



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

Ειδίκευση: **Θεωρία και πράξη στην προσχολική εκπαίδευση**

Ακαδημαϊκό έτος: **2016-2017**

Επιβλέπων Καθηγητής: **Γεώργιος Μανωλίτσης**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΝΟΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ ΜΕΤΡΗΣΗΣ
ΔΙΑΣΤΑΣΕΩΝ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΥ
ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ**

Από τη μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Ελένη Σαρρή
του Αναστασίου

A.M. 118

Ρέθυμνο, 2017

*Στους αγαπημένους μου γονείς
Αναστάσιο και Ζωή*

Parents are children's first teachers.

Roberta Jean Goldberg

Beginning at birth, children's experiences affect their success in becoming literate.

Lesley Mandel Morrow

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	ΣΕΛ
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	10
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	12
Ευχαριστίες.....	16
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ.....	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ.....	17
1.1 Εννοιολογική οριοθέτηση του αναδύμενου γραμματισμού.....	17
1.2 Θεωρητικά μοντέλα ερμηνείας του αναδύμενου γραμματισμού.....	19
1.3 Συστατικά στοιχεία του αναδύμενου γραμματισμού.....	23
1.3.1 Γνώσεις αναδύμενου γραμματισμού.....	23
1.3.1.1 Αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου.....	23
1.3.1.2 Γνώση γραμμάτων.....	24
1.3.2 Δεξιότητες αναδύμενου γραμματισμού.....	25
1.3.2.1 Προφορικός λόγος.....	25
1.3.2.2 Μεταγλωσσικές δεξιότητες.....	27
1.3.3 Μορφές συμπεριφοράς αναδύμενου γραμματισμού.....	28
1.3.3.1 Αναδύμενη ανάγνωση.....	29
1.3.3.2 Αναδύμενη γραφή.....	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ.....	32
2.1 Εννοιολογική οριοθέτηση του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού.....	32
2.2 Ιστορική αναδρομή στο περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού.....	35
2.3 Θεωρίες για το ρόλο του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του παιδιού.....	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	43
3.1 Μοντέλα περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού.....	43

3.2 Ο ρόλος του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού.....	54
3.2.1 Ο ρόλος της ανάγνωσης βιβλίων.....	54
3.2.2 Ο ρόλος της διδασκαλίας δεξιοτήτων γραμματισμού.....	57
3.2.3 Ο ρόλος των πιστεύω/πεποιθήσεων και των προσδοκιών των γονέων για την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών τους.....	59
3.2.4 Ο ρόλος των δραστηριοτήτων γραμματισμού των γονέων στο σπίτι.....	61
3.2.5 Ο ρόλος της “από κοινού” γραφής.....	62
3.2.6 Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και ο ρόλος του στο περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού.....	64
3.2.7 Ο ρόλος του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού ως μία ολιστική εκτίμηση.....	66
3.3 Τρόποι μέτρησης του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού.....	67
3.3.1 Ερωτηματολόγιο.....	68
3.3.2 Λίστες ελέγχου για την έκθεση στον έντυπο λόγο.....	70
3.3.3 Συνέντευξη.....	74
3.3.4 Παρατήρηση.....	76
3.4 Κριτική της βιβλιογραφίας και αναγκαιότητα της έρευνας.....	80
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	86
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	88
5.1 Σχεδιασμός της έρευνας.....	88
5.2 Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας.....	89
5.3 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	89
5.4 Διαδικασία της έρευνας.....	97

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	98
6.1 Χαρακτηριστικά του δείγματος.....	100
6.2 Παραγοντικές αναλύσεις και ανάλυση αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου.....	110
6.3 Σύγκριση των παραγόντων ως προς τη συχνότητα εκδήλωσης οικογενειακού γραμματισμού.....	118
6.4 Ανάλυση αξιοπιστίας του Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων.....	120
6.5 Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών του οικογενειακού γραμματισμού.....	121
6.6 Ανάλυση της επίδρασης του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των γονέων στις μορφές του οικογενειακού γραμματισμού.....	126
6.6.1 Διαφορές ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης πατέρων.....	126
6.6.2 Διαφορές ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης μητέρων.....	130
6.6.3 Διαφορές ως προς το επίπεδο επαγγέλματος πατέρων.....	136
6.6.4 Διαφορές ως προς το επίπεδο επαγγέλματος μητέρων.....	140
6.7 Αναλύσεις πρόβλεψης των μορφών οικογενειακού γραμματισμού.....	148
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	161
7.1 Ανάπτυξη του εργαλείου.....	161
7.2 Σχέση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των γονέων με τον οικογενειακό γραμματισμό.....	166
7.3 Προβλεπτικοί παράγοντες των μορφών οικογενειακού γραμματισμού.....	172
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	176
8.1 Συμπεράσματα.....	176
8.1.1 Σύνοψη συμπερασμάτων.....	177
8.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	179
8.3 Μελλοντικές κατευθύνσεις της παρούσας έρευνας.....	179
8.4 Παιδαγωγικές προτάσεις.....	180
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	182

A. Ελληνόγλωσση.....	182
B. Ξενόγλωσση.....	184
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	199

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΣΕΛ

Πίνακας 1: Απόλυτες (f) και σχετικές (%) συχνότητες του προσώπου γονέα συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.....	100
Πίνακας 2: Απόλυτες (f) και σχετικές (%) συχνότητες επιπέδου εκπαίδευσης του πατέρα.....	100
Πίνακας 3: Απόλυτες (f) και σχετικές (%) συχνότητες επαγγέλματος του πατέρα.....	101
Πίνακας 4: Απόλυτες (f) και σχετικές (%) συχνότητες επιπέδου εκπαίδευσης της μητέρας.....	101
Πίνακας 5: Απόλυτες (f) και σχετικές (%) συχνότητες επαγγέλματος της μητέρας.....	102
Πίνακας 6: Απόλυτες (f) και σχετικές (%) συχνότητες δραστηριοτήτων εμπλοκής με τον προφορικό και το γραπτό λόγο.....	105
Πίνακας 7: Απόλυτες (f) και σχετικές (%) συχνότητες πιστεύω/πεποιθήσεων σχετικά με τη σημασία δραστηριοτήτων γονέα-παιδιού για το γραπτό λόγο.....	109
Πίνακας 8: Απόλυτες (f) και σχετικές (%) συχνότητες ηλικίας του παιδιού κατά την έναρξη ανάγνωσης βιβλίων από το γονέα σε εκείνο.....	110
Πίνακας 9: Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, φορτίσεις και αξιοπιστία των παραγόντων και των ερωτήσεων του κάθε παράγοντα της κλίμακας εμπλοκής γονέων-παιδιών σε δραστηριότητες σχετικές με τον προφορικό και γραπτό λόγο.....	114
Πίνακας 10: Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, φορτίσεις και αξιοπιστία των παραγόντων και των ερωτήσεων του κάθε παράγοντα της κλίμακας των πιστεύω/πεποιθήσεων σχετικά με τη σημασία συμμετοχής γονέα-παιδιού σε δραστηριότητες γραμματισμού.....	117
Πίνακας 11: Αξιοπιστία τίτλων παιδικών βιβλίων.....	120
Πίνακας 12: Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού.....	125
Πίνακας 13: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις επιπέδων εκπαίδευσης πατέρων, λόγος F και παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας.....	126
Πίνακας 14: Διαφορές μέσων όρων επιπέδων εκπαίδευσης πατέρα.....	128
Πίνακας 15: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις επιπέδων εκπαίδευσης μητέρων, λόγος F και παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας.....	131
Πίνακας 16: Διαφορές μέσων όρων επιπέδων εκπαίδευσης μητέρας.....	133
Πίνακας 17: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις επιπέδων επαγγέλματος πατέρων, λόγος F και παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας.....	136
Πίνακας 18: Διαφορές μέσων όρων επιπέδων επαγγέλματος πατέρα.....	138
Πίνακας 19: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις επιπέδων επαγγέλματος μητέρων, λόγος F και παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας.....	141
Πίνακας 20: Διαφορές μέσων όρων επιπέδων επαγγέλματος μητέρας.....	143

Πίνακας 21: Τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης “Βήτα”, βαθμοί αύξησης στο R^2 και συνολικό R^2 για την εκτίμηση της συνεισφοράς της εμπλοκής γονέων-παιδιών σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου στο συνολικό σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων με τη μέθοδο <i>stepwise</i>	149
Πίνακας 22: Τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης “Βήτα”, βαθμοί αύξησης στο R^2 για την εκτίμηση της συνεισφοράς των πιστεύω των γονέων σχετικά με τη σημασία που αποδίδουν στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε δραστηριότητες γραμματισμού στο συνολικό σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων με τη μέθοδο <i>stepwise</i>	150
Πίνακας 23: Τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης “Βήτα”, βαθμοί αύξησης στο R^2 και συνολικό R^2 για την εκτίμηση της συνεισφοράς των πιστεύω των γονέων σχετικά με τη σημασία που αποδίδουν στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε δραστηριότητες γραμματισμού και της εμπλοκής γονέων-παιδιών σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου στο συνολικό σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων με τη μέθοδο <i>stepwise</i>	151
Πίνακας 24: Τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης “Βήτα”, βαθμοί αύξησης στο R^2 και συνολικό R^2 για την εκτίμηση της συνεισφοράς των πιστεύω των γονέων σχετικά με τη σημασία που αποδίδουν στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε δραστηριότητες γραμματισμού και της εμπλοκής γονέων-παιδιών σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου στο συνολικό σκορ στα υλικά γραμματισμού με τη μέθοδο <i>stepwise</i>	152
Πίνακας 25: Τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης “Βήτα”, βαθμοί αύξησης στο R^2 και συνολικό R^2 για την εκτίμηση της συνεισφοράς της εκπαίδευσης πατέρα-μητέρας, των πιστεύω των γονέων σχετικά με τη σημασία που αποδίδουν στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε δραστηριότητες γραμματισμού και της εμπλοκής γονέων-παιδιών σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου στο συνολικό σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων με τη μέθοδο <i>enter</i>	153
Πίνακας 26: Τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης “Βήτα”, βαθμοί αύξησης στο R^2 και συνολικό R^2 για την εκτίμηση της συνεισφοράς της εκπαίδευσης πατέρα-μητέρας, των πιστεύω των γονέων σχετικά με τη σημασία που αποδίδουν στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε δραστηριότητες γραμματισμού και της εμπλοκής γονέων-παιδιών σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου στο συνολικό σκορ στα υλικά γραμματισμού με τη μέθοδο <i>enter</i>	155
Πίνακας 27: Τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης “Βήτα”, βαθμοί αύξησης στο R^2	

	και συνολικό R^2 για την εκτίμηση της συνεισφοράς της εκπαίδευσης πατέρα-μητέρας και των πιστεύω των γονέων σχετικά με τη σημασία που αποδίδουν στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε δραστηριότητες γραμματισμού στην άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα με τη μέθοδο enter.....	156
Πίνακας 28:	Τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης “Βήτα”, βαθμοί αύξησης στο R^2 και συνολικό R^2 για την εκτίμηση της συνεισφοράς της εκπαίδευσης πατέρα-μητέρας και των πιστεύω των γονέων σχετικά με τη σημασία που αποδίδουν στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε δραστηριότητες γραμματισμού στην άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού με τη μέθοδο enter....	157
Πίνακας 29:	Τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης “Βήτα”, βαθμοί αύξησης στο R^2 και συνολικό R^2 για την εκτίμηση της συνεισφοράς της εκπαίδευσης πατέρα-μητέρας και των πιστεύω των γονέων σχετικά με τη σημασία που αποδίδουν στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε δραστηριότητες γραμματισμού στην από κοινού ανάγνωση βιβλίων με τη μέθοδο enter.....	158
Πίνακας 30:	Τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης “Βήτα”, βαθμοί αύξησης στο R^2 και συνολικό R^2 για την εκτίμηση της συνεισφοράς της εκπαίδευσης πατέρα-μητέρας και των πιστεύω των γονέων σχετικά με τη σημασία που αποδίδουν στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε δραστηριότητες γραμματισμού στις από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος με τη μέθοδο enter.....	159
Πίνακας 31:	Τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης “Βήτα”, βαθμοί αύξησης στο R^2 και συνολικό R^2 για την εκτίμηση της συνεισφοράς της εκπαίδευσης πατέρα-μητέρας και των πιστεύω των γονέων σχετικά με τη σημασία που αποδίδουν στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε δραστηριότητες γραμματισμού στην ανάγνωση βιβλίων από το γονιό με τη μέθοδο enter.....	160

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία επεδίωξε το σχεδιασμό και την ανάπτυξη ενός εργαλείου που να αξιολογεί/μετράει διαστάσεις του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ειδικότερα, επιδιώχθηκε να εξεταστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων αυτού του εργαλείου και επίσης να εξεταστεί η σχέση της εμπλοκής γονέων και παιδιών σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου με δημογραφικούς παράγοντες της οικογένειας, με τα πιστεύω/πεποιθήσεις των γονέων για την ανάπτυξη του γραμματισμού του παιδιού τους, με την παροχή υλικών γραμματισμού και με την έκθεση των παιδιών στον έντυπο λόγο.

Για την πραγματοποίηση αυτής της έρευνας σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από πέντε κλίμακες. Η πρώτη κλίμακα του ερωτηματολογίου αυτού μετρούσε δημογραφικούς παράγοντες της οικογένειας, η δεύτερη κλίμακα την εμπλοκή γονέων και παιδιών σε δραστηριότητες σχετικές με τον προφορικό και γραπτό λόγο, η τρίτη κλίμακα τα πιστεύω/τις πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με τη σημασία που αποδίδουν στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου, η τέταρτη τα υλικά γραμματισμού που υπάρχουν στο σπίτι του παιδιού και η πέμπτη κλίμακα μετρούσε την έκθεση των παιδιών στα παιδικά βιβλία (έντυπος λόγος). Το ερωτηματολόγιο αυτό συμπληρώθηκε από 309 γονείς, των οποίων τα παιδιά φοιτούσαν σε νηπιαγωγεία της πόλης του Ηρακλείου Κρήτης.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι για την εμπλοκή γονέων και παιδιών σε δραστηριότητες σχετικές με τον προφορικό και γραπτό λόγο προέκυψε ένα μοντέλο πέντε παραγόντων, δηλαδή φάνηκε να αποτελείται από την άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα, την άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, την από κοινού ανάγνωση βιβλίων, τις από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος και την ανάγνωση βιβλίων από το γονιό. Για τα πιστεύω των γονέων σχετικά με τη σημασία που αποδίδουν στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου προέκυψε ένα μοντέλο δύο παραγόντων, δηλαδή φάνηκαν να αποτελούνται από τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού και από τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού. Όλοι οι παράγοντες που προέκυψαν φάνηκαν να διακρίνονται από αξιοπιστία. Επίσης, φάνηκε ότι οι γονείς υψηλότερου επιπέδου εκπαίδευσης και επαγγέλματος διαβάζουν περισσότερο οι ίδιοι βιβλία και παρέχουν περισσότερα υλικά γραμματισμού στο σπίτι στο παιδί τους σε σχέση με τους γονείς χαμηλότερου επιπέδου εκπαίδευσης και επαγγέλματος. Ακόμη, φάνηκε ότι όσο περισσότερο οι γονείς διδάσκουν στο παιδί τους στοιχεία του αλφαβητικού κώδικα, τόσο λιγότερο το εκθέτουν σε παιδικά λογοτεχνικά βιβλία στο σπίτι και ότι η ανάγνωση βιβλίων από τον ίδιο το γονέα στο σπίτι προέβλεψε την παροχή στο

παιδί του υλικών γραμματισμού. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού προέβλεψαν την ανάγνωση βιβλίων του γονέα μαζί με το παιδί του, τις δραστηριότητες γραμματισμού γονέα-παιδιού που είναι εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος και την ανάγνωση βιβλίων από τον ίδιο το γονιό, ενώ τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού προέβλεψαν την άμεση μάθηση από το γονέα στοιχείων του αλφαβητικού κώδικα στο παιδί του.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η ανάγνωση και η γραφή αποτελούν δύο ιδιαίτερα σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες κυρίως για την επικοινωνία και την επιβίωση του ανθρώπου στη σύγχρονη εγγράμματη κοινωνία, καθώς οι δύο αυτές δεξιότητες χρησιμοποιούνται σε οποιαδήποτε μορφή κοινωνικής εκδήλωσης. Μέσα από το γραπτό λόγο ο σύγχρονος άνθρωπος προσλαμβάνει ποικίλες πληροφορίες. Συνεπώς, η ανάγνωση και η γραφή σχετίζονται στενά με την ακαδημαϊκή, επαγγελματική και κοινωνική του πρόοδο (Τάφα, 2011). Λόγω του σπουδαίου ρόλου που έχει ο προφορικός και γραπτός λόγος για τη ζωή του ανθρώπου, είναι έτσι συνεχές το ενδιαφέρον των επιστημόνων για τον τρόπο με τον οποίο το μικρό παιδί μαθαίνει να διαβάζει και να γράφει (Μανωλίτσης, 2016).

