



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

ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: Γλώσσα και Γραμματισμός στην Προσχολική Εκπαίδευση

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ: 2013-2014

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΜΑΝΩΛΙΤΣΗΣ

## **ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ  
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ  
ΗΛΙΚΙΑΣ

Από τη μεταπτυχιακή φοιτήτρια

**Χρυσή Μελεσανάκη**

A.M. 88

ΗΡΑΚΛΕΙΟ  
ΙΟΥΛΙΟΣ 2014

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	5
Εισαγωγή	6

### ΜΕΡΟΣ Α – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ “ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ”: Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΤΟΥ ΔΙΑΣΤΑΣΗ	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ: ΠΩΣ ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΝΑ ΔΙΑΒΑΖΟΥΝ ΚΑΙ ΝΑ ΓΡΑΦΟΥΝ	11
• 2.1: Η κατάκτηση της δεξιότητας της γραφής από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας	14
• 2.1.1: Στάδια κατάκτησης της δεξιότητας της γραφής	18
• 2.2: Η σημασία της φωνολογικής επίγνωσης στην κατάκτηση του γραμματισμού	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	31

## ΜΕΡΟΣ Β – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	47
• Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας	47
• Μέσα συλλογής δεδομένων	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	52
7.1: ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ	53
• μορφωτικό επίπεδο μητέρων	53
• μορφωτικό επίπεδο πατέρων	54
• κοινωνικό επίπεδο μητέρων	55
• κοινωνικό επίπεδο πατέρων	55
• οικονομικό επίπεδο γονέων	56
7.2: ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ	57
• 1 <sup>ο</sup> μέρος: Κλίμακα στάσεων για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραπτού λόγου	57
• 2 <sup>ο</sup> μέρος: Κλίμακα στάσεων ευθύνης νηπιαγωγείου-σπιτιού στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου	63
• 3 <sup>ο</sup> μέρος: Κλίμακα εκτίμησης για το περιβάλλον γραμματισμού στο σπίτι	66
• 4 <sup>ο</sup> μέρος: Κλίμακα εκτίμησης για τη γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο	69
7.3: ΈΛΕΓΧΟΣ T-TEST	72
• Διαφορές μέσω των όρων ανδρών και γυναικών	72
7.4: ΈΛΕΓΧΟΣ ANOVA	75
• Διαφορές μέσω των όρων μορφωτικού επιπέδου μητέρων	75
• Διαφορές μέσω των όρων μορφωτικού επιπέδου πατέρων	81
• Διαφορές μέσω των όρων κοινωνικού επιπέδου μητέρων	87
• Διαφορές μέσω των όρων κοινωνικού επιπέδου πατέρων	93

• Διαφορές μέσων όρων οικονομικού επιπέδου γονέων	99
7.5: ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ	104
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	107
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	
• 9.1: Συμπεράσματα	113
• 9.2: Σύνοψη συμπερασμάτων	114
• 9.3: Περιορισμοί της έρευνας	116
• 9.4: Μελλοντικές κατευθύνσεις της παρούσας έρευνας	117
• 9.5: Παιδαγωγικές προτάσεις	117
Βιβλιογραφία	118
Παράρτημα	125

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με την παρούσα διπλωματική εργασία επιδιώκεται η εξέταση και διερεύνηση του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού. Συγκεκριμένα, στόχος της εργασίας αυτής είναι η διερεύνηση των στάσεων των γονέων όσον αφορά τις απόψεις τους για τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αναπτύσσουν τις δεξιότητες γραπτού λόγου, την ευθύνη που θεωρούν ότι έχουν τόσο οι ίδιοι οι γονείς όσο και το νηπιαγωγείο στην εκμάθηση των δεξιοτήτων γραπτού λόγου, το περιβάλλον γραπτού λόγου που παρέχουν οι γονείς στα παιδιά τους στο σπίτι και τέλος την εμπλοκή των γονέων στο νηπιαγωγείο.

Για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας συγκροτήθηκε ένα κατάλληλα διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο το οποίο χορηγήθηκε σε 100 γονείς παιδιών που φοιτούσαν σε νηπιαγωγεία του νομού Ηρακλείου, Ρεθύμνου και Χανίων. Το ερωτηματολόγιο χωρίζονταν σε τέσσερις κλίμακες οι οποίες αξιολογούσαν τις στάσεις των γονέων για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραπτού λόγου, την ευθύνη νηπιαγωγείου-σπιτιού στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου, το περιβάλλον γραμματισμού στο σπίτι και τέλος τη γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο.

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι οι ανωτέρου μορφωτικού, κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου γονείς έχουν γενικές θετικές στάσεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού ενώ οι μεσαίου και κατώτερου μορφωτικού και κοινωνικού επιπέδου γονείς έχουν παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού. Οι απόψεις των γονέων φαίνεται να συμβαδίζουν με τις συμπεριφορές τους με τους υψηλού μορφωτικού και κοινωνικού επιπέδου γονείς να συμμετέχουν στο σπίτι με τα παιδιά τους σε έμμεσες δραστηριότητες γραμματισμού. Οι μεσαίου μορφωτικού επιπέδου γονείς φαίνεται να εμπλέκονται περισσότερο στο νηπιαγωγείο σε σχέση με τους υψηλού μορφωτικού επιπέδου γονείς. Οι γονείς φαίνεται να εμπλέκονται στο νηπιαγωγείο του παιδιού τους ανεξάρτητα από το αν συμμετείχαν στο σπίτι με τα παιδιά τους σε έμμεσες ή άμεσες δραστηριότητες γραμματισμού. Τέλος, το φύλο φαίνεται να επηρεάζει την εμπλοκή των γονέων στο νηπιαγωγείο με τις γυναίκες να εμπλέκονται περισσότερο στο νηπιαγωγείο σε σχέση με τους άνδρες.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι όροι ανάγνωση και γραφή καθώς και η σχέση των μικρών παιδιών με τη γραπτή γλώσσα άρχισαν να αποκτούν ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον από τους ερευνητές στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Την περίοδο αυτή εμφανίζεται η έννοια της αναγνωστικής ετοιμότητας σύμφωνα με την οποία η μάθηση δεν μπορεί να επιτευχθεί έως ότου τα παιδιά καταστούν έτοιμα, διανοητικά και σωματικά. Οι υποστηρικτές της άποψης αυτής ισχυρίζονται ότι, η αναγνωστική ετοιμότητα του παιδιού συνδέεται στενά με την πνευματική του ηλικία και για το λόγο αυτό το παιδί πρέπει να έχει φτάσει πνευματική ηλικία 6 χρόνων και 6 μηνών για να ξεκινήσει την ανάγνωση (Gillen & Hall, 2003).

Στη συνέχεια, αναπτύσσεται η θεωρία του συμπεριφορισμού η οποία ισχυρίζεται μεταξύ άλλων, ότι η ενέργεια των παιδιών είναι ασήμαντη, ότι τα παιδιά δεν μπορούν να μάθουν τίποτα για τους εαυτούς τους, ότι είναι αντικείμενα τα οποία διαχειρίζονται οι δάσκαλοι και ότι η ανάγνωση και η γραφή είναι ατομικές ενέργειες οι οποίες περιλαμβάνουν σύνολα από διακριτές αντιληπτικές ικανότητες. Οι θεωρίες της αναγνωστικής ετοιμότητας και του συμπεριφορισμού έχουν ως αποτέλεσμα, για ένα μεγάλο μέρος του 20<sup>ου</sup> αιώνα, οι ερευνητές να πιστεύουν ότι δεν υπάρχει κανένα σημείο διερεύνησης ή εξέτασης της σκέψης των μικρών παιδιών και του τρόπου με τον οποίο κατανοούν και χρησιμοποιούν την ανάγνωση και τη γραφή (Gillen & Hall, 2003).

Τέλη της δεκαετίας του 1970 με αρχές της δεκαετίας του 1980, οι ερευνητές αρχίζουν να αναρωτιούνται πως είναι δυνατόν κάποια παιδιά να φθάνουν στο σχολείο όντας ήδη ικανά να διαβάσουν, θεωρώντας το ως κάτι ασυνήθιστο. Αρχίζουν να ενδιαφέρονται για τις στρατηγικές συμπεριφορές των παιδιών αυτών, αλλάζοντας σημαντικά με τις προσεγγίσεις τους την έννοια του γραμματισμού στην πρώιμη παιδική ηλικία. Παράλληλα, πολλοί ερευνητές αρχίζουν να διεξάγουν ατομικές μελέτες περίπτωσης στα παιδιά τους εστιάζοντας την προσοχή τους στην περίοδο πριν το σχολείο. Με τις μελέτες αυτές καθίσταται πλέον σαφές ότι τα παιδιά εστιάζουν την προσοχή τους στο γραπτό λόγο και ότι ο γραμματισμός ξεκινάει πριν την είσοδο του παιδιού στο σχολείο (Gillen & Hall, 2003).

Την περίοδο αυτή σημειώνονται δύο σημαντικές αλλαγές από τους ερευνητές. Πρώτον, αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ο ρόλος των παιδιών στην κατανόηση του γραμματισμού. Ακόμη και τα πολύ μικρά παιδιά θεωρείται πλέον ότι ενεργούν

στρατηγικά για να μάθουν το γραμματισμό, ότι εστιάζουν την προσοχή τους στο γραπτό λόγο, ότι συμμετέχουν με το δικό τους τρόπο και αναπτύσσουν τις δικές τους θεωρίες για το πώς λειτουργεί. Εμφανίζεται δηλαδή ένας νέος τομέας έρευνας, ο αναδυόμενος γραμματισμός. Δεύτερον, η αλλαγή αυτή επαναπροσδιορίζει την έννοια του γραμματισμού, θεωρώντας τον περισσότερο ως ένα ευρύτερο σύνολο συμπεριφορών γραπτού λόγου (Gillen & Hall, 2003).

Τη δεκαετία του 1980, παρόλο που οι έρευνες για την πρώιμη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών εντός του σπιτιού είναι πολλές, οι έρευνες για τον οικογενειακό γραμματισμό είναι περιορισμένες. Μέχρι τότε οι απόψεις που επικρατούν για το γραμματισμό είναι ότι τα παιδιά φτάνουν στο σχολείο σε διάφορα στάδια ετοιμότητας για τη μάθηση του γραμματισμού (Cairney, 2003).

Παρόλο που η έννοια του οικογενειακού γραμματισμού συζητείται σπάνια στα εκπαιδευτικά δρώμενα μέχρι τη δεκαετία του 1980, η έννοια αυτή αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα απόψεων και πρακτικών για τους ρόλους και τη μετάβαση του γραμματισμού εντός των οικογενειών, το γραμματισμό των παιδιών, το γραμματισμό των ενηλίκων, την εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας, την εκπαίδευση των γονέων και τις διασυνδέσεις σπιτιού-σχολείου σχετικά με το γραμματισμό (Wasik, Dobbins, Herrmann, 2002).

Τη δεκαετία του 1980, η προσέγγιση του αναδυόμενου γραμματισμού και η από κοινού επιρροή που δέχτηκε από διάφορους κλάδους, συνετέλεσαν στην ανάπτυξη νέων προοπτικών όσον αφορά την κοινωνική διάσταση του γραμματισμού, τον τρόπο με τον οποίο δομείται το νόημα ως μέρος των διαδικασιών ανάγνωσης και γραφής και το ρόλο των ενηλίκων μέσα και έξω από το σχολείο για την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών (Cairney, 2003).

Οι προοπτικές αυτές επισήμαναν το σημαντικό ρόλο που έχουν οι πρώιμες εμπειρίες γραμματισμού των παιδιών για τη μάθηση του γραμματισμού, με αποτέλεσμα την ανάδυση της έννοιας του οικογενειακού γραμματισμού. Έτσι, αναπτύχθηκαν οι ακόλουθες αντιλήψεις: οι εμπειρίες οικογενειακού γραμματισμού είναι θεμελιώδεις για τη μετέπειτα μάθηση του γραμματισμού, οι αλληλεπιδράσεις γονέων-παιδιών κατά τη διάρκεια ανάγνωσης ιστοριών ή άλλων πρώιμων εμπειριών γραπτού λόγου είναι σημαντικές, η ανάπτυξη του γραμματισμού έχει τις βάσεις της στις πρώιμες εμπειρίες του περιβάλλοντος έντυπου λόγου των παιδιών (Cairney, 2003).

Τη δεκαετία του 1990, οι κοινωνιογλωσσολόγοι, οι κοινωνικοί ψυχολόγοι, οι ανθρωπολόγοι, οι κριτικοί και πολιτιστικοί θεωρητικοί και οι ερευνητές του αλφαριθμητισμού αρχίζουν να στρέφουν το ενδιαφέρον τους στη φύση του αλφαριθμητισμού της οικογένειας και της κοινότητας καθώς και στη σχέση του με τον αλφαριθμητισμό του σχολείου. Αρχίζουν να συνειδητοποιούν όλο και περισσότερο ότι το οικογενειακό υπόβαθρο επηρεάζει τη σχολική επίδοση των παιδιών και να κατανοούν τη σημαντικότητα του (Cairney, 2003).

Τα παραπάνω δεδομένα έχουν ως αποτέλεσμα τα τελευταία 20 χρόνια να έχει σημειωθεί ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την κατανόηση του γραμματισμού εντός του σπιτιού από το οποίο έχουν προκύψει σημαντικά στοιχεία για τη σημαντικότητα του ρόλου της οικογένειας και του σπιτιού στην ανάπτυξη του πρώιμου γραμματισμού των παιδιών. Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τα παιδιά βιώνουν πολλών ειδών γραμματισμού στο σπίτι και ότι ο γραμματισμός ορίζεται, χρησιμοποιείται και υποστηρίζεται σύμφωνα με τις κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές (Cairney, 2003).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

### ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ: Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΤΟΥ ΔΙΑΣΤΑΣΗ

Πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με την έννοια του γραμματισμού και έχουν επιχειρήσει να αποδώσουν το νόημα του, τονίζοντας την κοινωνική του διάσταση.

Ο Neuman (1998) ορίζει το γραμματισμό ως μια βαθιά κοινωνική διαδικασία η οποία αναπτύσσεται μέσω των αλληλεπιδράσεων των παιδιών με άλλους ανθρώπους και με ποικίλες δραστηριότητες, ιδιαιτέρως στα πρώιμα στάδια ανάπτυξης τους. Τα παιδιά αρχίζουν να ενδιαφέρονται για την ανάγνωση και τη γραφή μόλις συνειδητοποιήσουν ότι τους είναι χρήσιμα για τις κοινωνικές τους σχέσεις. Με την ανάγνωση και τη γραφή τα παιδιά παίρνουν δύναμη και βοήθεια για να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο γύρω τους και να εκφράσουν τα συναισθήματα τους. Καθώς μαθαίνουν για τη γραπτή γλώσσα και πώς να τη χρησιμοποιούν σε πλαίσια και δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα ίδια, τα παιδιά αναζητούν βοήθεια από άλλα άτομα περισσότερο ικανά από τα οποία μπορούν να μάθουν μέσα από αυθόρμητες δραστηριότητες.

Σύμφωνα με την Makin (2002) ο γραμματισμός είναι μια φυσική διαδικασία και μια γνωστική διαδικασία που περιλαμβάνει την ενσωμάτωση της σημασιολογικής, της φωνολογικής, της γραφολογικής και γραμματικής πληροφορίας για να κατασκευάσει νόημα. Είναι επίσης κοινωνική πρακτική. Μια αποκλειστικά αναπτυξιακή προοπτική του γραμματισμού μπορεί να αποτελέσει μειονέκτημα για τα παιδιά εξαιτίας της επικέντρωσης του στο άτομο ενώ μια προοπτική του γραμματισμού ως κοινωνική πρακτική διευρύνεται και περιλαμβάνει αναγνώριση των κοινωνικών επιδράσεων που διαφορετικά μπορεί να μην αναγνωρίζονταν. Έλλειψη της αναγνώρισης αυτών των επιδράσεων έχει ως αποτέλεσμα ο γραμματισμός να μετατρέπεται σε μια διαδικασία συστηματικής περιθωριοποίησης συγκεκριμένων ομάδων παιδιών.

Η Hannon (1998) ορίζει την πρώιμη μάθηση του γραμματισμού ως μία υψηλά κοινωνική δραστηριότητα. Στη δραστηριότητα αυτή μεσολαβούν άτομα τα οποία ενδιαφέρονται και είναι πρόθυμα να εισάγουν τα παιδιά στο γραμματισμό όπως και σε άλλα σημαντικά χαρακτηριστικά του κόσμου που εισέρχονται.

Η Dyson (2002) αντιλαμβάνεται την γραπτή γλώσσα ως ένα είδος συμβολικού εργαλείου στο οποίο μεσολαβεί η ανθρώπινη εμπειρία και αλληλεπίδραση. Με βάση αυτή την εννοιολογική προσέγγιση η διαδικασία κατάκτησης του γραμματισμού είναι μια εγγενώς κοινωνική διαδικασία η οποία εμπεριέχει τη μάθηση της διαφοροποίησης και διαχείρισης των στοιχείων του γραπτού συστήματος για να μπορέσει το παιδί να συμμετάσχει και να διαχειριστεί τον κοινωνικό κόσμο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ: ΠΩΣ ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΝΑ ΔΙΑΒΑΖΟΥΝ ΚΑΙ ΝΑ ΓΡΑΦΟΥΝ

Η θεωρία του αναδύομενου γραμματισμού αντιλαμβάνεται την ανάπτυξη του γραμματισμού ως μια συνεχή διαδικασία, η οποία ξεκινάει από τη γέννηση του παιδιού και συνεχίζεται καθόλη τη διάρκεια της ζωής του. Η διαδικασία αυτή χαρακτηρίζεται από διαρκή και μακρόχρονη πορεία και εξελίσσεται σταθερά με την πάροδο των χρόνων, προτού ακόμα το παιδί εισέλθει στο σχολείο (Morrow, 2005; Γιαννικοπούλου, 1998).

Τα παιδιά αναπτύσσουν από πολύ νωρίς μια σχέση μακράς διάρκειας με το γραπτό λόγο. Παρατηρούν και ερμηνεύουν το γραπτό λόγο του περιβάλλοντος τους πριν ακόμα εισέλθουν στο σχολείο και αποκτούν γνώσεις και εμπειρίες για το γραπτό λόγο πολύ πριν καταφέρουν να διαβάσουν και να γράψουν σαν τους ενήλικες (Παπούλια-Τζελέπη, 2001).

Ο αναδύομενος γραμματισμός δεν συμμερίζεται την άποψη ότι τα παιδιά που ζουν σε εγγράμματες κοινωνίες περιμένουν τη σχολική ηλικία και τη συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης και γραφής για να εξερευνήσουν και να κατακτήσουν το γραπτό λόγο. Αντίθετα, θεωρεί ότι τα παιδιά που ζουν σε περιβάλλοντα υψηλού γραμματισμού κατακτούν το γραμματισμό και αντιλαμβάνονται το ρόλο και τη σημασία του από πολύ νωρίς (Παπούλια-Τζελέπη, 2001).

Ο αναδύομενος γραμματισμός αναφέρεται στους αναπτυξιακούς δείκτες πρόγνωσης τυπικής ανάγνωσης που προέρχονται από τα πρώιμα χρόνια της ζωής του παιδιού. Ο ορισμός αυτός διαφέρει από αυτόν που αναφέρεται στη διαδικασία μάθησης ανάγνωσης με το ξεκίνημα της τυπικής διδασκαλίας στο σχολείο καθώς και με αυτόν που αναφέρεται στις δεξιότητες αναγνωστικής ετοιμότητας που διδάσκονται τα παιδιά στο νηπιαγωγείο (π.χ. αναγνώριση γραμμάτων) γιατί, οι προσεγγίσεις αυτές διαχωρίζουν την "πραγματική" ανάγνωση που διδάσκονται τα παιδιά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο από όλα όσα προέρχονται νωρίτερα από τη ζωή τους. Σε αντίθεση με τις παραπάνω προσεγγίσεις, ο αναδύομενος γραμματισμός υποστηρίζει ότι οι συμπεριφορές γραμματισμού λαμβάνουν χώρα στην προσχολική περίοδο ως θεμιτές

και σημαντικές όψεις της αναπτυξιακής συνέχειας του γραμματισμού (Whitehurst & Lonigan, 2002).

Ο όρος αναδυόμενος αναφέρεται στη μάθηση και όχι στη διδασκαλία, επομένως η διδασκαλία με την παραδοσιακή έννοια δεν είναι αναγκαία. Η κατάκτηση της ικανότητας ανάγνωσης και γραφής πηγάζει από το ίδιο το παιδί. Η ανάδυση επιτυγχάνεται όχι μόνο με τυπικές αναγνωστικές δραστηριότητες αλλά και άτυπες, βιωματικές και πραγματικές αναγνωστικές δραστηριότητες, όταν το παιδί εμπλέκεται ενεργά σε αυτές (Γιαννικοπούλου, 1998).

Κατά τη διαδικασία ανάπτυξης του γραμματισμού τα παιδιά περνάνε από διάφορα στάδια, ο βαθμός κατάκτησης των οποίων διαφέρει από παιδί σε παιδί. Τα στάδια αυτά είναι κοινά για όλα τα παιδιά. Αυτό που διαφέρει είναι ο ρυθμός εισαγωγής του κάθε παιδιού σε κάθε στάδιο, ο οποίος εξαρτάται από το επίπεδο ανάπτυξης του και από τις εμπειρίες και τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος του (Θεοδωρακάκου, 2001; Morrow, 2005).

Ο βαθμός κατάκτησης της ανάγνωσης και της γραφής εξαρτάται πρωτίστως από την προσωπική προσπάθεια που καταβάλει το παιδί, από το δικό του βαθμό ενεργοποίησης. Για το λόγο αυτό, ο ρόλος των γονέων και των δασκάλων έχει πλέον αλλάξει και σκοπός τους δεν είναι πλέον να μάθουν το παιδί αλλά να το βοηθήσουν να ενεργοποιηθεί και να ανακαλύψει μόνο του τη μάθηση (Γιαννικοπούλου, 1998).

Η ανάδυση του γραμματισμού σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να επιτευχθεί από μόνη της. Χρειάζεται ένα περιβάλλον πλούσιο σε αναγνωστικά ερεθίσματα, ένα παιδί που να ενδιαφέρεται και να ασχολείται με αυτά, καθώς και έναν ενήλικο που να παρεμβαίνει, να ενθαρρύνει και να υποστηρίζει κάθε αναγνωστική προσπάθεια του παιδιού. Το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει το παιδί, το βοηθάει να συνειδητοποιήσει, να κατανοήσει και να ανακαλύψει τη γραπτή γλώσσα και τους τρόπους αποκωδικοποίησης της (Γιαννικοπούλου, 1998). Η κατάκτηση του γραμματισμού επιτυγχάνεται με ομαλότερο τρόπο όταν τα παιδιά μεγαλώνουν σε μια εγγράμματη κοινωνία και σε ένα περιβάλλον όπου ενθαρρύνεται η κατάκτηση του (Roberts, 1998).

Η ανάπτυξη των γνώσεων για το γραπτό λόγο συμβαίνει σχεδόν αδιόρατα μέσω του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν καθημερινά τα παιδιά, όπου βιώνουν ποικίλες εμπειρίες γραπτού λόγου. Τέτοιου είδους καθημερινές εμπειρίες από το περιβάλλον τους είναι, για παράδειγμα, όταν τα παιδιά αναγνωρίζουν τις τροφές από το λογότυπο της συσκευασίας τους, γράφουν με τους γονείς τους τα ψώνια,

διαβάζουν παραμύθια και ιστορίες με τους γονείς τους, ζωγραφίζουν και γράφουν τα πρώτα τους σκαριφήματα (Τάφα, 2001).

Ο αναδυόμενος γραμματισμός αποτελεί μία παιδοκεντρική προσέγγιση που τάσσεται περισσότερο υπέρ της επίλυσης προβλημάτων παρά της άμεσης διδασκαλίας. Δίνει έμφαση στις ατομικές ανάγκες του παιδιού και αποδέχεται τα παιδιά σε όποιο επίπεδο γραμματισμού κι αν βρίσκονται. Για τον αναδυόμενο γραμματισμό τα σκαριφήματα αποτελούν ένα υποτυπώδη/στοιχειώδη είδος γραφής, ακόμα και αν τα γράμματα δεν είναι ευδιάκριτα. Όταν το παιδί αρχίσει να διακρίνει τα σκαριφήματα από τη ζωγραφιά, αρχίζει να κατανοεί τη διαφορά μεταξύ γραφής και εικόνων. Κατά τον ίδιο τρόπο, η συμπεριφορά όπου το παιδί παριστάνει ότι διαβάζει ένα βιβλίο, δείχνοντας τις εικόνες και τη γραφή, αποτελεί για τον αναδυόμενο γραμματισμό μια γνήσια αναγνωστική συμπεριφορά, παρόλο που δεν είναι ανάγνωση με το συμβατικό τρόπο (Morrow, 2005).

Τα παιδιά εξασκούν τις γραμματικές τους γνώσεις με τον πειραματισμό και την μίμηση μέσω του παιχνιδιού καθώς και με τη συμμετοχή τους σε προβληματικές καταστάσεις τις οποίες επιχειρούν να λύσουν. Κατά τη διαδικασία μάθησης ανάγνωσης και γραφής, τα παιδιά χρησιμοποιούν την εφευρετικότητα τους για να αποκωδικοποιήσουν γράμματα, σύμβολα, λέξεις και μηνύματα. Όταν διαβάζουν επινοούν αυτά που πιστεύουν ότι λέει το κείμενο, διαβάζοντας τις εικόνες. Επινοούν, επίσης, τις φωνές των χαρακτήρων της ιστορίας και προβλέπουν ή δημιουργούν μόνα τους το τέλος της ιστορίας (Morrow, 2005).

Η δεξιότητα της γραφής αναδύεται φυσικά από τα παιδιά μέσω του μιμητικού παιχνιδιού. Τα παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα γραπτού λόγου παρατηρούν τους ενήλικους να χρησιμοποιούν τη γραφή για ποικίλους σκοπούς στην καθημερινότητα τους. Μέσω του μιμητικού παιχνιδιού δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να προσποιηθούν τους ρόλους και τις συμπεριφορές των ενηλίκων, αναπτύσσοντας με αυτό τον τρόπο τη δεξιότητα της γραφής (Casbergue, 1998).

Τα παιδιά κατακτούν τη γλώσσα μιμούμενα τη γλώσσα των ενηλίκων, αλληλεπιδρώντας με άλλους και λαμβάνοντας θετική ανατροφοδότηση για τις προσπάθειες τους. Μιμούνται τη γλώσσα των ενηλίκων γύρω τους και δημιουργούν τη δική τους γλώσσα όταν εκφράζουν τις σκέψεις τους χωρίς να χρησιμοποιούν τις συμβατικές λέξεις (Morrow, 2005).

Η έννοια του αναδυόμενου γραμματισμού επέφερε σημαντικές αλλαγές όσον αφορά το ρόλο του παιδιού στη διαδικασία μάθησης αλλά και τον τρόπο μάθησης και κατάκτησης του γραπτού λόγου. Το παιδί δεν θεωρείται πλέον παθητικός αποδέκτης της τυπικής διδασκαλίας της ανάγνωσης, η κατάκτηση του γραμματισμού δεν αποτελεί πλέον αποτέλεσμα μόνο διδακτικής διαδικασίας και δεν υφίστανται πια φάσεις ή στάδια όπως η «προαναγνωστική φάση», το «στάδιο 0» και το στάδιο «προαναγνωστικών δεξιοτήτων» στην προσχολική ή σχολική ηλικία (Παπούλια-Τζελέπη, 2001).

### **Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ**

Η κατάκτηση της γραφής από τα παιδιά επιτυγχάνεται σταδιακά. Αρχικά, τα παιδιά λαμβάνουν ενεργό ρόλο και εμπλέκονται τα ίδια στη γραφή, ανακαλύπτοντας έτσι τη γραφή. Έπειτα, επιχειρούν να μεταφέρουν στο χαρτί τον προφορικό τους λόγο, συνειδητοποιώντας με αυτό τον τρόπο τη σχέση προφορικού-γραπτού λόγου. Στη συνέχεια, στην προσπάθεια τους να συνθέσουν μια λέξη ψάχνουν να βρουν τα γράμματα, με αποτέλεσμα να τα μαθαίνουν και να συνειδητοποιούν την αντιστοιχία γραφήματος-φωνήματος. Τέλος, επιχειρούν να διαβάσουν όλα όσα έχουν γράψει, κατανοώντας με αυτό τον τρόπο ότι η ανάγνωση και η γραφή είναι δύο αλληλένδετες δραστηριότητες (Τάφα, 2001).

Η ικανότητα γραφής των μικρών παιδιών εξελίσσεται από τους πρώιμους πειραματισμούς στη ζωγραφική και στο παιχνίδι όπου τα παιδιά οργανώνουν τις ιδέες και τις εμπειρίες τους με τα μολύβια και τους μαρκαδόρους. Αρχικά τα παιδιά δομούν και οργανώνουν απλά μηνύματα, συνήθως μιας πρότασης ή ακόμα μικρότερα. Έπειτα, τα παιδιά μαθαίνουν να ελέγχουν τη δεξιότητα της γραφής τους και την ορθογραφία τους, δημιουργώντας σταδιακά τα πρώτα τους στοιχειώδη γραπτά κείμενα. Στη συνέχεια, τα παιδιά επιχειρούν να ρυθμίσουν τη γραμματική που χρησιμοποιούν στη γραφή τους ενώ παράλληλα επιχειρούν να μάθουν τα χαρακτηριστικά των πρώτων ειδών γραπτών κειμένων που θα δημιουργήσουν (Christie, 2003).

Το παιδί έρχεται σε επαφή με πολλά υλικά γραπτού λόγου, οπτικών ειδών γραφής και ζωγραφικής στην καθημερινότητα του, τα οποία το συναρπάζουν. Η

περιέργεια του ενισχύεται όταν ανακαλύπτει ότι η γραφή και η ζωγραφική αφήνουν ίχνη τα οποία σχηματίζουμε όπως εμείς θέλουμε και πειραματίζεται προκειμένου να σχηματίσει αυτό που έχει στο μυαλό του. Για πολλούς μήνες, το μικρό παιδί πειραματίζεται και φαίνεται ευχαριστημένο με το αποτέλεσμα των πειραματισμών του, όποιο κι αν είναι αυτό. Αργότερα, όμως, αρχίζει να αναρωτιέται "Πως δημιούργησα αυτό το αποτέλεσμα;"; "Πως μπορώ να το ξαναφτιάξω;". Μετά από αυτό τον προβληματισμό, τα σχέδια του παιδιού γίνονται περισσότερο σκόπιμα. Αρχίζει να σχηματίζει γραμμές με συγκεκριμένο τρόπο, να δημιουργεί συγκεκριμένες εικόνες και σε πολλές περιπτώσεις να καθιστά σαφές ότι οι γραμμές σε κάποιο σημείο δεν είναι εικόνα αλλά λένε κάτι, αρχίζει δηλαδή να συνδυάζει τις γραμμές με το νόημα (Schickedanz & Casbergue, 2004).

Καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να μιλούν και να γράφουν, αρχίζουν να κατανοούν ότι ο προφορικός λόγος μπορεί να αναπαρασταθεί με το γραπτό και ότι κάθε μονάδα της λέξης του προφορικού λόγου αντιστοιχεί σε μια μονάδα της λέξης του γραπτού λόγου. Παρόλο που η κατάκτηση του γραμματισμού αρχίζει με τη γνώση της προφορικής και γραπτής γλώσσας, αυτό που είναι καθοριστικό για την πραγματική κατάκτηση του είναι η κατανόηση της σχέσης του προφορικού με το γραπτό λόγο όπως πραγματοποιείται στο αλφαβητικό σύστημα (Roberts, 1998).

Όταν το παιδί αντιπροσωπεύει μία λέξη χρησιμοποιώντας μόνο το αρχικό της σύμφωνο, έχει αποκτήσει μία στοιχειώδη κατανόηση ότι τα γράμματα αντιπροσωπεύουν τους ήχους της λέξης. Αργότερα, όταν τα παιδιά αποκτούν περισσότερες εμπειρίες ανάγνωσης και γραφής, αρχίζουν να κατανοούν και να χρησιμοποιούν τις συμβάσεις τους γραπτού λόγου και να αφήνουν κενά μεταξύ των λέξεων (Roberts, 1998).

Αρχικά, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας νιώθουν μεγαλύτερη ευχαρίστηση και ενδιαφέρον για τη διαδικασία της γραφής παρά το αποτέλεσμα της. Σταδιακά, όμως, παρατηρώντας ότι οι γύρω τους είτε μπορούν είτε δεν μπορούν να διαβάσουν τα γραπτά τους, αρχίζουν να προβληματίζονται και να ανησυχούν για το αποτέλεσμα της γραφής τους. Πολλά παιδιά προσχολικής ηλικίας με περιορισμένες εμπειρίες γραφής, έχοντας κατανοήσει ότι δεν γράφουν με το συμβατικό τρόπο γραφής είναι απρόθυμα να γράψουν. Για το λόγο αυτό, τα παιδιά πρέπει να ενθαρρύνονται στην προσπάθεια τους να γράψουν και να αποδεχόμαστε τον τρόπο γραφή τους ακόμα κι αν αυτός δεν είναι ο συμβατικός τρόπος γραφής. Αποδεχόμενοι τον τρόπο γραφής τους, τα παιδιά ενισχύονται στην προσπάθεια τους να γράψουν (Morrow, 2005).

Η γραφή του παιδιού χαρακτηρίζεται από μεταβατικότητα και για το λόγο αυτό πολλά παιδιά μεταβαίνουν σε προηγούμενα στάδια. Το γεγονός αυτό δεν πρέπει να μας προκαλεί ανησυχία αλλά αντίθετα να το σεβόμαστε και να κατανοούμε τους ρυθμούς ανάπτυξης κάθε παιδιού (Κουτσοβάνου, 2000).

Αυτό που πρέπει να μας απασχολεί περισσότερο όταν τα παιδιά αρχίζουν να γράφουν, δεν είναι οι μηχανισμοί που χρησιμοποιούν αλλά το τι γράφουν και πως προσεγγίζουν τη γραφή. Με την πάροδο του χρόνου, τα παιδιά αποκτούν όλο και περισσότερες εμπειρίες γραφής, εξασκούνται στη γραφή και τη διδάσκονται, αρχίζοντας έτσι να μαθαίνουν τις δεξιότητες και τους μηχανισμούς της γραφής (Morrow, 2005).

Καθώς αποκτούν όλο και περισσότερες γνώσεις, μαθαίνουν επίσης πολλούς τρόπους να αναπαριστούν τις εμπειρίες τους με ένα τρόπο που να αντανακλά την κουλτούρα τους. Μόλις τα παιδιά εσωτερικεύσουν αυτούς τους τρόπους, τους χρησιμοποιούν όλο και περισσότερο καθώς εξελίσσονται με ανεξαρτησία στον τρόπο που χρησιμοποιούν τη γραπτή γλώσσα (Christie, 2003).

Σύμφωνα με τον Christie (2003), όταν τα μικρά παιδιά μαθαίνουν να γράφουν, παριστάνουν τις όψεις του κόσμου τους. Ο κόσμος όμως χαρακτηρίζεται από μεγάλη μεταβλητότητα και έτσι οι ευκαιρίες των μικρών παιδιών είναι επίσης εξαιρετικά μεταβλητές, με αποτέλεσμα, αυτά που μαθαίνουν να κάνουν τα παιδιά στη γραφή να είναι πολύ περιορισμένα από τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές πρακτικές.

Τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι οι γραπτές αναπαραστάσεις αντιπροσωπεύουν αντικείμενα και θεωρούν ότι μία μεγάλη λέξη αντιπροσωπεύει ένα μεγάλο αντικείμενο. Τα πρώτα γραπτά σύμβολα των παιδιών συνήθως δεν παρουσιάζουν καμία ομοιότητα με την πραγματική γραφή αλλά μοιάζουν περισσότερο με εικονική αναπαράσταση του αντικειμένου. Μέσω όμως των πρώιμων εμπειριών γραφής, τα παιδιά αρχίζουν να συνειδητοποιούν ότι τα αντικείμενα συμβολίζονται στην πραγματικότητα με τη γραφή (Roberts, 1998).

Στη σημερινή κοινωνία, όπου ο γραπτός λόγος υπάρχει παντού, πολλά παιδιά απεικονίζουν τα χαρακτηριστικά των γραμμάτων στις πρώτες τους προσπάθειες γραφής. Πριν τη δημιουργία πραγματικών γραμμάτων, τα παιδιά πειραματίζονται με ποικίλους τύπους γραμμάτων. Στη φάση αυτή, τα παιδιά μπορεί να μην έχουν συνειδητοποιήσει ακόμα ότι τα γράμματα αντιπροσωπεύουν τους ήχους της προφορικής γλώσσας. Σταδιακά, αρχίζουν να κατανοούν ότι κάθε γράμμα ή τύπος γράμματος αντιστοιχεί σε έναν ήχο της προφορικής λέξης αλλάζοντας έτσι την



αρχική τους υπόθεση ότι η γραπτή γλώσσα έχει μια φυσική σχέση με το σημαινόμενο αντικείμενο (Roberts, 1998).

Ο πειραματισμός των παιδιών με τα γράμματα του ονόματος τους αλλά και με τα γράμματα των ονομάτων των συμμαθητών τους, συντελεί στην εστίαση της προσοχής τους στο γραπτό λόγο που βλέπουν γύρω τους. Όσο πιο πλούσιο είναι το περιβάλλον των παιδιών σε γραπτό λόγο, τόσο περισσότερες ευκαιρίες έχουν τα παιδιά για να μάθουν τα γράμματα και να συνειδητοποιήσουν ότι τα γράμματα του ονόματος τους με διαφορετική σειρά δημιουργούν διαφορετικές λέξεις. Η επίγνωση του περιβάλλοντος έντυπου λόγου οδηγεί συχνά τα παιδιά στη δημιουργία λέξεων χωρίς νόημα, σε ψευδογράμματα και αλυσίδες γραμμάτων που μοιάζουν με πραγματικά. Σε αυτό το στάδιο ανάπτυξης της γραφής, στόχος των παιδιών είναι να κάνουν τη γραφή τους να φαίνεται ότι αποτελείται από λέξεις, χωρίς ακόμα να έχουν συνειδητοποιήσει ότι τα γράμματα αντιπροσωπεύουν ήχους (Schickedanz & Casbergue, 2004).

Η μάθηση της γραφής του ονόματος των παιδιών είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ανάδυση του γραμματισμού και δεν πρέπει να υποτιμάται. Οι δεξιότητες που αποκτούν τα παιδιά μέσω της γραφής του ονόματος τους τα βοηθάει να αντιληφθούν τους συμβατικούς κανόνες που διέπουν τη γραπτή γλώσσα, όπως τη φορά, τον προσανατολισμό και τη διαδοχή των γραμμάτων, τη γραμμική διάταξη. Τα βοηθάει επίσης να αντιληφθούν τους λόγους για τους οποίους γράφουμε, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο την επιθυμία τους να αναπτύξουν τις γνώσεις τους για τη γραφή (Στελλάκης, 2002).

