



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ**

Ειδίκευση: **Γλώσσα και Γραμματισμός στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία**
Ακαδημαϊκό έτος: **2018-2019**
Επιβλέπων Καθηγητής: **Γεώργιος Μανωλίτσης**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
Η ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΗΛΙΚΙΑΣ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ**

Από τη μεταπτυχιακή φοιτήτρια
Κουτάντου Αθηνά του Βασιλείου
Α.Μ. 336

Ρέθυμνο, 2019

*Στον αγαπημένο μου μπαμπά, που έφυγε νωρίς και στη μαμά μου για
το κουράγιο και τη δύναμη που μου έδινε καθόλην τη διάρκεια
συγγραφής.....*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΣΕΛΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	6	
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	7	
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	9	
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ		
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ		
1.1 Αναδύομενος γραμματισμός.....	12	
1.2 Θεωρητικά μοντέλα ερμηνείας του αναδύομενου γραμματισμού.....	13	
1.3.Η έννοια της γραφής.....	18	
1.4.Η κατάκτηση της γραφής από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.....	19	
1.5 .Παιδί και γραφή.....	21	
1.6. Είδη γραφής.....	23	
1.7 Τα στάδια της γραφής.....	26	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΔΥΣΗ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ		
2.1 Ο ρόλος της οικογένειας στην ανάπτυξη της γραφής.....	28	
2.2 Περιβαλλοντικές εμπειρίες γραμματισμού.....	31	
2.3 Εννοιολογική οριοθέτηση του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού(<i>home literacy environment (HLE)</i>).....	32	
2.4 Ιστορική αναδρομή του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού.....	35	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ		
3.1 Έρευνες που έχουν γίνει στην επινοημένη γραφή των μικρών παιδιών.....	41	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....		57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ		
5.1 Σχεδιασμός της έρευνας.....	58	
5.2 Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας.....	58	
5.3 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	59	
5.4 Διαδικασία της έρευνας.....	65	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ		
6.1 Χαρακτηριστικά του δείγματος.....	67	
6.2 Έλεγχος χ^2 για το κριτήριο γραφής του ονόματος και έλεγχοι t-test για ανεξάρτητα δείγματα επινοημένης γραφής.....	78	
6.3 Συσχετίσεις κατά Pearson μεταξύ μεταβλητών επινοημένης γραφής και μεταβλητών του οικογενειακού γραμματισμού.....	86	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....		

7.1 Τυπικές και άτυπες δραστηριότητες.....	89
7.2 Η σχέση του επιπέδου εκπαίδευσης τη μητέρας με την ανάπτυξη της επινοημένης γραφής των παιδιών προσχολικής ηλικίας.....	91

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

8.1 Συμπεράσματα.....	93
8.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	95
8.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	96
8.4 Παιδαγωγικές προτάσεις.....	96

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. Ελληνόγλωσση.....	98
B. Ξενόγλωσση.....	101

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	104
----------------	-----

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΣΕΛ

Πίνακας 1: Απόλυτες (f) και Σχετικές (%) Συχνότητες του Προσώπου Γονέα Συμπλήρωσης του Ερωτηματολογίου.....	67
Πίνακας 2: Απόλυτες (f) και σχετικές (%) συχνότητες επιπέδου εκπαίδευσης του πατέρα.....	68
Πίνακας 3: Απόλυτες (f) και σχετικές (%) συχνότητες επιπέδου εκπαίδευσης της μητέρας.....	69
Πίνακας 4: Απόλυτες (f) και σχετικές (%) συχνότητες δραστηριοτήτων εμπλοκής με τον προφορικό και το γραπτό λόγο.....	70
Πίνακας 5: Απόλυτες (f) και σχετικές (%) συχνότητες πιστεύω/πεποιθήσεων σχετικά με τη σημασία δραστηριοτήτων γονέα-παιδιού για το γραπτό λόγο.....	73
Πίνακας 6: Απόλυτες (f) και σχετικές (%) συχνότητες ηλικίας του παιδιού κατά την έναρξη ανάγνωσης βιβλίων από το γονέα	74
Πίνακας 7: Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων και των ερωτήσεων του κάθε παράγοντα της κλίμακας εμπλοκής γονέων-παιδιών σε δραστηριότητες σχετικές με τον προφορικό και γραπτό λόγο.....	75
Πίνακας 8: Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων και των ερωτήσεων του κάθε παράγοντα της κλίμακας των πιστεύω/πεποιθήσεων σχετικά με τη σημασία συμμετοχής γονέα-παιδιού σε δραστηριότητες γραμματισμού.....	77
Πίνακας 9: Συχνότητες σωστών απαντήσεων ως προς το κριτήριο "γραφή του ονόματος" (ανά φύλο) κατά Puranik.....	78
Πίνακας 10: Συχνότητες σωστών απαντήσεων ως προς το κριτήριο "γραφή του ονόματος" (ανά ηλικία) κατά Puranik.....	79
Πίνακας 11: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στο κριτήριο "αναδυόμενης γραφής λέξεων" κατά βαθμολογία Puranik (ως προς το φύλο).....	80
Πίνακας 12: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στο κριτήριο "αναδυόμενης γραφής λέξεων" κατά βαθμολογία Puranik (ως προς την ηλικία).....	81
Πίνακας 13: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στο κριτήριο "αναδυόμενης γραφής προτάσεων" κατά βαθμολογία Puranik (ως προς το φύλο).....	82
Πίνακας 14: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στο κριτήριο "αναδυόμενης γραφής προτάσεων" κατά βαθμολογία Puranik (ως προς την ηλικία).....	83
Πίνακας 15: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στο κριτήριο "αναδυόμενης γραφής λέξεων" κατά βαθμολογία Ritchey (ως προς το φύλο).....	84

Πίνακας 16: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στο κριτήριο "αναδυόμενη γραφή λέξεων" κατά βαθμολογία Ritchey (ως προς την ηλικία).....85

Πίνακας 17: Συσχετίσεις Μεταξύ των Μεταβλητών του Περιβάλλοντος Οικογενειακού Γραμματισμού και των κριτηρίων αξιολόγησης της αναδυόμενης γραφής..... 88

Ευχαριστίες

Φτάνοντας λοιπόν στο τέλος αυτής της προσπάθειας, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά και με τις πιο εγκάρδιες ευχές, τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Μανωλίτση Γεώργιο, ο οποίος καθόλην τη διάρκεια των σπουδών μου, τόσο προπτυχιακά όντας καθηγητής μου σε πολλά υποχρεωτικά, επιλογής και σεμιναριακά μαθήματα, όσο μεταπτυχιακά, με ενθάρρυνε και με παρότρυνε με τις πολύτιμες συμβουλές και γνώσεις του, και παρακινώντας με στο να παρακολουθήσω το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, με κατεύθυνση το γραμματισμό στην πρώιμη και πρώτη σχολική ηλικία. Η αμέριστη συμπαράσταση που μου προσέφερε σε όλα τα στάδια των σπουδών μου ήταν σημαντική, όπως σημαντική ήταν και κατά τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

Επίσης ευχαριστώ θερμά, τις εκπαιδευτικούς- νηπιαγωγούς και τα νήπια που έλαβαν μέρος στην έρευνα της παρούσας μελέτης, καθώς επίσης και την προθυμία των γονιών τους στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και την συγκατάθεση τους να λάβουν μέρος τα παιδιά τους στην αξιολόγηση που τους έγινε ακολούθως.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στην οικογένειά μου που όλα αυτά τα χρόνια των σπουδών μου με στήριξαν ηθικά και υλικά και κυρίως στον αγαπημένο μου πατέρα, ο οποίος έφυγε ξαφνικά από τη ζωή και δεν πρόλαβε να δει την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας αλλά που όμως μέσα μου, βαθιά πιστεύω ότι θα είναι χαρούμενος για εμένα, καθώς επίσης την αγαπημένη μου μητέρα και πρώτη μου δασκάλα, η οποία εμπυχώνοντας με κατάφερα να συνεχίσω παρά τις αντιξοότητες που συνάντησα όλο αυτό το διάστημα.

Τέλος, θα ήταν αγένεια από μέρους μου, να μην ευχαριστήσω και όλους τους καθηγητές μου είτε προπτυχιακούς, είτε μεταπτυχιακούς, οι οποίοι ο καθένας ξεχωριστά μου μετέδωσαν γνώσεις, αξίες και συμπεριφορές, πολύτιμες για τη μετέπειτα σταδιοδρομία μου.

Σας ευχαριστώ εγκάρδια όλους σας!!!

με εκτίμηση,

Κουτάντου Αθηνά

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία επεδίωξε να μετρήσει τις διαστάσεις του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας και πιο συγκεκριμένα να αξιολογήσει την ανάπτυξη της γραφής(επινοημένης γραφής) σε αυτό το ηλικιακό φάσμα, με την χορήγηση ενός εργαλείου που να αξιολογεί και να μετράει αυτή τη διάσταση. Ειδικότερα, επιδιώχθηκε να εξεταστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων αυτού του εργαλείου και επίσης να εξεταστεί η σχέση της εμπλοκής γονέων και παιδιών σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου με δημογραφικούς παράγοντες της οικογένειας, με τις πεποιθήσεις των γονέων για την ανάπτυξη του γραμματισμού του παιδιού τους, με την παροχή υλικών γραμματισμού και με την έκθεση των παιδιών στον έντυπο λόγο. Για την πραγματοποίηση αυτής της έρευνας χορηγήθηκε ένα ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από πέντε κλίμακες. Με την επιστροφή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων χορηγήθηκε στα παιδιά ένα κριτήριο αξιολόγησης που μετρούσε τις δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών και πιο συγκεκριμένα την επινοημένη γραφή. Η πρώτη κλίμακα του ερωτηματολογίου αυτού αξιολόγησε δημογραφικούς παράγοντες της οικογένειας, η δεύτερη κλίμακα την εμπλοκή των γονέων και των παιδιών σε δραστηριότητες σχετικές με τον προφορικό και γραπτό λόγο, η τρίτη κλίμακα τις πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με τη σημασία που αποδίδουν στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου, η τέταρτη κλίμακα, τα υλικά γραμματισμού που υπάρχουν στο σπίτι του παιδιού και η πέμπτη κλίμακα, την έκθεση των παιδιών σε παιδικά βιβλία (έντυπος λόγος). Το εν λόγω ερωτηματολόγιο, δόθηκε και συμπληρώθηκε από 77 γονείς, των οποίων τα παιδιά φοιτούσαν σε νηπιαγωγεία των Ανωγείων, Περάματος και Λιβαδίων του δήμου Μυλοποτάμου, του νομού Ρεθύμνης. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι για την εμπλοκή γονέων και παιδιών σε δραστηριότητες σχετικές με τον προφορικό και γραπτό λόγο προέκυψε ένα μοντέλο πέντε παραγόντων, δηλαδή φάνηκε να αποτελείται από την άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα, την άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, την από κοινού ανάγνωση βιβλίων, τις από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος και την ανάγνωση βιβλίων από το γονιό. Για τα πιστεύω των γονέων σχετικά με τη σημασία που αποδίδουν στο να συμμετέχουν με το παιδί τους

σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου προέκυψε ένα μοντέλο δύο παραγόντων, δηλαδή φάνηκαν να αποτελούνται από τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού και από τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού. Όλοι οι παράγοντες που προέκυψαν φάνηκαν να διακρίνονται από αξιοπιστία. Επίσης, φάνηκε ότι οι γονείς υψηλότερου επιπέδου εκπαίδευσης και επαγγέλματος διαβάζουν περισσότερο οι ίδιοι βιβλία και παρέχουν περισσότερα υλικά γραμματισμού στο σπίτι στο παιδί τους σε σχέση με τους γονείς χαμηλότερου επιπέδου εκπαίδευσης και επαγγέλματος. Ακόμη, φάνηκε ότι όσο περισσότερο οι γονείς διδάσκουν στο παιδί τους στοιχεία του αλφαβητικού κώδικα, τόσο λιγότερο το εκθέτουν σε παιδικά λογοτεχνικά βιβλία στο σπίτι και ότι η ανάγνωση βιβλίων από τον ίδιο το γονέα στο σπίτι προέβλεψε την παροχή στο παιδί του υλικών γραμματισμού. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού προέβλεψαν την ανάγνωση βιβλίων του γονέα μαζί με το παιδί του, τις δραστηριότητες γραμματισμού γονέα-παιδιού που είναι εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος και την ανάγνωση βιβλίων από τον ίδιο το γονιό, ενώ τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού προέβλεψαν την άμεση μάθηση από το γονέα στοιχείων του αλφαβητικού κώδικα στο παιδί του. Τέλος, η παρούσα μελέτη προτείνει μεταξύ άλλων να ερευνηθεί η συμβολή του οικογενειακού γραμματισμού ως προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραπτού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας σε μεγαλύτερο δείγμα ζευγών γονέων και παιδιών καθώς επίσης να επεκταθεί σε αστικές και ημιαστικές περιοχές.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η έννοια της γραπτής γλώσσας σχετίζεται ιστορικά με την εκπαίδευση, την επίσημη ανάγνωση, τη γραφή και την ετοιμότητα των παιδιών για παραγωγή γραφής.

Οι Guo, Sun, Puranik και BreitSmith (2018) σημειώνουν πως ο αναδυόμενος γραμματισμός υποδηλώνει τη γνώση που αποκτούν τα παιδιά πριν από τη συνηθισμένη διδασκαλία αλφαριθμητισμού και περιλαμβάνει δύο ξεχωριστά, αν και αλληλένδετα πεδία, την **αναδυόμενη ανάγνωση**, για παράδειγμα τη γνώση του αλφάβητου, τη φωνολογική επίγνωση, (Storch & Whitehurst 2002, στο Guo, Sun, Puranik & BreitSmith, 2018) και την **αναδυόμενη γραφή** (1975, Puranik & Lonigan 2011, όπ.παρ. στο Guo, Sun, Puranik & BreitSmith, 2018). Για τα περισσότερα παιδιά, αυτές οι αναδυόμενες δεξιότητες γραμματισμού προέρχονται και αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια των προσχολικών χρόνων (Whitehurst & Lonigan 1998, όπ.παρ. στο Guo, et al., 2018).

Η αναδυόμενη γραφή, παρόμοια με την αναδυόμενη ανάγνωση, είναι μια κρίσιμη αναδυόμενη δεξιότητα γραμματισμού που θέτει τις βάσεις για τη μελλοντική ανάπτυξη γραμματισμού. Για παράδειγμα, σύμφωνα με το National Early Literacy Panel (2008), το γράψιμο ενός μικρού παιδιού είναι μία από τις έξι μεταβλητές που αποδεικνύουν μια «μέση έως μεγάλη προγνωστική σχέση με μεταγενέστερα μέτρα ανάπτυξης του γραμματισμού "(National Early Literacy Panel 2008, p. vii)).

Επιπλέον, οι αναδυόμενες γραπτές δεξιότητες χρησιμεύουν ως αναπτυξιακοί πρόδρομοι σε συμβατικές δεξιότητες γραφής(π.χ. ικανότητα των παιδιών να γράφουν προσωπικά κείμενα ή να γράφουν αφηγήσεις), όπως υποδεικνύουν αρκετές μελέτες που δείχνουν ότι η γραφή του ονόματος του παιδιού των προσχολικών παιδιών προβλέπει τις συμβατικές δεξιότητες γραφής (Blatchford 1991 · Dunsmuir και Blatchford 2004 · Harvey and Henderson 1997 · Hooper et al., 2010 · Levin et al., 1996, 2005 όπ.παρ. στο Guo, et al., 2018).Οι θεωρίες αναδυόμενου γραμματισμού και οι περιορισμένες προοπτικές των δεξιοτήτων υποστηρίζουν την αντίληψη ότι τα μικρά παιδιά γίνονται «αναγνώστες και συγγραφείς» πολύ πριν ξεκινήσουν να διαβάζουν και να γράφουν μέσα από τις γλωσσικές και γραμματιστικές εμπειρίες, οι οποίες αρχίζουν από τη γέννησή τους και τα προετοιμάζουν για την συμβατική διδασκαλία γραμματισμού που θα λάβουν με την είσοδό τους στο σχολείο. Ως εκ τούτου, η κατανόηση και η υποστήριξη του περιβάλλοντος γραμματισμού στο σπίτι

πριν από την είσοδο των παιδιών στο σχολείο και η διασφάλιση ότι όλα τα παιδιά έχουν πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας εκπαίδευση μόλις φτάσουν στο σχολείο είναι σημαντικές για την προώθηση της μακρόχρονης μάθησης και επιτυχίας (Anderson, Atkinson, Swaggerty & O'Brien, 2018).

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να συνδέσει το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού (home literacy environment) και τη σημασία που έχει για την ανάπτυξη της γραφής στο παιδί της προσχολικής ηλικίας. Αποτελείται από οχτώ κεφάλαια, με το πρώτο να αναφέρεται στον αναδυόμενο γραμματισμό και τα θεωρητικά μοντέλα που τον ερμηνεύουν καθώς επίσης γίνεται και μια εκτενή αναφορά στην γραφή και την ανάπτυξή της κατά την προσχολική ηλικία του παιδιού. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται λόγος για το περιβάλλον του οικογενειακού γραμματισμού. Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση δίνεται ο ορισμός του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού αλλά κι οι διαστάσεις του, με την από κοινού ανάγνωση βιβλίων, τις τυπικές κι άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού να αναλύονται κατά κύριο λόγο. Ακολουθεί το τρίτο κεφάλαιο με την κριτική και την αναγκαιότητα της έρευνας αυτής. Έπειτα από εκτενή και επίπονη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώθηκε ότι η βιβλιογραφία υπολείπεται από έρευνες που να αφορούν στην ανάπτυξη της γραφής και πιο συγκεκριμένα της επινοημένης γραφής των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η έρευνα επέδειξε ότι ασχολείται περισσότερο με την πρώτη σχολική ηλικία και ειδικότερα με τις πρώτες τρεις βαθμίδες του δημοτικού σχολείου σε αντίθεση με τη νηπιακή. Επιπλέον δεν βρέθηκε να υπάρχει μελέτη που να συνδέει την πολύπλευρη μέτρηση οικογενειακού γραμματισμού με τις αναδυόμενες δεξιότητες γραμματισμού. Στη συνέχεια ακολουθεί το τέταρτο κεφάλαιο όπου δίνεται ο σκοπός κι οι υποθέσεις της έρευνας και ακολούθως το πέμπτο κεφάλαιο όπου αναφέρεται η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε (ο σχεδιασμός της έρευνας, ο πληθυσμός και το δείγμα της, τα μέσα συλλογής των δεδομένων με τη χορήγηση του ερωτηματολογίου που δόθηκε στους γονείς αλλά και το κριτήριο αξιολόγησης που χορηγήθηκε στα παιδιά για τη συλλογή των δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν για να μετρήσουν τις γνώσεις των παιδιών πάνω στον γραπτό λόγο και ειδικότερα στην εξέταση τους πάνω στην επινοημένη γραφή. Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Αρχικά, δίνονται τα βασικά χαρακτηριστικά που έφερε το δείγμα, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, τη συχνότητα εμπλοκής των γονέων σε δραστηριότητες γραμματισμού, τις πεποιθήσεις τους με τις δραστηριότητες γραπτού λόγου και στη συνέχεια γίνονται οι

έλεγχοι πάνω στο κριτήριο γραφής(όνομα, λέξεις, φράσεις) για την επινοημένη γραφή των μικρών παιδιών. Τέλος καταγράφονται οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της επινοημένης γραφής των παιδιών. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων παρουσιάζεται στο έβδομο κεφάλαιο και τέλος στο όγδοο κεφάλαιο περιλαμβάνονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν. Αναφέρονται οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας, ορισμένες προτάσεις για μελλοντική έρευνα αλλά και παιδαγωγικές προτάσεις, βασιζόμενες στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

1.1 "Αναδυόμενος γραμματισμός"

Η Clay , θέλοντας να τονίσει ότι οι πρώτες επαφές του παιδιού με το γραπτό λόγο είναι η αρχή μιας εξελικτικής, συνεχούς και αδιάσπαστης πορείας προς την κατάκτησή του, αναφέρει για πρώτη φορά τον όρο *emergent literacy*, δηλαδή αναδυόμενη ανάγνωση και γραφή(Morrow, Strickland, & Woo, 1998 οπ. παρ. σε Morrow, 2001). Σύμφωνα με την ίδια, ως αναδυόμενος γραμματισμός εννοούνται εκείνες οι μη συμβατικές συμπεριφορές σχετικές με τη γλώσσα των μικρών παιδιών (Morrow, 2001). Ο όρος αυτός περιγράφει ακριβώς τις διαδικασίες που αναγνωρίζονται ως ιδιαίτερα σημαντικές για τη μάθηση του γραπτού λόγου από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και οι οποίες παρατηρούνται πολύ πριν τα παιδιά φοιτήσουν στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου(Τάφα, 2005). Δηλαδή, η ανάγνωση και η γραφή αρχίζουν να αναδύονται από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού (Campbell, 2002, Saracho, 1997a, Stratton, 1996, Τάφα & Μανωλίτσης, 2009). Ο όρος "αναδυόμενος γραμματισμός" καθιερώθηκε από τους Teale και Sulzby (1986) και χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει όλες εκείνες τις συμπεριφορές οι οποίες σχετίζονται με τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής πριν από τη είσοδο του παιδιού στο Δημοτικό σχολείο και οι οποίες αποκτώνται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον και τους ενήλικες(Αϊδίνης, 2012). Αυτό που κάθε παιδαγωγός ή γονιός οφείλει να γνωρίζει είναι ότι τα παιδιά δεν ακολουθούν την ίδια πορεία προς την κατάκτηση του γραμματισμού. Τούτο οφείλεται στις διαφορετικές εμπειρίες, οι οποίες σχετίζονται τόσο με το σχολικό όσο και με το οικογενειακό περιβάλλον που ζει και αναπτύσσεται κάθε παιδί.

Οι βασικές αρχές της σύγχρονης προσέγγισης για τον αναδυόμενο γραμματισμό είναι:

- Η κατάκτηση του γραπτού λόγου από το ίδιο το παιδί
- Επικοινωνιακός χαρακτήρας του γραπτού λόγου
- Η συμβολή του παιχνιδιού στην κατάκτηση του γραπτού λόγου
- Η οργάνωση της τάξης, ο εμπλουτισμός της με πλούσιο και ποικίλο έντυπο υλικό και την δημιουργία πολλών ευκαιριών για ανάγνωση και γραφή

- Ανάγνωση παιδικών βιβλίων από τους παιδαγωγούς της προσχολικής ηλικίας.
- Ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης
- Η αξιολόγηση της προόδου των παιδιών
- Η συνεργασία των παιδαγωγών με τους γονείς

Τα παιδιά ζουν σε ένα περιβάλλον εγγράμματο και από πολύ μικρή ηλικία εκτίθενται στον γραπτό λόγο μέσα από καθημερινές δραστηριότητες και καθώς μεγαλώνουν αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί, τη σχέση του με τον προφορικό και ότι μέσα από τους ήχους και τις λέξεις παράγεται το νόημα (Rhyner, Haebig, & West, 2009, όπως αναφέρεται στο Τάφα, 2011). Σύμφωνα με Goodman (1986, όπως αναφέρεται στο Τάφα, 2011) η διαδικασία της μάθησης της γραφής στα μικρά παιδιά ξεκινά όταν αυτά αρχίζουν να συνειδητοποιούν ότι ο γραπτός λόγος περιέχει νόημα και αναζητούν να μάθουν πως αναδύεται το νόημα από τον γραπτό λόγο.

Οι Whitehurst και Lonigan (1998) υποστηρίζουν ότι με τον όρο *αναδυόμενος γραμματισμός* εννοούνται εκείνες οι δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις που εκδηλώνουν τα μικρά παιδιά σχετικά με τον προφορικό και γραπτό λόγο, οι οποίες θεωρούνται ως πρόδρομοι ή προάγγελοι των συμβατικών μορφών ανάγνωσης και γραφής.

Συμπερασματικά, βάσει των όσων προαναφέραμε, αυτό που πρέπει να προσπαθήσουν οι παιδαγωγοί σύμφωνα με τη νέα προσέγγιση του αναδυόμενου γραμματισμού είναι να δημιουργούν συνεχώς καταστάσεις ή γεγονότα που να κεντρίζουν τα μικρά παιδιά στο να θέλουν από μόνα τους να ασχοληθούν με το γραπτό λόγο, όπως επίσης θα πρέπει να είναι άριστα εκπαιδευμένοι στο να επιλέγουν με δεξιοτεχνία κάθε φορά, ποιά διδακτική μεθοδολογία θα εφαρμόσουν και σε ποία κατάλληλη στιγμή.

1.2 Θεωρητικά μοντέλα ερμηνείας του αναδυόμενου γραμματισμού

Έπειτα, από την προσπάθεια να αποδοθεί ένας, και όχι μόνο ορισμός όπως διαπιστώσαμε για τον "αναδυόμενο γραμματισμό", καθώς επίσης και να συνειδητοποιηθεί η μεγάλη σημασία και αξία του για την εκμάθηση του γραπτού λόγου, παρουσιάστηκαν μια σειρά από θεωρητικά μοντέλα. Τα μοντέλα αυτά είχαν ως στόχο να ερμηνεύσουν τη δομή του αναδυόμενου γραμματισμού και να περιγράψουν τα συστατικά στοιχεία που τον συγκροτούν. (Μανωλίτσης, 2016).

Παρακάτω επιχειρείται να γίνει μία προσέγγιση και παρουσίαση αυτών των θεωρητικών μοντέλων, ώστε να καταστεί σαφές, ότι ο αναδυόμενος γραμματισμός, έπειτα από ενδελεχή έρευνα, συμβάλει κατά το μέγιστο στο πεδίο που αφορά την εκμάθηση του γραπτού λόγου από τα μικρά παιδιά.

Αρχικά θα προσεγγίσουμε ένα από τα πιο γνωστά μοντέλα του αναδυόμενου γραμματισμού, αυτό, των Whitehurst και Lonigan (1998,2002). Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, ο αναδυόμενος γραμματισμός αποτελείται από δεξιότητες, γνώσεις, και συμπεριφορές που θεωρούνται ότι είναι αναπτυξιακές πρόδρομες μορφές ανάγνωσης και γραφή (Sulzby, 1989, Sulzby & Teale, 1991, Teale & Sulzby, 1986). Με άλλα λόγια, είναι κάτι σαν οι "προάγγελοι της συμβατικής ανάγνωσης και γραφής". Οι εν λόγω ερευνητές, προτείνουν το μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο οι αναδυόμενες και συμβατικές μορφές του γραμματισμού αποτελούνται από δύο αλληλένδετα σύνολα δεξιοτήτων και διεργασίες, τις "από έξω προς τα μέσα" και τις "από μέσα προς τα έξω". Το "από έξω προς τα μέσα" σύνολο δεξιοτήτων και διαδικασιών ονομάζεται έτσι, επειδή περιλαμβάνει οποιεσδήποτε πληροφορίες βρίσκονται εκτός του γραπτού κειμένου και βοηθούν τα μικρά παιδιά στην κατανόηση του νοήματος του γραπτού κειμένου. Το "από μέσα προς τα έξω" σύνολο δεξιοτήτων και διαδικασιών, περιέχει μορφές συμπεριφοράς που κάνουν χρήση πληροφοριών από τις γνώσεις τις οποίες έχουν τα μικρά παιδιά για τον έντυπο λόγο. Τα μικρά παιδιά χρησιμοποιούν αυτές τις γνώσεις για να μπορούν να κάνουν εφαρμογή των κανόνων του γραπτού λόγου και ακόμη να μεταφράζουν τις γραπτές λέξεις σε ήχους αλλά και το αντίστροφο. Στο πρώτο σύνολο ανήκουν τα συστατικά στοιχεία του προφορικού λόγου (λεξιλόγιο, εννοιολογική γνώση), η αφηγηματική ικανότητα, οι γνώσεις των συμβάσεων του έντυπου λόγου και η αναδυόμενη ανάγνωση. Στο δεύτερο σύνολο εντάσσονται η γνώση γραμμάτων, η φωνολογική επίγνωση, η συντακτική επίγνωση, η αντιστοίχιση φωνήματος-γραφήματος και η αναδυόμενη γραφή. Τα δυο αυτά σύνολα, γίνονται ολοένα και πιο ανεξάρτητα, καθώς αναπτύσσονται, ενώ οι σχέσεις τους με τις συμβατικές δεξιότητες του γραμματισμού εκδηλώνονται διαφορετικά. Ως προς το σύνολο "από έξω προς τα μέσα", βλέπουμε ότι σχετίζεται η αναγνωστική επίδοση του παιδιού κατά τη φοίτηση του στην Β' τάξη του Δημοτικού, και πιο συγκεκριμένα όταν η προσοχή του περνάει από την αποκωδικοποίηση στην αναγνωστική κατανόηση. Ως προς το σύνολο, "από μέσα προς τα έξω", συνδέεται η αναγνωστική επίδοση στην Α και Β' τάξη του Δημοτικού (Whitehurst & Lonigan, 1998, όπ. παρ. σε Μανωλίτσης, 2016).

Έπειτα, ένα, ακόμα θεωρητικό μοντέλο ερμηνείας του αναδυόμενου γραμματισμού είναι των Mason και Stewart (1990, όπ. παρ. σε Senechal et al., 2001). Στο μοντέλο αυτό, ο αναδυόμενος γραμματισμός αποτελείται από τέσσερα συστατικά που αντικατοπτρίζουν την ερευνητική βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, αποτελείται από τις έννοιες και λειτουργίες του γραμματισμού (Concepts and Functions of Literacy), όπου περιλαμβάνονται συμπεριφορές και γνώσεις των παιδιών σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο εκτελείται η πράξη της ανάγνωσης, (π.χ. ότι στις ιστορίες, διαβάζουμε το κείμενο και όχι τις εικόνες), την κατανόησή τους για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι εκτυπώσεις του έντυπου λόγου πάνω στα αντικείμενα (π.χ. η χρήση των εφημερίδων και των λιστών), την αντίληψή τους για την εκμάθηση της ανάγνωσης, το να παριστάνουν ότι διαβάζουν γνωστά βιβλία ιστοριών και τις γνώσεις τους για τις γραπτές λέξεις που συναντούν στο περιβάλλον τους (π.χ. λέγοντας Pepsi όταν εμφανίζεται το λογότυπο της Pepsi). Η δεύτερη συνιστώσα χαρακτηρίστηκε ως γραφή και σύνθεση (Writing and Composing). Αυτό αναφέρεται στην ικανότητα των παιδιών, να γράφουν λέξεις και προτάσεις και να συνθέτουν μία ιστορία. Η τρίτη συνιστώσα αναφέρεται ως γνώση για τα γράμματα και τις λέξεις (Knowledge About Letters and Words). Εδώ περιλαμβάνονται πολύ συγκεκριμένες γνώσεις των παιδιών, όπως οι γνώσεις που έχουν τα παιδιά για τα γράμματα, για την αντιστοίχιση μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων, η αναγνώριση λέξεων, επίσης περιλαμβάνει μεταγλωσσικές δεξιότητες όπως, η φωνολογική επίγνωση. Ένα τελευταίο συστατικό, το οποίο αναγράφεται ως κατανόηση λόγου και κατανόηση λέξης (Listening Comprehension and Word Understanding), αναφέρεται στην ικανότητα των παιδιών να αναδιηγούνται ιστορίες, στην αφηγηματική τους γνώση, να αποδίδουν ορισμούς σε λέξεις, όπως επίσης να τις κατηγοριοποιούν. Συνοψίζοντας λοιπόν, ο Mason και ο Stewart (1990) πρότειναν ότι ο αναδυόμενος γραμματισμός είναι μια ευρεία έννοια που περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών, από την εννοιολογική γνώση σχετικά με τις λειτουργίες του γραμματισμού σε περισσότερες συγκεκριμένες δεξιότητες που σχετίζονται με τον έντυπο λόγο, τη γλώσσα και τις μεταγλωσσικές δεξιότητες.

Ακόμα ένα θεωρητικό μοντέλο του αναδυόμενου γραμματισμού είναι της Van Kleeck (2008, 2010, όπ. παρ. σε Μανωλίτσης, 2016), το οποίο περιγράφεται κάτω από το πρίσμα της αναπτυξιακής προσέγγισης, όπου οι ικανότητες γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας περιγράφονται να σχετίζονται με μετέπειτα συμβατικές ικανότητες γραμματισμού. Σύμφωνα με την van Kleeck (2010, όπ. παρ. σε

Μανωλίτσης, 2016), ο αναδυόμενος γραμματισμός αποτελείται από δεξιότητες που σχετίζονται πρώτον με την αναγνωστική αποκωδικοποίηση (όπως λόγου χάρη η γνώση γραμμάτων και η φωνημική επίγνωση) και δεύτερον από δεξιότητες προφορικού λόγου που σχετίζονται με την αναγνωστική κατανόηση (όπως λόγου χάρη λεξιλόγιο, στρατηγικές κατανόησης ιστοριών και συμπερασμού, συντακτικές και αφηγηματικές δεξιότητες).

Ένα ακόμα θεωρητικό μοντέλο, το οποίο κατά τη γνώμη μας πρέπει να αναφερθεί είναι αυτό των Pinto, Bigozzi, Gamannossi και Vezzani (2009). Ο λόγος για τον οποίο κρίνεται απαραίτητη η αναφορά του είναι ότι πρόκειται για ένα μοντέλο του αναδυόμενου γραμματισμού, το οποίο εφαρμόζεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας τα οποία ομιλούν μια διαφανή γλώσσα, τα Ιταλικά. Έως τώρα, με βάση και την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, όλα όσα από τα θεωρητικά μοντέλα του αναδυόμενου γραμματισμού έχουμε εξετάσει έχουν αναφορά σε αγγλόφωνα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αυτό το μοντέλο εξετάζει το αναδυόμενο γραμματισμό σε μια ευρύτερη έννοια σε μια πολυδιάστατη προοπτική της κατασκευής, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα στοιχεία που αποδεικνύουν οι Whitehurst και Lonigan (1998) και Sénéchal και συνεργάτες της(2001). Οι Pinto και οι συνεργάτες του (2008) εξέτασαν τις αναδυόμενες δεξιότητες γραμματισμού σε ένα μεγάλο δείγμα παιδιών προσχολικής ηλικίας, μέσω διερευνητικών και επιβεβαιωτικών αναλύσεων παραγόντων και ανέπτυξαν ένα μοντέλο που αποτελείται από τέσσερις παραγοντικές διαστάσεις: φωνολογική (παραγωγή ρυθμού, παρήχησης και ομοιοκαταληξίας), κειμενική(εδώ ανήκουν η δομή του κειμένου, συνέπεια και συνοχή) ,η ορθογραφική (εδώ ανήκουν η εννοιολογική γνώση πάνω στην ορθογραφική παραλλαγή των φωνημικών μονάδων, η εννοιολογική γνώση πάνω στην ορθογραφική σημειογραφία και η εννοιολογική γνώση πάνω στην ορθογραφική παραλλαγή της ποσότητας του ήχου), και τέλος η γνωσιακή διάσταση. Από τα αποτελέσματα, φάνηκε ότι συσχετίζονται σημαντικά μεταξύ τους αυτοί οι παράγοντες, εκτός από τους φωνολογικούς και ορθογραφικούς, που είναι ανεξάρτητοι μεταξύ τους (Pinto et al., 2008). Αυτά τα αποτελέσματα είναι σύμφωνα με μια πολυδιάστατη άποψη του αναδυόμενου γραμματισμού, όπου υπάρχουν γενικές και συγκεκριμένες πτυχές ολοκληρωμένες, σύμφωνα με τους Whitehurst και Lonigan (1998). Η προγνωστική δύναμη αυτού του μοντέλου βέβαια δεν έχει επαληθευτεί.

Το μοντέλο των Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant και Colton (2001) θεωρεί τον αναδυόμενο γραμματισμό ως ένα ξεχωριστό κατασκεύασμα από την προφορική

γλώσσα (λεξιλόγιο) και τις μεταγλωσσικές δεξιότητες (φωνολογικής επίγνωσης). Σε αυτό το μοντέλο προτείνεται ο αναδυόμενος γραμματισμός να αποτελείται από δύο διαφορετικές συνιστώσες: τις εννοιολογικές γνώσεις των παιδιών για τον γραμματισμό (π.χ. τις λειτουργίες του έντυπου λόγου) και τις πρώιμες διαδικαστικές γνώσεις των παιδιών για γραφή και ανάγνωση (π.χ. επινοημένη γραφή). Η προγνωστική δύναμη αυτού του αναδυόμενου μοντέλου γραμματισμού έχει επαληθευτεί μόνο για ανάγνωση. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι μόνο η γνώση του αλφαβήτου σχετίζεται με την απόκτηση της ανάγνωσης στην πρώτη τάξη, τόσο για την αποκωδικοποίηση λέξεων όσο και για την ευχέρεια στην ανάγνωση, ενώ εννοιολογικά οι γνώσεις σχετικά με τον γραμματισμό δεν είναι προβλέψιμες για τον συμβατικό γραμματισμό. Μεταξύ των δεξιοτήτων, εκτός της φωνολογικής επίγνωσης, δείχνει μια πρόβλεψη όσον αφορά στην απόκτηση της ανάγνωσης στην πρώτη τάξη (Sénéchal et al, 2001 όπ. παρ. σε Pinto et al., 2008).