Σήμερα, πιστεύεται ότι η ανάγνωση και η γραφή ξεκινούν να αναδύονται από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής του μικρού παιδιού (Τάφα & Μανωλίτσης, 2009). Επικρατεί η άποψη του *αναδύμενου γραμματισμού (emergent literacy)*, που αναφέρεται στις δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις σχετικές με τον προφορικό και γραπτό λόγο που εμφανίζουν τα μικρά παιδιά και οι οποίες θεωρούνται ως προάγγελοι των συμβατικών μορφών ανάγνωσης και γραφής (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Προκειμένου να μπορέσει το μικρό παιδί να εμφανίσει αυτές τις δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις προφορικού και γραπτού λόγου, διαδραματίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο οι εμπειρίες γραμματισμού που βιώνει εκείνο στο οικογενειακό του περιβάλλον (Μανωλίτσης, 2016). Οι εμπειρίες σχετικές με το γραμματισμό, δηλαδή, που παρέχει η οικογένεια στο παιδί διευκολύνουν την ανάπτυξη του γραμματισμού του (Barratt-Pugh, 2000). Το *περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού (home literacy environment/HLE)* έχει να κάνει με διάφορες δραστηριότητες γραμματισμού, στις οποίες εμπλέκονται ο γονέας και το μικρό παιδί του στο σπίτι (Senechal & LeFevre, 2002).

Το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού είναι διεθνώς αναγνωρισμένο ως ένας παράγοντας που συνδέεται με διάφορες δεξιότητες γραμματισμού του μικρού παιδιού. Η διεθνής βιβλιογραφία δείχνει ότι οι εμπειρίες σχετικές με το γραμματισμό που βιώνει το μικρό παιδί στο σπίτι του σχετίζονται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού του. Ειδικότερα, διάφορες διαστάσεις του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού, όπως δραστηριότητες ανάγνωσης παιδικών βιβλίων γονέα και παιδιού, δραστηριότητες διδασκαλίας από το γονέα στο παιδί του δεξιοτήτων γραμματισμού, τα πιστεύω και οι προσδοκίες του γονέα σε σχέση με την ανάπτυξη του γραμματισμού του παιδιού του, δραστηριότητες γραφής του γονέα μαζί με το παιδί του, δραστηριότητες σχετικές με το γραμματισμό στις οποίες εμπλέκεται ο ίδιος ο γονέας στο σπίτι και επίσης το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, έχουν φανεί, από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν, να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη διαφόρων δεξιοτήτων γραμματισμού του

μικρού παιδιού (Aram & Levin, 2001; Manolitsis, Georgiou, Stephenson, & Parrila, 2009; Senechal & LeFevre, 2014; van Steensel, 2006; Weigel, Martin, & Bennett, 2005).

Με την παρούσα διπλωματική εργασία επιδιώκεται ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη ενός εργαλείου αξιολόγησης των διαστάσεων του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η ανάπτυξη, δηλαδή, ενός αξιόπιστου και έγκυρου εργαλείου μέτρησης πολλών διαστάσεων του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού, όπως του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας, των δραστηριοτήτων σχετικών με τον προφορικό και γραπτό λόγο στις οποίες συμμετέχουν ο γονέας και το παιδί του, των πιστεύω/πεποιθήσεων του γονέα σχετικά με τη σημασία που αποδίδει στο να συμμετέχει σε δραστηριότητες γραμματισμού με το παιδί του, των υλικών γραμματισμού που υπάρχουν στο σπίτι και της έκθεσης του μικρού παιδιού στον έντυπο λόγο. Επίσης, επιδιώκεται η διερεύνηση των σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ όλων αυτών των διαστάσεων.

Η εργασία αυτή χωρίζεται σε οκτώ κεφάλαια.

Αρχικά, το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στον αναδυόμενο γραμματισμό. Στο κεφάλαιο αυτό πραγματοποιείται καταρχήν μία εννοιολογική οριοθέτηση του αναδυόμενου γραμματισμού. Έπειτα, παρουσιάζονται κάποια θεωρητικά μοντέλα ερμηνείας του αναδυόμενου γραμματισμού. Ακολούθως, παρουσιάζονται και αναλύονται τα συστατικά στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού ταξινομημένα στα πεδία των γνώσεων, δεξιοτήτων και μορφών συμπεριφοράς αναδυόμενου γραμματισμού. Δηλαδή, παρουσιάζονται και αναλύονται η αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου, η γνώση γραμμάτων, ο προφορικός λόγος (λεξιλόγιο, κατανόηση λόγου, αφηγηματικές δεξιότητες), οι μεταγλωσσικές δεξιότητες (φωνολογική επίγνωση, συντακτική επίγνωση, μορφολογική επίγνωση), η αναδυόμενη ανάγνωση και η αναδυόμενη γραφή.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στο περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού. Σ' αυτό το κεφάλαιο γίνεται αρχικά μία εννοιολογική οριοθέτηση του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού. Στη συνέχεια παρουσιάζεται μία ιστορική αναδρομή στο περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού. Έπειτα, παρουσιάζονται κάποιες θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για το ρόλο του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του παιδιού. Συγκεκριμένα παρουσιάζονται η οικοσυστημική θεωρία του Bronfenbrenner και η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky. Τα δύο αυτά πρώτα κεφάλαια αποτελούν το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας εργασίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Καταρχήν, στο κεφάλαιο αυτό, παρουσιάζονται κάποια μοντέλα περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού που έχουν διατυπωθεί από διάφορους ερευνητές. Ακολούθως, παρουσιάζεται ο ρόλος του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού. Ειδικότερα, παρουσιάζονται ο ρόλος της ανάγνωσης βιβλίων, ο ρόλος της διδασκαλίας δεξιοτήτων γραμματισμού, ο ρόλος των πιστεύω/πεποιθήσεων και των προσδοκιών των γονέων για την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών τους, ο ρόλος των δραστηριοτήτων

γραμματισμού των γονέων στο σπίτι, ο ρόλος της “από κοινού” γραφής, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και ο ρόλος που έχει στο περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού και ο ρόλος του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού ως μία ολιστική εκτίμηση. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι τρόποι μέτρησης του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού, δηλαδή κάποια εργαλεία που έχουν χρησιμοποιηθεί από τους ερευνητές για να μετρήσουν μέσω αυτών το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού. Παρουσιάζονται το ερωτηματολόγιο, οι λίστες ελέγχου για την έκθεση στον έντυπο λόγο, η συνέντευξη και η παρατήρηση. Στο τέλος του κεφαλαίου αυτού παρουσιάζεται η κριτική της βιβλιογραφίας και η αναγκαιότητα της έρευνας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται ο σκοπός και οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Αρχικά, παρουσιάζεται ο σχεδιασμός της έρευνας. Έπειτα, παρουσιάζονται ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα μέσα συλλογής δεδομένων και πιο συγκεκριμένα το εργαλείο/ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε για την μέτρηση διαστάσεων του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ακολούθως, παρουσιάζεται η διαδικασία της έρευνας.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Πρώτα παρουσιάζονται κάποια χαρακτηριστικά του δείγματος, τα οποία προέκυψαν μετά από αναλύσεις συχνότητας που πραγματοποιήθηκαν. Μετά παρουσιάζονται οι παραγοντικές αναλύσεις και οι αναλύσεις αξιοπιστίας που έγιναν σε κλίμακες του ερωτηματολογίου. Αμέσως μετά παρουσιάζεται η σύγκριση των παραγόντων ως προς τη συχνότητα εκδήλωσης οικογενειακού γραμματισμού που πραγματοποιήθηκε. Ακολούθως, παρουσιάζεται η ανάλυση αξιοπιστίας που έγινε στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων. Έπειτα, παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η ανάλυση της επίδρασης του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των γονέων στις μορφές του οικογενειακού γραμματισμού. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται πρώτα οι διαφορές ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης πατέρων, μετά οι διαφορές ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης μητέρων, μετά οι διαφορές ως προς το επίπεδο επαγγέλματος πατέρων και μετά οι διαφορές ως προς το επίπεδο επαγγέλματος μητέρων. Στο τέλος, παρουσιάζονται οι αναλύσεις πρόβλεψης των μορφών οικογενειακού γραμματισμού που πραγματοποιήθηκαν.

Στο έβδομο κεφάλαιο πραγματοποιείται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας. Αρχικά, γίνεται μία ερμηνεία σχετικά με το εργαλείο που αναπτύχθηκε. Έπειτα, παρουσιάζεται η σχέση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των γονέων με τον οικογενειακό γραμματισμό. Ακολούθως, γίνεται παρουσίαση των προβλεπτικών παραγόντων των μορφών οικογενειακού γραμματισμού.

Τέλος, στο όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα και οι ψυχοπαιδαγωγικές προτάσεις. Πιο συγκεκριμένα, σ’ αυτό το κεφάλαιο, παρουσιάζονται καταρχήν τα συμπεράσματα της έρευνας. Έπειτα γίνεται μία σύνοψη των συμπερασμάτων της έρευνας. Στη συνέχεια,

παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας. Ακολούθως, παρουσιάζονται οι μελλοντικές κατευθύνσεις της έρευνας. Αμέσως μετά, παρουσιάζονται οι παιδαγωγικές προτάσεις.

Ευχαριστίες

Παραδίδοντας την εργασία αυτή, θα ήθελα αρχικά να εκφράσω τις θερμότερες ευχαριστίες μου προς τον Επιβλέποντα Καθηγητή μου κ. Γεώργιο Μανωλίτση, Αναπληρωτής Καθηγητής του *Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης* του Πανεπιστημίου Κρήτης, για την αμέριστη καθοδήγηση, συμπαράσταση και ενθάρρυνσή του καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης αυτής της εργασίας αλλά και γενικότερα καθ' όλη τη διάρκεια των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών μου. Τον ευχαριστώ πάρα πολύ για τις πολυτιμότερες συμβουλές του τις οποίες μου πρόσφερε πάντοτε χαρούμενα, πρόθυμα και υπομονετικά. Σε κάθε συνάντησή μας για την εργασία, οι πολύτιμες συμβουλές που μου έδινε και οι υποδείξεις του με βοηθούσαν να προχωρώ την εργασία αυτή. Η βοήθειά του γενικά σε κάθε στάδιο διεξαγωγής της παρούσας εργασίας από το ξεκίνημα μέχρι και την ολοκλήρωσή της ήταν εξαιρετικά σημαντική. Η ευγνωμοσύνη μου προς εκείνον για όλα είναι απέραντη.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω πάρα πολύ όλους τους Καθηγητές μου από όλα τα έτη των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών μου στο *Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης* του Πανεπιστημίου Κρήτης, για την πολύτιμη και ξεχωριστή συμβολή του καθενός στη διαμόρφωση και καλλιέργειά μου ως εκπαιδευτικού παιδιών προσχολικής ηλικίας άρτια καταρτισμένης.

Ακόμη, ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ θα ήθελα να εκφράσω προς τις νηπιαγωγούς των νηπιαγωγείων του Ηρακλείου για την ιδιαίτερα σημαντική βοήθειά τους στη διαδικασία της παράδοσης των ερωτηματολογίων μας στους γονείς των παιδιών των τάξεών τους και της παραλαβής τους από εκείνους και ακόμα τις δασκάλες της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου για την επίσης σημαντική βοήθειά τους κατά τη διαδικασία της πιλοτικής χορήγησης.

Επιπλέον, άλλο ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ θα ήθελα να εκφράσω προς τους γονείς των μικρών παιδιών, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνά μας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω πάρα πολύ τους γονείς μου Αναστάσιο και Ζωή, που ήταν δίπλα μου και μου συμπαραστάθηκαν αμέριστα καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης αυτής της εργασίας αλλά και γενικότερα καθ' όλα τα έτη των σπουδών μου.

Σας ευχαριστώ πάρα πολύ όλους σας.

Με εκτίμηση,
Ελένη Σαρρή

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

1.1 Εννοιολογική οριοθέτηση του αναδύμενου γραμματισμού

Κατά τη διάρκεια των πρώτων τριών τετάρτων του 20ου αιώνα, επικρατούσε στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης η θεωρία της *αναγνωστικής ετοιμότητας* (*reading readiness*). Η θεωρία αυτή υποστήριζε ότι τα μικρά παιδιά, για να μάθουν ανάγνωση και γραφή, ήταν απαραίτητο να εισέλθουν πρώτα σε ένα συγκεκριμένο στάδιο της νοητικής τους ανάπτυξης (Τάφα, 2004, 2005). Δηλαδή, σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, τα μικρά παιδιά έπρεπε να φτάσουν σε ένα καθορισμένο στάδιο νοητικής ανάπτυξης, στο οποίο εκείνα, λόγω του ότι έχουν ωριμάσει και έχουν αποκτήσει κάποιες γνώσεις από πριν, θεωρούνται πια ως έτοιμα να αρχίσουν να μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν (Downing & Thackray, 1975, όπ. παρ. σε Τάφα, 2011). Το στάδιο αυτό ήταν η ηλικία των εξίμισι χρονών, όταν δηλαδή έμπαιναν στην πρώτη τάξη του δημοτικού (Τάφα, 2005).

Ακολούθως, κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών του 20ου αιώνα, υπήρξε μία μεγάλη αλλαγή στο πώς θεωρούσαν μέχρι τότε οι επιστήμονες ότι τα μικρά παιδιά αποκτούν την ικανότητα της ανάγνωσης και της γραφής. Σήμερα, πιστεύεται ότι τα μικρά παιδιά, από όταν κιόλας γεννηθούν, με το να έρχονται σε επαφή με το γραπτό λόγο στο περιβάλλον όπου ζουν, ξεκινούν να εκδηλώνουν δεξιότητες προφορικού και γραπτού λόγου (Diehl, 2011, Justice & Sofka, 2010, Kelly, 1996, Morrow, Strickland & Woo, 1998, Nutbrown, 1997, Weinberger, 1996a, όπ. παρ. σε Τάφα, 2011). Δηλαδή, η ανάγνωση και η γραφή αρχίζουν να αναδύονται από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού (Campbell, 2002; Saracho, 1997a; Stratton, 1996; Τάφα & Μανωλίτσης, 2009).

Ο όρος *αναδύμενος γραμματισμός* (*emergent literacy*) χρησιμοποιήθηκε πρωταρχικά από την Marie Clay το 1966 στη διδακτορική της διατριβή με τίτλο *Emergent Reading Behavior* (Teale, 1987). Καθιερώθηκε ως όρος από τους Teale και Sulzby (1986). Η Clay (1966, όπ. παρ. σε Τάφα, 2011), καθώς εκπονούσε τη διατριβή της, είδε ότι παιδιά ηλικίας πέντε ετών που φοιτούσαν σε νηπιαγωγεία της Νέας Ζηλανδίας, αναγνώριζαν την έννοια του γράμματος και της λέξης, τη φορά με την οποία διαβάζεται ένα κείμενο και είχαν επίσης την ικανότητα του να κάνουν ταύτιση μιας λέξης ή φράσης με τη γραπτή της απεικόνιση. Σύμφωνα με την Clay, ως αναδύμενος γραμματισμός εννοούνται εκείνες οι μη συμβατικές συμπεριφορές σχετικές με τη γλώσσα των μικρών παιδιών (Morrow, 2001).

Οι Whitehurst και Lonigan (1998) υποστηρίζουν ότι με τον όρο *αναδύμενος γραμματισμός* εννοούνται εκείνες οι δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις που εκδηλώνουν τα μικρά παιδιά σχετικά με

τον προφορικό και γραπτό λόγο, οι οποίες θεωρούνται ως πρόδρομοι ή προάγγελοι των συμβατικών μορφών ανάγνωσης και γραφής. Οι Justice και Kaderavek (2002) αναφέρουν ότι ο όρος αυτός έχει να κάνει με παιδιά, τα οποία ενώ ακόμη δεν έχουν αποκτήσει συμβατικές δεξιότητες γραμματισμού, ωστόσο εμφανίζουν γνώσεις και συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής. Ως αναδυόμενος γραμματισμός θεωρούνται γενικά οι διάφορες συμπεριφορές που εμφανίζει το μικρό παιδί σχετικά με την ανάγνωση και τη γραφή, πριν αρχίσει να φοιτά στο δημοτικό σχολείο και να διδάσκεται να διαβάζει και να γράφει, και τις οποίες συμπεριφορές τις αποκτάει το παιδί στο περιβάλλον που ζει μέσα από τις αλληλεπιδράσεις του με τους εγγράμματους ενήλικους (Αϊδίνης, 2012; Μουζάκη, 2006).

Σύμφωνα με την προσέγγιση του αναδυόμενου γραμματισμού, τα μικρά παιδιά, πολύ πριν φοιτήσουν στο δημοτικό σχολείο και δεχθούν την επίσημη διδασκαλία, αρχίζουν να αναπτύσσουν δεξιότητες γραμματισμού. Τα μικρά παιδιά, δηλαδή, στο σπίτι αλλά και έξω απ' αυτό, επιδεικνύουν συμπεριφορές σχετικές με την ανάγνωση και τη γραφή. Επίσης, η προσέγγιση αυτή υποστηρίζει ότι η ανάγνωση, η γραφή και ο προφορικός λόγος αναπτύσσονται στο παιδί ταυτόχρονα και όχι διαδοχικά. Θεωρούνται ως αλληλένδετες ικανότητες. Ακόμη, ο γραμματισμός εμφανίζεται και εξελίσσεται μέσα σε ένα πλαίσιο πραγματικών καταστάσεων, στο οποίο το παιδί κατανοεί τις λειτουργίες του γραπτού λόγου. Επιπλέον, κατά την προσέγγιση του αναδυόμενου γραμματισμού, τα μικρά παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες προφορικού και γραπτού λόγου μέσα από την ενεργητική τους συμμετοχή σε καταστάσεις γραμματισμού. Δηλαδή, με το να εμπλέκονται με τους ενήλικες σε δραστηριότητες σχετικές με την ανάγνωση και τη γραφή, με το να εμπλέκονται μόνο τους σε καταστάσεις γραπτού λόγου και ακόμα με το να παρακολουθούν τους ενήλικες και κυρίως τους γονείς τους καθώς εκείνοι συμμετέχουν σε δραστηριότητες γραμματισμού στο σπίτι (Teale & Sulzby, 1986).