Οι δραστηριότητες γραφής στις οποίες συμμετέχουν τα παιδιά, από τις πιο απλές έως τις πιο πολύπλοκες, είναι πολύ σημαντικές γιατί εμπλουτίζουν τις εμπειρίες των παιδιών και διευρύνουν το γραφικό τους ορίζοντα. Μέσω των πλούσιων γραφικών εμπειριών, τα παιδιά μεταβαίνουν από τα όρια της ελευθερίας στην πιστή εφαρμογή των κανόνων, από τη χρήση ενός τυχαίου προσωπικού εικονικού κώδικα στη χρήση ενός κοινωνικά αποδεκτού (αλφάβητο), από την άναρχη χρήση του χώρου του χαρτιού στη δομημένη και ξεκάθαρα προσανατολισμένη χρήση του και τέλος, από την τυχαία κίνηση όλου του σώματος στην οργανωμένη και σταδιακά ελαχιστοποιημένη κίνηση μόνο του καρπού και της παλάμης (Κακάνα & Τσολάκη, 1999).

## ΣΤΑΔΙΑ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

Στην ηλικία των 2 έως 8 χρόνων, η ανάπτυξη της δεξιότητας της γραφής σημειώνει ραγδαία ανάπτυξη. Τα παιδιά εξελίσσουν τις δεξιότητες γραφής τους από σκαριφήματα σε τυχαία γράμματα, έπειτα σε γραφή γραμμάτων, στη συνέχεια σε γραφή λέξεων με ορθογραφημένη γραφή και τέλος σε συμβατική γραφή. Επίσης, την περίοδο αυτή, τα παιδιά αρχίζουν να αφήνουν κενά μεταξύ των λέξεων, να χρησιμοποιούν τα σημεία στίξης, να γράφουν μεγαλύτερα κομμάτια και να χρησιμοποιούν ευρύτερα φάσματα των λειτουργιών και των τύπων του γραπτού λόγου (Morrow, 2005).

Ο γραπτός λόγος των παιδιών λαμβάνει διάφορες μορφές ανάλογα με την ηλικία των παιδιών. Στην ηλικία των 1 με 2 χρόνων, τα παιδιά έχουν την ικανότητα να διακρίνουν με βεβαιότητα τη γραφή από τη ζωγραφική όπως επίσης να αναγνωρίζουν και να παράγουν ορισμένα χαρακτηριστικά και από τους δύο τύπους γραφής. Πριν την ηλικία αυτή τα παιδιά έχουν επίσης την ικανότητα να αναγνωρίζουν πολλά από αυτά τα χαρακτηριστικά (Lancaster, 2003; Κουτσοβάνου, 2000).

Στην ηλικία των 2 χρόνων, τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με διαφορετικούς τρόπους παραγωγής νοήματος και παρουσίασης πληροφοριών τους οποίους χρησιμοποιούν και αναπτύσσουν όλο και περισσότερο. Τα παιδιά ανακαλύπτουν πολλά πράγματα για τη γραφή ως σύστημα προτού φτάσουν στο σημείο να ερευνήσουν τη σχέση της με την ομιλία (Lancaster, 2003).

Στα 3 τους χρόνια, η γραφή τους περιλαμβάνει μουτζουρώματα, ιχνογραφήματα, γραμμικά επαναλαμβανόμενα σχέδια και ενδεχομένως δείγματα συμβατικής γραφής, όπως το γράψιμο του ονόματος τους. Αρχίζουν να διακρίνονται στα μουτζουρώματα τους μορφές γραμμάτων και γράμματα που μοιάζουν με συμβατική γραφή. Στο στάδιο αυτό, τα παιδιά συνθέτουν ιστορίες και μηνύματα με γραμμές επαναλαμβανόμενες οριζόντια που αντιπροσωπεύουν γράμματα (Κουτσοβάνου, 2000).

Στην ηλικία αυτή τα παιδιά κάνουν επίσης τις πρώτες τους προσπάθειες για να μεταφέρουν συγκεκριμένα μηνύματα. Οι προσπάθειες τους αυτές αποτελούνται τόσο από γράμματα όσο και από εικόνες. Αρχίζουν να γράφουν τα πρώτα τους γράμματα, τα οποία δεν είναι άλλα από τα γράμματα που είναι περισσότερο οικεία στα παιδιά

και περισσότερο τα γράμματα που έχουν τα ονόματα τους (Schickedanz & Casbergue, 2004).

Γύρω στα 4, τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν τη σύνδεση γραμμάτων και ήχων και να αναπαριστούν μια λέξη με μια συλλαβή ή ένα γράμμα. Αρχίζουν να γράφουν λέξεις με τα γράμματα που ακούν και να πειραματίζονται με μεμονωμένα σύμφωνα που αντιπροσωπεύουν μια λέξη. Έπειτα, αρχίζουν να τεμαχίζουν μια λέξη σε φωνές και να προσπαθούν να ταιριάξουν αυτούς τους ήχους με τα γράμματα που τους αντιπροσωπεύουν, χωρίς βέβαια να έχουν κατανοήσει ακόμη ότι ο λόγος αποτελείται από διακριτές λέξεις και όχι από σειρές μη διακεκομμένων ήχων (Κουτσοβάνου, 2000).

Κατά τη διάρκεια των προσχολικών χρόνων, τα παιδιά αναπτύσσουν σημαντικά τις γνώσεις τους για τις λέξεις, κατακτώντας τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη συμβατική δημιουργία λέξεων. Καθώς τα παιδιά παρατηρούν και ερμηνεύουν το γραπτό λόγο που τα περιβάλλει, αρχίζουν σταδιακά να κατανοούν τη σημασία της επιλογής και της σειράς των γραπτών συμβόλων στη γραπτή επικοινωνία. Επίσης, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσω του πειραματισμού, όπου χρησιμοποιούν τα γράμματα για να δημιουργήσουν λέξεις, αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι ο γραπτός λόγος αντιστοιχεί στη προφορική γλώσσα. Παρόλο, όμως, που κατακτούν κάποιες βασικές γνώσεις για τη σχέση προφορικού-γραπτού λόγου, δεν μπορούν ακόμη να κατανοήσουν τον ακριβή τρόπο της σύνδεσης τους (Schickedanz & Casbergue, 2004).

Από την ηλικία των 5 χρονών τα παιδιά αρχίζουν να μεταχειρίζονται τη φωνητική ή επινοημένη ορθογραφία αναπτύσσοντας όλο και περισσότερο τον τρόπο γραφής τους (Κουτσοβάνου, 2000).

Στην ηλικία των 3 με 5 χρόνων, οι πρώτες τους απόπειρες γραπτού λόγου αναπτύσσονται παράλληλα με τη δεξιότητα της ζωγραφικής τους. Αρχίζουν να παράγουν διάφορες μορφές γραπτού λόγου (π.χ. γράμματα και ψευδογράμματα), οι οποίες όμως δεν εκφράζουν κάποιο νόημα και τα παιδιά χρειάζεται να εξηγούν τι γράφουν. Στη φάση αυτή, ο γραπτός λόγος των παιδιών ανήκει ταυτόχρονα στη προφορική και γραπτή γλώσσα. Ξεκινώντας από τα προσχολικά χρόνια και συνεχίζοντας στο νηπιαγωγείο, τα παιδιά αρχίζουν σταδιακά να κατανοούν πως λειτουργεί πραγματικά ο γραπτός λόγος και να δημιουργούν γραπτά όπου το μήνυμα είναι ευδιάκριτο (Schickedanz & Casbergue, 2004).

Οι περισσότερες έρευνες υποστηρίζουν μια κοινή αναπτυξιακή πορεία ανάδυσης της δεξιότητας της γραφής. Αρχικά, τα πολύ μικρά παιδιά χρησιμοποιούν τη ζωγραφική ως γραφή ή χρησιμοποιούν σκαριφήματα τα οποία όμως έχουν νόημα μόνο για τα ίδια. Έπειτα, αρχίζουν να χρησιμοποιούν διαφορετικά γράμματα, αριθμούς και ψευδογράμματα για να γράψουν για διαφορετικά πράγματα. Στη φάση αυτή τα παιδιά χρησιμοποιούν σχετικά λίγα σύμβολα για να γράψουν διαφορετικές λέξεις και συνήθως τα χαρακτηριστικά του αντικειμένου που γράφουν αναπαριστώνται στις λέξεις. Προς το τέλος της προσχολικής περιόδου, πολλά παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν γράμματα για διαφορετικές συλλαβές των λέξεων και αργότερα αρχίζουν να χρησιμοποιούν γράμματα για κάθε ήχο της λέξης (Whitehurst & Lonigan, 2002).

## **Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ**

Οι δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής συνδέονται με ένα ενοποιητικό σύστημα επικοινωνίας. Καθώς το παιδί πειραματίζεται με τη γραφή, διαμορφώνει και τελειοποιεί τη γνώση του για τη γραπτή γλώσσα, μία διαδικασία που με τη σειρά της συντελεί στο να καταστεί εφικτή η ανάγνωση. Όταν τα παιδιά γράφουν, επωφελούνται από την ευκαιρία να διευρύνουν τη γνώση τους για την ανάγνωση και τη γραφή (Κουτσοβάνου, 2000).

Ένα σημαντικό αναπτυξιακό βήμα στη δεξιότητα της γραφής συντελείται όταν τα παιδιά αρχίζουν να αποκτούν φωνολογική επίγνωση, να κατανοούν δηλαδή τη σχέση προφορικού-γραπτού λόγου. Η φωνολογική επίγνωση των παιδιών αναπτύσσεται όταν τα παιδιά αρχίζουν να αναγνωρίζουν ή να παράγουν ομοιοκατάληκτες λέξεις και όταν χωρίζουν τις συλλαβές προφορικά στους αρχικούς ήχους. Σταδιακά, η φωνολογική τους επίγνωση αναπτύσσεται και τα παιδιά καθίστανται ικανά να διακρίνουν καθένα από τους διακριτούς ήχους στις ομιλούμενες λέξεις (Schickedanz & Casbergue, 2004).

Όπως αναφέρει η Goswami (2002) η φωνολογική ανάπτυξη του παιδιού, δηλαδή η διαδικασία αναπαράστασης των προφορικών μονάδων στον εγκέφαλο και η δημιουργία διαφορετικών λέξεων, είναι κρίσιμης σημασίας για την κατάκτηση του

γραμματισμού και αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους προγνώστες για να μάθει το παιδί να διαβάσει και να συλλαβίζει.

Οι Whitehurst και Lonigan (2002) ορίζουν την φωνολογική επίγνωση ως την ικανότητα του παιδιού να διακρίνει και να διαχειρίζεται τη δομή του ήχου της προφορικής γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται στην ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει λέξεις που ομοιοκαταληκτούν, να συνδυάζει προφορικές συλλαβές ή φωνήματα για να σχηματίσει μια λέξη, να απαλείφει συλλαβές ή φωνήματα από τις προφορικές λέξεις για να σχηματίσει νέες και να υπολογίζει τον αριθμό των φωνημάτων σε μια προφορική λέξη. Η φωνολογική επίγνωση συντελεί στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης γιατί τα γραφήματα στη γραπτή γλώσσα αντιστοιχούν στους ήχους της ομιλίας στο επίπεδο των φωνημάτων.

Η φωνολογία αποτελεί το ηχητικό σύστημα της γλώσσας το οποίο μελετά τα φωνήματα, δηλαδή τις μικρότερες μονάδες του ηχητικού συστήματος οι οποίες μπορούν να αλλάξουν το νόημα της λέξης. Το φώνημα είναι μια αναδύομενη και όχι έμφυτη φωνολογική μονάδα η οποία φαίνεται να αναδύεται τελευταία. Αρχικά, όταν η γλώσσα αναδύεται, οι λέξεις αντιπροσωπεύονται ολιστικά. Με την ανάπτυξη όμως του λεξιλογίου, η αντιπροσώπευση των λέξεων γίνεται πιο συγκεκριμένη γιατί με τον ολιστικό τρόπο η διάκριση δεν είναι επαρκής (Stainthorp, 2003).

Καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν συναντούν τις πρώτες τους δυσκολίες όσον αφορά τη κατανόηση της σχέσης των γραμμάτων με τους ήχους στις λέξεις. Τα μικρά παιδιά δυσκολεύονται να κατανοήσουν ότι τα γράμματα αντιπροσωπεύουν τα φωνήματα, ότι ο λόγος αποτελείται από λέξεις και οι λέξεις από συλλαβές και φωνήματα (Bryant 2002; Τάφα, 2001; Κουτσοβάνου, 2000).

Η ικανότητα των παιδιών να ακούν τα φωνήματα στις λέξεις περνάει από διάφορα αναπτυξιακά στάδια. Αρχικά, γράφουν λέξεις με μεμονωμένα γράμματα, έπειτα γράφουν την αρχή και το τέλος των ήχων που ακούν και τέλος διακρίνουν και γράφουν τους ήχους των μεσαίων γραμμάτων. Οι πρώτοι ήχοι των γραμμάτων που χρησιμοποιούν είναι ήχοι συμφώνων, έπειτα ήχοι μακρών φωνηέντων και τέλος ήχοι βραχέων φωνηέντων (Schickedanz & Casbergue, 2004).

Ο Αϊδίνης (2002) εξέτασε τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά στα διάφορα επίπεδα ανάπτυξης της αναγνωστικής τους ικανότητας. Η μελέτη αυτή έδειξε ότι τα ελληνόπουλα αναπτύσσουν την αναγνωστική τους ικανότητα χρησιμοποιώντας αρχικά απλές φωνολογικές στρατηγικές και μετέπειτα πιο

πολύπλοκες στρατηγικές. Επίσης, φάνηκε ότι η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας στα ελληνικά ακολουθεί παρόμοια αναπτυξιακή πορεία με αυτή που έχει βρεθεί στην αγγλική γλώσσα αν και φωνολογικά πιο απλή.

Ο μη συμβατικός τρόπος γραφής ενισχύει τη φωνημική επίγνωση των παιδιών και συνεπώς τη γνώση τους για τα φωνήματα. Καθώς τα παιδιά γράφουν μετατρέπουν την ομιλούμενη λέξη σε γραπτή γλώσσα. Η διαδικασία αυτή βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν τη δομή της ομιλούμενης γλώσσας και τη σχέση της με τη γραπτή. Επομένως, όσο περισσότερο γράφουν τα παιδιά τόσο καλύτερα διαχωρίζουν τους ήχους και τους συνδυάζουν στις λέξεις, αναπτύσσοντας έτσι τις δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης (Morrow, 2005).

Όταν τα παιδιά ξεκινούν να λαμβάνουν τη διδασκαλία της ανάγνωσης, ίσως δεν γνωρίζουν ακόμα πλήρως τα φωνήματα. Όμως, η γνώση των φωνημάτων φαίνεται να είναι καταλυτική για την επίτευξη του γραμματισμού. Η γνώση των φωνημάτων καθιστά τα παιδιά ικανά να κάνουν αντιστοιχήσεις γράμματος-φωνήματος και να καθιερώσουν το δικό τους μηχανισμό αυτοδιδασκαλίας για την ανάγνωση λέξεων (Stainthorp, 2003).

Σύμφωνα με τις Goswami (2002) και Stainthorp (2003), η φωνημική επίγνωση των παιδιών μπορεί να ενισχυθεί μέσω της άμεσης διδασκαλίας. Η άμεση διδασκαλία αντιστοίχισης ήχων-γραμμάτων μπορεί να έχει μια σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης.

Σύμφωνα με έρευνα της Παντελιάδου (2001) που πραγματοποίησε στον Ελλαδικό χώρο, η φωνολογική επίγνωση αναπτύσσεται χωρίς διδασκαλία από την προσχολική ηλικία στους κανονικούς αναγνώστες ενώ στους αδύναμους αναγνώστες είναι ιδιαίτερα χαμηλή. Συνεπώς, η πλειοψηφία των παιδιών αρχίζει το δημοτικό έχοντας σαφή επίγνωση της συλλαβικής δομής της λέξης σε αντίθεση με την φωνημική επίγνωση η οποία παραμένει άγνωστη για τα παιδιά στην αρχή του δημοτικού πριν ακόμα διδαχθούν ανάγνωση και γραφή. Η φωνολογική και ιδιαίτερα η φωνημική επίγνωση είναι ιδιαίτερα σημαντική για την αναγνωστική επίδοση των παιδιών σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Η γνώση γραμμάτων αποτελεί επίσης σημαντικό προγνωστικό παράγοντα για την επιτυχία της πρώιμης ανάγνωσης. Η γρήγορη και ακριβής αναγνώριση των γραμμάτων συμβάλει στη διαδικασία ανάγνωσης και στο να θυμούνται τα παιδιά πως προφέρονται οι λέξεις. Επίσης, δείχνει συχνά το ενδιαφέρον των παιδιών για να μάθουν πως συνδέονται τα γράμματα με τους ήχους. Η δυνατότητα γνώσης

γραμμάτων πρέπει να παρέχεται στα παιδιά μέσω πλούσιων εμπειριών γραπτής και προφορικής γλώσσας και όχι μέσω της απλής απομνημόνευσης γραμμάτων και χωρίς την παροχή του κατάλληλου γραμματικού πλαισίου (Strickland & Schickedanz, 2004).

Τα υψηλά επίπεδα φωνημικής επίγνωσης στην πρώιμη ηλικία σε συνδυασμό με τη γνώση γραμμάτων, οδηγούν στη βελτίωση της ανάγνωσης λέξεων και η αποτελεσματική ανάγνωση λέξεων οδηγεί με τη σειρά της σε υψηλότερα επίπεδα κατανόησης. Επομένως, η πρώιμη διδασκαλία φωνημικής επίγνωσης βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν το αλφάβητο και έτσι να γίνουν ικανά να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους για το γραμματισμό για να επιτύχουν ως αναγνώστες και γραφείς (Stainthorp, 2003).

Καθώς αναπτύσσονται οι γνώσεις των παιδιών για την αντιστοίχιση φωνήματος - γραφήματος, τα παιδιά αρχίζουν να συνειδητοποιούν ότι η επινοημένη γραφή τους διαφέρει από το συμβατικό - ορθογραφικό τρόπο γραφής. Κατά τη μετάβαση τους στο συμβατικό τρόπο γραφής, τα παιδιά αρχίζουν να προβληματίζονται για τη σωστή ορθογραφία των λέξεων και να ρωτούν. Σε αυτό το στάδιο, όπου τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν το σωστό τρόπο γραφής, η επίδοση τους επηρεάζεται, παύουν να γράφουν αυθόρμητα και τόσο πολύ όσο παλιά, δίνοντας την εντύπωση ότι βρίσκονται ένα στάδιο πίσω. Το διάστημα αυτό διαρκεί λίγο καθώς το λεξιλόγιο των παιδιών με τις ορθογραφικά σωστές λέξεις αναπτύσσεται με γρήγορους ρυθμούς (Morrow, 2005).

Τα παιδιά ενδέχεται να ελαττώσουν την προσπάθεια τους να συλλαβίζουν λόγω της ανεπαρκούς επίγνωσης τους στην αντιστοίχιση ήχων-γραμμάτων. Παρόλο που πολλά παιδιά ανακαλύπτουν αυτή την αντιστοιχία σχεδόν αβίαστα, άλλα παιδιά δυσκολεύονται να την κατανοήσουν και χρειάζονται περισσότερη βοήθεια και εξάσκηση (Casbergue, 1998).

Μόλις τα παιδιά κατανοήσουν πλήρως ότι η λέξη σχηματίζεται από γράμματα που μπαίνουν σε μια σειρά ανάλογα με τη σειρά που ακούγονται οι ήχοι τους, ακολουθούν μια κοινή πορεία ανάπτυξης, γράφοντας αρχικά μόνο τους πιο διακεκριμένους ήχους των λέξεων και έπειτα γράφοντας τους περισσότερους ήχους που ακούν. Επίσης, η δεξιότητα της ορθογραφημένης γραφής βελτιώνεται όλο και περισσότερο προς τον συμβατικό τρόπο (Schickedanz & Casbergue, 2004).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Η οικογένεια αποτελεί το πρωταρχικό μέσο ανάπτυξης των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, πριν την είσοδο τους στο σχολείο. Η ανάπτυξη αυτή επιτυγχάνεται με τυχαίες ή σκόπιμα οργανωμένες δραστηριότητες μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον με τις οποίες ενισχύεται η πρόοδος των παιδιών. Για να είναι αποτελεσματικές οι δραστηριότητες αυτές πρέπει να είναι πολλές και συχνές, να εντάσσονται στο πλαίσιο των καθημερινών οικογενειακών ενασχολήσεων και να συμμετέχουν ενεργά σε αυτές τα ίδια τα παιδιά (Τάφα, 2001).

Οι πρώτες εμπειρίες των παιδιών με το γραπτό λόγο δεν προέρχονται από το σχολικό περιβάλλον, όπου τα παιδιά λαμβάνουν τη συστηματική διδασκαλία, αλλά πολύ πριν, μέσα από την επαφή τους με τη γραπτή γλώσσα στην καθημερινότητα τους. Όταν τα παιδιά παρακολουθούν ενήλικους να διαβάζουν αλλά και να τους διαβάζουν, επισκέπτονται το σούπερ μάρκετ και βλέπουν τις ονομασίες των προϊόντων, τους διαφημιστικούς λογότυπους ή τις ταμπέλες στα καταστήματα, έχουν ήδη αποκομίσει ποικίλες αναγνωστικές εμπειρίες, γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες τους παρέχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με τη γραπτή γλώσσα (Γιαννικοπούλου, 1998).

Τα περισσότερα παιδιά, με την είσοδο τους στο σχολείο, δεν έχουν μάθει ακόμη να διαβάσουν και να γράφουν, έχουν όμως αποκτήσει πολλές και σημαντικές γνώσεις και εμπειρίες για το γραπτό λόγο από το οικογενειακό τους περιβάλλον, οι οποίες φανερώνουν τη σημαντικότητα που ασκούν οι γονείς στην κατάκτηση του γραμματισμού των παιδιών τους. Αυτές οι εμπειρίες και γνώσεις για το γραπτό λόγο που έχουν αποκτήσει τα παιδιά πριν την είσοδο τους στο σχολείο, είναι ιδιαίτερα σημαντικές τόσο για την εκμάθηση της ανάγνωσης, όσο και για τη συνολική μαθησιακή πορεία των παιδιών (Γιαννικοπούλου, 1998).

Η κατάκτηση της δεξιότητας της γραφής επιτυγχάνεται όταν συνδέεται με θετικές, ευχάριστες και γεμάτες νόημα εμπειρίες οι οποίες παρέχουν στα παιδιά την πρόσβαση σε ευρύ φάσμα υλικών, εργαλείων και τεχνολογιών για να ζωγραφίσουν, να σημειώσουν και να γράψουν. Σημαντικό επίσης είναι να παρέχονται στα παιδιά



όσο το δυνατόν περισσότερα παραδείγματα γραφής από το περιβάλλον τους και να ενθαρρύνονται να συλλέγουν τα δικά τους παραδείγματα γραπτού λόγου έτσι ώστε να μπορούν να τα διαβάσουν, να τα δείξουν και να παίξουν με αυτά. Η επαφή αυτή των παιδιών με τα υλικά του γραπτού λόγου και με τους ενηλίκους που γράφουν και διαβάζουν για επικοινωνιακούς, πληροφοριακούς και λόγους ευχαρίστησης εφοδιάζει τα παιδιά με έμπνευση ώστε να γίνουν πραγματικοί αναγνώστες και γραφείς και εξάπτει την περιέργεια τους για να μάθουν το γραπτό λόγο (Bruce, 2006).

Οι γονείς είναι υπεύθυνοι για την πρώιμη επαφή του παιδιού με τη γραπτή γλώσσα και τη γρήγορη κατάκτηση της. Αν οι γονείς συζητούν με το παιδί τους τα αναγνωστικά γεγονότα τη στιγμή ακριβώς που συμβαίνουν, του διαβάζουν ιστορίες, παρακολουθούν μαζί του τις διαφημίσεις στην τηλεόραση και γενικά ασχολούνται με τη γραπτή γλώσσα, το παιδί διευκολύνεται να κατακτήσει το γραπτό λόγο και να αποκτήσει ενδιαφέρον για τα βιβλία (Γιαννικοπούλου, 1998).

Οι γονείς μπορούν να προσφέρουν ζωτικής σημασίας ευκαιρίες μάθησης γραμματισμού στα παιδιά τους, προσφέροντας τους τα κατάλληλα υλικά για ζωγραφική και γραφή, ενθαρρύνοντας τα να συμμετάσχουν σε παιχνίδια γραμματισμού, φέρνοντας τα σε επαφή με τον περιβάλλοντα έντυπο λόγο και βοηθώντας τα να τον ερμηνεύσουν, εμπλέκοντας τα σε τραγούδια ομοιοκαταληξίας όπου εξασκούνται στην κατάτμηση του προφορικού λόγου και αποκτούν φωνολογική επίγνωση, φέρνοντας τα σε επαφή με παραμύθια και άλλα γραπτά υλικά στο σπίτι όπως βιβλία, εγκυκλοπαίδειες και εφημερίδες και δημιουργώντας χώρο για δραστηριότητες γραμματισμού περιορίζοντας την παρακολούθηση τηλεόρασης (Hannon, 1998).

Η αλληλεπίδραση των παιδιών με τους γονείς τα βοηθάει να μετακινηθούν από αυτά που ήδη ξέρουν για το γραμματισμό στο να κάνουν περισσότερα. Οι γονείς μπορούν να αλληλεπιδράσουν με τα παιδιά τους σε πραγματικές δραστηριότητες γραμματισμού που έχουν νόημα για τα παιδιά δίνοντας τους την ευκαιρία να συμμετάσχουν μαζί σε δραστηριότητες που αργότερα θα κάνουν μόνο τους (Hannon, 1998).

Μέσω των εμπειριών της καθημερινότητας τα παιδιά συμμετέχουν σε δραστηριότητες γραμματισμού που έχουν λειτουργικότητα, χρησιμότητα και σκοπό. Πολλές οικογένειες για να βοηθήσουν τα παιδιά τους να κατακτήσουν την ανάγνωση και τη γραφή, γράφουν μεταξύ τους σημειώματα, λίστες με ψώνια, οδηγίες για παιχνίδια, τηλεφωνικά μηνύματα, διαβάζουν βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες και

συζητούν μεταξύ τους. Τα παιδιά εξοικειώνονται με αυτούς τους τύπους γραμματισμού, συμμετέχουν σε αυτούς, τους χρησιμοποιούν στο παιχνίδι τους και κατανοούν τη σκοπιμότητα τους. Δυστυχώς όμως δεν λειτουργούν όλες οι οικογένειες με τον ίδιο τρόπο, με αποτέλεσμα πολλά παιδιά να μην έχουν τέτοιου είδους εμπειρίες γραμματισμού στο περιβάλλον τους και συνεπώς να μην βρίσκονται στο ίδιο στάδιο ανάπτυξης γραμματισμού με τους συνομηλικούς τους (Morrow, 2005).

Οι γνώσεις των παιδιών για το γραπτό λόγο ενισχύονται όταν αλληλεπιδρούν με ενηλίκους οι οποίοι δεν παρέχουν μόνο ευκαιρίες στα παιδιά για να μάθουν αλλά εκμεταλλεύονται τη φυσική τους περιέργεια για το γραπτό λόγο στο περιβάλλον τους. Απαντούν στις ερωτήσεις τους, επεκτείνουν την αντίληψη τους και παρακινούν τη νέα μάθηση μέσω των ευκαιριών που προκύπτουν (Strickland & Schickedanz, 2004).

Έχοντας λάβει τα κατάλληλα ερεθίσματα και πρότυπα, τα παιδιά είναι σε θέση να επιδράσουν πάνω σε αυτά, να τα επεξεργαστούν και να τα προσαρμόσουν στο δικό τους επίπεδο ανάπτυξης (Θεοδωρακάκου, 2001).

Οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να στρέψουν την προσοχή των παιδιών στα γραπτά μηνύματα του περιβάλλοντος τους, μέσα και έξω από το σπίτι, μετατρέποντας πολλές δραστηριότητες σε αναγνωστικά παιχνίδια. Μία βόλτα με το αυτοκίνητο ή μία επίσκεψη στο σουπερ μάρκετ, παρατηρώντας τη σήμανση στους δρόμους και τις συσκευασίες των προϊόντων και σχολιάζοντας τα, φέρνει τα παιδιά σε επαφή με το γραπτό λόγο και τα βοηθάει να αντιληφθούν τη σημασία του στην καθημερινότητα μας. Με τέτοιου είδους δραστηριότητες, οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους να καταστήσουν σαφές ότι το γραπτό μήνυμα και όχι η εικόνα μεταφέρει το μήνυμα (Γιαννικοπούλου, 1998).

Ο περιβάλλον έντυπος λόγος βοηθάει τα παιδιά να μάθουν ότι μια ομάδα γραμμάτων δημιουργεί μια λέξη που μπορεί να διαβαστεί και επομένως παρέχει πληροφορίες. Επίσης, διαβάζοντας τον περιβάλλοντα έντυπο λόγο, τα παιδιά αποκομίζουν την αίσθηση της εκπλήρωσης η οποία τους παρέχει θετική ανατροφοδότηση στην προσπάθειά τους (Morrow, 2005).

Η αλληλεπίδραση των παιδιών με λογότυπα, επιγραφές, πινακίδες και άλλα οπτικά ερεθίσματα με νόημα που συναντούν στο περιβάλλον τους αποτελεί έναν σημαντικό τρόπο με τον οποίο μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις για το γραπτό λόγο. Ο περιβάλλον έντυπος λόγος για να καταστεί ωφέλιμος για τα παιδιά δεν πρέπει να

περιορίζεται απλά στην παρατήρηση και διαχείριση του αλλά στην κατανόηση της χρήσης και λειτουργίας του στην καθημερινότητα (Strickland & Schickedanz, 2004).

Οι Σφυρόερα και Χαραλαμπίδου (2002) μελέτησαν τη συμπεριφορά μαθητών προσχολικής και πρωτο-σχολικής ηλικίας απέναντι στους λογότυπους που συναντούν στο περιβάλλον τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πολύ πρωτότυπη γραφή ενός λογότυπου (π.χ. coca cola, sprite) αναγνωρίζεται με μεγάλη ευκολία από τα παιδιά αλλά δεν τα οδηγεί σε διαδικασίες ανάλυσης με βάση τις οποίες θα μεταβούν από τη λογογραφική στην αλφαβητική φάση.

Η επαφή των παιδιών με τα βιβλία, από τους πρώτους κιόλας μήνες της ζωής τους, προσφέρει στα παιδιά πλήθος αναγνωστικών εμπειριών και γνώσεων. Αν οι γονείς δώσουν στα παιδιά τους τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με βιβλία διαφόρων ειδών από πολύ μικρή ηλικία, θα δώσουν πραγματική ώθηση στα αναγνωστικά τους ενδιαφέροντα (Γιαννικοπούλου, 1998).

Οι γονείς πρέπει να κατανοήσουν ότι η δική τους στάση και συμπεριφορά απέναντι στα βιβλία επηρεάζει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωση και γραφής των παιδιών τους. Για το λόγο αυτό, οι γονείς πρέπει να διαβάζουν εφημερίδες, βιβλία και διάφορα άλλα έντυπα μπροστά στα παιδιά τους και έπειτα να τα σχολιάζουν μαζί. Μπορούν, για παράδειγμα, όταν γράφουν τη λίστα με τα ψώνια, ένα γράμμα ή μια ευχετήρια κάρτα να συζητούν με το παιδί τους το περιεχόμενο και να το ενθαρρύνουν να γράψει και αυτό, λειτουργώντας με αυτό τον τρόπο ως πρότυπο προς μίμηση για το παιδί τους. Σημαντική επίσης είναι η επιβράβευση του παιδιού σε κάθε του προσπάθεια έτσι ώστε το παιδί να ενθαρρύνεται να επαναλάβει την πράξη του (Τάφα, 2001).

Η αναγνώριση και εκτίμηση των επιτευγμάτων των παιδιών από τους γονείς όταν για παράδειγμα χειρίζονται τα βιβλία, διαβάζουν, γράφουν και κατανοούν λογότυπα αποτελεί ένα είδος επαίνου και αναγνώρισης της ανάπτυξης τους καθώς και σημαντική ενθάρρυνση των προσπαθειών τους (Hannon, 1998).

Οι αναγνωστικές εμπειρίες των γονέων αποτελούν εφαλτήριο για τις στάσεις που θα διαμορφώσουν τα παιδιά τους για την ανάγνωση και τη γραφή. Οι γονείς λειτουργούν ως πρότυπα για τα παιδιά τους και οι στάσεις και συμπεριφορές τους απέναντι στην ανάγνωση και τη γραφή αποτελούν πολύτιμες γνώσεις για αυτά. Μέσα λοιπόν από το ζωντανό παράδειγμα των γονιών, παρέχεται η δυνατότητα στα παιδιά να παρατηρήσουν, να ερευνήσουν και να αποσαφηνίσουν ποικίλα στοιχεία για τη φύση και τη λειτουργία του γραπτού λόγου (Γιαννικοπούλου, 1998).

Οι γονείς επηρεάζουν την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών τους με ποικίλους τρόπους: με τις εμπειρίες που αποκτούν τα παιδιά από τα βιβλία και άλλα αναγνωστικά υλικά, την εξοικείωση τους με τα γράμματα και τους ήχους, την ανάπτυξη του λεξιλογίου τους, τις συνήθειες τους ανάγνωσης και γραφής και τις ευκαιρίες και εμπειρίες που τους παρέχουν μέσα και έξω από το σχολείο (Goldenberg, 2002).

Οι γονείς λειτουργούν ως ισχυρά μοντέλα όταν τους παρακολουθούν τα παιδιά τους να εμπλέκονται σε δραστηριότητες γραμματισμού όπως για παράδειγμα όταν διαβάζουν εφημερίδες, όταν γράφουν σημειώματα ή λίστες με ψώνια, όταν χρησιμοποιούν το γραπτό λόγο για να ανακαλύψουν πράγματα, όταν ακολουθούν οδηγίες και γενικά όταν δείχνουν μέσα από την καθημερινότητα τους πως συνδέεται η γραπτή γλώσσα με ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων (Hannon, 1998).

Εκτός όμως από την απλή παρατήρηση των αναγνωστικών εμπειριών των γονέων, τα παιδιά είναι σημαντικό να εμπλέκονται και τα ίδια σε αυτές τις αναγνωστικές εμπειρίες, ακολουθώντας για παράδειγμα τους γονείς τους στα βιβλιοπωλεία και στις βιβλιοθήκες ή τακτοποιώντας μαζί τους τα βιβλία και συζητώντας για αυτά. Έτσι λοιπόν, όταν τα παιδιά παρατηρούν τους γονείς τους να ξεφυλλίζουν περιοδικά, να γράφουν ευχητήριες κάρτες, να κρατούν ημερολόγιο ή απλώς να σημειώνουν τις δουλειές της ημέρας, αντλούν πολύτιμες αναγνωστικές εμπειρίες και αποκτούν ενδιαφέρον για τη γραπτή γλώσσα (Γιαννικοπούλου, 1998).

Το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν τα παιδιά, όπου βλέπουν γονείς και συγγενείς να διαβάζουν, τα βοηθάει να διαμορφώσουν τις απόψεις τους για το τι ακριβώς σημαίνει ανάγνωση και γραφή, προτού ακόμα τα ίδια είναι σε θέση να διαβάσουν και να γράψουν. Παρόλο, όμως, που τα παιδιά είναι σε θέση να διακρίνουν την ανάγνωση και τη γραφή από άλλες μη συναφείς δραστηριότητες (π.χ. σκάκιμο, πλύσιμο πιάτων κτλ.), πολλά από αυτά δεν είναι σε θέση να διακρίνουν συναφείς δραστηριότητες με την ανάγνωση και τη γραφή (π.χ. τη γραφή από τη ζωγραφική και τη ανάγνωση από τη σιωπηρή ανάγνωση) (Γιαννικοπούλου, 1998).

Τα παιδιά διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις γνώσεις τους για την ανάγνωση και τη γραφή, με την είσοδο τους στο σχολείο. Παιδιά που έχουν μεγαλώσει σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα γραπτού λόγου κατανοούν τη λειτουργία του γραπτού λόγου, διαχωρίζουν τη γραφή από τη ζωγραφική και πολλές φορές μπορούν να διαβάσουν και να γράψουν, πριν ακόμα λάβουν τη συστηματική διδασκαλία. Αντίθετα, παιδιά που στο περιβάλλον τους δεν είχαν σχεδόν καθόλου εμπειρίες

γραπτού λόγου και καθόλου βιβλία στο σπίτι τους, ξεκινάνε το σχολείο χωρίς να γνωρίζουν τις έννοιες των βιβλίων και του γραπτού λόγου (Morrow, 2005).

Το περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει το παιδί επηρεάζει την ευκολία ανάπτυξης της προφορικής γλώσσας του παιδιού. Όταν αυτό είναι πλούσιο σε γλωσσικά ερεθίσματα και με ενηλίκους που χρησιμοποιούν τη γλώσσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, τότε η ανάπτυξη της γλώσσας γίνεται ευκολότερη (Morrow, 2005).

Τα παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα πλούσιο σε γλωσσικά ερεθίσματα περιβάλλον αναμένεται να κατακτήσουν μεγαλύτερο εύρος λεξιλογίου και με ταχύτερους ρυθμούς από ότι τα παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα φτωχό σε γλωσσικά ερεθίσματα περιβάλλον. Παρομοίως, τα παιδιά που παροτρύνονται από το περιβάλλον τους να συμμετέχουν σε γλωσσικές δραστηριότητες όπως τα γλωσσικά παιχνίδια και τα τραγούδια ομοιοκαταληξίας, αναμένεται να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο για να κάνουν συγκρίσεις και αντιπαραθέσεις με τους ήχους των λέξεων από ότι τα παιδιά που δεν παροτρύνονται από το περιβάλλον τους σε τέτοιου είδους δραστηριότητες (Goswami, 2002).

Τα νήπια που με την είσοδο τους στο νηπιαγωγείο έχουν ήδη αναπτύξει δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής από το οικογενειακό τους περιβάλλον, παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στην ανάγνωση και τη γραφή στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, γεγονός που φανερώνει τη σημαντικότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος στην σχολική επιτυχία των μαθητών (Τάφα, 2001).

Κάθε οικογένεια διαφέρει όσον αφορά την ποσότητα και την ποιότητα των ευκαιριών ανάδυσης ανάγνωσης και γραφής που προσφέρει στα παιδιά της, μέσα από τις καθημερινές ενασχολήσεις. Ορισμένοι γονείς, θέλουν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην ανάδυση των δεξιοτήτων τους ανάγνωσης και γραφής αλλά δεν γνωρίζουν τον τρόπο. Δεν γνωρίζουν, για παράδειγμα, ότι το περιβάλλον του σπιτιού πρέπει να είναι πλούσιο σε ερεθίσματα γραπτού λόγου και ότι οι ίδιοι πρέπει να παρέχουν στα παιδιά τους ευκαιρίες ανάγνωσης και γραφής αλλά και συνεχή ενθάρρυνση για να διαβάσουν και να γράψουν (Τάφα, 2001).