Τέλος, ένα ακόμα θεωρητικό μοντέλο του αναδυόμενου γραμματισμού που αξίζει να αναφερθεί κατά τη γνώμη μας, είναι το "τριγωνικό μοντέλο" του Μανωλίτση(2016). Ονομάζεται έτσι γιατί ακριβώς πρόκειται για ένα τρίγωνο, όπου στις κορυφές του τοποθετούνται τα κύρια συστατικά του αναδυόμενου γραμματισμού, τα οποία είναι οι γνώσεις, οι δεξιότητες, και οι μορφές συμπεριφοράς. Μέσα σε αυτό το τρίγωνο εντάσσονται οι περιβαλλοντικές εμπειρίες, οι οποίες κατέχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην ανάδυση του γραμματισμού των μικρών παιδιών κι μαζί με τα τρία παραπάνω συστατικά, ασκούν αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους. Παραδείγματα περιβαλλοντικών εμπειριών, που το παιδί αποκτάει είναι η από κοινού ανάγνωση ιστοριών- βιβλίων με τους γονείς του, η επίσκεψη σε βιβλιοθήκη και οι δραστηριότητες- παιχνίδια με τα μαγνητικά γράμματα. Στο τριγωνικό λοιπόν αυτό μοντέλο, τις γνώσεις αναδυόμενου γραμματισμού, που αποτελούν τη μία κορυφή του τριγώνου, ανήκουν συστατικά στοιχεία εννοιολογικής και διαδικαστικής γνώσης. Συστατικό στοιχείο εννοιολογικής γνώσης είναι η αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου και συστατικό στοιχείο διαδικαστικής γνώσης είναι η γνώση των γραμμάτων. Στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού, που είναι η άλλη κορυφή του τριγώνου, περιλαμβάνονται οι μεταγλωσσικές δεξιότητες (φωνολογική, μορφολογική και συντακτική επίγνωση) και οι δεξιότητες προφορικού λόγου (λεξιλόγιο, κατανόηση λόγου, αφηγηματικές δεξιότητες). Στις μορφές συμπεριφοράς αναδυόμενου γραμματισμού περιέχονται η αναδυόμενη ανάγνωση και η αναδυόμενη

γραφή. Τέλος, στις περιβαλλοντικές εμπειρίες γραμματισμού, οι οποίες έχουν τοποθετηθεί στο εσωτερικό κέντρο του τριγώνου, ανήκουν το σχολικό και το οικογενειακό περιβάλλον. Για την εκμάθηση του γραπτού λόγου ο αναδυόμενος γραμματισμός αναγνωρίζεται ως ένας παράγοντας που ασκεί από τη μια πλευρά άμεση επιρροή στην συμβατική ανάγνωση και γραφή, από την άλλη πλευρά μεσολαβεί στη σχέση άλλων σημαντικών μεταβλητών με την εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής. Κλείνοντας αυτό που πρέπει να τονισθεί, είναι ότι εκτός από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τον αναδυόμενο γραμματισμό, ιδιαίτερη συμβολή έχει και η ίδια η προσχολική εκπαίδευση, είτε άμεσα, είτε έμμεσα.

1.3 "Η έννοια της γραφής"

Κατά καιρούς έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί για την ικανότητα της γραφής, εκείνο όμως το οποίο αξίζει να έχουμε στη σκέψη μας και να συγκρατήσουμε είναι δυο βασικά χαρακτηριστικά της. Το πρώτο είναι ότι η γραφή απαρτίζεται από το σχεδιασμό γραμμάτων και το δεύτερο ότι μέσω της γραφής συντελείται η επικοινωνία. Ο όρος γραφή είναι πολύσημος. Μπορεί να δηλώνει τα φυσικά και υλικά χαρακτηριστικά των ιχνών και να γίνεται λόγος για πλάγια, ορθή, κεφαλαιογράμματα, μικρογράμματα, κακή, καλή γραφή (Βάμβουκας, 2009). Είναι μια δεξιότητα απαραίτητη στον σύγχρονο άνθρωπο, και χρησιμοποιείται κυρίως για την επικοινωνία και την επιβίωση μέσα σε μια εγγράμματα κοινωνία (Τάφα, 2011). Σύμφωνα με το Βάμβουκα (2004, όπως αναφέρεται στο Γκαλιμάνα, 2014) γραφή είναι η κίνηση που παγιώνει σημεία πάνω σε ένα στέρεο και διατηρητέο υλικό με τη βοήθεια ενός οργάνου-χαρακτή. Τα σημεία αυτά, στη δυτική γραφή, χαράσσονται το ένα μετά το άλλο προχωρώντας από τα αριστερά προς τα δεξιά. Τα γράμματα ομαδοποιούνται σε λέξεις και οι λέξεις ακολουθούν η μια τις άλλες πάνω σε οριζόντιες και παράλληλες γραμμές με αφετηρία την αριστερή πλευρά της γραφικής επιφάνειας, συνήθως του φύλλου χαρτιού. Επίσης όσον αφορά κυρίως την γραφή γνωρίζουμε ότι είναι μια πολύ σημαντική δεξιότητα του ανθρώπου. Πρόκειται για μια τεράστια κατάκτηση του ανθρώπινου νου, μια μοναδική επινόηση που αποτέλεσε το σημαντικότερο γεγονός του ανθρώπου πάνω στη γη και τέθηκε ως ορόσημο μεταξύ της προϊστορίας και της ιστορίας του. Γι' αυτό ακριβώς το λόγο η ιστορία ενός λαού ξεκινά από τη στιγμή που ανακαλύπτει τη γραφή του. Σήμερα δεν μπορεί να αντιληφθεί κανείς μια παιδεία και μια πολιτιστική ανάπτυξη υψηλού επιπέδου χωρίς γραπτή γλώσσα. Όπως αναφέρει ο Καραπέτσας (1993), η γραφή δεν γεννιέται στο

χέρι αλλά στον εγκέφαλο. Το χέρι είναι απλά ένα εκτελεστικό όργανο. Η γραφή δεν είναι μια απλή συνήθεια που μαθαίνεται, αλλά αντιπροσωπεύει μια περίπλοκη νευροαναπτυξιακή διαδικασία που αφορά πολλαπλούς μηχανισμούς (οπτικούς, κιναισθητικούς, αυτόματης μηχανικής μνήμης, και οπτικοποίησης) και συνδέεται με τη εγκεφαλική κυριαρχία (Καραπέτσας, 1993). Το πρώτο και θεμελιώδες στοιχείο της γραφής είναι η κινητική ικανότητα κρατήματος του μολυβιού και σχηματισμού των χαρακτήρων/ γραμμμάτων. Χρειάζεται να έχει προηγηθεί μια φυσιολογική ωρίμαση της ψυχοκινητικότητας και μια σωματική θέση ώστε να επιτρέπουν τις καλά προσαρμοσμένες κινήσεις. (Βάμβουκας,2009). Αξίζει, λοιπόν, να σημειώσουμε την άποψη της Goodman η οποία υποστηρίζει ότι " η διαδικασία μάθησης της ανάγνωσης και της γραφής στα μικρά παιδιά ξεκινά όταν αυτά αρχίζουν να συνειδητοποιούν ότι ο γραπτός λόγος περιέχει νόημα και διερωτώνται πως αναδύεται το νόημα από τον γραπτό λόγο".

Καταλαβαίνουμε λοιπόν, ότι η ανάδυση της γραφής σε ένα παιδί είναι μία φυσική αντίδραση του η οποία, όμως, επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από διάφορους παράγοντες όπως ο περιβάλλον έντυπος λόγος του παιδιού, ο ρόλος της οικογένειας κι ο ρόλος της παιδαγωγού. Αυτούς τους παράγοντες θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε στο κύριο μέρος αυτής της εργασίας.

1.4 "Η κατάκτηση της γραφής από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας"

Τα νήπια έρχονται από πολύ νωρίς σε επαφή με το γραπτό λόγο. Η νηπιαγωγός προετοιμάζει τα παιδιά, να κρατούν το μολύβι, να ελέγχουν τις κινήσεις των χεριών τους, και να σχεδιάζουν τα γράμματα. Αυτό, το οποίο όμως οφείλει πρωτίστως να κάνει είναι να φέρει σε επαφή τα παιδιά με διάφορα είδη γραπτών κειμένων, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, τη διάρθρωση και διατύπωση σκέψεων, και τη δυνατότητα κριτικής έκφρασης μέσω της κατανόησης. Τα παιδιά σε ηλικία περίπου πέντε ετών ανακαλύπτουν την επινοημένη γραφή, αρχίζουν να κατανοούν ότι τα γράμματα έχουν ήχους και προσπαθούν να γράψουν ό,τι ακούν. Αντιλαμβάνονται δηλαδή τη σχέση φωνήματος γραφήματος και προσπαθούν να την αποκωδικοποιήσουν. Στην προσπάθειά τους αυτή παραλείπουν γράμματα ή συμπύσσουν λέξεις (Τάφα, 2011).

Τα μικρά παιδιά πολύ πριν μάθουν να αναπαριστούν τα γράμματα εκδηλώνουν την επιθυμία να γράψουν (Ferreiro, 1998, στο Τάφα 2011). Στα δε γραπτά τους τα γράμματα μπορεί να υπάρχουν, αλλά και να μην υπάρχουν. Εκείνα όμως γράφουν,

γιατί κατανοούν ότι με τη γραφή μπορούν να δηλώσουν ό, τι και όσα θέλουν να εκφράσουν. Παλαιότερα, η γραφή εκλαμβάνονταν ως μια «καθαρά τεχνική μεταγραφή του προφορικού λόγου, δεν θεωρούνταν δηλαδή ένα εναλλακτικό μέσο επικοινωνίας, αλλά μια δυνατότητα ερμηνείας των ακουστικών ερεθισμάτων και μετατροπής τους σε οπτικά ερεθίσματα» (Ferreiro, 1998, στο Τάφα 2001). Η γραφή ήταν μια τεχνική, και αυτή τη συγκεκριμένη τεχνική τα παιδιά έπρεπε να κατακτήσουν.

Κατά τα τρία τέταρτα του 20^{ου} αιώνα, στην προσχολική εκπαίδευση κυριαρχούσε η θεωρία της αναγνωστικής ετοιμότητας (reading readiness). Η θεωρία αυτή αναφέρει ότι τα μικρά παιδιά, για να είναι έτοιμα να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν, πρέπει να έχουν φθάσει σε ένα συγκεκριμένο στάδιο νοητικής ανάπτυξης. Μέχρι να φτάσουν τα παιδιά στο συγκεκριμένο αναπτυξιακό στάδιο, η εμπλοκή τους σε δραστηριότητες γραπτού λόγου είναι μάλλον μάταιη και επιβλαβής (Rog, 2001, στο Τάφα 2005). Σύμφωνα με τη θεωρία της αναγνωστικής ετοιμότητας υπάρχει μια κατάλληλη «νοητική» ηλικία κατά την οποία τα παιδιά, είτε λόγω ωριμότητας είτε λόγω προηγούμενων γνώσεων είτε και των δυο, είναι έτοιμα να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν (Downing & Thackray, 1975, στο Τάφα, 2005). Η συγκεκριμένη χρονική στιγμή τοποθετείται περίπου στην ηλικία των εξήμισι ετών, ηλικία κατά την οποία τα παιδιά ξεκινούν να φοιτούν στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου (Τάφα, 2005). Επίσης με τον όρο "μαθησιακή ετοιμότητα" έχουν ασχοληθεί αρκετοί παιδαγωγοί- ψυχολόγοι(Δερβίσης,1998). Η άποψη, η οποία φαίνεται να υπερισχύει ότι επικρατεί, συγκροτείται από δυο βασικά χαρακτηριστικά. Πρώτον, τη λειτουργική ωριμότητα που είναι αποτέλεσμα της φυσικής διαδικασίας ωρίμανσης, και δεύτερον, τα εμπειρικά και γνωστικά δεδομένα που είναι απαραίτητα ως προϋποθέσεις για τη διδασκαλία- μάθηση κάθε αντικειμένου, πάνω στα οποία δομείται η νέα γνώση(Αχ. Καψάλης 1983,174, οπ. παρ. σε Δερβίσης, 1998).

Η Marie Clay το 1966, στη διδακτορική της διατριβή, διαπίστωσε ότι τα παιδιά πέντε ετών, τα οποία φοιτούσαν τότε σε προσχολικές τάξεις της Νέας Ζηλανδίας, είχαν κατακτήσει ορισμένες από τις συμβάσεις του γραπτού λόγου. Συμπέρανε λοιπόν ότι δεν συντρέχει κανένας λόγος να κρατάμε τα παιδιά μακριά από τον γραπτό λόγο με την πρόφαση ότι δεν είναι ώριμα. Η νοητική και γλωσσική ωριμότητα των παιδιών αλλά και προηγούμενες γνώσεις και δεξιότητες σαφώς διευκολύνουν τη μάθηση του γραπτού λόγου. Αυτό δεν σημαίνει ότι πρέπει να περιμένουμε από το παιδί να κατακτήσει πρώτα αυτές τις γνώσεις και δεξιότητες, για να το φέρουμε σε επαφή με το γραπτό λόγο (Teale & Sulzby, 1986, στο Τάφα 2005).

1.5 "Παιδί και γραφή"

Η γραφή στα μικρά παιδιά δεν αρχίζει με πραγματικά γράμματα. Τα παιδιά εκδηλώνουν την επιθυμία να γράψουν πολύ πριν μάθουν να αναπαριστούν τα γράμματα. (Ferreiro, 1998, οπ. παρ. σε Τάφα, 2011). Είναι αρκετές οι φορές που στα γραπτά των παιδιών δεν υπάρχουν γράμματα. Παρόλα αυτά τα παιδιά γράφουν επειδή γνωρίζουν ότι μέσα από τη γραφή μπορούν να εκφράσουν αυτά που θέλουν.

Για παράδειγμα, πολλές φορές τα παιδιά όταν τους διαβάζουν ένα παραμύθι, ζωγραφίζουν έναν από τους ήρωες του παραμυθιού. Έπειτα, όταν η δασκάλα ή οι γονείς τους τους ζητούν να τους πουν τι έγραψαν τότε αυτά δείχνοντας με το δάχτυλό τους αυτό που έχουν ζωγραφίσει διαβάζουν στηριζόμενα στις φράσεις που έχουν ακούσει όταν κάποιος τους διάβαζε το παραμύθι. Αυτό που γράφουν τα παιδιά μπορεί να έχει τη μορφή είτε ενός σκαριφήματος είτε να παρουσιάζεται με αλυσίδες γραμμάτων.

Παλαιότερα, κυριαρχούσε η άποψη ότι τα παιδιά αποκτούν την ικανότητα της ανάγνωσης και της γραφής όταν αρχίζουν να φοιτούν στο σχολείο. Οι επιστήμονες πίστευαν ότι τα παιδιά είναι σε θέση να μάθουν τη γραφή μόνο εάν τη διδαχθούν συστηματικά από τους δασκάλους τους στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Επιπλέον, δεν θεωρούσαν τη γραφή ως ένα ξεχωριστό τρόπο επικοινωνίας αλλά αντίθετα πίστευαν ότι η γραφή είναι ένας τρόπος ερμηνείας των ακουστικών ερεθισμάτων. Το μόνο που κάνει η γραφή είναι να μετατρέπει αυτά τα ακουστικά ερεθίσματα σε οπτικά.

Η γραφή ήταν απλά μια τεχνική την οποία έπρεπε να κατακτήσουν τα παιδιά. Έτσι, λοιπόν, έπρεπε αρχικά να μάθουν να κρατούν το μολύβι και μετά να μάθουν πώς να διακρίνουν τα σχήματα των γραμμάτων και να τα γράφουν πολλές φορές. Τα παιδιά ανάλωναν υπερβολικό χρόνο είτε για να αντιγράψουν από τον πινάκα είτε για να αντιγράψουν πολλές φορές στο τετράδιό τους τα ίδια γράμματα ή τις ίδιες λέξεις. Όταν τα παιδιά μάθαιναν πολύ καλά τα γράμματα τότε οι δάσκαλοι άρχιζαν να τους διδάσκουν την ορθογραφία και σιγά σιγά έγραφαν απλά κείμενα. Αυτή η διαδικασία είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά να σχηματίζουν μια διαστρεβλωμένη άποψη όσον αφορά το σκοπό της γραφής.

Αντίθετα, τα νεότερα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τα παιδιά κατά τα πρώτα κίολας έτη της ζωής τους αντιλαμβάνονται τη γραφή ως έναν τρόπο επικοινωνίας, τον οποίο θέλουν να κατακτήσουν. (Browne, 1996. Sulzby, 1990, οπ. παρ. σε Τάφα, 2011). Τα παιδιά πειραματίζονται όσον αφορά το θέμα της γραφής όποτε μπορούν. Έτσι, τα παιδιά με τη βοήθεια των κατάλληλων εμπειριών αρχίζουν να κατανοούν τη λειτουργία της γραφής.

Τα παιδιά συνειδητοποιούν τρία βασικά θέματα τα οποία σχετίζονται με τη λειτουργία της γραφής. Καταρχήν, κατανοούν ότι είναι μια πάρα πολύ σημαντική και χρήσιμη ικανότητα. Επιπλέον, μέσω της παρατήρησης της φοράς της γραφής και του σχήματος των γραμμάτων καταλαβαίνουν ότι η γραφή είναι μια μορφή επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Τέλος, κατανοούν ότι μπορούν και αυτά να χρησιμοποιούν τη γραφή προκειμένου να επικοινωνήσουν με τους ανθρώπους γύρω τους. Δηλαδή, τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι η γραφή εξυπηρετεί ένα συγκεκριμένο σκοπό και έχει μια συγκεκριμένη δομή και συγκεκριμένα στοιχεία.

Αξίζει επίσης, να αναφέρουμε ότι τα παιδιά αρχίζουν να γράφουν δηλαδή, να τραβούν γραμμές γιατί νιώθουν ευχαριστημένα. Αργότερα, γράφουν γράμματα ή σειρές γραμμάτων τα οποία όμως δεν μπορούν να τα διαβάσουν και ζητούν από τους γονείς τους ή τους δασκάλους τους να το κάνουν γι' αυτά. Τα παιδιά ξέρουν ότι μέσα σ' αυτά που γράφουν υπάρχει κάποιο μήνυμα. Με το πέρασμα του χρόνου αρχίζουν να λειτουργούν όπως και οι ενήλικοι. Αρχικά, αποφασίζουν αυτό που θέλουν να γράψουν και σκέφτονται από ποια γράμματα αποτελούνται οι λέξεις που θέλουν να γράψουν. Τέλος, γράφουν αυτό που θέλουν. Αρχικά, γράφουν λέξεις που τους είναι οικείες όπως για παράδειγμα το όνομά τους και αργότερα αρχίζουν να συγκεκριμενοποιούν το λόγο για τον οποίο γράφουν. Για παράδειγμα, γράφουν για να πουν τι ζωγράφισαν. Τα παιδιά προκειμένου να μάθουν να γράφουν, παρατηρούν τους ενήλικες και κάνουν τα δικά τους πειράματα όσων αφορά τη γραφή. Από την παρατήρηση και τον πειραματισμό τα παιδιά αποκομίζουν πολλά οφέλη. (Garton & Pratt, 1989, οπ. παρ. σε Τάφα, 2011). Τα παιδιά εμπλέκονται με ενεργό τρόπο στη δραστηριότητα της γραφής και την ανακαλύπτουν. Έπειτα, μέσα από την προσπάθεια τους να γράψουν αυτά που λένε, συνειδητοποιούν τη σχέση του γραπτού με τον προφορικό λόγο. Στη συνέχεια, κατανοούν ότι πρέπει να ξέρουν τα γράμματα προκειμένου να γράψουν μια λέξη. Αργότερα, κατά τη διαδικασία εύρεσης των κατάλληλων γραμμάτων προκειμένου να γράψουν μια λέξη, κατανοούν την

αντιστοιχία που υφίσταται μεταξύ του γραφήματος και του φωνήματος. Τέλος, όταν διαβάζουν αυτά που έχουν γράψει συνειδητοποιούν πλέον ότι η γραφή και η ανάγνωση είναι αλληλένδετες. Τα παιδιά διανύουν μια μεγάλη και σημαντική πορεία από τη στιγμή που θα αρχίσουν να γράφουν μέχρι τη στιγμή που θα κατακτήσουν πλήρως τη γραφή. Ο ρυθμός με τον οποίο περνούν από το ένα στάδιο γραφής στο άλλο εξαρτάται από τα ερεθίσματα που δέχονται. Τα παιδιά συνεχίζουν να εξελίσσουν τη γραφή τους ακόμα και μετά τις πρώτες τάξεις του δημοτικού και δεν αντιμετωπίζουν πάντα με τον ίδιο τρόπο τη γραφή. Έτσι, παρατηρούμε ότι άλλες φορές γράφουν συνεχώς και είναι πολύ υπερήφανα για αυτό που παράγουν ενώ άλλες φορές προσπαθούν με κάθε τρόπο να αποφύγουν αυτή τη διαδικασία.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι η γραφή των μικρών παιδιών είναι παροδική και παίρνει διάφορες μορφές. Επιπλέον, αποτελεί σημάδι της δύναμης τους αφού ακόμα και τα πολύ μικρά παιδιά εάν έχουν ένα μαρκαδόρο μπορούν να γράψουν με τη μορφή μουντζούρας βέβαια οποιαδήποτε επιφάνεια. Επίσης, τα παιδιά επικεντρώνουν πλήρως την προσοχή τους στη γραφή, η οποία αποτελεί για αυτά, έναν ακόμα τρόπο έκφρασης, με τον οποίο εξηγούν στους μεγάλους, τί ζωγράρισαν, τί σύμφωνα με τα δικά τους λεγόμενα "έγραψαν".

1.6 "Είδη γραφής"

Τα παιδιά παράγουν διάφορα είδη γραφής μέχρι να φτάσουν στο τελικό είδος γραφής το οποίο χρησιμοποιείται και από τους ενήλικες. Αρχικά, όταν αρχίζουν να γράφουν, παράγουν κάποια γραφήματα τα οποία ονομάζονται σκαριφήματα. Ήδη από την ηλικία του ενός έτους, εάν κρατήσουν στο χέρι ένα μολύβι ή έναν μαρκαδόρο, θα παράγουν κάποια σχέδια επάνω στο χαρτί, κινώντας το χέρι τους δεξιά –αριστερά ή επάνω-κάτω (Miller, 1996, οπ. παρ. σε Τάφα, 2011). Η μορφή αυτών των σχεδίων δεν παρουσιάζει μεγάλη διαφορά από παιδί σε παιδί.

Σε ηλικία περίπου τριών ετών τα παιδιά αρχίζουν, κάτω από ορισμένες περιστάσεις, να διαφοροποιούν αυτά τα ακανόνιστα σχήματα (Sulzby et al., 1989, οπ. παρ. σε Τάφα, 2011). Έτσι, είτε τραβούν γραμμές επάνω-κάτω είτε φτιάχνουν κυκλικές γραμμές. Σχηματίζοντας αυτές τις γραμμές δηλώνουν είτε ότι κάτι έγραψαν είτε ότι κάτι ζωγράρισαν. Καταλαβαίνουμε, λοιπόν, ότι πλέον τα παιδιά, ξεχωρίζουν το σχέδιο

από το γράψιμο και χρησιμοποιούν μία το ένα και μία το άλλο. Επίσης, οι επιστήμονες έχουν παρατηρήσει ότι το σχήμα των γραμμών που αποτυπώνουν τα παιδιά, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από το γράμμα από το οποίο αρχίζει το όνομα τους. Δηλαδή, εάν το όνομα ενός παιδιού αρχίζει από κάποιο γράμμα το οποίο σχηματίζεται από ευθείες γραμμές όπως για παράδειγμα το "Α" τότε το παιδί σχεδιάζει ευθείες γραμμές. Αντίθετα, εάν το όνομα ενός παιδιού αρχίζει από ένα γράμμα το οποίο περιλαμβάνει κυκλικές γραμμές όπως για παράδειγμα το "Θ" τότε το παιδί σχεδιάζει κυκλικές γραμμές. Ακολούθως, όταν αρχίζουν να γράφουν πολλές φορές γράφουν στο ίδιο χαρτί σκαριφήματα, γράμματα, ψευδογράμματα και αριθμούς. Αρκετά συχνά, φτιάχνουν γράμματα τα οποία μοιάζουν με τα κανονικά γράμματα αλλά είναι απλώς ψευδογράμματα. Ένα σύνηθες σχήμα που παράγουν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας κατά τις πρώτες τους προσπάθειες είναι το "στρογγυλό με το μπαστούνακι" (Garton and Pratt, 1989, οπ. παρ. σε Τάφα, 2011). Ένας πιθανός λόγος εξαιτίας του οποίου σχηματίζουν αυτό το σχήμα είναι ότι τα γράμματα που παρατηρούν στα διάφορα βιβλία και έντυπα συντίθενται από ευθείες και καμπύλες γραμμές. Μ' αυτόν τον τρόπο, λοιπόν, επιχειρούν να αναπαραστήσουν αυτά τα γράμματα. Ο σχεδιασμός αυτού του σχήματος παρατηρείται σε διάφορα παιδιά ανεξάρτητα από τη γλώσσα που μιλούν.

Γνωρίζουμε ότι η ενασχόληση των παιδιών με τα γράμματα κρατάει αρκετό καιρό, σχηματίζουν πρώτα τα στοιχεία με τα οποία έρχονται σε επαφή μέσω των εφημερίδων, των περιοδικών ή των βιβλίων. Πολλές φορές, επηρεασμένα από τη γρήγορη και συνεχόμενη γραφή των ενηλίκων, παράγουν και εκείνα μια "ψευδή" γραφή (Sulzby et al., 1989, οπ. παρ. σε Τάφα, 2011). Όταν αρχίζουν να γράφουν τα πρώτα τους γράμματα είτε γράφουν συνέχεια το ίδιο γράμμα είτε γράφουν γράμματα από τα οποία αποτελείται το όνομά τους. Τα αίτια αυτής της αντίδρασης των παιδιών έγκεινται είτε στο ότι βλέπουν συχνά το όνομά τους γραμμένο είτε στην επιθυμία τους να μάθουν να το γράφουν. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στα γραπτά των παιδιών παρατηρούμε συχνά λατινικά γράμματα. Αυτό μπορεί να συμβαίνει είτε γιατί τα παιδιά μαθαίνουν ξένες γλώσσες είτε γιατί είναι επηρεασμένα από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Σε αρκετά πρώιμο στάδιο, συνειδητοποιούν ότι τα γράμματα και οι αριθμοί είναι δύο διαφορετικά γραφικά στοιχεία. Έτσι, κατανοούν ότι για να γράψουν κάτι αρκούν μόνο τα γράμματα. Αφού το κατανοήσουν αυτό ξεκινούν νέους πειραματισμούς χρησιμοποιώντας τόσο γράμματα όσο και ψευδογράμματα.

Μετά από αυτό το στάδιο, περνούν σε ένα άλλο στάδιο γραφής, τις αλυσίδες γραμμάτων. Τα γράμματα σε αυτές τις αλυσίδες γραμμάτων δεν αντιστοιχούν στα φωνήματα των λέξεων του μηνύματος τους, γι' αυτό και ονομάζονται μη φωνητικές αλυσίδες γραμμάτων (non-phonetic letter strings).(Sulzby, 1990. Sulzby et al., 1989, οπ. παρ. σε Τάφα, 2011).

Έχει παρατηρηθεί ότι ενώ τα παιδιά έχουν φτάσει στο στάδιο της χρήσης των αλυσίδων γραμμάτων, συνεχίζουν να χρησιμοποιούν συχνά τα σκαριφήματα. Αυτό αποδεικνύει ότι μέχρι να κατακτήσουν τη συμβατική γραφή, ενώ έχουν φτάσει σ' ένα στάδιο πολλές φορές χρησιμοποιούν τύπους γραφής που ανήκουν σε προηγούμενα στάδια.

Μετά τις αλυσίδες γραμμάτων περνούν πλέον στο στάδιο της επινοημένης γραφής. Σ' αυτή τη φάση προσπαθούν να γράψουν αυτά που ακούν. Αρχίζουν, δηλαδή, να ταυτίζουν κάθε φώνημα με το αντίστοιχο γράφημα. Αρκετά συχνά γράφουν μόνο ένα γράμμα το οποίο σύμφωνα με την κρίση τους αντικαθιστά μια συλλαβή. Σε αυτή τη φάση τα παιδιά ανακαλύπτουν τη συλλαβική γραφή.

Οι γονείς δεν πρέπει να αντιμετωπίζουν το συλλαβικό τύπο γραφής των παιδιών ως λανθασμένο αλλά αντίθετα πρέπει να τον αντιμετωπίζουν ως ένα μέσο που τους βοηθάει να καταλάβουν τη γνώμη των παιδιών τους όσον αφορά τη λειτουργία των συμβάσεων του γραπτού λόγου. Γνωρίζουμε, ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν για αρκετό καιρό αυτό τον τύπο γραφής.

Σε ένα επόμενο στάδιο ,τα παιδιά περνούν από τη συλλαβική επινοημένη γραφή στην πλήρως επινοημένη γραφή. Δηλαδή, αναπαριστούν πλέον κάθε φώνημα που ακούν με ένα γράμμα. Παρόλο που τα γραπτά τους περιέχουν αρκετά ορθογραφικά λάθη τα παιδιά σε αυτό το στάδιο έχουν αρχίσει να αναρωτιούνται για τη σωστή ορθογραφία μιας λέξης.

Συνοψίζοντας μπορούμε να αναφέρουμε την άποψη της Fereiro ότι "η γραφή δεν αρχίζει με πραγματικά γράμματα αλλά με μουτζούρες και σκαριφήματα". Η γραφή των παιδιών παίρνει διάφορες μορφές από το αρχικό στάδιο τα σκαριφήματα, σε ψευδογράμματα, μετά γράμματα, συνεχίζει με σειρές γραμμάτων και ακολουθεί η επινοημένη γραφή. Η τελευταία χωρίζεται σε συλλαβική, όπως για παράδειγμα το παιδί γράφει τη λέξη γάλα αποτυπώνοντας μόνο τα σύμφωνα "γλ" και στην πλήρως

επινοημένη γραφή , που το παιδί γράφει σωστά και ολοκληρωμένα την λέξη όπως για παράδειγμα "γάλα".

1.7 "Τα στάδια της γραφής"

Παρόλο που η κατάκτηση της γραφής δεν πρέπει να διαχωρίζεται σε επιμέρους στάδια, ο διαχωρισμός και η περιγραφή αυτών των σταδίων βοηθά στην αξιολόγηση αυτής της εξελικτικής πορείας των παιδιών προς την κατάκτηση της γραφής (Richgels, 2008. Sulbzy, 1990, οπ. παρ. σε Τάφα, 2011). Βέβαια, αυτά τα στάδια δεν μπορούμε να τα διαχωρίσουμε πλήρως μεταξύ τους αλλά ούτε και να τα ιεραρχήσουμε. Αξίζει να σημειώσουμε τον θεμελιακό ρόλο που παίζουν οι επιδράσεις που δέχονται τα παιδιά όσον αφορά το ρυθμό μετάβασης από το ένα στάδιο στο άλλο, ο οποίος είναι διαφορετικός για κάθε παιδί. Ακόμα, τα εξελικτικά στάδια από τα οποία περνάει ένα παιδί προκειμένου να κατακτήσει τη γραφή δε διαφέρουν από παιδί σε παιδί ανάλογα με τη μητρική τους γλώσσα. Η Ferreira (1990) υποστηρίζει ότι η ανάδυση της γραφής στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας συντελείται σε τρία κύρια εξελικτικά επίπεδα. Αρχικά, τα παιδιά προσπαθούν να ξεχωρίσουν τη γραφή από τη ζωγραφική. Αυτό είναι αρκετά δύσκολο γιατί τόσο η γραφή όσο και η ανάγνωση είναι δυο συστήματα τα οποία στηρίζονται στις γραμμές. Βέβαια, σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα, τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι οι γραμμές οργανώνονται τελείως διαφορετικά σε καθένα από τα δυο συστήματα. Έτσι, τα παιδιά αρχίζουν να γράφουν και παράγουν πλέον το πρώτο είδος γραφής που είναι τα σκαριφήματα. Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά προσπαθούν να καταλάβουν την ποσότητα αλλά και την ποιότητα των γραμμάτων που πρέπει να έχει μια λέξη.

Προχωρώντας στο δεύτερο επίπεδο, χρησιμοποιούν πλέον συγκεκριμένο αριθμό γραμμάτων προκειμένου να γράψουν μια συγκεκριμένη λέξη. Όμως, αυτά τα γράμματα δεν τα γράφουν πάντα με την ίδια σειρά. Επίσης, συχνά γράφουν το όνομα τους ανεξάρτητα με το εάν θέλουν να γράψουν οποιαδήποτε άλλη λέξη. Σε αυτό το επίπεδο η ποσότητα των γραμμάτων σε κάθε λέξη εξαρτάται από το μέγεθος του αντικειμένου που η συγκεκριμένη λέξη αναπαριστά (Papandropoulou & Sinclair, 1974, οπ. παρ. σε Τάφα, 2011).

Φτάνοντας στο τρίτο και τελευταίο επίπεδο τα παιδιά χρησιμοποιούν τη συλλαβική γραφή. Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά γράφουν ένα γράμμα προκειμένου να αναπαραστήσουν μια συλλαβή. Τα παιδιά στη συλλαβική γραφή δεν χρησιμοποιούν

απαραίτητα μόνο γράμματα. Συχνά, χρησιμοποιούν μαζί με τα γράμματα και άλλα στοιχεία. Βέβαια, στις περισσότερες περιπτώσεις ο αριθμός των στοιχείων ή των γραμμάτων είναι ίδιος με τον αριθμό των συλλαβών από τις οποίες αποτελείται η λέξη. Από τη συλλαβική γραφή τα παιδιά περνούν στη συλλαβική- αλφαβητική γραφή. Σε αυτό το στάδιο κάθε γράμμα που γράφουν μπορεί να αντιπροσωπεύει είτε μια συλλαβή είτε ένα φώνημα. Τέλος, κατακτούν την αλφαβητική γραφή. Σε αυτή τη φάση τα παιδιά έχοντας συνειδητοποίηση την αντιστοιχία που υφίσταται μεταξύ φωνήματος και γραφήματος είναι πλέον σε θέση να γράψουν όλα τα γράμματα από τα οποία αποτελείται η λέξη. Έτσι, γράφουν τα πρώτα τους μικρά κείμενα.

Η Clay (1975) υποστηρίζει ότι υπάρχουν κάποιες " αρχές- κλειδιά" τις οποίες χρησιμοποιούν τα παιδιά προκειμένου να κατακτήσουν την ικανότητα της γραφής. Όπως τονίζει ο Hall (1987) οι αρχές αυτές δεν είναι εξελικτικά στάδια και δεν χρησιμοποιούνται από τα παιδιά με καθορισμένη σειρά. Βασικά, αυτές οι αρχές αποτελούν μια περιγραφή των όσων κάνουν τα παιδιά καθώς γράφουν. Αυτές οι αρχές είναι: η αρχή της αντιγραφής, η αρχή της επανάληψης, η αρχή της κατεύθυνσης, η αρχή της ευελιξίας, η αρχή της δημιουργίας, η αρχή της απογραφής, η αρχή της αντιπαραβολής και της σύγκρισης, η έννοια του κενού και η αρχή της συντομογραφίας.

Είναι γεγονός ότι, κατά τη διάρκεια της πορείας τους προς την κατάκτηση της γραφής, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας διαφοροποιούνται στη χρήση αυτών των αρχών (Clay, 1975, οπ. παρ. σε Τάφα, 2011). Αυτό μπορεί να οφείλεται είτε στη διαφορετική νοητική ανάπτυξη κάθε παιδιού είτε στις διαφορετικές εμπειρίες και ερεθίσματα που έχει κάθε παιδί. Επίσης, αιτία αυτών των διαφορών μπορεί να είναι το γεγονός ότι κάθε παιδί επικεντρώνει την προσοχή του σε διαφορετικά πράγματα.