Μελετώντας τη βιβλιογραφία, συναντούμε, εκτός από τον όρο του αναδυόμενου γραμματισμού, και άλλους παρόμοιας σημασίας όρους με εκείνον, τους οποίους χρησιμοποιούν οι ερευνητές προκειμένου να υποδηλώσουν την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής ή του γραμματισμού στο μικρό παιδί (Μανωλίτσης, 2016). Ένας όρος που συναντιέται είναι ο *αρχικός γραμματισμός (early literacy)* και *αρχικές ικανότητες γραμματισμού (early literacy skills)*, ο οποίος αναφέρεται σε γνώσεις που αναπτύσσονται στο μικρό παιδί, πριν ακόμη αρχίσει να διδάσκεται επίσημα εκείνο στο σχολείο το γραπτό λόγο (Piasta & Wagner, 2010, Skibbe, McDonald-Connor, Morrison, & Jewkes, 2011, Shanahan & Lonigan, 2010, όπ. παρ. σε Αϊδίνης, 2012). Ένας άλλος όρος που χρησιμοποιείται είναι ο *προσχολικός γραμματισμός (early childhood literacy)*, που σχετίζεται και με τις γνώσεις γραμματισμού που έχει το μικρό παιδί αλλά και με τις δραστηριότητες γραμματισμού στις οποίες συμμετέχει εκείνο στο πλαίσιο της οικογένειάς του και του προσχολικού ιδρύματος στο οποίο φοιτά (Αϊδίνης, 2012; Μανωλίτσης, 2016). Είναι σημαντικό να αναφερθεί, ότι αν και οι

προαναφερθέντες όροι έχουν πολλές ομοιότητες με τον όρο του αναδυόμενου γραμματισμού, ωστόσο όμως δεν ταυτίζονται πάντα με αυτόν (Μανωλίτσης, 2016).

Τα τελευταία λοιπόν χρόνια επικρατεί η άποψη ότι η ανάγνωση και η γραφή αναδύονται στο μικρό παιδί από την αρχή κιόλας της ζωής του, αντικαθιστώντας έτσι την προσέγγιση της αναγνωστικής ετοιμότητας που κυριαρχούσε παλιότερα. Επικρατεί, δηλαδή, σήμερα, η προσέγγιση του αναδυόμενου γραμματισμού, που έχει να κάνει με όλες εκείνες τις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις σχετικές με την ανάγνωση και τη γραφή που παρουσιάζουν τα μικρά παιδιά, πριν ακόμη πάνε στο δημοτικό σχολείο και δεχθούν τη συστηματική διδασκαλία δεξιοτήτων γραμματισμού, και οι οποίες θεωρούνται ως πρόδρομοι της συμβατικής ανάγνωσης και γραφής.

1.2 Θεωρητικά μοντέλα ερμηνείας του αναδυόμενου γραμματισμού

Αμέσως μετά που αποσαφηνίστηκε ο όρος του αναδυόμενου γραμματισμού και φανερώθηκε η μεγάλη σημασία του, προέκυψαν διάφορα θεωρητικά μοντέλα που προσπάθησαν να ερμηνεύσουν τη δομή του και να παρουσιάσουν τα συστατικά στοιχεία από τα οποία εκείνος αποτελείται (Μανωλίτσης, 2016). Κάποια απ' αυτά τα θεωρητικά μοντέλα που υπάρχουν παρουσιάζονται αμέσως παρακάτω.

Ένα από τα πιο γνωστά θεωρητικά μοντέλα ερμηνείας του αναδυόμενου γραμματισμού είναι εκείνο των Whitehurst και Lonigan (1998, 2002). Όπως προαναφέρθηκε, κατά τους Whitehurst και Lonigan (1998) ο αναδυόμενος γραμματισμός αναφέρεται στις δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις των μικρών παιδιών, οι οποίες θεωρούνται ως προάγγελοι της συμβατικής ανάγνωσης και γραφής. Σύμφωνα με το μοντέλο που προτείνουν, ο αναδυόμενος γραμματισμός συγκροτείται από δύο σύνολα δεξιοτήτων και διαδικασιών, που το ένα εξαρτάται από το άλλο. Τα σύνολα αυτά είναι τα: “από έξω προς τα μέσα” (outside-in) και “από μέσα προς τα έξω” (inside-out) (Whitehurst & Lonigan, 1998). Το “από έξω προς τα μέσα” σύνολο δεξιοτήτων και διαδικασιών ονομάζεται έτσι, λόγω του ότι περιέχει τη χρήση πληροφοριών, οι οποίες είναι εκτός του γραπτού κειμένου και βοηθούν τα μικρά παιδιά στο να μπορέσουν να καταλάβουν το νόημα του γραπτού κειμένου. Το “από μέσα προς τα έξω” σύνολο δεξιοτήτων και διαδικασιών αποκαλείται μ' αυτόν τον τρόπο, επειδή περιέχει μορφές συμπεριφοράς που κάνουν χρήση πληροφοριών από τις γνώσεις για τον έντυπο λόγο τις οποίες έχουν τα μικρά παιδιά. Τα μικρά παιδιά χρησιμοποιούν αυτές τις γνώσεις για να μπορούν να κάνουν εφαρμογή των κανόνων του γραπτού λόγου και ακόμη να μεταφράζουν τις γραπτές λέξεις σε ήχους αλλά και τους ήχους σε γραπτές λέξεις. Στο πρώτο σύνολο ανήκουν τα συστατικά στοιχεία του προφορικού λόγου (λεξιλόγιο, εννοιολογική γνώση), η αφηγηματική ικανότητα, οι γνώσεις των συμβάσεων του έντυπου λόγου και η αναδυόμενη ανάγνωση. Στο δεύτερο σύνολο ανήκουν η γνώση γραμμάτων, η φωνολογική επίγνωση, η συντακτική επίγνωση, η αντιστοίχιση φωνήματος-γραφήματος και η αναδυόμενη γραφή. Καθώς εξελίσσονται τα δύο αυτά

σύνολα δεξιοτήτων και διαδικασιών, ανεξαρτητοποιούνται μεταξύ τους όλο και πιο πολύ και σχετίζεται το κάθε σύνολο διαφορετικά με συμβατικές δεξιότητες γραμματισμού. Το “από έξω προς τα μέσα σύνολο” σχετίζεται με την αναγνωστική επίδοση στη δευτέρα τάξη του δημοτικού, όταν η προσοχή του παιδιού επικεντρώνεται από την αποκωδικοποίηση στην αναγνωστική κατανόηση. Το “από μέσα προς τα έξω” σύνολο σχετίζεται με την αναγνωστική επίδοση στην πρώτη και στη δευτέρα τάξη του δημοτικού (Whitehurst & Lonigan, 1998, όπ. παρ. σε Μανωλίτσης, 2016).

Ένα άλλο θεωρητικό μοντέλο είναι εκείνο των Senechal, LeFevre, Smith-Chant και Colton (2001). Στο μοντέλο αυτό ο αναδυόμενος γραμματισμός θεωρείται ως μία κατασκευή, η οποία είναι ξεχωριστή από τον προφορικό λόγο και τις μεταγλωσσικές δεξιότητες. Ο αναδυόμενος γραμματισμός αποτελείται από την εννοιολογική γνώση και την πρώιμη διαδικαστική γνώση της γραφής και της ανάγνωσης των παιδιών. Αυτά είναι τα δύο συστατικά του στοιχείου. Η εννοιολογική γνώση των παιδιών περιέχει τη γνώση για την ανάγνωση και τη γραφή, τη γνώση για τις λειτουργίες του γραμματισμού, την αντίληψη που έχουν τα παιδιά για τον εαυτό τους ως αναγνώστες και την αναδυόμενη ανάγνωση. Η διαδικαστική γνώση τους περιέχει την προσυμβατική ορθογραφία σε διάφορες καταστάσεις, τη γνώση του ονόματος και του ήχου των γραμμάτων και την ανάγνωση λέξεων. Σε σχέση με τον προφορικό λόγο και τις μεταγλωσσικές δεξιότητες, που θεωρούνται χωριστά οικοδομήματα από το οικοδόμημα/κατασκευή του αναδυόμενου γραμματισμού, συγκροτείται το καθένα από άλλα στοιχεία. Ο προφορικός λόγος περιλαμβάνει την αφηγηματική γνώση, το λεξιλόγιο και την κατανόηση λόγου και οι μεταγλωσσικές δεξιότητες περιλαμβάνουν τη φωνολογική και τη συντακτική επίγνωση. Στο μοντέλο αυτό, η εννοιολογική γνώση και η διαδικαστική γνώση, που αποτελούν τα συστατικά στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού, συνδέονται μεταξύ τους, αλλά το καθένα απ’ αυτά συνδέεται με διαφορετικό τρόπο με τον προφορικό λόγο και τις μεταγλωσσικές δεξιότητες. Δηλαδή, η εννοιολογική γνώση συνδέεται με το λεξιλόγιο, ενώ η διαδικαστική γνώση με τη φωνολογική επίγνωση στο νηπιαγωγείο. Στην πρώτη τάξη του δημοτικού, η εννοιολογική γνώση δε συνδέεται με την αλφαβητική γνώση και το λεξιλόγιο, ενώ η διαδικαστική γνώση συνεχίζει να συνδέεται με τη φωνολογική επίγνωση.

Άλλο ένα θεωρητικό μοντέλο ερμηνείας του αναδυόμενου γραμματισμού είναι εκείνο των Mason και Stewart (1990, όπ. παρ. σε Senechal et al., 2001). Στο μοντέλο αυτό, ο αναδυόμενος γραμματισμός αποτελείται από τέσσερα συστατικά. Συγκεκριμένα, δηλαδή, αποτελείται από τις έννοιες και λειτουργίες του γραμματισμού. Το πρώτο αυτό συστατικό περιέχει τη γνώση των παιδιών σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο διαβάζεται κάτι (δηλαδή ότι στα παραμύθια διαβάζουμε το κείμενο και όχι τις εικόνες), την κατανόησή τους για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν αντικείμενα στα οποία ενυπάρχει γραπτός λόγος (για παράδειγμα η χρήση των εφημερίδων κλπ.), την αντίληψή τους του να μάθουν να διαβάζουν, το να παριστάνουν ότι διαβάζουν γνωστά παραμύθια και τη γνώση τους για τις γραπτές λέξεις που συναντούν στο

περιβάλλον όπου ζουν (για παράδειγμα να αναγνωρίζουν και να λένε “Pepsi” όταν συναντούν το λογότυπο αυτό). Το δεύτερο συστατικό είναι η γραφή και η σύνθεση/έκθεση. Σ’ αυτό περιλαμβάνονται το να γράφουν τα παιδιά λέξεις και προτάσεις και επίσης το να συνθέτουν μία ιστορία. Η γνώση για τα γράμματα και τις λέξεις αποτελεί το τρίτο συστατικό. Εδώ ανήκουν η γνώση που έχουν τα παιδιά για τα γράμματα, για την αντιστοίχιση μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων, τις δεξιότητές τους σχετικά με το να μπορούν να αναγνωρίζουν λέξεις και ακόμη ανήκει σ’ αυτό το συστατικό και η φωνολογική επίγνωση. Το τέταρτο συστατικό είναι η κατανόηση λόγου και κατανόηση λέξης. Στο τέταρτο και τελευταίο αυτό συστατικό περιέχονται το να αναδιηγούνται τα παιδιά ιστορίες, η αφηγηματική τους γνώση και το να μπορούν να δίνουν ορισμούς σε λέξεις και επίσης να τις ταξινομούν.

Ένα επίσης θεωρητικό μοντέλο είναι αυτό των Pinto, Bigozzi, Gamannossi και Vezzani (2009). Σ’ αυτό το μοντέλο ο αναδυόμενος γραμματισμός αποτελείται από τρεις διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση είναι οι μετρήσεις φωνολογικής ικανότητας. Σ’ αυτήν δηλαδή περιλαμβάνονται η παραγωγή ρυθμού, παρήχησης και ομοιοκαταληξίας. Η δεύτερη διάσταση είναι οι κειμενικές/του κειμένου ικανότητες. Εδώ ανήκουν η κειμενική/του κειμένου δομή, συνέπεια και συνοχή. Η τρίτη διάσταση είναι η εννοιολογική γνώση πάνω στο σύστημα γραφής. Στη διάσταση αυτή περιέχονται η εννοιολογική γνώση πάνω στην ορθογραφική παραλλαγή των φωνημικών μονάδων, η εννοιολογική γνώση πάνω στην ορθογραφική σημειογραφία και η εννοιολογική γνώση πάνω στην ορθογραφική παραλλαγή της ποσότητας του ήχου. Στο μοντέλο αυτό οι κειμενικές ικανότητες σχετίστηκαν με τις φωνολογικές ικανότητες και την εννοιολογική γνώση πάνω στο σύστημα γραφής, αλλά δε φάνηκε να υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των φωνολογικών ικανοτήτων και της εννοιολογικής γνώσης πάνω στο σύστημα γραφής. Ακόμη, αναλύσεις παλινδρόμησης έδειξαν ότι η εννοιολογική γνώση πάνω στο σύστημα γραφής προέβλεψε σημαντικά την ευχέρεια στη γραφή λέξεων και αριθμών και την ορθότητα στην υπαγόρευση λέξεων και ψευδολέξεων παιδιών που φοιτούσαν σε νηπιαγωγεία στα περίχωρα της Φλωρεντίας. Οι φωνολογικές ικανότητες προέβλεψαν την ευχέρεια στη γραφή αριθμών και την ορθότητα στην υπαγόρευση ψευδολέξεων, ενώ οι κειμενικές ικανότητες δεν προέβλεψαν κάποια από τις ικανότητες αναδυόμενης γραφής των παιδιών.

Ένα άλλο θεωρητικό μοντέλο είναι εκείνο της Van Kleeck (2008, 2010, όπ. παρ. σε Μανωλίτσης, 2016). Στο μοντέλο αυτό, ικανότητες γραμματισμού που έχουν τα παιδιά κατά την περίοδο των προσχολικών τους χρόνων περιγράφονται να σχετίζονται με μετέπειτα συμβατικές ικανότητες γραμματισμού. Σύμφωνα με την van Kleeck (2010, όπ. παρ. σε Μανωλίτσης, 2016), ο αναδυόμενος γραμματισμός αποτελείται από δεξιότητες που σχετίζονται με την αναγνωστική αποκωδικοποίηση (για παράδειγμα γνώση γραμμάτων, φωνημική επίγνωση) και από δεξιότητες προφορικού λόγου που σχετίζονται με την αναγνωστική κατανόηση (για παράδειγμα λεξιλόγιο, στρατηγικές κατανόησης ιστοριών και συμπερασμού, συντακτικές και αφηγηματικές δεξιότητες). Οι δεξιότητες

που σχετίζονται με την αναγνωστική αποκωδικοποίηση είναι ανεξάρτητες από τις δεξιότητες προφορικού λόγου που σχετίζονται με την αναγνωστική κατανόηση, όμως και οι δύο αυτές σειρές δεξιοτήτων εξελίσσονται μαζί η μία με την άλλη.

Ακόμη ένα θεωρητικό μοντέλο ερμηνείας του αναδύμενου γραμματισμού είναι το τριγωνικό μοντέλο με τα συστατικά στοιχεία του αναδύμενου γραμματισμού του Μανωλίτση (2016). Σ' αυτό, τα συστατικά στοιχεία του αναδύμενου γραμματισμού παρουσιάζονται να έχουν ενταχθεί στο θεωρητικό πλαίσιο ενός τριγωνικού μοντέλου. Τις κορυφές του τριγώνου συγκροτούν τα συστατικά στοιχεία που ανήκουν στις γνώσεις, δεξιότητες και μορφές συμπεριφοράς του αναδύμενου γραμματισμού. Εντός του τριγώνου βρίσκονται οι εμπειρίες γραμματισμού που βιώνει το μικρό παιδί στα περιβάλλοντα όπου ζει και μεγαλώνει και οι οποίες έχουν πολύ σημαντικό ρόλο. Η τοποθέτηση στο κέντρο εσωτερικά του τριγώνου των περιβαλλοντικών εμπειριών γραμματισμού υποδηλώνει ότι οι εμπειρίες αυτές ασκούν επιρροές στις γνώσεις, δεξιότητες και μορφές συμπεριφοράς του αναδύμενου γραμματισμού των μικρών παιδιών, αλλά επίσης και ότι οι γνώσεις, δεξιότητες και μορφές συμπεριφοράς επηρεάζουν με τη σειρά τους τις περιβαλλοντικές εμπειρίες. Τα συστατικά στοιχεία που περιέχονται στις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις του αναδύμενου γραμματισμού έχουν αναγνωριστεί ότι συμβάλλουν στη μετέπειτα μάθηση συμβατικών δεξιοτήτων γραμματισμού, αλλά επίσης και ότι λειτουργούν ως μεσολαβητές στη σχέση άλλων βασικών μεταβλητών με τη μάθηση συμβατικών δεξιοτήτων γραμματισμού. Ακόμη, οι περιβαλλοντικές εμπειρίες γραμματισμού (οι εμπειρίες δηλαδή γραμματισμού που βιώνει το μικρό παιδί στο σπίτι του και στην προσχολική τάξη στην οποία φοιτά) έχουν αναγνωριστεί ότι παίζουν σπουδαίο ρόλο και συμβάλλουν άμεσα αλλά και έμμεσα (μέσω του αναδύμενου γραμματισμού) στην εκμάθηση δεξιοτήτων γραμματισμού. Στο τριγωνικό λοιπόν αυτό μοντέλο, στις γνώσεις αναδύμενου γραμματισμού, που αποτελούν τη μία κορυφή του τριγώνου, ανήκουν συστατικά στοιχεία εννοιολογικής και διαδικαστικής γνώσης. Συστατικό στοιχείο εννοιολογικής γνώσης είναι η αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου και συστατικό στοιχείο διαδικαστικής γνώσης είναι η γνώση των γραμμάτων. Στις δεξιότητες αναδύμενου γραμματισμού, που είναι η άλλη κορυφή του τριγώνου, περιλαμβάνονται οι μεταγλωσσικές δεξιότητες (φωνολογική επίγνωση, μορφολογική επίγνωση, συντακτική επίγνωση) και οι δεξιότητες προφορικού λόγου (λεξιλόγιο, κατανόηση λόγου, αφηγηματικές δεξιότητες). Στις μορφές συμπεριφοράς αναδύμενου γραμματισμού περιέχονται η αναδύμενη ανάγνωση και η αναδύμενη γραφή. Τέλος, στις περιβαλλοντικές εμπειρίες γραμματισμού, οι οποίες έχουν τοποθετηθεί κεντρικά στο εσωτερικό του τριγώνου, ανήκουν το σχολικό περιβάλλον και το οικογενειακό περιβάλλον.