Οι Hannon και Weinberger (1995), στο πλαίσιο του προγράμματος για την Ανάπτυξη της Πρώιμης Ικανότητας για Ανάγνωση στο Σέφιλντ της Αγγλίας, πραγματοποίησαν κατ'οίκον επισκέψεις και συγκεντρώσεις σε μια ομάδα γονέων, με σκοπό να ευαισθητοποιήσουν τους γονείς στις απόψεις του αναδυόμενου γραμματισμού, έτσι ώστε να συντελέσουν στην ανάπτυξη της αναγνωστικής

ικανότητας των παιδιών τους. Στις κατ'οίκον επισκέψεις οι ερευνητές αντάλλαξαν απόψεις με τους γονείς για την εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης σε μικρή ηλικία, εισήγαγαν τα αναγκαία μέσα για την εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης (π.χ. βιβλία, γραφική ύλη κτλ.) καθώς και πρότυπους τρόπους χρησιμοποίησης τους. Στις συγκεντρώσεις γονέων οι ερευνητές ενημέρωσαν τους γονείς για διάφορες όψεις του αλφαριθμητισμού και τους έδειξαν διαφάνειες γραπτών μηνυμάτων από το άμεσο περιβάλλον για να αντιληφθούν το πλούτο των γραπτών μηνυμάτων που έβλεπαν καθημερινά τα παιδιά τους.

Μετά το πέρας του προγράμματος, οι γονείς διάβαζαν βιβλία με τα παιδιά τους συχνότερα, αναγνώρισαν πόσο σημαντικός ήταν ο ενεργητικότερος ρόλος των παιδιών στην κοινή επαφή με τα βιβλία και γι'αυτό τα ενθάρρυναν να τα παίρνουν στα χέρια τους, να γυρίζουν τις σελίδες και να σχολιάζουν τις εικόνες, άρχισαν να παρέχουν ένα καλύτερο πρότυπο αλφαριθμητισμού γράφοντας μπροστά στα παιδιά τους ή χρησιμοποιώντας τη δανειστική βιβλιοθήκη, αναγνώρισαν τη μεγάλη εξοικείωση των παιδιών τους με τα περιβαλλοντικά έντυπα και άρχισαν να επισύρουν την προσοχή τους πιο πολύ σε αυτά και τέλος κατανόησαν ότι ο δικός τους ρόλος στην εξέλιξη της σχέσης του παιδιού με τα γράμματα θεωρείται πολύ σημαντικός (Hannon & Weinberger 1995).

Παλαιότερες αλλά και νεότερες έρευνες δείχνουν ότι, τα παιδιά βιώνουν και επεξεργάζονται διαφορετικά τις καθημερινές αναγνωστικές τους εμπειρίες είτε προέρχονται από οικογένειες με διαφορετικό κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο, είτε προέρχονται από την ίδια κοινωνική τάξη. Επομένως, αυτό που έχει σημασία για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής στα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν έχει να κάνει με το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων αλλά με τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς οργανώνουν τις κατάλληλες δραστηριότητες και εμπλέκουν τα παιδιά τους σε αυτές. Πολλοί όμως γονείς δεν γνωρίζουν ποιος είναι ο κατάλληλος τρόπος εμπλοκής των παιδιών σε αυτές τις δραστηριότητες, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην επωφελούνται από αυτές και να υστερούν στις γνώσεις τους για το γραπτό λόγο. Συνεπώς, η ενημέρωση, η καθοδήγηση αλλά και η εκπαίδευση των γονέων κρίνεται απαραίτητη (Τάφα, 2001).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Πολλοί είναι οι ερευνητές οι οποίοι έχουν μελετήσει την συμβολή και επιρροή του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της ανάγνωσης και γραφής των παιδιών. Πολλές και διαφορετικές μεταβλητές έχουν εξετασθεί σχετικά με τον ρόλο που διαδραματίζουν οι γονείς στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών τους, παρέχοντας με αυτόν τον τρόπο πολύτιμα ερευνητικά δεδομένα τα οποία μας βοηθούν να διαμορφώσουμε μια σαφέστερη εικόνα επί του θέματος. Παρακάτω παρουσιάζονται εκτενέστερα ορισμένες από αυτές τις έρευνες.

Από τις σημαντικότερες μελέτες εξέτασης του οικογενειακού γραμματισμού αποτελεί η έρευνα των Sénéchal, LeFevre, Thomas και Daley (1998). Οι ερευνητές αυτοί μελέτησαν δύο διαστάσεις οικογενειακού γραμματισμού, την έκθεση των παιδιών σε βιβλία και τη διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής από τους γονείς με σκοπό να ερευνήσουν αν αυτές οι εμπειρίες οικογενειακού γραμματισμού συνδέονται με τις δεξιότητες προφορικής και γραπτής γλώσσας. Ποιο συγκεκριμένα, τα ερωτήματα που ερευνήθηκαν ήταν τα εξής: 1) ποια είναι η σχέση μεταξύ της ανάγνωσης βιβλίων και της διδασκαλίας των γονέων; 2) μπορεί η από κοινού ανάγνωση βιβλίων και η διδασκαλία των γονέων να προβλέψει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων προφορικής και γραπτής γλώσσας; 3) η ανάγνωση βιβλίων και η διδασκαλία των γονέων προβλέπουν τη μάθηση της ανάγνωσης στο τέλος της 1<sup>ης</sup> τάξης;

Όσον αφορά το πρώτο ερώτημα της έρευνας των Sénéchal, LeFevre, Thomas και Daley (1998), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ανάγνωση βιβλίων δεν σχετίζεται με την διδασκαλία των γονέων. Επομένως, οι γονείς συμμετείχαν στην ανάγνωση βιβλίων με τα παιδιά τους ανεξάρτητα από το βαθμό στον οποίο δίδασκαν την ανάγνωση και γραφή λέξεων. Σχετικά με το δεύτερο ερώτημα τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, για τα παιδιά του νηπιαγωγείου, τόσο η ανάγνωση βιβλίων όσο και η διδασκαλία των γονέων συνδέονταν θετικά με τις δεξιότητες προφορικής και γραπτής γλώσσας. Για τα παιδιά της 1<sup>ης</sup> τάξης όμως, η ανάγνωση βιβλίων συνδεόταν με τις δεξιότητες προφορικής γλώσσας ενώ η διδασκαλία των γονέων συνδεόταν με τις δεξιότητες γραπτής γλώσσας. Τέλος, τα αποτελέσματα για το τελευταίο ερώτημα

έδειξαν ότι οι δεξιότητες προφορικής και γραπτής γλώσσας που είχαν κατακτήσει τα παιδιά συνδέονταν με την ανάγνωση λέξεων στο τέλος της 1<sup>ης</sup> τάξης.

Επέκταση της παραπάνω έρευνας των Sénéchal, LeFevre, Thomas και Daley (1998) αποτελεί η πεντάχρονη διαχρονική έρευνα των Sénéchal και LeFevre (2002) η οποία εξετάζει πως συνδέεται η γονική εμπλοκή με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης από τις πρώιμες εμπειρίες γραμματισμού των παιδιών έως την πλήρη κατάκτηση της δεξιότητας της ανάγνωσης. Η έρευνα αυτή είχε τρεις στόχους: 1) να αξιολογήσει τη σημαντικότητα δύο διαφορετικών δραστηριοτήτων γονέα-παιδιού, την ανάγνωση βιβλίων και τη διδασκαλία του γονέα, στην γλωσσική αντιληπτική ικανότητα και την ανάδυση του γραμματισμού του παιδιού, 2) να αξιολογήσει τη σχέση μεταξύ των πρώιμων εμπειριών γραμματισμού και της μετέπειτα κατάκτησης της δεξιότητας ανάγνωσης, 3) να αξιολογήσει τη σχέση μεταξύ των πρώιμων εμπειριών γραμματισμού και της πλήρους κατάκτησης της δεξιότητας της ανάγνωσης.

Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 168 παιδιά με τους γονείς τους μεσαίας και ανώτερης τάξης που είχαν μητρική γλώσσα τα αγγλικά. Τα παιδιά χωρίζονταν σε τρεις ομάδες οι δύο από τις οποίες αποτελούνταν από παιδιά νηπιαγωγείου και η μία ομάδα από παιδιά 1<sup>ης</sup> τάξης. Και οι τρεις ομάδες ακολουθήθηκαν μέχρι την 3<sup>η</sup> τάξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι η έκθεση των παιδιών στα βιβλία δεν συνδέεται με την διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής. Επίσης, οι άτυπες εμπειρίες γραπτού λόγου, όπως η έκθεση των παιδιών στα βιβλία, σχετίζονταν με την ανάπτυξη της γλωσσικής αντιληπτικής ικανότητας ενώ οι τυπικές εμπειρίες γραπτού λόγου, όπως η διδασκαλία των γονέων, σχετίζονταν με την ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού (Sénéchal, & LeFevre 2002).

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Sénéchal και LeFevre (2002) έδειξαν επίσης ότι η διδασκαλία των γονέων και η ανάγνωση στην πρώτη τάξη σχετίζονταν έμμεσα μέσω της πρώιμης αντιληπτικής ικανότητας. Έμμεσα σχετίζονταν επίσης η ανάγνωση βιβλίων και η ανάγνωση στη 3<sup>η</sup> τάξη μέσω της πρώιμης αντιληπτικής ικανότητας. Επίσης, τόσο η γλωσσική αντιληπτική ικανότητα όσο και οι πρώιμες δεξιότητες γραμματισμού σχετίζονταν με την φωνολογική επίγνωση. Ακόμα, τόσο η φωνολογική επίγνωση όσο και οι δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού συνδέονταν άμεσα με τη δεξιότητα της ανάγνωσης στο τέλος της 1<sup>ης</sup> τάξης. Στην 3<sup>η</sup> τάξη, η γλωσσική αντιληπτική ικανότητα και η φωνολογική επίγνωση σχετίζονταν άμεσα με την αναγνωστική επίδοση. Αντίθετα, ο αναδυόμενος γραμματισμός σχετίζονταν έμμεσα με την ανάγνωση στην 3<sup>η</sup> τάξη μέσω της αναγνωστικής επίδοσης των παιδιών



στην 1<sup>η</sup> τάξη. Τέλος, η έκθεση των παιδιών στα βιβλία στο τέλος της 1<sup>ης</sup> τάξης σχετίζονταν άμεσα με την ανάγνωση στη 3<sup>η</sup> τάξη.

Σημαντική έρευνα εξέτασης του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού στο ελλαδικό χώρο αποτελεί η έρευνα των Manolitsis, Georgiou, Stephenson και Parrila (2009) οι οποίοι εξέτασαν την επίδραση που μπορεί να έχουν διαφορετικοί γνωστικοί και μη-γνωστικοί παράγοντες στην κατάκτηση της ανάγνωσης ως συνάρτηση της ορθογραφικής συνοχής της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της μελέτης αυτής ήταν να εξετάσει: α) την επίδραση των μη γνωστικών και περιβαλλοντικών παραγόντων στην φωνολογική επίγνωση και την γνώση γραμμάτων, β) τη συμβολή της συμπεριφοράς, των περιβαλλοντικών παραγόντων και των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού στην αποκωδικοποίηση λέξεων και στην πλήρη κατάκτηση της δεξιότητας της ανάγνωσης, γ) την επίδραση της ορθογραφικής συνοχής της γλώσσας στις σχέσεις αυτές.

Στην έρευνα αυτή των Manolitsis, Georgiou, Stephenson και Parrila (2009) συμμετείχαν 95 Έλληνες και 77 Καναδοί μαθητές νηπιαγωγείου οι οποίοι επανεξετάστηκαν στην 1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup> τάξη του δημοτικού. Οι γονείς αξιολογήθηκαν με ένα ερωτηματολόγιο που αφορούσε τις δραστηριότητες γραμματισμού στο σπίτι και οι δάσκαλοι απάντησαν για τις συμπεριφορές των παιδιών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τόσο η άμεση διδασκαλία όσο και οι απόψεις των γονέων σχετίζονταν με διαφορετικό τρόπο με τη φωνολογική επίγνωση και τη γνώση γραμμάτων και στις δυο γλώσσες. Επιπλέον, η γνώση γραμμάτων και οι συμπεριφορές στο νηπιαγωγείο προέβλεπαν σημαντικά τη μη αποκωδικοποίηση λέξεων στην πρώτη τάξη αλλά η επίδραση τους ήταν μεγαλύτερη στα αγγλικά παρά στα ελληνικά. Επομένως, όπως φαίνεται από τα ευρήματα αυτά, το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού αποτελεί ισχυρότερο προγνωστικό δείκτη για την ανάγνωση στα αγγλικά παρά στα ελληνικά.

Συνέχεια της παραπάνω έρευνας των Manolitsis, Georgiou, Stephenson και Parrila (2009) αποτελεί η έρευνα των Manolitsis, Georgiou και Parrila (2011) οι οποίοι εξέτασαν το ίδιο δείγμα παιδιών και το ακολούθησαν μέχρι την 4<sup>η</sup> τάξη. Σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να εξετάσει την εφαρμογή του μοντέλου οικογενειακού γραμματισμού της Sénéchal (2006) για την ανάπτυξη της δεξιότητας ανάγνωσης σε μια συμβατή ορθογραφικά γλώσσα όπως την ελληνική. Οι υποθέσεις της έρευνας αυτής ήταν: 1) οι τυπικές πρακτικές γραμματισμού (διδασκαλία γονέων) και οι άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού (έκθεση στα βιβλία) δεν σχετίζονται

μεταξύ τους, 2) η έκθεση στα βιβλία προβλέπει το λεξιλόγιο και η διδασκαλία των γονέων προβλέπει τη γνώση γραμμάτων, 3) τόσο η έκθεση στα βιβλία όσο και η διδασκαλία των γονέων προβλέπουν έμμεσα τη φωνολογική ευαισθητοποίηση μέσω της επίδρασης τους στο λεξιλόγιο και τη γνώση γραμμάτων, 4) η έκθεση στα βιβλία και η διδασκαλία των γονέων δεν προβλέπουν άμεσα την πλήρη κατάκτηση της ανάγνωσης ή την κατανόηση στην 4<sup>η</sup> τάξη.

Από ότι φαίνεται, τα ευρήματα της έρευνας των Manolitsis, Georgiou και Parrila (2011) υποστηρίζουν μερικώς το μοντέλο οικογενειακού γραμματισμού της Sénéchal (2006). Σε συμφωνία με το μοντέλο αυτό, η έρευνα των Manolitsis, Georgiou και Parrila (2011) έδειξε ότι η έκθεση στα βιβλία και η διδασκαλία των γονέων σχετίζονταν ελάχιστα μεταξύ τους και διαφορετικά με τις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού. Επίσης, οι άτυπες εμπειρίες γραμματισμού (έκθεση στα βιβλία) προέβλεπαν το λεξιλόγιο ενώ οι τυπικές εμπειρίες γραμματισμού (διδασκαλία γονέων) προέβλεπαν τη γνώση γραμμάτων όπως ακριβώς και στο μοντέλο οικογενειακού γραμματισμού της Sénéchal (2006). Σε αντίθεση όμως με το μοντέλο αυτό, η έρευνα των Manolitsis, Georgiou και Parrila (2011) έδειξε ότι η διδασκαλία των γονέων προέβλεπε άμεσα και αρνητικά την φωνολογική ευαισθητοποίηση. Φαίνεται επομένως ότι σε συμβατές ορθογραφικά γλώσσες όπως τα ελληνικά, η διδασκαλία του σχολείου μειώνει αποτελεσματικά τη διακύμανση του πρώιμου γραμματισμού που προκύπτει από την ποσότητα και ποιότητα των δραστηριοτήτων οικογενειακού γραμματισμού.

Οι Lynch, Andersons και Shapiro (2006) μελέτησαν τις απόψεις και τις πρακτικές των γονέων όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο θεωρούν ότι βοηθούν τα παιδιά τους να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν, επιδιώκοντας να εξετάσουν αν υπάρχει σχέση μεταξύ των απόψεων των γονέων και των συμπεριφορών τους στο σπίτι.

Η έρευνα αυτή έδειξε ότι, οι γονείς που πίστευαν ότι τα παιδιά τους μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν με ολιστικό τρόπο, συμμετείχαν σε δραστηριότητες στο σπίτι που ενθάρρυναν το γραμματισμό, χρησιμοποιούσαν δηλαδή τα βιβλία ως μέσο για να βοηθήσουν τα παιδιά τους να διαβάζουν και να γράφουν και αποτελούσαν οι ίδιοι πρότυπα ανάγνωσης και γραφής για τα παιδιά τους. Αντίθετα, οι γονείς που υποστήριζαν την άμεση διδασκαλία, συμμετείχαν περισσότερο σε τέτοιου είδους δραστηριότητες στο σπίτι με τα παιδιά τους, όπως τη

διδασκαλία του αλφάβητου, τη διδασκαλία γραφής του ονόματος και της ονομασίας των πραγμάτων (Lynch, Anderson, Anderson, & Shapiro, 2006).

Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, οι υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου γονείς διακατέχονταν περισσότερο από ολιστικές απόψεις για το πώς τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν ενώ οι χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου γονείς διακατέχονταν περισσότερο από απόψεις που βασιζόνταν στην άμεση διδασκαλία. Η έρευνα αυτή φανερώνει μια σχέση μεταξύ των απόψεων των γονέων για το γραμματισμό και των δραστηριοτήτων που συμμετέχουν στο σπίτι με τα παιδιά τους, υποστηρίζοντας ότι οι γονείς δρουν με ένα τρόπο σύμφωνο με τις απόψεις τους (Lynch, Anderson, Anderson, & Shapiro, 2006).

Οι Stipek, Milburn, Clements και Daniels (1992) μελέτησαν τις απόψεις 551 γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας όσον αφορά τους τρόπους που θεωρούν περισσότερο αποτελεσματικούς για να διδάξουν τα παιδιά τους βασικές δεξιότητες καθώς και τις δραστηριότητες μάθησης που οργανώνουν στο σπίτι με τα παιδιά τους.

Στην έρευνα αυτή φάνηκε ότι οι γονείς επέλεξαν το σχολείο που θα φοιτούσε το παιδί τους σύμφωνα με τις απόψεις τους για τον αποτελεσματικότερο τρόπο διδασκαλίας βασικών δεξιοτήτων και τους δικούς τους στόχους για το παιδί τους. Για παράδειγμα, οι γονείς που επιδοκίμαζαν δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας που βασιζόνταν στην επίδοση επέλεξαν να εγγράψουν το παιδί τους σε νηπιαγωγείο με το αντίστοιχο διδακτικό πρόγραμμα. Επίσης, οι γονείς αυτοί πίστευαν ότι η διδασκαλία που βασίζεται στην επίδοση είναι πολύτιμη για τα μικρά παιδιά και συμμετείχαν περισσότερο σε τυπικές δραστηριότητες μάθησης στο σπίτι (Stipek, Milburn, Clements, & Daniels, 1992).

Αντίθετα, οι γονείς που επιδοκίμαζαν παιδοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας βασικών δεξιοτήτων επέλεξαν να εγγράψουν το παιδί τους σε νηπιαγωγείο που έδινε έμφαση περισσότερο στις κοινωνικές δεξιότητες και την αυτοεκτίμηση και λιγότερο στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες. Επίσης, οι γονείς αυτοί θεωρούσαν σημαντικότερους λόγους επιλογής νηπιαγωγείου τη θαλπωρή του δασκάλου, την αυτοεκτίμηση και ένα αναπτυξιακά κατάλληλο πρόγραμμα σπουδών (Stipek, Milburn, Clements, & Daniels, 1992).

Οι απόψεις των γονέων για τον αποτελεσματικότερο τρόπο διδασκαλίας ήταν σύμφωνες με τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν με τα παιδιά τους στο σπίτι. Οι γονείς που υποστήριζαν τις διδακτικές προσεγγίσεις μάθησης χρησιμοποιούσαν περισσότερο τυπικές δραστηριότητες για τη διδασκαλία βασικών

δεξιότητων στο σπίτι και συμμετείχαν σε άτυπες δραστηριότητες λιγότερο από ότι οι γονείς που ήταν αντίθετοι στις διδακτικές προσεγγίσεις μάθησης (Stipek, Milburn, Clements, & Daniels, 1992).

Οι χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου γονείς υποστήριζαν περισσότερο τις τυπικές δραστηριότητες μάθησης ενώ οι υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου γονείς τις άτυπες δραστηριότητες μάθησης. Οι χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου γονείς πίστευαν περισσότερο στην αξία των πρώιμων, διδακτικών, επικεντρωμένων στην επίδοση μεθόδων διδασκαλίας για τα μικρά παιδιά και τόνιζαν την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων περισσότερο και την αυτοεκτίμηση λιγότερο στους στόχους τους για τα παιδιά τους στο σχολείο από ότι οι υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου γονείς. Οι υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου γονείς συμμετείχαν σε περισσότερο άτυπες μαθησιακές δραστηριότητες με τα παιδιά τους στο σπίτι αλλά δεν συμμετείχαν σε περισσότερες τυπικές δραστηριότητες μάθησης από ότι οι χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου γονείς (Stipek, Milburn, Clements, & Daniels, 1992).

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι οι γονείς έχουν συναφείς, μετρήσιμες απόψεις για το πώς τα παιδιά μαθαίνουν βασικές δεξιότητες. Οι απόψεις αυτές, φαίνεται να έχουν επιπτώσεις στο μαθησιακό περιβάλλον που παρέχουν οι γονείς στο σπίτι και αναζητούν στα σχολεία. Τέλος, οι ισχυρές σχέσεις μεταξύ των απόψεων των γονέων και των συμπεριφορών τους υποδηλώνουν ότι η εκπαίδευση των γονέων θα μπορούσε να είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για να επιδράσουμε στο μαθησιακό περιβάλλον των μικρών παιδιών (Stipek, Milburn, Clements, & Daniels, 1992).

Οι Weigel, Martin και Bennett (2006) εξέτασαν τις απόψεις 79 μητέρων όσον αφορά την ανάπτυξη του γραμματισμού των προσχολικής ηλικίας παιδιών τους, συσχέτισαν τις απόψεις αυτές με άλλες όψεις του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού και διερεύνησαν τις σχέσεις μεταξύ των απόψεων των μητέρων και της ανάπτυξης του γραμματισμού των παιδιών τους. Οι όψεις του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού που εξετάστηκαν ήταν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων, οι συνήθειες γραμματισμού των γονέων και οι άμεσες δραστηριότητες γραμματισμού γονέα-παιδιού. Τα παιδιά αξιολογήθηκαν σε τρεις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού: τη γνώση γραπτού λόγου, την αναδυόμενη γραφή και το ενδιαφέρον ανάγνωσης.

Από τη μελέτη αυτή αναδύθηκαν δύο προφίλ μητέρων, όσον αφορά τις απόψεις τους για την ανάπτυξη του γραμματισμού των μικρών παιδιών. Το πρώτο

προφίλ, που ονομάστηκε "Διευκολυντικές", περιελάμβανε μητέρες οι οποίες πίστευαν ότι διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στη διδασκαλία του παιδιού τους, ότι η παροχή ευκαιριών μάθησης βοηθάει το παιδί στο σχολείο και ότι το παιδί μπορεί να αποκομίσει γενικές γνώσεις και συγκεκριμένες δεξιότητες μέσω της ανάγνωσης βιβλίων. Το δεύτερο προφίλ, που ονομάστηκε "Παραδοσιακές", περιελάμβανε μητέρες οι οποίες πίστευαν ότι μπορούσαν να κάνουν λίγα πράγματα για να προετοιμάσουν το παιδί τους για το σχολείο και ότι το σχολείο παρά οι γονείς είναι υπεύθυνοι για τη διδασκαλία των παιδιών (Weigel, Martin, & Bennett, 2006).

Οι "Διευκολυντικές" μητέρες παρείχαν ένα πλούσιο περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού στα παιδιά τους με ερεθίσματα, άμεσες και έμμεσες ευκαιρίες γραμματισμού και μοντέλα γονικών συμπεριφορών που υπογράμμιζαν τη σημασία του γραμματισμού. Αντίθετα, το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού των "Παραδοσιακών" μητέρων ήταν λιγότερο πλούσιο σε άμεσες ευκαιρίες γραμματισμού για τα παιδιά τους και με λιγότερα ενεργά μοντέλα γονικών συμπεριφορών γραμματισμού (Weigel, Martin, & Bennett, 2006).

Οι "Διευκολυντικές" μητέρες απολάμβαναν την ανάγνωση περισσότερο και περνούσαν περισσότερο χρόνο σε δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής από ότι οι "Παραδοσιακές" μητέρες. Οι "Διευκολυντικές" μητέρες περνούσαν περισσότερο χρόνο στην από κοινού ανάγνωση βιβλίων με τα παιδιά τους και συμμετείχαν πιο συχνά σε γλωσσικές δραστηριότητες με τα παιδιά τους, όπως τραγούδι, αφήγηση ιστοριών και παιχνίδια, από ότι οι "Παραδοσιακές" μητέρες. Οι "Διευκολυντικές" μητέρες δεν διέφεραν σημαντικά από τις "Παραδοσιακές" όσον αφορά τις προσωπικές συνήθειες ανάγνωσης, τα επίπεδα γραμματισμού, τον αριθμό των παραμυθιών στο σπίτι και τη συχνότητα επίσκεψης στη βιβλιοθήκη (Weigel, Martin, & Bennett, 2006).

Οι απόψεις των μητέρων για το γραμματισμό διέφεραν ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο, με τις πιο μορφωμένες μητέρες να υποστηρίζουν περισσότερο συμμετοχικές, διασκεδαστικές και ολιστικές απόψεις. Επίσης, οι απόψεις τους ήταν σύμφωνες με τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν στο σπίτι με τα παιδιά τους για την ενίσχυση του γραμματισμού τους (Weigel, Martin, & Bennett, 2006).

Οι συνήθειες γραμματισμού των γονέων αποτελούν μοντέλα για τις συμπεριφορές γραμματισμού των παιδιών τους. Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά των "Διευκολυντικών" μητέρων είχαν τη δυνατότητα να παρατηρούν ότι ο γραμματισμός

αποτελεί ένα φυσιολογικό μέρος της καθημερινής ζωής (Weigel, Martin, & Bennett, 2006).

Τα παιδιά των "Διευκολυντικών" μητέρων έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την ανάγνωση βιβλίων και είχαν υψηλότερου επιπέδου γνώσεις για το γραπτό λόγο και για τις δεξιότητες αναδυόμενης γραφής από ότι τα παιδιά των "Παραδοσιακών" μητέρων. Επιπλέον, πολλές από αυτές τις διαφορές παρέμειναν ένα χρόνο μετά, με τα παιδιά των "Διευκολυντικών" μητέρων να έχουν καλύτερες γνώσεις γραπτού λόγου και μεγαλύτερο ενδιαφέρον ανάγνωσης βιβλίων από ότι τα παιδιά των "Παραδοσιακών" μητέρων. Επομένως, φαίνεται ότι οι απόψεις γραμματισμού των γονέων δεν σχετίζονται μόνο με τα περιβάλλοντα γραμματισμού στο σπίτι, αλλά επίσης, με τη γνώση αναδυόμενης γραφής και το ενδιαφέρον ανάγνωσης των παιδιών (Weigel, Martin, & Bennett, 2006).

Η μελέτη των Sonnenschein, Baker, Serpell, Scher, Truitt και Munsterman (1997) επικεντρώνεται στις απόψεις των γονέων για το γραμματισμό και την ανάπτυξη του, πως αυτές οι απόψεις σχετίζονται με τις εμπειρίες των παιδιών στο σπίτι και πως οι απόψεις των γονέων και οι εμπειρίες των παιδιών επιδρούν στην ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού.

Από τη μελέτη αυτή φάνηκε ότι ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς προετοίμαζαν τα παιδιά τους για να αναπτύξουν το γραμματισμό διέφερε ανάλογα με το εισόδημα τους. Οι μεσαίου εισοδήματος γονείς θεωρούσαν το γραμματισμό περισσότερο ως πηγή ψυχαγωγίας ενώ οι χαμηλού εισοδήματος γονείς ως μια δεξιότητα που πρέπει να καλλιεργηθεί σκόπιμα (Sonnenschein, Baker, Serpell, Scher, Truitt, & Munsterman, 1997).

Οι γονείς που υποστήριζαν την ψυχαγωγική προσέγγιση, για να ενισχύσουν την ανάγνωση των παιδιών τους, ανέφεραν ότι συμμετείχαν σε μεγαλύτερο αριθμό ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων γραπτού λόγου με τα παιδιά τους, ότι διάβαζαν περισσότερο στα παιδιά τους και ότι προσάρμοζαν περισσότερο τη διδασκαλία στα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες του παιδιού τους από ότι οι γονείς που υποστήριζαν την προσέγγιση δεξιοτήτων. Οι προσεγγίσεις που υιοθέτησαν οι γονείς στο σπίτι για να αναπτύξουν το γραμματισμό των παιδιών τους παρουσίασαν μερική συνέπεια με τις εμπειρίες των παιδιών στο σπίτι (Sonnenschein, Baker, Serpell, Scher, Truitt, & Munsterman, 1997).

Τα δεδομένα αυτά δείχνουν ότι σε ένα παιδί παρέχεται η δυνατότητα να συμμετέχει και συμμετέχει σε δραστηριότητες οικογενειακού γραμματισμού

σύμφωνες με τις απόψεις των γονέων του για το πώς μπορεί να ενισχυθεί καλύτερα ο γραμματισμός (Sonnenschein, Baker, Serpell, Scher, Truitt, & Munsterman, 1997).

Η DeBaryshe (1995) μελέτησε επίσης τις απόψεις και πρακτικές των γονέων όσον αφορά την ανάπτυξη του γραμματισμού, εξετάζοντας δύο ομάδες μητέρων με διαφορετικό κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο. Από τη μελέτη αυτή φάνηκε μια σημαντική σχέση μεταξύ των απόψεων των γονέων και των πρακτικών ανάγνωσης που χρησιμοποιούν. Οι μητέρες που είχαν απόψεις σύμφωνες με σύγχρονα μοντέλα αναδυόμενου γραμματισμού και αναπτυξιακά κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές, παρείχαν στα παιδιά τους ευρύτερες και συχνότερες αναγνωστικές εμπειρίες. Επίσης, οι εγγράμματοι γονείς επιδοκίμαζαν περισσότερο παραδοσιακές στρατηγικές διδασκαλίας ενώ οι αγράμματοι γονείς επιδοκίμαζαν περισσότερο παιδοκεντρικές στρατηγικές.

Οι γονείς στη μελέτη αυτή, πίστευαν στην αξία της ανάγνωσης και του γραμματισμού. Θεωρούσαν ότι η ανάγνωση είναι σημαντική για την επιτυχία των παιδιών τους στο σχολείο και ότι αποτελεί ένα διασκεδαστικό τρόπο για να ενισχύσουν τις λεξιλογικές δεξιότητες των παιδιών τους και να κινήσουν το ενδιαφέρον τους για τα βιβλία. Οι γονείς πίστευαν, επίσης, ότι παίζουν σημαντικό ρόλο στην πνευματική ανάπτυξη των παιδιών τους και ένιωθαν σίγουροι για την ικανότητα τους να διδάξουν τα παιδιά τους (DeBaryshe, 1995).

Οι απόψεις των γονέων φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία ανάγνωσης στο σπίτι. Οι απόψεις αποτελούν το κεντρικό μοχλό ο οποίος εξηγεί τις διαφορετικές δραστηριότητες που χρησιμοποιούν οι γονείς για να προωθήσουν την ανάπτυξη της γλώσσας και των δεξιοτήτων γραμματισμού των παιδιών τους (DeBaryshe, 1995).

Οι Rodriguez, Hammer και Lawrence (2009) επέκτειναν τη μελέτη των DeBaryshe και Binder (1994), για να εξετάσουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του οργάνου μέτρησης (PRBI) που ανέπτυξαν και χρησιμοποίησαν πρώτοι στην έρευνα τους οι DeBaryshe και Binder (1994) και να διερευνήσουν αν το όργανο αυτό λειτουργεί το ίδιο με μητέρες άλλων εθνικοτήτων. Χορήγησαν λοιπόν το όργανο αυτό σε 2.074 Μεξικάνες μητέρες χαμηλού κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου που ζούσαν στην Αμερική και μελέτησαν τις απόψεις τους για την ανάπτυξη του γραμματισμού των προσχολικής ηλικίας παιδιών τους (Rodriguez, Hammer, & Lawrence, 2009).

Οι μητέρες της μελέτης αυτής διάβαζαν με το παιδί τους έτσι ώστε αυτό να μάθει τα γράμματα και πώς να διαβάζει απλές προτάσεις και έδειχναν στο παιδί τους

τα διαφορετικά γράμματα και τους αριθμούς που ήταν γραμμένα στο βιβλίο. Οι μητέρες πίστευαν, επίσης, ότι οι γονείς πρέπει να διδάξουν τα παιδιά τους πώς να διαβάζουν πριν αυτά ξεκινήσουν το σχολείο και δεν πίστευαν ότι τα παιδιά τους ήταν πολύ μικρά για να μάθουν να διαβάζουν. Τέλος, οι απόψεις των μητέρων σχετίζονταν με τις πρακτικές οικογενειακού γραμματισμού που χρησιμοποιούσαν (Rodríguez, Hammer, & Lawrence, 2009).

Οι Hammer, Rodríguez, Lawrence και Miccio (2007) μελέτησαν τις απόψεις 81 μητέρων, από το Πουέρτο Ρίκο που ζούσαν στις ΗΠΑ, όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών τους και τις πρακτικές οικογενειακού γραμματισμού που χρησιμοποιούν, επιδιώκοντας να διαπιστώσουν αν οι απόψεις τους σχετίζονται με τις πρακτικές τους (Hammer, Rodríguez, Lawrence, & Miccio, 2007).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μητέρες της μελέτης αυτής διακατέχονταν από παραδοσιακές και αυταρχικές απόψεις όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών τους. Πίστευαν δηλαδή, ότι τα σχολεία έχουν την πρωταρχική ευθύνη για την εκπαίδευση των παιδιών, ότι οι γονείς δεν πρέπει να ρωτούν τους δασκάλους για τις κατάλληλες πρακτικές ανάπτυξης του γραμματισμού από σεβασμό για το επάγγελμα τους και ότι τα παιδιά πρέπει να διδαχτούν την υπακοή. Ταυτόχρονα όμως με αυτές τις απόψεις, οι μητέρες διακατέχονταν επίσης από προοδευτικές απόψεις. Πίστευαν δηλαδή, εξίσου, ότι πρέπει να διδάξουν τα παιδιά τους νέες δεξιότητες και ότι πρέπει να τους επιτρέπεται να έχουν τις δικές τους απόψεις. Επομένως, οι μητέρες της μελέτης αυτής, φαίνεται να υποστηρίζουν ταυτόχρονα παραδοσιακές και προοδευτικές απόψεις (Hammer, Rodríguez, Lawrence, & Miccio, 2007).

Οι μητέρες της μελέτης αυτής ανέφεραν ότι σπάνια συμμετείχαν οι ίδιες σε δραστηριότητες γραμματισμού. Παρόλο όμως που οι ίδιες δεν συμμετείχαν συχνά σε δραστηριότητες γραμματισμού, υποστήριζαν την πρόωμη ανάπτυξη ανάγνωσης των παιδιών τους, διδάσκοντας τα και διαβάζοντας τους. Από τη μελέτη αυτή φαίνεται ότι, οι απόψεις των μητέρων για την εκπαίδευση των παιδιών τους δεν σχετίζονται με τις πρακτικές οικογενειακού γραμματισμού που χρησιμοποιούν (Hammer, Rodríguez, Lawrence, & Miccio, 2007).

Η εξήγηση για αυτές τις αντίθετες μεταξύ τους απόψεις πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι, οι μητέρες διατηρούσαν τις απόψεις του πολιτισμού τους αλλά ταυτόχρονα ενσωμάτωναν τις αξίες και πρακτικές που είχαν λάβει από τα σχολεία και τους δασκάλους των παιδιών τους από τη χώρα που ζούσαν. Είχαν δηλαδή ενσωματώσει στις απόψεις τους εκτός από το δικό τους πολιτισμό και τον πολιτισμό



της χώρας στην οποία ζούσαν (ΗΠΑ) (Hammer, Rodriguez, Lawrence, & Miccio, 2007).

Οι Baker και Scher (2002) μελέτησαν πως οι εμπειρίες γραπτού λόγου των παιδιών στο σπίτι και οι απόψεις ανάγνωσης των γονέων σχετίζονται με το κίνητρο ανάγνωσης. Οι γονείς οι οποίοι πίστευαν ότι η ανάγνωση είναι πηγή ευχάριστης μετέδιδαν την κατάλληλη προοπτική στα παιδιά τους είτε άμεσα μέσω των λέξεων είτε έμμεσα μέσω της φύσης των εμπειριών γραμματισμού που παρείχαν. Η οπτική της ανάγνωσης ως πηγή ευχαρίστησης φαίνεται να συνεισφέρει θετικά όχι μόνο στο κίνητρο ανάγνωσης αλλά επίσης στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης του παιδιού και στην επιλογή δραστηριοτήτων αναψυχής. Επίσης, η έμφαση του γονέα στην απόλαυση που μπορεί να αποκομίσει κάποιος από την ανάγνωση επηρεάζει την απόλαυση που λαμβάνει το παιδί από την ανάγνωση (Baker & Scher, 2002).

Η Duren (2006) μελέτησε τις απόψεις των γονέων για την κατάκτηση των πρώιμων δεξιοτήτων γραπτού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας σε σχέση με τους παράγοντες του κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου και της εθνικότητας. Οι χαμηλού κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου γονείς υποστήριζαν περισσότερο πρακτικές παραδοσιακών δεξιοτήτων από ότι οι μεσαίου κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου γονείς, αλλά δεν υπήρχε διαφορά στις απόψεις τους όσον αφορά τις αναδυόμενες πρακτικές. Το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο επηρέασε τις απόψεις των χαμηλού εισοδήματος Αφροαμερικανών και Ισπανών γονέων για την κατάκτηση των πρώιμων δεξιοτήτων γραπτού λόγου. Οι γονείς αυτοί πίστευαν στις πρακτικές παραδοσιακών δεξιοτήτων και θεωρούσαν απαραίτητο για τα παιδιά να έχουν επαρκείς δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας πριν τη μάθηση ανάγνωσης και γραφής (Duren, 2006).