Ολοκληρώνοντας, συμπεραίνουμε ότι κάθε παιδί χαράσσει τη δική του πορεία προκειμένου να κατακτήσει τη γραφή που είναι μια πάρα πολύ σημαντική δεξιότητα για τη ζωή του. Σημαντικό πόλο στο να ακολουθήσει το παιδί μία σωστή πορεία παίζει η συμπαράσταση των ενηλίκων. Τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βρίσκονται δίπλα στο παιδί και να του δίνουν τα κατάλληλα κίνητρα προκειμένου να γράψει. Θα πρέπει να συμβάλλουν στην προσπάθεια του επιβραβεύοντάς το μετά από κάθε του απόπειρα να γράψει.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

2.1 " Ο ρόλος της οικογένειας στην ανάδυση της γραφής"

Ο ρόλος της οικογένειας όσον αφορά την κατάκτηση της γραφής είναι θεμελιακός. Η οικογένεια μπορεί με ποικίλους τρόπους να συμβάλει σημαντικά στην επίπονη προσπάθεια του παιδιού να κατακτήσει τη γραφή αλλά και την ανάγνωση. Το σπίτι είναι το πρώτο σχολείο των παιδιών και οι γονείς οι πρώτοι και πλέον σημαντικοί δάσκαλοι (Morrow, 1995). Καθημερινές δραστηριότητες όπως για παράδειγμα το γράψιμο μιας ευχετήριας κάρτας ή η ανάγνωση ενός βιβλίου αποτελούν για τα παιδιά ένα είδος αναγνωστικής εμπειρίας και είναι γι' αυτά μια πηγή πληροφοριών. Επιπλέον, προωθούν σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής. Ο όρος οικογενειακός γραμματισμός (family literacy) υποδηλώνει ακριβώς τις καθημερινές ενασχολήσεις των γονέων, των παιδιών και των άλλων μελών της οικογένειας που σχετίζονται με τις πρακτικές της ανάγνωσης και της γραφής (Harrison, 1995. οπ. παρ. σε Τάφα, 2011). Αναφέρεται, δηλαδή, στους τρόπους με τους οποίους χρησιμοποιείται ο γραπτός λόγος από τα μέλη μιας οικογένειας τόσο μέσα στο σπίτι όσο και έξω από αυτό, στη κοινωνία. Ο οικογενειακός γραμματισμός εφαρμόζεται σε όλες τις οικογένειες είτε σκόπιμα από την πλευρά των γονέων είτε αυθόρμητα αφού το επιβάλλει η καθημερινότητα. Κάποιοι ερευνητές εξαιτίας της απορίας τους σχετικά με το γιατί παρόλο που ο οικογενειακός γραμματισμός εφαρμόζεται είτε με τον έναν είτε με τον άλλο τρόπο σε όλες τις οικογένειες κάποια παιδιά είναι ικανά να διαβάζουν και να γράφουν πριν αρχίσουν το σχολείο ενώ κάποια άλλα όχι, διεξήγαγαν κάποιες έρευνες. Τα αποτελέσματα των πρώτων ερευνών που έγιναν από την Durkin (1961), οι γονείς των παιδιών που μπορούσαν να γράφουν και να διαβάζουν πριν φοιτήσουν στο σχολείο, είχαν συνειδητοποιήσει ότι δεν είναι μόνο οι εκπαιδευτικοί οι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής στα παιδιά αλλά και οι ίδιοι οι γονείς. Οι συγκεκριμένοι γονείς, ήταν πάντα πρόθυμοι να απαντήσουν στις ερωτήσεις που έκαναν τα παιδιά τους όταν έρχονταν σε επαφή ένα δείγμα του περιβάλλοντος έντυπου λόγου. Ακόμα, διάβαζαν συχνά στα παιδιά τους διάφορα κείμενα. Επίσης, αποδείχθηκε ότι σημαντικό ρόλο έπαιξε και η ύπαρξη μεγαλύτερων αδερφών τα

οποία αποτελούσαν ένα παραπάνω ερέθισμα για τα παιδιά. Μια άλλη ερευνήτρια η Clark (1976) αναφέρει ότι σύμφωνα με τη δική της έρευνα οι γονείς των παιδιών που ήταν ικανά να διαβάζουν πριν πάνε σχολείο αφιέρωναν αρκετό χρόνο σε αυτά. Οι γονείς αυτών των παιδιών επισκέπτονταν μαζί τους βιβλιοθήκες και εκεί τα ωθούσαν να επιλέξουν κάποιο βιβλίο προκειμένου να το διαβάσουν. Ακόμα, οι μητέρες των παιδιών αυτών αφιέρωναν αρκετό χρόνο για να διαβάζουν βιβλία στα παιδιά τους. Οι γονείς έκαναν με τα παιδιά τους όλες αυτές τις δραστηριότητες καθημερινά και όχι μόνο κάποιες μεμονωμένες μέρες. Αποτελούσαν μέρος της καθημερινότητάς τους και δεν ήταν κάτι το οποίο γινόταν σκόπιμα. Επιπροσθέτως, παρόμοια αποτελέσματα είχε και η έρευνα της Anbar (1986). Οι γονείς των παιδιών τα οποία αποτέλεσαν το δείγμα της Anbar τα ωθούσαν να παρατηρούν τον περιβάλλοντα έντυπο λόγο, τους διάβαζαν διάφορα βιβλία και συνέθεταν μαζί τους αυτοσχέδια ομοιοκατάληκτα ποιηματάκια. Με λίγα λόγια αυτοί οι γονείς φρόντιζαν να δίνουν στα παιδιά τους κίνητρα για γραπτή επικοινωνία χωρίς όμως κι αυτοί, όπως οι παραπάνω γονείς, να το κάνουν σκόπιμα. Παρόμοια είναι τα στοιχεία που προκύπτουν και από έρευνες άλλων ξένων μελετητών όπως των Stainthorp και Hughes (2000) και των Neuman και Celano (2004). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τα παιδιά που παρατήρησαν οι τελευταίοι ερευνητές προέρχονταν από οικονομικά ασθενείς οικογένειες. Όμως οι γονείς προσπαθούσαν με κάθε τρόπο να ανταποκριθούν στο ενδιαφέρον των παιδιών τους όσον αφορά την κατάκτηση της ανάγνωσης. Τα παιδιά αυτά αντλούσαν ερεθίσματα από την εκκλησία, την παιδική χαρά και σε πολλές περιπτώσεις ακόμα και από τη δουλειά των γονέων τους. Επίσης, παρόμοια αποτελέσματα είχε και η έρευνα της Τάφα (2009). Τα παιδιά που αποτέλεσαν το δείγμα για αυτή την ερευνήτρια ήταν παιδιά τα οποία ήξεραν όχι απλά να διαβάζουν αλλά ήταν σε θέση να κατανοούν σε πολύ μεγάλο βαθμό αυτά που διάβαζαν. Τα παιδιά κατάφεραν να φτάσουν σε αυτό το στάδιο επειδή τα μέλη της οικογένειας τους χρησιμοποιούσαν καθημερινά το γραπτό λόγο. Και αυτών των παιδιών οι γονείς ανέφεραν ότι διάβαζαν καθημερινά στα παιδιά τους διάφορα παραμύθια και ότι τα παιδιά παρατηρούσαν τα μεγαλύτερα αδέρφια όταν αυτά έκαναν τις εργασίες τους για το σχολείο. Καταλαβαίνουμε, λοιπόν, ότι στις οικογένειες στις οποίες τα παιδιά χειρίζονται επαρκώς τον γραπτό λόγο από μικρή ηλικία ο αλφαριθμητισμός δεν είναι υπόθεση μόνο ενός μέλους της οικογένειας – για παράδειγμα, της μητέρας – αλλά όλων των μελών, ακόμη και των άλλων συγγενικών προσώπων (Barton, 1995, οπ. παρ. σε Τάφα, 2011). Τόσο οι γονείς όσο και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας δεν έχουν ως στόχο να

διδάξουν στα παιδιά τους τη γραφή ή την ανάγνωση απλά δίνουν σε αυτά τα κατάλληλα κίνητρα ούτως ώστε να έχουν ενεργή συμμετοχή σε καθημερινές δραστηριότητες οι οποίες σχετίζονται με τον γραπτό λόγο. Γνωρίζουμε ότι η συμμετοχή σε αυτές τις δραστηριότητες είναι θεμελιακής αξίας όσον αφορά την ανάπτυξη της γραφής και της ανάγνωσης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Έχει υποστηριχτεί μάλιστα ότι η έλλειψη των παραπάνω συνηθειών στο σπίτι μπορεί να θεωρηθεί προάγγελος μελλοντικών δυσκολιών στην ανάγνωση και τη γραφή (Feiler&Webster, 1998. Weinberger, 1996b, οπ. παρ. σε Τάφα, 2011). Είναι προφανές ότι τα κίνητρα και οι ευκαιρίες για γραφή και ανάγνωση που δίνουν οι γονείς στα παιδιά τους πριν αρχίσουν το σχολείο, παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της αναγνωστικής τους ικανότητας όταν αρχίσει η φοίτηση τους σε αυτό. Τα παιδιά που έχουν την ικανότητα να διαβάζουν και να γράφουν πριν τη φοίτηση τους στο σχολείο παρουσιάζουν μεγαλύτερες επιδόσεις στη γραφή και στην ανάγνωση όταν αρχίσει η φοίτησή τους στο δημοτικό.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι η οικογένεια παίζει πρωτεύοντα ρόλο στην ανάπτυξη της γραφής και της ανάγνωσης στα παιδιά αφού αυτή η διαδικασία ξεκινάει από το σπίτι. Οι γονείς, ή όσοι ασχολούνται και φροντίζουν τα μικρά παιδιά, μπορούν μέσα από τυχαίες ή και σκόπιμα οργανωμένες δραστηριότητες (τυπικές και άτυπες), να επιταχύνουν την πρόοδο των παιδιών, ώστε να αναδυθούν οι δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής προτού αυτά φοιτήσουν στο σχολείο.

(Burchinal&Forestieri, 2011. DeBruin-Parecki, 2007, οπ. παρ. σε Τάφα, 2011).

Αξίζει το κόπο να αναφερθούμε στο ρόλο που παίζει τόσο το υπόβαθρο της οικογένειας όσο και οι καθημερινές ενασχολήσεις της οικογένειας με το γραπτό λόγο στην ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Σύμφωνα με μελέτες, σε όλες σχεδόν τις οικογένειες παρατηρούνται δραστηριότητες σχετικές με την ανάγνωση και τη γραφή, ανεξάρτητα από την εθνικότητα, τη φυλή, την κοινωνική τάξη, το μορφωτικό επίπεδο ή την οικονομική κατάσταση των γονέων (Battle, 2009. Purcell-Gates, 1996. Teale, 1986, οπ. παρ. σε Τάφα, 2011).

Βέβαια, οι σχετικές με τον γραπτό λόγο δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα σε κάθε οικογένεια είναι διαφορετικές και εξελίσσονται με διαφορετικό τρόπο. Τα αποτελέσματα που έχουν προκύψει από διάφορες μελέτες δείχνουν ότι όχι μόνο τα παιδιά από οικογένειες με διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, αλλά ακόμη και τα παιδιά της ίδιας κοινωνικής τάξης βιώνουν και επεξεργάζονται με διαφορετικό τρόπο τις καθημερινές αναγνωστικές εμπειρίες τους (Burchinal&Forestieri, 2011. οπ.

παρ. σε Τάφα, 2011). Καταλαβαίνουμε λοιπόν ότι αυτό που παίζει βασικό ρόλο όσον αφορά την ανάπτυξη της γραφής και της ανάγνωσης στα παιδιά δεν είναι το επάγγελμα και το εισόδημα των γονέων της οικογένειας αλλά ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς ωθούν τα παιδιά να συμμετάσχουν στις καθημερινές δραστηριότητες που σχετίζονται με το γραπτό λόγο.

Όμως, είναι η αλήθεια ότι πολλοί γονείς δεν γνωρίζουν το σωστό τρόπο για να εντάξουν τα παιδιά τους σε τέτοιου είδους καθημερινές δραστηριότητες προκειμένου να εμπεδώσουν τη λειτουργία του γραπτού λόγου. Έτσι, είναι προφανές ότι πρέπει να εκπαιδευτούν και οι ίδιοι οι γονείς προκειμένου να μάθουν το σωστό τρόπο με τον οποίο θα πρέπει τα παιδιά τους να εμπλέκονται σε τέτοιου είδους δραστηριότητες.

2.2 Περιβαλλοντικές εμπειρίες γραμματισμού

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, το περιβάλλον αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη του γραμματισμού των μικρών παιδιών. Ο καθοριστικός ρόλος του προσδιορίζεται από την αλληλεπίδραση που ασκείται μεταξύ των εμπειριών που παρέχει στο παιδί, αλλά και του ίδιου του παιδιού (Μανωλίτσης, 2016). Εάν ένα παιδί βρεθεί σε ένα οικογενειακό περιβάλλον ελλιπές, με φτωχά δηλαδή ερεθίσματα και εμπειρίες γραμματισμού, θα συναντήσει στην μετέπειτα σχολική του πορεία δυσκολίες. Ως προς το γραπτό λόγο που μας ενδιαφέρει στην παρούσα μελέτη, εάν το περιβάλλον του παιδιού, δεν θέτει το γραπτό λόγο μέσα σε ένα πλαίσιο, που να έχει νόημα και αξία για το ίδιο το παιδί, τότε οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι μορφές συμπεριφοράς του αναδύομενου γραμματισμού, δεν θα εκδηλωθούν, έως ότου το ρόλο αυτό να τον αναλάβει το σχολείο, όπου εκεί πια μιλάμε για υποχρεωτική εκμάθηση και επαφή του παιδιού με το γραπτό λόγο. Όταν αναφερόμαστε στο σχολικό περιβάλλον και τις εμπειρίες, τις οποίες αποκτάει το παιδί από αυτό, εννοούμε τις αλληλεπιδράσεις που δέχονται τα παιδιά από τους ενήλικες, μέσα από μια ποικιλία δραστηριοτήτων γραμματισμού. Το σχολικό περιβάλλον μπορεί να είναι το νηπιαγωγείο, ο παιδικός σταθμός για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, πριν φοιτήσουν στο Δημοτικό. Σ' αυτούς τους χώρους τα μικρά παιδιά, θα έχουν τη δυνατότητα να ακούσουν ιστορίες, να εισαχθούν στην "γλώσσα" των βιβλίων, σε γλωσσικά παιχνίδια με ομοιοκαταληξίες, παρηχήσεις, αντιστοιχίες γραφημάτων-φωνημάτων, να μπουν στη διαδικασία να γράψουν το όνομά τους, κλπ (Μανωλίτσης, 2016). Από την άλλη πλευρά, όταν αναφερόμαστε στο οικογενειακό περιβάλλον, αναφερόμαστε στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ γονιών και παιδιών, μέσα

στο περιβάλλον- χώρο , όπου ζει και αναπτύσσεται η οικογένεια. Οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο οικογενειακό περιβάλλον και προωθούν το γραμματισμό, σύμφωνα με τη θεωρία της Sénéchal & LeFevre(2002), ταξινομούνται σε δύο ομάδες διαφορετικών και ανεξάρτητων μεταξύ τους εμπειριών γραπτού λόγου: τις τυπικές και τις άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού. Πιο συγκεκριμένα, στις τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού δίνεται έμφαση από το γονέα στην άμεση επαφή του παιδιού με τον ίδιο τον γραπτό λόγο και τη φύση του (π.χ. άμεση διδασκαλία γραμμάτων, γραφή και ανάγνωση λέξεων).Στις άτυπες περιλαμβάνονται όλες εκείνες οι δραστηριότητες, οι οποίες δίνουν έμφαση στην έκθεση του παιδιού στον έντυπο λόγο (π.χ. η ανάγνωση βιβλίων από το γονέα, επίσκεψη σε βιβλιοθήκες, παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην τηλεόραση ή στον υπολογιστή).Βασικό κριτήριο των τελευταίων δραστηριοτήτων είναι η προσφορά των εμπειριών από τους γονείς, χωρίς να είναι απαραίτητη η ενεργός συμμετοχή του παιδιού(Μανωλίτσης,2013).

2.3 Εννοιολογική οριοθέτηση του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού(*home literacy environment (HLE)*)

Η Saracho (1997b) αναφέρει ότι πολυάριθμες μελέτες έχουν προσπαθήσει να καθορίσουν το περιβάλλον του οικογενειακού γραμματισμού (π.χ., Harris & Hodges, 1995; Morrow, Tracey & Maxwell, 1995. Tracey, 1995) ,χωρίς όμως να καταλήγουν και να συμφωνούν σε κάποιο συγκεκριμένο ορισμό. Ως αποτέλεσμα, υπήρξε αμφιβολία για την έννοια του οικογενειακού γραμματισμού και την απουσία θεωρητικών πλαισίων. Όλο αυτό το κενό επομένως, ανάγκασε τους ειδικούς στο πεδίο του γραμματισμού να δημιουργήσουν δικούς τους ορισμούς και δικά τους θεωρητικά πλαίσια (Saracho, 1997b).

Σύμφωνα με τον Burgess(2011), το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού δεν είναι ένα ενιαίο κατασκεύασμα. Αποτελείται από μία ποικιλία αλληλένδετων συμπεριφορών, πόρων και δραστηριοτήτων που μπορεί να επηρεάζουν διαφορετικά πτυχές της ανάπτυξης του γραμματισμού. Το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού αποτελείται από μια σειρά δραστηριοτήτων για παιδιά καθώς και μια σειρά από δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν ενεργά οι γονείς. Ένα παιδί προσχολικής ηλικίας εξαρτάται από το εάν οι γονείς του δημιουργήσουν ένα σπίτι

που θα το κάνουν να καλλιεργήσει και να οικοδομήσει τις απαραίτητες δεξιότητες που απαιτούνται για την ανάπτυξη του γραμματισμού. Για το λόγο αυτό, το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού, πιστεύεται ότι αποτελείται από δραστηριότητες όπως η από κοινού ανάγνωση, επαφή με τον περιβάλλοντα έντυπο λόγο, τη συχνότητα ανάγνωσης ιστοριών και βιβλίων και γενικά τις πεποιθήσεις των γονιών για το διάβασμα (Burgess, 2002, Kirby et al., 2003, οπ.παρ. σε Curry, 2012). Η Peaker (1967, οπ. παρ. σε Curry, 2012), όρισε το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού, ως την ποσότητα ανάγνωσης βιβλίων στο σπίτι από τους γονείς προς τα παιδιά. Κάποιοι άλλοι ερευνητές, όπως ο Schmitt, Simpson και Frennd (2011), ορίζουν με τη σειρά τους το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού ως ένα σύνολο παραγόντων που πιστεύεται ότι υποστηρίζουν την ανάπτυξη του γραμματισμού τουλάχιστον εν μέρει μέσω της επίδρασής του στην αρχική γλώσσα. Μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα οι μηχανισμοί που το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού υποστηρίζει την πρώιμη γλώσσα. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η έννοια αυτή μπορεί να οριστεί με μια πιο συντηρητική και με μια πιο ευρύτερη εστίαση. Με άλλα λόγια δηλαδή, το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού ορίζεται ως οι δραστηριότητες από κοινού ανάγνωσης βιβλίων στις οποίες εμπλέκονται οι γονείς με τα μικρά παιδιά τους στο σπίτι (συντηρητική εστίαση) και ως μια μεταβλητή στην οποία συμπεριλαμβάνονται δραστηριότητες γραμματισμού γονέων-παιδιών στο σπίτι, δημογραφικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, ιδιοσυγκρασία του παιδιού και δραστηριότητες συλλογικής προσοχής μεταξύ των μελών της οικογένειας (ευρύτερη εστίαση).

Οι Manolitsis et al. (2013) ορίζουν το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού ως μία έννοια ομπρέλα που ενσωματώνει όλες τις πτυχές του γραμματισμού στις οποίες συμμετέχει ο γονέας μαζί με το παιδί του. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές χρησιμοποιούν στην έρευνα τους την εννοιολογική μελέτη του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού της Sénéchal et al. (1998), όπου όπως είδαμε και παραπάνω κάνουν διάκριση σε δύο κατηγορίες διδακτικών δραστηριοτήτων γραμματισμού, στις άτυπες και στις τυπικές. Επίσης, ο ίδιος ερευνητής σε προηγούμενες του μελέτες (Manolitsis et al., 2009 & Manolitsis et al., 2010), παρουσιάζει το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού, ξανά με την έννοια της ομπρέλας που συνήθως χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα ανάμεσα σε γονιό-παιδί. Η από κοινού ανάγνωση είναι μία από τις πιο γνωστές μεταβλητές του περιβάλλοντος του

οικογενειακού γραμματισμού στη βιβλιογραφία και αναφέρεται στη συχνότητα της ανάγνωσης βιβλίων-ιστοριών από τους γονείς προς τα παιδιά τους.

Οι Yeo., Ong., & Ng, C. M. (2014). ορίζουν το περιβάλλον του οικογενειακού γραμματισμού ως εξής: Η έννοια του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού έχει εξελιχθεί και αναπτυχθεί με πολυπλοκότητα τα τελευταία χρόνια. Στα προηγούμενα χρόνια, το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού θεωρήθηκε ως η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας (δηλαδή η εκπαίδευση των γονέων και το εισόδημα), με ευρήματα έρευνας που δείχνουν ότι τα παιδιά από οικογένειες χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών πέτυχαν φτωχότερα σκορ στις δοκιμές ανάγνωσης και έδειξαν μικρότερο ενδιαφέρον για το γραμματισμό (Dickinson & Snow, 1987). Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση ανέκαθεν περιλαμβάνει αξίες, στάσεις και ευκαιρίες, που συμβάλλουν άμεσα στις ατομικές διαφορές στην ανάπτυξη του γραμματισμού. Ως εκ τούτου, το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού στη συνέχεια εννοείται από την άποψη των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που σχετίζονται με το γραμματισμό και τη γλωσσική ανάπτυξη, και ιδίως την ανάγνωση βιβλίων. Τα τελευταία χρόνια, όμως, η έρευνα έχει συγκλίνει για να υποδείξει ότι το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού είναι καλύτερα σχεδιασμένο ως μια πολύπλευρη και πολύπλοκη ιδέα που ξεπερνά την κοινωνικοοικονομική κατάσταση ή οποιοδήποτε ενιαία δραστηριότητα αλφαριθμητισμού. Περιλαμβάνει ποικίλες συμπεριφορές, δραστηριότητες, πόρους που είναι αλληλένδετοι. ωστόσο, διάφορα συστατικά του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού έχουν βρεθεί ότι σχετίζονται με διαφορετικές πτυχές του (Burgess et al., 2002, Sénéchal & LeFevre, 2002). Σύμφωνα με τους Phillips και Lonigan (2009), το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού ορίζεται καλύτερα ως περιλαμβάνοντας μεταβλητές όπως :τα εργαλεία γραμματισμού, οι λειτουργικές χρήσεις του γραμματισμού, λεκτικές αναφορές στην παιδεία, τη χρήση βιβλιοθηκών, τη γονική ενθάρρυνση και την αξία της ανάγνωσης, γονική διδασκαλία δεξιοτήτων, ενδιαφέρον για παιδιά, γονεϊκή μοντελοποίηση συμπεριφορών γραμματισμού, εκπαίδευση γονέων και γονικές στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση. (σελ. 147). Αυτή η πλουσιότερη και πιο ολοκληρωμένη έννοια του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού φαίνεται να επικεντρώνεται σε δύο βασικές πτυχές: (α) τι πιστεύουν οι γονείς για το γραμματισμό και τον ρόλο τους στην ανάπτυξη των παιδιών τους δεξιότητες γραμματισμού και β) τι κάνουν οι γονείς για να υποστηρίξουν την ανάπτυξη γραμματισμού.

Μελετώντας τη βιβλιογραφία προσπαθήσαμε ενδεικτικά, να δούμε πώς οι ερευνητές αποδίδουν τον ορισμό του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού, όσο πιο πιστά μπορούσαμε. Εκείνο το οποίο εντοπίσαμε κατά τη μελέτη μας, ήταν ότι εκτός από τον ορισμό που αποδίδεται στο περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού, υπάρχει κι ένας άλλος ορισμός που ονομάζεται οικογενειακός αλφαριθμητισμός (family literacy). Σήμερα στη διεθνή βιβλιογραφία, ο όρος οικογενειακός αλφαριθμητισμός υποδηλώνει ακριβώς τις καθημερινές ενασχολήσεις των γονέων, των παιδιών και των άλλων μελών της οικογένειας που σχετίζονται με τις πρακτικές της ανάγνωσης και της γραφής (Harrison, 1995 οπ. παρ. σε Τάφα, 2011). Ο οικογενειακός αλφαριθμητισμός εκδηλώνεται μέσα από καθημερινές αλληλεπιδράσεις των ενηλίκων με τα μικρά παιδιά τους και βοηθά και τους μεν και τους δε να κάνουν από κοινού διάφορα πράγματα. Κλείνοντας αυτή την ενότητα για το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι επικρατεί μια γενικότερη ασάφεια ως προς το πώς οι ερευνητές ορίζουν το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού. Η Cury (2012) αναφέρει σχετικά ότι, κατά τη δεκαετία του '80 και νωρίτερα, οι ορισμοί που δόθηκαν στην έννοια *περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού* ήταν ορισμοί ως επί το πλείστον μονοδιάστατης φύσεως. Από τα τέλη όμως της δεκαετίας του '90 και εξής, υπήρξε μία σημαντική μετατόπιση και οι ορισμοί για το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού είχαν μια πιο ευρεία διάσταση.

2.4 Ιστορική αναδρομή του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού

Το ερώτημα, το οποίο αποτέλεσε την κινητήρια δύναμη, έδωσε το έναυσμα και ενεργοποίησε τους επιστήμονες, να διεξάγουν έρευνα πάνω στο περιβάλλον του οικογενειακού γραμματισμού ήταν το εξής: "γιατί εφόσον σε όλες σχεδόν τις οικογένειες εντοπίζονται δραστηριότητες που αφορούν το γραπτό λόγο, μονάχα λίγα παιδιά ορισμένων εξ αυτών των οικογενειών, καταφέρνουν να γνωρίζουν γραφή και ανάγνωση, ήδη από πολύ νωρίς (προσχολική ηλικία), πριν δηλαδή εισαχθούν στο Δημοτικό, όπου εκεί πια θα τη διδαχθούν κατά έναν πιο συστηματικό και μεθοδικό τρόπο (Τάφα, 2011).

Όπως διαπιστώσαμε κατά τη μελέτη μας στην βιβλιογραφία, οι έρευνες για το περιβάλλον του οικογενειακού γραμματισμού κατά τις δεκαετίες '60 και '70 ήταν πάρα πολύ λίγες. Δειλά δειλά αρχίζει η έρευνα τις δεκαετίες '80 και '90, και φτάνει στο απόγειο της από το 2000 και εξής.

Η Durkin (1961,1963), ήταν μία από τις πρώτες ερευνήτριες του οικογενειακού γραμματισμού. Διεξήγαγε δύο διαχρονικές έρευνες για να εντοπίσει τους πρώιμους αναγνώστες και να εξηγήσει πώς αυτά τα παιδιά μαθαίνουν ανάγνωση και κατ' επέκταση γραφή πριν εισέλθουν στην πρώτη τάξη(βαθμίδα) του σχολείου. Η πρώτη μελέτη άρχισε το φθινόπωρο του 1958. Όλα τα παιδιά που εισέρχονταν στην πρώτη τάξη στα δημόσια σχολεία του Όκλαντ της Καλιφόρνια δοκιμάστηκαν μεμονωμένα με διάφορα τεστ (πχ ανάγνωσης λέξεων) και σαράντα εννέα αναγνωρίστηκαν ότι είχαν κάποια ικανότητα στην ανάγνωση. Η μελέτη σχεδιάστηκε για να εξετάσει δύο βασικά ερωτήματα: Τι σημαίνει το να διαβάζει ένα παιδί προσχολικής ηλικίας; Ποια είναι η αξία του να μάθει ένα παιδί να διαβάζει νωρίς; Η δεύτερη μελέτη(1963), ως συνέχεια της πρώτης, διεξήχθη στον ίδιο γεωγραφικό χώρο, με η διαφορά ότι σε αυτήν υπήρξαν δυο ομάδες παιδιών(ελέγχου και πειραματική). Η πρώτη ομάδα αποτελούνταν από παιδιά που γνώριζαν ανάγνωση και η δεύτερη ομάδα από παιδιά που δεν γνώριζαν. Από τα ευρήματα που προέκυψαν, φάνηκε ότι και στις δυο αυτές έρευνες της Durkin, η επιτυχία στην ανάγνωση δεν είχε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών, από τις οποίες προέρχονταν τα παιδιά, αν και θα περίμενε κανείς να διαπιστώσει ότι οι πρώιμοι αναγνώστες θα προέρχονταν και από υψηλά κοινωνικό οικονομικά στρώματα. Επίσης, ένα ακόμα εύρημα ήταν ότι οι πρώιμοι αναγνώστες , δέχθηκαν βοήθεια από τα μεγαλύτερα αδέρφια τους ώστε να αναπτύξουν την ικανότητα έγκαιρης ανάγνωσης. Ωστόσο, τα στοιχεία υποδηλώνουν ότι οι πρώιμοι αναγνώστες τείνουν να είναι παιδιά που ήταν επίμονα, πρόθυμα να συνεργαστούν με μεγαλύτερα αδέρφια και περίεργα. Οι πρώιμοι αναγνώστες, πριν ξεκινήσουν την πρώτη τάξη, συχνά περιγράφηκαν ως ικανοί με ενασχόληση ήπιων δραστηριοτήτων, όπως η εργασία με πάζλ, σχέδιο, χρωματισμό, γράψιμο και η εξέταση εικόνων και βιβλίων. Οι μη αναγνώστες φάνηκαν να είναι παιδιά που είχαν περισσότερο εμπλακεί σε ενεργό παιχνίδι και που ήταν πιο συναρπαστικό γι αυτούς παρά η δραστηριοποίηση με χρωματισμό βιβλίων, γράψιμο σε μαυροπίνακα και γενικά ενασχόληση με μολύβι και χαρτί. Τέλος ένα ακόμα σημαντικό εύρημα για τους πρώιμους αναγνώστες ήταν και ο ρόλος που έπαιζαν οι γονείς. Για παράδειγμα, οι γονείς των πρώιμων αναγνωστών έτειναν συχνότερα να συζητούν εικόνες και να επισημαίνουν συγκεκριμένες λέξεις καθώς διάβαζαν με τα παιδιά τους, να αναγνωρίζουν λέξεις , να επικεντρώνονται στην ορθογραφία και στην εκτύπωση.

Ένας δεύτερος ερευνητής που ασχολήθηκε με το περιβάλλον του οικογενειακού γραμματισμού και κατά πόσο επηρεάζει το γραμματισμό των παιδιών, τη δεκαετία του '80, ήταν ο Teale (1986). Στόχος της έρευνας του συγκεκριμένου ερευνητή ήταν να περιγράψει, τί μαθαίνουν ως προς την ανάγνωση και τη γραφή τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και πώς το μαθαίνουν. Οι συμμετέχοντες της διαχρονικής αυτής μελέτης, αν εικοσιτέσσερα παιδιά ηλικίας περίπου 2,5- 3,5 ετών, προερχόμενα από οικογένειες 8 Άγγλων, 8 Μαύρων και 8 Μεξικάνων, κατοίκων Αμερικής, χαμηλού οικονομικού επιπέδου. Η κατανομή του φύλου ήταν ισάξια (αριθμός αγοριών ίδιος με αριθμό κοριτσιών) και η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο San Diego. Παρόλο που το δείγμα του ερευνητή αποτελούνταν από 24 παιδιά, επί της πράξης ερευνήθηκαν 22 περιβάλλοντα οικογενειακού γραμματισμού, γιατί στο δείγμα υπήρχε ένα ζεύγος διδύμων. Εκείνο που γενικά ενδιέφερε να μελετήσει ο Teale, ήταν οι "ρίζες του γραμματισμού", όπως είχε ονομάσει η Yetta Goodman (Teale, 1986, σελ. 173). Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, εκείνο το οποίο φάνηκε ως προς τα "εργαλεία" για την ανάπτυξη του γραμματισμού ήταν ότι σχεδόν σε όλα τα σπίτια των οικογενειών των παιδιών που μελετήθηκαν, υπήρχε υλικό γραφής όπως βιβλία, κόλλες γραφής, μαρκαδόροι, μολύβια, χρώματα κλπ. Ακόμα και στις πιο φτωχές οικογένειες υπήρχαν βιβλία, τα οποία οι γονείς και κυρίως η μητέρα είχε φροντίσει να δανειστεί από την τοπική βιβλιοθήκη. Εκείνο το οποίο δεν υπήρχε μέσα στα περισσότερα σπίτια, ήταν μια "γωνιά", κάποιος χώρος δηλαδή γραφής με άμεση πρόσβαση στα εργαλεία γραφής και ανάγνωσης, οπότε τα παιδιά που δεν είχαν πρόσβαση σε αυτά, δεν φάνηκε να γράφουν στην ίδια συχνότητα σε σχέση με τέσσερα παιδιά οικογενειών που η πρόσβαση ήταν πιο εύκολη και άμεση, οπότε και η χρήση πιο συχνή. Επιπροσθέτως η ανάγνωση παραμυθιών και ιστοριών από τους γονείς, ως καθημερινή δραστηριότητα δεν υπήρξε έντονα αισθητή κατά τις παρατηρήσεις του ερευνητή, παρά μόνο σε ελάχιστες οικογένειες. Ένα αξιοσημείωτο αποτέλεσμα που επέφερε η συγκεκριμένη έρευνα και που έχουμε συναντήσει και σε άλλες που αναφέρουμε παραπάνω, είναι ότι ο γραμματισμός των παιδιών, δεν εξαρτάται με βάση το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονιών, αλλά με βάση το πώς οι γονείς μεγαλώνουν και παιδαγωγούν τα παιδιά τους, δεν έχει δηλαδή να κάνει με το ποιο είναι το επάγγελμα, η καταγωγή και η εκπαίδευση των γονιών, αλλά η αλληλεπίδραση μαζί τους, είναι αυτό το στοιχείο το οποίο κάνει τη διαφορά. Το υπόβαθρο στο σπίτι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον προσανατολισμό του παιδιού προς την παιδεία, αλλά αποτελείται από ένα συνδυασμό πολιτιστικών, οικονομικών,

κοινωνικών και άλλων προσωπικών παραγόντων που συνεξετάζονται προς αυτή την κατεύθυνση. Το υπόβαθρο επίσης του περιβάλλοντος του οικογενειακού γραμματισμού, επηρεάζεται περισσότερους από έναν δομικούς παράγοντες (π.χ. θρησκευτικούς, κάποια παιδιά λόγω χάρη εκτίθεντο σε αναγνώσεις της Αγίας γραφής γιατί οι γονείς ήταν μάρτυρες του Ιεχωβά και έδιναν μεγάλη σημασία στην ανάγνωση και στην ερμηνεία της Αγίας Γραφής). Ακόμα, ένα αποτέλεσμα που φάνηκε από αυτήν τη μελέτη ήταν ότι η από κοινού ανάγνωση βιβλίων, η οποία δραστηριότητα αποτελεί την κατεξοχήν δραστηριότητα οικογενειακού γραμματισμού δεν αποτέλεσε μια ευρέως διαδεδομένη πρακτική που λάμβανε χώρα κατά την ενασχόληση των ενηλίκων με τα παιδιά, παρόλο που τα παιδιά αυτών των οικογενειών εμπλέκονταν σχεδόν καθημερινά σε δραστηριότητες που είχαν αναφορά στο γραπτό λόγο (φάνηκε έπειτα από πολύωρες παρατηρήσεις των εικοσιτεσσάρων αυτών παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα του Σαν Ντιέγκο, ότι αφιέρωναν στο σπίτι τους πάρα πολλές ώρες σε δραστηριότητες γραφής. Στην πραγματικότητα, οι συνολικές δραστηριότητες πάνω στο γραμματισμό που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια των 1300 ωρών παρατήρησης, σχεδόν οι μισές αφορούσαν στη γραφή). Τη δεκαετία του '90, όπως διαπιστώσαμε από την αναδίφηση στη βιβλιογραφία, οι μελέτες πάνω στη σχέση του περιβάλλοντος του οικογενειακού γραμματισμού και την επιρροή που αυτό ασκεί στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραμματισμού των μικρών παιδιών, αρχίζουν να γίνονται ολοένα και περισσότερες και οι ερευνητές τείνουν να καταπιάνονται και να ερευνούν περισσότερο αυτόν το χώρο.

Μια μελέτη της δεκαετίας αυτής είναι εκείνη της Saracho (1999), η οποία ως στόχο είχε να μελετήσει και να εξετάσει τη συμμετοχή των οικογενειών στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών τους στις πρώτες τάξεις. Οι συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν 100 οικογένειες, οι οποίες προσφέρθηκαν να συμμετάσχουν εθελοντικά και τα παιδιά τους παρακολουθούσαν την πρώτη τάξη δημοτικού μιας δημόσιας σχολικής συνοικίας. Η ηλικία των παιδιών του δείγματος κυμαινόταν από 72 έως 84 μήνες. Αρχικά δόθηκε μια συνέντευξη για να συλλεχθούν πληροφορίες σχετικά με τη συμμετοχή των οικογενειών στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών τους και για να διερευνηθεί τί είδους υλικά χρησιμοποιούσαν με αυτά κατά την αλληλεπίδραση τους. Οι οικογένειες συμμετείχαν στη συνέντευξη με έναν χαλαρό και ανεπίσημο τρόπο εξηγώντας τους κάθε φορά οι ερευνητές ότι χρειαζόταν κάποιες πληροφορίες από αυτούς σχετικά με τα είδη των δραστηριοτήτων γραφής και των υλικών που χρησιμοποιούν στο σπίτι τους, υπογραμμίζοντας ότι δεν υπήρχαν

"σωστές" ή "λάθος" απαντήσεις στις ερωτήσεις. Όλες οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν και οι απαντήσεις κάθε οικογένειας μεταγράφηκαν αργότερα. Από τα δεδομένα προέκυψαν τέσσερις κατηγορίες: (1) Ανάγνωση στο σπίτι, (2) Ανάγνωση έξω από το σπίτι, (3) Χρήση άλλων δραστηριοτήτων και υλικού γραμματισμού και (4) Δραστηριότητες γραφής. Τα δεδομένα ομαδοποιήθηκαν σε σχέση με αυτές τις τέσσερις κατηγορίες. Τα στοιχεία υποδεικνύουν ότι πολλές δραστηριότητες και παιδαγωγικά υλικά για τον γραμματισμό των παιδιών δεν περιλαμβάνουν απαραίτητως βιβλία ή επίσημες οδηγίες ανάγνωσης, αλλά αποτελούνται από άτυπες εμπειρίες γραμματισμού. Οι κατηγορίες υποδεικνύουν ότι οι οικογένειες μοιράζονται δραστηριότητες και υλικά γραμματισμού με πολλούς τρόπους όπως για παράδειγμα το παιδί διαβάζει στο σπίτι με ένα μεγαλύτερο αδελφό για τη σχολική εργασία ή διαβάζει επίσης άλλα υλικά με άλλα μέλη της οικογένειας, όπως ιστορικά βιβλία, εφημερίδες (κόμικς, αθλητικά σελίδες, ωροσκόπια κλπ.), κωμικά βιβλία, περιοδικά, προσωπικές επιστολές, προσωπικά σημειώματα ή μηνύματα, συνταγές ή οδηγίες μαγειρικής, θρησκευτικά έντυπα όπως θρησκευτικά κείμενα ή εβδομαδιαία δελτία εκκλησιών, ενημερωτικά δελτία ή φυλλάδια, σημειώματα που αποστέλλονται σπίτι από το σχολείο ή από τους καθηγητές, μενού εστιατορίων, προγράμματα τηλεόρασης, ετικέτες για τρόφιμα ή άλλα καταναλωτικά προϊόντα, καταλόγους ή διαφημίσεις, τηλεφωνικό κατάλογο κ.α. Επίσης, όταν το παιδί και οι γονείς βρίσκονται έξω από το σπίτι διαβάζουν πινακίδες δρόμου / οδούς, χάρτες, βιντεοκασέτες στο κατάστημα βίντεο, μενού στα εστιατόρια, καταλόγους αγορών, περιοδικά στο ιατρείο και βιβλία και περιοδικά στο παντοπωλείο ή / και το βιβλιοπωλείο. Ακόμα οι δραστηριότητες μεταξύ γονιών και παιδιών, μπορεί να λαμβάνουν χώρα ως έξης: όπως το να παίζουν επιτραπέζια παιχνίδια (π.χ. Monopoly Scrabble Junior), να δουλεύουν μαζί σε σταυρόλεξα ή αναζητήσεις λέξεων, να παρακολουθούν τηλεόραση μαζί (π.χ., σαπουνόπερες, κινούμενα σχέδια, ειδήσεις) και να πηγαίνουν με το παιδί τους στη δημόσια βιβλιοθήκη. Τέλος οι οικογένειες μπορεί να ασχολούνται με δραστηριότητες γραφής όπως λόγου χάρι ενθαρρύνοντας το παιδί τους να γράφει σημειώσεις ή τηλεφωνικά μηνύματα, φτιάχνοντας λίστες με τα ψώνια, παιχνίδια λέξεων, βοηθώντας στη συγγραφή προσωπικών επιστολών φίλων ή μελών της οικογένειας και προσπαθώντας να «παίζουν» με γράμματα ή να τα «επινοήσουν». Ως κατακλείδα αυτής της έρευνας αξίζει να λεχθεί ότι οι δεξιότητες γραμματισμού μπορούν να αναπτυχθούν σε διάφορα περιβάλλοντα και συνθήκες και οι οικογένειες μπορούν να αποτελέσουν σημαντικούς πόρους για την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών

τους, αρκεί το περιβάλλον στο σπίτι να επηρεάζει την εκμάθηση αλφαριθμητισμού και οι οικογένειες να εκμεταλλεύονται κάθε ευκαιρία για να αναπτύξουν την ανάπτυξη της γραμματισμού μέσα από τους μια πληθώρα ρυθμίσεων και πλαισίων.