Αυτά λοιπόν τα θεωρητικά μοντέλα που παρουσιάστηκαν παραπάνω είναι κάποια από τα μοντέλα, τα οποία επιχείρησαν να ερμηνεύσουν τη δομή του αναδύμενου γραμματισμού και να φανερώσουν τα συστατικά στοιχεία από τα οποία εκείνος συγκροτείται.

1.3 Συστατικά στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού

Τα συστατικά στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω στο τριγωνικό μοντέλο του Μανωλίτση (2016), είναι η αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου, η γνώση γραμμάτων, ο προφορικός λόγος (λεξιλόγιο, κατανόηση λόγου, αφηγηματικές δεξιότητες), οι μεταγλωσσικές δεξιότητες (φωνολογική επίγνωση, συντακτική επίγνωση, μορφολογική επίγνωση), η αναδυόμενη ανάγνωση και η αναδυόμενη γραφή. Το καθένα από αυτά τα στοιχεία συνδέεται με διάφορες δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών. Παρακάτω παρουσιάζονται και αναλύονται τα συστατικά αυτά στοιχεία ταξινομημένα στα πεδία των γνώσεων, δεξιοτήτων και μορφών συμπεριφοράς του αναδυόμενου γραμματισμού.

1.3.1 Γνώσεις αναδυόμενου γραμματισμού

Στο πεδίο των γνώσεων αναδυόμενου γραμματισμού ανήκουν η αντίληψη των μικρών παιδιών για τις έννοιες του γραπτού λόγου και επίσης οι γνώσεις που έχουν εκείνα για τα γράμματα (Μανωλίτση, 2016).

1.3.1.1 Αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου

Η *αντίληψη εννοιών του γραπτού λόγου (concepts about print ή print awareness/knowledge)* είναι οι γνώσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετικά με το ότι όταν διαβάζουμε ένα βιβλίο αυτό που διαβάζουμε είναι το κείμενο που υπάρχει εντός του βιβλίου και όχι τις εικόνες του, ότι διαβάζουμε με κατεύθυνση από αριστερά προς τα δεξιά και από το πάνω μέρος του βιβλίου προς το κάτω του, ότι σε ένα κείμενο υπάρχουν διάφορες λέξεις, ότι τα γράμματα της αλφαβήτας χωρίζονται σε πεζά και κεφαλαία, ότι το βιβλίο αρχίζει από ένα σημείο και τελειώνει σε κάποιο άλλο και επίσης ότι η τελεία, το κόμμα και το ερωτηματικό αποτελούν τα κύρια σημεία στίξης (Clay, 1985, όπ. παρ. σε Τάφα, 2011).

Η αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου έχει φανεί να συσχετίζεται θετικά με τη γραφή του ονόματος παιδιών προσχολικής ηλικίας, με την ικανότητά τους επίσης να γράφουν τα γράμματα της αλφαβήτας και με την ικανότητά τους στην ορθογραφία λέξεων (Puranik, Lonigan, & Kim, 2011). Επίσης, μεταξύ διάφορων μεταβλητών που λήφθηκαν υπόψη, οι έννοιες για το γραπτό λόγο, οι οποίες μετρήθηκαν όταν τα παιδιά βρίσκονταν στην αρχή της πρώτης τάξης του δημοτικού, ήταν η μόνη μεταβλητή που επηρέασε την αναγνωστική κατανόηση των παιδιών όταν εκείνα βρίσκονταν στο τέλος της δευτέρας τάξης (Tunmer, Herriman, & Nesdale, 1988). Έχει φανεί, όμως, και το ότι οι δεξιότητες σχετικά με τις έννοιες για το γραπτό λόγο παιδιών προσχολικής ηλικίας να μη

σχετίζονται σε μεγάλο και πολύ σημαντικό βαθμό με τις επιδόσεις τους στην ανάγνωση όταν εκείνα βρίσκονταν στην ηλικία των επτά χρόνων (Blatchford, Burke, Farquhar, Plewis, & Tizard, 1987).

Η αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου έχει ακόμη βρεθεί να συνδέεται σε πιο μεγάλο βαθμό (όχι πολύ υψηλό) με τη φωνολογική επίγνωση και την ορθογραφία Ελληνοκύπριων παιδιών και σε μικρότερο βαθμό με την αναγνωστική τους κατανόηση και ευχέρεια (Μανωλίτσης & Τάφα, 2009). Σε έρευνα που διεξήγαγαν οι Niessen, Strattman και Scudder (2011), φάνηκε ότι η μεταβλητή επίγνωση του γραπτού λόγου, η οποία περιείχε την αλφαβητική γνώση και τη γνώση για το γραπτό λόγο, προέβλεψε την επινοημένη ορθογραφία τετράχρονων παιδιών. Όμως, όταν λήφθηκαν υπόψη μόνο οι επιδόσεις των παιδιών στη γνώση του γραπτού λόγου (χωριστά δηλαδή από την αλφαβητική γνώση), τότε δε φάνηκε να συμβάλλουν σημαντικά στην επινοημένη τους ορθογραφία.

Η αντίληψη, λοιπόν, εννοιών για το γραπτό λόγο φαίνεται να συνδέεται με διάφορες δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών και να επηρεάζει μελλοντικές δεξιότητες γραμματισμού τους.

1.3.1.2 Γνώση γραμμάτων

Η γνώση γραμμάτων (*letter knowledge*) αποτελείται από τη γνώση του ονόματος και του ήχου των γραμμάτων της αλφαβήτας (*letter-name knowledge/letter-sound knowledge*). Είναι, βασικά, η ικανότητα των μικρών παιδιών να αναγνωρίζουν το όνομα και τον ήχο του κάθε γράμματος (Treiman, Tincoff, Rodriguez, Mouzaki, & Francis, 1998).

Από έρευνες που έγιναν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας από τη Νότια Κορέα, φάνηκε ότι η γνώση του ονόματος των γραμμάτων από εκείνα προβλέπει σημαντικά την ικανότητά τους στην ανάγνωση λέξεων, ανάγνωση ψευδολέξεων και ορθογραφία (Kim, 2009a; Kim & Petscher, 2011). Η γνώση του ονόματος και του ήχου των γραμμάτων προέβλεψε ακόμη δεξιότητες σχετικές με την ανάγνωση (McBride-Chang, 1999). Φάνηκε επιπλέον να σχετίζεται με την ικανότητα γραφής γραμμάτων (Puranik et al., 2011). Άλλες έρευνες που έγιναν έδειξαν ότι η γνώση γραμμάτων των μικρών παιδιών συσχετίζεται με τη φωνολογική τους επίγνωση (Kim, 2009a; Μανωλίτσης, 2004).

Επίσης, η γνώση γραμμάτων που είχαν τα παιδιά κατά την περίοδο που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο φάνηκε να προβλέπει άμεσα την αναγνωστική τους κατανόηση, την ανάγνωση κειμένου και την ανάγνωση αλυσίδων λέξεων όταν εκείνα βρίσκονταν στο τέλος της τετάρτης τάξης του δημοτικού. Μόλις όμως λήφθηκαν υπόψη οι αναγνωστικές δεξιότητες που είχαν τα παιδιά στο τέλος του νηπιαγωγείου και της πρώτης τάξης του δημοτικού, η γνώση γραμμάτων φάνηκε να επηρεάζει και έμμεσα (μέσω δηλαδή των αναγνωστικών αυτών δεξιοτήτων) την αναγνωστική τους κατανόηση και την ανάγνωση κειμένου στην τετάρτη τάξη, ενώ την ανάγνωση αλυσίδων λέξεων συνέχισε να την επηρεάζει μόνο έμμεσα (Leppanen, Aunola, Niemi, & Nurmi, 2008). Η γνώση ακόμη του ονόματος των γραμμάτων παιδιών προσχολικής ηλικίας φάνηκε να συνεισφέρει σε ένα μεγαλύτερο βαθμό στην ανάγνωση ψευδολέξεων και σε ένα μικρότερο βαθμό

στην ορθογραφία και αναγνώριση λέξεων όταν εκείνα πήγαιναν στην πρώτη τάξη του δημοτικού (Ecalte, Magnan, & Biot-Chevrier, 2008). Έχει επίσης βρεθεί ότι η γνώση του ονόματος και του ήχου των γραμμάτων που είχαν παιδιά από την Ελλάδα κατά τη διάρκεια που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο να προβλέπει σημαντικά την ικανότητα αποκωδικοποίησης ψευδολέξεων, την ορθογραφία και την ευχέρειά τους στην ανάγνωση κειμένου όταν εκείνα πήγαιναν στη δεύτερα τάξη του δημοτικού σχολείου (Georgiou, Torppa, Manolitsis, Lyytinen, & Parrila, 2012). Επιπλέον, φάνηκε ότι η γνώση γραμμάτων που είχαν ελληνόφωνα παιδιά στο νηπιαγωγείο προέβλεψε σε σημαντικό βαθμό την αναγνωστική τους ικανότητα στην πρώτη και δεύτερα τάξη του δημοτικού (Manolitsis, 2003).

Η γνώση γραμμάτων, λοιπόν, φαίνεται να σχετίζεται με διάφορες δεξιότητες γραμματισμού, αλλά και να αποτελεί ένα δείκτη πρόβλεψης μελλοντικών δεξιοτήτων γραμματισμού.

1.3.2 Δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού

Στο πεδίο των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού περιλαμβάνονται οι δεξιότητες προφορικού λόγου και οι μεταγλωσσικές δεξιότητες (Μανωλίτσης, 2016).

1.3.2.1 Προφορικός λόγος

Στον προφορικό λόγο περιέχονται κάποιες κύριες γλωσσικές δεξιότητες, οι οποίες, όπως έχουν δείξει έρευνες που έγιναν, συνδέονται με την εκμάθηση του συμβατικού γραπτού λόγου. Οι γλωσσικές αυτές δεξιότητες, που συγκροτούν τη διάσταση αυτή, είναι το *λεξιλόγιο*, η *κατανόηση λόγου* και οι *αφηγηματικές δεξιότητες* (Μανωλίτσης, 2016).

Το *λεξιλόγιο* (*vocabulary*) είναι το σύνολο των λέξεων που έχει ένα άτομο, μια ομάδα ατόμων ή μία ολόκληρη γλωσσική κοινότητα, το οποίο το χρησιμοποιούν προκειμένου να καλύψουν τις επικοινωνιακές τους ανάγκες (Μότσιου, 1994, όπ. παρ. σε Οικονομίδης, 2003α). Διακρίνεται σε *εκφραστικό λεξιλόγιο* (*expressive vocabulary*), το οποίο έχει να κάνει με την ικανότητα του παιδιού να παράγει λέξεις, και σε *προσληπτικό ή δεκτικό λεξιλόγιο* (*receptive vocabulary*), το οποίο αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να καταλαβαίνει το τι σημαίνουν οι λέξεις (Μανωλίτσης, 2016).

Κάποιες έρευνες που έγιναν έδειξαν ότι η γνώση του λεξιλογίου που έχουν παιδιά προσχολικής ηλικίας σχετίζεται με θετικό τρόπο με την ικανότητά τους να διαβάζουν λέξεις, με την ορθογραφία και με την ικανότητα γραφής (Kim, Otaiba, Puranik, Folsom, & Gruelich, 2014; Kim & Petscher, 2011; Kim et al., 2011). Φάνηκε, όμως, και το ότι το λεξιλόγιο που διέθεταν παιδιά την περίοδο του Φθινοπώρου κατά την οποία φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο να μη σχετίζεται σημαντικά με την επίδοσή τους στην ορθογραφία στο τέλος του χρόνου (Otaiba et al., 2010). Έχει βρεθεί ακόμη να

σχετίζεται κάπως αδύναμα με την κατανόηση λόγου και την ανάγνωση λέξεων (Kim, 2015a). Επίσης, η γνώση του λεξιλογίου φάνηκε να σχετίζεται με την αναγνωστική κατανόηση (Quinn, Wagner, Petscher, & Lopez, 2015). Ακόμα, το λεξιλόγιο παιδιών προσχολικής ηλικίας έχει φανεί να σχετίζεται σημαντικά με τις επιδόσεις τους στην ανάγνωση όταν εκείνα ήταν επτά χρονών και με την ευχέρεια προφορικής ανάγνωσης αγγλόφωνων παιδιών στην πρώτη τάξη του δημοτικού (Blatchford et al., 1987; Solari et al., 2014). Η έρευνα των Kendeou, van den Boek, White και Lynch (2009) έδειξε ότι οι δεξιότητες προφορικής γλώσσας παιδιών που πήγαιναν στο νηπιαγωγείο (στις οποίες συμπεριλαμβάνονταν το λεξιλόγιο, η κατανόηση λόγου και η κατανόηση τηλεόρασης) προέβλεψαν την αναγνωστική τους κατανόηση στη δεύτερα τάξη του δημοτικού σχολείου.

Η κατανόηση λόγου (*listening comprehension*) περιέχει αυτές τις δεξιότητες που δείχνουν ότι το παιδί καταλαβαίνει τον προφορικό λόγο, όπως την κατανόηση των οδηγιών σε ένα παιχνίδι στο οποίο συμμετέχει, την κατανόηση των κύριων δομικών στοιχείων μιας αφήγησης που σχετίζονται με το νόημά της (για παράδειγμα του βασικού γεγονότος της ιστορίας, του τέλους της κλπ.), την ικανότητα του παιδιού να βγάζει συμπεράσματα από μια ιστορία που του διαβάζει κάποιος ενήλικος (Μανωλίτσης, 2016).

Η κατανόηση λόγου φάνηκε να σχετίζεται (όχι ανεξάρτητα, αλλά λαμβάνοντας υπόψη την ευχέρεια ανάγνωσης λέξεων και την αναγνωστική κατανόηση) με την ευχέρεια στην ανάγνωση κειμένου νήπιων παιδιών (Kim, 2015b). Επίσης, η κατανόηση λόγου που είχαν παιδιά, η οποία μετρήθηκε όταν εκείνα φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο, προέβλεψε την αναγνωστική τους κατανόηση όταν εκείνα βρίσκονταν στο τέλος της τετάρτης τάξης του δημοτικού σχολείου και την κατανόηση λόγου τους όταν εκείνα πήγαιναν στη δεύτερα τάξη του δημοτικού (Alonzo, Yeomans-Maldonado, Murphy, Bevens, & Language and Reading Research Consortium (LARRC), 2016; Leppanen et al., 2008). Στην έρευνα των Foorman, Herrera, Petscher, Mitchell, & Truckenmiller (2015), φάνηκε ότι ο παράγοντας προφορικός λόγος (τον οποίο αποτελούσαν η κατανόηση λόγου, η σύνταξη και το λεξιλόγιο) προέβλεψε την αναγνωστική κατανόηση στην πρώτη και δεύτερα τάξη του δημοτικού.

Οι αφηγηματικές δεξιότητες (*narrative skills*) αναφέρονται στην ικανότητα του παιδιού να παράγει αφηγήσεις στις οποίες να υπάρχει μία δομή και επίσης να δημιουργεί αφηγήσεις οι οποίες να είναι κατανοητές και να χαρακτηρίζονται από ένα πλούσιο περιεχόμενο (Peterson, Jesso, & McCabe, 1999, όπ. παρ. σε Μανωλίτσης, 2016). Έχουν, δηλαδή, να κάνουν με το να μπορεί το παιδί να κάνει περιγραφές πραγμάτων, γεγονότων, αφηγήσεις ιστοριών στις οποίες να υπάρχουν μία αρχή, μία μέση και ένα τέλος και να δίνουν απαντήσεις σε ερωτήματα του τύπου “γιατί”, “ποιος”, “πού”, “πότε” (Μανωλίτσης, 2016).