Οι Evans, Fox, Cremaso και McKinnon (2004) μελέτησαν τη σημασία που αποδίδουν οι γονείς στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών τους καθώς και το βαθμό στον οποίο οι γονείς αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως πρωταρχικά υπεύθυνους για την ανάπτυξη του. Οι γονείς της μελέτης αυτής πίστευαν ότι η ανάπτυξη του γραμματισμού είναι μείζονος σημασίας και ότι επηρεάζει την πορεία του παιδιού. Επίσης, οι γονείς θεωρούσαν ότι είχαν έναν ουσιώδη ρόλο στην στήριξη και εκπαίδευση των παιδιών τους στην ανάγνωση (Evans, Fox, Cremaso, & McKinnon, 2004).

Οι Fantuzzo, Tighe και Childs (2000) ανέπτυξαν ένα όργανο αξιολόγησης, το ερωτηματολόγιο FIQ, για να εξετάσουν τη φύση και το βαθμό της συμμετοχής των γονέων στις πρώιμες εκπαιδευτικές εμπειρίες των παιδιών τους. Εξέτασαν εμπειρικά

το όργανο αυτό σε 641 γονείς, μελετώντας τρεις διαστάσεις συμμετοχής των γονέων: τη συμμετοχή στο σχολείο, τη συμμετοχή στο σπίτι και τις συναντήσεις γονέων-σχολείου (Fantuzzo, Tighe, & Childs, 2000).

Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής έδειξαν ότι, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων σχετίζεται σημαντικά με το βαθμό συμμετοχής των γονέων στο σχολείο και με τις συναντήσεις σπιτιού-σχολείου, όχι όμως με το βαθμό συμμετοχής των γονέων σε δραστηριότητες στο σπίτι. Οι υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου γονείς συμμετείχαν σε μεγαλύτερο βαθμό στις δραστηριότητες του σχολείου και στις συναντήσεις σπιτιού-σχολείου από ότι οι χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου γονείς. Όσον αφορά όμως τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν οι γονείς με τα παιδιά τους στο σπίτι, οι γονείς συμμετείχαν το ίδιο, ανεξάρτητα από το μορφωτικό τους επίπεδο (Fantuzzo, Tighe, & Childs, 2000).

Στον ελλαδικό χώρο, η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή εξετάστηκε στην έρευνα του Μανωλίτση (2004). Η έρευνα αυτή αποσκοπούσε στην διερεύνηση του βαθμού και της μορφής εμπλοκής των Ελλήνων γονέων στην προσχολική αγωγή των παιδιών τους. Συγκεκριμένα, τα ερωτήματα που ερευνήθηκαν ήταν: 1) διαφέρει η συχνότητα εμπλοκής των γονέων ανάλογα με το αν τα παιδιά τους φοιτούν σε παιδικούς σταθμούς ή σε νηπιαγωγεία; 2) το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει τη συχνότητα εμπλοκής τους στην προσχολική αγωγή; 3) το φύλο των γονέων επηρεάζει τη συχνότητα εμπλοκής τους στην προσχολική αγωγή;

Το δείγμα της έρευνας του Μανωλίτση (2004) αποτελούνταν από 271 γονείς παιδιών ηλικίας 4-6 ετών. Η αξιολόγηση της γονικής εμπλοκής στην προσχολική αγωγή πραγματοποιήθηκε μέσω μιας κλίμακας εκτίμησης 5 διαβαθμίσεων. Τα ευρήματα της έρευνας αυτής έδειξαν την πολυδιάστατη φύση της γονικής εμπλοκής. Η συχνότητα εμπλοκής των γονέων στην προσχολική αγωγή του παιδιού τους προσδιορίζονταν αρχικά από τον έλεγχο της εξωσχολικής συμπεριφοράς και έπειτα από την ψυχοπαιδαγωγική εμπλοκή τους στο σπίτι. Επίσης, η συχνότητα εμπλοκής των γονέων τόσο στο επίπεδο της ενεργούς συμμετοχής τους στο πρόγραμμα της τάξης όσο και στο επίπεδο της επικοινωνίας γονέα – νηπιαγωγού ήταν μικρή. Επιπλέον, οι γονείς των παιδιών που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο εμπλέκονταν συχνότερα στην τάξη σε σχέση με τους γονείς των παιδιών που φοιτούσαν σε παιδικούς σταθμούς. Τέλος, οι μητέρες εμπλέκονταν συχνότερα στην προσχολική αγωγή των παιδιών του και ιδιαίτερα οι μητέρες με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο.

Οι Fletcher, Greenwood και Parkhill (2010) μελέτησαν τις απόψεις των γονέων σχετικά με τις στρατηγικές που θεωρούν κατάλληλες για να βελτιώσουν τις αναγνωστικές ικανότητες των παιδιών τους. Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής έδειξαν ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των γονέων για την ανάπτυξη της ανάγνωσης επηρεάζουν σημαντικά τις αναγνωστικές ικανότητες και τις στάσεις των παιδιών τους για την ανάγνωση. Η ανάγνωση των γονέων στο σπίτι, ο τρόπος που συμμετέχουν με τα παιδιά τους στην ανάγνωση και οι στάσεις που έχουν για την ανάγνωση επιδρούν στο κίνητρο μάθησης της ανάγνωσης των παιδιών τους. Επίσης, οι συνήθειες ανάγνωσης των γονέων, οι τύποι δραστηριοτήτων ανάγνωσης και οι πηγές που παρέχουν στα παιδιά τους φαίνεται να επιδρούν θετικά στις αναγνωστικές ικανότητες των παιδιών (Fletcher, Greenwood, & Parkhill, 2010).

Στη μελέτη αυτή, οι γονείς τόνιζαν τη σημασία ύπαρξης συνεχούς επικοινωνίας με το σχολείο και το δάσκαλο είτε πρόκειται για επίσκεψη στην τάξη, για συμμετοχή σε συνεντεύξεις, για λήψη αποτελεσμάτων αξιολόγησης ή για σχολικές εκθέσεις. Ο ρόλος του δασκάλου και του σχολείου είναι κρίσιμης σημασίας για να μπορέσουν οι γονείς να συμμετάσχουν στο σχολείο, να κατανοήσουν επαρκώς τις αναγνωστικές ικανότητες των παιδιών τους και να τις ενισχύσουν. Αυτό μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους όπως ατομικές συζητήσεις, συμμετοχή των γονέων στην τάξη, συνεντεύξεις με τους γονείς, σχολικές εκθέσεις και ανταλλαγή δεδομένων για τις αναγνωστικές ικανότητες των παιδιών με τέτοιο τρόπο που όλοι οι γονείς να μπορούν να καταλάβουν τι σημαίνει αυτό για τα παιδιά τους (Fletcher, Greenwood, & Parkhill, 2010).

Οι Chi και Rao (2003) μελέτησαν τις απόψεις γονέων που ζουν σε μια αγροτική περιοχή της Κίνας όσον αφορά τη σχολική μάθηση και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι ίδιοι το ρόλο τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι γονείς της μελέτης αυτής πίστευαν ότι, οι δάσκαλοι είναι εκείνοι που πρέπει να αναλάβουν την κύρια ευθύνη για τη σχολική μάθηση των παιδιών, όχι οι γονείς. Πίστευαν ακόμα, ότι δική τους υποχρέωση είναι να καταβάλλουν τα δίδακτρα για τη σχολική μάθηση των παιδιών τους ενώ υποχρέωση του δασκάλου είναι να την πραγματοποιήσει (Chi & Rao, 2003).

Το χαμηλό οικονομικό επίπεδο και η έλλειψη εκπαίδευσης παρεμπόδιζαν τους γονείς να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Ακόμα όμως και αν κάποιοι γονείς ήθελαν να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες μάθησης με τα παιδιά τους,

αισθάνονταν ότι η δική τους έλλειψη εκπαίδευσης τους εμπόδιζε να το κάνουν (Chi & Rao, 2003).

Οι γονείς των οποίων τα παιδιά τα κατάφερναν καλά στο σχολείο ήταν περισσότερο ενήμεροι για τη σχολική επίδοση του παιδιού τους και παρείχαν περισσότερη συναισθηματική στήριξη και περισσότερα γνωστικά ερεθίσματα στο σπίτι ενώ οι γονείς των παιδιών που δεν τα κατάφερναν καλά στο σχολείο έτειναν να έχουν χαμηλότερη εκπαίδευση. Συμπεραίνεται λοιπόν ότι οι γονείς πρέπει να έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες για να βοηθήσουν τα παιδιά τους να επιτύχουν στο σχολείο (Chi & Rao, 2003).

Με την παρούσα έρευνα παρέχονται σημαντικές πληροφορίες για το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού, τις αντιλήψεις και συμπεριφορές των γονέων για την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών καθώς και την εμπλοκή τους τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό περιβάλλον. Επιδιώκεται η κατανόηση της σημαντικότητας του ρόλου των γονέων, ο συνυπολογισμός των γονέων κατά τη διαδικασία σύνταξης και εφαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων του νηπιαγωγείου, η ανάπτυξη της συνεργασίας νηπιαγωγείου – γονέων καθώς και η εκπαίδευση και επιμόρφωση των γονέων όσον αφορά τον κατάλληλο τρόπο με τον οποίο μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην ανάπτυξη του γραμματισμού.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναδύθηκε ο σκοπός και οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας. Σκοπός της έρευνας αυτής είναι η διερεύνηση των απόψεων των γονέων για το πώς τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αναπτύσσουν τις δεξιότητες γραπτού λόγου, η διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων για το ρόλο που έχουν τόσο οι ίδιοι όσο και το νηπιαγωγείο στην εκμάθηση των δεξιοτήτων γραπτού λόγου καθώς και η εξέταση του περιβάλλοντος γραμματισμού στο σπίτι και της γονικής εμπλοκής στο νηπιαγωγείο.

Οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας διακρίνονται σε τέσσερις γενικές κατηγορίες:

Η πρώτη γενική κατηγορία υποθέσεων αναφέρεται στις απόψεις των γονέων για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραπτού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας.

1. Το κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων αναμένεται να επηρεάσει τις απόψεις τους για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραπτού λόγου των παιδιών τους. Οι υψηλότερου κοινωνικό-οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου γονείς αναμένεται να υποστηρίξουν περισσότερο απόψεις συναφείς με την προσέγγιση του αναδυόμενου γραμματισμού για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου ενώ οι χαμηλότερου κοινωνικό-οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου γονείς αναμένεται να υποστηρίξουν περισσότερο παραδοσιακές απόψεις ανάπτυξης του γραπτού λόγου.

Η δεύτερη γενική κατηγορία υποθέσεων αφορά τις απόψεις των γονέων για την ευθύνη που φέρουν τόσο οι ίδιοι όσο και το νηπιαγωγείο στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραπτού λόγου των παιδιών τους.

2. Οι υψηλότερου κοινωνικό-οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου γονείς αναμένεται να θεωρήσουν εξίσου υπεύθυνους τους εαυτούς τους και το νηπιαγωγείο για να μάθουν τα παιδιά τους να διαβάζουν και να γράφουν σε αντίθεση με τους χαμηλού κοινωνικό-οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου γονείς οι οποίοι αναμένεται να θεωρήσουν περισσότερο υπεύθυνο το νηπιαγωγείο από τους εαυτούς τους.

Η τρίτη γενική κατηγορία υποθέσεων αφορά το περιβάλλον γραμματισμού στο σπίτι το οποίο παρέχουν οι γονείς στα παιδιά τους προκειμένου να τα βοηθήσουν να αναπτύξουν τις δεξιότητες γραπτού λόγου.

3. Οι δραστηριότητες γραμματισμού στις οποίες συμμετέχουν οι γονείς στο σπίτι με τα παιδιά τους αναμένεται να είναι σύμφωνες με τις απόψεις τους για την ανάπτυξη του γραμματισμού. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς που υποστηρίζουν απόψεις περισσότερο συναφείς με τον αναδυόμενο γραμματισμό αναμένεται να συμμετέχουν περισσότερο σε έμμεσες δραστηριότητες γραπτού λόγου στο σπίτι με τα παιδιά τους ενώ οι γονείς που υποστηρίζουν περισσότερο παραδοσιακές απόψεις αναμένεται να συμμετέχουν περισσότερο σε άμεσες δραστηριότητες γραμματισμού στο σπίτι με τα παιδιά τους.

4. Οι γονείς που υποστηρίζουν ότι τόσο οι ίδιοι όσο και το νηπιαγωγείο είναι υπεύθυνοι για να μάθει το παιδί τους να διαβάζει και να γράφει αναμένεται να συμμετέχουν σε περισσότερες δραστηριότητες γραμματισμού στο σπίτι με τα παιδιά τους ενώ οι γονείς που υποστηρίζουν ότι είναι ευθύνη του νηπιαγωγείου για να μάθει το παιδί τους να διαβάζει και να γράφει αναμένεται να συμμετέχουν σε λιγότερες δραστηριότητες γραμματισμού στο σπίτι με τα παιδιά τους.

Τέλος, η τέταρτη γενική κατηγορία υποθέσεων αφορά την εμπλοκή των γονέων στο νηπιαγωγείο.

5. Οι γονείς που θεωρούν υπεύθυνους τους εαυτούς τους για να μάθουν τα παιδιά τους να διαβάζουν και να γράφουν αναμένεται να εμπλέκονται περισσότερο στο νηπιαγωγείο σε σχέση με τους γονείς που θεωρούν περισσότερο υπεύθυνο το νηπιαγωγείο.

6. Οι γονείς που συμμετέχουν περισσότερο σε αναδυόμενες δραστηριότητες γραμματισμού στο σπίτι με τα παιδιά τους αναμένεται να εμπλέκονται περισσότερο στο νηπιαγωγείο ενώ οι γονείς που συμμετέχουν περισσότερο σε διδακτικές δραστηριότητες γραμματισμού στο σπίτι με τα παιδιά τους αναμένεται να εμπλέκονται λιγότερο στο νηπιαγωγείο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 100 γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας 4;11 – 6;10 ετών τα οποία φοιτούσαν σε 1 ιδιωτικό και 6 δημόσια νηπιαγωγεία των νομών Ηρακλείου, Ρεθύμνου και Χανίων κατά το ακαδημαϊκό έτος 2012-2013. Το δείγμα αποτελείται από 7 διαφορετικά νηπιαγωγεία η επιλογή των οποίων έγινε με συμπτωματικό τρόπο. Ο συνολικός αριθμός των ερωτηματολογίων που χορηγήθηκαν ήταν 218 από τα οποία επεστράφησαν 100.

Σημαντική μεταβλητή για την ανάλυση των δεδομένων και τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας αποτέλεσε το κοινωνικό, μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων. Για το λόγο αυτό επιλέξαμε τη συλλογή δεδομένων από διαφορετικά νηπιαγωγεία καθώς και από ένα τουλάχιστον ιδιωτικό νηπιαγωγείο.

Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από το:

- 29 γονείς από το ιδιωτικό νηπιαγωγείο Λιλιπούπολη, νομός Ηρακλείου
- 19 γονείς από το δημόσιο νηπιαγωγείο Πύργου, νομός Ηρακλείου
- 12 γονείς από το δημόσιο νηπιαγωγείο Ασημίου, νομός Ηρακλείου
- 10 γονείς από το δημόσιο νηπιαγωγείο Μεσοχωριού, νομός Ηρακλείου
- 7 γονείς από το δημόσιο νηπιαγωγείο Χάρακα, νομός Ηρακλείου
- 18 γονείς από το δημόσιο νηπιαγωγείο Πλατανιά νομός Ρεθύμνου
- 5 γονείς από το δημόσιο νηπιαγωγείο Βουκολιών, νομός Χανίων

#### Μέσα συλλογής δεδομένων

Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας θεωρήθηκε απαραίτητος ο καταρτισμός ενός ερωτηματολογίου και η συμπλήρωση του από γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας. Έπειτα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, δεν βρέθηκε κάποιο ερωτηματολόγιο που να ανταποκρίνεται σε όλες τις υποθέσεις της παρούσας έρευνας. Για το λόγο αυτό προχωρήσαμε στην σύνταξη ενός νέου ερωτηματολογίου το οποίο περιελάμβανε ερωτήσεις από 5 διαφορετικά ερωτηματολόγια. Οι ερωτήσεις

αυτές είτε παρέμειναν αυτούσιες είτε αναπροσαρμόστηκαν για τις ανάγκες της έρευνας. Τα ερωτηματολόγια αυτά ήταν τα εξής:

- Parents' Perceptions of Literacy Learning Interview Schedule (Anderson, 1992)
- Parent Reading Belief Inventory (DeBaryshe & Binder, 1994)
- Items on parent questionnaire subscales (Stipek, Milburn, Clements & Daniels, 1992)
- Family Involvement Questionnaire (Fantuzzo, Tighe & Childs, 2000)
- Literacy Beliefs Scale Matrix (Bingham, 2007)

Το ερωτηματολόγιο που συντάχθηκε αξιολογούσε τις απόψεις και αντιλήψεις των γονέων και χωρίζονταν σε πέντε διαφορετικά μέρη. Στο 1<sup>ο</sup> μέρος περιλαμβάνονταν 11 ερωτήσεις που αφορούσαν δημογραφικά, μορφωτικά, κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά. Οι ερωτήσεις όπως η ηλικία του γονέα, η ημερομηνία γέννησης του παιδιού, το επάγγελμα της μητέρας, το επάγγελμα του πατέρα και το νηπιαγωγείο φοίτησης του παιδιού ήταν ερωτήσεις συμπλήρωσης κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις όπως το φύλο του γονέα, το φύλο του παιδιού η ύπαρξη άλλων παιδιών, το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας, το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα, και το ετήσιο οικογενειακό εισόδημα ήταν ερωτήσεις κλειστού τύπου κατηγοριακής μορφής.

Το κοινωνικό επίπεδο των γονέων ορίστηκε με βάση το επάγγελμα που ασκούσαν. Για τις ανάγκες της κωδικοποίησης και ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας οι απαντήσεις των γονέων όσον αφορά το επάγγελμα που ασκούσαν βαθμολογήθηκαν σε κλίμακα τύπου Likert με 3/βαθμη διαβάθμιση. Στο ανώτερο κοινωνικό επίπεδο, το οποίο βαθμολογούνταν με 1, εντάσσονταν τα επιστημονικά επαγγέλματα, τα διευθυντικά και ανώτερα διοικητικά στελέχη και οι εκπαιδευτικοί. Στο μεσαίο κοινωνικό επίπεδο, το οποίο βαθμολογούνταν με 2, εντάσσονταν οι υπάλληλοι γραφείου, οι έμποροι, οι πωλητές και οι ελεύθεροι επαγγελματίες. Στο κατώτερο κοινωνικό επίπεδο, το οποίο βαθμολογούνταν με 3, εντάσσονταν οι γεωργοί, οι κτηνοτρόφοι, οι εργάτες, οι τεχνίτες και οι νοικοκυρές.

Το ετήσιο οικογενειακό εισόδημα βαθμολογήθηκε σε κλίμακα τύπου Likert με 5/βαθμη διαβάθμιση. Το 1 βαθμολογούσε ετήσιο οικογενειακό εισόδημα "έως – 9,999€", το 2 "10,000 – 19,999€", το 3 "20,000 – 29,999€", το 4 "30,000 – 39,999€" και το 5 "40,000€ και πάνω". Ωστόσο, για τις ανάγκες της έρευνας πραγματοποιήθηκε



επανακωδικοποίηση των τιμών του ετήσιου οικογενειακού εισοδήματος έτσι ώστε να κατηγοριοποιηθεί ως χαμηλό, μεσαίο και υψηλό. Οι τιμές "έως – 9,999€" εντάχθηκαν στο "χαμηλό οικογενειακό εισόδημα" το οποίο βαθμολογούνταν με 1. Οι τιμές "10,000 – 19,999€" και "20,000 – 29,999€" εντάχθηκαν στο "μεσαίο οικογενειακό εισόδημα" το οποίο βαθμολογούνταν με 2. Τέλος, οι τιμές "30,000 και άνω" εντάχθηκαν στο "υψηλό οικογενειακό εισόδημα" το οποίο βαθμολογούνταν με 3.

Το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων βαθμολογήθηκε σε κλίμακα τύπου Likert με 7/βαθμη διαβάθμιση. Το 1 βαθμολογούσε "Απόφοιτος Δημοτικού", το 2 "Απόφοιτος Γυμνασίου", το 3 "Απόφοιτος Λυκείου", το 4 "Απόφοιτος ΙΕΚ", το 5 "Απόφοιτος ΤΕΙ", το 6 "Απόφοιτος ΑΕΙ" και το 7 "Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών". Ωστόσο, κατά τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων προτιμήθηκε η κατηγοριοποίηση του μορφωτικού επιπέδου σε τρεις κατηγορίες: χαμηλό, μεσαίο και υψηλό. Για το λόγο αυτό έγινε σύμπτυξη των 7 κατηγοριών σε 3. Η πρώτη κατηγορία αποτέλεσε το "χαμηλό μορφωτικό επίπεδο", βαθμολογούνταν με 1 και περιελάμβανε τους απόφοιτους Δημοτικού και Γυμνασίου. Η δεύτερη κατηγορία αποτέλεσε το "μεσαίο μορφωτικό επίπεδο", βαθμολογούνταν με 2 και περιελάμβανε τους απόφοιτους Λυκείου, ΙΕΚ και ΤΕΙ. Η τρίτη κατηγορία αποτέλεσε το "υψηλό μορφωτικό επίπεδο", βαθμολογούνταν με 3 και περιελάμβανε τους απόφοιτους ΑΕΙ και τους κάτοχους μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Στο 2<sup>ο</sup> μέρος περιλαμβάνονταν 21 ερωτήσεις που αφορούσαν τις απόψεις των γονέων για το πώς τα προσχολικής ηλικίας παιδιά αναπτύσσουν τις δεξιότητες γραπτού λόγου. Όλες οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου 5βαθμής κλίμακας τύπου Likert και κυμαίνονταν από "Διαφωνώ απόλυτα" έως "Συμφωνώ απόλυτα". Το 1 βαθμολογούσε την απόλυτη διαφωνία του γονέα ενώ το 5 βαθμολογούσε την απόλυτη συμφωνία του γονέα.

Στο 3<sup>ο</sup> μέρος περιλαμβάνονταν 7 ερωτήσεις που αφορούσαν τις απόψεις των γονέων για το ρόλο που έχουν τόσο οι ίδιοι όσο και το νηπιαγωγείο στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραπτού λόγου των παιδιών τους. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου 5βαθμής κλίμακας Likert και κυμαίνονταν από "Διαφωνώ απόλυτα" έως "Συμφωνώ απόλυτα". Το 1 βαθμολογούσε την απόλυτη διαφωνία του γονέα ενώ το 5 βαθμολογούσε την απόλυτη συμφωνία του γονέα.

Στο 4<sup>ο</sup> μέρος περιλαμβάνονταν 10 ερωτήσεις που αφορούσαν στο περιβάλλον γραμματισμού στο σπίτι. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου 5βαθμής κλίμακας Likert και κυμαίνονταν από "Ποτέ" έως "Καθημερινά". Το 0 βαθμολογούσε το "Ποτέ"

ότι δηλαδή οι γονείς δεν συμμετείχαν ποτέ στο σπίτι σε δραστηριότητες με τα παιδιά τους ενώ το 5 βαθμολογούσε το "Καθημερινά", δηλαδή την καθημερινή συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες στο σπίτι με τα παιδιά τους.

Τέλος, στο 5<sup>ο</sup> μέρος περιλαμβάνονταν 4 ερωτήσεις που αφορούσαν την εμπλοκή των γονέων στο νηπιαγωγείο. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου 5βαθμής κλίμακας Likert και κυμαίνονταν από "Ποτέ" έως "Καθημερινά". Το 0 βαθμολογούσε το "Ποτέ", ότι δηλαδή οι γονείς δεν συμμετείχαν ποτέ στις σχολικές συναντήσεις και δεν είχαν καμία επικοινωνία με τον/την νηπιαγωγό ενώ το 4 βαθμολογούσε το "Καθημερινά" δηλαδή την καθημερινή συμμετοχή των γονέων στα σχολικά γεγονότα και την καθημερινή επικοινωνία τους με τον/την νηπιαγωγό.

Μαζί με το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε επίσης μια συνοδευτική επιστολή. Η συνοδευτική επιστολή συντάχθηκε στο επάνω μέρος της πρώτης σελίδας του ερωτηματολογίου. Στην επιστολή αυτή αναγράφονταν το όνομα του ιδρύματος στο οποίο διεξάγεται η έρευνα, το όνομα του φοιτητή που διεξάγει την έρευνα στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος και το όνομα του υπεύθυνου καθηγητή που επιβλέπει την έρευνα. Επίσης, στην επιστολή αυτή αναγράφονταν ο σκοπός της έρευνας, οι οδηγίες συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, η ανωνυμία του ερωτηματολογίου, η παράκληση να απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις, ο τρόπος παράδοσης του ερωτηματολογίου και τέλος οι ευχαριστίες.

Έπειτα από την σύνταξη του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε η προκαταρκτική χορήγηση του σε ένα μόνο νηπιαγωγείο, το νηπιαγωγείο Μεσοχωριού στα τέλη Οκτωβρίου έτσι ώστε να ελεγχθεί αν είναι κατανοητές τόσο οι ερωτήσεις όσο και οι οδηγίες. Από την προκαταρκτική χορήγηση του ερωτηματολογίου δεν παρατηρήθηκαν παρατηρήσεις ή δυσκολίες κατανόησης στις ερωτήσεις οπότε δεν πραγματοποιήθηκαν τυχόν αλλαγές.

Η τελική χορήγηση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε το μήνα Νοέμβριο σε όλα ταυτόχρονα τα νηπιαγωγεία του δείγματος. Η παράδοση των ερωτηματολογίων έγινε στις νηπιαγωγούς οι οποίες παρακλήθηκαν να παραδώσουν τα ερωτηματολόγια στους γονείς και να τους ζητήσουν να τα συμπληρώσουν και έπειτα να τα επιστρέψουν πάλι σε αυτές. Έπειτα από διάστημα 2 εβδομάδων, πραγματοποιήθηκε επίσκεψη σε όλα τα νηπιαγωγεία του δείγματος με σκοπό την συλλογή των απαντημένων ερωτηματολογίων που οι γονείς είχαν επιστρέψει στις νηπιαγωγούς. Ο συνολικός αριθμός των ερωτηματολογίων που χορηγήθηκαν ήταν 218 ενώ ο συνολικός αριθμός των ερωτηματολογίων που επεστράφησαν ήταν 100.

Έπειτα από την συλλογή των ερωτηματολογίων ακολούθησε η κωδικοποίηση και ανάλυσή τους. Πραγματοποιήθηκε η κατάλληλη κωδικοποίηση όλων των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και εν συνέχεια έγινε η καταχώρισή τους στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας επιδιώχθηκε να διερευνηθούν οι στάσεις των γονέων όσον αφορά τις απόψεις τους για τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αναπτύσσουν τις δεξιότητες γραπτού λόγου, την ευθύνη που θεωρούν ότι έχουν τόσο οι ίδιοι οι γονείς όσο και το νηπιαγωγείο στην εκμάθηση των δεξιοτήτων γραπτού λόγου, το περιβάλλον γραπτού λόγου που παρέχουν οι γονείς στα παιδιά τους στο σπίτι και τέλος την εμπλοκή των γονέων στο νηπιαγωγείο.

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τόσο οι στατιστικές αναλύσεις που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των δεδομένων όσο και τα αποτελέσματα που εξήχθησαν. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται κάποια στατιστικά χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας αναφορικά με το φύλο των γονέων, το φύλο των παιδιών, την ηλικία των γονέων, την ύπαρξη άλλων παιδιών, το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων, το μορφωτικό επίπεδο των πατέρων, το κοινωνικό επίπεδο των μητέρων, το κοινωνικό επίπεδο των πατέρων και το οικονομικό επίπεδο των γονέων.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου. Από την ανάλυση αυτή προέκυψαν οι παρακάτω 4 κλίμακες κάθε μία από τις οποίες αποτελείται από διαφορετικούς παράγοντες:

- Κλίμακα στάσεων για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραπτού λόγου
- Κλίμακα στάσεων ευθύνης νηπιαγωγείου-σπιτιού στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου
- Κλίμακα εκτίμησης για το περιβάλλον γραμματισμού στο σπίτι
- Κλίμακα εκτίμησης για τη γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο

Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται οι διαφορές μέσων όρων μεταξύ ανδρών και γυναικών προκειμένου να εξετάσουμε αν η μεταβλητή φύλο επηρεάζει κάποιες από τις μεταβλητές της έρευνας. Για την πραγματοποίηση της ανάλυσης αυτής χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t-test.

Στο τέταρτο μέρος παρουσιάζονται οι διαφορές των μέσων όρων μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των μητέρων, του μορφωτικού επιπέδου των πατέρων, του κοινωνικού επιπέδου των μητέρων, του κοινωνικού επιπέδου των πατέρων και του οικονομικού επιπέδου των γονέων. Η μέθοδος ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε ήταν

ο έλεγχος ANOVA κατά ένα παράγοντα (one-way Anova) με τρία ανεξάρτητα δείγματα.

Τέλος, στο πέμπτο μέρος της παρούσας έρευνας παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών: γενική θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού, παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού, απόψεις συναφείς με τον αναδυόμενο γραμματισμό απέναντι στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου, ευθύνη νηπιαγωγείου στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου, ευθύνη γονέα στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου, έμμεση επαφή με το γραπτό λόγο, άμεση επαφή με το γραπτό λόγο και γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο. Η μέθοδος ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε ήταν ο συντελεστής συσχέτισης (correlation coefficient).

## **ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ**

Η πλειοψηφία των γονέων που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο ήταν γυναίκες (89%) ενώ το ποσοστό των ανδρών ήταν μόλις 11%. Το 52% των παιδιών των οποίων οι γονείς συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ήταν κορίτσια ενώ το 48% ήταν αγόρια. Ο μικρότερος σε ηλικία γονέας είχε ηλικία 22 ετών ενώ ο μεγαλύτερος είχε ηλικία 56 ετών. Ο μέσος όρος ηλικίας των γονέων ήταν 33,6 έτη. Η πλειοψηφία των γονέων που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο είχε και άλλα παιδιά (88%) ενώ η μειοψηφία δεν είχε (12%).

### **Μορφωτικό επίπεδο μητέρων**

Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων, ο Πίνακας 1 δείχνει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μητέρων ήταν απόφοιτες Λυκείου (30%), έπονταν οι απόφοιτες ΙΕΚ (18%), οι απόφοιτες Γυμνασίου (16%), οι απόφοιτες ΑΕΙ (10%), οι απόφοιτες ΤΕΙ (9%) και τέλος οι απόφοιτες Δημοτικού και οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών οι οποίες κυμαίνονταν στο ίδιο ποσοστό (8%).

### Πίνακας 1

Απόλυτες (f) και σχετικές (%) συχνότητες του μορφωτικού επιπέδου των μητέρων του δείγματος

		f	%
Τιμές	1 Απόφοιτη Δημοτικού	8	8.0
	2 Απόφοιτη Γυμνασίου	16	16.0
	3 Απόφοιτη Λυκείου	30	30.0
	4 Απόφοιτη ΙΕΚ	18	18.0
	5 Απόφοιτη ΤΕΙ	9	9.0
	6 Απόφοιτη ΑΕΙ	10	10.0
	7 Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών	8	8.0
	Σύνολο	99	99.0
Ελλείπουσες		1	1.0
Σύνολο		100	100.0

### Μορφωτικό επίπεδο πατέρων

Ο Πίνακας 2 δείχνει το μορφωτικό επίπεδο των πατέρων. Το 34% ήταν απόφοιτοι Λυκείου, το 22% απόφοιτοι Γυμνασίου, το 15% απόφοιτοι ΑΕΙ, το 11% απόφοιτοι Δημοτικού, το 6% απόφοιτοι ΙΕΚ, το ίδιο ποσοστό (6%) κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και τέλος το 4% απόφοιτοι ΤΕΙ.

### Πίνακας 2

Απόλυτες (f) και σχετικές (%) συχνότητες του μορφωτικού επιπέδου των πατέρων του δείγματος

		f	%
Τιμές	1 Απόφοιτος Δημοτικού	11	11.0
	2 Απόφοιτος Γυμνασίου	22	22.0
	3 Απόφοιτος Λυκείου	34	34.0
	4 Απόφοιτος ΙΕΚ	6	6.0
	5 Απόφοιτος ΤΕΙ	4	4.0
	6 Απόφοιτος ΑΕΙ	15	15.0
	7 Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	6	6.0
	Σύνολο	98	98.0
Ελλείπουσες		2	2.0
Σύνολο		100	100.0

### Κοινωνικό επίπεδο μητέρων

Το κοινωνικό επίπεδο των γονέων καθορίστηκε με βάση το επάγγελμα που ασκούσαν. Όπως παρατηρούμε λοιπόν από τον Πίνακα 3, το 48% των μητέρων ανήκαν στο κατώτερο κοινωνικό επίπεδο, το 36% στο μεσαίο κοινωνικό επίπεδο και τέλος το 13% στο ανώτερο κοινωνικό επίπεδο.

#### Πίνακας 3

Απόλυτες (f) και σχετικές (%) συχνότητες του κοινωνικού επιπέδου των μητέρων του δείγματος

		f	%
Τιμές	1 Ανώτερο	13	13.0
	2 Μεσαίο	36	36.0
	3 Κατώτερο	48	48.0
	Σύνολο	97	97.0
Ελλείψεις		3	3.0
Σύνολο		100	100.0

### Κοινωνικό επίπεδο πατέρων

Ο Πίνακας 4 δείχνει το κοινωνικό επίπεδο των πατέρων ανάλογα με το επάγγελμα που ασκούσαν. Το 49% των πατέρων ανήκαν στο κατώτερο κοινωνικό επίπεδο, το 35% στο μεσαίο κοινωνικό επίπεδο και το 14% στο ανώτερο κοινωνικό επίπεδο.

#### Πίνακας 4

Απόλυτες (f) και σχετικές (%) συχνότητες του κοινωνικού επιπέδου των πατέρων του δείγματος

		f	%
Τιμές	1 Ανώτερο	14	14.0
	2 Μεσαίο	35	35.0
	3 Κατώτερο	49	49.0
	Σύνολο	98	98.0
Ελλείψεις		2	2.0
Σύνολο		100	100.0

## Οικονομικό επίπεδο γονέων

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζεται το οικονομικό επίπεδο των γονέων. Το 33% των γονέων είχε οικογενειακό εισόδημα από 1 έως - 9,999€, το 30% είχε από 10,000 - 19,999€, το 9% είχε από 20,000 - 29,999€, το 7% είχε από 40,000€ και πάνω και τέλος το 5% είχε από 30,000 - 39,999€.

### Πίνακας 5

Απόλυτες (f) και σχετικές (%) συχνότητες του οικονομικού επιπέδου των γονέων του δείγματος

		f	%
Τιμές	1 έως - 9,999€	33	33.0
	2 10,000 - 19,999€	30	30.0
	3 20,000 - 29,999€	9	9.0
	4 30,000 - 39,999€	5	5.0
	5 40,000€ και πάνω	7	7.0
	Σύνολο	84	84.0
Ελλείπουσες		16	16.0
Σύνολο		100	100.0



## ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Καταλληλότερη μέθοδος ανάλυσης του ερωτηματολογίου θεωρήθηκε η παραγοντική ανάλυση. Με την παραγοντική ανάλυση θα μπορέσουμε αρχικά να αναγνωρίσουμε τις ερωτήσεις εκείνες που μετρούν παρόμοια πράγματα, έπειτα να περιορίσουμε και να συμπυκνώσουμε τον αριθμό αυτών των ερωτήσεων/μεταβλητών σε ένα μικρότερο αριθμό παραγόντων και τέλος να χρησιμοποιήσουμε τους παράγοντες αυτούς σαν οποιαδήποτε άλλη αριθμητική τιμή προκειμένου να εξάγουμε τα συμπεράσματα μας.

Οι απαντήσεις των γονέων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αναλύθηκαν με την μέθοδο των κύριων συνιστωσών (principal components). Η μέθοδος αυτή εφαρμόστηκε ξεχωριστά σε κάθε μία από τις τέσσερις διαφορετικές κλίμακες στις οποίες χωρίζεται το ερωτηματολόγιο. Οι κλίμακες αυτές είναι οι εξής:

- 1<sup>η</sup> : Κλίμακα στάσεων για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραπτού λόγου (ΚΣΑΔΓΛ)
- 2<sup>η</sup> : Κλίμακα στάσεων ευθύνης νηπιαγωγείου-σπιτιού στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου (ΚΣΕΝΣΕΔΓΛ)
- 3<sup>η</sup> : Κλίμακα εκτίμησης για το περιβάλλον γραμματισμού στο σπίτι (ΚΕΠΓΣ)
- 4<sup>η</sup> : Κλίμακα εκτίμησης για τη γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο (ΚΕΓΕΝ)

### **1<sup>η</sup> : Κλίμακα στάσεων για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραπτού λόγου**

Στον πίνακα 6 παρουσιάζεται ο έλεγχος "KMO and Bartlett's Test" τον οποίο εφαρμόσαμε προκειμένου να εξετάσουμε αν ο πίνακας διακυμάνσεων-συνδιακυμάνσεων (είτε ο πίνακας συσχετίσεων) περιέχει στατιστικά σημαντικές συνδιακυμάνσεις και επομένως αν τα δεδομένα μας είναι κατάλληλα για να χρησιμοποιηθούν σε παραγοντική ανάλυση. Από τον παρακάτω πίνακα παρατηρούμε ότι το p-value του ελέγχου είναι μικρότερο του 0,01 ( $p < 0,01$ ) και επομένως μπορεί να εφαρμοστεί η παραγοντική ανάλυση στα δεδομένα μας.

## Πίνακας 6

### KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.644
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	487.397
	df	210
	Sig.	.000

Ο Πίνακας 7 μας δίνει την ιδιοτιμή και το ποσοστό μεταβλητότητας που εξηγείται από κάθε ένα από τους 21 παράγοντες που μπορούν να προκύψουν. Στη στήλη "Initial Eigenvalues" παρατηρούμε ότι ο πρώτος παράγοντας εξηγεί το 17,994% της συνολικής μεταβλητότητας των δεδομένων, ο δεύτερος το 13,159% και ο τρίτος το 7.586%. Οι τρεις αυτοί παράγοντες αθροιστικά εξηγούν το 38.739% της συνολικής μεταβλητότητας.

Η στήλη "Rotation Sums of Squared Loadings" δείχνει το ποσοστό μεταβλητότητας που εξηγείται από τους τρεις πρώτους παράγοντες και πως αυτό ανακατανέμεται μεταξύ των παραγόντων μετά την περιστροφή τους. Έτσι, ο πρώτος παράγοντας εξηγεί το 13.656% της μεταβλητότητας, ο δεύτερος το 12.873% και ο τρίτος 12.209%. Το 38.739% εξηγεί το συνολικό ποσοστό μεταβλητότητας και των τριών παραγόντων.