Φτάνοντας στο 2000 έως σήμερα, όπως αναφέραμε και πρωτότερα υπάρχει ένας καταγισμός από έρευνες πάνω στο περιβάλλον του οικογενειακού γραμματισμού και πώς εκείνο με τη σειρά του επηρεάζει την ανάπτυξη του γραμματισμού του μικρού παιδιού. Μια αξιόλογη μελέτη που θα παραθέσουμε στη συνέχεια είναι η έρευνα των Yeo, Ong, & Ng., (2014). Η μελέτη αυτή διερεύνησε τη συσχέτιση μεταξύ του περιβάλλοντος του οικογενειακού γραμματισμού (HLE), που θεωρείται ότι περιλαμβάνει τις πεποιθήσεις των γονέων για την ανάγνωση και τις πρακτικές γραμματισμού στο σπίτι καθώς και τις δεξιότητες ανάγνωσης και τα ενδιαφέροντα των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Επίσης προσδιόρισε τους παράγοντες στο περιβάλλον του οικογενειακού γραμματισμού που προβλέπουν αναδυόμενες αναγνωστικές ικανότητες και κίνητρα για ανάγνωση. Οι συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος στην εν λόγω έρευνα ήταν 193 παιδιά ηλικίας 6 ετών από 14 νηπιαγωγεία της Σιγκαπούρης. Μαζί με τα παιδιά συμμετείχαν και οι γονείς τους. Στους γονείς δόθηκε να συμπληρώσουν ένα έντυπο που ανέχνευε την ανάγνωση, ένα άλλο έντυπο που εξέταζε τη δραστηριότητα του οικογενειακού αλφαριθμητισμού και ένα δημογραφικό ερωτηματολόγιο που εξέταζε το ενδιαφέρον για ανάγνωση του παιδιού. Τα παιδιά έλαβαν μια σειρά τυποποιημένων δοκιμασιών γραμματισμού. Η μελέτη διαπίστωσε μια μέτρια σχέση μεταξύ του περιβάλλοντος του οικογενειακού γραμματισμού και της ικανότητας ανάγνωσης των παιδιών και μια ισχυρή σχέση μεταξύ του περιβάλλοντος του οικογενειακού γραμματισμού και του ενδιαφέροντος ανάγνωσης των παιδιών. Οι πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με το ρόλο τους στο γραμματισμό και τις γλωσσικές ικανότητες των παιδιών τους αποτελούν σημαντικό στοιχείο του περιβάλλοντος του οικογενειακού γραμματισμού (DeBaryshe, 1995 · Weigel, Martin, & Bennett, 2006, όπ. παρ. σε Yeo, Ong, & Ng., 2014). Μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι γονικές πεποιθήσεις για την αξία της ανάγνωσης και τους τρόπους για να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να διαβάζουν καθοδηγούν τις ευκαιρίες αλφαριθμητισμού που διαθέτουν στα παιδιά τους. Οι μελέτες έχουν βρει θετικές συσχετίσεις μεταξύ των πεποιθήσεων ανάγνωσης των γονέων και της εμπλοκής των γονέων-παιδιών στην γραμματισμό και τις γλωσσικές δραστηριότητες (DeBaryshe, 1995 · Weigel et al., 2006 όπ. παρ. σε Yeo, Ong, & Ng., 2014.)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

3.1 Έρευνες που έχουν γίνει στην επινοημένη γραφή των μικρών παιδιών

Οι προσπάθειες των παιδιών να γράφουν λέξεις μπορεί να είναι ένας από τους πρώτους δείκτες της ανάπτυξης ανάγνωσης και γραφής. Οι ορθογραφικές προσπάθειες που βασίζονται σε μια πρωτότυπη κατανόηση της φωνολογικής και ορθογραφικής δομής της γλώσσας έχουν αναφερθεί με τον όρο *επινοημένη γραφή* ((Read, 1986). Οι Burns, Griffin και Snow (1999, οπ. παρ. σε Ritchey, 2010) ανέφεραν ότι η **επινοημένη γραφή "παίζει σημαντικό ρόλο γιατί βοηθάει τα παιδιά να μάθουν να γράφουν. Όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν την επινοημένη γραφή, στην πραγματικότητα ασκούν την αυξανόμενη γνώση τους για τα φωνήματα, τα γράμματα του αλφαβήτου και την εμπιστοσύνη τους στην αλφαβητική αρχή"**. Υπάρχουν γνωστές σχέσεις μεταξύ της επινοημένης γραφής και της ανάγνωσης (Ehri & Wilce, 1987, Graham, Harris, & Chorzempa, 2002, Ritchey, 2008, Uhry & Shepherd, 1993) Wilson, 1987, Morris & Perney, 1984; Stage & Wagner, 1992, οπ.παρ. σε Ritchey, 2010) και μεταξύ της ορθογραφικής και της φωνολογικής επίγνωσης (Mann, Tobian, & Wilson, 1987 · Morris & Perney, 1984; Stage & Wagner, 1992, οπ.παρ.σε Ritchey, 2010). Η ορθογραφία είναι μια αναπτυξιακή διαδικασία που είναι συχνά ένας από τους πρώτους δείκτες δεξιοτήτων γραμματισμού. Υπάρχουν διάφορα μοντέλα εξέλιξης ορθογραφίας (Ehri, 1997, 1998, Gentry, 1982, Henderson & Templeton, 1986). Ο Ehri (1997, 1998) περιέγραψε τα στάδια της ανάγνωσης των λέξεων και της ορθογραφικής εξέλιξης και υποδήλωσε ότι τα παιδιά προχωρούν μέσω παράλληλων και όχι πανομοιότυπων σταδίων. Τα προηγούμενα στάδια στο μοντέλο του Ehri περιλαμβάνουν περιόδους κατά τις οποίες τα παιδιά στηρίζονται αρχικά σε λογογραφικά στοιχεία για να διαβάσουν και να γράψουν λέξεις (π.χ. οπτικά χαρακτηριστικά των λέξεων) και στη συνέχεια χρησιμοποιούν μερικές αλφαβητικές πληροφορίες (π.χ. αρχικά και τελικά γράμματα και ήχους) για να διαβάσουν και να γράψουν λέξεις. Σε μεταγενέστερα στάδια, τα παιδιά χρησιμοποιούν πιο ολοκληρωμένες σχέσεις γράμματος- ήχου και ενοποιούν τη γνώση του αλφαβητικού συστήματος της αγγλικής γλώσσας για να διαβάσουν και να γράψουν. Ως τέτοιοι, οι μαθητές αντλούν έντονα την αλφαβητική και φωνολογική γνώση στα προηγούμενα στάδια της μάθησης για να διαβάζουν και να γράφουν. Όσον αφορά την αξιολόγηση, είναι εξαιρετικά επιθυμητή μια διαδικασία

βαθμολόγησης που έχει την ακρίβεια να καταγράψει την αντιπροσώπευση των αλφαβητικών και φωνολογικών γνώσεων από τους μαθητές. Όταν τα παιδιά εισέρχονται στο σχολείο και συγκεκριμένα στο νηπιαγωγείο, είναι απίθανο να γράψουν λέξεις εντελώς σωστά ολόκληρες και με ακρίβεια. Μια διαδικασία αξιολόγησης που επικεντρώνεται αποκλειστικά στις πλήρεις ορθογραφικές ικανότητες των μαθητών (π.χ. ορθή ή εσφαλμένη ορθογραφία) μπορεί να περιορίσει τις πληροφορίες που μπορούν να αποκτηθούν. Αντίθετα, η ακριβέστερη ανάλυση των ορθογραφικών δεξιοτήτων των μαθητών που εξετάζουν την ελλιπή ή ανακριβή ορθογραφία μπορεί να παρέχει πρόσθετες πληροφορίες. Για παράδειγμα, η μερική ορθογραφία των μαθητών (π.χ., ct για την λέξη cat) ή η αντικατάσταση των φωνητικά παρόμοιων γραμμάτων υποδηλώνουν γνώση ορθογραφικών σχέσεων. Οι ερευνητές που μελετούν την πρώιμη ορθογραφία έχουν συλλάβει τις αναδυόμενες ορθογραφικές γνώσεις των μαθητών εξετάζοντας τις προσπάθειες των παιδιών για συλλαβισμό (Ritchey, 2008, Stage & Wagner, 1992) και τη φύση των ορθογραφικών σφαλμάτων των παιδιών (Read, 1986, Tangel & Blachman 1992, 1995 Treiman , 1993 ,οπ. παρ σε Ritchey,2010). Έπειτα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που έγινε, ως προς την αναδυόμενη γραφή των μικρών παιδιών και ιδίως για την προσχολική ηλικία, αυτό που παρατηρήθηκε είναι ότι δεν υπάρχουν και πάρα πολλές έρευνες τόσο στο διεθνή όσο και στον ελλαδικό χώρο. Οι περισσότερες έρευνες οι οποίες εντοπίστηκαν αφορούσαν κυρίως ηλικίες δημοτικού και πιο συγκεκριμένα, πρώτης και τρίτης βαθμίδας.

Μία πρώτη μελέτη την οποία θα παραθέσουμε αμέσως παρακάτω είναι η μελέτη του Ritchey(2010). Ο εν λόγω ερευνητής έκανε δύο μελέτες. Η πρώτη μελέτη είχε στόχο τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ τεσσάρων μέτρων βαθμολόγησης για την επινοημένη γραφή των μικρών παιδιών. Τα μέτρα εξέταζαν τις σωστές συνολικές λέξεις ,τους σωστούς ήχους, τις σωστές ακολουθίες γραμμάτων και τη φωνολογική κωδικοποίηση και μέτρα έκφρασης που αντιπροσωπεύουν ανάγνωση λέξεων και φωνολογική επίγνωση. Το ερευνητικό ερώτημα για την πρώτη αυτή μελέτη ήταν το εξής: Πώς είναι οι βαθμολογίες από διαφορετικές μετρήσεις ορθογραφικής βαθμολόγησης σχετικές μεταξύ τους και η ανάγνωση λέξεων και η φωνολογική επίγνωση στο νηπιαγωγείο. Οι συμμετέχοντες ήταν 95 μαθητές εγγεγραμμένοι σε ολοήμερο νηπιαγωγείο από δύο σχολεία προερχόμενα από μία μέσο-ατλαντική περιοχή των Ηνωμένων Πολιτειών. Η μέση ηλικία του νηπιαγωγείου τον Ιανουάριο ήταν 5 έτη, 8 μήνες (SD = 4,82 μήνες). Το δείγμα περιελάμβανε 42 αγόρια (44,2%)

και 53 κορίτσια (55,8%) από διαφορετικές εθνοτικές ομάδες (61,1% Λευκοί, 36,8% Αφροαμερικάνοι, 2,2% άλλες φυλές ή πολυφυλετικές). Κανένας από τους συμμετέχοντες μαθητές δεν έλαβε υπηρεσίες ως εκπαιδευόμενος στην αγγλική γλώσσα. Από τους 95 μαθητές, 10 εντοπίστηκαν με προβλήματα ομιλίας και γλώσσας και 3 εντοπίστηκαν με άλλες αναπηρίες. Έξι μαθητές επαναλάμβαναν το νηπιαγωγείο. Τέλος, το 57% των εγγεγραμμένων μαθητών έλαβαν δωρεάν γεύμα με μειωμένη τιμή στο πρώτο σχολείο που συμμετείχε στην έρευνα και το 28% των εγγεγραμμένων φοιτητών έλαβαν δωρεάν γεύμα με μειωμένη τιμή στο δεύτερο σχολείο που συμμετείχε. Τα τεστ που χρησιμοποιήθηκαν για την μέτρηση της επινοημένης γραφής, ήταν το TWS-4 (Larsen, Hammill, & Moats, 1999), το οποίο χορηγήθηκε ως μέτρο ορθογραφίας αναφοράς. Το TWS-4 είναι μια υπαγορευμένη δοκιμασία ορθογραφίας και οι μαθητές καλούνται να γράφουν τις λέξεις που δίνονται προφορικά από τον εξεταστή. Μία άλλη υπό-δοκιμή που χορηγήθηκε ήταν η αναγνώριση λέξεων του Woodcock Reading Mastery Test (Woodcock, 1998), η οποία χορηγήθηκε ως μέτρο ανάγνωσης με βάση το πρότυπο. Το υπο τεστ αναγνώρισης λέξεων μετρά την ικανότητα των μαθητών να διαβάζουν μεμονωμένες λέξεις αυξανόμενης δυσκολίας. Οι υπο-δοκιμές Blending και Elision χορηγήθηκαν ως μέτρο αναφοράς της φωνολογικής επίγνωσης. Η υπο-δοκιμή Blending είναι μια εκτίμηση της ικανότητας του μαθητή να συνδυάζει προφορικά παρουσιαζόμενες λέξεις (για τη δημιουργία σύνθετων λέξεων), συλλαβές, ρίμες (onset-rimes) και φωνήματα. Για παράδειγμα, παρουσιάζεται προφορικά στους μαθητές το c . . at και πρέπει να απαντήσουν με το cat. Η υπο-δοκιμή Elision είναι μια εκτίμηση της ικανότητας ενός μαθητή να διαγράψει έναν ήχο ή ήχους από μια προφορικά παρουσιαζόμενη λέξη. Για παράδειγμα, παρουσιάζεται στους μαθητές η λέξη cupcake και ζητείται από αυτούς να πουν τη λέξη χωρίς το cup. Η σωστή απάντηση είναι το cake. Τα στοιχεία αυξάνονται σε δυσκολία και απαιτούν επίλυση στα επίπεδα συλλαβών και φωνημάτων στην αρχική, τελική και μεσαία θέση λέξεων. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν τον Ιανουάριο (φωνολογική επίγνωση) και το Μάιο από τα νηπιαγωγεία (ορθογραφίας και αναγνώριση λέξεων). Όλες οι αξιολογήσεις διεξήχθησαν μεμονωμένα στους μαθητές. Η διαδικασία βαθμολόγησης που χρησιμοποιήθηκε λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις των μαθητών από το TWS-4, κάθε λέξη βαθμολογήθηκε με πολλούς τρόπους. Σε όλες τις μεθόδους βαθμολόγησης, εφαρμόστηκε ο ακόλουθος κανόνας για την αντιστροφή γραμμάτων. Δεδομένου του αναπτυξιακού επιπέδου των συμμετεχόντων μαθητών, οι αντιστροφές γραμμάτων

δεν σημειώθηκαν ως σφάλματα εκτός αν η αντιστροφή είχε ως αποτέλεσμα έγκυρο γράμμα (b / d, p / q). Οι αντιστροφές (u / n, w / m) βαθμολογήθηκαν ως σφάλμα. Κάθε λέξη βαθμολογήθηκε χρησιμοποιώντας τέσσερις μετρήσεις βαθμολόγησης οι οποίες είναι οι εξής: **Πρώτον**, χρησιμοποιήθηκε σωστό ή λανθασμένο σκορ, με βαθμολογία 1 για ορθή συλλαβισμένη λέξη και βαθμολογία 0 για λέξη με λάθος συλλαβισμό. Η ακατέργαστη βαθμολογία υποδεικνύει τις σωστές λέξεις που έχουν γραφτεί σωστά (από 10 λέξεις). **Δεύτερον**, οι απαντήσεις βαθμολογήθηκαν με σωστή βαθμολόγηση ήχων. Η σωστή βαθμολόγηση ήχων έχει σχεδιαστεί για να εκτιμήσει την ικανότητα των μαθητών να παριστούν τα φωνολογικά χαρακτηριστικά των λέξεων και είναι παρόμοια με τις διαδικασίες φωνολογικής βαθμολόγησης που χρησιμοποιούνται στην προηγούμενη έρευνα ορθογραφίας (Mann et al., 1987, Morris & Perney, 1984, Stage & Wagner, 1992). Αποδίδεται ένα σημείο για κάθε σωστά εκπεφρασμένο ήχο. Εάν ένας μαθητής αναπαριστά τον σωστό ήχο, ακόμα κι αν δεν είναι το συμβατικό συλλαβισμένο γράμμα, απονέμεται ένας βαθμός. Για παράδειγμα, αν ένας φοιτητής γράψει τη λέξη γάτα ως kat, δίνεται πλήρης πίστωση (δηλ. Τρεις βαθμοί). Μια διαφορά σε αυτό το σύστημα βαθμολόγησης είναι ότι επιτρέπονται εισβολές. Αν προστεθούν επιπλέον γράμματα, δεν αφαιρούνται σημεία. **Τρίτον**, οι απαντήσεις βαθμολογήθηκαν χρησιμοποιώντας τη σωστή ακολουθία γραμμάτων ως προς τη βαθμολόγηση (White & Haring, 1980). Η σωστή βαθμολόγηση των ακολουθιών χαρακτήρων παρέχει ένα σημείο για κάθε σωστή ακολουθία γραμμάτων και ο συνολικός αριθμός των σημείων ανά λέξη είναι ο αριθμός των γραμμάτων στη λέξη συν ένα (π.χ. μια σωστή ορθογραφία της λέξης hit βαθμολογείται με τέσσερις πόντους). Ένας πόντος κερδίζεται για το σωστό πρώτο γράμμα μιας λέξης, ένας πόντος κερδίζεται για το σωστό τελικό γράμμα και ένας πόντος κερδίζεται για κάθε επιπλέον σωστή σειρά γραμμάτων. Δεν απαιτείται ορθή ορθογραφία της πλήρους λέξης και κάθε σωστή σειρά γραμμάτων κερδίζει ένα σημείο. **Τέταρτον**, το φωνολογικό σύστημα κωδικοποίησης που αναπτύχθηκε από τους Tangel και Blachman (1992) χρησιμοποιήθηκε για να βαθμολογήσει τις απαντήσεις των μαθητών. Κάθε λέξη λαμβάνει μια βαθμολογία μεταξύ μηδέν και έξι. Η βαθμολογία μηδέν δείχνει καμία σχέση μεταξύ των γραμμάτων και της φωνολογίας της λέξης στόχου. Για ένα βαθμό ενός, ο αρχικός ήχος πρέπει να αντιπροσωπεύεται από ένα φωνολογικά σχετικό γράμμα (π.χ., s και c) ή ένας άλλος ήχος στη λέξη πρέπει να αντιπροσωπεύεται. Ο αρχικός ήχος πρέπει να αντιπροσωπεύεται από το σωστό γράμμα (π.χ. n για nest) για να λάβει δύο βαθμούς. Για ένα σκορ τριών σημείων,

περισσότεροι από ένας ήχοι πρέπει να γράφονται σωστά, παρόλο που μπορεί να είναι εκτός σειράς (π.χ. nets for nests) και ο αρχικός ήχος πρέπει να αντιπροσωπεύεται από το σωστό γράμμα. Όλοι οι ήχοι πρέπει να αντιπροσωπεύονται για να κερδίσουν τέσσερις βαθμούς, αλλά ένας από αυτούς μπορεί να σχετίζεται φωνητικά. Μια βαθμολογία πέντε βαθμών υποδεικνύει ότι όλοι οι ήχοι αναπαρίστανται με συμβατικά γράμματα και προσπαθούνται μεγάλοι ήχοι φωνηέντων. Τέλος, μια βαθμολογία έξι σημείων υποδεικνύει σωστή ορθογραφία. Τα αποτελέσματα μεταξύ των σχέσεων ορθογραφίας, τα οποία υπολογίστηκαν με το συντελεστή συσχέτισης Pearson, έδειξαν συσχετίσεις παρόμοιων μεγεθών και όλες υπερέβησαν το 0,80, υποδηλώνοντας ότι οι μετρήσεις βαθμολόγησης αποτυπώνουν σχετικά παρόμοιες ορθογραφικές δεξιότητες. Οι σχέσεις μεταξύ κάθε βαθμολογίας ορθογραφίας και ανάγνωσης και φωνολογικής επίγνωσης εκτιμήθηκαν χρησιμοποιώντας τους συντελεστές συσχέτισης του Pearson. Οι σχέσεις μεταξύ των αποτελεσμάτων του συλλαβισμού και της ανάγνωσης λέξεων και της φωνολογικής επίγνωσης ήταν παρόμοιων μεγεθών. Από τις μετρήσεις της βαθμολογίας, οι ακριβέστερες μετρήσεις της βαθμολόγησης (δηλαδή οι σωστές ακολουθίες γραμμάτων, οι σωστοί ήχοι και η φωνολογική κωδικοποίηση) σχετίζονταν παρομοίως με την αναγνώριση λέξεων και τη φωνολογική επίγνωση και υπήρχε μια ισχυρότερη σχέση από ό, τι με τις συνολικά σωστές λέξεις.

Όπως προαναφέραμε ο Ritchey, έκανε δυο μελέτες για την επινοημένη γραφή των μικρών παιδιών. Στην δεύτερη μελέτη στόχος του ήταν να διερευνήσει τις σχέσεις μεταξύ των ορθογραφικών αποτελεσμάτων από τις ίδιες τέσσερις μετρήσεις βαθμολογίας και τα μέτρα έκβασης που αντιπροσωπεύουν ικανότητες ανάγνωσης και γραφής. Σε αυτή τη μελέτη, χρησιμοποιήθηκαν φωνητικά κανονικές λέξεις που ακολούθησαν το ίδιο μοτίβο ορθογραφίας (σύμφωνο-φωνήεν-σύμφωνο). Διερευνήθηκε επίσης εάν οι μετρήσεις βαθμολόγησης ήταν ευαίσθητες στην ανάπτυξη, χρησιμοποιώντας τα δεδομένα που συλλέχθηκαν σε τρεις επισκέψεις κατά τη διάρκεια του νηπιαγωγείου (Ιανουάριος, Μάρτιος και Μάιος). Τα ερευνητικά ερωτήματα για τη Μελέτη 2 ήταν τα εξής: Πώς οι βαθμολογίες από διαφορετικές μετρήσεις ορθογραφίας βαθμολόγησης σχετίζονται μεταξύ τους και στην ικανότητα ανάγνωσης και γραφής στο νηπιαγωγείο και αν οι βαθμολογίες είναι ευαίσθητες στην ανάπτυξη σε διαστήματα 2 μηνών. Οι συμμετέχοντες στη δεύτερη μελέτη ήταν 76 μαθητές σε τάξεις κλασσικών νηπιαγωγείων από δύο σχολεία μιας σχολικής συνοικίας που εξυπηρετούσε αστικές και προαστιακές γειτονιές στις

βορειοανατολικές Ηνωμένες Πολιτείες. Η μέση ηλικία των μαθητών του νηπιαγωγείου τον Ιανουάριο ήταν 5 έτη, 9,80 μήνες (SD = 4,20 μήνες). Το δείγμα περιελάμβανε 36 αγόρια (47,4%) και 40 κορίτσια (52,6%) από διαφορετικό εθνοτικό υπόβαθρο (26,3% Καυκάσιοι, 51,3% Αφροαμερικανοί, 15,8% Ισπανοί, 4,0% Ασιάτες και 2,6% άλλοι ή πολυφυλετικοί). Επτά μαθητές (9,2%) εντοπίστηκαν με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και κανένας μαθητής από αυτούς δεν έλαβε υπηρεσίες ως εκπαιδευόμενος στην αγγλική γλώσσα. Οι μετρήσεις που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτή την μελέτη ήταν ως προς την ορθογραφία λέξεων, το ορθογραφικό λεξιλόγιο το οποίο αξιολόγησε την ικανότητα των μαθητών να γράψουν πέντε πραγματικές λέξεις ακολουθώντας το μοτίβο σύμφωνο- φωνήεν- σύμφωνο - (π.χ. hug). Σε αυτήν την αξιολόγηση, κάθε λέξη υπαγορεύτηκε στους μαθητές. Η λέξη υπαγορεύθηκε, μια φράση που περιείχε τη λέξη εκφωνήθηκε και η λέξη επαναλήφθηκε. Οι επόμενες λέξεις δόθηκαν όταν οι μαθητές ανέφεραν ότι τελείωσαν. Η αξιοπιστία (εναλλακτικές μορφές και δοκιμή-επανελέγχος) και η σχετική με το κριτήριο ισχύς ενός παρόμοιου μέτρου καθορίστηκαν μέσω υψηλών συντελεστών συσχέτισης σε προηγούμενες έρευνες (Ritchey, 2006). Κάθε λέξη βαθμολογήθηκε και οι ακατέργαστες βαθμολογίες χρησιμοποιήθηκαν σε όλες τις αναλύσεις. Το TEWL-2 (Hresko, Herron, & Peak, 1996) χορηγήθηκε για να προσδιορίσει τις δεξιότητες συνολικής γραφής (Global Writing) και να προσδιορίσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αυτοί συγκρίθηκαν με ένα εθνικό δείγμα μαθητών. Το TEWL-2, ένα άλλο τεστ μέτρησης (Δοκιμή πρώιμης γραπτής γλώσσας, δεύτερη έκδοση (TEWL-2), είναι κατάλληλο για μαθητές ηλικίας από 3 έως 11 ετών και περιλαμβάνει δύο υπο εξεταστικές δοκιμασίες. η υποδοκιμή της βασικής γραφής περιέχει 57 στοιχεία που εκτιμούν τις γνώσεις των μαθητών σχετικά με τις συμβάσεις γραφής, τη γλωσσολογία και τις ιδέες. Η υποδοκιμή σχεδιασμός Contextual Writing απαιτεί από τους μαθητές να γράψουν μια ιστορία με βάση μία από τις δύο εικόνες που τους παρουσιάζονται και οι απαντήσεις βαθμολογούνται χρησιμοποιώντας ένα τετραγωνίδιο 14 σημείων. Το πηλίκο της συνολικής γραφής (Global Writing) είναι ένα σύνθετο αποτέλεσμα των υπο-δοκιμών Basic Writing και Contextual Writing. Οι συγγραφείς ανέφεραν επαρκή αξιοπιστία (εκτιμήσεις δοκιμής-επανεξέτασης και εναλλακτικής μορφής άνω των .90) και συντελεστές εγκυρότητας βάσει κριτηρίων που κυμαίνεται από 0,48 έως 0,59 (Hresko et al., 1996). Τα ακατέργαστα αποτελέσματα για κάθε υπο-δοκιμή χρησιμοποιήθηκαν στις αναλύσεις. Για την παροχή εκτιμήσεων των δεξιοτήτων ανάγνωσης, εξετάστηκε η ευχέρεια τεμάχισσης φωνημάτων (PSF), η ευχέρεια

ονομάτων γραμμάτων (LNF) και η ευχέρεια προφοράς λέξεων χωρίς νόημα Nonsense Word (NWF) από τους DIBELS (Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills, 2008, Kaminski & Good, 1996). Το PSF μετρά την ικανότητα των μαθητών να πουν προφορικά φωνήματα από προφορικά παρουσιαζόμενα λέξεις δύο έως πέντε φωνημάτων σε 1 λεπτό. Η αξιοπιστία των εναλλακτικών μορφών των PSF ήταν 0,74 και η εγκυρότητα σχετικά με το κριτήριο ήταν 54 για τους μαθητές των νηπιαγωγών (Επιτροπή Αξιολόγησης, 2002). Το LNF αξιολογεί την ευχέρεια των μαθητών με την ονομασία λέξεων ζητώντας από τους μαθητές να ονομάσουν τυχαία διαταγμένες λέξεις για 1 λεπτό. Έχει αναφερθεί ισχυρή αξιοπιστία εναλλακτικών μορφών (.89) και εγκυρότητα σχετικά με κριτήριο (.70) για το LNF στο νηπιαγωγείο (Επιτροπή Αξιολόγησης, 2002). Το NWF μετράει την ικανότητα των μαθητών να παρέχουν ήχους ή / και να διαβάσουν λέξεις χωρίς νόημα σύμφωνα με τα πρότυπα φωνήεν- σύμφωνο ή σύμφωνο- φωνήεν σε 1 λεπτό. Η αξιοπιστία των εναλλακτικών μορφών για το NWF ήταν 0,83 και οι εκτιμήσεις της παράλληλης εγκυρότητας σχετικά με το κριτήριο του μέσου κριτηρίου κυμάνθηκαν από 0,51 έως 0,67 με τους μαθητές της πρώτης βαθμίδας(Επιτροπή Αξιολόγησης, 2002). Οι μέσες πρώτες βαθμολογίες των τριών χορηγηθέντων ανιχνευτών χρησιμοποιήθηκαν σε όλες τις αναλύσεις. Τα στοιχεία ορθογραφίας συλλέχθηκαν τρεις φορές στο νηπιαγωγείο σε διαστήματα 2 μηνών (Ιανουάριος, Μάρτιος και Μάιος). Το LNF, το NWF και οι PSF συλλέχθηκαν από το προσωπικό του σχολείου την άνοιξη και τα δεδομένα αξιολογήθηκαν από τους ερευνητές. Το TEWL-2 χορηγήθηκε τον Απρίλιο ή τον Μάιο από τους ερευνητές. Οι διαδικασίες ορθογραφικής βαθμολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν στη Μελέτη 1 χρησιμοποιήθηκαν για να βαθμολογήσουν τις αποκρίσεις ορθογραφίας στη Μελέτη 2, με μία εξαίρεση. Η φωνολογική κωδικοποίηση του Tangel και Blachman (1992) ήταν προσαρμοσμένη ώστε να ισχύει για τους τύπους ορθογραφικών λέξεων που χορηγήθηκαν. Όλα τα ερεθίσματα ήταν κανονικά φωνητικά και περιλάμβαναν μόνο μικρούς φωνηεντικούς ήχους. Έτσι, η κλίμακα που χρησιμοποιείται για απαντήσεις πέντε και έξι δεν θα διαφέρει. Τα κριτήρια βαθμολόγησης αναθεωρήθηκαν έτσι ώστε μια βαθμολογία πέντε να αντιπροσωπεύει τη σωστή ορθογραφία (δηλ. Τον μέγιστο αριθμό των πιθανών σημείων). Ως προς τα αποτελέσματα, η ίδια αναλυτική στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε για τη Μελέτη 1, με την προσθήκη της ανάλυσης της ευαισθησίας στην ανάπτυξη. Οι συσχετισμοί μεταξύ των ορθογραφικών αποτελεσμάτων υπολογίστηκαν χρησιμοποιώντας τους συντελεστές συσχέτισης του Pearson . Οι

συσχετισμοί μεταξύ των ορθογραφικών αποτελεσμάτων κυμαίνονταν από 0,86 έως 0,99 στα τρία χρονικά σημεία. Οι ισχυροί συσχετισμοί υποδηλώνουν ότι τα ορθογραφικά αποτελέσματα, ανεξάρτητα από τη μετρική βαθμολογία, παρέχουν ισοδύναμο δείκτη ικανότητας συλλαβισμού- ορθογραφίας στο νηπιαγωγείο. Αυτά τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι τέσσερις διαφορετικές μετρήσεις ορθογραφίας που χρησιμοποιούνται για να βαθμολογήσουν υπαγορευμένα ορθογραφικά δείγματα μαθητών στο νηπιαγωγείο είναι στενά συνδεδεμένα. Οι υψηλοί συσχετισμοί μεταξύ παγκόσμιων και πιο ακριβών δεικτών ορθογραφικής ικανότητας υποδηλώνουν ότι υπάρχουν ελάχιστες διαφορές μεταξύ τους. Ωστόσο, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η φωνολογική κωδικοποίηση μπορεί να είναι η πλέον ευαίσθητη στην ανάπτυξη με την πάροδο του χρόνου. Επιπλέον, αυτές οι βαθμολογίες ορθογραφίας έδειξαν μέτριες σχέσεις με την ανάγνωση και τη γραφή . Μελλοντική έρευνα σχετικά με αυτές τις μετρήσεις βαθμολογίας με μαθητές πέρα από το νηπιαγωγείο και περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης μεταξύ βαθμολόγησης μετρήσεων και ορθογραφίας των μαθητών είναι απαραίτητη.