Οι αφηγηματικές δεξιότητες Αφρικοαμερικανών παιδιών προσχολικής ηλικίας φάνηκε να προβλέπουν τις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού τους (όπως τη γνώση γραμμάτων, την πρώιμη ανάγνωση, τη φωνολογική επίγνωση, τις συμβάσεις γραπτού λόγου, την αναγνώριση λέξεων και το λεξιλόγιο), ενώ δεν προέβλεψαν τις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού των

Λατίνων, Ασιατών Αμερικανών και Ευρωπαϊών Αμερικανών παιδιών (Gardner-Neblett & Iruka, 2015). Επίσης, οι αφηγηματικές δεξιότητες (και πιο συγκεκριμένα η ικανότητα των παιδιών να παράγουν αφηγήματα) προέβλεψαν τις γνωστικές και γλωσσικές δεξιότητές τους (Curenton, 2011). Η έρευνα των Reese, Suggate, Long και Schaughency (2010) έδειξε ότι η ποιότητα των αφηγημάτων των παιδιών προέβλεψε την ευχέρεια προφορικής τους ανάγνωσης στη δευτέρα και στην τρίτη τάξη του δημοτικού σχολείου.

Συμπερασματικά, λοιπόν, οι δεξιότητες προφορικού λόγου (λεξιλόγιο, κατανόηση λόγου, αφηγηματικές δεξιότητες) σχετίζονται με διάφορες δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού. Επίσης, προβλέπουν μελλοντικές δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών.

1.3.2.2 Μεταγλωσσικές δεξιότητες

Στις μεταγλωσσικές δεξιότητες περιέχονται όλες αυτές οι δεξιότητες που δείχνουν την ικανότητα του παιδιού να σκέφτεται και συγχρόνως να ελέγχει σκόπιμα τη δομή και τις λειτουργίες του προφορικού λόγου (Μανωλίτσης, 2000). Μεταγλωσσικές δεξιότητες αποτελούν η *φωνολογική επίγνωση*, η *συντακτική επίγνωση*, η *μορφολογική επίγνωση* κλπ. (Μανωλίτσης, 2016).

Η *φωνολογική επίγνωση* (*phonological awareness*) είναι η ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει τα φωνολογικά συστατικά των γλωσσικών μονάδων και να τα χειρίζεται σκόπιμα (Anthony, Williams, McDonald, & Francis, 2007; Gombert, 1992, όπ. παρ. σε Μανωλίτσης, 2000; Lazo, Pumfrey, & Peers, 1997). Είναι η μία από τρεις *ικανότητες φωνολογικής επεξεργασίας* (*phonological processing abilities*). Οι άλλες δύο ικανότητες φωνολογικής επεξεργασίας είναι η *φωνολογική μνήμη* (*phonological memory*) και η *αποδοτικότητα της φωνολογικής πρόσβασης στη λεξιλογική μνήμη* (*efficiency of phonological access to lexical storage/RAN*) (Anthony et al., 2007).

Η φωνολογική επίγνωση έχει φανεί να προβλέπει σημαντικά την ανάγνωση λέξεων σε μεγαλύτερα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Anthony et al., 2007). Φάνηκε, ακόμη, να προβλέπει σημαντικά τη μάθηση λέξεων και τη γνώση του ήχου και του ονόματος των γραμμάτων (Abel & Schuele, 2014; Manolitsis & Tafa, 2011). Η έρευνα της Kim (2009a) σε παιδιά από τη Νότια Κορέα έδειξε ότι η φωνολογική επίγνωση επέδρασε σε μικρότερο βαθμό σε δεξιότητες γραμματισμού τους και πιο συγκεκριμένα στην ανάγνωση λέξεων, ψευδολέξεων και την ορθογραφία, ενώ η γνώση γραμμάτων που είχαν είχε μία μεγαλύτερου βαθμού επίδραση στις αντίστοιχες δεξιότητές τους. Επίσης, η φωνολογική επίγνωση παιδιών προσχολικής ηλικίας προέβλεψε την ικανότητα της ανάγνωσης λέξεων και αποκωδικοποίησης ψευδολέξεων στη δευτέρα τάξη του δημοτικού (Georgiou et al., 2012; Hogan, Catts, & Little, 2005). Φάνηκε, ακόμη, να προβλέπει την αναγνωστική επίδοση στην πρώτη και δευτέρα τάξη του δημοτικού σχολείου (Manolitsis, 2004). Επιπλέον, η φωνολογική επίγνωση έχει βρεθεί να συμβάλλει, μέσω των αναγνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών στο τέλος του νηπιαγωγείου και της πρώτης τάξης (που μεσολάβησαν), στην

αναγνωστική τους κατανόηση, ανάγνωση κειμένου και ανάγνωση αλυσίδων λέξεων στην τετάρτη τάξη του δημοτικού (Leppanen et al., 2008).

Η *συντακτική επίγνωση* (*syntactic awareness*) είναι η ικανότητα του παιδιού να κάνει συλλογισμούς πάνω στις συντακτικές όψεις του προφορικού λόγου και να ελέγχει την εφαρμογή των συντακτικών κανόνων σκόπιμα (Gombert, 1992, όπ. παρ. σε Μανωλίτσης, 2016).

Η συντακτική επίγνωση έχει φανεί να συσχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με την ανάγνωση και την ορθογραφία (Plaza & Cohen, 2003). Επίσης, η συντακτική επίγνωση παιδιών προσχολικής ηλικίας προέβλεψε την αναγνωστική τους επίδοση στην τρίτη και τετάρτη τάξη του δημοτικού (Manolitsis, 2004). Η έρευνα του Μανωλίτση (2001) έδειξε ότι η συντακτική επίγνωση (και πιο συγκεκριμένα η ικανότητα διόρθωσης αντιγραμματικών προτάσεων και η εκτίμηση γραμματικότητας), η οποία μετρήθηκε όταν τα παιδιά φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο, όταν λήφθηκε υπόψη ως ελεγχόμενη μεταβλητή η αναγνωστική τους ικανότητα στην πρώτη τάξη του δημοτικού, προέβλεψε την αναγνωστική τους ικανότητα στη δεύτερα δημοτικού.

Η *μορφολογική επίγνωση* (*morphological awareness*) έχει να κάνει με τη συνειδητή επίγνωση του παιδιού της μορφολογικής δομής της γλώσσας την οποία μιλάει και το να μπορεί να χειρίζεται τη δομή αυτή σκόπιμα (Carlisle, 1995, όπ. παρ. σε Γρηγοράκης, 2014). Αναφέρεται στη δυνατότητα του παιδιού να χωρίζει σε μορφήματα τον προφορικό λόγο, να τα χειρίζεται σκόπιμα και να κάνει συνδυασμούς τους οι οποίοι να είναι σύμφωνοι με τους κανόνες σχηματισμού των λέξεων της γλώσσας που ομιλεί (Kuo & Anderson, 2006, όπ. παρ. σε Γρηγοράκης, 2014).

Η μορφολογική επίγνωση παιδιών προσχολικής ηλικίας έχει φανεί να προβλέπει την ικανότητά τους στην αναγνώριση χαρακτήρων (McBride-Chang, Shu, Zhou, Wat, & Wagner, 2003). Κάποιες έρευνες που έγιναν έδειξαν ότι η μορφολογική επίγνωση παιδιών προσχολικής ηλικίας προέβλεψε την επίδοσή τους στην ορθογραφημένη γραφή κλιτικών επιθημάτων λέξεων στην πρώτη τάξη του δημοτικού και επίσης την αναγνώριση χαρακτήρων και την αναγνωστική τους κατανόηση στα έντεκά τους χρόνια (Γρηγοράκης & Μανωλίτσης, 2016; Pan et al., 2016; Su et al., 2017). Ακόμη, έχει βρεθεί ότι η μορφολογική επίγνωση παιδιών όταν εκείνα φοιτούσαν στην τρίτη τάξη του δημοτικού προέβλεψε καλύτερα, σε σχέση με τη μορφολογική τους επίγνωση στην πρώτη και δεύτερα δημοτικού, την αναγνωστική τους ικανότητα στην τρίτη τάξη (Kirby et al., 2012).

Συνοψίζοντας, λοιπόν, οι μεταγλωσσικές δεξιότητες (φωνολογική επίγνωση, συντακτική επίγνωση, μορφολογική επίγνωση) συνδέονται με διάφορες δεξιότητες γραμματισμού των μικρών παιδιών και αποτελούν ένα προγνωστικό μέσο μελλοντικών δεξιοτήτων γραμματισμού.

1.3.3 Μορφές συμπεριφοράς αναδυόμενου γραμματισμού

Στο πεδίο των μορφών συμπεριφοράς αναδυόμενου γραμματισμού ανήκουν η αναδυόμενη ανάγνωση και η αναδυόμενη γραφή (Μανωλίτσης, 2016).

1.3.3.1 Αναδυόμενη ανάγνωση

Η αναδυόμενη ανάγνωση (*emergent reading*) αναφέρεται σε κάθε μορφή συμπεριφοράς που εκδηλώνεται από το παιδί καθώς προσποιείται ή κάνει πως διαβάζει κάτι. Δηλαδή, το παιδί προσποιείται ότι διαβάζει ένα αγαπημένο του παιδικό βιβλίο ή κάποιο γενικά έντυπο όπως τον κατάλογο από ένα εστιατόριο κλπ., τα οποία υλικά τα βρίσκει στο περιβάλλον του. Καθώς προσποιείται ότι διαβάζει, το παιδί μπορεί να λέει ό,τι θυμάται περισσότερο από το αγαπημένο του παιδικό βιβλίο ή επίσης μπορεί να κάνει ότι το διαβάζει παρουσιάζοντας όμως μία δική του εκδοχή για την ιστορία του βιβλίου αυτού (Μανωλίτσης, 2016). Αυτή η συμπεριφορά από το παιδί μπορεί να πάρει τις παρακάτω μορφές. Το παιδί, καθώς προσποιείται ότι διαβάζει κάποιο παιδικό βιβλίο ή γενικότερα κάποιο έντυπο όπως περιοδικό κλπ., το ξεφυλλίζει, με το δάχτυλό του δείχνει στις σειρές των προτάσεων, διαβάζει με ολικό τρόπο κάποιες λέξεις τις οποίες γνωρίζει καθώς τις έχει δει ξανά σε άλλα κείμενα. Όμως, η συμπεριφορά αυτή δεν εμφανίζεται σε όλα τα παιδιά, καθώς αρκετά παιδιά δεν επιθυμούν να εμπλακούν στην προσποιητή ανάγνωση κάποιου έντυπου υλικού, ενώ εκείνα που εμπλέκονται τελικά σ' αυτήν χρησιμοποιούν κατά τη διάρκειά της διάφορες συμπεριφορές (Δαλακλή & Αϊδίνης, 2010, όπ. παρ. σε Μανωλίτσης, 2016). Το να προσποιείται το παιδί ότι διαβάζει κάποιο έντυπο προϋποθέτει κάπως ότι εκείνο έχει ορισμένες αρχικές εννοιολογικές γνώσεις για τον έντυπο λόγο και πειραματίζεται να τις εφαρμόσει (McGee & Righels, 2003, όπ. παρ. σε Μανωλίτσης, 2016).

Σε έρευνα που διεξήγαγαν οι Wu και Honig (2013), κατά την οποία δόθηκε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας από το Ταϊβάν από ένα παιδικό βιβλίο και τους ζητήθηκε να το διαβάσουν ή να προσποιηθούν ότι το διαβάζουν όπως θέλουν ή να μιλήσουν για την ιστορία του με δικά τους λόγια και παρατηρήθηκαν λοιπόν καθώς εμπλέκονταν στην προσποιητή αυτή ανάγνωση, φάνηκε ότι οι τέσσερις συμπεριφορές αναδυόμενης ανάγνωσης που εμφανίζονταν περισσότερο συχνά από τα παιδιά ήταν οι εξής: να ξεφυλλίζουν τις σελίδες του βιβλίου, να κάνουν περιγραφές των εικόνων του χρησιμοποιώντας στο λόγο τους ρήματα και επίθετα, να βάζουν ετικέτες στις εικόνες του και να φτιάχνουν διαλόγους/μονολόγους (σαν ιστορία). Επίσης, ένα 8% των παιδιών δεν ήθελε να διαβάσει το βιβλίο. Επίσης, στην έρευνα της Sulzby (1985), στην οποία ενθαρρύνθηκαν παιδιά προσχολικής ηλικίας να διαβάσουν ένα βιβλίο, φάνηκαν διάφορες μορφές συμπεριφοράς αναδυόμενης ανάγνωσης των μικρών παιδιών, οι οποίες άρχιζαν από ελάχιστα ώριμες (δηλαδή συμπεριφορές που σχετίζονταν με το να βάζουν ετικέτες στις εικόνες του βιβλίου και να τις σχολιάζουν) και έφταναν μέχρι και σε ανεξάρτητη ανάγνωση του γραπτού λόγου.

Μία άλλη συμπεριφορά, η οποία ανήκει στην αναδυόμενη ανάγνωση, είναι επίσης και η ανάγνωση του περιβάλλοντος έντυπου λόγου (*environmental print*) (Μανωλίτσης, 2016). Κατά την ανάγνωση του περιβάλλοντος έντυπου λόγου, το παιδί αναγνωρίζει ολικά τα λογότυπα

συσκευασιών προϊόντων και επίσης αναγνωρίζει και “διαβάζει” επιγραφές, πινακίδες, σήματα, αφίσες και αποκόμματα των λογαριασμών (Τάφα, 2011).

Η ανάγνωση του περιβάλλοντος έντυπου λόγου από τα μικρά παιδιά έχει φανεί να συνδέεται με δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού τους (Neuman, Hood, Ford, & Neumann, 2011). Σε έρευνα παρέμβασης που έκαναν οι Neumann, Hood και Ford (2013), φάνηκε ότι εκείνα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που διδάχθηκαν τον περιβάλλοντα έντυπο λόγο (η πειραματική δηλαδή ομάδα) παρουσίασαν στο post-test αλλά και δύο μήνες αργότερα μεγαλύτερη επίδοση στις έννοιες για το γραπτό λόγο, στη γνώση του ήχου των γραμμάτων, στη γραφή γραμμάτων, στην ανάγνωση του περιβάλλοντος έντυπου λόγου, στην ανάγνωση του κανονικού έντυπου λόγου και στο κίνητρο για το γραπτό/έντυπο λόγο, από την επίδοση που σημείωσαν στις αντίστοιχες δεξιότητες γραμματισμού τα παιδιά τα οποία ανήκαν στην ομάδα ελέγχου.

Η αναδυόμενη λοιπόν ανάγνωση αναφέρεται στη συμπεριφορά εκείνη των μικρών παιδιών κατά την οποία προσποιούνται πως διαβάζουν ένα παιδικό βιβλίο. Η συμπεριφορά αυτή της προσποιητής ανάγνωσης μπορεί να πάρει διάφορες μορφές. Επίσης, στην αναδυόμενη ανάγνωση περιλαμβάνεται και η ανάγνωση του περιβάλλοντος έντυπου λόγου, η οποία επηρεάζει θετικά άλλες δεξιότητες γραμματισμού των μικρών παιδιών.

1.3.3.2 Αναδυόμενη γραφή

Η αναδυόμενη γραφή (*emergent writing*) αναφέρεται στη συμπεριφορά του παιδιού όταν προσποιείται πως γράφει κάτι προκειμένου να μεταδώσει κάποιο μήνυμα (Whitehurst & Lonigan, 1998). Στην αναδυόμενη γραφή ανήκουν βασικά οι ενέργειες εκείνες του παιδιού κατά τις οποίες αποτυπώνει σε ένα χαρτί ή σε ένα άλλο μέσο γραφής “σημάδια”, που φανερώνουν ότι αυτό έχει καταλάβει ότι χρησιμοποιούμε τη γραφή για να επικοινωνήσουμε μεταξύ μας (Μανωλίτσης, 2016). Αυτά τα σημάδια που αποτυπώνει στο χαρτί μπορεί να είναι σκαριφήματα, ανάμειξη γραμμάτων με ψευδογράμματα, αριθμοί και σκαριφήματα, αλυσίδες γραμμάτων, σύνθεση γραμμάτων που είναι σαν να έχει σχηματίσει μία λέξη (Τάφα, 2011). Η αναδυόμενη γραφή περιέχει τις πρώτες γνώσεις του παιδιού σε σχέση με την ορθογραφική δομή της γλώσσας, τη δημιουργία γραπτού κειμένου και γραφοκινητικές ικανότητες (Kaderavek, Cabell, & Justice, 2009, όπ. παρ. σε Μανωλίτσης, 2016). Το παιδί, καθώς εμπλέκεται στην αναδυόμενη γραφή, κατανοεί σιγά-σιγά ότι οι γραμμές σχηματίζονται με ένα συγκεκριμένο τρόπο προκειμένου να αναπαραστήσουν τα γράμματα του αλφάβητου και είναι διαφορετικές από τις εικόνες και τους αριθμούς. Ακόμη, σταδιακά κατανοεί ότι ο κάθε ήχος (φώνημα) παριστάνεται με ένα γράμμα (γράφημα) και ότι, για να μπορέσει να γραφτεί μία λέξη, πρέπει το κάθε γράμμα της λέξης να τοποθετηθεί σε μία συγκεκριμένη θέση (Μανωλίτσης, 2016).