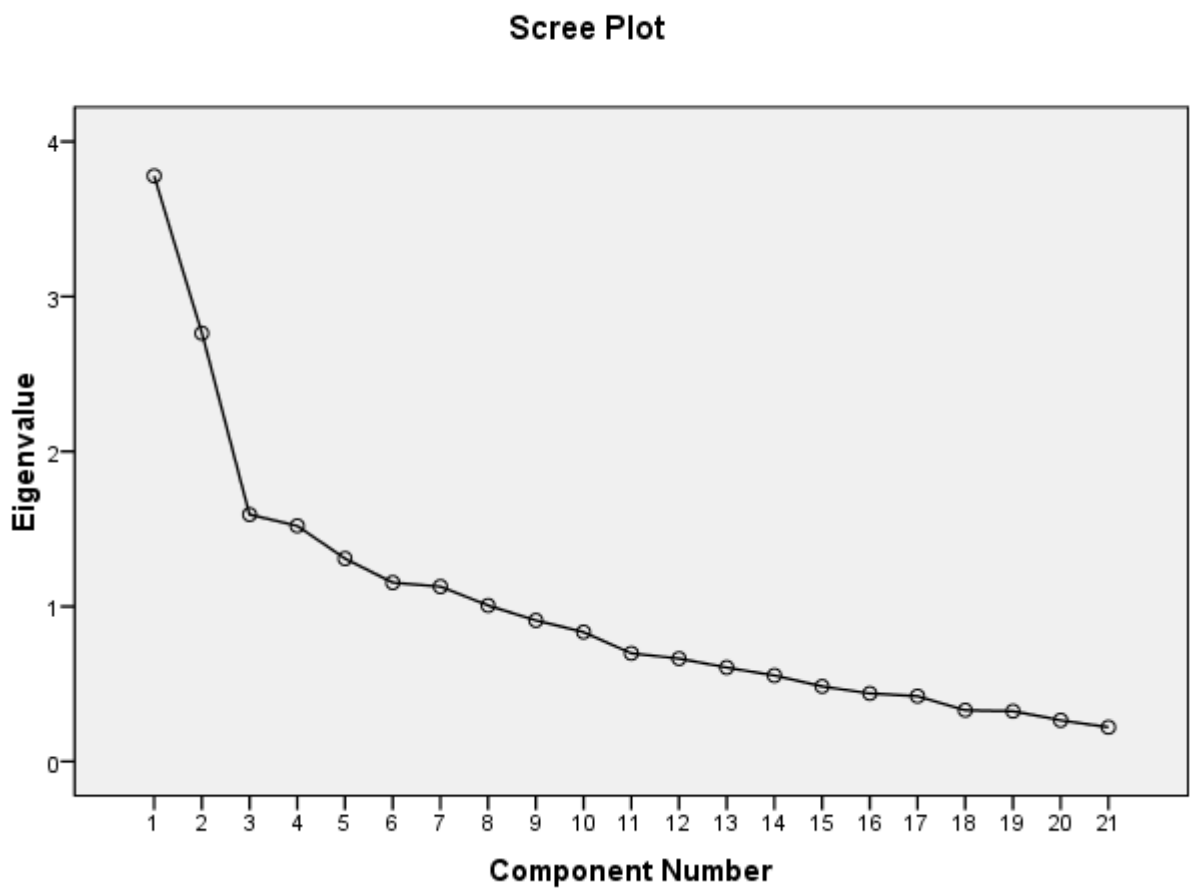
## Πίνακας 7

### Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3.779	17.994	17.994	2.868	13.656	13.656
2	2.763	13.159	31.152	2.703	12.873	26.529
3	1.593	7.586	38.739	2.564	12.209	38.739
4	1.520	7.237	45.975			
5	1.309	6.233	52.209			
6	1.154	5.494	57.703			
7	1.128	5.372	63.075			
8	1.006	4.791	67.866			
9	.910	4.333	72.199			
10	.834	3.974	76.173			
11	.698	3.322	79.495			
12	.663	3.159	82.654			
13	.606	2.886	85.540			
14	.554	2.639	88.179			
15	.484	2.304	90.484			
16	.438	2.087	92.570			
17	.421	2.005	94.576			
18	.330	1.572	96.147			
19	.324	1.542	97.689			
20	.265	1.263	98.951			
21	.220	1.049	100.000			

Οι 3 παράγοντες επιλέχθηκαν βασιζόμενοι κυρίως στο Scree Plot που παρουσιάζει γραφικά τις ιδιοτιμές που αντιστοιχούν σε κάθε παράγοντα. Παρατηρούμε ότι από την 3<sup>η</sup> μεταβλητή κι έπειτα, η καμπύλη των ιδιοτιμών αρχίζει να γίνεται σχεδόν ευθεία παράλληλη στον άξονα. Το γράφημα επομένως μας προτείνει τη λήψη τριών παραγόντων.

**Γράφημα 1**



Ο Πίνακας 8 παρέχει τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις και τις παραγοντικές φορτίσεις για την "Κλίμακα στάσεων για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραπτού λόγου" (ΚΣΑΔΓΛ). Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει τρεις επιμέρους παράγοντες:

1. Ο 1<sup>ος</sup> παράγοντας αποτελείται από 7 ερωτήσεις οι οποίες αντιπροσωπεύουν μια "γενική θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού".
2. Ο 2<sup>ος</sup> παράγοντας αποτελείται από 6 ερωτήσεις οι οποίες αντιπροσωπεύουν τις "παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού".
3. Ο 3<sup>ος</sup> παράγοντας αποτελείται από 6 ερωτήσεις ο οποίος ονομάστηκε απόψεις συναφείς με τον αναδυόμενο γραμματισμό απέναντι στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου.

### Πίνακας 8

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και παραγοντικές φορτίσεις των ερωτήσεων

Ερωτήσεις της ΚΣΑΔΓΛ ανά παράγοντα	Φορτίσεις	M	SD
	Varimax		
<b>Γενική θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού</b>			
Τα περισσότερα παιδιά πρέπει να μάθουν να διαβάζουν στο νηπιαγωγείο.	.676	3.27	1.080
Τα παιδιά μαθαίνουν σημαντικά πράγματα για την ανάγνωση και τη γραφή πριν ξεκινήσει η συστηματική διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής στο δημοτικό σχολείο.	.378	4.22	.724
Όταν το παιδί ξεκινήσει να γράφει πρέπει να ενθαρρύνεται να γράφει μόνο εύκολες λέξεις και μικρές φράσεις.	-.347	4.07	.959
Το παιδί του νηπιαγωγείου είναι πολύ μικρό για να μάθει ανάγνωση.	-.780	2.77	1.028
Τα παιδιά πρέπει να φτάσουν στο δημοτικό σχολείο για να μπορέσουν να ξεκινήσουν να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν.	-.740	2.51	1.022
Ενθαρρύνοντας το παιδί να συζητά την ιστορία που διαβάσατε, το βοηθάτε να μάθει να διαβάζει.	.497	3.79	.896
Το παιδί μπορεί να αρχίσει να γράφει πριν διδαχθεί τη σωστή ορθογραφία των λέξεων.	.401	3.78	.912

<b>Παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού</b>			
Τα πρώτα ιχνογραφήματα του παιδιού συνδέονται με τη μελλοντική ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραφής.	.479	3.55	.999
Το παιδί πρέπει να μάθει να γράφει σωστά τα γράμματα της αλφαβήτας πριν επιχειρήσει να γράψει.	.743	3.42	1.242
Πρέπει να διορθώσετε το παιδί σας αν γράψει ταπζι για τη λέξη τραπέζι.	.498	3.95	.843
Είναι απαραίτητο για ένα παιδί να αναγνωρίζει τα γράμματα της αλφαβήτας πριν ξεκινήσει να γράφει.	.770	3.96	.925
Η πραγματική ανάγνωση ξεκινάει μόνο όταν το παιδί αρχίζει να διαβάζει τις λέξεις όπως είναι γραμμένες στη σελίδα.	.526	3.37	1.013
Το παιδί μαθαίνει να διαβάζει πρώτα τα γράμματα της αλφαβήτας και έπειτα γραπτές λέξεις.	.562	3.60	1.070
<b>Απόψεις συναφείς με τον αναδυόμενο γραμματισμό απέναντι στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου</b>			
Το παιδί επωφελείται όταν ακούει να του διαβάζουν τις αγαπημένες του ιστορίες πολλές φορές.	.585	4.27	.743
Η διδασκαλία ανάγνωσης λέξεων που βλέπει το παιδί είναι μια κατάλληλη τεχνική για να το μάθετε να διαβάζει.	.771	3.93	.660
Το παιδί είναι απαραίτητο να έχει μεγάλη εμπειρία αντιγραφής λέξεων και έπειτα αντιγραφής προτάσεων πριν προσπαθήσει να γράψει μόνο του.	.483	3.29	1.095
Ο καλύτερος τρόπος για να μάθει το παιδί πώς να διαβάζει είναι να εξασκηθεί στην αντιστοίχιση γραμμάτων και ήχων.	.449	3.87	.828
Τα παιδιά τα πηγαίνουν καλύτερα στο σχολείο όταν οι γονείς τους τα διδάσκουν σχολικές δεξιότητες (π.χ. γράμματα, αριθμούς) στο σπίτι.	.503	3.82	.983
Η ανάγνωση βιβλίων στο παιδί το βοηθάει να μάθει να διαβάζει.	.540	4.35	.733

Σημείωση: 1 = διαφωνώ απόλυτα, 2 = διαφωνώ, 3 = ούτε συμφωνώ / ούτε διαφωνώ, 4 = συμφωνώ, 5 = συμφωνώ απόλυτα

**2<sup>η</sup> : Κλίμακα στάσεων ευθύνης νηπιαγωγείου – σπιτιού στην εκμάθηση  
δεξιοτήτων γραπτού λόγου**

Από τον Πίνακα 9 που εξετάζει τη σφαιρικότητα με το τεστ "KMO & Bartlett" παρατηρούμε ότι το p-value είναι μικρότερο από κάθε σύνηθες ( $p < 0,001$ ) επομένως μπορεί να εφαρμοστεί η παραγοντική ανάλυση.

**Πίνακας 9**

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.508
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	87.453
	df	21
	Sig.	.000

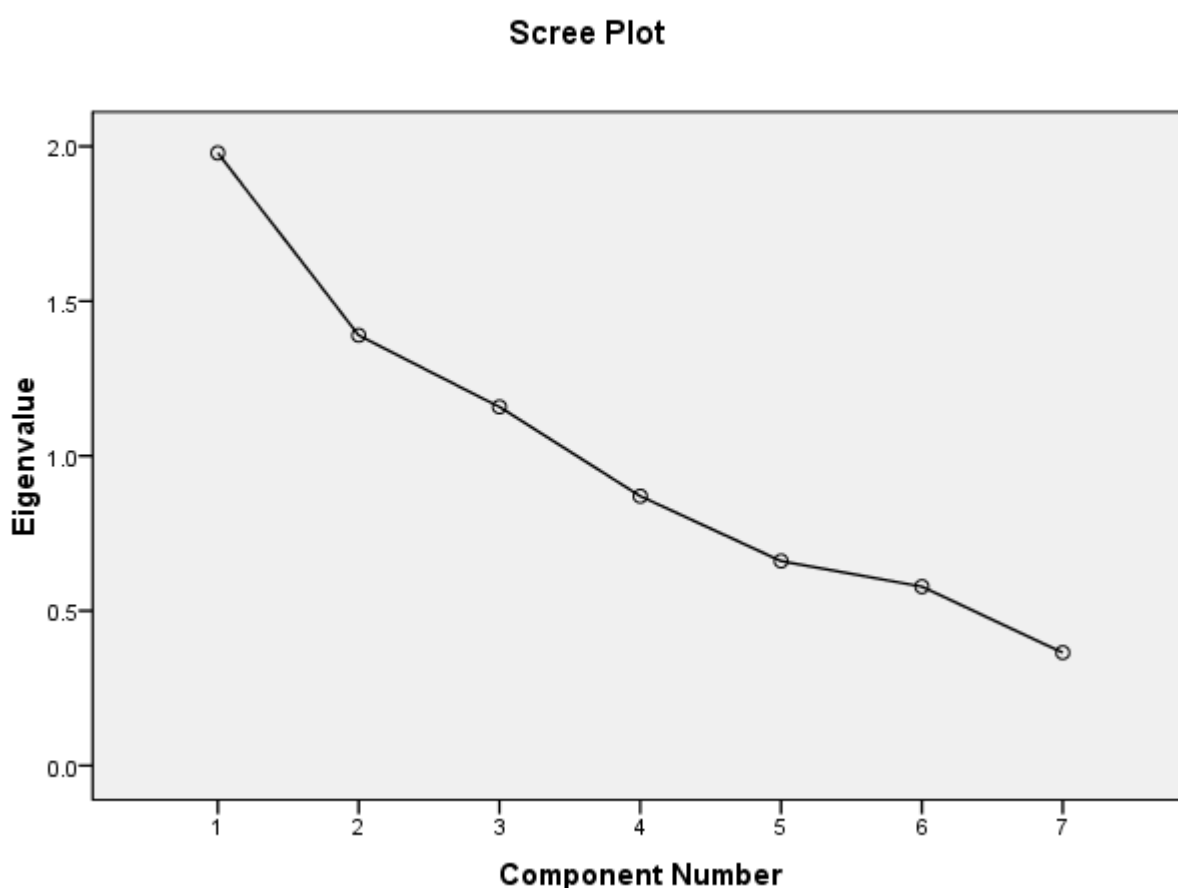
Ο Πίνακας 10 μας δίνει την ιδιοτιμή και το ποσοστό μεταβλητότητας που εξηγεί κάθε παράγοντας. Ο πρώτος παράγοντας εξηγεί το 28,267% της συνολικής μεταβλητότητας των δεδομένων και ο δεύτερος το 19,851%. Οι δύο παράγοντες αθροιστικά εξηγούν το 48,118% της συνολικής μεταβλητότητας των δεδομένων.

**Πίνακας 10**

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1.979	28.267	28.267	1.844	26.341	26.341
2	1.390	19.851	48.118	1.524	21.777	48.118
3	1.159	16.551	64.669			
4	.870	12.429	77.098			
5	.660	9.436	86.533			
6	.578	8.256	94.790			
7	.365	5.210	100.000			

Από το Γράφημα 2 παρατηρούμε ότι οι δύο πρώτοι παράγοντες περικλείουν το μεγαλύτερο ποσοστό, επομένως το Scree Plot μας προτείνει τη λήψη των δύο πρώτων παραγόντων.

**Γράφημα 2**



Ο Πίνακας 11 παρέχει τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις και τις παραγοντικές φορτίσεις για την "Κλίμακα στάσεων ευθύνης νηπιαγωγείου-σπιτιού στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου" (ΚΣΕΝΣΕΔΓΛ). Η κλίμακα αυτή μας παρέχει δύο παράγοντες:

1. Ο 1<sup>ος</sup> παράγοντας αποτελείται από 4 ερωτήσεις οι οποίες αντιπροσωπεύουν την "ευθύνη του νηπιαγωγείου στην εκμάθηση των δεξιοτήτων γραπτού λόγου".



2. Ο 2<sup>ος</sup> παράγοντας αποτελείται από 3 ερωτήσεις οι οποίες αντιπροσωπεύουν την "ευθύνη του γονέα στην εκμάθηση των δεξιοτήτων γραπτού λόγου".

### Πίνακας 11

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και παραγοντικές φορτίσεις των ερωτήσεων

Ερωτήσεις της ΚΣΕΝΣΕΔΓΛ ανά παράγοντα	Φορτίσεις Varimax	M	SD
<b>Ευθύνη νηπιαγωγείου στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου</b>			
Το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου είναι εξολοκλήρου υπεύθυνο για να βοηθήσει το παιδί μου να μάθει να διαβάζει και να γράφει.	.594	2.77	.957
Θα ήθελα να βοηθήσω το παιδί μου να μάθει να διαβάζει και να γράφει αλλά δεν ξέρω με ποιο τρόπο.	.736	2.84	1.155
Δεν μπορώ να κάνω πολλά ώστε να βοηθήσω το παιδί μου να προετοιμαστεί για να τα πάει καλά στην ανάγνωση και στη γραφή στο σχολείο.	.567	2.29	.951
Οι γονείς και ο/η νηπιαγωγός είναι εξίσου υπεύθυνοι για να μάθουν στο παιδί να διαβάζει και να γράφει.	.642	3.92	1.111
<b>Ευθύνη γονέα στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου</b>			
Ο γονιός είναι ο/η πιο σημαντικός/ή δάσκαλος/α του παιδιού του.	.732	3.42	1.102
Ως γονέας, παίζω σημαντικό ρόλο για να μάθει το παιδί μου να διαβάζει και να γράφει.	.794	4.27	.718
Ο/η νηπιαγωγός θα διδάξει το παιδί μου τα πάντα που χρειάζεται να γνωρίζει για να μάθει να διαβάζει και να γράφει, οπότε δεν χρειάζεται να ανησυχώ.	-.489	2.33	1.083

Σημείωση: 1 = διαφωνώ απόλυτα, 2 = διαφωνώ, 3 = ούτε συμφωνώ / ούτε διαφωνώ, 4 = συμφωνώ, 5 = συμφωνώ απόλυτα

### 3<sup>η</sup> : Κλίμακα εκτίμησης για το περιβάλλον γραμματισμού στο σπίτι

Από τον πίνακα 12 που εξετάζει την σφαιρικότητα με το test "KMO & Bartlett" παρατηρούμε ότι το p-value είναι μικρότερο από κάθε σύνηθες ( $p < 0,001$ ) επομένως μπορούμε να προχωρήσουμε στην ανάλυση των παραγόντων.

**Πίνακας 12**

#### KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.			.785
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square		379.695
	df		45
	Sig.		.000

Ο Πίνακας 13 μας δίνει την ιδιοτιμή και το ποσοστό μεταβλητότητας που εξηγεί κάθε παράγοντας. Ο πρώτος παράγοντας εξηγεί το 42,252% της μεταβλητότητας ενώ ο δεύτερος το 15,359%. Αθροιστικά οι δύο παράγοντες εξηγούν το 57,611% της συνολικής μεταβλητότητας των δεδομένων.

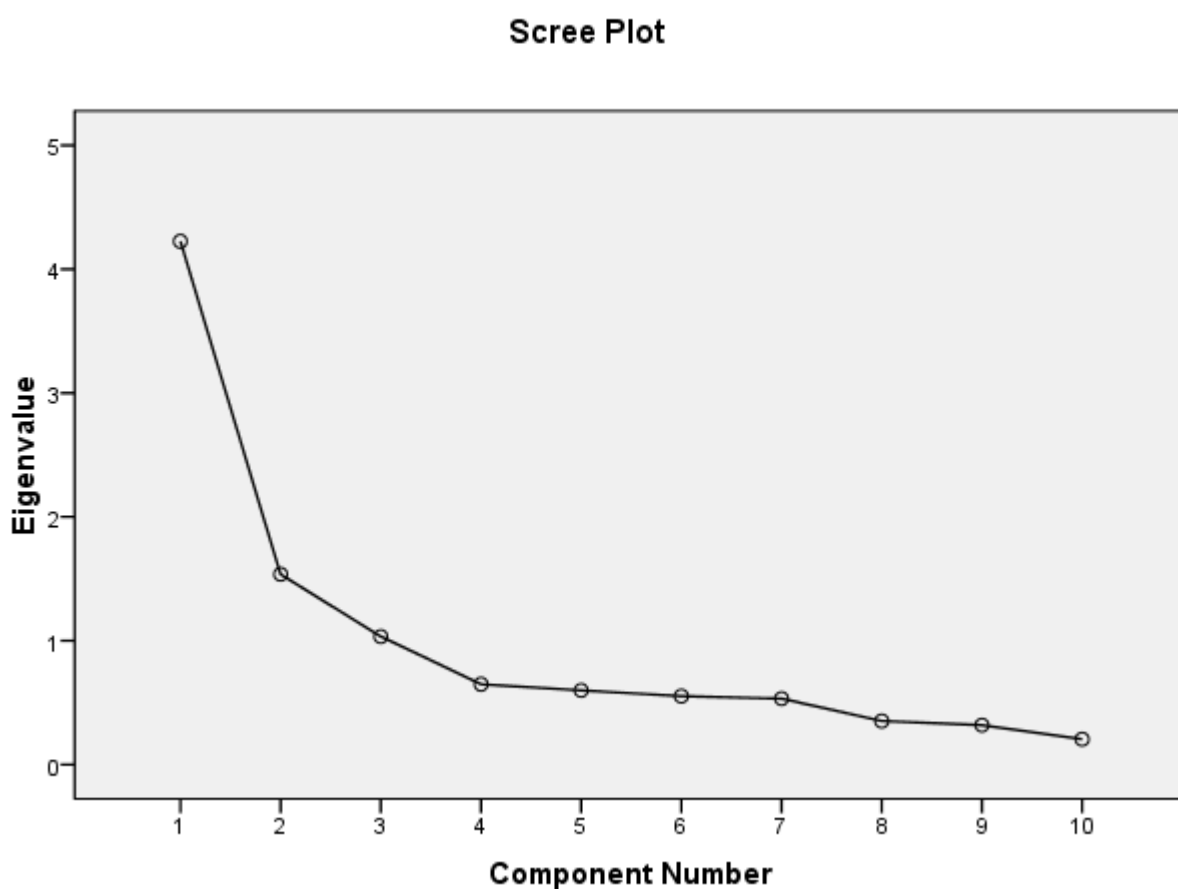
**Πίνακας 13**

#### Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4.225	42.252	42.252	3.254	32.543	32.543
2	1.536	15.359	57.611	2.507	25.068	57.611
3	1.034	10.338	67.949			
4	.648	6.481	74.430			
5	.599	5.987	80.418			
6	.552	5.519	85.936			
7	.532	5.323	91.259			
8	.351	3.515	94.774			
9	.318	3.181	97.955			
10	.204	2.045	100.000			

Το Scree Plot του Γραφήματος 3 παρουσιάζει γραφικά τις ιδιοτιμές που αντιστοιχούν σε κάθε παράγοντα. Παρατηρούμε ότι από την 4<sup>η</sup> μεταβλητή κι έπειτα η καμπύλη των ιδιοτιμών αρχίζει να γίνεται σχεδόν ευθεία παράλληλη στον άξονα. Για το λόγο αυτό, το γράφημα μας προτείνει τη λήψη τριών παραγόντων. Ωστόσο, για τις ανάγκες της έρευνας ο αριθμός των παραγόντων καθορίστηκε σε δύο.

**Γράφημα 3**



Ο Πίνακας 14 παρέχει τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις και τις παραγοντικές φορτίσεις για την "Κλίμακα εκτίμησης για το περιβάλλον γραμματισμού στο σπίτι" (ΚΕΠΓΣ). Η κλίμακα αυτή μας παρέχει δύο παράγοντες:

1. Ο 1<sup>ος</sup> παράγοντας αποτελείται από 6 ερωτήσεις οι οποίες αντιπροσωπεύουν την "έμμεση επαφή με το γραπτό λόγο".

2. Ο 2<sup>ος</sup> παράγοντας αποτελείται από 4 ερωτήσεις οι οποίες αντιπροσωπεύουν την "άμεση επαφή με το γραπτό λόγο".

#### Πίνακας 14

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και παραγοντικές φορτίσεις των ερωτήσεων

Ερωτήσεις της ΚΕΠΓΣ ανά παράγοντα	Φορτίσεις Varimax	M	SD
<b>Εμμεση επαφή με το γραπτό λόγο</b>			
Πόσο συχνά γράφετε τη λίστα με τα ψώνια ή μια κάρτα ή ένα γράμμα μαζί με το παιδί σας;	.670	1.90	1.083
Πόσο συχνά διαβάζεται με το παιδί σας τις οδηγίες μιας συνταγής ή τις επωνυμίες στις συσκευασίες προϊόντων (π.χ. σε ένα κουτί δημητριακών);	.777	2.32	1.194
Πόσο συχνά διαβάζετε με το παιδί σας λέξεις, πινακίδες ή ταμπέλες στο δρόμο όπως ονομασίες καταστημάτων, δρόμων κτλ;	.611	2.62	1.193
Πόσο συχνά διαβάζετε περιοδικά ή εφημερίδες μπροστά στο παιδί σας;	.686	2.53	1.207
Πόσο συχνά διαβάζετε ιστορίες ή παραμύθια στο παιδί σας;	.728	3.21	.860
Πόσο συχνά διαβάζεται με το παιδί σας ή ξεφυλλίζετε μαζί βιβλία ή περιοδικά;	.795	2.98	.969
<b>Άμεση επαφή με το γραπτό λόγο</b>			
Πόσο συχνά διδάσκετε το παιδί σας πώς να γράφει (π.χ. το όνομα του, απλές λέξεις όπως γάτα);	.675	2.90	.863
Πόσο συχνά διδάσκετε το παιδί σας πώς να διαβάζει λέξεις;	.670	2.23	1.185
Πόσο συχνά διδάσκεται το παιδί σας τον ήχο των γραμμάτων της αλφαβήτας;	.828	2.41	1.187
Πόσο συχνά διδάσκετε το παιδί σας την ονομασία των γραμμάτων της αλφαβήτας;	.813	2.45	1.163

Σημείωση: 0 = ποτέ, 1 = λιγότερο από 1 φορά το μήνα, 2 = μερικές φορές το μήνα, 3 = μερικές φορές την εβδομάδα, 4 = καθημερινά

#### 4<sup>η</sup> : Κλίμακα εκτίμησης για τη γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο

Από τον πίνακα 15 που εξετάζεται η σφαιρικότητα με το test KMO & Bartlett, παρατηρούμε ότι η τιμή του p-value είναι μικρότερη από κάθε σύνηθες και επομένως μπορούμε να προχωρήσουμε στην ανάλυση των παραγόντων.

**Πίνακας 15**

KMO and Bartlett's Test			
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.			.788
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	206.926	
	df		6
	Sig.		.000

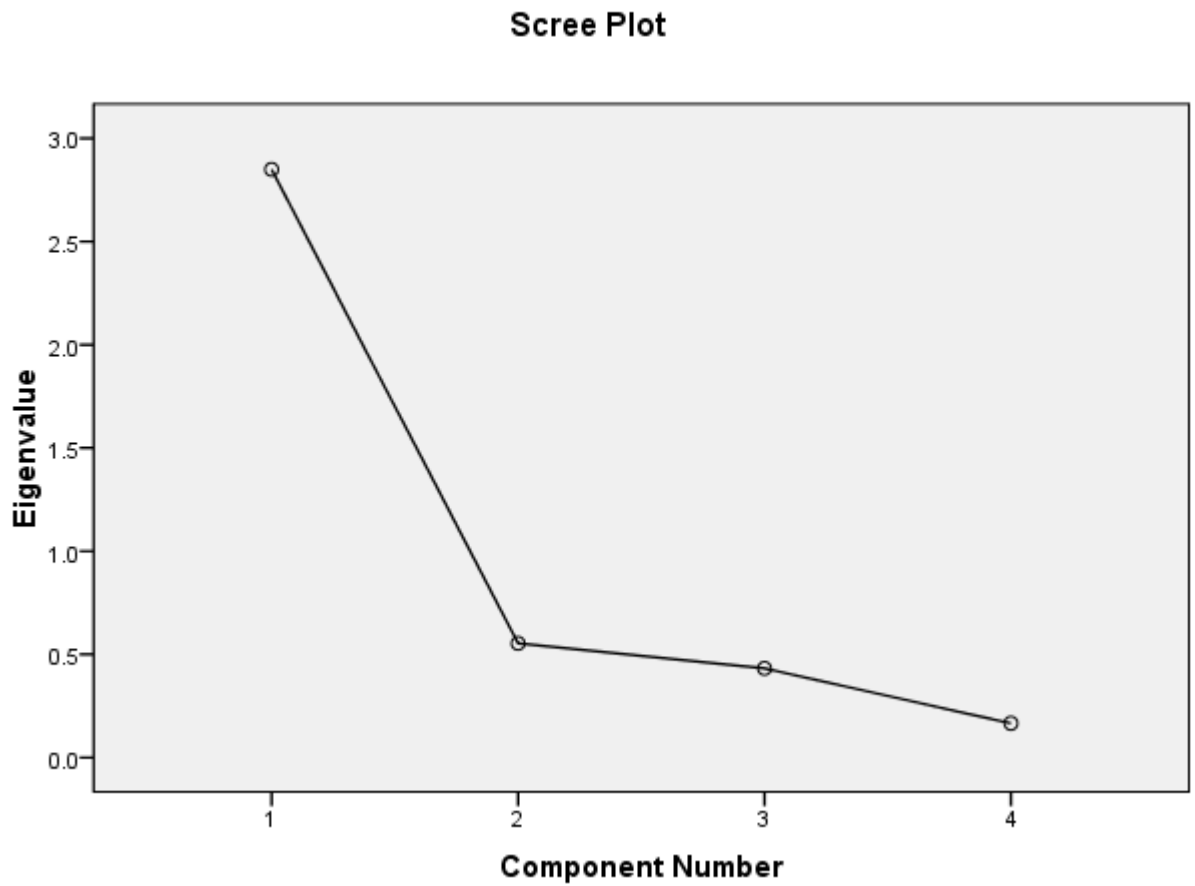
Στον Πίνακα 16 παρουσιάζεται η ιδιοτιμή και το ποσοστό μεταβλητότητας που εξηγεί κάθε παράγοντας. Ο πίνακας μας δίνει έναν μόνο παράγοντα ο οποίος εξηγεί το 71,234% της συνολικής μεταβλητότητας των παραγόντων.

**Πίνακας 16**

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2.849	71.234	71.234	2.849	71.234	71.234
2	.553	13.825	85.059			
3	.432	10.796	95.855			
4	.166	4.145	100.000			

Όπως παρατηρούμε, το Γράφημα 4 μας προτείνει επίσης τη λήψη ενός παράγοντα.

**Γράφημα 4**



Ο Πίνακας 17 παρέχει τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις και τις παραγοντικές φορτίσεις για την "Κλίμακα εκτίμησης για τη γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο" (KEGEN). Η κλίμακα αυτή μας παρέχει έναν παράγοντα:

1. Ο παράγοντας αυτός αποτελείται από όλες συνολικά τις 4 ερωτήσεις οι οποίες αντιπροσωπεύουν την "γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο".

### Πίνακας 17

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και παραγοντικές φορτίσεις των ερωτήσεων

Ερωτήσεις της ΚΕΓΕΝ ανά παράγοντα	Φορτίσεις Varimax	M	SD
<b>Γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο</b>			
Πόσο συχνά συμμετέχετε στις συναντήσεις με το/τη νηπιαγωγό για να συζητήσετε για τη μάθηση του παιδιού σας;	.691	1.77	1.023
Πόσο συχνά συζητάτε με άλλους γονείς για σχολικές συναντήσεις και γεγονότα;	.634	1.94	1.138
Πόσο συχνά συζητάτε με το/τη νηπιαγωγό για το πώς τα πάει το παιδί σας με τους συμμαθητές του στο σχολείο;	.914	2.13	1.052
Πόσο συχνά συζητάτε με το/τη νηπιαγωγό του παιδιού σας για την καθημερινότητα του παιδιού σας;	.900	2.19	1.052

Σημείωση: 0 = ποτέ, 1 = λιγότερο από 1 φορά το μήνα, 2 = μερικές φορές το μήνα, 3 = μερικές φορές την εβδομάδα, 4 = καθημερινά

## ΈΛΕΓΧΟΣ T-TEST: ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΕΣΩΝ ΟΡΩΝ ΑΝΔΡΩΝ ΚΑΙ ΓΥΝΑΙΚΩΝ

Εφαρμόσαμε τον έλεγχο t-test για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t-test) προκειμένου να υπολογίσουμε αν οι μέσοι όροι των ανδρών διαφέρουν σημαντικά από τους μέσους όρους των γυναικών ως προς τους εξής 8 παράγοντες:

- 1) Γενική θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού
- 2) Παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού
- 3) Απόψεις συναφείς με τον αναδυόμενο γραμματισμό απέναντι στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου
- 4) Ευθύνη νηπιαγωγείου στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου
- 5) Ευθύνη γονέα στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου
- 6) Έμμεση επαφή με το γραπτό λόγο
- 7) Άμεση επαφή με το γραπτό λόγο
- 8) Γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο

Στον πίνακα 18 παρουσιάζεται για κάθε ομάδα ο αριθμός των παρατηρήσεων, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής φύλου ως προς τους 8 παράγοντες. Από τον πίνακα αυτό παρουσιάζονται διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των ανδρών από το μέσον όρο των γυναικών, ωστόσο οι διαφορές αυτές δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλες. Αυτό όμως που μένει να εξετάσουμε είναι αν οι διαφορές αυτές είναι στατιστικά σημαντικές.



## Πίνακας 18

Μέσος όρος και τυπική απόκλιση ανδρών και γυναικών

	Φύλο γονέα	N	M	SD
Γενική θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού <sup>α</sup>	Άνδρας	11	3.62	.689
	Γυναίκα	89	3.37	.539
Παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού <sup>α</sup>	Άνδρας	11	3.67	.500
	Γυναίκα	89	3.63	.659
Απόψεις συναφείς με τον αναδυόμενο γραμματισμό απέναντι στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου <sup>α</sup>	Άνδρας	11	3.85	.643
	Γυναίκα	89	3.91	.513
Ευθύνη νηπιαγωγείου στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου <sup>β</sup>	Άνδρας	11	3.18	.582
	Γυναίκα	89	2.90	.705
Ευθύνη γονέα στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου <sup>β</sup>	Άνδρας	11	3.85	.621
	Γυναίκα	89	3.77	.698
Έμμεση επαφή με το γραπτό λόγο <sup>γ</sup>	Άνδρας	11	2.41	.814
	Γυναίκα	89	2.62	.800
Άμεση επαφή με το γραπτό λόγο <sup>γ</sup>	Άνδρας	11	2.11	.655
	Γυναίκα	89	2.55	.863
Γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο <sup>δ</sup>	Άνδρας	11	1.50	.987
	Γυναίκα	89	2.07	.863

Σημείωση: <sup>α</sup> 1 = διαφωνώ απόλυτα, 2 = διαφωνώ, 3 = ούτε συμφωνώ / ούτε διαφωνώ, 4 = συμφωνώ, 5 = συμφωνώ απόλυτα <sup>β</sup> 1 = διαφωνώ απόλυτα, 2 = διαφωνώ, 3 = ούτε συμφωνώ / ούτε διαφωνώ, 4 = συμφωνώ, 5 = συμφωνώ απόλυτα <sup>γ</sup> 0 = ποτέ, 1 = λιγότερο από 1 φορά το μήνα, 2 = μερικές φορές το μήνα, 3 = μερικές φορές την εβδομάδα, 4 = καθημερινά <sup>δ</sup> 0 = ποτέ, 1 = λιγότερο από 1 φορά το μήνα, 2 = μερικές φορές το μήνα, 3 = μερικές φορές την εβδομάδα, 4 = καθημερινά

Για να εντοπίσουμε αν η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική θα χρησιμοποιήσουμε τον πίνακα 19 ο οποίος παρουσιάζει το βαθμό συσχέτισης των μέσων όρων των δύο δειγμάτων. Από τον πίνακα αυτό παρατηρούμε ότι η σημαντικότητα του ελέγχου Levene είναι μεγαλύτερη από 0.05 σε όλους τους παράγοντες και επομένως στατιστικά μη σημαντική. Αυτό σημαίνει ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες και για το λόγο αυτό θα χρησιμοποιήσουμε τις πληροφορίες της γραμμής "Equal variances assumed". Στην γραμμή αυτή παρουσιάζονται οι τιμές t,

οι βαθμοί ελευθερίας (df) και το παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας για κάθε παράγοντα. Παρατηρούμε ότι στους 7 πρώτους παράγοντες το παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας είναι μεγαλύτερο από κάθε σύνηθες ( $p > 0.05$ ) και επομένως η διαφορά των μέσων όρων μεταξύ ανδρών και γυναικών δεν είναι στατιστικά σημαντική για αυτούς τους παράγοντες.

Στον 8<sup>ο</sup> όμως παράγοντα παρατηρούμε ότι το επίπεδο σημαντικότητας είναι μικρότερο από 0.05 ( $p = 0.043$ ) επομένως η διαφορά των μέσων όρων μεταξύ των ανδρών και γυναικών ως προς την εμπλοκή τους στο νηπιαγωγείο είναι στατιστικά σημαντική. Επομένως, ο μέσος όρος εμπλοκής των γυναικών στο νηπιαγωγείο ( $M = 2.07$ ,  $SD = 0.863$ ) είναι σημαντικά υψηλότερος ( $t = -2.049$ ,  $DF = 98$ ,  $p = 0.043$ ) από τον μέσο όρο εμπλοκής των ανδρών στο νηπιαγωγείο ( $M = 1.50$ ,  $SD = 0.987$ ).

### Πίνακας 19

Έλεγχος Levene, παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας, τιμή t, βαθμοί ελευθερίας (df)

Levene's Test for Equality of Variances					
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Γενική θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού	1.448	.232	1.423	98	.158
Παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού	2.010	.159	.180	98	.858
Αναδυόμενες απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού	1.029	.313	-.373	98	.710
Ευθύνη νηπιαγωγείου στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου	1.762	.187	1.263	98	.210
Ευθύνη γονέα στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου	.267	.606	.374	98	.709
Έμμεση επαφή με το γραπτό λόγο	.174	.678	-.838	98	.404
Άμεση επαφή με το γραπτό λόγο	1.024	.314	-1.617	98	.109
Γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο	.041	.839	-2.049	98	.043

## **ΕΛΕΓΧΟΣ ΑΝΟΝΑ: ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΕΣΩΝ ΟΡΩΝ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΜΗΤΕΡΩΝ**

Εφαρμόσαμε τον έλεγχο Ανονα κατά ένα παράγοντα (one-way Ανονα) με τρία ανεξάρτητα δείγματα προκειμένου να υπολογίσουμε αν οι μέσοι όροι των μητέρων χαμηλού, μεσαίου και υψηλού μορφωτικού επιπέδου διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς τους εξής 8 παράγοντες:

- 1) Γενική θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού
- 2) Παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού
- 3) Απόψεις συναφείς με τον αναδυόμενο γραμματισμό απέναντι στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου
- 4) Ευθύνη νηπιαγωγείου στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου
- 5) Ευθύνη γονέα στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου
- 6) Έμμεση επαφή με το γραπτό λόγο
- 7) Άμεση επαφή με το γραπτό λόγο
- 8) Γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο

Στον πίνακα 20 παρουσιάζεται για κάθε ομάδα ο αριθμός των παρατηρήσεων, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση του μορφωτικού επιπέδου των μητέρων ως προς τους 8 παράγοντες.