Μια άλλη έρευνα που ως στόχο είχε να εξετάσει και να αξιολογήσει την εξέλιξη της γραπτής γλώσσας, σε διάφορες γραπτές εργασίες και να διερευνήσει πώς αναπτύσσονται τα χαρακτηριστικά της γραφής στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, είναι αυτή των Cynthia S. Puranik και Christopher J. Lonigan, 2009. Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, οι ερευνητές του αναδυόμενου γραμματισμού βρήκαν συγκλίνοντα στοιχεία που δείχνουν ότι τα παιδιά εισέρχονται στο σχολείο με αναπτυγμένη την ικανότητα και γνώση για την ανάγνωση και τη γραφή, αν και όχι με επίσημο ή συμβατικό τρόπο (π.χ., Ferreiro & Teberosky, 1982, Sulzby , 1989, Sulzby & Teale, 1991, Whitehurst & Lonigan, 1998, 2001,οπ.παρ.σε Puranik, Loigan,2009). Αυτή η πρόωμη γνώση διαδραματίζει ζωτικό ρόλο στη θεμελίωση της μελλοντικής επιτυχίας του γραμματισμού .Σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να εξετάσει ταυτόχρονα την εξέλιξη των επιδόσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε μια σειρά αναδυόμενων καθηκόντων συγγραφής και να εξετάσει συστηματικά πώς αναπτύσσονται τα χαρακτηριστικά γραφής. Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι πριν τα παιδιά γράψουν συμβατικά, γράφουν για να μεταδώσουν το νόημα μέσω της εκτύπωσης (Ferreiro & Teberosky, 1982 · Fox & Saracho, 1990 · Gombert & Fayol, 1992 · Luria, 1978 · Saracho, 1990 · Tolchinsky-Landsman & Levin, 1987,οπ.παρ.σε Puranik,Lonigan,2009). Ωστόσο, αυτές οι μουντζούρες ή τα πρώτα γραπτά δεν είναι

τυχαία. Σύμφωνα με την υπόθεση διαφοροποίησης του Tolchinsky (2003), αυτές οι μουντζούρες ή τα πρώιμα γραπτά περιέχουν ορισμένα χαρακτηριστικά. Στην αρχή, οι μουντζούρες ή τα γράμματα των παιδιών περιέχουν καθολικά χαρακτηριστικά. Τα καθολικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν χαρακτηριστικά γραφής όπως η γραμμικότητα (οι μονάδες γραφής / σήματα οργανώνονται σε ευθείες γραμμές), η διακριτικότητα (τμηματοποίηση, οι μονάδες γραφής / σήματα χωρίζονται με κενά) και η έλλειψη εικονικότητας (οι μονάδες γραφής είναι αφηρημένες). Αυτά τα χαρακτηριστικά αντικατοπτρίζουν την αντίληψη των παιδιών ότι η γραφή και το σχέδιο είναι διαφορετικά, ότι το γράψιμο δεν αντιπροσωπεύει νόημα άμεσα όπως κάνουν οι εικόνες. Αντ' αυτού, πρόκειται για μια προσπάθεια να μεταφέρουμε το νόημα συμβολικά για να αντιπροσωπεύουμε τις γλωσσικές μονάδες. Αυτά τα καθολικά χαρακτηριστικά αντικατοπτρίζουν τη βασική αναπαραστατική φύση της γραφής που όλες οι γλώσσες συνήθως μοιράζονται. Η εκμάθηση της γραφής απαιτεί την εκμάθηση τόσο της γενικής αρχής της συμβολικής αναπαράστασης όσο και των συγκεκριμένων συγγραμμάτων γραφής για μια συγκεκριμένη γλώσσα. Έτσι, καθώς αναπτύσσεται η γραπτή γνώση των παιδιών, άλλα χαρακτηριστικά εκδηλώνονται στη γραπτή τους παραγωγή. Αυτά τα χαρακτηριστικά που ορίζονται, οι ιδιότητες γλώσσας μπορεί να διαφέρουν μεταξύ των συστημάτων γραφής (π.χ. αγγλικά έναντι αραβικών) και περιλαμβάνουν κατεύθυνση, (αριστερά προς τα δεξιά), σχήματα συμβόλων και απόσταση μεταξύ λέξεων. Μόλις τα παιδιά κατανοήσουν τη βασική συμβολική φύση της γραφής, είναι ευκολότερο να μάθουν για τα συγκεκριμένα οπτικά χαρακτηριστικά των συστημάτων γραφής στα οποία εκτίθενται. Στη συνέχεια βελτιώνουν την γραπτή παραγωγή τους χρησιμοποιώντας ειδικά χαρακτηριστικά γλώσσας. Δεν υπάρχει σήμερα μια αποδεκτή θεωρία για το πώς αναπτύσσεται το γράψιμο. Ωστόσο, δύο υποθέσεις έχουν προταθεί για την ευαισθητοποίηση των μικρών παιδιών στην γραπτή γλώσσα: **η γραμμική υπόθεση και η ενοποιημένη υπόθεση** (Ferreiro & Teberosky, 1982 · Gibson & Levin, 1975 · Goodman & Goodman, 1979 · Hiebert, 1981 · Smith · 1976 · Tolchinsky, 2003). Από την **οπτική της γραμμικής υποθέσεως**, η ανάπτυξη μιας δεξιότητας λαμβάνει χώρα σε διαδοχικά βήματα. Τα πρώιμα χαρακτηριστικά γνωρίστηκαν πρώτα, και αυτά τα πρώιμα χαρακτηριστικά, με τη σειρά τους, συμβάλλουν στην απόκτηση των αργότερα αναπτυσσόμενων δεξιοτήτων. Όπως εφαρμόζεται στη γραφή, η Υπόθεση γραμμικότητας προβλέπει ότι τα παιδιά θα επιδείξουν τα καθολικά χαρακτηριστικά της γραφής πριν δείξουν τη γνώση των γλωσσικών χαρακτηριστικών ενός

συστήματος γραφής (Tolchinsky, 2003). Σύμφωνα με τον Tolchinsky (2003), τα παιδιά αρχίζουν να εμφανίζουν κάποια γνώση των καθολικών ιδιοτήτων της γραφής ήδη από την ηλικία των 3 ετών και, από τα 4 χρόνια, τα περισσότερα παιδιά έχουν γραπτή παραγωγή γραμμική και διακριτική. Σε αυτό το στάδιο, τα γραπτά ή οι μουντζούρες των παιδιών δεν περιέχουν γράμματα, δεν δείχνουν αλληλογραφία με το μήκος της ομιλούμενης λέξης και δεν περιέχουν κενά μεταξύ των λέξεων. Αντί 'αυτού, η γραφή των παιδιών σε αυτό το πρώιμο στάδιο περιλαμβάνει κοινά χαρακτηριστικά σε όλες τις γλώσσες, όπως η γραμμικότητα και η παρουσία διακριτών μονάδων που συχνά διαχωρίζονται από το ένα το άλλο. Ο Luria (1978) περιέγραψε αυτό το είδος γραφής ως αδιαφοροποίητο-μη επεμβατικό γράψιμο και οι Ferreiro και Teberosky (1982) το περιέγραψαν ως αδιαφοροποίητο γράψιμο. Τα παιδιά αρχίζουν να εμφανίζουν τις γλωσσικές ιδιότητες της γραφής, όπως η κατεύθυνση (αριστερά προς τα δεξιά) και τα σχήματα των συμβόλων γύρω από την ηλικία των 5 ετών (Tolchinsky). Περαιτέρω στοιχεία για μια γραμμική απόκτηση πρώιμης γραφής προέρχονται από το έργο του Ferreiro και του Teberosky που συνέβαλαν στην περιγραφή μιας μεγάλης αναπτυξιακής διαδικασίας γραφής. Σε αντίθεση με την Υπόθεση γραμμικότητας, **οι υποστηρικτές της Ενιαίας Υπόθεσης** υποστηρίζουν ότι τα παιδιά δεν αποκτούν γνώση της εκτύπωσης σε ομοιόμορφη γραμμική αλληλουχία (Gombert & Fayol, 1992 · Goodman & Goodman, 1979 · Hiebert, 1981 · Smith, 1976). Όπως εφαρμόζεται στην πρώιμη γραφή, η Ενιαία Υπόθεση προβλέπει ότι τα παιδιά μαθαίνουν γενικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες της γραφής ταυτόχρονα και σε καμία συγκεκριμένη σειρά, ανάλογα με τις εμπειρίες τους με την εκτύπωση. Πρόσφατα, οι Treiman et al. (2007) διερεύνησαν τις γνώσεις των παιδιών σχετικά με τα οπτικά χαρακτηριστικά των ονομάτων τους. Σε τέσσερις διαφορετικές μελέτες, εξέταζαν συστηματικά τις γνώσεις των μικρών παιδιών σχετικά με τα πρότυπα κεφαλαιοποίησης (δηλαδή το κεφαλαίο πρώτο γράμμα ακολουθούμενο από πεζά γράμματα), τον προσανατολισμό της εκτύπωσης (π.χ. οριζόντια ή κάθετη) και τις γνώσεις σχετικά με τα συγκεκριμένα γράμματα στα ονόματά τους. Οι Treiman et al. διαπίστωσαν ότι τα παιδιά ηλικίας μικρότερης των 4 ετών επέδειξαν γνώση τόσο των χαρακτηριστικών που σχετίζονται με τη γλώσσα (π.χ. γνώση συγκεκριμένων μορφών γράμματος των ονομάτων τους και κατεύθυνση από αριστερά προς δεξιά) όσο και των καθολικών χαρακτηριστικών (π.χ. γραμμικότητα) γραφής. Οι Treiman et al. διαπίστωσαν ότι τα παιδιά ηλικίας μικρότερης των 4 ετών επέδειξαν γνώση τόσο των χαρακτηριστικών γνώσης της

γλώσσας (π.χ. γνώση συγκεκριμένων μορφών επιστολών των ονομάτων τους όσο και της κατεύθυνσης από αριστερά προς τα δεξιά) και των καθολικών χαρακτηριστικών (π.χ. γραμμικότητα) της γραφής. Οι Treiman et al. έλαβαν τα ευρήματά τους ως στοιχεία ενάντια στην υπόθεση διαφοροποίησης του Tolchinsky (2003) (δηλαδή, τα παιδιά δεν αποκτούν γνώση της εκτύπωσης σε γραμμική ακολουθία) υποθέτοντας ότι δεν υπάρχει διαδοχική εκμάθηση των χαρακτηριστικών γραφής. Τα μικρά παιδιά επικεντρώνονται στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του γραψίματος που είναι οπτικά ορατά και προσελκύουν την προσοχή τους (όπως το πρώτο γράμμα στα ονόματά τους). Έτσι, δεν υπάρχει συναίνεση για το κατά πόσο τα χαρακτηριστικά της γραφής μαθαίνονται σε μια γραμμική ακολουθία ή σε ενοποιημένο τρόπο. Ωστόσο, οι ερευνητές συμφωνούν με τους ισχυρισμούς τους ότι τα πρώιμα συγγράμματα των παιδιών παρουσιάζουν ορισμένα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά. Σε αυτή τη μελέτη, οι ερευνητές επιδίωξαν να παρέχουν μια πιο εννοιολογικά συνεκτική εξέταση του τρόπου με τον οποίο αναπτύσσεται το γράψιμο από ό, τι έχει αναφερθεί προηγουμένως. Προσπάθησαν να το κάνουν αυτό με δύο σημαντικούς τρόπους. Πρώτον, χρησιμοποίησαν ένα λεπτομερές σύστημα βαθμολόγησης για να τους επιτρέψει να ποσοτικοποιήσουν και να καταγράψουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της πρόωρης ανάπτυξης των παιδιών. Με βάση τις προηγούμενες εργασίες (Levin & Bus, 2003, Levin, Both-De Vries, Aram, & Bus, 2005, Saracho, 1990, Sulzby, Barnhart, Hieshima, 1989, Tolchinsky 2003) τα χαρακτηριστικά γνωρίστηκαν και βαθμολογήθηκαν σύμφωνα με τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να φαίνονται αναπτυξιακά. Καμία προηγούμενη μελέτη, κατά την άποψή των ερευνητών της ενθάδε μελέτης, δεν έχει προσπαθήσει να ποσοτικοποιήσει τα χαρακτηριστικά της παιδικής γραφής. **Ένα σημαντικό κενό όσον αφορά τη γνώση της αναδυόμενης γραφής είναι η έλλειψη συναίνεσης ως προς τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να μετρηθεί και να ποσοτικοποιηθεί.** Για παράδειγμα, στην πρόσφατη σύνθεση των αποτελεσμάτων των δημοσιευμένων μελετών που εξέτασαν τη σχέση μεταξύ των πρώτων δεξιοτήτων γραμματισμού και των μεταγενέστερων συμβατικών αποτελεσμάτων γραμματισμού, η Εθνική Επιτροπή για την Πρακτική Άσκηση (NELP, Lonigan, Schatschneider & Westberg, 2008) εντόπισε δέκα μελέτες σχετικά με τη γραφή. Ωστόσο, καμία μελέτη δεν χρησιμοποίησε παρόμοιο σύστημα βαθμολόγησης. Γενικά, η πρακτική στην έρευνα είναι να ορίσει μια ολιστική βαθμολογία για ένα κομμάτι γραφής. **Ως αποτέλεσμα, η βαθμολογία κάθε παιδιού ποικίλλει ανάλογα με το κριτήριο που χρησιμοποιείται για μια συγκεκριμένη**

μελέτη. Συνεπώς, οι συγκρίσεις μεταξύ των μελετών και η γενίκευση των ευρημάτων σε όλες τις μελέτες είναι δύσκολες. Ο δεύτερος τρόπος με τον οποίο επιχειρήσαμε να παράσχουμε μια πιο εννοιολογικά συνεκτική εξέταση είναι η ταυτόχρονη εξέταση μιας ευρείας γκάμας πιθανών αναδυόμενων γραπτών δεξιοτήτων. Ένας λόγος για την έλλειψη συναίνεσης σχετικά με την εξέλιξη της γραφής μπορεί να σχετίζεται με τον αριθμό των καθηκόντων και το είδος των καθηκόντων που εξετάστηκαν σε προηγούμενες μελέτες. **Οι περισσότεροι ερευνητές έχουν περιορίσει τις εξετάσεις της πρώιμης γραφής σε μία ή δύο γραπτές δεξιότητες (π.χ. γραφή ονόματος, ορθογραφία).** Είναι σημαντικό να χρησιμοποιούμε ένα ευρύ φάσμα καθηκόντων όταν εξετάζουμε την αναδυόμενη γραφή διότι η έρευνα έχει δείξει ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν διαφορετικές μορφές γραφής για διαφορετικά καθήκοντα (Sulzby, 1989, Sulzby et al., 1989). Αυτό σημαίνει ότι όταν η εργασία γραφής είναι εύκολη, για παράδειγμα όταν γράφουν τα ονόματά τους, τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιούν προηγμένες λειτουργίες, όπως συμβατικά γράμματα. Ωστόσο, όταν η εργασία γραφής είναι απαιτητική, όπως η σύνταξη μιας σημείωσης, μπορεί να καταφεύγουν σε προηγούμενες λειτουργίες όπως να κάνουν μουτζούρες. Οι περισσότερες προηγούμενες μελέτες σχετικά με τη γραφή έχουν επικεντρωθεί στην εξέταση της εξέλιξης των χαρακτηριστικών στο γράψιμο του ονόματος των παιδιών (Hildreth, 1936 · Levin & Bus, 2003 · Lieberman, 1985). Ωστόσο, επειδή οι δεξιότητες γραφής των παιδιών είναι πιο προχωρημένες από ό, τι σε άλλες εργασίες γραφής, η συγγραφή ονομάτων μπορεί να μην είναι ο καλύτερος δείκτης των συνολικών ικανοτήτων γραφής τους. Επιπλέον, ο τύπος της εργασίας που χρησιμοποιείται για την εξέταση της εξέλιξης των χαρακτηριστικών μπορεί επίσης να έχει σημαντικό αντίκτυπο στα αποτελέσματα. Για παράδειγμα, οι Treiman et al. (2007) εξέτασαν μόνο τις δεκτικές γνώσεις των παιδιών σχετικά με τα ονόματά τους και όχι τις ικανότητες των παιδιών να γράφουν τα ονόματά τους. Είναι τελείως πιθανό ότι οι γνώσεις των παιδιών σχετικά με τη γραφή όπως εξετάζονται από τις δεκτικές εργασίες είναι πιο προχωρημένες από τις γνώσεις τους όπως εξετάζονται σε ένα εκφραστικό έργο (π.χ. γραφή). Όπως επεσήμανε ο Tolchinsky (2003), μπορεί να υπάρχει μια διαφορά μεταξύ του τι γνωρίζουν τα παιδιά και του τρόπου με τον οποίο μεταδίδουν αυτές τις πληροφορίες μέσω της πραγματικής παραγωγής της εκτύπωσης. Πέρα από την εξέταση της γραφής και της ορθογραφίας, **λίγες μελέτες έχουν εξετάσει την ικανότητα των μικρών παιδιών να γράφουν γράμματα ή την έγκαιρη ικανότητα τους να συνθέτουν ή να μεταφέρουν το νόημα πέρα από το επίπεδο μιας λέξης**

μέσω γραφής. Αξιοσημείωτες εξαιρέσεις είναι οι μελέτες των Bloodgood (1999) και Bus et al. (2001) που περιέλαβαν αυθόρμητη συγγραφή παιδιών. Η αυθόρμητη γραφή είναι προβληματική τουλάχιστον για μερικούς λόγους - είναι δύσκολο να βαθμολογηθεί και η παραγωγή είναι δύσκολο να ελεγχθεί καθιστώντας δύσκολη τη σύγκριση μεταξύ των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Αρχικά οι ερευνητές συμπεριέλαβαν ένα αυθόρμητο έργο γραφής, αλλά αργότερα το απέρριψαν επειδή τα περισσότερα παιδιά είχαν δυσκολία με αυτό (συχνά έκαναν πάνω τους ώμους τους και δήλωναν ότι δεν ήξεραν πώς να γράψουν). Η αυθόρμητη εργασία γραφής αντικαταστάθηκε με δύο εργασίες κλειστού τύπου, γράφοντας για να περιγράψουν μια εικόνα και να γράψουν μετά την επανάληψη μιας φράσης, την οποία τα περισσότερα παιδιά προσπάθησαν να ολοκληρώσουν. Αυτά τα δύο καθήκοντα είχαν επίσης το πλεονέκτημα ότι ελέγχθηκε η παραγωγή, γεγονός που τους έκανε ευκολότερη τη βαθμολόγηση από ένα αυθόρμητο δείγμα γραφής στο οποίο η παραγωγή μπορούσε να διαφέρει σημαντικά από το παιδί στο παιδί. Τέλος, η μελέτη αυτή διεξήχθη με τη χρήση μιας εγκάρσιας εξέτασης μιας σχετικά μεγάλης ομάδας παιδιών κατά τη διάρκεια της προσχολικής περιόδου. Οι μελέτες που εξετάζουν την αναδυόμενη γραφή έχουν δείξει μεγάλη μεταβλητότητα στην απόδοση των παιδιών.

Ωστόσο, οι προηγούμενες μελέτες που εξετάζουν την εξέλιξη της γραφής έχουν γενικά μικρό αριθμό συμμετεχόντων από επιλεγμένες κοινωνικοοικονομικές ομάδες ή έχουν περιγραφεί περιπτωσιολογικές μελέτες. Χρησιμοποιώντας ένα μεγάλο δείγμα με παιδιά από ποικίλα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα, τα υπόβαθρα θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην αποσαφήνιση και συμπλήρωση των αποτελεσμάτων από μελέτες μικρών δειγμάτων (Sulzby et al., 1989). Η αντιμετώπιση των πολυάριθμων κενών στην έρευνα επέτρεψε μια συνολική εξέταση του τρόπου μέτρησης της αναδυόμενης γραφής και των ενδεχόμενων αναπτυξιακών τάσεων. Το πιο σημαντικό, μας επέτρεψε να αξιολογήσουμε τη χρήση των χαρακτηριστικών γραφής από τα παιδιά σε διάφορες διαφορετικές εργασίες.

Τα ερωτήματα σχετικά με την εξέλιξη της γραφής και τη συνοχή των καθηκόντων που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση του γραψίματος καθίστανται όλο και πιο σημαντικά δεδομένης της σπουδαιότητας των προσχολικών χρόνων για το μεταγενέστερο γραμματισμό και την ακαδημαϊκή επιτυχία, καθώς και την έντονη ώθηση για την έγκαιρη πρόληψη των δυσκολιών στους τομείς αυτούς. Οι μελέτες που εξετάζουν την εξέλιξη της γραφής, οι οποίες έχουν σχεδιαστεί για να περιγράψουν ένα ευρύ φάσμα αναδυόμενων γραπτών δεξιοτήτων που περιλαμβάνουν

μεγάλο αριθμό παιδιών από διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, είναι απαραίτητες για να βελτιώσουμε την κατανόηση της πρώιμης γραφής των μικρών παιδιών, οδηγώντας ίσως σε πιο ακριβή θεωρητικά και εκπαιδευτικά μοντέλα αναδυόμενης γραφής.

Ως προς τους συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα ήταν 372 παιδιά προσχολικής ηλικίας 3 έως 5 ετών. Ο αριθμός των κοριτσιών (46%) ήταν ανάλογος με τον αριθμό των αγοριών (54%) που συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα. Οι εθνότητες από τις οποίες προήλθε το δείγμα αυτό ήταν 54% καυκάσιοι, 35,9% αφροαμερικάνοι, 2,7% ισπανοί, 2,7% Ασιάτες και 4,7% που ανέφεραν ότι ανήκαν σε άλλη φυλή. Τα εργαλεία μέτρησης τα οποία χρησιμοποιήθηκαν από τους ερευνητές ήταν τα εξής: το Write letters task : σε αυτή τη δοκιμασία ζητήθηκε από τα παιδιά να γράψουν συγκεκριμένα γράμματα (B, D, S, T, O, A, H, K, M και C). Τα συγκεκριμένα γράμματα επιλέχθηκαν με βάση προηγούμενη έρευνα, που σημειώνει ότι αυτά τα γράμματα είναι πιο γνωστά στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Το The Write name task : Η δοκιμασία αυτή αξιολόγησε την ικανότητα των παιδιών να γράψουν τα ονόματά τους χρησιμοποιώντας χαρτί και μολύβι. Η δοκιμασία της γραφής του ονόματος συμπεριελήφθηκε γιατί είναι από τα πρώτα πράγματα που μαθαίνουν τα παιδιά να γράφουν. Το The Write CVC Words task (six items) : Η δοκιμασία Write CVC Words (έξι αντικείμενα) αξιολόγησε τις γνώσεις των παιδιών σχετικά με την ορθογραφία κοινών απλών λέξεων (δηλαδή, mat, bed, duck, cat, fell, hen), το The Picture Description task (two items) : Η δοκιμασία Περιγραφή εικόνας (δύο στοιχεία) αξιολόγησε τις ικανότητες των παιδιών να χρησιμοποιούν τη γραφή για να παρέχουν μια περιγραφή ενός γεγονότος. Το The Sentence Retell task (two items) : Η δοκιμασία αυτή αξιολόγησε τις ικανότητες των παιδιών να γράψουν μια φράση. Και για τις δυο τελευταίες δοκιμασίες τα εργαλεία γραφής ήταν χαρτί και μολύβι. Τα παιδιά εξετάστηκαν μεμονωμένα από εκπαιδευμένους βοηθούς της έρευνας σε κέντρα φροντίδας παιδιών ή σε προσχολικά ιδρύματα. Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε σε ένα ήσυχο δωμάτιο και ολοκληρώθηκε σε μία συνεδρία που διήρκεσε 20-30 λεπτά. Τα αντικείμενα που χορηγήθηκαν ήταν ίδια για όλα τα παιδιά. **Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα μικρά παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν για τη γραφή πριν ξεκινήσουν το σχολείο ή λάβουν επίσημη διδασκαλία.** Οι γνώσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετικά με τη γραφή και τις δεξιότητες που σχετίζονται με το γράψιμο αυξάνονται και γίνονται όλο και

περισσότερο σταθερές μεταξύ 3 και 5 ετών. Παρόλο που η μέση επίδοσή τους στις πέντε υποδοκιμές ήταν χαμηλή, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μέχρι 3 ετών επιδεικνύουν καθολική και γλωσσική γνώση της γραφής και ότι τα παιδιά αρχίζουν να γράφουν από πολύ μικρή ηλικία. Το ενδιαφέρον για γραπτή εργασία μπορεί να διευκολυνθεί με την παροχή απαραίτητων εργαλείων (μολύβια, χρώματα) σε παιδιά από 3 ετών και την δυνατότητα συμμετοχής τους σε γραπτές δραστηριότητες (Neuman & Roskos, 1993). Τα μικρά παιδιά θα πρέπει να ενθαρρύνονται από τους μεγάλους ακόμα κι όταν προσποιούνται πως γράφουν (μουτζούρες) κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, ακόμη και αν δεν μπορούν να γράψουν συμβατικά. Η ενθάρρυνση θα ήταν ακόμα πιο επωφελής ειδικά για εκείνα τα παιδιά που δεν έχουν κίνητρα (π.χ. Gillanders & Jimenez, 2004, Bus & Out, 2008). Για τα πιο εξελιγμένα παιδιά ή τα μεγαλύτερα παιδιά, το όνομα τους φαίνεται να αποτελεί ένα ιδανικό σημείο εκκίνησης για την εκμάθηση χαρακτηριστικών γραφής που είναι ειδικά για τη γλώσσα. Για τα παιδιά αυτά, θα ήταν σκόπιμο να εφιστάται η προσοχή στις σχέσεις του ήχου του γράμματος για τα δικά τους ονόματα και τα ονόματα των συμμαθητών τους (Aram & Biron, 2004).

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο της αναδυόμενης γραφής όπως πληροφορούμαστε από την έρευνα των Guo, Y., Sun, S., Puranik, C., & Breit-Smith, A. (2018) είναι η ικανότητα των παιδιών να γράφουν τα ονόματα τους. Το γράψιμο του ονόματος έχει προκαλέσει σημαντικό ενδιαφέρον από την ερευνητική κοινότητα, επειδή τα ονόματα είναι μεταξύ των πρώτων λέξεων που προσπαθούν να γράψουν τα παιδιά και τα ονόματα παρέχουν μια πηγή γραμμάτων για τα παιδιά να ασκούνται γραπτώς. (Bloodgood 1999, Clay 1975, Gerde et al. 2012 όπ.παρ στο Guo, Y., Sun, S., Puranik, C., & Breit-Smith, A. (2018)). Τα στοιχεία δείχνουν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να παράγουν περίπλοκες αναπαραστάσεις ονοματοδοσίας (Cabell et al., 2009, Diamond and Baroody 2013, Gerde et al. Puranik και Lonigan 2012 όπ.παρ στο Guo et al.2018). Η προσεκτική εξέταση αυτών των μελετών δείχνει ότι τα παιδιά δείχνουν ουσιαστικές διαφορές στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραφής ονόματος. Για παράδειγμα, η εργασία από τους Gerde et al. (2012) έδειξε ότι οι ικανότητες γραφής των παιδιών προσχολικής ηλικίας 3-5 ετών στην διάρκεια του προσχολικού έτους καταδεικνύουν σημαντική μεταβλητότητα, 25% των παιδιών έγραψαν τα ονόματά τους με όλα τα γράμματα, το 26% χρησιμοποίησαν μουτζούρες χωρίς κανένα χαρακτηριστικό γράμματος, 2%

χρησιμοποίησαν σχέδιο, 2% χρησιμοποίησαν γράψιμο γραφής με κάποια από τα χαρακτηριστικά των γραμμάτων και το 8% χρησιμοποίησε σχήματα που μοιάζουν με γράμματα όπως διαχωρισμένα γράμματα. Οι Puranik και Lonigan (2012) εξέτασαν τις γραπτές ικανότητες των παιδιών ηλικίας 3-5 ετών στην αρχή του προσχολικού έτους και διαπίστωσαν ότι τα παιδιά μπορούσαν να χωριστούν σε τρεις ομάδες με βάση την απόδοσή τους στην εξέτασή ως προς τη γραφή του ονόματός τους: έτσι διακρίθηκαν σε συγγραφείς χωρίς ονόματα (η γραφή του ονόματος ήταν χωρίς γραπτά σύμβολα), συγγραφείς με μερική επωνυμία (όνομα γραμμένο με κάποια γράμματα στα ονόματά τους) και συγγραφείς πλήρους ονόματός (όνομα γραμμένο σωστά). Αυτό που διαπιστώθηκε ήταν ότι τα εξεταζόμενα παιδιά εμφάνισαν διαφορές ως προς την ικανότητα γραφής, ανάλογα με την ηλικία τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας έπειτα από την αναδίφηση στην σύγχρονη αλλά και παλαιότερη ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία, είναι α) να εξετασθούν τα χαρακτηριστικά της αναδυόμενης γραφής των παιδιών προσχολικής ηλικίας, β) να εξετασθεί η σχέση του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού με την ανάδυση δεξιοτήτων γραφής σε παιδιά προσχολικής ηλικίας ,γ) να εξετασθεί η σχέση της εμπλοκής γονέων και παιδιών σε δραστηριότητες γραπτού λόγου με την παροχή υλικών γραμματισμού στο σπίτι.

Οι υποθέσεις της εν λόγω έρευνας είναι οι εξής:

- α) Υπάρχει θετική σχέση μεταξύ των πεποιθήσεων των γονέων σχετικά με τη σημασία που αποδίδουν στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου. Οι γονείς που πιστεύουν ότι είναι σημαντικό να συμμετέχουν με το παιδί τους σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου αναμένεται να εμπλέκονται οι ίδιοι και το παιδί τους σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου (πρώτη ερευνητική υπόθεση).
- β) Υπάρχει θετική σχέση μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης της μητέρας και της παροχής υλικών γραμματισμού στο σπίτι. Οι μητέρες υψηλότερου επιπέδου εκπαίδευσης αναμένεται να εξασφαλίσουν στο παιδί τους στο σπίτι περισσότερα υλικά- εργαλεία γραφής και ανάγνωσης (γραμματισμού) και παράλληλα να επιδίδονται σε συχνότερες δραστηριότητες γραφής, ενώ οι μητέρες χαμηλότερου επιπέδου εκπαίδευσης αναμένεται να εξασφαλίσουν λιγότερα υλικά στο παιδί τους στο σπίτι και αντίστοιχα να επιδίδονται σε λιγότερες ή καθόλου δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης (δεύτερη ερευνητική υπόθεση).
- γ) Υπάρχει θετική σχέση ως προς το φύλο και την ηλικία των παιδιών. Δηλαδή αναμένεται τα μικρότερα παιδιά(προνήπια)να μην έχουν και τόσο καλές επιδόσεις στην αναδυόμενη γραφή σε σύγκριση με τα μεγαλύτερα(νήπια).Επίσης αναμένεται τα κορίτσια να έχουν καλύτερες επιδόσεις σε σύγκριση με τα αγόρια.
- δ) Η συχνότητα εμπλοκής στον οικογενειακό γραμματισμό θα συνδέεται με το επίπεδο της αναδυόμενης γραφής των παιδιών προσχολικής ηλικίας(τέταρτη ερευνητική υπόθεση).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Σχεδιασμός της έρευνας

Η εν λόγω έρευνα που σχεδιάστηκε, αποτελεί μια συσχετιστική έρευνα, η οποία έχει ως στόχο να εξετάσει τις σχέσεις των πεποιθήσεων και των πρακτικών συμπεριφοράς των γονιών με τις δεξιότητες ανάδυσης της γραφής(επινοημένης γραφής) των παιδιών τους τα οποία φοιτούν στην προσχολική εκπαίδευση. Πιο αναλυτικά, εξετάστηκαν οι τρέχουσες στάσεις και συμπεριφορές των γονέων σε σχέση με την εμπλοκή με το παιδί τους σε δραστηριότητες γραμματισμού. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, χορηγήθηκε στους γονείς των παιδιών ένα ερωτηματολόγιο, αποτελούμενο από πέντε κλίμακες. Το ερωτηματολόγιο αυτό είχε τη δυνατότητα να μετράει ποικίλες διαστάσεις του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, την εμπλοκή γονέων και παιδιών σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου, τις πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με τη σημασία που αποδίδουν στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε δραστηριότητες γραμματισμού, τα υλικά γραμματισμού που υπάρχουν στο σπίτι και τέλος την έκθεση των παιδιών σε βιβλία παιδικής λογοτεχνίας (έντυπος λόγος). Μετά τη χορήγηση του ερωτηματολογίου και την επιστροφή του, τα παιδιά εξετάστηκαν ως προς τις δεξιότητες αναδυόμενης γραφής(επινοημένης γραφής). Ο τρόπος χορήγησης του είχε ως εξής: Οι νηπιαγωγοί διένειμαν το ερωτηματολόγιο στους γονείς, οι γονείς με τη σειρά τους έπαιρναν το ερωτηματολόγιο, το συμπλήρωναν στο σπίτι ή στο νηπιαγωγείο, στη συνέχεια το επέστρεφαν μέσα σε κάποιο εύλογο- σύντομο χρονικό διάστημα και το παρέδιδαν στο/στη νηπιαγωγό της τάξης του παιδιού τους.

5.2 Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της παρούσας έρευνας προέρχεται από έναν πληθυσμό γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας 4-6 ετών, των οποίων τα παιδιά φοιτούσαν κατά το σχολικό έτος 2018-2019 σε τρία δημόσια νηπιαγωγεία των Ανωγείων, Λιβαδίων και Περάματος, της επαρχίας Μυλοποτάμου του νομού Ρεθύμνης. Σε κάθε ένα από τα παραπάνω νηπιαγωγεία που επιλέχθηκαν για την έρευνα, να σημειωθεί ότι η επιλογή των νηπιαγωγείων ήταν εντελώς τυχαία, διανεμήθηκαν σε όλους τους γονείς

ερωτηματολόγια με σκοπό τη συμπλήρωσή τους. Από το γενικό σύνολο των ερωτηματολογίων, που μοιράστηκαν (81) και στα τρία νηπιαγωγεία επεστράφησαν 77 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Οπότε, το δείγμα της έρευνάς (N=77) μας συγκροτήθηκε από εκείνους τους γονείς και ακολούθως τα παιδιά τους, που επέστρεψαν συμπληρωμένο το ερωτηματολόγιο και το έντυπο συγκατάθεσης συμμετοχής του παιδιού στη νηπιαγωγό . Εκείνο που πρέπει να σημειωθεί είναι ότι για να συμμετέχει το κάθε νηπιαγωγείο στην έρευνα αυτή, έπρεπε προηγουμένως να ζητηθεί η συγκατάθεση της αντίστοιχης προϊσταμένης του κάθε νηπιαγωγείου.

5.3 Μέσα συλλογής δεδομένων

Τα μέσα τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα μας, για τη συλλογή των δεδομένων μας, ήταν ένα ερωτηματολόγιο και ένα κριτήριο ανάδυσης της γραφής των μικρών παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο, το οποίο κατασκευάστηκε από τη Σαρρή(2017) περιλάμβανε 5 κλίμακες. Αρχικά, η πρώτη κλίμακα ,μετρούσε το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας του παιδιού. Οι πληροφορίες που ζητούσε από τους γονείς η πρώτη κλίμακα βασίζονταν στον τρόπο με τον οποίο μετρήθηκε το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας από άλλους ερευνητές (Korat et al., 2012; Manolitsis et al., 2011; Neumann, 2016). Στην κλίμακα αυτή έπρεπε καταρχήν ο γονέας να δηλώσει το πρόσωπο το οποίο συμπλήρωνε το ερωτηματολόγιο, δηλαδή να δηλώσει αν ήταν ο πατέρας του παιδιού (0), η μητέρα του (1), και οι δύο του γονείς (2) ή κάποιος άλλος κηδεμόνας του (3). Έπειτα, ο γονέας που συμπλήρωνε το ερωτηματολόγιο έπρεπε πρώτα να δηλώσει το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης που έχει ολοκληρώσει ο πατέρας του παιδιού και μετά το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας του. Το επίπεδο εκπαίδευσης που είχαν ολοκληρώσει οι γονείς του παιδιού βαθμολογήθηκε σε μία ιεραρχική κλίμακα με 8/βαθμη διαβάθμιση. Το 0 βαθμολογούσε “Απόφοιτος Δημοτικού Σχολείου ή φοίτηση σε μερικές τάξεις του Δ.Σ.”, το 1 “Απόφοιτος Γυμνασίου”, το 2 “Απόφοιτος Λυκείου”, το 3 “Απόφοιτος Μεταδευτεροβάθμιας Σχολής (π.χ. ΙΕΚ)”, το 4 “Φοίτηση σε μερικά έτη Ανώτερης ή Ανώτατης Σχολής”, το 5 “Απόφοιτος Τ.Ε.Ι. ή Ανώτερης Τεχνικής Σχολής”, το 6 “Απόφοιτος Α.Ε.Ι.” και το 7 “Κάτοχος Μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού Διπλώματος”. Ακόμη, στην κλίμακα αυτή ο γονέας έπρεπε να συμπληρώσει το

επάγγελμα που ασκούσε ο πατέρας και το επάγγελμα που ασκούσε η μητέρα του παιδιού. Για τις ανάγκες της κωδικοποίησης και της ανάλυσης των δεδομένων οι απαντήσεις των γονέων σχετικά με το επάγγελμα βαθμολογήθηκαν σε μία ονομαστική κλίμακα με 8/βαθμη διαβάθμιση. Το 0 βαθμολογούσε “Αγρότες, Ναυτικοί, Καθαρίστριες”, το 1 “Εργάτες, Τεχνίτες, Χειριστές μεταφορικών μέσων”, το 2 “Πάροχοι υπηρεσιών”, το 3 “Εμποροι, Πωλητές”, το 4 “Υπάλληλοι γραφείου”, το 5 “Επιστήμονες, Ελεύθεροι επαγγελματίες, Ανώτεροι Υπάλληλοι”, το 6 “Οικιακά, Άνεργος” και το 7 “Συνταξιούχος”.

Η δεύτερη κλίμακα, η οποία έχει κατασκευασθεί και ελεγχθεί η εφαρμογή της σε γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας από τη Σαρρή(2017), μετρούσε την εμπλοκή γονέων και παιδιών σε δραστηριότητες σχετικές με τον προφορικό και γραπτό λόγο. Η κλίμακα αυτή δημιουργήθηκε με τον παρακάτω τρόπο. Διατυπώθηκαν 36 ερωτήσεις που σχετίζονταν με δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου στις οποίες συμμετέχουν ο γονέας και το παιδί του στο σπίτι αλλά και έξω από αυτό. Διατυπώθηκαν κάποιες ερωτήσεις που αφορούσαν τη συχνότητα ανάγνωσης διαφόρων ειδών παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων γονέα και παιδιού. Κάποιες άλλες ερωτήσεις αναφέρονταν στη συχνότητα διδασκαλίας από το γονέα στο παιδί του δεξιοτήτων γραμματισμού. Άλλες ερωτήσεις αφορούσαν τη συχνότητα με την οποία ο ίδιος ο γονέας συμμετέχει σε δραστηριότητες γραμματισμού. Κάποιες άλλες ερωτήσεις είχαν να κάνουν με τη συχνότητα συμμετοχής γονέα και παιδιού σε δραστηριότητες γραφής και επίσης κάποιες άλλες ερωτήσεις αφορούσαν τη συχνότητα εμπλοκής γονέα και παιδιού σε διάφορες γενικά άλλες δραστηριότητες γραμματισμού όπως σε δραστηριότητες προφορικού λόγου (π.χ. διήγηση ιστοριών από το γονέα στο παιδί και από το παιδί στο γονέα κ.ά.), παιχνίδι με τα μαγνητικά γράμματα κλπ.. Όλες οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου 5/βαθμης κλίμακας τύπου Likert. Το 0 βαθμολογούσε “Ποτέ”, το 1 “Λιγότερο από 1 φορά το μήνα”, το 2 “Περίπου 1 φορά την εβδομάδα”, το 3 “3-4 φορές την εβδομάδα” και το 4 “Τουλάχιστον 1 φορά την ημέρα”.