Στην έρευνα των Yang και Noel (2006), στην οποία έγινε μία ανάλυση των σχεδίων δεκαεφτά παιδιών ηλικίας τεσσάρων με πέντε ετών, φάνηκαν στα σχέδια των παιδιών έξι από τις δώδεκα μορφές αναδυόμενης γραφής κατά τους Sulzby, Bernhart και Hieshima (1998, όπ. παρ. σε Yang & Noel, 2006). Οι έξι αυτές μορφές ήταν σχέδια γραμμάτων, στοιχεία των ονομάτων των γραμμάτων, επινοημένη ορθογραφία (συλλαβική), επινοημένη ορθογραφία (ενδιάμεση), επινοημένη ορθογραφία (πλήρης) και συμβατική γραφή.

Το παιδί, όταν βρίσκεται στην ηλικία περίπου των πέντε χρονών, δηλαδή όταν φοιτά στο νηπιαγωγείο, ανακαλύπτει και επιδεικνύει την *επινοημένη γραφή (invented spelling)*. Καταλαβαίνει ότι το κάθε γράμμα έχει τον ήχο του και κάνει προσπάθειες να γράψει ό,τι ακούει, δηλαδή να κάνει ταύτιση φωνήματος-γραφήματος. Καθώς προσπαθεί να γράψει ό,τι ακούει, μπορεί να μη γράψει κάποιο γράμμα ή να συμπτύξει λέξεις (Τάφα, 2011). Πολύ συχνά χρησιμοποιεί κατά τη γραφή του ένα γράμμα το οποίο αντιπροσωπεύει μία συλλαβή, δηλαδή τη *συλλαβική επινοημένη γραφή (syllabic invented spelling)*. Η συλλαβική επινοημένη γραφή αποτελεί τη μία μορφή της επινοημένης γραφής. Η άλλη της μορφή είναι η *πλήρως επινοημένη γραφή (full invented spelling)*, κατά την οποία το παιδί αναπαριστά το κάθε φώνημα με ένα γράμμα (Sulzby, 1986; Τάφα, 2011).

Η επινοημένη ορθογραφία παιδιών προσχολικής ηλικίας έχει βρεθεί να προβλέπει σημαντικά την ανάγνωσή τους και την ικανότητά τους να αποκωδικοποιούν ψευδολέξεις (McBride-Chang, 1998). Σε παρεμβατική μελέτη των Quellette και Senechal (2008), φάνηκε ότι η ομάδα εκείνων των παιδιών του νηπιαγωγείου, που δέχτηκαν εκπαίδευση στην επινοημένη ορθογραφία (πειραματική ομάδα), παρουσίασε στο post-test καλύτερη επίδοση στην επινοημένη ορθογραφία, στην ορθογραφική επίγνωση, στην ανάγνωση λέξεων και σε μια εργασία ανάγνωσης αποκωδικοποιήσιμων λέξεων με ζευγαρωτό τρόπο (learn-to-read task) από τις επιδόσεις που παρουσίασαν στις αντίστοιχες δεξιότητες οι δύο ομάδες ελέγχου.

Η αναδυόμενη γραφή, λοιπόν, έχει να κάνει με τη συμπεριφορά εκείνη του παιδιού κατά την οποία προσποιείται πως γράφει κάτι με σκοπό έτσι να μεταδώσει κάποιο μήνυμα. Το παιδί, κατά τη γραφή του, αποτυπώνει στο χαρτί του “σημάδια”, τα οποία έχουν διάφορες μορφές, όπως σκαριφήματα, μείξεις γραμμάτων με ψευδογράμματα κ.ά.. Όταν το παιδί φτάσει στα πέντε του έτη, ανακαλύπτει και επιδεικνύει την επινοημένη γραφή, η οποία έχει φανεί να συνδέεται με διάφορες δεξιότητες γραμματισμού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

2.1 Εννοιολογική οριοθέτηση του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού

Όπως έχει προαναφερθεί, οι γνώσεις, δεξιότητες και μορφές συμπεριφοράς του αναδύομένου γραμματισμού επηρεάζονται από τις περιβαλλοντικές εμπειρίες, από τις εμπειρίες δηλαδή που βιώνει το μικρό παιδί στα άμεσα περιβάλλοντά του. Το ένα από αυτά τα περιβάλλοντα, το οποίο επηρεάζει την εκμάθηση δεξιοτήτων γραμματισμού του, είναι το σχολικό περιβάλλον και το άλλο είναι το οικογενειακό του περιβάλλον (Μανωλίτσης, 2016).

Το *περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού (home literacy environment (HLE))* έχει να κάνει με διάφορες δραστηριότητες σχετικές με το γραμματισμό στις οποίες συμμετέχουν μαζί στο σπίτι γονέας και μικρό παιδί και οι οποίες δραστηριότητες συνδέονται με διαφορετικές πτυχές του γραμματισμού του μικρού παιδιού (Burgess, 2011; Senechal & LeFevre, 2002).

Για το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού, ως έννοια, δεν επικρατεί στη διεθνή βιβλιογραφία ένας κοινά αποδεκτός ορισμός. Έτσι, στις διάφορες έρευνες, χρησιμοποιούνται διαφορετικοί λειτουργικοί ορισμοί της έννοιας αυτής (Niklas & Schneider, 2013; Saracho, 1997b, 2002). Η Saracho (1997b) αναφέρει σχετικά ότι σε αρκετές μελέτες έγιναν προσπάθειες να δοθεί κάποιος ορισμός στον οικογενειακό γραμματισμό, χωρίς όμως τελικά να καταλήγουν σε κάποιον. Οι πιο πολλές απ' αυτές τις προσπάθειες δεν κατάφεραν να δώσουν έναν ορισμό στην έννοια αυτή με έναν τρόπο, έτσι ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους ερευνητές με σκοπό να μπορέσουν να προάγουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού των μικρών παιδιών εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος. Έτσι, λοιπόν, η έννοια αυτή παραμένει ασαφής και δεν υπάρχουν γι' αυτήν θεωρητικά πλαίσια. Όλο αυτό το κενό οδήγησε τους ειδικούς στο πεδίο του γραμματισμού στη δημιουργία δικών τους ορισμών και θεωρητικών πλαισίων (Saracho, 1997b).

Διάφοροι λοιπόν ορισμοί δόθηκαν κατά καιρούς στην έννοια του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού. Οι Share, Jorm, Maclean και Matthews (1984, όπ. παρ. σε Curry, 2012) ήταν εκείνοι που έδωσαν το νωρίτερο ορισμό στο περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού και οι οποίοι άντλησαν αυτόν τον ορισμό από τη δουλειά της Peaker (1967, όπ. παρ. σε Curry, 2012). Η Peaker (1967, όπ. παρ. σε Curry, 2012) είχε ορίσει το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού ως την ποσότητα της ανάγνωσης βιβλίων στο σπίτι. Οι Share et al. (1984, όπ. παρ. σε Curry, 2012) αντιλήφθηκαν την έννοια αυτή ως το οικογενειακό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Λίγο αργότερα οι Teale και Sulzby (1986, όπ. παρ. σε LeFevre & Senechal, 1999; Teale, 1986) είπαν ότι το οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να είναι πηγή τριών κατηγοριών εμπειριών γραμματισμού, δηλαδή εμπειρίες στις οποίες οι γονείς με τα παιδιά τους συμμετέχουν σε δραστηριότητες σχετικές με το

γραμματισμό, εμπειρίες στις οποίες τα παιδιά από μόνα τους εμπλέκονται σε εξερευνήσεις του γραπτού λόγου και εμπειρίες στις οποίες τα παιδιά βλέπουν στο περιβάλλον όπου ζουν τους ενήλικες να εμπλέκονται οι ίδιοι σε καταστάσεις γραμματισμού όπως π.χ. να διαβάζουν ένα βιβλίο στο σπίτι.

Μετά απ' τους παραπάνω ορισμούς, συνέχιζαν να δίνονται μέσα στα επόμενα χρόνια και άλλοι ορισμοί πάνω στην έννοια αυτή. Οι Schmitt, Simpson και Friend (2011) αναφέρουν ότι το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού είναι ένα συγκρότημα από παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν άμεσα ή και έμμεσα (μέσω του πρώιμου γραμματισμού) στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναδύμενου γραμματισμού των μικρών παιδιών. Υποστηρίζουν ότι η έννοια αυτή μπορεί να οριστεί με έναν πιο συντηρητικό και με έναν ευρύτερο τρόπο. Συγκεκριμένα, δηλαδή, ορίζεται ως οι δραστηριότητες από κοινού ανάγνωσης βιβλίων στις οποίες εμπλέκονται οι γονείς με τα μικρά παιδιά τους στο σπίτι (συντηρητικός τρόπος) και ως μια μεταβλητή στην οποία συμπεριλαμβάνονται δραστηριότητες γραμματισμού γονέων-παιδιών στο σπίτι, δημογραφικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, ιδιοσυγκρασία του παιδιού και δραστηριότητες συλλογικής προσοχής μεταξύ των μελών της οικογένειας (ευρύτερος τρόπος). Οι Korat, Klein και Segal-Drofi (2007) σημειώνουν πως στο περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού περιέχονται δραστηριότητες γραμματισμού μεταξύ γονέων και παιδιών, όπως το να διαβάζουν οι γονείς συχνά παιδικά βιβλία στα μικρά τους παιδιά, η ποσότητα των παιδικών βιβλίων που υπάρχει εντός του χώρου του σπιτιού, το να εκτίθενται οι ίδιοι οι γονείς σε βιβλία κ.ά..

Οι Zhang και Koda (2011) ορίζουν αυτήν την έννοια ως έναν όρο “συσκευασία” εντός της οποίας εμπεριέχεται ένα σετ παραγόντων οι οποίοι έχουν να κάνουν με διάφορες εμπειρίες γραμματισμού που βιώνουν τα μικρά παιδιά στο σπίτι τους, όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων, το επίπεδο της εκπαίδευσης που κατέχουν, ο αριθμός των βιβλίων στο σπίτι, η εμπλοκή των ίδιων των γονέων σε δραστηριότητες ανάγνωσης, η από κοινού ανάγνωση βιβλίων μεταξύ γονέα και παιδιού και η ανάγνωση έντυπων υλικών (βιβλίων και άλλων παρόμοιων) από τα παιδιά μόνα τους. Οι Agar, Korat, Saiegh-Haddad, et al. (2013) υποστηρίζουν ότι έχει να κάνει με την πρόσβαση των παιδιών στο σπίτι σε διάφορα υλικά τα οποία “προκαλούν” την εκμάθηση του γραμματισμού και σε εμπειρίες οι οποίες συμβάλλουν στο να αναπτυχθούν εκείνα γλωσσικά καθώς επίσης και στο να αναπτύξουν δεξιότητες γραμματισμού. Οι Niklas και Schneider (2015) αναφέρουν ότι το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού περιέχει όλα τα στοιχεία που προσφέρονται από την οικογένεια στο παιδί στο περιβάλλον όπου ζει και τα οποία το βοηθούν στο να μπορέσει να αποκτήσει γλωσσικές δεξιότητες.

Οι Manolitsis et al. (2009) ορίζουν το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού ως μία έννοια ομπρέλα κάτω από την οποία περιλαμβάνονται διάφορες δραστηριότητες γραμματισμού στις οποίες συμμετέχει ο γονέας μαζί με το μικρό παιδί του. Τέτοιες δραστηριότητες αποτελούν η από κοινού (δηλαδή γονέα-παιδιού) ανάγνωση βιβλίων και οι άτυπες διδακτικές δραστηριότητες (όπως δηλαδή

διδασκαλία από το γονέα στο παιδί του της ανάγνωσης, των γραμμάτων και της γραφής). Επίσης, στην έννοια αυτή συμπεριλαμβάνονται τα πιστεύω/οι πεποιθήσεις και οι προσδοκίες του γονέα σε σχέση με την ανάπτυξη του γραμματισμού του παιδιού του. Οι Burgess, Hecht και Lonigan (2002) υποστηρίζουν ότι η έννοια αυτή περιλαμβάνει διάφορους πόρους και δυνατότητες που δίνονται στα μικρά παιδιά από τους ενήλικες και επίσης έχει να κάνει με τις δεξιότητες, ικανότητες, διαθέσεις και πόρους των γονέων, που παίζουν καθοριστικό ρόλο σε σχέση με την παροχή αυτών των δυνατοτήτων στα μικρά τους παιδιά. Οι Leseman και de Jong (1998) συλλαμβάνουν το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού ως μία έννοια στην οποία εμπερικλείονται δυνατότητες για συμμετοχή σε δραστηριότητες γραμματισμού που προσφέρει ο γονέας στο μικρό παιδί του. Ακόμη, στην έννοια αυτή, περιλαμβάνεται η απόκτηση από το παιδί (από αυτές τις δραστηριότητες) γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών, μέσω της εμπλοκής του σ' αυτές με το γονέα του.

Εκτός από τον όρο *περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού (home literacy environment)*, συναντούμε στη βιβλιογραφία και άλλους παρόμοιους με εκείνον όρους. Ένας όρος που συναντιέται είναι ο *οικογενειακός γραμματισμός (family literacy)*, ο οποίος έχει να κάνει όπως και ο όρος *περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού (home literacy environment)* με δραστηριότητες και πρακτικές σχετικές με το γραμματισμό, στις οποίες συμμετέχουν γονείς, παιδιά και άλλα μέλη της οικογένειας στο σπίτι αλλά και έξω από αυτό (όπως για παράδειγμα στην κοινότητα) (Morrow, 2005). Άλλες πάλι φορές ο όρος αυτός χρησιμοποιείται προκειμένου να δηλώσει *προγράμματα οικογενειακού γραμματισμού (family literacy programs)*, τα οποία εφαρμόζονται και στα οποία λαμβάνουν μέρος οι γονείς και τα παιδιά τους (π.χ. Chao, Mattocks, Birden, & Manarino-Leggett, 2015; Harper, Platt, & Pelletier, 2011; Jordan, Snow, & Porche, 2000; Zhang, Pelletier, & Doyle, 2010). Ένας άλλος παρόμοιος όρος είναι το *οικογενειακό μαθησιακό περιβάλλον (home learning environment)* ή και *οικογενειακό περιβάλλον (home environment)*, στον οποίο όμως οι ερευνητές συμπεριλαμβάνουν όχι μόνο δραστηριότητες γραμματισμού μεταξύ γονέων και παιδιών στο σπίτι (όπως ανάγνωση βιβλίων κλπ.), αλλά και άλλες γενικά δραστηριότητες, όπως το να παίζουν μουσική, να προτρέπει ο γονέας το παιδί του να μάθει τα χρώματα, να παίζουν τα παιδιά στο σπίτι με τους αριθμούς, να ζωγραφίζουν ή να σχεδιάζουν, παροχή μαθηματικών βιβλίων εργασιών, μαθηματικές δραστηριότητες (όπως για παράδειγμα το να διδάσκει ο γονέας το παιδί του να κάνει απλούς υπολογισμούς κ.ά.) (π.χ. Ciping, Silinskas, Wei, & Georgiou, 2015; Froyen, Skibbe, Bowles, Blow, & Gerde, 2013; Hartas, 2011; Melhuish et al., 2008; Rodriguez & Tamis-LeMonda, 2011; Sadr, Juhari, Mansor, & Esmaeili, 2015).

Μελετώντας τους ορισμούς που δόθηκαν σε διάφορες χρονικές περιόδους στην έννοια *περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού*, θα λέγαμε ότι στην έννοια αυτή περιλαμβάνεται μία μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων γραμματισμού, στις οποίες εμπλέκονται οι γονείς και τα μικρά τους παιδιά στο σπίτι. Δηλαδή, δραστηριότητες, όπως η από κοινού ανάγνωση παιδικών βιβλίων, ο αριθμός των παιδικών βιβλίων που υπάρχουν στο σπίτι, διδασκαλία από το γονέα στο παιδί του

δεξιότητων γραμματισμού, δραστηριότητες σχετικές με το γραμματισμό του γονέα, δραστηριότητες γραμματισμού στις οποίες συμμετέχει μόνο του το παιδί στο σπίτι και επίσης στην έννοια αυτή συμπεριλαμβάνονται το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και τα πιστεύω/οι πεποιθήσεις και οι προσδοκίες του γονέα για την ανάπτυξη του γραμματισμού του παιδιού του (π.χ. Burgess et al., 2002; Manolitsis et al., 2009; Saracho & Spodek, 2010; Zhang & Koda, 2011).

Μάλιστα, παρατηρείται, ότι, ενώ παλιότερα οι ερευνητές όριζαν την έννοια αυτή με έναν πιο στενό τρόπο (π.χ. από κοινού ανάγνωση παιδικών βιβλίων και ποσότητα παιδικών βιβλίων στο σπίτι) (Peaker, 1967, όπ. παρ. σε Curry, 2012; Schmitt et al., 2011), τα τελευταία έτη την συλλαμβάνουν και την ορίζουν με έναν περισσότερο ευρύ τρόπο. Δηλαδή, συμπεριλαμβάνουν στο περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού και άλλου τύπου δραστηριότητες, όπως δραστηριότητες γραμματισμού στις οποίες παίρνει μέρος μόνο του το παιδί στο σπίτι, δραστηριότητες γραμματισμού του γονέα, δραστηριότητες διδασκαλίας στοιχείων γραμματισμού από το γονέα στο παιδί του, τα υλικά γραμματισμού (π.χ. παιδικά βιβλία) που υπάρχουν στο σπίτι του παιδιού και θεωρούν το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και τα πιστεύω του γονέα σχετικά με την ανάπτυξη του γραμματισμού του παιδιού του ως δύο ακόμη στοιχεία που εντάσσονται στην έννοια αυτή (π.χ. Burgess et al., 2002; Zhang & Koda, 2011). Η Curry (2012) αναφέρει σχετικά ότι, κατά τη δεκαετία του '80 και νωρίτερα, οι ορισμοί που δόθηκαν στην έννοια *περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού* ήταν ορισμοί μονοδιάστατης φύσεως. Όμως, από τα τέλη της δεκαετίας του '90 και έπειτα, υπήρξε μία σημαντική μετατόπιση και εξέλιξη. Άρχισαν, δηλαδή, από τότε, να δίνονται στην έννοια αυτή ευρύτερου τύπου ορισμοί (π.χ. Burgess, 2002; Leseman & de Jong, 1998).