## Πίνακας 20

Μέσος όρος και τυπική απόκλιση μορφωτικού επιπέδου μητέρων

	Μορφωτικό	N	M	SD
	επίπεδο μητέρων			
Γενική θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού <sup>α</sup>	χαμηλό	23	3.14	.454
	μεσαίο	58	3.34	.533
	υψηλό	18	3.91	.463
Παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού <sup>α</sup>	χαμηλό	23	3.67	.527
	μεσαίο	58	3.75	.581
	υψηλό	18	3.24	.820
Απόψεις συναφείς με τον αναδυόμενο γραμματισμό απέναντι στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου <sup>α</sup>	χαμηλό	23	3.83	.586
	μεσαίο	58	3.93	.455
	υψηλό	18	3.90	.677
Ευθύνη νηπιαγωγείου στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου <sup>β</sup>	χαμηλό	23	3.16	.729
	μεσαίο	58	2.89	.723
	υψηλό	18	2.75	.498
Ευθύνη γονέα στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου <sup>β</sup>	χαμηλό	23	3.72	.694
	μεσαίο	58	3.87	.666
	υψηλό	18	3.49	.711
Έμμεση επαφή με το γραπτό λόγο <sup>γ</sup>	χαμηλό	23	2.37	.960
	μεσαίο	58	2.55	.743
	υψηλό	18	3.13	.484
Άμεση επαφή με το γραπτό λόγο <sup>γ</sup>	χαμηλό	23	2.46	.911
	μεσαίο	58	2.52	.790
	υψηλό	18	2.50	1.022
Γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο <sup>δ</sup>	χαμηλό	23	2.04	.922
	μεσαίο	58	2.15	.897
	υψηλό	18	1.47	.641

Σημείωση: <sup>α</sup> 1 = διαφωνώ απόλυτα, 2 = διαφωνώ, 3 = ούτε συμφωνώ / ούτε διαφωνώ, 4 = συμφωνώ, 5 = συμφωνώ απόλυτα <sup>β</sup> 1 = διαφωνώ απόλυτα, 2 = διαφωνώ, 3 = ούτε συμφωνώ / ούτε διαφωνώ, 4 = συμφωνώ, 5 = συμφωνώ απόλυτα <sup>γ</sup> 0 = ποτέ, 1 = λιγότερο από 1 φορά το μήνα, 2 = μερικές φορές το μήνα, 3 = μερικές φορές την εβδομάδα, 4 = καθημερινά <sup>δ</sup> 0 = ποτέ, 1 = λιγότερο από 1 φορά το μήνα, 2 = μερικές φορές το μήνα, 3 = μερικές φορές την εβδομάδα, 4 = καθημερινά

Στον Πίνακα 21 παρατηρούμε ότι ο λόγος F είναι σημαντικός με παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας μικρότερο του  $p < 0,05$  σε τέσσερις παράγοντες. Επομένως, το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τους παρακάτω παράγοντες:

- 1) Γενική θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού ( $p=0.01$ )
- 2) Παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού ( $p=0.01$ )
- 3) Έμμεση επαφή με το γραπτό λόγο ( $p=0.01$ )
- 4) Γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο ( $p=0.01$ )

Αντίθετα, οι μέσες τιμές του μορφωτικού επιπέδου των μητέρων δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ως προς τους παρακάτω τέσσερις παράγοντες καθώς το παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου F είναι μεγαλύτερο από κάθε σύνηθες ( $p > 0.05$ ).

- 1) Απόψεις συναφείς με τον αναδυόμενο γραμματισμό απέναντι στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου ( $p=0.7$ )
- 2) Ευθύνη νηπιαγωγείου στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου ( $p=0.1$ )
- 3) Ευθύνη γονέα στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου ( $p=0.1$ )
- 4) Άμεση επαφή με το γραπτό λόγο ( $p=0.9$ ).

## Πίνακας 21

Λόγος F, παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας, βαθμοί ελευθερίας

		Sum of Squares	df	F	Sig.
Γενική θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού	Between Groups	6.458	2	12.711	<b>.000</b>
	Within Groups	24.389	96		
	Total	30.848	98		
Παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού	Between Groups	3.564	2	4.651	<b>.012</b>
	Within Groups	36.787	96		
	Total	40.351	98		
Απόψεις συναφείς με τον αναδυόμενο γραμματισμό απέναντι στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου	Between Groups	.158	2	.280	.757
	Within Groups	27.134	96		
	Total	27.292	98		
Ευθύνη νηπιαγωγείου στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου	Between Groups	1.934	2	2.031	.137
	Within Groups	45.695	96		
	Total	47.629	98		
Ευθύνη γονέα στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου	Between Groups	2.073	2	2.238	.112
	Within Groups	44.466	96		
	Total	46.539	98		
Έμμεση επαφή με το γραπτό λόγο	Between Groups	6.427	2	5.541	<b>.005</b>
	Within Groups	55.684	96		
	Total	62.111	98		
Άμεση επαφή με το γραπτό λόγο	Between Groups	.055	2	.037	.964
	Within Groups	71.533	96		
	Total	71.589	98		
Γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο	Between Groups	6.402	2	4.296	<b>.016</b>
	Within Groups	71.528	96		
	Total	77.929	98		

Ο Πίνακας 22 μας δείχνει τις διαφορές των μέσων όρων που είναι στατιστικά σημαντικές έπειτα από προσαρμογή Bonferroni. Όσον αφορά την "γενική θετική στάση των μητέρων απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού", παρατηρούμε ότι οι υψηλού μορφωτικού επιπέδου μητέρες υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ( $p\text{-value}<0.01$ ) κατά 0.77 μονάδες από τις χαμηλού μορφωτικού επιπέδου μητέρες και κατά 0.57 μονάδες από τις μεσαίου μορφωτικού επιπέδου μητέρες. Επομένως, οι υψηλού μορφωτικού επιπέδου μητέρες διακατέχονται περισσότερο από μια "γενική θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού", έπονται οι μεσαίου και ακολουθούν οι χαμηλού μορφωτικού επιπέδου μητέρες.

Όσον αφορά τις "παραδοσιακές απόψεις των μητέρων απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού" παρατηρούμε από τον Πίνακα 22 ότι οι μεσαίου μορφωτικού επιπέδου μητέρες διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ( $p\text{-value}<0.01$ ) κατά 0.50 μονάδες από τις υψηλού μορφωτικού επιπέδου μητέρες. Αυτό σημαίνει ότι οι μεσαίου μορφωτικού επιπέδου μητέρες διακατέχονται περισσότερο από "παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού" σε σχέση με τις υψηλού μορφωτικού επιπέδου μητέρες. Ωστόσο δεν παρατηρείται καμία σημαντική διαφορά σε σχέση με τις χαμηλού μορφωτικού επιπέδου μητέρες καθώς το παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας είναι μεγαλύτερο από κάθε σύνηθες.

Επίσης, από τον πίνακα 22 παρατηρούμε ότι οι υψηλού μορφωτικού επιπέδου μητέρες υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ( $p\text{-value}<0.01$ ) ως προς την "έμμεση επαφή τους με το γραπτό λόγο" κατά 0.76 μονάδες από τις χαμηλού μορφωτικού επιπέδου μητέρες και κατά 0.58 μονάδες από τις μεσαίου μορφωτικού επιπέδου μητέρες. Συνεπώς, οι υψηλού μορφωτικού επιπέδου μητέρες τάσσονται περισσότερο προς την "έμμεση επαφή με τον γραπτό λόγο", ακολουθούν οι μεσαίου και έπονται οι χαμηλού μορφωτικού επιπέδου μητέρες.

Τέλος, όσον αφορά την "γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο" οι μεσαίου μορφωτικού επιπέδου μητέρες υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ( $p\text{-value}=0.01$ ) κατά 0.68 μονάδες από τις υψηλού μορφωτικού επιπέδου μητέρες. Επομένως οι μεσαίου μορφωτικού επιπέδου μητέρες εμπλέκονται περισσότερο στο νηπιαγωγείο σε σχέση με τις υψηλού μορφωτικού επιπέδου μητέρες. Αντιθέτως, δεν παρατηρείται καμία στατιστικά σημαντική διαφορά με τις χαμηλού μορφωτικού επιπέδου μητέρες καθώς το παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας είναι μεγαλύτερο από κάθε σύνηθες.

## Πίνακας 22

Διαφορές μέσων όρων, παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας

Bonferroni

Dependent Variable	(I) Μορφωτικό επίπεδο μητέρας	(J) Μορφωτικό επίπεδο μητέρας	Mean Differenc e (I-J)	Sig.
Γενική θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού	χαμηλό	μεσαίο	-.201	.326
		υψηλό	-.771*	.000
	μεσαίο	χαμηλό	.201	.326
		υψηλό	-.570*	.000
	υψηλό	χαμηλό	<b>.771*</b>	<b>.000</b>
		μεσαίο	<b>.570*</b>	<b>.000</b>
Παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού	χαμηλό	μεσαίο	-.086	1.000
		υψηλό	.422	.098
	μεσαίο	χαμηλό	.086	1.000
		υψηλό	<b>.508*</b>	<b>.009</b>
	υψηλό	χαμηλό	-.422	.098
		μεσαίο	-.508*	.009
Έμμεση επαφή με το γραπτό λόγο	χαμηλό	μεσαίο	-.176	1.000
		υψηλό	-.760*	.006
	μεσαίο	χαμηλό	.176	1.000
		υψηλό	-.584*	.017
	υψηλό	χαμηλό	<b>.760*</b>	<b>.006</b>
		μεσαίο	<b>.584*</b>	<b>.017</b>
Γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο	χαμηλό	μεσαίο	-.109	1.000
		υψηλό	.571	.114
	μεσαίο	χαμηλό	.109	1.000
		υψηλό	<b>.680*</b>	<b>.013</b>
	υψηλό	χαμηλό	-.571	.114
		μεσαίο	-.680*	.013

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.



## **ΕΛΕΓΧΟΣ ΑΝΟΝΑ: ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΕΣΩΝ ΟΡΩΝ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΠΑΤΕΡΩΝ**

Εφαρμόσαμε τον έλεγχο Ανονα κατά ένα παράγοντα (one-way Ανονα) με τρία ανεξάρτητα δείγματα προκειμένου να υπολογίσουμε αν οι μέσοι όροι των πατέρων χαμηλού, μεσαίου και υψηλού μορφωτικού επιπέδου διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς τους εξής 8 παράγοντες:

- 1) Γενική θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού
- 2) Παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού
- 3) Απόψεις συναφείς με τον αναδυόμενο γραμματισμό απέναντι στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου
- 4) Ευθύνη νηπιαγωγείου στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου
- 5) Ευθύνη γονέα στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου
- 6) Έμμεση επαφή με το γραπτό λόγο
- 7) Άμεση επαφή με το γραπτό λόγο
- 8) Γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο

Στον πίνακα 23 παρουσιάζεται για κάθε ομάδα ο αριθμός των παρατηρήσεων, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση του μορφωτικού επιπέδου των πατέρων ως προς τους 8 παράγοντες.

### Πίνακας 23

Μέσος όρος και τυπική απόκλιση μορφωτικού επιπέδου πατέρων

	Μορφωτικό επίπεδο πατέρων	N	M	SD
Γενική θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού <sup>α</sup>	χαμηλό	31	3.08	.542
	μεσαίο	46	3.42	.446
	υψηλό	21	3.84	.538
Παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού <sup>α</sup>	χαμηλό	31	3.75	.448
	μεσαίο	46	3.79	.567
	υψηλό	21	3.14	.811
Απόψεις συναφείς με τον αναδυόμενο γραμματισμό απέναντι στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου <sup>α</sup>	χαμηλό	31	3.88	.576
	μεσαίο	46	3.93	.409
	υψηλό	21	3.85	.665
Ευθύνη νηπιαγωγείου στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου <sup>β</sup>	χαμηλό	31	3.02	.758
	μεσαίο	46	2.91	.715
	υψηλό	21	2.76	.489
Ευθύνη γονέα στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου <sup>β</sup>	χαμηλό	31	3.89	.629
	μεσαίο	46	3.84	.666
	υψηλό	21	3.42	.756
Έμμεση επαφή με το γραπτό λόγο <sup>γ</sup>	χαμηλό	31	2.54	.892
	μεσαίο	46	2.48	.765
	υψηλό	21	3.01	.616
Άμεση επαφή με το γραπτό λόγο <sup>γ</sup>	χαμηλό	31	2.48	.866
	μεσαίο	46	2.56	.860
	υψηλό	21	2.40	.878
Γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο <sup>δ</sup>	χαμηλό	31	2.12	.922
	μεσαίο	46	2.12	.930
	υψηλό	21	1.56	.637

Σημείωση: <sup>α</sup> 1 = διαφωνώ απόλυτα, 2 = διαφωνώ, 3 = ούτε συμφωνώ / ούτε διαφωνώ, 4 = συμφωνώ, 5 = συμφωνώ απόλυτα <sup>β</sup> 1 = διαφωνώ απόλυτα, 2 = διαφωνώ, 3 = ούτε συμφωνώ / ούτε διαφωνώ, 4 = συμφωνώ, 5 = συμφωνώ απόλυτα <sup>γ</sup> 0 = ποτέ, 1 = λιγότερο από 1 φορά το μήνα, 2 = μερικές φορές το μήνα, 3 = μερικές φορές την εβδομάδα, 4 = καθημερινά <sup>δ</sup> 0 = ποτέ, 1 = λιγότερο από 1 φορά το μήνα, 2 = μερικές φορές το μήνα, 3 = μερικές φορές την εβδομάδα, 4 = καθημερινά

Στον Πίνακα 24 παρατηρούμε ότι ο λόγος F είναι σημαντικός με παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας μικρότερο του  $p < 0,05$  σε πέντε παράγοντες. Επομένως, το μορφωτικό επίπεδο των πατέρων επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τους παρακάτω παράγοντες:

- 1) Γενική θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού ( $p < 0.01$ )
- 2) Παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού ( $p < 0.01$ )
- 3) Ευθύνη γονέα στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου ( $p = 0.03$ )
- 4) Έμμεση επαφή με το γραπτό λόγο ( $p = 0.03$ )
- 5) Γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο ( $p = 0.03$ )

Αντίθετα, οι μέσες τιμές του μορφωτικού επιπέδου των πατέρων δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ως προς τους παρακάτω τρεις παράγοντες καθώς το παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου F είναι μεγαλύτερο από κάθε σύνηθες ( $p > 0.05$ ).

- 1) Απόψεις συναφείς με τον αναδυόμενο γραμματισμό απέναντι στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου ( $p = 0.8$ )
- 2) Ευθύνη νηπιαγωγείου στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου ( $p = 0.4$ )
- 3) Άμεση επαφή με το γραπτό λόγο ( $p = 0.7$ ).

**Πίνακας 24**

Λόγος F, παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας, βαθμοί ελευθερίας

		Sum of Squares	df	F	Sig.
Γενική θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού	Between Groups	7.135	2	14.391	<b>.000</b>
	Within Groups	23.550	95		
	Total	30.685	97		
Παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού	Between Groups	6.754	2	9.550	<b>.000</b>
	Within Groups	33.596	95		
	Total	40.350	97		
Απόψεις συναφείς με τον αναδυόμενο γραμματισμό απέναντι στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου	Between Groups	.101	2	.182	.834
	Within Groups	26.318	95		
	Total	26.419	97		
Ευθύνη νηπιαγωγείου στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου	Between Groups	.809	2	.853	.429
	Within Groups	45.051	95		
	Total	45.860	97		
Ευθύνη γονέα στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου	Between Groups	3.256	2	3.578	<b>.032</b>
	Within Groups	43.229	95		
	Total	46.486	97		
Έμμεση επαφή με το γραπτό λόγο	Between Groups	4.286	2	3.521	<b>.033</b>
	Within Groups	57.822	95		
	Total	62.108	97		
Άμεση επαφή με το γραπτό λόγο	Between Groups	.382	2	.255	.776
	Within Groups	71.207	95		
	Total	71.589	97		
Γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο	Between Groups	5.146	2	3.370	<b>.039</b>
	Within Groups	72.534	95		
	Total	77.680	97		

Ο Πίνακας 25 μας δείχνει τις διαφορές των μέσων όρων που είναι στατιστικά σημαντικές έπειτα από προσαρμογή Bonferroni. Όπως παρατηρούμε από τον πίνακα, οι υψηλού μορφωτικού επιπέδου πατέρες υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ( $p < 0.01$ ) κατά 0.75 μονάδες από τους χαμηλού μορφωτικού επιπέδου πατέρες και κατά 0.41 μονάδες από τους μεσαίου μορφωτικού επιπέδου πατέρες όσον αφορά "τις γενικές θετικές στάσεις τους απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού".

Επίσης, οι μεσαίου μορφωτικού επιπέδου πατέρες υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ( $p=0.01$ ) κατά 0.33 μονάδες από τους χαμηλού μορφωτικού επιπέδου πατέρες όσον αφορά "τις γενικές θετικές στάσεις τους απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού". Αυτό σημαίνει ότι οι υψηλού μορφωτικού επιπέδου πατέρες διακατέχονται περισσότερο από "γενικές θετικές στάσεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού", ακολουθούν οι μεσαίου και έπονται οι χαμηλού μορφωτικού επιπέδου πατέρες.

Όσον αφορά τις "παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού", ο πίνακας 25 μας δείχνει ότι οι χαμηλού μορφωτικού επιπέδου πατέρες υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ( $p<0.01$ ) κατά 0.61 μονάδες από τους υψηλού μορφωτικού επιπέδου πατέρες. Επίσης, οι μεσαίου μορφωτικού επιπέδου πατέρες υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ( $p<0.01$ ) κατά 0.65 μονάδες από τους υψηλού μορφωτικού επιπέδου πατέρες. Επομένως, οι παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού επηρεάζονται από το μορφωτικό επίπεδο των πατέρων, με τους μεσαίου μορφωτικού επιπέδου πατέρες να υποστηρίζουν περισσότερο "παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού", να ακολουθούν οι χαμηλού και να έπονται οι υψηλού μορφωτικού επιπέδου πατέρες.

Όσον αφορά την "ευθύνη του γονέα στην εκμάθηση των δεξιοτήτων γραπτού λόγου", ο πίνακας 25 μας δείχνει ότι οι χαμηλού μορφωτικού επιπέδου πατέρες υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ( $p=0.04$ ) κατά 0.47 μονάδες από τους υψηλού μορφωτικού επιπέδου πατέρες. Συνεπώς, οι χαμηλού μορφωτικού επιπέδου πατέρες υποστηρίζουν περισσότερο την "ευθύνη του γονέα στην εκμάθηση των δεξιοτήτων γραπτού λόγου" σε σχέση με τους υψηλού μορφωτικού επιπέδου πατέρες.

Στον πίνακα 25 παρατηρούμε ότι οι υψηλού μορφωτικού επιπέδου πατέρες υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ( $p=0.03$ ) κατά 0.53 μονάδες από τους μεσαίου μορφωτικού επιπέδου πατέρες όσον αφορά την "έμμεση επαφή τους με το γραπτό λόγο". Επομένως, οι υψηλού μορφωτικού επιπέδου πατέρες υποστηρίζουν περισσότερο την "έμμεση επαφή με το γραπτό λόγο" σε σχέση με τους μεσαίου μορφωτικού επιπέδου γονείς.

Τέλος, όσον αφορά την "γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο", οι μεσαίου μορφωτικού επιπέδου πατέρες υπερέχουν οριακά στατιστικά σημαντικά ( $p=0.05$ ) κατά 0.55 μονάδες από τους υψηλού μορφωτικού επιπέδου πατέρες. Επομένως, οι μεσαίου μορφωτικού επιπέδου πατέρες εμπλέκονται περισσότερο στο νηπιαγωγείο σε σχέση με τους υψηλού μορφωτικού επιπέδου πατέρες.

## Πίνακας 25

Διαφορές μέσω των όρων, παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας

Bonferroni

Dependent Variable	(I) Μορφωτικό επίπεδο	(J) Μορφωτικό επίπεδο	Mean Difference (I-J)	Sig.
Γενική θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού	χαμηλό	μεσαίο	-.339 <sup>*</sup>	.013
		υψηλό	-.753 <sup>*</sup>	.000
	μεσαίο	χαμηλό	<b>.339<sup>*</sup></b>	<b>.013</b>
		υψηλό	-.414 <sup>*</sup>	.006
	υψηλό	χαμηλό	<b>.753<sup>*</sup></b>	<b>.000</b>
		μεσαίο	<b>.414<sup>*</sup></b>	<b>.006</b>
Παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού	χαμηλό	μεσαίο	-.038	1.000
		υψηλό	<b>.616<sup>*</sup></b>	<b>.001</b>
	μεσαίο	χαμηλό	.038	1.000
		υψηλό	<b>.654<sup>*</sup></b>	<b>.000</b>
	υψηλό	χαμηλό	-.616 <sup>*</sup>	.001
		μεσαίο	-.654 <sup>*</sup>	.000
Ευθύνη γονέα στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου	χαμηλό	μεσαίο	.052	1.000
		υψηλό	<b>.472<sup>*</sup></b>	<b>.045</b>
	μεσαίο	χαμηλό	-.052	1.000
		υψηλό	.420	.060
	υψηλό	χαμηλό	-.472 <sup>*</sup>	.045
		μεσαίο	-.420	.060
Έμμεση επαφή με το γραπτό λόγο	χαμηλό	μεσαίο	.059	1.000
		υψηλό	-.470	.107
	μεσαίο	χαμηλό	-.059	1.000
		υψηλό	-.530 <sup>*</sup>	.034
	υψηλό	χαμηλό	.470	.107
		μεσαίο	<b>.530<sup>*</sup></b>	<b>.034</b>
Γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο	χαμηλό	μεσαίο	.005	1.000
		υψηλό	.561	.076
	μεσαίο	χαμηλό	-.005	1.000
		υψηλό	<b>.556</b>	<b>.050</b>
	υψηλό	χαμηλό	-.561	.076
		μεσαίο	-.556	.050

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

## **ΕΛΕΓΧΟΣ ΑΝΟΝΑ: ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΕΣΩΝ ΟΡΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΜΗΤΕΡΩΝ**

Εφαρμόσαμε τον έλεγχο Ανονα κατά ένα παράγοντα (one-way Ανονα) με τρία ανεξάρτητα δείγματα προκειμένου να υπολογίσουμε αν οι μέσοι όροι των μητέρων κατώτερου, μεσαίου και ανωτέρου κοινωνικού επιπέδου διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς τους εξής 8 παράγοντες:

- 1) Γενική θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού
- 2) Παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού
- 3) Απόψεις συναφείς με τον αναδυόμενο γραμματισμό απέναντι στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου
- 4) Ευθύνη νηπιαγωγείου στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου
- 5) Ευθύνη γονέα στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου
- 6) Έμμεση επαφή με το γραπτό λόγο
- 7) Άμεση επαφή με το γραπτό λόγο
- 8) Γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο

Στον πίνακα 26 παρουσιάζεται για κάθε ομάδα ο αριθμός των παρατηρήσεων, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση του κοινωνικού επιπέδου των μητέρων ως προς τους 8 παράγοντες.

## Πίνακας 26

Μέσος όρος και τυπική απόκλιση κοινωνικού επιπέδου μητέρων

	Κοινωνικό επίπεδο μητέρων	N	M	SD
	Γενική θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού <sup>α</sup>	ανώτερο	13	3.99
	μεσαίο	36	3.48	.460
	κατώτερο	48	3.15	.493
Παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού <sup>α</sup>	ανώτερο	13	3.09	.860
	μεσαίο	36	3.73	.567
	κατώτερο	48	3.70	.574
Απόψεις συναφείς με τον αναδυόμενο γραμματισμό απέναντι στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου <sup>α</sup>	ανώτερο	13	3.89	.661
	μεσαίο	36	3.95	.463
	κατώτερο	48	3.85	.541
Ευθύνη νηπιαγωγείου στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου <sup>β</sup>	ανώτερο	13	2.83	.507
	μεσαίο	36	2.91	.634
	κατώτερο	48	2.96	.802
Ευθύνη γονέα στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου <sup>β</sup>	ανώτερο	13	3.44	.774
	μεσαίο	36	3.73	.620
	κατώτερο	48	3.91	.687
Έμμεση επαφή με το γραπτό λόγο <sup>γ</sup>	ανώτερο	13	3.17	.414
	μεσαίο	36	2.57	.770
	κατώτερο	48	2.45	.825
Άμεση επαφή με το γραπτό λόγο <sup>γ</sup>	ανώτερο	13	2.56	.758
	μεσαίο	36	2.48	.930
	κατώτερο	48	2.48	.839
Γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο <sup>δ</sup>	ανώτερο	13	1.35	.415
	μεσαίο	36	1.91	.914
	κατώτερο	48	2.26	.885

Σημείωση: <sup>α</sup> 1 = διαφωνώ απόλυτα, 2 = διαφωνώ, 3 = ούτε συμφωνώ / ούτε διαφωνώ, 4 = συμφωνώ, 5 = συμφωνώ απόλυτα <sup>β</sup> 1 = διαφωνώ απόλυτα, 2 = διαφωνώ, 3 = ούτε συμφωνώ / ούτε διαφωνώ, 4 = συμφωνώ, 5 = συμφωνώ απόλυτα <sup>γ</sup> 0 = ποτέ, 1 = λιγότερο από 1 φορά το μήνα, 2 = μερικές φορές το μήνα, 3 = μερικές φορές την εβδομάδα, 4 = καθημερινά <sup>δ</sup> 0 = ποτέ, 1 = λιγότερο από 1 φορά το μήνα, 2 = μερικές φορές το μήνα, 3 = μερικές φορές την εβδομάδα, 4 = καθημερινά



Από τον πίνακα 27 παρατηρούμε ότι το κοινωνικό επίπεδο των μητέρων επηρεάζει 5 παράγοντες καθώς το παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας του λόγου F στους παράγοντες αυτούς είναι μικρότερο από κάθε σύνηθες ( $p < 0.05$ ). Οι παράγοντες αυτοί είναι:

- 1) Γενική θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού
- 2) Παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού
- 3) Ευθύνη γονέα στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου
- 4) Έμμεση επαφή με το γραπτό λόγο
- 5) Γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο

Αντιθέτως, το παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας του λόγου F είναι μεγαλύτερο από κάθε σύνηθες ( $p > 0.05$ ) και συνεπώς μη σημαντικό στους παρακάτω 3 παράγοντες οι οποίοι δεν επηρεάζονται από το κοινωνικό επίπεδο των μητέρων.

- 1) Απόψεις συναφείς με τον αναδυόμενο γραμματισμό απέναντι στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου
- 2) Ευθύνη νηπιαγωγείου στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου
- 3) Άμεση επαφή με το γραπτό λόγο

**Πίνακας 27**

Λόγος F, παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας, βαθμοί ελευθερίας

		Sum of Squares	df	F	Sig.
Γενική θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού	Between Groups	7.826	2	16.827	<b>.000</b>
	Within Groups	21.858	94		
	Total	29.683	96		
Παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού	Between Groups	4.333	2	5.720	<b>.005</b>
	Within Groups	35.603	94		
	Total	39.936	96		
Απόψεις συναφείς με τον αναδυόμενο γραμματισμό απέναντι στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου	Between Groups	.196	2	.348	.707
	Within Groups	26.497	94		
	Total	26.693	96		
Ευθύνη νηπιαγωγείου στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου	Between Groups	.184	2	.182	.834
	Within Groups	47.408	94		
	Total	47.592	96		
Ευθύνη γονέα στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου	Between Groups	2.448	2	2.688	.073
	Within Groups	42.814	94		
	Total	45.262	96		
Έμμεση επαφή με το γραπτό λόγο	Between Groups	5.301	2	4.550	<b>.013</b>
	Within Groups	54.756	94		
	Total	60.057	96		
Άμεση επαφή με το γραπτό λόγο	Between Groups	.071	2	.048	.953
	Within Groups	70.257	94		
	Total	70.328	96		
Γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο	Between Groups	9.143	2	6.305	<b>.003</b>
	Within Groups	68.156	94		
	Total	77.298	96		

Ο Πίνακας 28 μας δείχνει τις διαφορές των μέσων όρων που είναι στατιστικά σημαντικές έπειτα από προσαρμογή Bonferroni. Όπως παρατηρούμε, οι ανωτέρου κοινωνικού επιπέδου μητέρες υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ( $p=0.01$ ) κατά 0.84 μονάδες από τις κατώτερου κοινωνικού επιπέδου μητέρες και κατά 0.50 μονάδες από τις μεσαίου κοινωνικού επιπέδου μητέρες ως προς "τη γενική θετική στάση τους απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού". Επίσης, οι μεσαίου κοινωνικού επιπέδου μητέρες υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ( $p=0.01$ ) κατά 0.33 μονάδες από τις κατώτερου κοινωνικού επιπέδου μητέρες όσον αφορά την ίδια στάση. Συνεπώς, οι ανωτέρου κοινωνικού επιπέδου μητέρες διακατέχονται περισσότερο από "γενική θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού", ακολουθούν οι μεσαίου και έπονται οι κατώτερου κοινωνικού επιπέδου μητέρες.

Όσον αφορά τις "παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού", ο πίνακας 28 μας δείχνει ότι οι μεσαίου κοινωνικού επιπέδου μητέρες υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ( $p=0.01$ ) κατά 0.63 μονάδες από τις ανωτέρου κοινωνικού επιπέδου μητέρες και οι κατώτερου κοινωνικού επιπέδου υπερέχουν κατά 0.60 μονάδες από τις ανωτέρου κοινωνικού επιπέδου μητέρες. Επομένως, οι μητέρες που υποστηρίζουν περισσότερο "παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού" είναι μεσαίου κοινωνικού επιπέδου, ακολουθούν οι κατώτερου και τέλος οι υψηλού κοινωνικού επιπέδου μητέρες.

Από τον πίνακα 28 παρατηρούμε επίσης ότι οι ανωτέρου κοινωνικού επιπέδου μητέρες υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ( $p=0.01$ ) κατά 0.71 μονάδες από τις κατώτερου κοινωνικού επιπέδου μητέρες όσον αφορά την "έμμεση επαφή τους με το γραπτό λόγο". Επομένως οι μητέρες ανωτέρου κοινωνικού επιπέδου υποστηρίζουν περισσότερο την "έμμεση επαφή με το γραπτό λόγο" σε σχέση με τις κατώτερου κοινωνικού επιπέδου μητέρες.

Τέλος, ο πίνακας 28 μας δείχνει ότι οι κατώτερου κοινωνικού επιπέδου μητέρες υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ( $p=0.01$ ) κατά 0.91 μονάδες από τις ανωτέρου κοινωνικού επιπέδου μητέρες όσον αφορά την εμπλοκή τους στο νηπιαγωγείο. Επομένως, οι κατώτερου κοινωνικού επιπέδου μητέρες εμπλέκονται περισσότερο στο νηπιαγωγείο σε σχέση με τις ανωτέρου κοινωνικού επιπέδου μητέρες.

## Πίνακας 28

Διαφορές μέσων όρων, παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας

Bonferroni

Dependent Variable	(I)	(J)	Mean Difference (I-J)	Sig.
	Κοινωνικό επίπεδο μητέρας	Κοινωνικό επίπεδο μητέρας		
Γενική θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού	ανώτερο	μεσαίο	<b>.507*</b>	<b>.005</b>
		κατώτερο	<b>.843*</b>	<b>.000</b>
	μεσαίο	ανώτερο	-.507*	.005
		κατώτερο	<b>.336*</b>	<b>.006</b>
	κατώτερο	ανώτερο	-.843*	.000
		μεσαίο	-.336*	.006
Παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού	ανώτερο	μεσαίο	-.637*	.006
		κατώτερο	-.606*	.007
	μεσαίο	ανώτερο	<b>.637*</b>	<b>.006</b>
		κατώτερο	.031	1.000
	κατώτερο	ανώτερο	<b>.606*</b>	<b>.007</b>
		μεσαίο	-.031	1.000
Ευθύνη γονέα στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου	ανώτερο	μεσαίο	-.291	.558
		κατώτερο	-.474	.081
	μεσαίο	ανώτερο	.291	.558
		κατώτερο	-.183	.666
	κατώτερο	ανώτερο	.474	.081
		μεσαίο	.183	.666
Έμμεση επαφή με το γραπτό λόγο	ανώτερο	μεσαίο	.593	.055
		κατώτερο	<b>.719*</b>	<b>.010</b>
	μεσαίο	ανώτερο	-.593	.055
		κατώτερο	.126	1.000
	κατώτερο	ανώτερο	-.719*	.010
		μεσαίο	-.126	1.000
Γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο	ανώτερο	μεσαίο	-.564	.131
		κατώτερο	-.916*	.003
	μεσαίο	ανώτερο	.564	.131
		κατώτερο	-.352	.191
	κατώτερο	ανώτερο	<b>.916*</b>	<b>.003</b>
		μεσαίο	.352	.191

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

## **ΕΛΕΓΧΟΣ ΑΝΟΝΑ: ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΕΣΩΝ ΟΡΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΠΑΤΕΡΩΝ**

Εφαρμόσαμε τον έλεγχο Ανονα κατά ένα παράγοντα (one-way Ανονα) με τρία ανεξάρτητα δείγματα προκειμένου να υπολογίσουμε αν οι μέσοι όροι των πατέρων κατωτέρου, μεσαίου και ανωτέρου κοινωνικού επιπέδου διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς τους εξής 8 παράγοντες:

- 1) Γενική θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού
- 2) Παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού
- 3) Απόψεις συναφείς με τον αναδυόμενο γραμματισμό απέναντι στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου
- 4) Ευθύνη νηπιαγωγείου στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου
- 5) Ευθύνη γονέα στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου
- 6) Έμμεση επαφή με το γραπτό λόγο
- 7) Άμεση επαφή με το γραπτό λόγο
- 8) Γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο

Στον πίνακα 29 παρουσιάζεται για κάθε ομάδα ο αριθμός των παρατηρήσεων, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση του κοινωνικού επιπέδου των πατέρων ως προς τους 8 παράγοντες

## Πίνακας 29

Μέσος όρος και τυπική απόκλιση κοινωνικού επιπέδου πατέρων

	Κοινωνικό επίπεδο πατέρων	N	M	SD
Γενική θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού <sup>α</sup>	ανώτερο	14	3.92	.404
	μεσαίο	35	3.56	.537
	κατώτερο	49	3.13	.465
Παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού <sup>α</sup>	ανώτερο	14	3.00	.793
	μεσαίο	35	3.72	.557
	κατώτερο	49	3.75	.556
Απόψεις συναφείς με τον αναδυόμενο γραμματισμό απέναντι στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου <sup>α</sup>	ανώτερο	14	3.91	.617
	μεσαίο	35	3.90	.452
	κατώτερο	49	3.89	.555
Ευθύνη νηπιαγωγείου στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου <sup>β</sup>	ανώτερο	14	2.77	.582
	μεσαίο	35	2.92	.571
	κατώτερο	49	2.98	.811
Ευθύνη γονέα στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου <sup>β</sup>	ανώτερο	14	3.44	.794
	μεσαίο	35	3.80	.668
	κατώτερο	49	3.86	.645
Έμμεση επαφή με το γραπτό λόγο <sup>γ</sup>	ανώτερο	14	3.17	.476
	μεσαίο	35	2.46	.768
	κατώτερο	49	2.54	.832
Άμεση επαφή με το γραπτό λόγο <sup>γ</sup>	ανώτερο	14	2.48	1.035
	μεσαίο	35	2.50	.786
	κατώτερο	49	2.50	.871
Γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο <sup>δ</sup>	ανώτερο	14	1.41	.466
	μεσαίο	35	1.84	.889
	κατώτερο	49	2.30	.882

Σημείωση: <sup>α</sup> 1 = διαφωνώ απόλυτα, 2 = διαφωνώ, 3 = ούτε συμφωνώ / ούτε διαφωνώ, 4 = συμφωνώ, 5 = συμφωνώ απόλυτα <sup>β</sup> 1 = διαφωνώ απόλυτα, 2 = διαφωνώ, 3 = ούτε συμφωνώ / ούτε διαφωνώ, 4 = συμφωνώ, 5 = συμφωνώ απόλυτα <sup>γ</sup> 0 = ποτέ, 1 = λιγότερο από 1 φορά το μήνα, 2 = μερικές φορές το μήνα, 3 = μερικές φορές την εβδομάδα, 4 = καθημερινά <sup>δ</sup> 0 = ποτέ, 1 = λιγότερο από 1 φορά το μήνα, 2 = μερικές φορές το μήνα, 3 = μερικές φορές την εβδομάδα, 4 = καθημερινά

Από τον πίνακα 30 παρατηρούμε ότι ο λόγος F είναι στατιστικά σημαντικός ( $p=0.01$ ) σε 4 παράγοντες. Επομένως, το κοινωνικό επίπεδο των πατέρων επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στους εξής παράγοντες:

- 1) Γενική θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού
- 2) Παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού
- 3) Έμμεση επαφή με το γραπτό λόγο
- 4) Γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο

Αντιθέτως, το κοινωνικό επίπεδο των πατέρων δεν επηρεάζει τους παρακάτω παράγοντες καθώς ο λόγος F είναι στατιστικά μη σημαντικός ( $p>0.01$ ):

- 1) Απόψεις συναφείς με τον αναδυόμενο γραμματισμό απέναντι στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου
- 2) Ευθύνη νηπιαγωγείου στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου
- 3) Ευθύνη γονέα στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου
- 4) Άμεση επαφή με το γραπτό λόγο

**Πίνακας 30**

Λόγος F, παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας, βαθμοί ελευθερίας

		Sum of Squares	df	F	Sig.
Γενική θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού	Between Groups	8.192	2	17.455	<b>.000</b>
	Within Groups	22.293	95		
	Total	30.485	97		
Παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού	Between Groups	6.496	2	9.191	<b>.000</b>
	Within Groups	33.575	95		
	Total	40.071	97		
Απόψεις συναφείς με τον αναδυόμενο γραμματισμό απέναντι στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου	Between Groups	.005	2	.008	.992
	Within Groups	26.700	95		
	Total	26.704	97		
Ευθύνη νηπιαγωγείου στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου	Between Groups	.491	2	.495	.611
	Within Groups	47.106	95		
	Total	47.597	97		
Ευθύνη γονέα στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου	Between Groups	1.973	2	2.163	.121
	Within Groups	43.338	95		
	Total	45.311	97		
Έμμεση επαφή με το γραπτό λόγο	Between Groups	5.314	2	4.486	<b>.014</b>
	Within Groups	56.270	95		
	Total	61.584	97		
Άμεση επαφή με το γραπτό λόγο	Between Groups	.005	2	.003	.997
	Within Groups	71.335	95		
	Total	71.340	97		
Γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο	Between Groups	10.281	2	7.281	<b>.001</b>
	Within Groups	67.075	95		
	Total	77.356	97		



Από τον πίνακα 31 παρατηρούμε ότι οι ανωτέρου κοινωνικού επιπέδου πατέρες υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ( $p=0.01$ ) κατά 0.79 μονάδες από τους κατώτερου κοινωνικού επιπέδου πατέρες όσον αφορά τις "γενικές θετικές στάσεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού". Επίσης, οι μεσαίου κοινωνικού επιπέδου πατέρες υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ( $p=0.01$ ) κατά 0.42 μονάδες από τους κατώτερου κοινωνικού επιπέδου πατέρες όσον αφορά την ίδια στάση. Συνεπώς, οι ανωτέρου κοινωνικού επιπέδου πατέρες διακατέχονται περισσότερο από "γενικές θετικές στάσεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού", ακολουθούν οι μεσαίου και έπονται οι κατώτερου κοινωνικού επιπέδου πατέρες.