Η τρίτη κλίμακα του ερωτηματολογίου μετρούσε τα πιστεύω/τις πεποιθήσεις του γονέα σε σχέση με τη σημασία που αποδίδει στο να συμμετέχει με το παιδί του σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου. Η κλίμακα αυτή δημιουργήθηκε με τον εξής τρόπο. Διατυπώθηκαν 7 ερωτήσεις που σχετίζονταν με τα πιστεύω/τις πεποιθήσεις του γονέα σχετικά με τη σημαντικότητα που αποδίδει στο να εμπλέκεται με το παιδί του σε δραστηριότητες γραμματισμού. Η διατύπωση των ερωτήσεων της

κλίμακας αυτής βασίστηκε στον τρόπο με τον οποίο μέτρησαν τα πιστεύω των γονέων για την ανάπτυξη του γραμματισμού του παιδιού τους διάφοροι ερευνητές (Bingham, 2007; Yeo et al., 2014). Διατυπώθηκαν κάποιες ερωτήσεις που αφορούσαν το πόσο σημαντικό θεωρεί ο γονέας να συμμετέχει με το παιδί του σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου, όπως το να διαβάζει μαζί με το παιδί του παιδικά βιβλία, να διηγείται στο παιδί του ιστορίες, να πηγαίνουν μαζί στη βιβλιοθήκη και στο βιβλιοπωλείο, να διδάσκει στο παιδί του τα γράμματα πριν εκείνο ξεκινήσει να φοιτά στο δημοτικό σχολείο κ.ά.. Όλες οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου 5/βαθμης κλίμακας τύπου Likert. Το 0 βαθμολογούσε “Καθόλου”, το 1 “Λίγο”, το 2 “Αρκετά”, το 3 “Πολύ” και το 4 “Πάρα πολύ”. Στο τέλος της τρίτης κλίμακας και πριν την τέταρτη κλίμακα υπήρχε μία ερώτηση η οποία αφορούσε την ηλικία που είχε το παιδί όταν ξεκίνησε ο γονέας του να του διαβάζει παιδικά βιβλία. Η διατύπωση της ερώτησης αυτής βασίστηκε στις Senechal και LeFevre (2002), οι οποίες συμπεριέλαβαν μια τέτοια ερώτηση στο πλαίσιο της μέτρησης της έκθεσης των παιδιών από τους γονείς τους σε παιδικά βιβλία (Σαρρή, 2017). Αυτή η ερώτηση ήταν κλειστού τύπου 5/βαθμης κλίμακας τύπου Likert. Το 0 βαθμολογούσε “0-11 μηνών”, το 1 “1 έτους”, το 2 “2 χρονών”, το 3 “3 χρονών” και το 4 “4 χρονών”. Ο γονέας, κι εδώ, έπρεπε να κυκλώσει την απάντηση αυτή που τον αντιπροσώπευε περισσότερο.

Η τέταρτη κλίμακα μετρούσε τα υλικά γραμματισμού που υπάρχουν στο σπίτι του παιδιού. Η κλίμακα αυτή περιλάμβανε μία λίστα/κατάλογο ελέγχου (checklist). Η δημιουργία αυτής της λίστας ελέγχου με τα υλικά γραμματισμού βασίστηκε στο εργαλείο παρατήρησης των παιχνιδιών και των υλικών σχετικών με το γραμματισμό που υπάρχουν στο σπίτι του παιδιού (*An instrument for the observation of games and literacy-related materials (GLM) at home*) που δημιούργησαν οι Aram και Levin (2002), βασισμένοι στην υποκλίμακα “Stimulation through toys, games and reading materials” του Home Observation for Measurement of the Environment inventory for ages 3 to 6, με σκοπό έτσι οι Aram και Levin (2002) να μετρήσουν τα παιχνίδια και τα υλικά σχετικά με το γραμματισμό που υπάρχουν στο περιβάλλον του σπιτιού του παιδιού. Το εργαλείο αυτό ήταν μία λίστα με υλικά όπως 10 βιβλία, κάρτες για μάθηση αριθμών, 3 πάζλ, 5 παιδικές κασέτες, μαρκαδόροι και μολύβια, οικοδομικό υλικό, σημειωματάρια, βιβλία ασκήσεων και ηλεκτρονικός υπολογιστής και οι ερευνητές, κρατώντας τη λίστα αυτή, παρατηρούσαν αν το καθένα από αυτά τα υλικά υπάρχει στο σπίτι του παιδιού. Στη λίστα ελέγχου που κατασκευάστηκε στο πλαίσιο

της παρούσας έρευνας υπήρχαν διάφορα υλικά σχετικά με το γραμματισμό όπως μαρκαδόροι, μολύβια, σημειωματάρια, παιδικά βιβλία, μαγνητικά γράμματα, εκπαιδευτικά παιχνίδια (π.χ. πάζλ με τα γράμματα της αλφαβήτα και εικόνες κλπ.), CD με παραμύθια ή ιστορίες, ηλεκτρονικός υπολογιστής κ.ά. και ο γονέας έπρεπε να τοποθετήσει ένα X δίπλα σε όποια υλικά από αυτά υπήρχαν στο σπίτι του. Για τις ανάγκες κωδικοποίησης και ανάλυσης των δεδομένων οι απαντήσεις των γονέων σε σχέση με τα υλικά βαθμολογήθηκαν σε μία κατηγοριακή κλίμακα. Το 0 βαθμολογούσε “Δεν επιλέχθηκε” και το 1 βαθμολογούσε “Επιλέχθηκε”. Όταν, δηλαδή, ο γονέας είχε τοποθετήσει ένα X δίπλα σε κάποιο υλικό έπαιρνε το 1 που σήμαινε ότι υπάρχει το υλικό αυτό στο σπίτι του, ενώ όταν δεν είχε τοποθετήσει ένα X δίπλα σε κάποιο υλικό έπαιρνε το 0 που σήμαινε ότι δεν υπάρχει το υλικό αυτό στο σπίτι του.

Η πέμπτη κλίμακα μετρούσε την έκθεση στα παιδικά βιβλία (έντυπος λόγος). Η κλίμακα αυτή περιλάμβανε ένα Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων (Title Recognition Test). Το τεστ αυτό, όπως είδαμε, αποτελεί μία εναλλακτική μέτρηση της συχνότητας ανάγνωσης βιβλίων γονέα και παιδιού. Υποθέεται, δηλαδή, ότι οι γονείς, οι οποίοι διαβάζουν σε συχνή βάση παιδικά βιβλία στο παιδί τους, θα γνωρίζουν περισσότερα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία σε σχέση με τους γονείς που δε διαβάζουν και τόσο συχνά παιδικά βιβλία στο παιδί τους (Senechal, LeFevre, Hudson, et al., 1996). Το Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων περιλάμβανε 15 αληθινούς τίτλους και 9 ψεύτικους τίτλους (foils), δηλαδή συνολικά 24 τίτλους παιδικών βιβλίων. Οι ψεύτικοι τίτλοι (foils) είχαν διασκορπιστεί μέσα στους αληθινούς τίτλους. Στην αρχή του τεστ αυτού αναγράφονταν οι οδηγίες προς τους γονείς των μικρών παιδιών. Αναφερόταν εξαρχής, δηλαδή, στο γονέα ότι του παρουσιάζονται διάφοροι τίτλοι παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων που ενδεχομένως να έχει διαβάσει μαζί με το παιδί του στο σπίτι. Κάποιοι από αυτούς τους τίτλους βιβλίων είναι αληθινοί και κάποιοι άλλοι είναι ψεύτικοι. Έπειτα, γινόταν παράκληση προς το γονέα να διαβάσει τους τίτλους που του παρουσιάζονται και να τοποθετήσει ένα X δίπλα σε όποιον τίτλο αναγνώριζε ως αληθινό. Ακόμη, υπογραμμιζόταν στο γονέα ότι δε χρειαζόταν να μαντέψει, απλά να τοποθετήσει ένα X δίπλα στους αληθινούς τίτλους. Ο γονέας, λοιπόν, έπρεπε στο τεστ αυτό να διαβάσει τους τίτλους και έπειτα να τοποθετήσει ένα X δίπλα σε όποιον τίτλο αναγνώριζε ως αληθινό. Η βαθμολόγηση του κάθε γονέα στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων γινόταν με τον παρακάτω τρόπο. Αν ο γονέας είχε τοποθετήσει ένα X δίπλα σε κάποιον αληθινό τίτλο, έπαιρνε 1 που σήμαινε σωστό. Σωστά,

δηλαδή, αναγνώρισε τον αληθινό τίτλο. Αν ο γονέας δεν είχε τοποθετήσει ένα X δίπλα σε κάποιον αληθινό τίτλο, έπαιρνε 0 που σήμαινε λάθος. Δηλαδή, ήταν λάθος η επιλογή του να μην τοποθετήσει ένα X δίπλα στον αληθινό τίτλο, καθώς ο τίτλος ήταν αληθινός και έπρεπε κανονικά να τοποθετήσει δίπλα του ένα X αναγνωρίζοντάς τον έτσι ως αληθινό. Αν ο γονέας είχε τοποθετήσει ένα X δίπλα σε κάποιον ψεύτικο τίτλο (foil), έπαιρνε 0 που σήμαινε λάθος. Δηλαδή, ήταν λάθος αυτή η επιλογή του, καθώς αναγνώρισε ως αληθινό τίτλο έναν τίτλο που δεν υπάρχει στην πραγματικότητα. Αν ο γονέας δεν είχε τοποθετήσει ένα X δίπλα σε κάποιον ψεύτικο τίτλο (foil) έπαιρνε 1 που σήμαινε σωστό. Δηλαδή, σωστά ο γονέας δεν τοποθέτησε ένα X δίπλα στον ψεύτικο τίτλο. Σωστά, δηλαδή, δεν αναγνώρισε έναν ψεύτικο τίτλο ως αληθινό. Οπότε, για την κωδικοποίηση και ανάλυση των δεδομένων των Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων, το 0 βαθμολογούσε “Λάθος” και το 1 βαθμολογούσε “Σωστό”.

Επιπρόσθετα, εκτός από τις πέντε αυτές κλίμακες, στο επάνω μέρος της πρώτης σελίδας του ερωτηματολογίου υπήρχε επιπλέον μία συνοδευτική επιστολή. Στη συνοδευτική αυτή επιστολή αναγράφονταν το όνομα του ιδρύματος με το οποίο συνδέεται η έρευνα αυτή, το όνομα του φοιτητή που διεξάγει την έρευνα στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας που εκπονεί και το όνομα του υπεύθυνου καθηγητή που επιβλέπει την έρευνα. Επίσης, αναγράφονταν ο σκοπός της έρευνας, η παράκληση προς τους γονείς να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις σημειώνοντας στην καθεμία την απάντηση που τους αντιπροσώπευε περισσότερο, η ανωνυμία του ερωτηματολογίου, ο τρόπος με τον οποίο θα παρέδιδαν το ερωτηματολόγιο και οι ευχαριστίες. Το δεύτερο μέσο της συλλογής των δεδομένων μας, ήταν τα ίδια τα γραπτά των παιδιών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, τα οποία αξιολογήθηκαν με διάφορα βαθμολογικά κριτήρια για την ανάδυση της γραφής (Puranik, 2011 • Ritchey et al, 2010). Τα παιδιά κλίθηκαν από το ερευνητή να γράψουν όπως μπορούν το όνομά τους (πρώτο κριτήριο αξιολόγησης), δέκα λέξεις σε ένα δεύτερο κριτήριο αξιολόγησης (γάλα, ρόδι, καφέ, ψωμί, τυρί, μήλο, λάχανο, σέλινο, καλαμάκι, μαρούλι), και σε ένα τρίτο κριτήριο αξιολόγησης τρεις απλές φράσεις (ένα ροζ καπέλο, μια σιέλ μπάλα, δυο μεγάλες ρακέτες). Ο τρόπος βαθμολόγησης του πρώτου κριτηρίου αξιολόγησης, που αφορούσε στη γραφή του ονόματος κάθε εξεταζόμενου παιδιού είχε ως εξής: για κάθε σωστό γράμμα, δινόταν και ένας βαθμός σύμφωνα με τη βαθμολόγηση ονόματος κατά Puranik. Ο τρόπος βαθμολόγησης του δεύτερου κριτηρίου στο οποίο αξιολογήθηκαν τα παιδιά, αφορούσε στη γραφή δέκα λέξεων, οι οποίες σύμφωνα με την βαθμολόγηση κατά Puranik έπαιρναν ένα βαθμό σε κάθε

γράμμα που έγραφε σωστά το παιδί , κάτι ανάλογο δηλαδή με τη βαθμολόγηση του ονόματος τους. Το όνομα του παιδιού βαθμολογήθηκε ακριβώς με τον ίδιο τρόπο όπως και τις λέξεις. Έγινε λοιπόν μια ποιοτική βαθμολόγηση, η οποία αξιολογούσε τις εξής παραμέτρους: γραμμικότητα, κατάτμηση, απλούς χαρακτήρες γραμμάτων, προσανατολισμός από αριστερά προς τα δεξιά, πρώτο γράμμα ονόματος, σύνθετους χαρακτήρες, τυχαία γράμματα, πολλά γράμματα και ορθογραφία ονόματος. Αν το εξεταζόμενο παιδί κατάφερνε να επιτύχει σε όλες αυτές τις παραμέτρους το ανώτερο σκορ που θα συνέλεγε ήταν εννιά, έπειτα από το άθροισμα τους. Το άθροισμα που κυμάνθηκε στην έρευνα μας ήταν από 0-9, ένα δηλαδή πόντο για κάθε παράμετρο. Ως προς την βαθμολόγηση των φράσεων ,σύμφωνα και πάλι με τη βαθμολόγηση κατά Puranik, δεν διέφερε από το τρόπο υπολογισμού των λέξεων και του ονόματος, με τη μόνη διαφορά ότι αξιολογούσε μόνο επτά παραμέτρους (γραμμικότητα, κατάτμηση, απλούς χαρακτήρες, προσανατολισμός από αριστερά προς τα δεξιά, σύνθετους χαρακτήρες, τυχαία γράμματα, και μια ακόμα παράμετρο που δεν υπήρχε στις λέξεις, την επινοημένη γραφή). Το συνολικό σκορ που κέρδιζε ένα παιδί αν είχε επιτύχει στο σωστό γράψιμο της φράσης ήταν το επτά. Όπως και στη βαθμολόγηση των λέξεων έτσι και εδώ, στις φράσεις ,κάθε παράμετρος έπαιρνε ένα βαθμό. Ένας βαθμός για κάθε σωστή παράμετρο και μηδέν για κάθε λάθος. Μία άλλη κλίμακα αξιολόγησης των λέξεων που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνα μας ήταν και οι μετρήσεις που έγιναν με βάση τα κριτήρια των Ritchey et al,2010. Κάθε λέξη βαθμολογήθηκε χρησιμοποιώντας τέσσερα μέτρα βαθμολόγησης. Πρώτον, για κάθε σωστή λέξη δόθηκε ένας βαθμός και μηδέν για κάθε λάθος λέξη. Δεύτερον, βαθμολογήθηκαν οι σωστοί ήχοι , αυτή η μέτρηση βαθμολόγησε την ικανότητα των εξεταζόμενων παιδιών να αναπαραστήσουν τους φωνολογικούς χαρακτήρες μιας λέξης. Ένας βαθμός δόθηκε για κάθε σωστό ήχο , ακόμα κι όταν σε μία λέξη δεν γραφόταν το αρχικό γράμμα σωστά, παραδείγματος χάριν στη λέξη ψωμί αν το παιδί έγραφε " πσομι", εκλαμβάνονταν ως σωστό και έπαιρνε τον βαθμό. Τρίτον, σωστή ακολουθία γραμμάτων, αυτή η μέτρηση αξιολογούσε την ικανότητα των παιδιών, να γράψουν τις λέξεις με ρη σωστή διαδοχή - ακολουθία των γραμμάτων. Ένας πόντος δίνονταν για κάθε σωστό πρώτο γράμμα και ένας για κάθε τελευταίο γράμμα της λέξης. Έπειτα, ένας πόντος κερδίζονταν για κάθε σωστή ακολουθία γραμμάτων μέσα στη λέξη. Όταν η λέξη ήταν στο σύνολό της γραμμένη σωστά, δινόταν σαν επιπλέον βαθμός ακόμα ένας. Τέταρτον, αξιολογήθηκε η φωνολογική κωδικοποίηση. Αυτή η μέτρηση

αναπτύχθηκε από τους Tangel and Blachman(1992) και κάθε λέξη έπαιρνε βαθμούς από 0 έως 6. Σύμφωνα με αυτά, οι λέξεις βαθμολογήθηκαν ως προς τις εξής παραμέτρους(συνολικά σωστές λέξεις, σωστοί ήχοι, σωστή ακολουθία γραμμάτων και φωνολογική κωδικοποίηση). Πιο συγκεκριμένα, όταν μια λέξη ήταν σωστά γραμμένη έπαιρνε τους 6 βαθμούς, ενώ όταν ήταν λάθος έπαιρνε 0. Στις περιπτώσεις που η λέξη είχε ένα ήχο μέσα στη λέξη φωνολογικά σωστό ακόμα κι αν δεν ήταν το σωστό γράμμα, έπαιρνε 1 βαθμό, 2 βαθμούς έπαιρνε όταν το αρχικό γράμμα ήταν και το σωστά ορθογραφικά, 3 βαθμούς έπαιρνε όταν ο αρχικός ήχος ήταν και ορθογραφικά σωστός και είχε τουλάχιστον άλλον έναν ήχο σωστό, ακόμα κι αν δεν ήταν στη σωστή ακολουθία. 4 βαθμούς έπαιρνε η λέξη όταν ήταν όλοι οι ήχοι σωστοί ακόμα κι αν δεν είχαν σωστή ορθογραφία. Τέλος 5 βαθμούς έπαιρνε η λέξη όταν όλοι οι ήχοι αναπαρίστανται με συμβατικά γράμματα. Στο Παράρτημα έχουν αναρτηθεί ορισμένα ενδεικτικά γραπτά παιδιών που επιχειρείται να φανεί η ανάδυση της επινοημένης γραφής τους.

5.4 Διαδικασία της έρευνας

Η έρευνα ξεκίνησε από τα τέλη Φλεβάρη του 2019 και διήρκησε έως τα τέλη Μάρτη, αρχές Απρίλη του 2019. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια επίσκεψη στα νηπιαγωγεία και ακολούθως χορήγηση των ερωτηματολογίων και των έντυπων συγκατάθεσης των γονιών για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα, αφού προηγουμένως είχε προηγηθεί τηλεφωνική επικοινωνία με τις προϊσταμένες νηπιαγωγούς του κάθε νηπιαγωγείου για να ληφθεί η έγκριση εισόδου στο χώρο τους και να εξηγηθεί επιγραμματικά ο σκοπός της έρευνας. Τα ερωτηματολόγια καθώς και τα έντυπα συγκατάθεσης, δόθηκαν στις νηπιαγωγούς κάθε νηπιαγωγείου και παρακλήθηκαν να τα διανείμουν εκείνες στους γονείς με σκοπό να τα συμπληρώσουν οι ίδιοι, ή οι κηδεμόνες των παιδιών με τη σειρά τους και έπειτα να τα επιστρέψουν ξανά σε εκείνες, ώστε στη συνέχεια να παραδοθούν στην ερευνήτρια. Δόθηκε χρονική προθεσμία επιστροφής μια έως δύο εβδομάδες το ανώτερο. Σε περίπτωση, που κάποιοι γονείς ή κηδεμόνες αμελούσαν να το επιστρέψουν, η νηπιαγωγός επιστούσε σε εκείνους την προσοχή και το υπενθύμιζε ξανά, ώστε να το παραδώσουν, τονίζοντας τους πόσο σημαντική είναι η έρευνα που πρόκειται να γίνει για τα ελληνικά ερευνητικά δεδομένα. Όταν τα ερωτηματολόγια είχαν κατά ένα

μεγάλο ποσοστό επιστραφεί, η ερευνήτρια πραγματοποίησε ξανά επίσκεψη για τη συλλογή τους. Στη συνέχεια, χωρίστηκαν τα έντυπα συγκατάθεσης από τα ερωτηματολόγια για να εντοπισθούν τα παιδιά που οι γονείς τους έδιναν συγκατάθεση να λάβουν μέρος στην έρευνα και να εξετασθούν σε δεύτερη φάση με το κριτήριο αξιολόγησης της γραφής του ονόματός τους, των δέκα λέξεων και τριών φράσεων. Αφού πραγματοποιήθηκαν περίπου 10 επισκέψεις στο σύνολο για τη χορήγηση του κριτηρίου αξιολόγησης για την ανάδυση της γραφής, καταχωρήθηκαν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν σε επτά αρχεία SPSS(Statistical Package for the Social Sciences). Ένα αρχείο που αφορούσε την αξιολόγηση της γραφής του ονόματος κάθε παιδιού, ένα αρχείο για τις λέξεις σύμφωνα με την βαθμολόγηση κατά Puranik, ένα επίσης αρχείο για τις λέξεις σύμφωνα με την βαθμολόγηση κατά Ritchey, ένα αρχείο με τις φράσεις, ένα αρχείο με τους τίτλους παιδικών βιβλίων, ένα αρχείο με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, και τέλος ένα αρχείο με τα υλικά γραμματισμού που υπάρχουν στα σπίτια των παιδιών. Αφού έγινε η καταχώριση όλων των δεδομένων στα επτά αυτά αρχεία, πραγματοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση των δεδομένων με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας έπειτα από την αναδίφηση στην σύγχρονη αλλά και παλαιότερη ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία, είναι να εξετασθούν τα χαρακτηριστικά της αναδυόμενης γραφής των παιδιών προσχολικής ηλικίας, να εξετασθεί η σχέση του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού με την ανάδυση δεξιοτήτων γραφής σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και τέλος να εξετασθεί η σχέση της εμπλοκής γονέων και παιδιών σε δραστηριότητες γραπτού λόγου με την παροχή υλικών γραμματισμού στο σπίτι. Πιο αναλυτικά σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται οι στατιστικές αναλύσεις που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των δεδομένων και τα αποτελέσματα της έρευνας.

Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται κάποια στατιστικά χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας σε σχέση με το πρόσωπο του γονέα του παιδιού που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο και το επίπεδο εκπαίδευσης των πατέρων και μητέρων των παιδιών. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται ο έλεγχος χ^2 που χρησιμοποιήθηκε για το κριτήριο γραφής του ονόματος των παιδιών που έλαβαν μέρος στην έρευνα και οι έλεγχοι t-test για ανεξάρτητα δείγματα που πραγματοποιήθηκαν μεταξύ των παραγόντων που προέκυψαν από τις παραγοντικές αναλύσεις καθώς επίσης και οι συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας.

6.1 Χαρακτηριστικά του δείγματος

Ο Πίνακας 1 δείχνει τις απόλυτες και σχετικές συχνότητες των προσώπων των γονέων των παιδιών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Όπως φαίνεται στον πίνακα, η πλειοψηφία των προσώπων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ήταν οι μητέρες των παιδιών (89.6%). Το μικρότερο ποσοστό των προσώπων που το συμπλήρωσαν το αποτελούν οι πατέρες των παιδιών (1,3%).

Πίνακας 1

Απόλυτες (f) και Σχετικές (%) Συχνότητες του Προσώπου Γονέα Συμπλήρωσης του Ερωτηματολογίου.

	f	%
Πατέρας	1	1.3
Μητέρα	69	89.6
Δυο γονείς μαζί	7	9.1
'Άλλος κηδεμόνας	-	-

Ο Πίνακας 2 αναπαριστά τις απόλυτες και σχετικές συχνότητες των επιπέδων εκπαίδευσης που έχουν ολοκληρώσει οι πατέρες των παιδιών. Όπως παρατηρούμε, οι περισσότεροι πατέρες των παιδιών έχουν ολοκληρώσει το Γυμνάσιο (39%). Είναι αξιοσημείωτο ότι στο δείγμα μας δεν έχουμε κάποιο πατέρα που να έχει ολοκληρώσει την Ανώτατη βαθμίδα εκπαίδευσης, ή να είναι κάτοχος κάποιου μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος.

Πίνακας 2

Απόλυτες (f) και Σχετικές (%) Συχνότητες Επιπέδου Εκπαίδευσης του Πατέρα.

	f	%
Απόφοιτος Δημοτικού Σχολείου ή φοίτηση σε μερικές τάξεις του Δ.Σ.	22	28.6
Απόφοιτος Γυμνασίου 32 10.5	30	39
Απόφοιτος Λυκείου	11	14.3
Απόφοιτος Μεταδευτεροβάθμιας Σχολής (π.χ. ΙΕΚ, Κέντρο Ελευθέρων Σπουδών)	7	9.1
Φοίτηση σε μερικά έτη Ανώτερης ή Ανώτατης Σχολής	-	-
Απόφοιτος Τ.Ε.Ι. ή Ανώτερης Τεχνικής Σχολής	7	9.1

40 13.1		
Απόφοιτος Α.Ε.Ι.	-	-
Κάτοχος Μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού Διπλώματος	-	-

Ο Πίνακας 3 δείχνει τις απόλυτες και σχετικές συχνότητες των επιπέδων εκπαίδευσης που έχουν ολοκληρώσει οι μητέρες των παιδιών. Όπως φαίνεται, οι πιο πολλές μητέρες είναι απόφοιτες Λυκείου(29,9 %). Το μικρότερο ποσοστό των μητέρων (1%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου.

Πίνακας 3

Απόλυτες (f) και Σχετικές (%) Συχνότητες Επιπέδου Εκπαίδευσης της Μητέρας.

	f	%
Απόφοιτος Δημοτικού Σχολείου ή φοίτηση σε μερικές τάξεις του Δ.Σ.	5	6.5
Απόφοιτος Γυμνασίου 32 10.5	10	13
Απόφοιτος Λυκείου	23	29.9
Απόφοιτος Μεταδευτεροβάθμιας Σχολής (π.χ. ΙΕΚ, Κέντρο Ελευθέρων Σπουδών	17	22.1
Φοίτηση σε μερικά έτη Ανώτερης ή Ανώτατης Σχολής	3	3.9
Απόφοιτος Τ.Ε.Ι. ή Ανώτερης Τεχνικής Σχολής 40 13.1	12	12
Απόφοιτος Α.Ε.Ι.	6	6
Κάτοχος Μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού Διπλώματος	1	1

Όπως διαφαίνεται από τον πίνακα 4, το μεγαλύτερο ποσοστό (80,5%), παίρνει η ακρόαση των ιστοριών των παιδιών από τους γονείς του, ενώ μηδενικά ποσοστά παίρνουν, η ζήτηση από τους γονείς προς τα παιδιά να διαβάσουν μαζί βιβλία, περιοδικά ή παιδικά βιβλία, το να μαθαίνουν να βρίσκουν λέξεις που ομοιοκαταληκτούν και το να επισκέπτονται ένα βιβλιοπωλείο.

Πίνακας 4

Απόλυτες (f) και Σχετικές (%) Συχνότητες Δραστηριοτήτων Εμπλοκής με τον Προφορικό και το Γραπτό Λόγο.

	Ποτέ		Λιγότερο από 1 φορά το μήνα		Περίπου 1 φορά την εβδομάδα		3-4 φορές Την εβδομάδα		Τουλάχιστον 1 φορά την ημέρα	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Διδασκαλία ανάγνωσης λέξεων	9	11.7	15	19.5	25	32.5	17	22.1	11	14.3
Διδασκαλία γραφής γραμμάτων	4	5.2	16	20.8	23	29.9	19	24.7	15	19.5
Παιχνίδι με τα μαγνητικά γράμματα	36	46.8	17	22.1	13	16.9	7	9.1	4	5.2
Διδασκαλία γραφής λέξεων	3	3.9	14	18.2	28	36.4	19	24.7	13	16.9
Μάθηση γραφής του ονόματος του παιδιού	3	3.9	9	11.7	19	24.7	19	24.7	27	35.1
Μάθηση νέων λέξεων	3	3.9	10	13	18	23.4	28	36.4	18	23.4
Ανάγνωση εφημερίδων από το γονέα	40	51.9	18	23.4	11	14.3	5	6.5	3	3.9
Χρήση του υπολογιστή/tablet για ανάγνωση κειμένων από το	8	10.4	6	7.8	8	10.4	15	19.5	40	51.9

γονέα										
Ακρόαση των ιστοριών του παιδιού	0	0,0	0	0,0	2	2.6	13	16.9	62	80.5
Ζήτηση από το γονέα στο παιδί να διαβάσουν βιβλία	0	0,0	10	13.0	27	35.1	17	22.1	23	29.9
Ανάγνωση περιοδικών από το γονέα	32	41.6	26	33.8	10	13.0	9	11.7	0	0,0
Δήγηση ιστοριών	2	2.6	5	6.5	17	22.1	26	33.8	27	35.1
Μάθηση χωρισμού των λέξεων σε ήχους	21	27.3	13	16.9	15	19.5	19	24.7	9	11.7
Διδασκαλία ανάγνωσης ιστοριών	34	44.2	16	20.8	14	18.2	9	11.7	4	5.2
Μάθηση χωρισμού των λέξεων σε συλλαβές	20	26.0	9	11.7	19	24.7	22	28.6	7	9.1
Γραφή λίστας με τα ψώνια	28	36.4	18	23.4	20	26.0	8	10.4	3	3.9
Μάθηση εύρεσης λέξεων που ομοιοκαταληκτούν με άλλη λέξη	31	40.3	18	23.4	14	18.2	14	18.2	0	0,0
Ανάγνωση παιδικών βιβλίων (παιδικών ιστοριών)	0	0,0	6	7.8	24	31.2	26	33.8	21	27.3
Γραφή σημειώσεων από το γονέα	12	15.6	12	15.6	12	15.6	18	23.4	23	29.9
Επίσκεψη στη βιβλιοθήκη	55	71.4	11	14.3	9	11.7	1	1.3	1	1.3
Προσποιητή ανάγνωση	1	1.3	8	10.4	15	19.5	27	35.1	26	33.8

του παιδιού										
Προσποιητή γραφή σχεδίων σαν γράμματα του παιδιού	4	5.2	6	7.8	10	13.0	21	27.3	36	46.8
Ανάγνωση πινακίδων ή ετικετών	11	14.3	15	19.5	21	27.3	16	20.8	14	18.2
Επίσκεψη στο βιβλιοπωλεί ο	15	19.5	55	71.4	6	7.8	1	1.3	0	0,0
Μάθηση εύρεσης λέξεων που να ξεκινούν με τον ίδιο ήχο άλλης λέξης	20	26.0	20	26.0	27	35.1	8	10.4	2	2.6
Ανάγνωση παιδικών πληροφορια κών βιβλίων	4	5.2	26	33.8	25	32.5	19	24.7	3	3.9
Προσπάθεια από το παιδί γραφής λέξεων ή γραμμάτων	3	3.9	8	10.4	11	14.3	27	35.1	28	36.4
Ανάγνωση από το γονέα για απόλαυση	13	16.9	29	37.7	19	24.7	8	10.4	8	10.4
Παιδικά τραγούδια	2	2.6	3	3.9	14	18.2	17	22.1	41	53.2
Διδασκαλία των ήχων των γραμμάτων	11	14.3	17	22.1	16	20.8	22	28.6	11	14.3
Ανάγνωση παιδικών βιβλίων της αλφαβήτας	14	18.2	22	28.6	21	27.3	16	20.8	4	5.2
Γραφή λέξεων με το παιδί	20	26.0	16	20.8	19	24.7	17	22.1	5	6.5
Ανάγνωση βιβλίων από το γονέα	15	19.5	27	35.1	18	23.4	10	13.0	7	9.1

Αιτήματα από το παιδί για ανάγνωση	0	0,0	6	7.8	17	22.1	31	40.3	23	29.9
Άκουσμα CD με παραμύθια	28	36.4	18	23.4	9	11.7	14	18.2	8	10.4
Διδασκαλία των ονομάτων των γραμμάτων	10	13.0	15	19.5	19	24.7	21	27.3	12	15.6

Στον πίνακα 5, το μεγαλύτερο ποσοστό (89,6%) παίρνει η σημασία ύπαρξης υλικών στο σπίτι των παιδιών για την ενασχόληση με το γραμματισμό, ενώ μικρότερο ποσοστό (28,6%) παίρνει η επίσκεψη σε κάποια βιβλιοθήκη ή βιβλιοπωλείο.

Πίνακας 5

Απόλυτες (f) και Σχετικές (%) Συχνότητες Πιστεύω/Πεποιθήσεων Σχετικά με τη Σημασία Δραστηριοτήτων Γονέα-Παιδιού για το Γραπτό Λόγο.

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Σημασία ανάγνωσης βιβλίων	0	0.0	0	0.0	10	13.0	10	13.0	57	74.0
Σημασία παιδικών τραγουδιών	0	0.0	2	2.6	13	16.9	18	23.4	44	57.1
Σημασία διήγησης ιστοριών	0	0.0	2	2.6	7	9.1	15	19.5	53	68.8
Σημασία γραφής λέξεων	3	3.9	8	10.4	14	18.2	18	23.4	34	44.2
Σημασία Διδασκαλίας γραμμάτων	3	3.9	6	7.8	14	18.2	17	22.1	37	48.1

Σημασία ύπαρξης υλικών γραμματισμού στο σπίτι	0	0.0	0	0.0	3	3.9	5	6.5	69	89.6
Σημασία επισκέψεων στη βιβλιοθήκη και στο βιβλιοπωλείο	1	1.3	8	10.4	32	41.6	14	18.2	22	28.6

Ο Πίνακας 6 αναπαριστά τις απόλυτες και σχετικές συχνότητες της ηλικίας που είχαν τα παιδιά όταν ξεκίνησαν οι γονείς τους να τους διαβάζουν παιδικά βιβλία. Όπως παρατηρείται, οι περισσότεροι γονείς (33.8%) ξεκίνησαν να διαβάζουν στο παιδί τους βιβλία όταν βρισκόταν στην ηλικία μεταξύ ενός και έντεκα μηνών. Μικρότερο ποσοστό (3,9%) ξεκίνησαν να διαβάζουν στα παιδιά τους βιβλία όταν εκείνα ήταν τεσσάρων χρονών.

Πίνακας 6

Απόλυτες (f) και Σχετικές (%) Συχνότητες Ηλικίας του Παιδιού κατά την Έναρξη Ανάγνωσης Βιβλίων από το Γονέα.

	1-11 μηνών		1 έτους		2 χρονών		3 χρονών		4 χρονών	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ηλικία παιδιού όταν άρχισε ο γονέας να του διαβάζει βιβλία	26	33.8	18	23.4	21	27.3	9	11.7	3	3.9

Όπως δείχνει ο πίνακας 7 ως προς την Άμεση Μάθηση του Αλφαβητικού Κώδικα, η μεγαλύτερη μέση τιμή ($M=2.75$), εμφανίζεται στη μάθηση της γραφής του ονόματος, ενώ η μικρότερη στη διδασκαλία ανάγνωσης ιστοριών ($M=1.13$). Ως προς την Άμεση Ενίσχυση Δεξιοτήτων Αναδυόμενου Γραμματισμού, μεγαλύτερη μέση τιμή εμφανίζει η Ανάγνωση πινακίδων ή ετικετών ($M=2.09$), ενώ μικρότερη ($M=1.14$) η μάθηση εύρεσης λέξεων που ομοιοκαταληκτούν με άλλη λέξη. Ως προς την Από Κοινού Ανάγνωση Βιβλίων μεγαλύτερη μέση τιμή δείχνει να εμφανίζει ($M=2.92$), Η Πρωτοβουλία παιδιού προς γονέα για ανάγνωση βιβλίων, ενώ μικρότερη, ($M=1.88$), Η Ανάγνωση παιδικών πληροφοριακών βιβλίων. Στη μεταβλητή Από Κοινού Δραστηριότητες Γραμματισμού Εστιασμένες στο Μήνυμα που Μεταφέρει ο Λόγος, μεγαλύτερη μέση τιμή ($M=3,78$), εμφανίζεται στην Ακρόαση των ιστοριών του παιδιού, ενώ μικρότερη μέση τιμή ($M=2,62$), παίρνει η Μάθηση σημασίας νέων λέξεων. Τέλος στην μεταβλητή Ανάγνωση Βιβλίων από το Γονιό, μεγαλύτερη μέση τιμή ($M=1,60$) παίρνει η Ανάγνωση από το γονέα για απόλαυση, ενώ μικρότερη ($M=0,87$), παίρνει η Ανάγνωση εφημερίδων από το γονέα.

Πίνακας 7

Μέσες Τιμές, Τυπικές Αποκλίσεις, των Παραγόντων και των Ερωτήσεων του κάθε Παράγοντα της Κλίμακας Εμπλοκής Γονέων-Παιδιών σε Δραστηριότητες Σχετικές με τον Προφορικό και Γραπτό Λόγο.