Συνοψίζοντας, λοιπόν, η έννοια *περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού* αναφέρεται σε διάφορες δραστηριότητες γραμματισμού στις οποίες εμπλέκονται οι γονείς και τα παιδιά τους στο σπίτι αλλά και έξω από αυτό. Δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για την έννοια αυτή μέχρι στιγμής στη διεθνή βιβλιογραφία, αλλά εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται εκείνη από ασάφεια. Έτσι, λοιπόν, έχουν δημιουργηθεί ποικίλοι ορισμοί. Ομοιότητα μεταξύ τους αποτελεί το ότι σχετίζονται με εμπειρίες γραμματισμού που βιώνει το μικρό παιδί στο σπίτι του. Οι ορισμοί του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού χαρακτηρίζονται από μία εξέλιξη, στο πέρασμα του χρόνου, από ορισμούς πιο στενού τύπου σε ορισμούς ευρύτερου τύπου.

2.2 Ιστορική αναδρομή στο περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού

Το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού και η σχέση του με τις δεξιότητες αναδύμενου γραμματισμού των μικρών παιδιών άρχισε να μελετάται περίπου κατά τη δεκαετία του '60.

Συγκεκριμένα, τη δεκαετία του '60, διάφορες εξελίξεις, σε σχέση με τις δεξιότητες γραμματισμού των μικρών παιδιών, οδήγησαν τους ερευνητές στο να αρχίσουν να εξετάζουν τα προσχολικά χρόνια του παιδιού, με σκοπό έτσι να μπορέσουν να εντοπίσουν ποιοι μη διδακτικοί

παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο στο να μπορέσει εκείνο να αναπτύξει δεξιότητες γραμματισμού (Shapiro, 1994).

Τη δεκαετία αυτή υπήρξαν οι έρευνες της Dolores Durkin, η οποία θεωρείται από τις πρώτες ερευνήτριες του οικογενειακού γραμματισμού (Dail & Payne, 2010; Rasinski, 1992; Τάφα, 2011; Weinberger, 1996). Η Durkin (1961) διεξήγαγε μία διαχρονική έρευνα πάνω σε παιδιά, τα οποία, πριν ξεκινήσουν να φοιτούν στην πρώτη τάξη του δημοτικού, είχαν μάθει να διαβάζουν στο σπίτι τους. Το δείγμα της έρευνάς της ήταν 49 παιδιά, 29 κορίτσια και 20 αγόρια, τα οποία ήταν πρόωροι αναγνώστες. Σε σχέση με τα αποτελέσματα της έρευνάς της, φάνηκε βασικά ότι τα παιδιά αυτά διδάσκονταν στο σπίτι, κατά τη διάρκεια της προσχολικής τους ηλικίας, από το γονέα τους ή και από το μεγαλύτερο/τη μεγαλύτερη αδερφό/αδερφή τους να διαβάζουν. Οι γονείς, γενικά, παρείχαν κάποια βοήθεια στα παιδιά τους στο σπίτι σε σχέση με την ανάγνωση, δηλαδή τα δίδασκαν να διαβάζουν ή επίσης έδιναν απαντήσεις σε ερωτήματά τους σχετικά με λέξεις που συναντούσαν εκείνα σε βιβλία, εφημερίδες, πινακίδες, ετικέτες και προγράμματα της τηλεόρασης. Σε δεύτερη έρευνά της, φάνηκε ότι όλοι οι γονείς των πρόωρων αναγνωστών, πριν ακόμη τα παιδιά τους ξεκινήσουν να φοιτούν στο σχολείο, τους διάβαζαν στο σπίτι. Μάλιστα, καθώς οι γονείς τους τους διάβαζαν ένα βιβλίο, έκαναν μαζί τους συζητήσεις σχετικά με τις εικόνες του και επισήμαιναν σ' αυτό συγκεκριμένες λέξεις (Durkin, 1963).

Ακολούθως, τη δεκαετία του '70, είχαμε την έρευνα των Moon και Wells (1979), οι οποίοι διερεύνησαν την επίδραση του σπιτιού στο να μάθουν τα παιδιά να διαβάζουν. Οι ερευνητές αυτοί άντλησαν το δείγμα τους από ένα μεγαλύτερο δείγμα παιδιών, το οποίο αποτελούσε την πειραματική ομάδα του *Bristol Language Development Project*. Η έρευνά τους αυτή έδειξε ότι η στάση των γονέων των παιδιών προς το γραμματισμό, η παροχή σε εκείνα στο σπίτι πόρων για την ανάπτυξη του γραμματισμού τους, το ενδιαφέρον των γονέων για το γραμματισμό (δηλαδή η συμμετοχή μαζί με τα παιδιά τους στο σπίτι σε δραστηριότητες γραμματισμού κλπ.) και η ποιότητα της λεκτικής αλληλεπίδρασης των γονέων με τα παιδιά τους κατά την προσχολική τους ηλικία συσχετίστηκαν με την αναγνωστική ικανότητα των παιδιών όταν εκείνα ήταν εφτά χρονών.

Γενικότερα, μέχρι και τη δεκαετία του '80 ήταν κάπως περιορισμένη η έρευνα πάνω στον οικογενειακό γραμματισμό (Cairney, 2003). Τη δεκαετία του '80 η άποψη που άρχισε να επικρατεί, ότι δηλαδή οι εμπειρίες που βιώνουν τα μικρά παιδιά πριν αρχίσουν να φοιτούν στο σχολείο συμβάλλουν στο να μπορέσουν εκείνα να αποκτήσουν δεξιότητες γραμματισμού, οδήγησε τους ερευνητές στο να αρχίσουν να διεξάγουν έρευνες πάνω στο θέμα αυτό. Πολλοί ερευνητές στήριξαν τη δουλειά τους στην υπόθεση (η οποία, μετέπειτα, μέσα από τις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν, άρχισε να αποδεικνύεται), ότι δηλαδή στα πλαίσια του οικογενειακού περιβάλλοντος, μέσω των αλληλεπιδράσεων των γονέων με τα παιδιά τους σε σχέση με το γραμματισμό, ξεκινούν να αναδύονται οι δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών (Shapiro, 1994). Άρχισαν, έτσι λοιπόν, αρκετοί ερευνητές να διεξάγουν όλο και περισσότερες έρευνες, προκειμένου να μπορέσουν να

κατανοήσουν ποιοι παράγοντες της οικογένειας σχετίζονται με την απόκτηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού των παιδιών.

Τη δεκαετία του '80 υπήρξε η έρευνα του Teale (1986). Όπως αναφέρει, “Η υπερβολική σπουδαιότητα του να διευκρινίσουμε τι συμβαίνει κατά τη διάρκεια των προσχολικών χρόνων, πριν το παιδί είναι ικανό να διαβάζει και να γράφει ανεξάρτητα, έχει συνειδητοποιηθεί. Σαν αποτέλεσμα, εμείς είμαστε σε μία περίοδο κατά τη διάρκεια της οποίας απaráμιλλη προσοχή δίνεται στο να μελετήσουμε αυτό που Yetta Goodman έχει ονομάσει, τις ρίζες του γραμματισμού.” (Teale, 1986, σελ. 173). Ο Teale (1986) προσπάθησε να κατανοήσει τις ρίζες του γραμματισμού. Η έρευνα που έκανε είχε ως σκοπό τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του οικογενειακού υποβάθρου και της ανάπτυξης του γραμματισμού των μικρών παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, επεδίωξε να μελετήσει τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των εμπειριών σχετικών με το γραπτό λόγο που βιώνουν τα μικρά παιδιά κατά τη διάρκεια της προσχολικής τους ηλικίας και της γνώσης και των δεξιοτήτων τους στην ανάγνωση και τη γραφή. Η έρευνά του πραγματοποιήθηκε στο San Diego και το δείγμα της ήταν 24 παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία προέρχονταν από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος. Σχετικά με τα αποτελέσματα της έρευνάς του, φάνηκε ότι στα σπίτια όλων των παιδιών υπήρχαν μερικά εργαλεία γραφής και χαρτί. Γενικά, στις περισσότερες οικογένειες, το παιδί, όταν επιθυμούσε να γράψει κάτι, δυσκολευόταν να βρει στο σπίτι του το μέρος που είχαν τοποθετηθεί αυτά τα υλικά. Στα σπίτια όμως τεσσάρων παιδιών, στα οποία τα υλικά γραφής ήταν τοποθετημένα σε ένα συγκεκριμένο μέρος στο σπίτι και ήταν εύκολο για τα παιδιά να έχουν πρόσβαση σ' αυτά, τα τέσσερα αυτά παιδιά λοιπόν έγραφαν σε μεγαλύτερη συχνότητα σε σχέση με τα υπόλοιπα. Φάνηκε, γενικότερα, ότι όλα τα παιδιά, στο πλαίσιο των καθημερινών οικογενειακών τους εμπειριών, συμμετείχαν σε κάποιο βαθμό σε καταστάσεις ανάγνωσης και γραφής. Επίσης, η έρευνά του έδειξε ότι κάποιες φορές τα παιδιά εμπλέκονταν μόνα τους στην ανάγνωση και τη γραφή (π.χ. κοιτούσαν ένα βιβλίο, έγραφαν τα γράμματα της αλφαβήτας κλπ.), άλλες φορές παρατηρούσαν του ενήλικες καθώς συμμετείχαν οι ίδιοι σε καταστάσεις γραμματισμού και ακόμη, μερικές φορές, ενήλικοι και παιδιά συμμετείχαν μαζί σε καταστάσεις γραμματισμού.

Άλλη μία έρευνα εκείνης της δεκαετίας ήταν των Stewart και Mason (1989, όπ. παρ. σε Shapiro, 1994), οι οποίοι εξέτασαν τη σχέση μεταξύ του οικογενειακού περιβάλλοντος και πτυχών μεταγλωσσικής επίγνωσης παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η έρευνά τους αυτή έδειξε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ των εμπειριών γραμματισμού που βίωναν τα μικρά παιδιά και του τρόπου με τον οποίο οι γονείς αλληλεπιδρούσαν με τα παιδιά τους με την επίγνωση της ανάγνωσης και της γραφής από εκείνα.

Από τη δεκαετία του '90 άρχισαν να δημοσιεύονται περισσότερες μελέτες, σε σχέση με τις υπόλοιπες δεκαετίες, πάνω στη σχέση του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού με την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού των μικρών παιδιών. Μία από τις έρευνες, που δημοσιεύτηκαν τη δεκαετία αυτή, ήταν εκείνη των Senechal, LeFevre, Thomas και Daley (1998). Οι Senechal et al.

(1998) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ της έκθεσης των παιδιών σε βιβλία (π.χ. της συχνότητας ανάγνωσης από το γονέα στο παιδί παιδικών βιβλίων κλπ.) και της διδασκαλίας από το γονέα στο παιδί στοιχείων γραμματισμού (π.χ. διδασκαλία στο παιδί να διαβάζει λέξεις κλπ.) με τις δεξιότητες προφορικού και γραπτού λόγου και δεξιοτήτων γραμματισμού παιδιών όταν εκείνα φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη τάξη του δημοτικού. Η έρευνά τους πραγματοποιήθηκε στη χώρα του Καναδά. Σε σχέση με τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, φάνηκε ότι η έκθεση των παιδιών σε βιβλία σχετίστηκε με τις δεξιότητες προφορικού λόγου τους (λεξιλόγιο, κατανόηση λόγου, φωνολογική επίγνωση) και όχι με τις δεξιότητες γραπτού λόγου τους (έννοιες για το γραπτό λόγο, αλφαβητική γνώση, επινοημένη ορθογραφία, αποκωδικοποίηση), ενώ η διδασκαλία από το γονέα στο παιδί στοιχείων γραμματισμού σχετίστηκε με τις δεξιότητες γραπτού λόγου τους (έννοιες για το γραπτό λόγο, αλφαβητική γνώση, επινοημένη ορθογραφία, αποκωδικοποίηση) και όχι με τις δεξιότητες προφορικού λόγου τους (λεξιλόγιο, κατανόηση λόγου, φωνολογική επίγνωση). Φάνηκε, ακόμη, ότι οι δεξιότητες προφορικού και γραπτού λόγου των παιδιών (και όχι σε σημαντικό βαθμό οι εμπειρίες γραμματισμού τους) σχετίστηκαν με την ικανότητά τους στην ανάγνωση λέξεων στην πρώτη τάξη του δημοτικού.

Ακολούθως, το 2000, υπήρξε η μελέτη των Stainthorpe και Hughes (2000). Οι Stainthorpe και Hughes (2000) μελέτησαν τις δραστηριότητες γραμματισμού που πραγματοποιούνταν στα σπίτια παιδιών που διάβαζαν με ευχέρεια και παιδιών που δε διάβαζαν με ευχέρεια. Η μελέτη τους αυτή έδειξε ότι στις οικογένειες των μικρών αναγνωστών (των παιδιών δηλαδή που διάβαζαν με ευχέρεια) πραγματοποιούνταν ποικίλες δραστηριότητες γραμματισμού. Δηλαδή, οι γονείς με τα παιδιά τους επισκέπτονταν τη βιβλιοθήκη, αγόραζαν από το βιβλιοπωλείο βιβλία, αγόραζαν εφημερίδες και περιοδικά, οι γονείς διάβαζαν οι ίδιοι διάφορων ειδών βιβλία στο σπίτι (π.χ. βιβλία μαγειρικής, μυθιστορήματα, τη Βίβλο κλπ.), τα παιδιά έβλεπαν τους γονείς τους να εμπλέκονται σε δραστηριότητες γραφής (π.χ. να φτιάχνουν λίστες κλπ.), έπαιζαν οι γονείς με τα παιδιά τους παιχνίδια σχετικά με την ανάγνωση και την ορθογραφία και οι γονείς διάβαζαν βιβλία στα παιδιά τους. Κάτι στο οποίο κατέληξαν οι ερευνητές, με βάση τα αποτελέσματα αυτά, ήταν ότι οι εμπειρίες που βιώνουν τα μικρά παιδιά στην οικογένειά τους διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στο να επιτύχουν εκείνα στην ανάγνωση.

Γενικά, από το 2000 μέχρι και σήμερα έχει δημοσιευτεί ένας πολύ μεγάλος αριθμός μελετών πάνω στο περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού. Πολλοί ερευνητές έχουν διερευνήσει πτυχές του οικογενειακού περιβάλλοντος και τη σχέση τους με δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού των μικρών παιδιών (π.χ. Burgess et al., 2002; Manolitsis et al., 2009; Senechal & LeFevre, 2002; Su et al., 2017; Yeo, Ong, & Ng, 2014 κ.ά.).

Συμπερασματικά, λοιπόν, το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού και το πώς εκείνο σχετίζεται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού των μικρών παιδιών ξεκίνησε να μελετάται κατά τη δεκαετία του '60. Οι έρευνες της Durkin (1961, 1963) ήταν από τις πρώτες έρευνες πάνω

στον οικογενειακό γραμματισμό. Κατά τις δεκαετίες του '60 και του '70, η έρευνα πάνω στον οικογενειακό γραμματισμό ήταν γενικά περιορισμένη. Από τη δεκαετία όμως του '80 και ιδιαίτερα από τη δεκαετία του '90 άρχισαν να υπάρχουν περισσότερες έρευνες πάνω στο θέμα αυτό. Τέλος, από το 2000 μέχρι και σήμερα έχει δημοσιευτεί ένα πλήθος μελετών σχετικά με το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού και τη σχέση του με την ανάπτυξη δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού των παιδιών.

2.3 Θεωρίες για το ρόλο του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του παιδιού

Η θεωρητική έρευνα έχει τονίσει τον πολύ μεγάλο ρόλο που διαδραματίζει το περιβάλλον στο να μπορέσουν να αναπτυχθούν γνωστικά τα παιδιά (Liebeskind, Piotrowski, Lapierre, & Linebarger, 2014).

Η *οικοσυστημική θεωρία του Bronfenbrenner (Bronfenbrenner's ecological system theory)* υποστηρίζει ότι, προκειμένου να μπορέσει κανείς να κατανοήσει την ανάπτυξη του παιδιού, πρέπει να μελετήσει το πλαίσιο εντός του οποίου συμβαίνει η ανάπτυξή του (Liebeskind et al., 2014).