Όσον αφορά τις "παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού", από τον πίνακα 31 παρατηρούμε ότι οι μεσαίου κοινωνικού επιπέδου πατέρες υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ( $p=0.01$ ) κατά 0.71 μονάδες από τους ανωτέρου κοινωνικού επιπέδου πατέρες. Ομοίως, οι κατώτερου κοινωνικού επιπέδου πατέρες υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ( $p=0.01$ ) κατά 0.74 μονάδες από τους ανωτέρου κοινωνικού επιπέδου πατέρες. Επομένως, οι κατώτερου κοινωνικού επιπέδου πατέρες υποστηρίζουν περισσότερο "παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού", έπονται οι μεσαίου και ακολουθούν οι ανωτέρου κοινωνικού επιπέδου γονείς.

Από τον πίνακα 31 παρατηρούμε επίσης ότι οι ανωτέρου κοινωνικού επιπέδου πατέρες υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ( $p<0.01$ ) κατά 0.70 μονάδες από τους μεσαίου κοινωνικού επιπέδου πατέρες και κατά 0.62 μονάδες από τους κατώτερου κοινωνικού επιπέδου πατέρες ως προς την "έμμεση επαφή με το γραπτό λόγο". Επομένως, οι ανωτέρου κοινωνικού επιπέδου πατέρες υποστηρίζουν περισσότερο την "έμμεση επαφή με το γραπτό λόγο", έπονται οι μεσαίου και τέλος οι κατώτερου κοινωνικού επιπέδου γονείς.

Τέλος, ο πίνακας 31 μας δείχνει ότι οι κατώτερου κοινωνικού επιπέδου πατέρες υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ( $p<0.01$ ) κατά 0.89 μονάδες από τους ανωτέρου κοινωνικού επιπέδου πατέρες και κατά 0.46 μονάδες από τους μεσαίου κοινωνικού επιπέδου πατέρες όσον αφορά την "γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο". Επομένως, οι κατώτερου κοινωνικού επιπέδου πατέρες εμπλέκονται περισσότερο στο νηπιαγωγείο σε σχέση με τους μεσαίου και ανωτέρου κοινωνικού επιπέδου πατέρες και τέλος οι μεσαίου κοινωνικού επιπέδου πατέρες εμπλέκονται περισσότερο στο νηπιαγωγείο σε σχέση με τους ανωτέρου κοινωνικού επιπέδου πατέρες.

Πίνακας 31

Διαφορές μέσων όρων, παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας

Bonferroni

Dependent Variable	(I) Κοινωνικό επίπεδο πατέρων	(J) Κοινωνικό επίπεδο πατέρων	Mean Difference (I-J)	Sig.
Γενική θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού	ανώτερο	μεσαίο	.365	.058
		κατώτερο	<b>.790*</b>	<b>.000</b>
	μεσαίο	ανώτερο	-.365	.058
		κατώτερο	<b>.425*</b>	<b>.000</b>
	κατώτερο	ανώτερο	-.790*	.000
		μεσαίο	-.425*	.000
Παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού	ανώτερο	μεσαίο	-.719*	.001
		κατώτερο	-.746*	.000
	μεσαίο	ανώτερο	<b>.719*</b>	<b>.001</b>
		κατώτερο	-.027	1.000
	κατώτερο	ανώτερο	<b>.746*</b>	<b>.000</b>
		μεσαίο	.027	1.000
Έμμεση επαφή με το γραπτό λόγο	ανώτερο	μεσαίο	<b>.705*</b>	<b>.014</b>
		κατώτερο	<b>.622*</b>	<b>.027</b>
	μεσαίο	ανώτερο	-.705*	.014
		κατώτερο	-.082	1.000
	κατώτερο	ανώτερο	-.622*	.027
		μεσαίο	.082	1.000
Γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο	ανώτερο	μεσαίο	-.430	.327
		κατώτερο	-.894*	.002
	μεσαίο	ανώτερο	.430	.327
		κατώτερο	-.464*	.043
	κατώτερο	ανώτερο	<b>.894*</b>	<b>.002</b>
		μεσαίο	<b>.464*</b>	<b>.043</b>

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

## **ΕΛΕΓΧΟΣ ΑΝΟΝΑ: ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΕΣΩΝ ΟΡΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΓΟΝΕΩΝ**

Εφαρμόσαμε τον έλεγχο Ανονα κατά ένα παράγοντα (one-way Ανονα) με τρία ανεξάρτητα δείγματα προκειμένου να υπολογίσουμε αν οι μέσοι όροι των γονέων χαμηλού, μεσαίου και υψηλού οικονομικού επιπέδου διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς τους εξής 8 παράγοντες:

- 1) Γενική θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού
- 2) Παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού
- 3) Απόψεις συναφείς με τον αναδυόμενο γραμματισμό απέναντι στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου
- 4) Ευθύνη νηπιαγωγείου στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου
- 5) Ευθύνη γονέα στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου
- 6) Έμμεση επαφή με το γραπτό λόγο
- 7) Άμεση επαφή με το γραπτό λόγο
- 8) Γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο

Στον πίνακα 32 παρουσιάζεται για κάθε ομάδα ο αριθμός των παρατηρήσεων, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση του οικονομικού επιπέδου των γονέων ως προς τους 8 παράγοντες.

## Πίνακας 32

Μέσος όρος και τυπική απόκλιση οικονομικού επιπέδου γονέων

	Οικονομικό επίπεδο γονέων	N	M	SD
Γενική θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού <sup>α</sup>	χαμηλό	33	3.20	.549
	μεσαίο	39	3.30	.490
	υψηλό	12	3.92	.490
Παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού <sup>α</sup>	χαμηλό	33	3.80	.560
	μεσαίο	39	3.54	.606
	υψηλό	12	3.41	.771
Απόψεις συναφείς με τον αναδυόμενο γραμματισμό απέναντι στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου <sup>α</sup>	χαμηλό	33	3.95	.572
	μεσαίο	39	3.82	.439
	υψηλό	12	4.04	.612
Ευθύνη νηπιαγωγείου στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου <sup>β</sup>	χαμηλό	33	3.02	.745
	μεσαίο	39	2.93	.712
	υψηλό	12	2.69	.472
Ευθύνη γονέα στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου <sup>β</sup>	χαμηλό	33	3.80	.712
	μεσαίο	39	3.88	.669
	υψηλό	12	3.75	.698
Έμμεση επαφή με το γραπτό λόγο <sup>γ</sup>	χαμηλό	33	2.51	.895
	μεσαίο	39	2.46	.818
	υψηλό	12	2.93	.665
Άμεση επαφή με το γραπτό λόγο <sup>γ</sup>	χαμηλό	33	2.62	.974
	μεσαίο	39	2.40	.661
	υψηλό	12	2.62	.876
Γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο <sup>δ</sup>	χαμηλό	33	2.30	.934
	μεσαίο	39	2.05	.838
	υψηλό	12	1.33	.577

Σημείωση: <sup>α</sup> 1 = διαφωνώ απόλυτα, 2 = διαφωνώ, 3 = ούτε συμφωνώ / ούτε διαφωνώ, 4 = συμφωνώ, 5 = συμφωνώ απόλυτα <sup>β</sup> 1 = διαφωνώ απόλυτα, 2 = διαφωνώ, 3 = ούτε συμφωνώ / ούτε διαφωνώ, 4 = συμφωνώ, 5 = συμφωνώ απόλυτα <sup>γ</sup> 0 = ποτέ, 1 = λιγότερο από 1 φορά το μήνα, 2 = μερικές φορές το μήνα, 3 = μερικές φορές την εβδομάδα, 4 = καθημερινά <sup>δ</sup> 0 = ποτέ, 1 = λιγότερο από 1 φορά το μήνα, 2 = μερικές φορές το μήνα, 3 = μερικές φορές την εβδομάδα, 4 = καθημερινά

Από τον πίνακα 33 παρατηρούμε ότι το οικονομικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει 2 παράγοντες καθώς ο λόγος F είναι στατιστικά σημαντικός ( $p < 0.01$ ) στους παράγοντες αυτούς:

- 1) Γενική θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού
- 2) Γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο

Αντιθέτως, οι υπόλοιποι 6 παράγοντες δεν επηρεάζονται από το οικονομικό επίπεδο των γονέων καθώς το παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας του λόγου F είναι μεγαλύτερο από κάθε σύνηθες ( $p > 0.05$ ):

- 1) Παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού
- 2) Απόψεις συναφείς με τον αναδυόμενο γραμματισμό απέναντι στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου
- 3) Ευθύνη νηπιαγωγείου στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου
- 4) Ευθύνη γονέα στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου
- 5) Έμμεση επαφή με το γραπτό λόγο
- 6) Άμεση επαφή με το γραπτό λόγο

**Πίνακας 33**

Λόγος F, παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας, βαθμοί ελευθερίας

		Sum of Squares	df	F	Sig.
Γενική θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού	Between Groups	4.752	2	8.998	<b>.000</b>
	Within Groups	21.386	81		
	Total	26.138	83		
Παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού	Between Groups	1.813	2	2.406	.097
	Within Groups	30.519	81		
	Total	32.333	83		
Απόψεις συναφείς με τον αναδυόμενο γραμματισμό απέναντι στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου	Between Groups	.566	2	1.044	.357
	Within Groups	21.933	81		
	Total	22.499	83		
Ευθύνη νηπιαγωγείου στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου	Between Groups	.905	2	.930	.399
	Within Groups	39.435	81		
	Total	40.340	83		
Ευθύνη γονέα στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου	Between Groups	.209	2	.220	.803
	Within Groups	38.567	81		
	Total	38.776	83		
Έμμεση επαφή με το γραπτό λόγο	Between Groups	2.137	2	1.547	.219
	Within Groups	55.926	81		
	Total	58.062	83		
Άμεση επαφή με το γραπτό λόγο	Between Groups	1.039	2	.759	.471
	Within Groups	55.403	81		
	Total	56.441	83		
Γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο	Between Groups	8.148	2	5.660	<b>.005</b>
	Within Groups	58.303	81		
	Total	66.451	83		

Όπως παρατηρούμε από τον πίνακα 34, οι υψηλού οικογενειακού εισοδήματος γονείς υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ( $p=0.01$ ) κατά 0.72 μονάδες από τους χαμηλού οικογενειακού εισοδήματος γονείς και κατά 0.61 μονάδες από τους μεσαίου οικογενειακού εισοδήματος γονείς ως προς τη "γενική θετική στάση τους απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού". Επομένως, οι υψηλού οικογενειακού εισοδήματος γονείς υποστηρίζουν περισσότερο τη "γενική θετική στάση απέναντι

στην ανάπτυξη του γραμματισμού” έπονται οι μεσαίου και τέλος οι χαμηλού οικογενειακού εισοδήματος γονείς.

Τέλος, όσον αφορά την “γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο” ο πίνακας 34 μας δείχνει ότι οι χαμηλού οικογενειακού εισοδήματος γονείς υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ( $p < 0.05$ ) κατά 0.92 μονάδες από τους υψηλού οικογενειακού εισοδήματος γονείς. Επίσης, οι μεσαίου οικογενειακού εισοδήματος γονείς υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ( $p < 0.05$ ) κατά 0.71 μονάδες από τους υψηλού οικογενειακού εισοδήματος γονείς. Επομένως, οι χαμηλού οικογενειακού εισοδήματος γονείς εμπλέκονται περισσότερο στο νηπιαγωγείο, έπονται οι μεσαίου και τέλος οι υψηλού οικογενειακού εισοδήματος γονείς.

**Πίνακας 34**

Διαφορές μέσων όρων, παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας

Bonferroni				
Dependent Variable	(I) Ετήσιο οικογενειακό εισόδημα	(J) Ετήσιο οικογενειακό εισόδημα	Mean Difference (I-J)	Sig.
Γενική θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού	χαμηλό	μεσαίο	-.105	1.000
		υψηλό	-.722*	.000
	μεσαίο	χαμηλό	.105	1.000
		υψηλό	-.617*	.001
	υψηλό	χαμηλό	<b>.722*</b>	<b>.000</b>
		μεσαίο	<b>.617*</b>	<b>.001</b>
Γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο	χαμηλό	μεσαίο	.246	.670
		υψηλό	<b>.962*</b>	<b>.004</b>
	μεσαίο	χαμηλό	-.246	.670
		υψηλό	<b>.716*</b>	<b>.037</b>
	υψηλό	χαμηλό	-.962*	.004
		μεσαίο	-.716*	.037

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

## ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΗΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ

Εφαρμόσαμε τον συντελεστή συσχέτισης (correlation coefficient) προκειμένου να εντοπίσουμε τις συσχετίσεις μεταξύ των εξής 8 μεταβλητών:

- 1) Γενική θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού
- 2) Παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού
- 3) Απόψεις συναφείς με τον αναδυόμενο γραμματισμό απέναντι στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου
- 4) Ευθύνη νηπιαγωγείου στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου
- 5) Ευθύνη γονέα στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου
- 6) Έμμεση επαφή με το γραπτό λόγο
- 7) Άμεση επαφή με το γραπτό λόγο
- 8) Γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο

Από τον πίνακα 35 παρατηρούμε ότι η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών "γενική θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού" και "απόψεις συναφείς με τον αναδυόμενο γραμματισμό απέναντι στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου" είναι 0.208. Το παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας για τον δίπλευρο έλεγχο είναι  $p=0.03$  και επομένως η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική. Επομένως, υπάρχει μια στατιστικά σημαντική μικρή θετική σχέση μεταξύ των μεταβλητών "γενική θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού" και "απόψεις συναφείς με τον αναδυόμενο γραμματισμό απέναντι στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου". Επομένως, οι "γενικές θετικές στάσεις των γονέων απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού" σχετίζονται με τις "απόψεις συναφείς με τον αναδυόμενο γραμματισμό απέναντι στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου".

Από τον πίνακα 35 παρατηρούμε επίσης μία στατιστικά σημαντική ( $p<0.01$ ) μικρή θετική σχέση ( $r=0.308$ ) μεταξύ της "γενικής θετικής στάσης απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού" και της "έμμεσης επαφής με το γραπτό λόγο". Συνεπώς, οι "γενικές θετικές στάσεις των γονέων απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού" σχετίζονται με την "έμμεση επαφή τους με το γραπτό λόγο".

Σύμφωνα με τον πίνακα 35, υπάρχει μια στατιστικά σημαντική ( $p<0.01$ ) μικρή θετική σχέση ( $r=0.320$ ) μεταξύ των "παραδοσιακών απόψεων απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού" και των "απόψεων συναφών με τον αναδυόμενο γραμματισμό απέναντι στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου". Επομένως, οι "παραδοσιακές απόψεις των γονέων απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού"



σχετίζονται σε μικρό βαθμό με τις "απόψεις συναφείς με τον αναδυόμενο γραμματισμό απέναντι στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου".

Ο πίνακας 35 μας δείχνει μια στατιστικά σημαντική ( $p < 0.01$ ) μικρή θετική σχέση ( $r = 0.266$ ) μεταξύ των "απόψεων συναφών με τον αναδυόμενο γραμματισμό απέναντι στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου" και της "ευθύνης γονέα στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου". Επομένως, οι "απόψεις συναφείς με τον αναδυόμενο γραμματισμό απέναντι στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου" σχετίζονται με την "ευθύνη του γονέα στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου".

Επίσης, από τον πίνακα 35 παρατηρούμε ότι υπάρχει μια στατιστικά σημαντική ( $p < 0.01$ ) μικρή θετική σχέση ( $r = 0.248$ ) μεταξύ των "απόψεων συναφών με τον αναδυόμενο γραμματισμό απέναντι στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου" και της "άμεσης επαφής με το γραπτό λόγο". Συνεπώς, οι "απόψεις συναφείς με τον αναδυόμενο γραμματισμό απέναντι στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου" σχετίζονται με την "άμεση επαφή τους με το γραπτό λόγο".

Σύμφωνα με τον πίνακα 35, υπάρχει μια μικρή στατιστικά σημαντική ( $p = 0.04$ ) θετική σχέση ( $r = 0.205$ ) μεταξύ της "ευθύνης νηπιαγωγείου στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου" και της "γονικής εμπλοκής στο νηπιαγωγείο". Συνεπώς, η άποψη των γονέων ότι "το νηπιαγωγείο ευθύνεται για την εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου" σχετίζεται με την "εμπλοκή τους στο νηπιαγωγείο".

Ο πίνακας 35 μας δείχνει μια στατιστικά σημαντική ( $p < 0.01$ ) μικρή θετική σχέση ( $r = 0.464$ ) μεταξύ της "έμμεσης επαφής με το γραπτό λόγο" και της "άμεσης επαφής με το γραπτό λόγο". Επομένως, η "έμμεση επαφή με το γραπτό λόγο" σχετίζεται με την "άμεση επαφή με το γραπτό λόγο".

Επίσης, από τον πίνακα 35 παρατηρούμε ότι υπάρχει μια στατιστικά σημαντική ( $p < 0.01$ ) μικρή θετική σχέση ( $r = 0.233$ ) μεταξύ της "έμμεσης επαφής με το γραπτό λόγο" και της "γονικής εμπλοκής στο νηπιαγωγείο". Συνεπώς, η "έμμεση επαφή με το γραπτό λόγο" σχετίζεται με την "γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο".

Τέλος, από τον πίνακα 35 παρατηρούμε ότι υπάρχει μια στατιστικά σημαντική ( $p < 0.01$ ) μικρή θετική σχέση ( $r = 0.358$ ) μεταξύ της "άμεσης επαφής με το γραπτό λόγο" και της "γονικής εμπλοκής στο νηπιαγωγείο". Επομένως, η "άμεση επαφή με το γραπτό λόγο" σχετίζεται με την "γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο".

### Πίνακας 35

Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων, παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας

	1.ΓΘΣΑΓ	2.ΠΑΑΓ	3.ΑΣΑΓΑΓ	4.ΕΝΕΔΓΛ	5.ΕΓΕΔΓΛ	6.ΕΕΓΛ	7.ΑΕΓΛ	8.ΓΕΝ
1.ΓΘΣΑΓ	1	.013	.208*	-.110	-.046	.308**	.133	-.168
2.ΠΑΑΓ	.013	1	.320**	.048	.148	-.141	.127	.066
3.ΑΣΑΓΑΓ	.208*	.320**	1	.045	.266**	.076	.248*	.116
4.ΕΝΕΔΓΛ	-.110	.048	.045	1	-.158	-.056	.071	.205*
5.ΕΓΕΔΓΛ	-.046	.148	.266**	-.158	1	-.032	.151	.126
6.ΕΕΓΛ	.308**	-.141	.076	-.056	-.032	1	.464**	.233*
7.ΑΕΓΛ	.133	.127	.248*	.071	.151	.464**	1	.358**
8.ΓΕΝ	-.168	.066	.116	.205*	.126	.233*	.358**	1

*Σημείωση:* ΓΘΣΑΓ = Γενική θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού; ΠΑΑΓ = Παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού; ΑΣΑΓΑΓ = Απόψεις συναφείς με τον αναδύομενο γραμματισμό απέναντι στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου; ΕΝΕΔΓΛ = Ευθύνη νηπιαγωγείου στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου; ΕΓΕΔΓΛ = Ευθύνη γονέα στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου; ΕΕΓΛ = Έμμεση επαφή με το γραπτό λόγο; ΑΕΓΛ = Άμεση επαφή με το γραπτό λόγο; ΓΕΝ = Γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

### ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τις απόψεις και αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τον τρόπο ανάπτυξης της δεξιότητας του γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, την ευθύνη που θεωρούν ότι έχουν τόσο οι ίδιοι οι γονείς όσο και το νηπιαγωγείο στην εκμάθηση των δεξιοτήτων γραπτού λόγου, το περιβάλλον γραπτού λόγου που παρέχουν οι γονείς στα παιδιά τους στο σπίτι και τέλος την εμπλοκή των γονέων στο νηπιαγωγείο. Στο παρόν κεφάλαιο πραγματοποιείται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας επιδιώκοντας να διαπιστωθεί αν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι σύμφωνα με τις αρχικές μας υποθέσεις και αν συμβαδίζουν με τα ευρήματα παρόμοιων ερευνών. Επιδιώκεται επίσης η εμβάθυνση στις αιτίες που οδήγησαν τους γονείς να απαντήσουν με το συγκεκριμένο τρόπο καθώς και η επεξήγηση των συγκεκριμένων στάσεων και συμπεριφορών των γονέων.

Αναφορικά με το φύλο των γονέων, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι το φύλο επηρεάζει την εμπλοκή των γονέων στο νηπιαγωγείο. Πιο συγκεκριμένα, από την έρευνα αυτή φαίνεται ότι οι γυναίκες εμπλέκονταν συχνότερα στο νηπιαγωγείο σε σχέση με τους άνδρες. Η μεγαλύτερη συχνότητα εμπλοκής των γυναικών στο νηπιαγωγείο φάνηκε επίσης στην έρευνα του Μανωλίτση (2004).

Αντίθετα το φύλο των γονέων δεν φαίνεται να επηρεάζει τις απόψεις των γονέων απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού, την ευθύνη που αποδίδουν είτε στους ίδιους είτε στο νηπιαγωγείο για την ανάπτυξη του γραμματισμού καθώς και το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού.

Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι υψηλού μορφωτικού επιπέδου γονείς υποστήριζαν μια "γενική θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού" ενώ οι μεσαίου μορφωτικού επιπέδου γονείς υποστήριζαν "παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού". Το αποτέλεσμα αυτό είναι σύμφωνο τόσο με την αρχική υπόθεση της έρευνας όσο και με τα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών σύμφωνα με τα οποία οι υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου γονείς διακατέχονται περισσότερο από ολιστικές απόψεις για το πώς τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν ενώ οι χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου γονείς διακατέχονται περισσότερο από απόψεις που βασίζονται στην άμεση διδασκαλία. (Lynch, Anderson,

Anderson, & Shapiro, 2006 · Stipek, Milburn, Clements, & Daniels, 1992 · Weigel, Martin, & Bennett, 2006).

Η έρευνα αυτή έδειξε επίσης ότι οι υψηλού μορφωτικού επιπέδου γονείς συμμετείχαν στο σπίτι με τα παιδιά τους περισσότερο σε έμμεσες δραστηριότητες γραμματισμού σε σχέση με τους μεσαίου και χαμηλού μορφωτικού επιπέδου γονείς. Το αποτέλεσμα αυτό συμβαδίζει τόσο με τις αρχικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας όσο και με αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών σύμφωνα με τα οποία οι υψηλού μορφωτικού επιπέδου γονείς συμμετέχουν περισσότερο σε παιδοκεντρικές δραστηριότητες γραμματισμού στο σπίτι με τα παιδιά τους (Lynch, Anderson, Anderson, & Shapiro, 2006 · Stipek, Milburn, Clements, & Daniels, 1992 · Weigel, Martin, & Bennett, 2006).

Από την παρούσα έρευνα φαίνεται επίσης ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων δεν σχετίζεται με την άμεση επαφή τους με το γραπτό λόγο. Αυτό σημαίνει ότι οι γονείς συμμετείχαν στο σπίτι με τα παιδιά τους σε άμεσες δραστηριότητες γραμματισμού ανεξάρτητα από το μορφωτικό τους επίπεδο. Το αποτέλεσμα αυτό είναι αντίθετο τόσο με την αρχική υπόθεση της παρούσας έρευνας όσο και με τα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών σύμφωνα με τα οποία οι χαμηλού μορφωτικού επιπέδου γονείς συμμετέχουν περισσότερο σε διδακτικές δραστηριότητες γραμματισμού στο σπίτι με τα παιδιά τους (Lynch, Anderson, Anderson, & Shapiro, 2006 · Stipek, Milburn, Clements, & Daniels, 1992 · Weigel, Martin, & Bennett, 2006).

Επίσης, στην παρούσα έρευνα, οι μεσαίου μορφωτικού επιπέδου γονείς φαίνεται να εμπλέκονται περισσότερο στο νηπιαγωγείο σε σχέση με τους υψηλού μορφωτικού επιπέδου γονείς. Αντιθέτως, δεν παρατηρείται καμία στατιστικά σημαντική διαφορά σχετικά με τους χαμηλού μορφωτικού επιπέδου γονείς. Το αποτέλεσμα αυτό είναι αντίθετο τόσο με αυτό της έρευνας του Μανωλίτση (2004) σύμφωνα με το οποίο οι υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου γυναίκες εμπλέκονται συχνότερα στο νηπιαγωγείο όσο και με αυτό της έρευνας των Fantuzzo, Tighe και Childs (2000) σύμφωνα με τα οποία οι υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου γονείς συμμετέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό στις δραστηριότητες του σχολείου και στις συναντήσεις σπιτιού-σχολείου από ότι οι χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου γονείς.

Επιπλέον, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων δεν φαίνεται να επηρεάζει την ευθύνη που αποδίδουν οι γονείς τόσο στους ίδιους όσο και στο νηπιαγωγείο για την ανάπτυξη του γραμματισμού των προσχολικής ηλικίας παιδιών τους. Το αποτέλεσμα

αυτό έρχεται σε αντίθεση με την αρχική υπόθεση της παρούσας έρευνας σύμφωνα με την οποία οι υψηλού μορφωτικού επιπέδου γονείς αναμένονταν να θεωρήσουν εξίσου υπεύθυνους τους ίδιους και το νηπιαγωγείο για να μάθουν τα παιδιά τους να διαβάζουν και να γράφουν σε αντίθεση με τους χαμηλού μορφωτικού επιπέδου γονείς οι οποίοι αναμένονταν να θεωρήσουν περισσότερο υπεύθυνο το νηπιαγωγείο.

Όσον αφορά το κοινωνικό επίπεδο των γονέων, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι ανωτέρου κοινωνικού επιπέδου γονείς υποστήριζαν μια "γενική θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού" ενώ οι μεσαίου και κατωτέρου κοινωνικού επιπέδου γονείς υποστήριζαν "παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού". Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει τόσο με τις αρχικές υποθέσεις της έρευνας όσο και με το αποτέλεσμα της έρευνας της Duren (2006) σύμφωνα με το οποίο οι χαμηλού κοινωνικού επιπέδου γονείς υποστηρίζουν περισσότερο πρακτικές παραδοσιακών δεξιοτήτων από ότι οι μεσαίου κοινωνικού επιπέδου γονείς.

Επίσης, στην παρούσα έρευνα, οι ανωτέρου κοινωνικού επιπέδου γονείς δήλωναν ότι συμμετείχαν στο σπίτι με τα παιδιά τους περισσότερο σε έμμεσες δραστηριότητες γραμματισμού σε σχέση με τους μεσαίου και κατωτέρου κοινωνικού επιπέδου γονείς αποτέλεσμα το οποίο συνάδει με την αρχική υπόθεση της παρούσας έρευνας. Όσον αφορά όμως τις άμεσες δραστηριότητες γραμματισμού, το κοινωνικό επίπεδο των γονέων δεν φαίνεται να σχετίζεται με αυτές. Αυτό σημαίνει ότι οι γονείς συμμετείχαν στο σπίτι με τα παιδιά τους σε άμεσες δραστηριότητες γραμματισμού ανεξάρτητα από το κοινωνικό τους επίπεδο. Το αποτέλεσμα αυτό δεν επαληθεύει την αρχική υπόθεση της παρούσας έρευνας σύμφωνα με την οποία οι χαμηλότερου κοινωνικού επιπέδου γονείς αναμένονταν να συμμετέχουν περισσότερο στο σπίτι με τα παιδιά τους σε διδακτικές δραστηριότητες γραμματισμού από ότι οι μεσαίου και υψηλού κοινωνικού επιπέδου γονείς.

Επιπλέον, το κοινωνικό επίπεδο των γονέων δεν φαίνεται να επηρεάζει την ευθύνη που αποδίδουν οι γονείς τόσο στους ίδιους όσο και στο νηπιαγωγείο για την ανάπτυξη του γραμματισμού των προσχολικής ηλικίας παιδιών τους. Το αποτέλεσμα αυτό δεν επαληθεύει την αρχική υπόθεση της παρούσας έρευνας σύμφωνα με την οποία οι υψηλού κοινωνικού επιπέδου γονείς αναμένονταν να θεωρήσουν εξίσου υπεύθυνους τους ίδιους και το νηπιαγωγείο για να μάθουν τα παιδιά τους να διαβάζουν και να γράφουν σε αντίθεση με τους χαμηλού κοινωνικού επιπέδου γονείς οι οποίοι αναμένονταν να θεωρήσουν περισσότερο υπεύθυνο το νηπιαγωγείο.

Όσον αφορά το οικονομικό επίπεδο των γονέων, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι υψηλού οικονομικού επιπέδου γονείς υποστήριζαν περισσότερο μια "γενική θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού" σε σχέση με τους μεσαίου και χαμηλού οικονομικού επιπέδου γονείς. Το αποτέλεσμα αυτό είναι σύμφωνο τόσο με την αρχική υπόθεση της παρούσας έρευνας όσο και με αυτό της έρευνας των Sonnenschein, Baker, Serpell, Scher, Truitt και Munsterman (1997) σύμφωνα με το οποίο οι μεσαίου εισοδήματος γονείς θεωρούσαν το γραμματισμό περισσότερο ως πηγή ψυχαγωγίας ενώ οι χαμηλού εισοδήματος γονείς ως μια δεξιότητα που πρέπει να καλλιεργηθεί σκόπιμα. Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει επίσης με αυτό της έρευνας της Duren (2006) σύμφωνα με το οποίο οι γονείς του χαμηλού οικονομικού επιπέδου υποστήριζαν περισσότερο πρακτικές παραδοσιακών δεξιοτήτων από τους γονείς του μεσαίου οικονομικού επιπέδου.

Επίσης, το οικονομικό επίπεδο των γονέων δεν φαίνεται να σχετίζεται με τις παραδοσιακές απόψεις των γονέων. Αυτό σημαίνει ότι οι γονείς υποστήριζαν παραδοσιακές απόψεις ανάδυσης του γραμματισμού ανεξάρτητα από το οικονομικό τους επίπεδο. Το αποτέλεσμα αυτό δεν συνάδει τόσο με την αρχική υπόθεση της παρούσας έρευνας όσο και με άλλες έρευνες σύμφωνα με τις οποίες οι χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου γονείς υποστηρίζουν περισσότερο παραδοσιακές απόψεις (Sonnenschein, Baker, Serpell, Scher, Truitt, & Munsterman, 1997 · Duren, 2006).

Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα το οικονομικό επίπεδο των γονέων δεν φαίνεται να σχετίζεται με την άμεση ή έμμεση επαφή τους με το γραπτό λόγο. Αυτό σημαίνει ότι οι γονείς συμμετείχαν στο σπίτι με τα παιδιά τους είτε σε άμεσες είτε σε έμμεσες δραστηριότητες γραμματισμού ανεξάρτητα από το οικονομικό τους επίπεδο. Το αποτέλεσμα αυτό δεν επαληθεύει τις αρχικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας σύμφωνα με τις οποίες οι ανώτερου οικονομικού επιπέδου γονείς αναμένονταν να συμμετέχουν στο σπίτι με τα παιδιά τους σε έμμεσες δραστηριότητες γραμματισμού ενώ οι χαμηλότερου οικονομικού επιπέδου γονείς αναμένονταν να συμμετέχουν στο σπίτι με τα παιδιά τους σε άμεσες δραστηριότητες γραμματισμού.

Ως προς τις απόψεις των γονέων, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι γονείς που υποστήριζαν "απόψεις συναφείς με τον αναδυόμενο γραμματισμό" υποστήριζαν εξίσου τόσο "γενικές θετικές στάσεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού" όσο και "παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού". Η εξήγηση για το αποτέλεσμα αυτό βρίσκεται στο γεγονός ότι, έπειτα από παραγοντική ανάλυση, ο παράγοντας "απόψεις συναφείς με

τον αναδυόμενο γραμματισμό” συγκροτήθηκε τόσο από ερωτήσεις που αντιπροσωπεύουν “γενικές θετικές στάσεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού” (π.χ. το παιδί επωφελείται όταν ακούει να του διαβάζουν τις αγαπημένες του ιστορίες πολλές φορές) όσο και από ερωτήσεις που αντιπροσωπεύουν “παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού” (π.χ. το παιδί είναι απαραίτητο να έχει μεγάλη εμπειρία αντιγραφής λέξεων και έπειτα αντιγραφής προτάσεων πριν προσπαθήσει να γράψει μόνο του). Επομένως, ο παράγοντας “απόψεις συναφείς με τον αναδυόμενο γραμματισμό” σχετίζεται τόσο με “γενικές θετικές στάσεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού” όσο και με “παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού”.

Από την παρούσα έρευνα φαίνεται επίσης ότι οι γονείς που υποστήριζαν “γενικές θετικές στάσεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού” συμμετείχαν επίσης στο σπίτι με τα παιδιά τους σε έμμεσες δραστηριότητες γραμματισμού. Αυτό σημαίνει ότι οι απόψεις των γονέων συμβαδίζουν με τις συμπεριφορές τους. Γονείς που υποστηρίζουν έμμεσες απόψεις ανάπτυξης του γραμματισμού τείνουν να συμμετέχουν στο σπίτι με τα παιδιά τους σε έμμεσες δραστηριότητες γραμματισμού. Το αποτέλεσμα αυτό επαληθεύει επίσης τόσο την αρχική υπόθεση της παρούσας έρευνας όσο και με τα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών σύμφωνα με τα οποία οι γονείς συμμετέχουν στο σπίτι με τα παιδιά τους σε δραστηριότητες οι οποίες είναι σύμφωνες με τις απόψεις τους για την ανάπτυξη του γραμματισμού (Lynch, Anderson, Anderson, & Shapiro, 2006 · Stipek, Milburn, Clements, & Daniels, 1992 · Weigel, Martin, & Bennett, 2006 · DeBaryshe, 1995 · Rodriguez, Hammer, & Lawrence, 2009).

Επίσης, σύμφωνα με την έρευνα αυτή, οι γονείς που υποστήριζαν “απόψεις συναφείς με τον αναδυόμενο γραμματισμό” συμμετείχαν στο σπίτι με τα παιδιά τους σε άμεσες δραστηριότητες γραμματισμού. Αυτό σημαίνει ότι οι απόψεις των γονέων δεν συμβαδίζουν με τις συμπεριφορές τους και επομένως γονείς που υποστηρίζουν “απόψεις συναφείς με τον αναδυόμενο γραμματισμό” συμμετέχουν στο σπίτι με τα παιδιά τους σε άμεσες δραστηριότητες γραμματισμού. Το αποτέλεσμα αυτό δεν επαληθεύει ούτε την αρχική υπόθεση της παρούσας έρευνας ούτε τα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία γονείς που υποστηρίζουν “απόψεις συναφείς με τον αναδυόμενο γραμματισμό” συμμετέχουν επίσης στο σπίτι με τα παιδιά τους σε αντίστοιχες αναδυόμενες δραστηριότητες γραμματισμού (Lynch,

Anderson, Anderson, & Shapiro, 2006 · Stipek, Milburn, Clements, & Daniels, 1992 · Weigel, Martin, & Bennett, 2006 · DeBaryshe, 1995 · Rodriguez, Hammer, & Lawrence, 2009).

Το αποτέλεσμα αυτό πιθανόν οφείλεται στο γεγονός ότι, έπειτα από παραγοντική ανάλυση, ο παράγοντας "απόψεις συναφείς με τον αναδυόμενο γραμματισμό" συγκροτήθηκε τόσο από ερωτήσεις που αντιπροσωπεύουν "γενικές θετικές στάσεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού" (π.χ. το παιδί επωφελείται όταν ακούει να του διαβάζουν τις αγαπημένες του ιστορίες πολλές φορές) όσο και από ερωτήσεις που αντιπροσωπεύουν "παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού" (π.χ. το παιδί είναι απαραίτητο να έχει μεγάλη εμπειρία αντιγραφής λέξεων και έπειτα αντιγραφής προτάσεων πριν προσπαθήσει να γράψει μόνο του).

Από την έρευνα αυτή φαίνεται επίσης ότι τόσο οι γονείς που συμμετείχαν στο σπίτι με τα παιδιά τους σε έμμεσες δραστηριότητες γραμματισμού όσο και οι γονείς που συμμετείχαν στο σπίτι με τα παιδιά τους σε άμεσες δραστηριότητες γραμματισμού δήλωναν επίσης ότι εμπλέκονταν στο νηπιαγωγείο που φοιτούσε το παιδί τους. Επομένως, οι γονείς εμπλέκονταν στο νηπιαγωγείο του παιδιού τους ανεξάρτητα από το αν συμμετείχαν στο σπίτι με τα παιδιά τους σε έμμεσες ή άμεσες δραστηριότητες γραμματισμού. Το αποτέλεσμα αυτό δεν συμβαδίζει με την αρχική υπόθεση της παρούσας έρευνας σύμφωνα με την οποία οι γονείς που συμμετείχαν περισσότερο σε αναδυόμενες δραστηριότητες γραμματισμού στο σπίτι με τα παιδιά τους αναμένονταν να εμπλέκονται περισσότερο στο νηπιαγωγείο ενώ οι γονείς που συμμετείχαν περισσότερο σε διδακτικές δραστηριότητες γραμματισμού στο σπίτι με τα παιδιά τους αναμένονταν να εμπλέκονται λιγότερο στο νηπιαγωγείο.