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Άμεση Μάθηση του Αλφαβητικού Κώδικα		
1. Διδασκαλία ανάγνωσης λέξεων	2.08	1.211
2. Διδασκαλία γραφής γραμμάτων	2.32	1.163
4. Διδασκαλία γραφής λέξεων	2.32	1.081
5. Μάθηση γραφής του ονόματος του παιδιού	2.75	1.172
14. Διδασκαλία ανάγνωσης ιστοριών	1.13	1.250
30. Διδασκαλία των ήχων των γραμμάτων	2.06	1.291
31. Ανάγνωση παιδικών βιβλίων της αλφαβήτας	1.66	1.154

32. Γραφή λέξεων με το παιδί	1.62	1.267
36. Διδασκαλία των ονομάτων των γραμμάτων	2.39	2.596
Άμεση Ενίσχυση Δεξιοτήτων Αναδυόμενου Γραμματισμού		
13. Μάθηση χωρισμού των λέξεων σε ήχους	1.77	1.395
15. Μάθηση χωρισμού των λέξεων σε συλλαβές	1.83	1.342
16. Γραφή λίστας με τα ψώνια	1.22	1.166
17. Μάθηση εύρεσης λέξεων που ομοιοκαταληκτούν με άλλη λέξη	1.14	1.144
23. Ανάγνωση πινακίδων ή ετικετών	2.09	1.310
25. Μάθηση εύρεσης λέξεων που να ξεκινούν με τον ίδιο ήχο άλλης λέξης	1.38	1.064
Από Κοινού Ανάγνωση Βιβλίων		
10. Πρωτοβουλία γονέα προς στο παιδί να διαβάσουν μαζί βιβλία	2.69	1.042
18. Ανάγνωση παιδικών βιβλίων (παιδικών ιστοριών)	2.81	.932
26. Ανάγνωση παιδικών πληροφοριακών βιβλίων	1.88	.973
34. Πρωτοβουλία παιδιού προς γονέα για ανάγνωση βιβλίων	2.92	.914
Από Κοινού Δραστηριότητες Γραμματισμού Εστιασμένες στο Μήνυμα που Μεταφέρει ο Λόγος		
6. Μάθηση σημασίας νέων λέξεων	2.62	1.101
9. Ακρόαση των ιστοριών του παιδιού	3.78	.476
12. Διήγηση ιστοριών στο παιδί	2.92	1.012
21. Προσποιητή ανάγνωση του παιδιού	2.90	1.033
27. Προσπάθεια από το παιδί γραφής λέξεων ή γραμμάτων	2.90	1.131
29. Από κοινού τραγούδι παιδικών τραγουδιών	3.19	1.039
Ανάγνωση Βιβλίων από το Γονιό		
7. Ανάγνωση εφημερίδων από το γονέα	.87	1.128

11. Ανάγνωση περιοδικών από το γονέα	.95	1.012
28. Ανάγνωση από το γονέα για απόλαυση	1.60	1.195
33. Ανάγνωση βιβλίων από το γονέα	1.57	1.208

Όπως δείχνει ο πίνακας 8 ως προς τη μεταβλητή Πιστεύω των Γονέων σε σχέση με πιο Άτυπες Δραστηριότητες Γραμματισμού μεγαλύτερη μέση τιμή ($M=3,86$) εμφανίζει η σημασία ύπαρξης υλικών γραμματισμού στο σπίτι, ενώ μικρότερη μέση τιμή ($M=2,62$) εμφανίζει η Σημασία επισκέψεων στη βιβλιοθήκη και στο βιβλιοπωλείο. Σχετικά με τις Πεποιθήσεις των Γονέων σε σχέση με πιο Τυπικές Δραστηριότητες Γραμματισμού, μεγαλύτερη μέση τιμή ($M=3,03$), εμφανίζει η Σημασία διδασκαλίας γραμμάτων πριν φοιτήσει στο δημοτικό το παιδί, ενώ μικρότερη μέση τιμή ($M=2,94$), εμφανίζει η Σημασία γραφής λέξεων πριν φοιτήσει στο δημοτικό.

Πίνακας 8

Μέσες Τιμές, Τυπικές Αποκλίσεις, των Παραγόντων και των Ερωτήσεων του κάθε Παράγοντα της Κλίμακας των Πιστεύω/Πεποιθήσεων σχετικά με τη Σημασία Συμμετοχής Γονέα-Παιδιού σε Δραστηριότητες Γραμματισμού.

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Πιστεύω των Γονέων σε σχέση με πιο Άτυπες Δραστηριότητες Γραμματισμού		
1. Σημασία ανάγνωσης βιβλίων	3.61	.710
2. Σημασία παιδικών τραγουδιών	3.35	.855
3. Σημασία διήγησης ιστοριών	3.55	.770
6. Σημασία ύπαρξης υλικών γραμματισμού στο σπίτι	3.86	.451
7. Σημασία επισκέψεων στη βιβλιοθήκη και στο βιβλιοπωλείο	2.62	1.052
Πιστεύω των Γονέων σε σχέση με πιο Τυπικές Δραστηριότητες Γραμματισμού		
4. Σημασία γραφής λέξεων πριν φοιτήσει στο δημοτικό	2.94	1.185
5. Σημασία διδασκαλίας γραμμάτων πριν φοιτήσει στο δημοτικό	3,03	1,158

6.2 Έλεγχος χ^2 για το κριτήριο γραφής του ονόματος και έλεγχοι t-test για ανεξάρτητα δείγματα επινοημένης γραφής.

Όπως δείχνει ο Πίνακας 9, το μεγαλύτερο ποσοστό που παρατηρείται(100%)είναι στη γραμμικότητα του ονόματος ,το οποίο είναι ίδιο και για τα αγόρια και για τα κορίτσια. Μικρότερη τιμή(80,5)% εμφανίζεται για τα αγόρια ως προς την ορθογραφία του ονόματος τους σε σχέση με τα κορίτσια (89,7%).

Πίνακας 9

Συχνότητες σωστών απαντήσεων ως προς το κριτήριο "γραφή του ονόματος" (ανά φύλο) κατά Puranik

	Αγόρια		Κορίτσια		χ^2	C
	f	%	f	%		
Γραμμικότητα	41	100	29	100	-	-
Κατάτμηση	40	97.6	29	100	0.72	0.101
Απλοί Χαρακτήρες	40	97.6	29	100	0.72	0.101
Προσανατολισμός από αριστερά προς δεξιά	39	95.1	29	100	1.456	0.143
Πρώτο γράμμα ονόματος	39	95.1	28	96.6	0.085	0.035
Σύνθετοι Χαρακτήρες	37	90.2	28	96.6	1.019	0.120
Τυχαία γράμματα	37	90.2	28	96.6	1.019	0.120
Πολλά γράμματα	35	85.4	28	96.6	2.361	0.181
Ορθογραφία ονόματος	33	80.5	26	89.7	1.078	0.123

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 10, η ηλικία δεν επηρεάζει τη γραφή του ονόματος των παιδιών. Ως προς τη γραμμικότητα βλέπουμε να εμφανίζει το μεγαλύτερο ποσοστό(100%) τόσο για τα νήπια όσο και για τα προνήπια, ενώ μικρότερες τιμές εμφανίζονται στην ορθογραφία του ονόματος για τα προνήπια(75,8%) σε σύγκριση με τα νήπια (91,9).Ως προς τα άλλα χαρακτηριστικά της επινοημένης γραφής του ονόματος δεν παρατηρούνται μεγάλες διαφορές.

Πίνακας 10

Συχνότητες σωστών απαντήσεων ως προς το κριτήριο "γραφή του ονόματος" (ανά ηλικία) κατά Puranik

	Νήπια		Προνήπια		X ²	C
	f	%	f	%		
Γραμμικότητα	37	100	33	100	-	-
Κατάτμηση	37	100	32	97	1.137	0.126
Απλοί Χαρακτήρες	37	100	32	97	1.137	0.126
Προσανατολισμός από αριστερά προς δεξιά	37	100	31	93.9	2.308	0.179
Πρώτο γράμμα ονόματος	36	97.3	31	93.9	0.479	0.082
Σύνθετοι Χαρακτήρες	36	97.3	29	87.9	2.333	0.180
Τυχαία γράμματα	36	97.3	29	87.9	2.333	0.180
Πολλά γράμματα	36	97.3	27	81.8	4.644	0.0249
Ορθογραφία ονόματος	34	91.9	25	75.8	3.428	0.216

Όπως δείχνει ο Πίνακας 11, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια έχουν κατακτήσει τις δεξιότητες του προσανατολισμού από αριστερά προς τα δεξιά καθώς επίσης και της γραφής απλών χαρακτήρων, εφόσον εμφανίζεται ένας μέσος όρος πάνω από εννιά, με άριστα πάντα το 10. Πιο συγκεκριμένα, στους απλούς χαρακτήρες τα αγόρια εμφανίζουν M=9,15 ενώ τα κορίτσια M=9,33. Δηλαδή, οι 9 στις 10 λέξεις που τους ζητήθηκαν να γράψουν όπως μπορούσαν, εμφάνιζαν απλούς χαρακτήρες. Παρόμοιοι ήταν και οι μέσοι όροι ως προς τη δεξιότητα του προσανατολισμού της γραφής των λέξεων από αριστερά προς τα δεξιά. M=9,31 για τα αγόρια και M=9,51 για τα κορίτσια. Ως προς τις άλλες δεξιότητες που εξετάσαμε για την επινοημένη γραφή των λέξεων (Πρώτο γράμμα ονόματος, σύνθετοι χαρακτήρες, τυχαία γράμματα, πολλά γράμματα και ορθογραφία ονόματος) οι μέσοι όροι που προέκυψαν ήταν κάτω από το τρία, γεγονός το οποίο μας οδηγεί στο συμπέρασμα να ισχυριστούμε ότι τις παραπάνω δεξιότητες δεν τις έχουν ακόμα κατακτήσει πλήρως τα παιδιά, ανεξαρτήτου φύλου.

Πίνακας 11

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στο κριτήριο "αναδυόμενης γραφής λέξεων" κατά βαθμολογία Paganik (ως προς το φύλο).

Φύλο								
	Αγόρια			Κορίτσια				
		M	Sd		M	Sd	t	p
Απλοί Χαρακτήρες	44	9,15	2,62	33	9,33	2,10	-0,313	0,755
Προσανατολισμός από αριστερά προς τα δεξιά	44	9,31	2,54	33	9,51	1,95	-0,370	0,713
Πρώτο γράμμα ονόματος	44	2,25	3,01	33	2,75	3,18	-0,714	0,477
Σύνθετοι Χαρακτήρες	44	3,00	4,38	33	3,56	4,44	-0,549	0,585
Τυχαία γράμματα	44	2,29	3,99	33	3,06	4,10	-0,821	0,414
Πολλά γράμματα	44	2,27	3,59	33	3,31	4,10	-1,172	0,245
Ορθογραφία ονόματος	44	0,56	1,90	33	1,36	3,07	-1,39	0,166
Σύνολο	44	48,52	16,44	33	51,78	19,53	-0,795	0,429

Όπως δείχνει ο Πίνακας 12, τόσο τα νήπια, όσο τα προνήπια έχουν κατακτήσει σε μεγάλο βαθμό τις δεξιότητες της γραφής απλών χαρακτήρων και του προσανατολισμού από αριστερά προς τα δεξιά ως προς το κριτήριο της γραφής λέξεων, εφόσον οι μέσοι όροι αυτών των δυο μεταβλητών παίρνουν τιμές πάνω από οχτώ, με άριστα το δέκα. Πιο συγκεκριμένα στη μεταβλητή απλών χαρακτήρων τα νήπια εμφανίζουν $M=9,35$ ενώ τα προνήπια $M=9,10$. Ανάλογες τιμές εμφανίζονται στη μεταβλητή του προσανατολισμού από αριστερά προς τα δεξιά. $M=10$ για τα νήπια και $M=8,78$ για τα προνήπια. Ως προς τις άλλες δεξιότητες που εξετάσαμε για την επινοημένη γραφή των λέξεων (Πρώτο γράμμα ονόματος, σύνθετοι χαρακτήρες, τυχαία γράμματα, πολλά γράμματα και ορθογραφία ονόματος) οι μέσοι όροι που προέκυψαν ήταν κάτω από το πέντε, γεγονός το οποίο μας οδηγεί στο συμπέρασμα να ισχυριστούμε ότι τις παραπάνω δεξιότητες δεν τις έχουν ακόμα κατακτήσει πλήρως τα παιδιά, ανεξαρτήτου ηλικίας.

Πίνακας 12

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στο κριτήριο "αναδυόμενης γραφής λέξεων" κατά βαθμολογία Paganik (ως προς την ηλικία).

	Ηλικία							
	Νήπια			Προνήπια				p
		M	Sd		M	Sd	t	
Απλοί Χαρακτήρες	39	9,35	2,24	38	9,10	2,56	0,461	0,646
Προσανατολισμός από αριστερά προς δεξιά	39	10,0	0,00	38	8,78	3,18	2,37	0,020
Πρώτο γράμμα ονόματος	39	3,69	3,36	38	1,21	2,14	3,84	0,000
Σύνθετοι Χαρακτήρες	39	5,07	4,63	38	1,29	3,16	4,13	0,000
Τυχαία γράμματα	39	4,46	4,50	38	0,73	2,32	4,54	0,000
Πολλά γράμματα	39	4,46	4,06	38	0,50	2,50	4,61	0,000
Ορθογραφία ονόματος	39	1,30	2,88	38	1,36	1,95	1,43	0,156
Σύνολο	39	58,23	17,11	38	41,39	14,19	4,69	0,000

Όπως δείχνει ο Πίνακας 13, τόσο τα αγόρια όσο τα κορίτσια έχουν κατακτήσει σε μεγάλο βαθμό τις δεξιότητες της γραφής ως προς τη γραμμικότητα, την κατάτμηση, απλών χαρακτήρων και του προσανατολισμού από αριστερά προς τα δεξιά ως προς το κριτήριο της γραφής προτάσεων, εφόσον οι μέσοι όροι αυτών των δυο μεταβλητών παίρνουν τιμές πάνω από δυο, με άριστα το τρία. Πιο συγκεκριμένα στη μεταβλητή γραμμικότητα τα αγόρια εμφανίζουν $M=2,77$ ενώ τα κορίτσια $M=2,90$. Ως προς τις άλλες δεξιότητες που εξετάσαμε για την επινοημένη γραφή των προτάσεων (σύνθετοι χαρακτήρες, τυχαία γράμματα και επινοημένη γραφή) οι μέσοι όροι που προέκυψαν ήταν κάτω από το δυο, γεγονός το οποίο μας οδηγεί στο συμπέρασμα να ισχυριστούμε ότι τις παραπάνω δεξιότητες δεν τις έχουν ακόμα κατακτήσει πλήρως τα παιδιά, ανεξαρτήτου φύλου.

Πίνακας 13

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στο κριτήριο "αναδυόμενης γραφής προτάσεων" κατά βαθμολογία Purnik (ως προς το φύλο).

	Φύλο							
	Αγόρια			Κορίτσια				
		M	Sd		M	Sd	t	p
Γραμμικότητα	44	2,77	0,71	33	2,90	0,52	-0,929	0,356
Κατάτμηση	44	2,79	0,70	33	2,51	1,03	1,416	0,161
Απλοί Χαρακτήρες	44	2,59	0,94	33	2,57	1,00	0,068	0,946
Προσανατολισμός από αριστερά προς δεξιά	44	2,65	0,91	33	2,78	0,73	-0,663	0,513
Σύνθετοι Χαρακτήρες	44	1,81	1,41	33	1,93	1,43	-0,369	0,713
Τυχαία γράμματα	44	1,54	1,50	33	1,81	1,48	-0,792	0,431
Επινοημένη Γραφή	44	0,27	0,78	33	0,24	0,70	0,174	0,862
Σύνολο	44	14,47	4,74	33	14,75	5,080	-0,249	0,804

Όπως δείχνει ο Πίνακας 14, τόσο τα νήπια όσο τα προνήπια έχουν κατακτήσει σε μεγάλο βαθμό τις δεξιότητες της γραφής ως προς τη γραμμικότητα, την κατάτμηση, απλών χαρακτήρων του προσανατολισμού από αριστερά προς τα δεξιά καθώς επίσης μόνο τα νήπια σε αντίθεση με τα προνήπια τη δεξιότητα των σύνθετων χαρακτήρων και των τυχαίων γραμμάτων ως προς το κριτήριο της γραφής προτάσεων. Πιο συγκεκριμένα τα νήπια εμφανίζουν $M=(2,23-2,74)$ για τις παραπάνω μεταβλητές, ενώ τα προνήπια $M=(2,47-2,94)$. Ως προς τις άλλες δεξιότητες που εξετάσαμε για την επινοημένη γραφή των προτάσεων (σύνθετοι χαρακτήρες, τυχαία γράμματα και επινοημένη γραφή) οι μέσοι όροι που προέκυψαν ήταν κάτω από το δυο, γεγονός το οποίο μας οδηγεί στο συμπέρασμα να ισχυριστούμε ότι τις παραπάνω δεξιότητες δεν τις έχουν ακόμα κατακτήσει πλήρως τα παιδιά, με εξαίρεση τις μεταβλητές σύνθετοι χαρακτήρες και τυχαία γράμματα που φαίνεται ότι τα νήπια εμφανίζουν μεγαλύτερα σκορ σε σχέση με τα προνήπια.

Πίνακας 14

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στο κριτήριο "αναδυόμενη γραφή προτάσεων" κατά βαθμολογία Purnik (ως προς την ηλικία).

Ηλικία								
	Νήπια			Προνήπια				
		M	Sd		M	Sd	t	p
Γραμμικότητα	39	2,71	0,85	38	2,94	0,22	-1,597	0,114
Κατάτμηση	39	2,71	0,85	38	2,63	0,88	0,436	0,664
Απλοί Χαρακτήρες	39	2,69	0,86	38	2,47	1,05	0,994	0,323
Προσανατολισμός από αριστερά προς δεξιά	39	2,74	0,81	38	2,68	0,83	-0,308	0,759
Σύνθετοι Χαρακτήρες	39	2,35	1,20	38	1,36	1,45	3,253	0,002
Τυχαία γράμματα	39	2,23	1,32	38	1,07	1,44	3,651	0,000
Επινοημένη Γραφή	39	0,33	0,83	38	0,18	0,65	0,870	0,387
Σύνολο	39	15,79	5,05	38	13,36	4,383	2,248	0,027

Στον πίνακα 15 παρατηρούμε την βαθμολόγηση των παιδιών στη γραφή των 10 λέξεων με βάση τα 4 κριτήρια που αναφέρουν οι Ritchey et al (2010). Η βαθμολόγηση των παιδιών δεν διαφοροποιήθηκε ως προς το φύλο τους σε κανένα από τα 4 διαφορετικά κριτήρια βαθμολόγησης ούτε και στη συνδυασμένη βαθμολόγηση. Αυτό ενισχύει την υπόθεση ότι δεν παρατηρούνται διαφορές στην αναδυόμενη γραφή μεταξύ των δύο φύλων.

Πίνακας 15

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στο κριτήριο "αναδυόμενη γραφή λέξεων" κατά τα τέσσερα κριτήρια της συνθήκης βαθμολόγησης των Ritchey et al(2010) ως προς το φύλο.

	Φύλο							
	Αγόρια			Κορίτσια				
		M	Sd		M	Sd	t	p
Ήχος	43	8,32	11,9	32	12,0	14,9	-1,184	0,240
Ακολουθία Γραμμάτων	43	6,72	12,7	32	9,25	16,0	-0,762	0,449
Φωνολογική κωδικοποίηση	44	8,00	13,1	33	11,3	17,0	-0,979	0,331
Ορθογραφία λέξης	44	0,45	1,70	33	0,78	2,20	-0,749	0,456
Συνδυασμένη βαθμολ.	44	23,65	39,70	33	33,84	50,97	-0,952	0,345

Στον Πίνακα 16 παρατηρούμε ότι η βαθμολόγηση στα 3 από αυτά τα κριτήρια όπως και στην συνδυασμένη βαθμολόγηση διαφοροποιήθηκε σημαντικά ως προς την ηλικία των παιδιών. Τα 5άχρονα παιδιά είχαν σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες όταν εκτιμήθηκαν με βάση τον ήχο, την ακολουθία γραμμάτων και τη φωνολογική κωδικοποίηση καθώς και τη συνδυασμένη βαθμολόγηση των 4 κριτηρίων από τα 4άχρονα παιδιά. Δεν υπήρξε σημαντική διαφορά ως προς τη βαθμολόγηση τους με βάση το κριτήριο της ορθογραφίας. Αυτό δείχνει ότι η βαθμολόγηση της αναδυόμενης γραφής των παιδιών στην προσχολική ηλικία με βάση το ορθογραφικό κριτήριο δεν έχει την ίδια εγκυρότητα όπως τα άλλα τρία κριτήρια και πρέπει να αποφεύγεται.

Πίνακας 16

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στο κριτήριο "αναδυόμενης γραφής λέξεων" κατά τα τέσσερα κριτήρια της συνθήκης βαθμολόγησης των Ritchey et al(2010) ως προς την ηλικία.

Ηλικία								
	Νήπια			Προνήπια				
		M	Sd		M	Sd	t	p
Ήχος	39	14,0	14,6	36	5,41	10,1	2,933	0,004
Ακολουθία Γραμμάτων	38	11,9	16,6	37	3,51	9,49	2,689	0,009
Φωνολογική κωδικοποίηση	39	14,1	17,2	38	4,65	10,3	2,910	0,005
Ορθογραφία λέξης	39	0,94	2,48	38	0,23	1,02	1,638	0,106
Συνδιασμένη βαθμολ.	39	41,97	51,79	38	13,71	31,00	2,896	0,005

6.3 Συσχετίσεις κατά Pearson μεταξύ μεταβλητών επινοημένης γραφής

Θέλοντας να παρατηρήσουμε τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών της επινοημένης γραφής ως προς τη γραφή του ονόματος και λέξεων κατά βαθμολόγηση Puranik και βαθμολόγηση λέξεων κατά Ritchey καθώς επίσης και τη βαθμολόγηση των φράσεων κατά Puranik, καθώς επίσης και όλων των μεταβλητών των πέντε κλιμάκων του ερωτηματολογίου και πιο συγκεκριμένα του συνολικού σκορ των γονέων στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων, του συνολικού σκορ των γονέων στα υλικά γραμματισμού στο σπίτι, των παραγόντων (που υπολογίστηκαν ως μεταβλητές) δηλαδή των πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού, των πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού, της άμεσης μάθησης του αλφαβητικού κώδικα, της άμεσης ενίσχυσης δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, της από κοινού ανάγνωσης βιβλίων, των από κοινού δραστηριοτήτων γραμματισμού εστιασμένων στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος, της ανάγνωσης βιβλίων από το γονιό, της εκπαίδευσης της μητέρας, πραγματοποιήσαμε μία ανάλυση συσχέτισης (correlation).

Στον πίνακα 12 φαίνεται ότι οι μετρήσεις που έγιναν για την αξιολόγηση της αναδυόμενης γραφής λέξεων ή φράσεων έχουν μια σημαντικά και μέτριου έως υψηλού βαθμού συσχέτιση που κυμαίνεται από 0,39- 0,81. Εξάριση αποτελεί, η βαθμολόγηση της αναδυόμενης γραφής του ονόματος που έχει μη σημαντική χαμηλή σχέση με τη βαθμολόγηση με τα κριτήρια της Puranik ($r=0,22$).

Ως προς τις σχέσεις που έχουν οι μετρήσεις της αναδυόμενης γραφής με τις πρακτικές οικογενειακού γραμματισμού, φαίνεται ότι οι σχέσεις που εντοπίστηκαν ήταν πολύ χαμηλές και στη συντριπτική πλειοψηφία τους μη σημαντικές. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε ότι μόνο η βαθμολόγηση της αναδυόμενης γραφής λέξεων κατά Ritchey είχε μια στατιστικά σημαντική σχέση χαμηλού βαθμού ($r=0,24$) με την πρακτική των γονέων για άμεση εκμάθηση του αλφαβητικού κώδικα στο σπίτι. Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις παρατηρήθηκαν σχέσεις, όπου ο Pearson (r) ήταν κάτω του 0,21.

Αξιοσημείωτες όμως είναι και οι σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των πρακτικών οικογενειακού γραμματισμού στο δείγμα μας. Ειδικότερα, φάνηκε μια σημαντική μέτρια σχέση των υλικών γραμματισμού με τις περισσότερες από τις πρακτικές οικογενειακού γραμματισμού στο σπίτι ($r= 0,40-0,45$). Χαμηλότερη σχέση βρέθηκε με την από κοινού ανάγνωση βιβλίων($r=0,27$).

Ως προς τη σχέση της άμεσης μάθησης του αλφαβητικού κώδικα φάνηκε μια σημαντική μέτρια σχέση του με τις περισσότερες από τις πρακτικές οικογενειακού γραμματισμού στο σπίτι ($r=0,38-0,69$). Χαμηλότερη σχέση βρέθηκε με τα πιστεύω για τις άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού ($r=0,38$).

Ως προς τη σχέση της Άμεσης ενίσχυσης των δεξιοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού φάνηκε μια σημαντική μέτρια σχέση με τις περισσότερες από τις πρακτικές οικογενειακού γραμματισμού στο σπίτι ($r=0,30- 0,70$). Χαμηλότερη σχέση βρέθηκε με τα πιστεύω για τις τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού $r=0,30$.

Ως προς τη σχέση της Από κοινού ανάγνωσης βιβλίων, φάνηκε μια σημαντική μέτρια σχέση με τις περισσότερες πρακτικές οικογενειακού γραμματισμού στο σπίτι ($r=0,40-0,55$). Χαμηλότερη σχέση βρέθηκε με τα πιστεύω για τις τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού, $r=0,37$.

Ως προς τη σχέση των από κοινού δραστηριοτήτων γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος, φάνηκε μια σημαντική μέτρια σχέση ($r=0,44-0,59$). Χαμηλότερη σχέση βρέθηκε με τα πιστεύω για τις τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού, $r= 0,22$.

Τέλος, ως προς τη σχέση της από κοινού ανάγνωσης βιβλίων με το γονιό στο σπίτι, φάνηκε μια σημαντική μέτρια σχέση ($r=0,30-0,39$).

Πίνακας 17

Συσχετίσεις Μεταξύ των Μεταβλητών του Περιβάλλοντος Οικογενειακού Γραμματισμού και των κριτηρίων αξιολόγησης της αναδυόμενης γραφής

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.ΣΣΦΡu		0.50**	0.62**	0.52**	0.09	-0.61	0.19	-0.15	0.24	0.13	-0.16	-0.09	0.008
2. ΣΣΟΠΡu			0.39**	0.22	0.22	0.17	0.15	-0.05	0.12	-0.71	-0.50	0.18	-0.009
3.ΣΣΛΡu				0.81**	0.23	0.17	0.21	-0.70	0.12	0.04	-0.51	0.02	0.076
4.ΣΣΛRi					0.20	0.24*	0.21	-0.02	0.17	0.08	0.069	0.056	0.016
5.ΣΣΥΓ						0.40**	0.49**	0.41**	0.45**	0.27*	0.40**	0.80	0.25*
6.ΑΜΑΚ							0.69**	0.44**	0.61**	0.39**	0.38**	0.46**	-0.15
7.ΑΕΔΑΓ								0.42**	0.70**	0.51**	0.45**	0.30**	-0.25
8.ΑΚΑΒ									0.55**	0.43**	0.40**	0.37	0.34**
9.ΑΚΔΓΕΜΜΑ										0.44**	0.59**	0.22*	0.78
10.ΑΒΓ											0.39**	0.30**	0.94
11.ΠΑΔ												0.38**	-0.17
12.ΠΤΔ													-2.84
13.ΕΜ								0.34**					

Σημείωση: ΣΣΦΡu= Συνολικό Σκορ φράσεων κατά Puranik; ΣΣΟΠΡu=Συνολικό Σκορ στο όνομα κατά Puranik;ΣΣΛΡu= Συνολικό Σκορ λέξεων κατά Puranik; ΣΣΛRi= Συνολικό Σκορ λέξεων κατά Ritchey; ΣΣΥΓ= Συνολικό Σκορ στα Υλικά Γραμματισμού; ΑΜΑΚ= Άμεση Μάθηση Αλφαβητικού Κώδικα; ΑΕΔΑΓ= Άμεση Ενίσχυση Δεξιοτήτων Αναδυόμενου Γραμματισμού; ΑΚΑΒ= Από Κοινού Ανάγνωση Βιβλίων; ΑΚΔΓΕΜΜΑ= Από Κοινού Δραστηριότητες Γραμματισμού Εστιασμένες στο Μήνυμα που Μεταφέρει ο Λόγος; ΑΒΓ= Ανάγνωση Βιβλίων από το Γονιό; ΠΑΔ= Πιστεύω για Άτυπες Δραστηριότητες; ΠΤΔ= Πιστεύω για Τυπικές Δραστηριότητες; ΕΜ =Εκπαίδευση Μητέρας
**p<0.01 *p<0.05

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα επεδίωξε να μελετήσει τη σχέση μεταξύ του βαθμού στον οποίο οι γονείς αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους στο σπίτι και έξω από αυτό, σε δραστηριότητες σχετικές με το γραπτό λόγο και συγκεκριμένα στην επινοημένη γραφή των μικρών παιδιών. Ειδικότερα επιδιώχθηκε να εξετασθεί πώς η εμπλοκή των γονέων σε τυπικές και άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού, τα πιστεύω και οι πεποιθήσεις τους, οι δημογραφικοί παράγοντες, τα υλικά γραμματισμού που παρέχονται στο σπίτι καθώς και η έκθεση στον γραπτό λόγο, επηρεάζουν τις γνώσεις των παιδιών στην ανάδυση του γραπτού λόγου και της επινοημένης γραφής μέσα από συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης που χορηγήθηκαν στα παιδιά. Στο κεφάλαιο αυτό πραγματοποιείται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας επιδιώκοντας να διαπιστωθεί αν τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής συμφωνούν με τις υποθέσεις που τέθηκαν στην αρχή και αν συμβαδίζουν με τα ευρήματα παρόμοιων ερευνών.

7.1 Τυπικές και άτυπες δραστηριότητες

Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι πεποιθήσεις- πιστεύω των γονέων σε σχέση με τις τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού προέβλεψε στατιστικά σημαντικά την άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα και πιο συγκεκριμένα η μεγαλύτερη μέση τιμή ($M=2.75$), εμφανίζεται στη μάθηση της γραφής του ονόματος, ενώ η μικρότερη στη διδασκαλία ανάγνωσης ιστοριών ($M=1.13$). Όσο δηλαδή περισσότερο οι γονείς θεωρούν σημαντικό να συμμετέχουν με το παιδί τους σε πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού, όπως για παράδειγμα να γράφουν μαζί με το παιδί τους λέξεις και να του διδάσκουν τα γράμματα, τόσο περισσότερο εμπλέκονται μαζί τους σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τη μάθηση του αλφαβητικού κώδικα όπως για παράδειγμα το μαθαίνουν το παιδί τους να διαβάζει λέξεις, να γράφει τα γράμματα, τα ονόματα των γραμμάτων κλπ. Φάνηκε, ακόμη, ότι οι πεποιθήσεις- πιστεύω των γονέων σε σχέση με τις άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού προέβλεψαν στατιστικά σημαντικά την άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού. Όσο δηλαδή περισσότερο σημαντικό θεωρούν οι γονείς ότι είναι το να συμμετέχουν με το παιδί τους σε πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού όπως η ανάγνωση παιδικών βιβλίων κ.ά., τόσο περισσότερο εμπλέκονται μαζί του σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την ενίσχυση με άμεσο τρόπο δεξιοτήτων αναδυόμενου

γραμματισμού του παιδιού όπως να του μαθαίνουν να χωρίζει τις λέξεις στους ήχους τους κλπ. Επίσης, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι πεποιθήσεις- πιστεύω των γονέων σε σχέση με τις άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού συσχετίστηκαν στατιστικά σημαντικά με την ύπαρξη υλικών γραμματισμού στο σπίτι ($M=0,40$). Όσο δηλαδή περισσότερο σημαντικό θεωρούν οι γονείς ότι είναι το να συμμετέχουν με το παιδί τους σε άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού τόσο περισσότερο παρέχουν υλικά γραμματισμού σε αυτό. Ακόμα ένα σημαντικό εύρημα που προέκυψε από την εν λόγω έρευνα είναι ότι η βαθμολόγηση της αναδυόμενης γραφής των παιδιών της προσχολικής ηλικίας με βάση το ορθογραφικό κριτήριο δεν έχει την ίδια εγκυρότητα όπως τα άλλα τρία κριτήρια (ήχος, ακολουθία γραμμάτων, φωνολογική κωδικοποίηση), για αυτό το λόγο καλό είναι να αποφεύγεται. Τα ευρήματα αυτά, ότι, δηλαδή, τα πιστεύω των γονέων σχετικά με τη σημασία συμμετοχής σε δραστηριότητες γραμματισμού με το παιδί τους συσχετίστηκαν στατιστικά σημαντικά με την έκθεση των παιδιών στον έντυπο λόγο, την άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα, την άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, την από κοινού ανάγνωση βιβλίων, τις από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος και την ανάγνωση βιβλίων από το γονιό επαληθεύουν την πρώτη ερευνητική υπόθεσή μας, σύμφωνα με την οποία οι γονείς που πιστεύουν ότι είναι σημαντικό να συμμετέχουν εκείνοι και το παιδί τους σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου αναμένονταν να εμπλέκονται και οι ίδιοι με το παιδί τους σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα παρόμοιων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία μητέρες με πιο ενισχυμένα πιστεύω για τον γραμματισμό των παιδιών τους, απολάμβαναν οι ίδιες την ανάγνωση, έγραφαν σε συχνή βάση υπό την παρουσία του παιδιού τους, παρείχαν συχνά αναγνωστικές εμπειρίες (π.χ. ανάγνωση βιβλίων, περιοδικών, παιδικά βιβλία κλπ.) στο παιδί τους, τραγουδούσαν μαζί του, ζωγράφιζαν, διηγούνταν ιστορίες και έπαιζαν παιχνίδια σε σχέση με τις μητέρες εκείνες οι οποίες δεν έδιναν και τόσο μεγάλη σημασία στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών τους (Weigel et al., 2006). Παρόμοια, στην έρευνα των Bergen, Zuijen, Bishop & Jong, (2016), αναφέρονται πώς οι συνήθειες των γονέων επηρεάζουν άμεσα τα επίπεδα του γραμματισμού των παιδιών και δηλώνουν με ποιόν τρόπο οι γονικές συμπεριφορές μπορούν να φωτίσουν τις αντίστοιχες δεξιότητες των παιδιών.

7.2 Η σχέση του επιπέδου εκπαίδευσης τη μητέρας με την ανάπτυξη της επινοημένης γραφής των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Σε μια μελέτη, οι Aram και Levin (2002) διαπίστωσαν ότι η κοινή γραφή επέτρεπε στους γονείς και τα παιδιά να επικεντρωθούν περισσότερο στη χαρτογράφηση επιστολών και στη χαρτογράφηση των γραφημάτων-φωνημάτων απ'ό, τι στην ανάγνωση των ιστοριών. Έγραψαν: "Η μητρική διαμεσολάβηση στο κοινό γράψιμο συσχετίζεται ουσιαστικά με όλες τις ανεξάρτητες αναδύομενες ικανότητες" (σελ. 215). Μια άλλη έρευνα επιβεβαιώνει το ίδιο συμπέρασμα ότι οι μαθητές επωφελούνται από τη συνεργασία με τους γονείς τους γραπτώς (Aram, 2010, Lin, McBride-Chang, Aram, & Levin, 2011, McTavish, 2007). Όπως υποστηρίζουν οι Neumann, Hood, & Neumann, (2009, στο Skibbe, Bidman, Hindman, Aram & Morrison, 2013), οι γονείς που παρέχουν στα παιδιά τους γραπτό υλικό και τους δίνουν οδηγίες για το πώς να σχηματίσουν κάποια γράμματα, τα ενθαρρύνουν να αντιγράψουν γράμματα ή λέξεις που συναντούν γύρω τους, επηρεάζουν σημαντικά τις γνώσεις των παιδιών για τα γράμματα. Η συγγραφή του σήμερα δεν είναι μια φριτέζα για τους λίγους, αλλά μια βασική δεξιότητα για τους πολλούς "(Εθνική Επιτροπή για το γράψιμο στα σχολεία και τα κολέγια της Αμερικής, 2003). Αν η γραφή είναι πραγματικά μια "βασική δεξιότητα", οι εκπαιδευτικοί και οι διαχειριστές της παραδείγματος χάριν οι γονείς, πρέπει να αναζητήσουν δημιουργικές λύσεις για να αναπτυχθούν οι μαθητές και τα παιδιά τους σε αποτελεσματικούς συγγραφείς.(Zurcher,2015).Ακολουθώντας η ίδια ερευνήτρια σημειώνει ότι όσο περισσότερο οι γονείς εμπλέκονται ενεργά σε δραστηριότητες γραφής με τα παιδιά τους, τότε τα ίδια σημειώνουν μεγαλύτερη επιτυχία σε δραστηριότητες γραφής. Οι γονείς που γράφουν στα παιδιά τους ή με τα παιδιά τους θα αναπτύξουν οικογενειακή οικειότητα και θα μεταδώσουν τις αναμνήσεις και τις κληρονομίες τους μέσα από τις γενιές. Η συμμετοχή των γονέων με τη διδασκαλία της γραφής δεν είναι μόνο χρήσιμη για τον δάσκαλο και τον μαθητή της γραφής. έχει επίσης μεγάλη αξία για την οικογενειακή μονάδα .Σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας, αυτό που κυρίως φάνηκε ήταν ότι οι μητέρες ήταν και οι περισσότερο μορφωμένες σε σύγκριση με τους πατέρες των παιδιών που εξετάσαμε και ως προς το επίπεδο μόρφωσής τους, φάνηκε να εμπλέκονται περισσότερο στη από κοινού ανάγνωση βιβλίων με τα παιδιά τους και να έχουν μια όχι και τόσο αναμενόμενη αρνητική σχέση με τα πιστεύω για τις τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού. Με άλλα λόγια, οι μητέρες υψηλότερου

μορφωτικού επιπέδου αποδίδουν λιγότερη σπουδαιότητα στις τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού, ενώ οι μητέρες χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου, το αντίθετο. Τέλος, βρέθηκε πως οι μητέρες που εμπλέκονταν σε δραστηριότητες όπως από κοινού ανάγνωση, εμπλέκονταν και σε δραστηριότητες όπως από κοινού ζωγραφική, μουσική, διήγηση ιστοριών και παιχνιδιού, σε σχέση με τις μητέρες που δεν έδιναν και τόσο μεγάλη σημασία στην ανάπτυξη γραμματισμού των παιδιών τους(Weigel et al., 2006).