Τέλος, η έρευνα αυτή έδειξε ότι οι γονείς που δήλωναν ότι "το νηπιαγωγείο ευθύνεται για την εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου" δήλωναν επίσης ότι εμπλέκονταν στο νηπιαγωγείο που φοιτά το παιδί τους. Το αποτέλεσμα αυτό δεν συμβαδίζει με την αρχική υπόθεση της παρούσας έρευνας σύμφωνα με την οποία οι γονείς που θεωρούν υπεύθυνους τους εαυτούς τους για να μάθουν τα παιδιά τους να διαβάζουν και να γράφουν αναμένεται να εμπλέκονται περισσότερο στο νηπιαγωγείο σε σχέση με τους γονείς που θεωρούν περισσότερο υπεύθυνο το νηπιαγωγείο.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

#### Συμπεράσματα

Στη παρούσα διπλωματική εργασία θέσαμε ως στόχο, τη διερεύνηση των στάσεων των γονέων όσον αφορά τις απόψεις τους για τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αναπτύσσουν τις δεξιότητες γραπτού λόγου, την ευθύνη που θεωρούν ότι έχουν τόσο οι ίδιοι οι γονείς όσο και το νηπιαγωγείο στην εκμάθηση των δεξιοτήτων γραπτού λόγου, το περιβάλλον γραπτού λόγου που παρέχουν οι γονείς στα παιδιά τους στο σπίτι και τέλος την εμπλοκή των γονέων στο νηπιαγωγείο. Σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήσαμε, η συμβολή του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού είναι μείζονος σημασίας για την ανάπτυξη του γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας και για το λόγο η εξέταση και διερεύνηση του κρίνεται απαραίτητη.

Στην έρευνα αυτή, η εξέταση του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού και η διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των γονέων πραγματοποιήθηκε μέσω ενός κατάλληλα διαμορφωμένου ερωτηματολογίου το οποίο χορηγήθηκε σε 100 γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας. Έπειτα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και τη θεωρητική μελέτη του συγκεκριμένου θέματος αναδύθηκαν οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας σύμφωνα με τις οποίες το μορφωτικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων αναμένεται να επηρεάζει τόσο τις απόψεις των γονέων για την ανάπτυξη του γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας όσο και τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν στο σπίτι με τα παιδιά τους. Πιο συγκεκριμένα υποθέσαμε ότι οι υψηλού μορφωτικού, κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου γονείς θα υποστηρίζουν αναδυόμενες απόψεις ανάπτυξης του γραμματισμού και θα συμμετέχουν στο σπίτι με τα παιδιά τους σε έμμεσες δραστηριότητες γραμματισμού. Αντίθετα, οι χαμηλού μορφωτικού, κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου γονείς θα υποστηρίζουν διδακτικές απόψεις ανάπτυξης του γραμματισμού και θα συμμετέχουν στο σπίτι με τα παιδιά τους σε άμεσες δραστηριότητες γραμματισμού.

Επίσης, υποθέσαμε ότι το μορφωτικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων θα επηρεάζει την ευθύνη που αποδίδουν οι γονείς τόσο στους ίδιους όσο και

στο νηπιαγωγείο για την ανάπτυξη του γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, υποθέσαμε ότι οι υψηλού κοινωνικού, οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου γονείς θα θεωρούν εξίσου υπεύθυνους τους ίδιους και το νηπιαγωγείο για να μάθουν τα παιδιά τους να διαβάζουν και να γράφουν σε αντίθεση με τους χαμηλού κοινωνικού, οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου γονείς οι οποίοι θα θεωρούν περισσότερο υπεύθυνο το νηπιαγωγείο. Επίσης, αναφορικά με την ευθύνη γονέων – νηπιαγωγείου για την ανάπτυξη του γραμματισμού, υποθέσαμε ότι οι γονείς που υποστηρίζουν ότι τόσο οι ίδιοι όσο και το νηπιαγωγείο είναι υπεύθυνοι για να μάθει το παιδί τους να διαβάζει και να γράφει θα συμμετέχουν σε περισσότερες δραστηριότητες γραμματισμού στο σπίτι με τα παιδιά τους ενώ οι γονείς που υποστηρίζουν ότι είναι ευθύνη του νηπιαγωγείου για να μάθει το παιδί τους να διαβάζει και να γράφει θα συμμετέχουν σε λιγότερες δραστηριότητες γραμματισμού στο σπίτι με τα παιδιά τους.

Όσον αφορά την εμπλοκή των γονέων στο νηπιαγωγείο, υποθέσαμε ότι οι γονείς που θεωρούν τους εαυτούς τους υπεύθυνους για να μάθουν τα παιδιά τους να διαβάζουν και να γράφουν θα εμπλέκονται περισσότερο στο νηπιαγωγείο σε σχέση με τους γονείς που θεωρούν περισσότερο υπεύθυνο το νηπιαγωγείο. Τέλος, υποθέσαμε ότι οι γονείς που συμμετέχουν περισσότερο σε δραστηριότητες αναδυόμενου γραμματισμού στο σπίτι με τα παιδιά τους θα εμπλέκονται περισσότερο στο νηπιαγωγείο ενώ οι γονείς που συμμετέχουν περισσότερο σε διδακτικές δραστηριότητες γραμματισμού στο σπίτι με τα παιδιά τους θα εμπλέκονται λιγότερο στο νηπιαγωγείο.

### **Σύνοψη συμπερασμάτων**

Συνοψίζοντας λοιπόν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, παρατηρούμε ότι το μορφωτικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει τις απόψεις και συμπεριφορές τους για την ανάπτυξη του γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα:

1. Οι ανωτέρου μορφωτικού, κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου γονείς φαίνεται να έχουν γενικές θετικές στάσεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού ενώ οι μεσαίου και κατωτέρου μορφωτικού και κοινωνικού επιπέδου γονείς φαίνεται να έχουν παραδοσιακές απόψεις απέναντι στην

ανάπτυξη του γραμματισμού. Αντιθέτως, το οικονομικό επίπεδο των γονέων δεν φαίνεται να σχετίζεται με τις παραδοσιακές απόψεις των γονέων.

2. Οι υψηλού μορφωτικού και κοινωνικού επιπέδου γονείς φαίνεται να συμμετέχουν στο σπίτι με τα παιδιά τους περισσότερο σε έμμεσες δραστηριότητες γραμματισμού σε σχέση με τους μεσαίου και χαμηλού μορφωτικού και κοινωνικού επιπέδου γονείς. Αντιθέτως, το οικονομικό επίπεδο των γονέων δεν φαίνεται να σχετίζεται με τις έμμεσες δραστηριότητες γραμματισμού.
3. Οι γονείς που έχουν γενικές θετικές στάσεις απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού φαίνεται να συμμετέχουν στο σπίτι με τα παιδιά τους σε έμμεσες δραστηριότητες γραμματισμού. Επομένως, φαίνεται ότι οι απόψεις των γονέων συμβαδίζουν με τις συμπεριφορές τους.
4. Το μορφωτικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων δεν φαίνεται να σχετίζεται με τις άμεσες δραστηριότητες γραμματισμού. Συνεπώς, φαίνεται ότι οι γονείς συμμετέχουν στο σπίτι με τα παιδιά τους σε άμεσες δραστηριότητες γραμματισμού ανεξάρτητα από το μορφωτικό, κοινωνικό και οικονομικό τους επίπεδο.
5. Το μορφωτικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων δεν φαίνεται να σχετίζεται με την ευθύνη που αποδίδουν οι γονείς τόσο στους ίδιους όσο και στο νηπιαγωγείο για την ανάπτυξη του γραμματισμού των προσχολικής ηλικίας παιδιών τους.
6. Οι μεσαίου μορφωτικού επιπέδου γονείς φαίνεται να εμπλέκονται περισσότερο στο νηπιαγωγείο σε σχέση με τους υψηλού μορφωτικού επιπέδου γονείς. Αντιθέτως, δεν παρατηρείται καμία στατιστικά σημαντική διαφορά σχετικά με τους χαμηλού μορφωτικού επιπέδου γονείς.
7. Οι γονείς που υποστηρίζουν ότι το νηπιαγωγείο ευθύνεται για την εκμάθηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας φαίνεται επίσης να εμπλέκονται στο νηπιαγωγείο που φοιτά το παιδί τους.
8. Τόσο οι γονείς που συμμετείχαν στο σπίτι με τα παιδιά τους σε έμμεσες δραστηριότητες γραμματισμού όσο και οι γονείς που συμμετείχαν στο σπίτι με τα παιδιά τους σε άμεσες δραστηριότητες γραμματισμού φαίνεται να εμπλέκονταν στο νηπιαγωγείο που φοιτούσε το παιδί τους. Επομένως, φαίνεται ότι οι γονείς εμπλέκονταν στο νηπιαγωγείο του παιδιού τους

ανεξάρτητα από το αν συμμετείχαν στο σπίτι με τα παιδιά τους σε έμμεσες ή άμεσες δραστηριότητες γραμματισμού.

9. Το φύλο φαίνεται να επηρεάζει την εμπλοκή των γονέων στο νηπιαγωγείο με τις γυναίκες να εμπλέκονται περισσότερο στο νηπιαγωγείο σε σχέση με τους άνδρες.

### **Περιορισμοί της έρευνας**

Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας υπόκεινται σε ορισμένους περιορισμούς οι οποίοι αναφέρονται παρακάτω:

1. Το δείγμα της παρούσας έρευνας συλλέχθηκε ως επί το πλείστον από αγροτικές περιοχές δημόσιων νηπιαγωγείων και από ένα ιδιωτικό νηπιαγωγείο της πόλης του Ηρακλείου. Το δείγμα της έρευνας θα μπορούσε να ήταν μεγαλύτερο και ευρύτερο έτσι ώστε να περιλαμβάνει περισσότερους γονείς παιδιών που φοιτούσαν τόσο σε δημόσια όσο και σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία αστικών και ημιαστικών περιοχών. Έτσι, θα υπήρχε μεγαλύτερη ποικιλομορφία όσον αφορά το μορφωτικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων και θα μπορούσαμε να προβούμε σε πιο έγκυρα και αξιόπιστα συμπεράσματα.
2. Η χορήγηση και παράδοση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε μέσω των νηπιαγωγών. Οι νηπιαγωγοί ήταν αυτοί που έδιναν τα ερωτηματολόγια στους γονείς και οι γονείς με τη σειρά τους επέστρεφαν τα ερωτηματολόγια στους νηπιαγωγούς. Επομένως, οι νηπιαγωγοί είχαν άμεση πρόσβαση στα ερωτηματολόγια και ήταν σε θέση να διαβάσουν τις απαντήσεις των γονέων. Το γεγονός όμως αυτό ενδέχεται να επηρέασε τις απαντήσεις των γονέων και ιδιαίτερος όσον αφορά τις ερωτήσεις που σχετίζονταν με την εμπλοκή των γονέων στο νηπιαγωγείο και την επικοινωνία τους με την νηπιαγωγό. Για το λόγο αυτό θα ήταν προτιμότερο η χορήγηση των ερωτηματολογίων να είχε πραγματοποιηθεί χωρίς την μεσολάβηση των νηπιαγωγών.

## Μελλοντικές κατευθύνσεις της παρούσας έρευνας

Έπειτα από την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας προέκυψαν κάποια ερωτήματα τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν θέματα προς διερεύνηση από ερευνητές που επιθυμούν να ασχοληθούν περαιτέρω με το θέμα. Πιο συγκεκριμένα, αναδύθηκαν τα εξής ερωτήματα:

1. Η εμπλοκή και επικοινωνία των γονέων με το νηπιαγωγείο και την νηπιαγωγό μπορούν να επηρεάσουν τις απόψεις τους για την ανάπτυξη του γραμματισμού και τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν οι γονείς στο σπίτι με τα παιδιά τους;
2. Ποιο είναι οι λόγοι που ωθούν τους γονείς να υποστηρίζουν την ευθύνη του νηπιαγωγείου ή την ευθύνη των γονέων για την ανάπτυξη του γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας εάν το μορφωτικό, κοινωνικό και οικονομικό τους επίπεδο δεν σχετίζεται όπως έδειξε η παρούσα έρευνα;

## Παιδαγωγικές προτάσεις

Τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα τονίζουν τη σημαντικότητα του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού για την ανάπτυξη πλήθος δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μεταξύ των οποίων και η ανάπτυξη του γραμματισμού. Επομένως, η αναλυτική διερεύνηση και εξέταση των πτυχών του οικογενειακού γραμματισμού κρίνεται απαραίτητη. Η εξέταση των διαφορετικών μορφών οικογενειακού γραμματισμού που προσφέρουν οι γονείς στα παιδιά τους, η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι γονείς σκέφτονται και ενεργούν για να βοηθήσουν τα παιδιά τους να αναπτύξουν τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής καθώς και η διερεύνηση της συμβολής των νηπιαγωγών στην ενημέρωση και καθοδήγηση των γονέων μέσω της από κοινού συνεργασίας αποτελούν μερικές μόνο από τις πτυχές του θέματος αυτού οι οποίες πρέπει να μελετηθούν εις βάθος.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### *Ελληνόγλωσση*

- Αϊδίνης, Α. (2002). Απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας από παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας: αναπτυξιακές προσεγγίσεις. Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης (Επιμ.), *Ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής ηλικίας* (σσ. 103-112). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Γαβριηλίδου, Ζ. (2002). Αρχές και στάδια φωνητικής συνειδητοποίησης και διόρθωσης κατά την προσχολική ηλικία. Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης (Επιμ.), *Ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής ηλικίας* (σσ. 122-128). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Γιαννικοπούλου, Α. Α. (1998). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2001). Πόπως Ροκεμον: Η γνωριμία των παιδιών με τα γράμματα σε μια κοινωνία δύο αλφαβήτων. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη (Επιμ.), *Ανάδυση του γραμματισμού* (σσ. 69-95). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Hannon, P., & Weinberger, J. (1995). Συνεργασία δασκάλων και γονέων για την εφαρμογή νέων ιδεών σχετικά με την ανάγνωση στην προσχολική ηλικία. Στους Η. Dombey και Μ. Spencer (Επιμ.έκδ.), *Πρώτη ανάγνωση και γραφή*. (Μ. Δεληγιάννη, μετάφραση). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Θεοδωρακάκου, Μ. (2001). Η αναδυόμενη δεξιότητα γραφής και ανάγνωσης και η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της: μια διαχρονική μελέτη. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη (Επιμ.), *Ανάδυση του γραμματισμού* (σσ. 241-271). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Θεοδωρακάκου, Μ. (2002). Η ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης στην προσχολική ηλικία: μελέτη περίπτωσης. Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης (Επιμ.), *Ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής ηλικίας* (σσ. 136-145). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.

- Κακανά, Δ., & Τσολάκη, Κ. (1999). *Η ανάπτυξη της γραφής στην προσχολική ηλικία: Δραστηριότητες. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κουτσοβάνου, Ε. (2000). *Πρώτη ανάγνωση και γραφή: στρατηγικές διδακτικής*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κουτσουράκη, Σ. (2002). Αναγνωστικές γνώσεις και εμπειρίες παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας. Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης (Επιμ.), *Ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής ηλικίας* (σσ. 146-158). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Μανωλίτσης, Γ. (2004). Η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 38, 121-145.
- Παντελιάδου, Σ. (2001). Φωνολογική επίγνωση: περιεχόμενο και σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή στην Ελληνική γλώσσα. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη (Επιμ.), *Ανάδυση του γραμματισμού* (σσ. 151-189). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Συγγραφείς.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001α). Η νέα προοπτική της ανάπτυξης του γραμματισμού. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη (Επιμ.), *Ανάδυση του γραμματισμού* (σσ. 13-43). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001β). Η συνειδητοποίηση των λειτουργιών του γραπτού λόγου και της τεχνικής γλώσσας γραφής και ανάγνωσης στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη τάξη. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη (Επιμ.), *Ανάδυση του γραμματισμού* (σσ. 123-149). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Στελλάκης, Ν. (2002). Η εκμάθηση της γραφής του ονόματος ως κομβικό σημείο στην πορεία ανάπτυξης του γραμματισμού. Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης (Επιμ.), *Ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής ηλικίας* (σσ. 187-191). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Σφυρόερα, Μ., & Χαραλαμπίδου, Δ. (2002). Αναγνώριση λογότυπων από παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας και εκμάθηση της ανάγνωσης. Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης (Επιμ.), *Ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής ηλικίας* (σσ. 192-199). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.

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

### Ξενόγλωσση

Anderson, J. (1992). *Emergent literacy: The beliefs and practices of parents of preschoolers*. Paper presented at the annual conference of the Canadian Society for the Study of Education, Charlottetown, PEI.

Baker, L., & Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading psychology, 23*, 239-269.

Baroody, A., & Dobbs-Oates, J. (2011). Child and parent characteristics, parental expectations, and child behaviors related to preschool children's interest in literacy. *Early Child Development and Care, 181* (3), 345-359.

Beard, R. (2003). Uncovering the key skills of reading. In N. Hall, J. Larson, & J.Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy* (pp. 199-208). London: Sage Publications.

Bingham, G. (2007). Maternal literacy beliefs and the quality of mother-child book-reading interactions: Associations with children's early literacy development. *Early Education and Development, 18* (1), 23-49.

Boudreau, D. (2005). Use of a parent questionnaire in emergent and early literacy assessment of preschool children. *American Speech-Language-Hearing Association, 36*, 33-47.

Bruce, T. (2006). *Early childhood: a guide for students*. London: Sage Publications.

Bryant, P. (2002). Linguistic precursors of learning to read. Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης (Επιμ.), *Ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής ηλικίας* (σσ. 41-53). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.

Cairney, T.H. (2003). Literacy within family life. In N. Hall, J. Larson, & J.Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy* (pp. 85-98). London: Sage Publications.

Casbergue, R.M. (1998). How do we foster young children's writing development? In S.B. Neuman, & K.A. Roskos (Eds.), *Children achieving: Best practices in early literacy* (pp. 198-222). Newark: International Reading Association.



- Chi, J., & Rao, N. (2003). Parental beliefs about school learning and children's educational attainment: evidence from rural China. *Ethos, 31* (3), 330-356.
- Christie, F. (2003). Writing the world. In N. Hall, J. Larson, & J.Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy* (pp. 287-298). London: Sage Publications.
- DeBaryshe, B.D., & Binder, J. (1994). Development of an instrument to measure parents' beliefs about reading aloud to young children. *Perceptual and Motor Skills, 78*, 1303-1311.
- DeBaryshe, B. (1995). Maternal belief systems: linchpin in the home reading process. *Journal of applied developmental psychology, 16*, 1-20.
- Duren, A. (2006). An investigation of parents' and children's beliefs of early literacy acquisition from a cross-cultural perspective. *Florida international university, 1-105*.
- Dyson, A.H. (2002). Writing and children's symbolic repertoires: development unhinged. In S.B. Neuman, & D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 126-141). New York: The Guilford Press.
- Evans, M., Fox, M., Cremaso, L., & McKinnon, L. (2004). Beginning reading: the views of parents and teachers of young children. *Journal of educational psychology, 96* (1), 130-141.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: a multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of educational psychology, 92* (2), 367-376.
- Fletcher, J., Greenwood, J., & Parkhill, F. (2010). Are schools meeting their clients' expectations? Parents voice their perceptions about children learning to read in schools today. *Teaching and teacher education, 26*, 438-446.
- Gillen, J., & Hall, N. (2003). The emergence of early childhood literacy. In N. Hall, J. Larson, & J.Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy* (pp. 3-12). London: Sage Publications.
- Goldenberg, C. (2002). Making schools work for low-income families in the 21<sup>st</sup> century. In S.B. Neuman, & D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 211-231). New York: The Guilford Press.
- Goswami, U. (2002). Early phonological development and the acquisition of literacy. In S.B. Neuman, & D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 111-125). New York: The Guilford Press.

- Hammer, C., Rodriguez, B., Lawrence, F., & Miccio, A. (2007). Puerto Rican mothers' beliefs and home literacy practices. *Language, speech, and hearing services in schools, 38*, 216-224.
- Hannon, P. (1998). How can we foster children's early literacy development through parent involvement? In S.B. Neuman, & K.A. Roskos (Eds.), *Children achieving: Best practices in early literacy* (pp. 121-143). Newark: International Reading Association.
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2003). Researching young children's out-of-school literacy practices. In N. Hall, J. Larson, & J.Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy* (pp. 51-65). London: Sage Publications.
- Lancaster, L. (2003). Moving into literacy: how it all begins. In N. Hall, J. Larson, & J.Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy* (pp. 145-153). London: Sage Publications.
- Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A., & Shapiro, J. (2006). Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology, 27*, 1-20.
- Makin, L. (2002). Literacy prior to school entry: factors for consideration. Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης (Επιμ.), *Ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής ηλικίας* (σσ. 71-78). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Makin, L. (2003). Creating positive literacy learning environments in early childhood. In N. Hall, J. Larson, & J.Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy* (pp. 327-337). London: Sage Publications.
- 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.
- McGee, L.M. (2003). Shaking the very foundations of emergent literacy: book reading versus phonemic awareness. In J.P. Isenberg, & M.R. Jalongo (Eds.), *Major trends and issues in early childhood education: challenges, controversies, and insights* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 114-125). New York: Teachers College Press.
- Morrow, L.M. (2001). Literacy development and young children: research to practice. In S.L. Golbeck (Ed.), *Psychological perspectives on early childhood education: reframing dilemmas in research and practice* (pp. 253-297). London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Morrow, L.M. (2005). *Literacy development in the early years: helping children read and write* (5th ed.). United States of America: Pearson.
- Neuman, S.B. (1998). How can we enable all children to achieve? In S.B. Neuman, & K.A. Roskos (Eds.), *Children achieving: Best practices in early literacy* (pp. 5-19). Newark: International Reading Association.
- Nutbrown, C. (2006). *Key concepts in early childhood education & care*. London: Sage Publications.
- Razfar, A., & Gutierrez, K. (2003). Reconceptualizing early childhood literacy: the sociocultural influence. In N. Hall, J. Larson, & J.Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy* (pp. 34-47). London: Sage Publications.
- Roberts, B. (1998). "I No EvrethENGe": What skills are essential in early literacy? In S.B. Neuman, & K.A. Roskos (Eds.), *Children achieving: Best practices in early literacy* (pp. 38-55). Newark: International Reading Association.
- Rodriguez, B., Hammer, C., & Lawrence, F. (2009). Parent reading belief inventory: reliability and validity with a sample of Mexican American mothers. *Early education and development, 20* (5), 826-844.
- Schickedanz, J.A., & Casbergue, R.M. (2004). *Writing in preschool: learning to orchestrate meaning and marks*. Newark: International Reading Association.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E., & Daley, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading research quarterly, 33* (1), 96-116.
- Sénéchal, M., LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child development, 73* (2), 445-460.
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific studies of reading, 10* (1), 59-87.
- Sonnenschein, S., Baker, L., Serpell, R., Scher, D., Goddard-Truitt, V., & Munsterman, K. (1997). Parental beliefs about ways to help children learn to read: the impact of an entertainment or a skills perspective. *Early child development and care, 127-128*, 111-118.
- Stainthorp, R. (2003). Phonology and learning to read. In N. Hall, J. Larson, & J.Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy* (pp. 209-221). London: Sage Publications.

- Stipek, D., Milburn, S., Clements, D., & Daniels, D.H. (1992). Parents' beliefs about appropriate education for young children. *Journal of applied developmental psychology, 13*, 293-310.
- Strickland, D.S., & Schickedanz, J.A. (2004). *Learning about print in preschool: working with letters, words, and beginning links with phonemic awareness*. Newark: International Reading Association.
- Wasik, B.H., Dobbins, D.R., & Herrmann, S. (2002). Intergenerational family literacy: concepts, research, and practice. In S.B. Neuman, & D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 444-458). New York: The Guilford Press.
- Weigel, D., Martin, S., & Bennett, K. (2006). 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.
- Whitehurst, G.J., & Lonigan, C.J. (2002). Emergent literacy: development from prereaders to readers. In S.B. Neuman, & D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11-29). New York: The Guilford Press.
- Wu, C., & Honig, A.S. (2010). Taiwanese mothers' beliefs about reading aloud with preschoolers: findings from the parent reading belief inventory. *Early Child Development and Care, 180* (5), 647-669.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ

Αγαπητέ Γονέα,

Είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Πανεπιστήμιο Κρήτης και ανέλαβα τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας υπό την επίβλεψη του Επίκουρου Καθηγητή κ. Γ. Μανωλίτη.

Η έρευνα αυτή έχει ως σκοπό να διερευνήσει: (α) τις απόψεις των γονέων για το πώς μαθαίνουν τα παιδιά τους να διαβάζουν και να γράφουν καθώς και (β) τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν οι γονείς μαζί με τα παιδιά τους στο σπίτι.

Παρακαλούμε σημειώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο. Πρέπει να τονιστεί από την αρχή ότι δεν υπάρχουν ορθές και λαθεμένες απαντήσεις. **Σας παρακαλώ να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις με τρόπο που να αντανακλά τις πραγματικές σας απόψεις και συναισθήματα.** Αν θέλετε να κάνετε επιπρόσθετα σχόλια, χρησιμοποιήστε οποιοδήποτε κενό χώρο του ερωτηματολογίου.

Η συνεργασία σας θα συμβάλει ουσιαστικά στην προσπάθειά μας να κατανοήσουμε τις αντιλήψεις των γονέων και να βελτιώσουμε τις πρακτικές μας για την εκμάθηση του γραπτού λόγου των μικρών παιδιών. Πρέπει να τονιστεί από την αρχή πως η έρευνα αυτή δεν μελετά άτομα. Ονόματα ατόμων δεν θα συμβάλουν ουσιαστικά στην επιτυχία της έρευνας. **Γι' αυτό μη γράφετε πουθενά το όνομα σας.**

Αφού συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο, παρακαλώ να το παραδώσετε στο/η Νηπιαγωγό της τάξης του παιδιού σας από την οποία θα το παραλάβω.

Ευχαριστώ για τη συνεργασία σας.

Χρυσή Μελεσανάκη  
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

### ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο γονέα (που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο):

- Άνδρας  Γυναίκα

Φύλο του παιδιού σας το οποίο φοιτά στο Νηπιαγωγείο:

- Αγόρι  Κορίτσι

Ηλικία γονέα: \_\_\_\_\_

Ημερομηνία γέννησης παιδιού: \_\_\_\_\_

Έχετε άλλα παιδιά;

- Ναι  Όχι

Τοποθετήστε ένα X δίπλα από το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης που έχει ολοκληρώσει η **μητέρα** του παιδιού.

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Απόφοιτη Δημοτικού           | <input type="checkbox"/> Απόφοιτη Γυμνασίου |
| <input type="checkbox"/> Απόφοιτη Λυκείου             | <input type="checkbox"/> Απόφοιτη ΙΕΚ       |
| <input type="checkbox"/> Απόφοιτη ΤΕΙ                 | <input type="checkbox"/> Απόφοιτη ΑΕΙ       |
| <input type="checkbox"/> Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου |   |

Τοποθετήστε ένα X δίπλα από το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης που έχει ολοκληρώσει ο **πατέρας** του παιδιού.

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Απόφοιτος Δημοτικού          | <input type="checkbox"/> Απόφοιτος Γυμνασίου |
| <input type="checkbox"/> Απόφοιτος Λυκείου            | <input type="checkbox"/> Απόφοιτος ΙΕΚ       |
| <input type="checkbox"/> Απόφοιτος ΤΕΙ                | <input type="checkbox"/> Απόφοιτος ΑΕΙ       |
| <input type="checkbox"/> Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου |  |

**Επάγγελμα μητέρας:** \_\_\_\_\_

**Επάγγελμα πατέρα:** \_\_\_\_\_

Τοποθέτησε ένα X δίπλα από το ποσό που αντιπροσωπεύει το **ετήσιο οικογενειακό σας εισόδημα:**

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> έως – 9.999€     | <input type="checkbox"/> 10.000 – 19.999€ |
| <input type="checkbox"/> 20.000 – 29.999€ | <input type="checkbox"/> 30.000 – 39.999€ |
| <input type="checkbox"/> 40.000€ και πάνω |   |

**Ποιο είναι το νηπιαγωγείο που φοιτά το παιδί σας;** \_\_\_\_\_

## ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Οι παρακάτω απόψεις αποτελούν ορισμένες από τις αντιλήψεις για το πώς τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν. Δείξτε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας σε κάθε άποψη βάζοντας σε κύκλο έναν αριθμό στην κλίμακα που είναι δεξιά.

Απόψεις	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Το παιδί επωφελείται όταν ακούει να του διαβάζουν τις αγαπημένες του ιστορίες πολλές φορές.	1	2	3	4	5
Τα περισσότερα παιδιά πρέπει να μάθουν να διαβάζουν στο νηπιαγωγείο.	1	2	3	4	5
Τα πρώτα ιχνογραφήματα του παιδιού συνδέονται με τη μελλοντική ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραφής.	1	2	3	4	5

Η διδασκαλία ανάγνωσης λέξεων που βλέπει το παιδί είναι μια κατάλληλη τεχνική για να το μάθετε να διαβάζει.	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Το παιδί είναι απαραίτητο να έχει μεγάλη εμπειρία αντιγραφής λέξεων και έπειτα αντιγραφής προτάσεων πριν προσπαθήσει να γράψει μόνο του.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

### Απόψεις

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Το παιδί πρέπει να μάθει να γράφει σωστά τα γράμματα της αλφαβήτας πριν επιχειρήσει να γράψει.	1	2	3	4	5
Τα παιδιά μαθαίνουν σημαντικά πράγματα για την ανάγνωση και τη γραφή πριν ξεκινήσει η συστηματική διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής στο δημοτικό σχολείο.	1	2	3	4	5
Πρέπει να διορθώσετε το παιδί σας αν γράψει <i>ταπζι</i> για τη λέξη <i>τραπέζι</i> .	1	2	3	4	5
Το παιδί μπορεί να αρχίσει να γράφει (π.χ. σημειώσεις, ιστορίες) πριν μάθει πώς να διαβάζει.	1	2	3	4	5
Ο καλύτερος τρόπος για να μάθει το παιδί πώς να διαβάζει είναι να εξασκηθεί στην αντιστοίχιση γραμμάτων και ήχων.	1	2	3	4	5
Όταν το παιδί ξεκινήσει να γράφει πρέπει να ενθαρρύνεται να γράφει μόνο εύκολες λέξεις και μικρές φράσεις.	1	2	3	4	5
Είναι απαραίτητο για ένα παιδί να αναγνωρίζει τα γράμματα της αλφαβήτας πριν ξεκινήσει να γράφει.	1	2	3	4	5
Το παιδί του νηπιαγωγείου είναι πολύ μικρό για να μάθει ανάγνωση.	1	2	3	4	5
Είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά να βλέπουν τους γονείς τους να διαβάζουν και να γράφουν.	1	2	3	4	5

Η πραγματική ανάγνωση ξεκινάει μόνο όταν το παιδί αρχίζει να διαβάζει τις λέξεις όπως είναι γραμμένες στη σελίδα.

1 2 3 4 5

Τα παιδιά τα πηγαίνουν καλύτερα στο σχολείο όταν οι γονείς τους τα διδάσκουν σχολικές δεξιότητες (π.χ. γράμματα, αριθμούς) στο σπίτι.

1 2 3 4 5

Η ανάγνωση βιβλίων στο παιδί το βοηθάει να μάθει να διαβάζει.

1 2 3 4 5

### Απόψεις

Διαφωνώ  
απόλυτα

Διαφωνώ

Ούτε συμφωνώ/  
ούτε διαφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ  
απόλυτα

Τα παιδιά πρέπει να φτάσουν στο δημοτικό σχολείο για να μπορέσουν να ξεκινήσουν να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν.

1 2 3 4 5

Το παιδί μαθαίνει να διαβάζει πρώτα τα γράμματα της αλφαβήτας και έπειτα γραπτές λέξεις.

1 2 3 4 5

Ενθαρρύνοντας το παιδί να συζητά την ιστορία που διαβάσατε, το βοηθάτε να μάθει να διαβάζει.

1 2 3 4 5

Το παιδί μπορεί να αρχίσει να γράφει πριν διδαχθεί τη σωστή ορθογραφία των λέξεων.

1 2 3 4 5

## Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΓΟΝΕΑ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΣ

### Απόψεις

Διαφωνώ  
απόλυτα

Διαφωνώ

Ούτε  
συμφωνώ/  
ούτε  
διαφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ  
απόλυτα

Ο γονιός είναι ο/η πιο σημαντικός/ή δάσκαλος/α του παιδιού του.

1 2 3 4 5

Το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου είναι εξολοκλήρου υπεύθυνο για να βοηθήσει το παιδί μου να μάθει να διαβάζει και να γράφει.

1 2 3 4 5



Ως γονέας, παίζω σημαντικό ρόλο για να μάθει το παιδί μου να διαβάζει και να γράφει.

1 2 3 4 5

Ο/Η Νηπιαγωγός θα διδάξει το παιδί μου τα πάντα που χρειάζεται να γνωρίζει για να μάθει να διαβάζει και να γράφει, οπότε δεν χρειάζεται να ανησυχώ.

1 2 3 4 5

Θα ήθελα να βοηθήσω το παιδί μου να μάθει να διαβάζει και να γράφει αλλά δεν ξέρω με ποιο τρόπο.

1 2 3 4 5

Απόψεις	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
---------	--------------------	---------	-------------------------------------	---------	--------------------

Δεν μπορώ να κάνω πολλά ώστε να βοηθήσω το παιδί μου να προετοιμαστεί για να τα πάει καλά στην ανάγνωση και στη γραφή στο σχολείο.

1 2 3 4 5

Οι γονείς και ο/η Νηπιαγωγός είναι εξίσου υπεύθυνοι για να μάθουν στο παιδί να διαβάζει και να γράφει.

1 2 3 4 5

### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ

Οι παρακάτω δηλώσεις έχουν να κάνουν με τις δραστηριότητες που οργανώνουν οι γονείς με τα παιδιά τους στο σπίτι καθώς και με τη συμμετοχή των γονέων στο νηπιαγωγείο. Δείξτε το βαθμό συχνότητας σε κάθε δήλωση, βάζοντας σε κύκλο έναν αριθμό στην κλίμακα που είναι από κάτω.

Πόσο συχνά γράφετε τη λίστα με τα ψώνια ή μια κάρτα ή ένα γράμμα μαζί με το παιδί σας;

<i>Ποτέ</i>	<i>Λιγότερο από μία φορά το μήνα</i>	<i>Μερικές φορές το μήνα</i>	<i>Μερικές φορές την εβδομάδα</i>	<i>Καθημερινά</i>
0	1	2	3	4

Πόσο συχνά διαβάζετε με το παιδί σας τις οδηγίες μιας συνταγής ή τις επωνυμίες στις συσκευασίες προϊόντων (π.χ. σε ένα κουτί δημητριακών);

<i>Ποτέ</i>	<i>Λιγότερο από μία φορά το μήνα</i>	<i>Μερικές φορές το μήνα</i>	<i>Μερικές φορές την εβδομάδα</i>	<i>Καθημερινά</i>
0	1	2	3	4

Πόσο συχνά διαβάζετε με το παιδί σας λέξεις, πινακίδες ή ταμπέλες στο δρόμο όπως ονομασίες καταστημάτων, δρόμων κτλ.;

<i>Ποτέ</i>	<i>Λιγότερο από μία φορά το μήνα</i>	<i>Μερικές φορές το μήνα</i>	<i>Μερικές φορές την εβδομάδα</i>	<i>Καθημερινά</i>
0	1	2	3	4

Πόσο συχνά διαβάζετε περιοδικά ή εφημερίδες μπροστά στο παιδί σας;

<i>Ποτέ</i>	<i>Λιγότερο από μία φορά το μήνα</i>	<i>Μερικές φορές το μήνα</i>	<i>Μερικές φορές την εβδομάδα</i>	<i>Καθημερινά</i>
0	1	2	3	4

Πόσο συχνά διαβάζετε ιστορίες ή παραμύθια στο παιδί σας;

<i>Ποτέ</i>	<i>Λιγότερο από μία φορά το μήνα</i>	<i>Μερικές φορές το μήνα</i>	<i>Μερικές φορές την εβδομάδα</i>	<i>Καθημερινά</i>
0	1	2	3	4

Πόσο συχνά διαβάζετε με το παιδί σας ή ξεφυλλίζετε μαζί βιβλία ή περιοδικά;

<i>Ποτέ</i>	<i>Λιγότερο από μία φορά το μήνα</i>	<i>Μερικές φορές το μήνα</i>	<i>Μερικές φορές την εβδομάδα</i>	<i>Καθημερινά</i>
0	1	2	3	4

Πόσο συχνά διδάσκετε το παιδί σας πώς να γράφει (π.χ., το όνομα του, απλές λέξεις όπως γάτα);

<i>Ποτέ</i>	<i>Λιγότερο από μία φορά το μήνα</i>	<i>Μερικές φορές το μήνα</i>	<i>Μερικές φορές την εβδομάδα</i>	<i>Καθημερινά</i>
0	1	2	3	4

Πόσο συχνά διδάσκετε το παιδί σας πώς να διαβάζει λέξεις;

<i>Ποτέ</i>	<i>Λιγότερο από μία φορά το μήνα</i>	<i>Μερικές φορές το μήνα</i>	<i>Μερικές φορές την εβδομάδα</i>	<i>Καθημερινά</i>
0	1	2	3	4

Πόσο συχνά διδάσκετε το παιδί σας τον ήχο των γραμμάτων της αλφαβήτας;

<i>Ποτέ</i>	<i>Λιγότερο από μία φορά το μήνα</i>	<i>Μερικές φορές το μήνα</i>	<i>Μερικές φορές την εβδομάδα</i>	<i>Καθημερινά</i>
0	1	2	3	4

Πόσο συχνά διδάσκετε το παιδί σας την ονομασία των γραμμάτων της αλφαβήτας;

<i>Ποτέ</i>	<i>Λιγότερο από μία φορά το μήνα</i>	<i>Μερικές φορές το μήνα</i>	<i>Μερικές φορές την εβδομάδα</i>	<i>Καθημερινά</i>
0	1	2	3	4

## ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Πόσο συχνά συμμετέχετε στις συναντήσεις με το/τη Νηπιαγωγό για να συζητήσετε για τη μάθηση του παιδιού σας;

<i>Ποτέ</i>	<i>Λιγότερο από μία φορά το μήνα</i>	<i>Μερικές φορές το μήνα</i>	<i>Μερικές φορές την εβδομάδα</i>	<i>Καθημερινά</i>
0	1	2	3	4

Πόσο συχνά συζητάτε με άλλους γονείς για σχολικές συναντήσεις και γεγονότα;

<i>Ποτέ</i>	<i>Λιγότερο από μία φορά το μήνα</i>	<i>Μερικές φορές το μήνα</i>	<i>Μερικές φορές την εβδομάδα</i>	<i>Καθημερινά</i>
0	1	2	3	4

Πόσο συχνά συζητάτε με το/τη Νηπιαγωγό για το πώς τα πάει το παιδί σας με τους συμμαθητές του στο σχολείο;

<i>Ποτέ</i>	<i>Λιγότερο από μία φορά το μήνα</i>	<i>Μερικές φορές το μήνα</i>	<i>Μερικές φορές την εβδομάδα</i>	<i>Καθημερινά</i>
0	1	2	3	4

Πόσο συχνά συζητάτε με το/τη Νηπιαγωγό του παιδιού σας για την καθημερινότητα του παιδιού σας;

<i>Ποτέ</i>	<i>Λιγότερο από μία φορά το μήνα</i>	<i>Μερικές φορές το μήνα</i>	<i>Μερικές φορές την εβδομάδα</i>	<i>Καθημερινά</i>
0	1	2	3	4