Παρόμοια ευρήματα έχουν βρεθεί και στην μελέτη των Manolitsis et al.(2011), όπου αναφέρεται ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας (επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας, επάγγελμα, εισόδημα) σχετίζεται κυρίως με το λεξιλόγιο των παιδιών και όχι τόσο με την ανάδυση της γραφής που εμείς ερευνούμε. Οι Έλληνες γονείς, ξεκινούν τη διδασκαλία του γραπτού λόγου μόλις αντιληφθούν ότι εκείνα αντιμετωπίζουν κάποια μαθησιακή δυσκολία. Όταν παρατηρούσαν πως τα παιδιά τους δεν αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες, εμπλέκονταν σε χαμηλότερο βαθμό στη διδασκαλία γραμματισμού, καθώς πίστευαν πως τα παιδιά τους θα καταφέρουν να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν. Ακολούθως, οι Έλληνες γονείς ενδέχεται να διδάσκουν συχνότερα στα παιδιά τους δεξιότητες γραμματισμού(αναγνώριση γραμμάτων, ήχοι γραμμάτων, ανάγνωση λέξεων), όταν οι νηπιαγωγοί τους ενημερώνουν για τις τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

8.1 Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην αλληλεπίδραση των γονιών με τα παιδιά τους σε δραστηριότητες αναδυόμενου γραμματισμού και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραπτού λόγου και ειδικότερα στην ανάδυση της επινοημένης γραφής των μικρών παιδιών. Ειδικότερα ερευνήθηκε η σχέση της αλληλεπίδρασης των γονέων με τα παιδιά τους σε δραστηριότητες γραπτού λόγου με τις γνώσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας στα γράμματα κι πιο συγκεκριμένα στην γραφή του ονόματος τους και μιας συγκεκριμένης λίστας λέξεων και φράσεων.

Πραγματοποιήθηκε μια συσχετιστική έρευνα, με το δείγμα να αποτελείται από 77 παιδιά προσχολικής ηλικίας (νήπια και προνήπια) μαζί με τους γονείς τους που συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο (Σαρρή,2017)που τους διανεμήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας. Οι γονείς συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο που μετρούσε τους δημογραφικούς παράγοντες της οικογένειας, την εμπλοκή των γονέων και των παιδιών τους σε δραστηριότητες σχετικές με τον προφορικό και γραπτό λόγο, τα πιστεύω / τις πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με τη σημασία που δίνουν στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε δραστηριότητες γραμματισμού, τα υλικά γραμματισμού που παρέχονται στο σπίτι από τους γονείς στα παιδιά και την έκθεση των παιδιών στα παιδικά βιβλία. Το ερωτηματολόγιο αυτό συσχετίστηκε με τις επιδόσεις των παιδιών τους μέσα από ένα κριτήριο αξιολόγησης της επινοημένης γραφής που τους χορηγήθηκε.

Έπειτα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση και τη θεωρητική τεκμηρίωση της εν λόγω έρευνας, προσπαθήσαμε να προσεγγίσουμε τον σκοπό και τις υποθέσεις της έρευνας. Οι τρεις ερευνητικές υποθέσεις ανέφεραν ότι οι γονείς που πιστεύουν ότι είναι σημαντικό να συμμετέχουν με το παιδί τους σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου αναμένεται να εμπλέκονται οι ίδιοι και το παιδί τους σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου, η δεύτερη ερευνητική υπόθεση ότι οι μητέρες υψηλότερου επιπέδου εκπαίδευσης αναμένεται να εξασφαλίσουν στο παιδί τους στο σπίτι περισσότερα υλικά- εργαλεία γραφής και ανάγνωσης (γραμματισμού) και παράλληλα να επιδίδονται σε συχνότερες δραστηριότητες γραφής, ενώ οι μητέρες χαμηλότερου επιπέδου εκπαίδευσης αναμένεται να εξασφαλίσουν λιγότερα υλικά

στο παιδί τους στο σπίτι και αντίστοιχα να επιδίδονται σε λιγότερες ή καθόλου δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης και τέλος η τρίτη ερευνητική υπόθεση ότι τα νήπια θα εμφάνιζαν καλύτερες επιδόσεις στην επινοημένη γραφή απ' ό,τι τα προνήπια καθώς και ότι τα κορίτσια θα εμφάνιζαν καλύτερες επιδόσεις απ' ό,τι τα αγόρια. Από τις αναλύσεις που έγιναν προέκυψαν τα παρακάτω συμπεράσματα. Οι πεποιθήσεις-πιστεύω των γονέων σε σχέση με τις τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού, όσο δηλαδή περισσότερο οι γονείς θεωρούν σημαντικό να συμμετέχουν με το παιδί τους σε πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού, όπως για παράδειγμα να γράφουν μαζί με το παιδί τους λέξεις και να του διδάσκουν τα γράμματα, τόσο περισσότερο εμπλέκονται μαζί τους σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τη μάθηση του αλφαριθμητικού κώδικα όπως για παράδειγμα το μαθαίνουν το παιδί τους να διαβάζει λέξεις, να γράφει τα γράμματα, τα ονόματα των γραμμάτων κλπ δεν επιβεβαιώθηκαν από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα μας.. Φάνηκε, ακόμη, ότι οι πεποιθήσεις-πιστεύω των γονέων σε σχέση με τις άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού προέβλεψαν στατιστικά σημαντικά την άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού. Όσο δηλαδή περισσότερο σημαντικό θεωρούν οι γονείς ότι είναι το να συμμετέχουν με το παιδί τους σε πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού όπως η ανάγνωση παιδικών βιβλίων κ.ά., τόσο περισσότερο εμπλέκονται μαζί του σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την ενίσχυση με άμεσο τρόπο δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού του παιδιού όπως να του μαθαίνουν να χωρίζει τις λέξεις στους ήχους τους κλπ. Επίσης ένα ακόμα συμπέρασμα είναι ότι όσο περισσότερο σημαντικό θεωρούν οι γονείς ότι είναι το να συμμετέχουν με το παιδί τους σε άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού όπως το να παρέχουν υλικά γραμματισμού σε αυτό, τόσο περισσότερο εμπλέκονται με το παιδί τους σε δραστηριότητες σχετικές με την γραφή (επινοημένη γραφή) όπως το να του ζητούν να γράψουν μαζί του γράμματα ή ψευδογράμματα ή αλυσίδες γραμμάτων, σκαριφήματα κλπ. Επιπροσθέτως ένα ακόμα συμπέρασμα με βάση τη δεύτερη ερευνητική μας υπόθεση ότι δηλαδή οι μητέρες, που ήταν και οι περισσότερο μορφωμένες σε σύγκριση με τους πατέρες των παιδιών που εξετάσαμε, φάνηκε να εμπλέκονται περισσότερο στην από κοινού ανάγνωση βιβλίων με τα παιδιά τους και να έχουν μια όχι και τόσο αναμενόμενη αρνητική σχέση με τα πιστεύω για τις τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού. Με άλλα λόγια, οι μητέρες υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου αποδίδουν λιγότερη σπουδαιότητα στις τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού, ενώ οι μητέρες χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου, το αντίθετο. Ως

προς την παροχή υλικών γραφής, φάνηκε ότι παρέχουν στα παιδιά τους τα ίδια υλικά και οι μορφωμένες μητέρες και οι λιγότερο μορφωμένες. Τέλος, με βάση με την τρίτη μας ερευνητική υπόθεση διαπιστώθηκε ότι το φύλο και η ηλικία των παιδιών δεν φάνηκε να επηρεάζει την ανάπτυξη της επινοημένης γραφής. Με άλλα λόγια τόσο τα νήπια όσο και τα προνήπια έχουν κατακτήσει σε ίδιο βαθμό τις δεξιότητες για την επινοημένη γραφή, με μόνη εξαίρεση στις μεταβλητές (Πρώτο γράμμα ονόματος, σύνθετοι χαρακτήρες, τυχαία γράμματα, πολλά γράμματα και ορθογραφία ονόματος) οι μέσοι όροι που προέκυψαν ήταν κάτω από το τρία, γεγονός το οποίο μας οδηγεί στο συμπέρασμα να ισχυριστούμε ότι τις παραπάνω δεξιότητες δεν τις έχουν ακόμα κατακτήσει πλήρως τα παιδιά, ανεξαρτήτου ηλικίας και φύλου. Η μόνη σημαντική διαφορά που παρατηρήσαμε να εμφανίζεται είναι ως προς την επινοημένη γραφή των προτάσεων, όπου τα νήπια εμφάνισαν καλύτερες επιδόσεις από τα προνήπια στις δύο μεταβλητές τυχαία γράμματα και σύνθετοι χαρακτήρες. Σε όλες τις άλλες μεταβλητές που εξετάσαμε δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές ούτε ως προς την ηλικία, ούτε και ως προς το φύλο των εξεταζόμενων παιδιών.

8.2 Περιορισμοί της έρευνας

Τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης υπόκεινται σε κάποιους περιορισμούς, οι οποίοι καλό θα ήταν να αναφερθούν. Το δείγμα της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε με βάση την ευκολία στην προσέγγισή των νηπιαγωγείων από την ερευνήτρια. Προήλθε από έναν πληθυσμό γονέων και παιδιών που κατοικούσαν και φοιτούσαν σε δημόσια νηπιαγωγεία της υπαίθρου, του Νομού Ρεθύμνης. Επομένως, τα συμπεράσματα θα μπορούσαν να γενικευθούν σε πληθυσμούς που έχουν αντίστοιχα χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Μπορούν, δηλαδή, να γενικευτούν σε γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών), των οποίων τα παιδιά φοιτούν σε τάξεις αγροτικών περιοχών. Ένα μεγαλύτερο δείγμα, το οποίο να περιλαμβάνει γονείς και παιδιά που φοιτούν σε δημόσια νηπιαγωγεία αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών, θα οδηγούσε σε μία καλύτερη γενίκευση των συμπερασμάτων της εν λόγω έρευνας.

Επιπροσθέτως, το δείγμα (N=77) ήταν μεν επαρκές, όχι όμως και τόσο μεγάλο ώστε να οδηγούσε σε μία καλύτερη γενίκευση των συμπερασμάτων της έρευνας αυτής.

Τέλος, Οι πληροφορίες σχετικά με την εμπλοκή των γονέων σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου με το παιδί τους συλλέχθηκαν μέσα από ένα

ερωτηματολόγιο(Σαρρή,2017). Ενδέχεται να υπάρχει κάποιο σφάλμα μέτρησης, καθώς κάποιοι γονείς ίσως να δυσκολεύτηκαν να εκτιμήσουν τη συχνότητα με την οποία συμμετέχουν με το παιδί τους σε δραστηριότητες γραμματισμού. Επιπλέον, πιθανές προκαταλήψεις των γονέων ενδέχεται να επηρέασαν τις απαντήσεις τους οι οποίες και να μην αντανακλούν στην πραγματικότητα, όπως για παράδειγμα το να δηλώσουν πως εμπλέκονται συχνότερα με τα παιδιά τους σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου, πράγμα το οποίο να μην ισχύει.

8.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Από την ερμηνεία των αποτελεσμάτων προέκυψαν κάποιες προτάσεις οι οποίες θα μπορούσαν να διερευνηθούν στο μέλλον.

Αρχικά , η εν λόγω έρευνα εξέτασε παιδιά προερχόμενα από αγροτικές περιοχές και περιβάλλοντα δημόσιων νηπιαγωγείων. Σε μία άλλη διεξαγωγή της θα μπορούσαν να συμμετέχουν τόσο δημόσια όσο και ιδιωτικά νηπιαγωγεία όχι μόνο από αγροτικές περιοχές ,αλλά από αστικές και ημιαστικές .

Επιπροσθέτως, θα μπορούσε να μελετηθούν οι προσδοκίες των γονέων σχετικά με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραμματισμού των παιδιών τους πριν την φοίτηση στο δημοτικό σχολείο σε σχέση με δημογραφικούς παράγοντες, όπως το κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

Επίσης, θα ήταν καλό να γίνει η αξιολόγηση της επινοημένης γραφής των μικρών παιδιών όχι μόνο με ένα κριτήριο αξιολόγησης του ονόματος τους και μερικών λέξεων και φράσεων όπως έγινε στη δική μας έρευνα, αλλά και με άλλα μέσα και εργαλεία αξιολόγησης, όπως για παράδειγμα της ελεύθερης δημιουργίας και παραγωγής έντυπου λόγου από τα μικρά παιδιά.

Τέλος, μία ακόμα πρόταση για μελλοντική έρευνα που προέκυψε έπειτα από την ανασκόπηση στην βιβλιογραφία, είναι ότι παρατηρήθηκε έλλειψη ερευνών, οι οποίες να αφορούν την επινοημένη γραφή των μικρών παιδιών και να καλύπτουν το ηλικιακό φάσμα της προσχολικής ηλικίας. Οι περισσότερες έρευνες (σύγχρονες και παλαιότερες) που εντοπίστηκαν αφορούσαν τη γραφή γενικότερα και την εξέταζαν ως μία δεξιότητα που πρέπει να κατακτηθεί, όταν τα παιδιά φοιτήσουν στο δημοτικό σχολείο και κυρίως μετά την πρώτη δημοτικού. Συνεπώς, καλό θα ήταν η έρευνα να

επικεντρωθεί και σε αυτό το κομμάτι, το οποίο παραμένει έως σήμερα "φτωχό" δηλαδή της εξέτασης της επινοημένης γραφής κατά την προσχολική ηλικία.

8.4 Παιδαγωγικές προτάσεις

Έπειτα από προσεκτική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό οι γονείς να εμπλέκονται σε δραστηριότητες αναδυόμενου γραμματισμού με τα παιδιά τους πριν φοιτήσουν στο δημοτικό, όπου εκεί πλέον θα διδαχτούν ανάγνωση και γραφή συστηματικά, καθότι αυτά αναπτύσσουν δεξιότητες σχετικές με τον προφορικό και γραπτό λόγο από πολύ νωρίς. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς ως πρώτοι και σημαντικοί δάσκαλοι των παιδιών, θα μπορούσαν να ενασχοληθούν με την άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα, όπως για παράδειγμα να ξεκινήσουν με τη διδασκαλία της γραφής του ονόματος τους, σε ένα επόμενο στάδιο με την εκμάθηση του ήχου και της γραφής των γραμμάτων, δραστηριότητες αναδυόμενου γραμματισμού, όπως ο διαχωρισμός των λέξεων σε επιμέρους συλλαβές, η εύρεση λέξεων με κοινό αρχικό φώνημα ή κοινή κατάληξη, κοινή αρχική συλλαβή ή λέξεις που ομοιοκαταληκτούν. Επιπλέον, οι γονείς θα πρέπει να ενισχύουν τις δεξιότητες του αναδυόμενου γραμματισμού, εξασφαλίζοντας στα παιδιά τους ένα περιβάλλον πλούσια εξοπλισμένο με τα απαραίτητα υλικά- εργαλεία γραφής όπως μολύβια, μαρκαδόρους, ξυλομπογιές, γόμες, τετράδια, μαγνητικά γράμματα, παιδαγωγικά πάζλ, παιδικά βιβλία, cd με παραμύθια, τραγούδια κλπ. Τέλος, οι προγραμματισμένες επισκέψεις σε βιβλιοθήκες και βιβλιοπωλεία, συμβάλλουν θετικά στην ανάδυση του γραμματισμού των μικρών παιδιών, γι αυτό θα ήταν καλό ο άμεσος προγραμματισμός και η υλοποίησή τους.

Βιβλιογραφία

Α. Ελληνόγλωσση

Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία: μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Βάμβουκας, Μ.Ι. 2006(8^η έκδ.), *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Γεωργίου, Σ. Ν. (2011). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Διάδραση.

Γιαννικοπούλου, Α.(2002). *Η γραπτή γλώσσα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Γρηγοράκης, Ι., & Μανωλίτσης, Ι. (2016). Η συμβολή της μορφολογικής επίγνωσης στα πρώτα στάδια ανάπτυξης της ικανότητας ορθογραφημένης γραφής. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), 128-148. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/rpej.8581>.

Δερβίσης, Σ.(1998). *Διδακτική της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής Νέο Διδακτικό Μοντέλο Πρώτης Ανάγνωσης*. Αθήνα: GUTENBERG • ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΕΙΡΑ.

Κακανά, Δ., & Τσολάκη, Κ.(1999). *Η ανάπτυξη της γραφής στην προσχολική ηλικία δραστηριότητες. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗ.

Καραπέτσας, Α.(1993). *Η δυσλεξία στο παιδί, διάγνωση και θεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Κουτσουράκη, Σ. (2003). Η συμβολή του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στο *Γλώσσα και μαθηματικά στην προσχολική ηλικία. Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου* (σελ. 160-169), ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο.

Μανωλίτσης, Γ. (2000). *Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μανωλίτσης, Γ. Ι. (2001). Σχέση μεταγλωσσικών ικανοτήτων και εκμάθησης της ανάγνωσης: Από το Νηπιαγωγείο στη Β' Δημοτικού. *Παιδαγωγικός Λόγος*, Ζ'(1), 9-30.

Μανωλίτσης, Γ. (2004). Γνώση γραμμάτων και φωνολογική επίγνωση: μία έρευνα συσχέτισης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη & Ε. Τάφα (Επιμ.), *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία* (σελ. 53-67). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μανωλίτσης, Γ. (2013). Πρώιμες εμπειρίες γραπτού λόγου στην οικογένεια και αναδυόμενος γραμματισμός: Μια πολυδιάστατη σχέση. Στο Γ. Σπαντιδάκης & Ε.

Μιχαηλίδη (Επιμ.), *Προβληματισμοί και προοπτικές για τη μάθηση και τη διδασκαλία της γλώσσας. Τιμητικός τόμος στον Καθηγητή Μιχάλη Βάμβουκα* (σελ. 189-210). Αθήνα: Πεδίο.

Μανωλίτσης, Γ. (2016). Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), 3-34. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/ppej.9970>

Μανωλίτσης, Γ., & Τάφα, Ε. (2009). Κριτήριο Αξιολόγησης των Γνώσεων για τον Γραπτό Λόγο: Έλεγχος των ψυχομετρικών του χαρακτηριστικών σε Κύπριους μαθητές Α΄ τάξης δημοτικού σχολείου. Στο Ε. Τάφα & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.), *Αναδυόμενος γραμματισμός: έρευνα και εφαρμογές* (σελ. 405-422). Αθήνα: Πεδίο.

Οικονομίδης, Β. (2003β). Η αφήγηση ιστοριών από τους γονείς και η επίδρασή της στο δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5,5-6,5 ετών. Στο *Γλώσσα και μαθηματικά στην προσχολική ηλικία. Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου* (σελ. 209-228), ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο.

Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Kailas Printers and Lithographers Ltd.

Πόρποδας, Κ.Δ (2002) . " *Η Ανάγνωση*", Αυτοέκδοση: Πάτρα.

Σαρρή Ε., (2017). "Σχεδιασμός και ανάπτυξη ενός εργαλείου μέτρησης διαστάσεων του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας". Ρέθυμνο.

Τάφα, Ε. (2004). Ο γραπτός λόγος στα Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης κατά τη νέα χιλιετία. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη & Ε. Τάφα (Επιμ.), *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία* (σελ. 25-49). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τάφα, Ε. (2005). *Ανάγνωση και γραφή στα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τάφα, Ε., & Μανωλίτσης, Μ. (2009). Πρόλογος. Στο Ε. Τάφα & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.), *Αναδυόμενος γραμματισμός: έρευνα και εφαρμογές* (σελ. 11-15). Αθήνα: Πεδίο.

Τάφα, Ε. (2011). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

Τάφα, Ε. (2017). *Κριτήριο Αξιολόγησης των γνώσεων για το γραπτό λόγο για παιδιά ηλικίας 4 έως 7 ετών, Στάθμιση του Κριτηρίου "Concepts About Print", της Marie.M.Clay, δεύτερη έκδοση*. Αθήνα: Πεδίο.

Τζακώστα, Μ. (2011). Η διδασκαλία της γραπτής γλώσσας στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο: Μια κριτική θεώρηση του ΔΕΠΠΣ υπό το πρίσμα της

γλωσσολογικής θεωρίας. Στο Ε. Συνώδη & Μ. Αμπαρτζάκη (Επιμ.), *Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης θεωρία και πράξη* (σελ. 193-213). Αθήνα: Πεδίο.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτική έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. (Μετ. Ν. Κουβαράκου, Επιμ. Χ. Τσορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων.

Howitt, D., & Cramer, D. (2010). *Στατιστική με το SPSS 16*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Vygotsky, L. S. (2000). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg.

B. Ξενόγλωσση

Anderson, L., Atkinson, T., Swaggerty, E. & O'Brien, K., (2018). Examining relationships between home-based shared book reading practices and children's language/literacy skills at kindergarten entry. *Early Child Development and Care*, 1-17, DOI: 10.1080/03004430.2018.1443921.

Aram, D., & Levin, I. (2002). Mother-Child Joint Writing and Storybook Reading: Relations With Literacy Among Low SES Kindergartners. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48(2), 202-224.

Aram, D., Orbach, L., & Abiri, S. (2017). Predicting Early Writing: The Role of Parental Writing Mediation and Children's Private Talk During Writing. In C.J. McLachlan & A.W. Arrow (Eds.), *Literacy in the Early Years* (pp.90-103). Tel Aviv: Springer. DOI 10.1007/978-981-10-2075-9_5.

Bergen, E., Zuijen, T., Bishop, D. & Jong, P., (2016). Why Are Home Literacy Environment and Children's Reading Skills Associated? What Parental Skills Reveal. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 147-160. DOI:10.1002/rrq.160.

Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the Home Literacy Environment (HLE) to the Development of Reading-Related Abilities: A One-Year Longitudinal Study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426.

Burgess, S. R. (2011). Home literacy environments (HLEs) provided to very young children. *Early Child Development and Care*, 181(4), 445-462. doi: 10.1080/03004430903450384

Cabel, S. Q., Tortorelli, Gerde, H. K. (2013). How do I write...? Scaffolding preschoolers' early writing skills. *The Reading Teacher*, 68 (8), 650-659. <https://doi.org/10.1002/trtr.1173>.

Curry, J. E. (2012). *Development and Validation of a Home Literacy Questionnaire to Assess Emergent Reading Skills of Pre-School Children*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Alberta, Edmonton

Durkin, D. (1961). Children Who Learned to Read at Home. *The Elementary School Journal*, 62(1), 14-18.

Durkin, D. (1963). Children Who Read before Grade 1: A Second Study. *The Elementary School Journal*, 64(3), 143-148.

Guo, Y., Sun, S., Puranik, C., & BreitSmith, A. (2018). Profiles of Emergent Writing Skills among Preschool Children. *Child Youth Care Forum*. 47. 421-442. DOI: 10.1007/s10566-018-9438-1.

- Hvit, S., (2014). Literacy events in toddler groups: Preschool educators' talk about their work with literacy among toddlers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(3), 311–330. DOI: 10.1177/1468798414526427.
- Manolitsis, G., Georgiou, G., Stephenson, K., & Parrila, R. (2009). Beginning to read across languages varying in orthographic consistency: Comparing the effects of non-cognitive and cognitive predictors. *Learning and Instruction*, 19, 466-480. doi:10.1016/j.learninstruc.2008.07.00.
- Manolitsis, G., & Tafa, E. (2011). Letter-name letter-sound and phonological awareness: evidence from Greek-speaking kindergarten children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24, 27-53. doi: 10.1007/s11145-009-9200-z
- Manolitsis, G., Georgiou, G. K., & Parrila, R. (2011). Revisiting the home literacy model of reading development in an orthographically consistent language. *Learning and Instruction*, 21, 496-505. 191 doi:10.1016/j.learninstruc.2010.06.005
- Manolitsis, G., Georgiou, G. K., & Tziraki, N. (2013). Examining the effects of home and numeracy environment on early reading and math acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 692-703. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.05.004>
- Morrow, L. M. (2005). *Literacy Development in the Early Years: Helping Children Read and Write*. Boston: Pearson.
- Neumann, M. M. (2016). A socioeconomic comparison of emergent literacy and home literacy in Australian preschoolers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(4), 555-566. doi: 10.1080/1350293X.2016.1189722.
- Pinto, G., Bigozzi, L., Gamannossi, B. A., & Vezzani, C. (2009). Emergent literacy and learning to write: A predictive model for Italian language. *European Journal of Psychology of Education*, XXIV(I), 61-78.
- Puranic, C., & Lonigan, C. J. (2011). From scribbles to scrabbles : Preschool children's developing knowledge of written language. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24(5), 567-589. doi.org/10.1007/s11145-009-9220-8.
- Ritchey, K.D., Coker, D. L., & McCraw, S.B. (2010). A Comparison of Metrics for Scoring Beginning Spelling. *Assessment for Effective Intervention*, 35,(2), 78-88. doi:10.1177/1534508409336087.
- Saracho, O. N. (1999). Families' Involvement in Their Children's Literacy Development. *Early Child Development and Care*, (153), 121-126. doi: 10.1080/0300443991530107.
- Schmitt, S. A., Simpson, A. M., & Friend, M. (2011). A Longitudinal Assessment of the Home Literacy Environment and Early Language. *Infant and Child Development*, 20, 409-431. doi:10.1002/icd.733

Senechal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 73(2), 445-460.

Stainthorp, R., & Hughes, D. (2000). Family literacy activities in the homes of successful young readers. *Journal of Research in Reading*, 23(1), 41-54.

Teale, W. H. (1986). Home Background and Young Children's Literacy Development. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent Literacy: Writing and Reading* (pp. 173-206). Norwood, New Jersey: Alex Publishing Corporation.

Tolchinsky, L., Liberman, G., & Alonso-Cortes Fradejas, M^a D. (2015). Explaining first graders' achievements in spelling and word separation in shallow orthographies. *Journal of Writing Research*, 6(3), 300-319. DOI: 10.17239/jowr-2015.06.03.3.

Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006a). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), 191-211. doi: 10.1177/1468798406066444.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2002). Emergent Literacy: Development from Prereaders to Readers. In S. B. Neumann & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 11-29). New York: Guilford Press.

Yeo, L. S., Ong, W. W., & Ng, C. M. (2014). The Home Literacy Environment and Preschool Children's Reading Skills and Interest. *Early Education and Development*, 25(6), 791-814. doi:10.1080/10409289.2014.862147.

Zurcher, M. (2015). Partnering with parents in the writing classroom. *The ReadingTeacher*. 69(4). 367-376. DOI:10.1002/trtr.1421.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

"ΤΕΣΤ ΑΝΑΛΥΟΜΕΝΗΣ ΓΡΑΦΗΣ"

1) Γράψε το όνομα σου, όπως μπορείς καλύτερα

2) Θα πάμε σουπερ μαρκετ και πρέπει να γράψουμε – όπως μπορούμε- μια λίστα με πράγματα για να μην ξεχάσουμε κάποιο από αυτά.

ΛΕΞΕΙΣ

ΓΑΛΑ

ΡΟΔΙ

ΚΑΦΕ

ΨΩΜΙ

ΤΥΡΙ

ΜΗΛΟ

ΛΑΧΑΝΟ

ΣΕΛΙΝΟ

ΚΑΛΑΜΑΚΙ

ΜΑΡΟΥΛΙ

---ΦΡΑΣΕΙΣ

Ένα ροζ καπέλο

Μία σιέλ μπάλα

Δύο μεγάλες ρακέτες

Αρχικές μορφές βαθμολόγησης:

Βαθμολόγηση 1: Δίνω ένα (1) βαθμό σε κάθε γράμμα που γράφει το παιδί και δύο (2) επιπλέον βαθμούς εφόσον έχει γράψει σωστά φωνητικά όλη τη λέξη

Βαθμολόγηση 2: Με βάση τα κριτήρια των (Ritchey, Coker, & McCraw, 2010)

Ποιοτική βαθμολόγηση: Γραμμικότητα, Χωρισμός, Απλοί χαρακτήρες, Πρώτο γράμμα, Σύνθετοι χαρακτήρες, Τυχαία γράμματα, Πολλά γράμματα, Ορθογραφημένη λέξη. (βλ Puranik & Lonigan)

ΚΩΔΙΚΟΣ ΠΑΙΔΙΟΥ:

Βαθμολόγηση Ονόματος - Λέξεων Κατά Puranik

Γραμμικότητα	Κατάτμηση	απλοί χαρακτήρες	προσανατολισμός από αριστερά προς δεξιά	πρώτο γράμμα ονόματος	σύνθετοι χαρακτήρες	τυχαία γράμματα	πολλά γράμματα	ορθογραφία ονόματος	Σύνολο
ΓΡΑΦΗ ΟΝΟΜΑΤΟΣ									
α/α	Λέξεις (ΓΑΛΑ, ΡΟΔΙ, ΚΑΦΕ, ΨΩΜΙ, ΤΥΡΙ, ΜΗΛΟ, ΛΑΧΑΝΟ, ΣΕΛΙΝΟ, ΚΑΛΑΜΑΚΙ, ΜΑΡΟΥΛΙ)								
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									

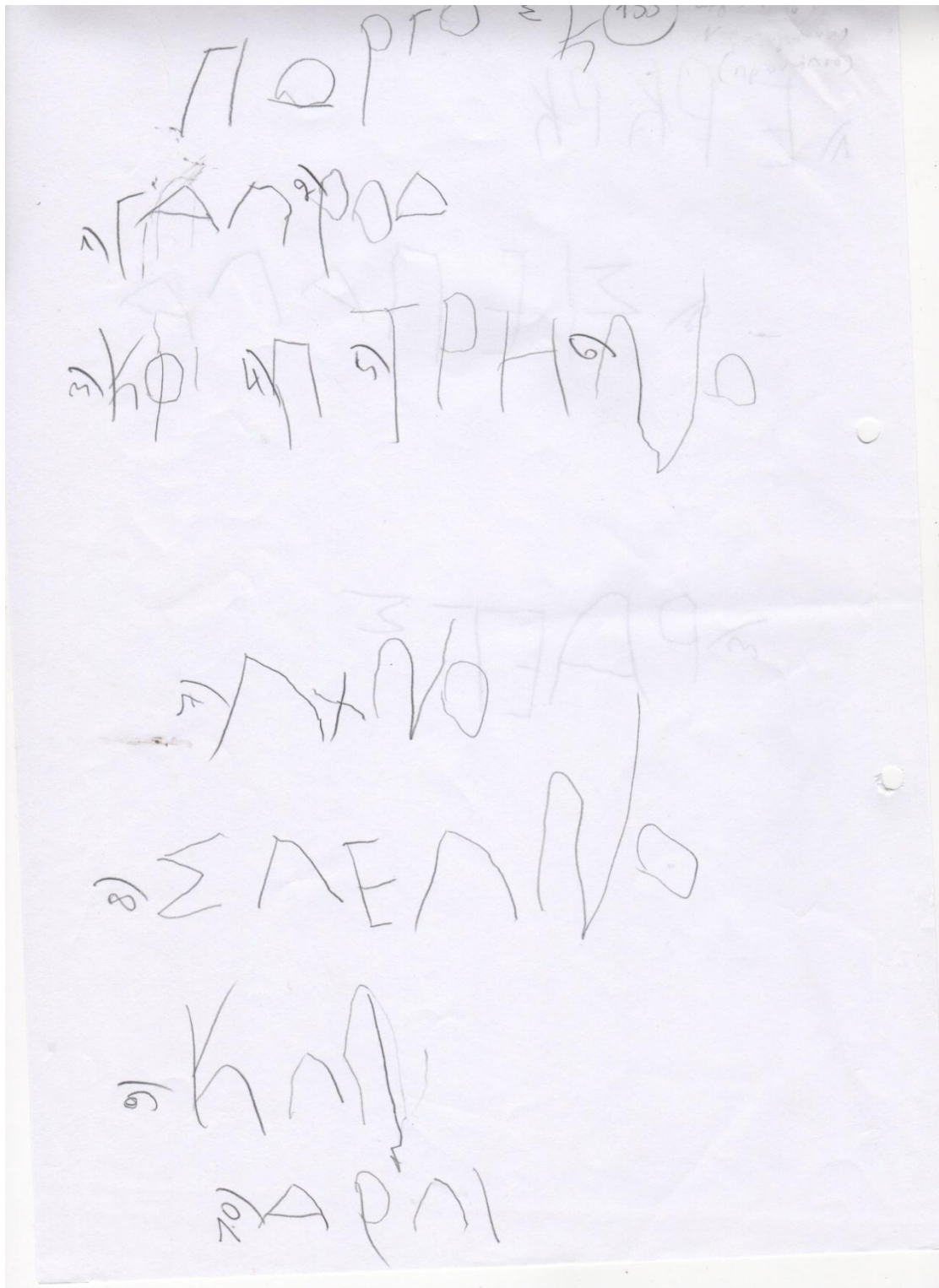
Βαθμολόγηση Λέξεων Κατά Ritchey

	α/α	Συνολικά σωστές λέξεις	Σωστοί ήχοι	Σωστή ακολουθία γραμμάτων	Φωνολογική κωδικοποίηση	Σύνολο
ΓΑΛΑ	1					
ΡΟΔΙ	2					
ΚΑΦΕ	3					
ΨΩΜΙ	4					
ΤΥΡΙ	5					
ΜΗΛΟ	6					
ΛΑΧΑΝΟ	7					
ΣΕΛΙΝΟ	8					
ΚΑΛΑΜΑΚΙ	9					
ΜΑΡΟΥΛΙ	10					

Βαθμολόγηση Φράσεων Κατά Puranik

Φράσεις	Γραμμικότητα	Κατάτμηση	Απλοί χαρακτήρες	Προσανατολισμός από Αριστερά προς Δεξιά	Σύνθετοι Χαρακτήρες	Τυχαία Γράμματα	Επινοημένη γραφή	Σύνολο
Ένα ροζ καπέλο								
Μία σιέλ μπάλα								
Δύο μεγάλες ρακέτες								

"ΔΕΙΓΜΑΤΑ ΓΡΑΦΗΣ ΤΩΝ ΜΙΚΡΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ"



ΓΙΑΝΝΗΣ

(Καθηγητής)

156

1) ΓΑΛ ΑΡΟΔΙ

3) ΚΑ

4) ΟΜΙ

5) ΠΙ

6) ΜΙΛΟ

7) ΜΑΑΝΟ

8) ΞΕΛΙΝΟ

9) ΚΑΛΑΜΑΚΙ 10) ΜΑΡΛΙ

11) ΕΝΑΡΟΣ ΚΑΚΠΕΛΟ

12) ΜΙΑΞΕΛΜΑΛΑ

13) ΔΙΟΜΕΓΑΛΟΣ ΠΑΚΕΤΕΣ

ΑΝΝΑ

2) ΜΙΘ = ΠΡΑΛΦ

1) Ε ΝΡΡ = ΚΑΠΕΛΟ

(ΑΡΧΑΙΑ)

1) ΧΘΛΦ

2) ΙΟΚΙ

3) ΟΜΕΧΛΦΚΠΕΛΟ

3) ΧΦΦΕ

4) ΠΞΟΜΙ

5) ΤΙΡΙΜΑΡΟΥΛΙ

6) ΜΙΛΦ

7) ΝΘΧΘΝΦ

8) ΞΕΛΙΝΦ

9) ΧΘΛΦΜΑΚΤ

X... ..

NIKH

- 1) A A A A X A O
- 2) P O S E A
- 3) F A O S E A
- 4) M I K A A A M
- 5) T P M M A P
- 6) M I M M A P

ΑΙΚΗ ΕΥ

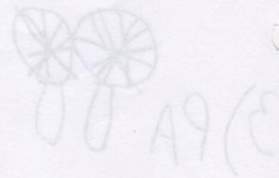


1)



ΑΑΔΔΕΗΕΛΛΑ (2)

2)



3)



4)



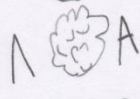
5)



6)



7)



8) ΣΗΘ

9) ΑΑΑΗ

Επιτομή

166

ΕΝΕΙΘΕΡΙΑ

ΠΑΛΑ
ΠΟΥ

ΚΑΕ⁴ΟΜ

ΤΡ

ΜΝΟ
ΛΑΟ

ΕΕΛΟ
ΓΑΛΜΑΙ
ΜΑΡ,

1Α33ΑΜ
3Α93Α7ΕΜ

ΒΑΣΙΛΗΣ

Κρυφός Βασίλης (1942)

159

ΓΑΛΑ ΠΟΔΙΚΟ Ε
ΨΟΜΙ ΜΙΛΟ ΕΛΙΝΟ
ΤΙΡΙΑΧΑ ΝΟΚΑΛΑ ΜΑΚΙ
ΜΑΡΟΥΤΙ

ΑΠΟΣΚΡΕΨΕΤΕ ΤΑ ΠΑΚΕΤΑ
ΑΝΤΙ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ

ZETA

7.000.000.000

134

- 1) ΑΓΓΑ
- 2) ΡΟΔΙ
- 3) ΚΑΦΕ
- 4) ΨΟΜΙ
- 5) ΤΙΡΙ
- 6) ΜΙΑΟ
- 7) ΜΑΧΑΝΟ
- 8) ΣΕΛΙΝΟ
- 9) ΚΑΛΑΜΑΚΙ
- 10) ΜΑΡΟΥΛΙ
- 1) ΔΡΟΖ ΚΑΤΕΛΟ
- 2) ΔΣΙΕΛΠΜΑΛΑ
- 3) ΣΜΕΓΑΛΕΣ ΠΑΚΕΤΕΣ

ΜΑΡΙΑ

ΣΕΙΛ/ΝΟ

ΓΑΛΑ

ΜΑΡΙ

ΡΟΖΙ

ΚΑΝΑΜΑΚΗ

ΚΑΦΕΛΑΠΙΣΜ

ΟΜΙΖΕΧΕΣ

ΚΡΙΠΙ

ΜΙΛΟ

ΑΧΑΝΟ