Το οικολογικό περιβάλλον γίνεται αντιληπτό ως ένα σετ δομών, που η καθεμία δομή βρίσκεται μέσα στην επόμενη. Μοιάζει σαν ένα σετ ρώσικων κούκλων (Bronfenbrenner, 1979). Συγκεκριμένα, κατά τον Bronfenbrenner (1979, όπ. παρ. σε Ματσόπουλος, 2005), η ανάπτυξη του ατόμου πραγματοποιείται εντός τεσσάρων συστημάτων, τα οποία είναι το *μικροσύστημα*, το *μεσοσύστημα*, το *εξωσύστημα* και το *μακροσύστημα*, που όμως και τα τέσσερα αυτά συστήματα αλληλεπιδρούν με ένα άλλο σύστημα, το *χρονοσύστημα*. Το καθένα απ' αυτά τα συστήματα αλληλεπιδρά με το άλλο και επίσης το καθένα εξαρτάται από το άλλο (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Το *μικροσύστημα* είναι το εγγύτερο περιβάλλον του ατόμου στο οποίο αυτό λειτουργεί. Η οικογένεια αποτελεί το πρώτο μικροσύστημα του παιδιού. Άλλα μικροσυστήματα, στα οποία μπορεί να ανήκει αργότερα το παιδί, είναι ο παιδικός σταθμός, το σπίτι της γιαγιάς κλπ.. Στο μικροσύστημα της οικογένειας, το κάθε άτομο ασκεί επιρροές στο άλλο αλλά συγχρόνως δέχεται και το ίδιο επιρροές από τα άλλα άτομα (Ματσόπουλος, 2005). Ο Γεωργίου (2000) υποστηρίζει ότι τα μικροσυστήματα χαρακτηρίζονται κυρίως από τις επώνυμες σχέσεις ανάμεσα στα μέλη τους, τη στενή επικοινωνία μεταξύ τους, την ύπαρξη θετικών συναισθημάτων ανάμεσά τους και επίσης από μία ανεπίσημη δομή και λειτουργία.

Το *μεσοσύστημα* αποτελεί μία ομάδα από μικροσυστήματα, τα οποία έχουν σχέσεις και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Δηλαδή, τα μικροσύστημα της οικογένειας, το μικροσύστημα του παιδικού σταθμού και το μικροσύστημα των συνομηλίκων αλληλεπιδρούν και έτσι λοιπόν αν τυχόν γίνει κάτι σε ένα από αυτά τα μικροσυστήματα όπως π.χ. στην οικογένεια μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρεται το παιδί στον παιδικό σταθμό και αντίστροφα (Ματσόπουλος, 2005).

Το *εξωσύστημα* το αποτελούν συστήματα εντός των οποίων δε συμμετέχει με άμεσο τρόπο το παιδί, αλλά όμως δέχεται επιρροές απ' αυτά λόγω του ότι οι άνθρωποι που βρίσκονται κοντά του ανήκουν σ' αυτά τα συστήματα. Δηλαδή, για παράδειγμα, ο χώρος που εργάζονται οι γονείς του παιδιού, στον οποίο το παιδί δεν εμπλέκεται άμεσα, μπορεί να το επηρεάσει (Bronfenbrenner, 1986; Ματσόπουλος, 2005).

Το *μακροσύστημα* περιλαμβάνει δομές της κοινωνίας, στάσεις, αξίες, αντιλήψεις που ασκούν επιδράσεις στα υπόλοιπα συστήματα αλλά και επηρεάζονται από εκείνα. Για παράδειγμα, η αξία της υπακοής στην κοινωνία μπορεί να ασκήσει επιρροή στις στενές αλληλεπιδράσεις στο μικροσύστημα του παιδιού (Ματσόπουλος, 2005).

Το *χρονοσύστημα* έχει να κάνει με το ότι οι αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν ανάμεσα στα συστήματα και οι επιδράσεις τους στο άτομο μπορεί να επηρεαστούν από το χρόνο που κυλάει και από την ηλικία του παιδιού. Δηλαδή, π.χ. η οικογένεια, αλλά και κάθε άλλο σύστημα εντός του οποίου ανήκει το παιδί, εξελίσσεται με το πέρασμα του χρόνου και συγχρόνως επηρεάζει και την ανάπτυξη του παιδιού (Ματσόπουλος, 2005).

Το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού αποτελεί ένα μικροσύστημα, το άμεσο δηλαδή περιβάλλον του παιδιού. Έτσι, λοιπόν, κατά την οικοσυστημική θεωρία, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ του παιδιού και των γονέων του, που πραγματοποιούνται μέσα σ' αυτό το σύστημα, προσδοκείται ότι θα επηρεάσουν την ανάπτυξη του παιδιού με άμεσο τρόπο (Liebeskind et al., 2014).

Μία άλλη θεωρία για το περιβάλλον είναι η *κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky (Vygotsky's sociocultural theory)*.

Η θεωρία αυτή ονομάζεται *κοινωνικοπολιτισμική*, λόγω του ότι τονίζει το σημαντικό ρόλο του πολιτισμού, δηλαδή των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των πιστεύω και των αξιών που έχει μία κοινωνική ομάδα, οι οποίες μεταφέρονται από τη μία γενιά ανθρώπων στην επόμενη. Επίσης, εστιάζεται στον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μπορούν να συμβάλλουν στο να μπορέσει το άτομο να αναπτυχθεί νοητικά (Ντολιοπούλου, 2006; Ρούσσο, 2014).

Η θεωρία αυτή του Ρώσου ψυχολόγου βασίστηκε στις γνώσεις και τις δεξιότητες των παιδιών και επίσης στην ικανότητά τους να προχωρήσουν σε ενέργειες και έτσι μέσω αυτών να μάθουν τελικά. Θεωρούσε ότι η ανάπτυξη, η διδασκαλία και η μάθηση έπρεπε να στοχεύουν, εκτός μόνο από το να μεταδώσουν γνώσεις στα παιδιά, να τους δώσουν επίσης κάποια “εργαλεία”, τα οποία τα βοηθούν να έχουν τον έλεγχο της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων τους, να μπορέσουν να λειτουργούν ανεξάρτητα, να φτάσουν σε ένα ανώτερο επίπεδο της ανάπτυξης και να συνεργάζονται με άλλα άτομα προκειμένου να κάνουν κάτι. Επίσης, τα “εργαλεία” αυτά συμβάλλουν στο να μπορέσει η νόηση να μεταβεί από το κοινωνικό στο ατομικό επίπεδο. Ο Vygotsky πίστευε ότι αυτά τα “εργαλεία”, αρχικά, είναι εξωτερικά και διαπροσωπικά, δηλαδή μοιράζονται μεταξύ δύο ή και πιο πολλών ατόμων, αλλά μετέπειτα εσωτερικεύονται και γίνονται ατομικά και ανεξάρτητα (Ντολιοπούλου, 2006).

Κάποιες από τις βασικές αρχές της θεωρίας του Vygotsky είναι οι παρακάτω. Πίστευε ότι τα παιδιά, καθώς “οικοδομούν” τη γνώση τους, επηρεάζονται άμεσα από τις παρελθούσες αλλά και τις παρούσες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους. Ο Vygotsky έδωσε πολύ μεγάλη έμφαση στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Θεωρούσε, δηλαδή, πως αυτό ασκεί επιρροές στην ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών. Τα παιδιά “οικοδομούν” τις διαδικασίες της νόησης, καθώς τις χρησιμοποιούν όταν συναναστρέφονται με τους άλλους και οικειοποιούνται τις γνώσεις από το κοινωνικοπολιτισμικό τους υπόβαθρο. Ακόμη, πίστευε, ότι τα παιδιά, μέσω της συνεργασίας τους με τους ενήλικες, οικοδομούν τη γνώση τους, αναπτύσσονται δηλαδή νοητικά. Επιπλέον, σύμφωνα με το Vygotsky, τα παιδιά πρέπει να μάθουν για να μπορέσουν έτσι στη συνέχεια να αναπτυχθούν. Η μάθηση, δηλαδή, συμβάλλει στην ανάπτυξή τους (Ντολιοπούλου, 2006). Κάτι άλλο στο οποίο έδωσε έμφαση ήταν η γλώσσα, για την οποία υποστήριζε ότι αποτελεί το πιο βασικό εργαλείο του νου. Μέσω της γλώσσας, τα άτομα επικοινωνούν μεταξύ τους και επίσης έλεγε πως η γλώσσα βοηθάει το άτομο να αναπτυχθεί νοητικά (Berk, 1994, Berk & Winsler, 1995, Bodrova & Leong, 1996, όπ. παρ. σε Ντολιοπούλου, 2006).

Ένα πολύ γνωστό και σημαντικό μέρος της θεωρίας του Vygotsky είναι η *ζώνη της επικείμενης/εγγύτερης ανάπτυξης* (*zone of proximal development-ZPD*) (Vygotsky, 1997). Η ζώνη αυτή αποτελεί το επίπεδο στο οποίο το παιδί μπορεί σχεδόν, όχι δηλαδή τελείως, να εκτελέσει μία πράξη/ενέργεια μόνο του, αλλά όμως μπορεί να την εκτελέσει εντελώς με τη βοήθεια και την καθοδήγηση ενός ενηλίκου ή ενός ικανότερου συνομηλίκου. Μέσα από την παροχή βοήθειας και καθοδήγησης ενός περισσότερο ικανού ατόμου (π.χ. του γονέα), το παιδί φτάνει τελικά στη διεκπεραίωση μίας πράξης. Ο Vygotsky θεωρούσε ότι, μέσα από την παροχή από τον ενήλικα κατάλληλης *στήριξης* (*scaffolding*) προς τα παιδιά, βοηθούνται εκείνα αφενός να επιλύσουν κάποιο πρόβλημα και αφετέρου να αναπτυχθούν νοητικά (Feldman, 2011).

Στο πλαίσιο του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ γονέα και παιδιού σε σχέση με το γραμματισμό μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού του παιδιού (Liebeskind et al., 2014).

Η οικοσυστημική λοιπόν θεωρία του Bronfenbrenner και η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky αποτελούν δύο πολύ σημαντικές θεωρίες που διατυπώθηκαν για το περιβάλλον. Ο Bronfenbrenner μίλησε για πέντε συστήματα εντός των οποίων πραγματοποιείται η ανάπτυξη του ατόμου. Ο Vygotsky τόνισε το σημαντικό ρόλο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου. Σε σχέση με το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού, σύμφωνα με την οικοσυστημική θεωρία, αυτό είναι ένα μικροσύστημα. Έτσι, λοιπόν, οι επιρροές που δέχεται στο σπίτι το παιδί από τους γονείς του σε σχέση με το γραμματισμό μπορούν να συμβάλλουν στο να αναπτύξει εκείνο δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού. Επίσης, με βάση την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ γονέα και παιδιού στο σπίτι σχετικά με το γραμματισμό και η προσφορά από το γονέα, μέσα στη ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης, κατάλληλης

βοήθειας και καθοδήγησης προς το παιδί σε δραστηριότητες γραμματισμού μπορούν να το βοηθήσουν στην ανάπτυξη του γραμματισμού του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

3.1 Μοντέλα περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού

Στην προσπάθεια να κατανοηθούν ποιες εμπειρίες γραμματισμού βιώνει το μικρό παιδί στο σπίτι του και οι οποίες μάλιστα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού του, διάφοροι ερευνητές διατύπωσαν κάποια μοντέλα οικογενειακού γραμματισμού. Προσπάθησαν, δηλαδή, να παρουσιάσουν τις πτυχές ή διαστάσεις του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού.

Ένα από τα πιο γνωστά μοντέλα περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού είναι εκείνο το οποίο πρότειναν οι Senechal και οι συνάδελφοί της (Senechal & LeFevre, 2002; Senechal et al., 1998). Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει ότι οι εμπειρίες γραμματισμού που βιώνει το μικρό παιδί στο σπίτι του διακρίνονται σε *άτυπες/ανεπίσημες* και σε *τυπικές/επίσημες δραστηριότητες γραμματισμού*. Οι *άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού* (*informal literacy activities*) είναι εκείνες οι δραστηριότητες, οι οποίες εστιάζονται στο μήνυμα που περιλαμβάνεται στο γραπτό λόγο και όχι στον ίδιο το γραπτό λόγο. Μια τέτοιου είδους δραστηριότητα είναι η ανάγνωση από το γονέα στο παιδί του μίας ιστορίας. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης αυτής, γονέας και μικρό παιδί είναι επικεντρωμένοι στην ιστορία και στις εικόνες της και όχι στον καθ' εαυτόν γραπτό λόγο. Αν και λοιπόν σε αυτήν τη δραστηριότητα το παιδί έρχεται σε επαφή με το γραπτό λόγο, ωστόσο η έκθεσή του σ' αυτόν θεωρείται ως άτυπη. Σε σχέση τώρα με τις *τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού* (*formal literacy activities*), είναι εκείνες οι δραστηριότητες οι οποίες εστιάζονται στον ίδιο το γραπτό λόγο. Μια τέτοιου είδους δραστηριότητα είναι το να διαβάζει ο γονέας στο παιδί του ένα βιβλίο (π.χ. ένα βιβλίο με την αλφαβήτα) και ο γονέας να επικεντρώνει την προσοχή του παιδιού του στο καθ' εαυτόν γραπτό λόγο, δηλαδή να συζητάει με το παιδί του για τα γράμματα του βιβλίου αυτού, να εντοπίζουν συγκεκριμένα γράμματα και να λένε πώς εκείνα ονομάζονται και ποιος είναι ο ήχος τους.

Σε εφαρμογές αυτού του μοντέλου που έγιναν, η έκθεση του παιδιού στα παιδικά βιβλία (*storybook exposure*), όπως για παράδειγμα η συχνότητα της ανάγνωσης από το γονέα στο παιδί του παιδικών βιβλίων, ο αριθμός των παιδικών βιβλίων που υπάρχουν στο σπίτι κλπ., δε φάνηκαν να συνδέονται με τη διδασκαλία από το γονέα στο παιδί του δεξιοτήτων γραμματισμού (*parent teaching about literacy*), όπως για παράδειγμα η συχνότητα της διδασκαλίας από το γονέα στο παιδί του να διαβάζει λέξεις και να γράφει λέξεις. Οι γονείς, δηλαδή, που ανέφεραν ότι σε συχνή βάση εμπλέκονται στη δραστηριότητα ανάγνωσης παιδικών βιβλίων, δεν ανέφεραν απαραίτητα ότι εξίσου συχνά διδάσκουν στο παιδί τους να διαβάζει και να γράφει λέξεις. Επίσης, τα δύο αυτά είδη

δραστηριοτήτων φάνηκαν να συσχετίζονται με διαφορετικές δεξιότητες γραμματισμού των μικρών παιδιών. Συγκεκριμένα, η έκθεση στα παιδικά βιβλία φάνηκε να συνδέεται με τη δεκτική γλώσσα και όχι με δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού (έννοιες για το γραπτό λόγο, αλφαβητική γνώση, αποκωδικοποίηση, επινοημένη ορθογραφία). Αντίθετα, η διδασκαλία από το γονέα στο παιδί δεξιοτήτων γραμματισμού φάνηκε να συνδέεται με δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού (έννοιες για το γραπτό λόγο, αλφαβητική γνώση, αποκωδικοποίηση, ορθογραφία) και όχι με τη δεκτική γλώσσα. Ακόμη, αυτά τα δύο είδη δραστηριοτήτων δε φάνηκαν να προβλέπουν σε σημαντικό βαθμό τη φωνολογική επίγνωση. Ειδικότερα, φάνηκε ότι οι εμπειρίες αυτές γραμματισμού επέδρασαν έμμεσα στη φωνολογική επίγνωση, μέσω της δεκτικής γλώσσας των παιδιών και των δεξιοτήτων γραμματισμού τους (Senechal, 2006; Senechal & LeFevre, 2002, 2014; Senechal et al., 1998).

Ένα άλλο μοντέλο είναι αυτό των Burgess et al. (2002). Σύμφωνα με εκείνους, το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού αφορά μία ποικιλία πόρων και δυνατοτήτων που προσφέρονται στα παιδιά και επίσης έχει να κάνει με δεξιότητες, ικανότητες, διαθέσεις και πόρους των γονέων οι οποίοι λειτουργούν ως καθοριστικοί παράγοντες σχετικά με την παροχή αυτών των δυνατοτήτων προς τα παιδιά (Burgess, 2011; Burgess et al., 2002). Οι ερευνητές αυτοί παρουσιάζουν ένα μοντέλο με έξι διαφορετικές συλλήψεις του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού. Για τη δημιουργία των συλλήψεων αυτών έλαβαν υπόψη τους το πώς άλλοι ερευνητές έκαναν συνδυασμό διαφορετικών όψεων/διαστάσεων του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού καθώς επίσης και θεωρητικές περιγραφές του οικογενειακού γραμματισμού. Οι διαφορετικές αυτές συλλήψεις αναμένεται να σχετίζονται η μία με την άλλη. Η πρώτη, λοιπόν, σύλληψη είναι το *ολικό περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού (Overall HLE)*. Στο ολικό περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού ανήκουν όλες οι διαστάσεις του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να δημιουργηθούν οι υπόλοιπες συλλήψεις. Η δεύτερη σύλληψη είναι το *περιορισμένο περιβάλλον (Limiting Environment)*. Η σύλληψη αυτή υποθέτει ότι οι πόροι που διαθέτει ο γονέας καθορίζουν την ικανότητα παροχής από εκείνον δυνατοτήτων γραμματισμού προς το παιδί του. Τέτοιοι πόροι αποτελούν για παράδειγμα η κοινωνική τάξη, το επάγγελμα και η εκπαίδευση του γονέα, η νοημοσύνη του γονέα, η γλώσσα του και η ικανότητά του στην ανάγνωση και οι στάσεις του προς την εκπαίδευση. Η τρίτη σύλληψη είναι η *διεπαφή γραμματισμού (Literacy Interface)* ή αλλιώς το *αλληλεπιδραστικό περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού (Interactive HLE)*. Αυτή η σύλληψη υποθέτει ότι γονέας και παιδί εμπλέκονται σε δραστηριότητες που στο πλαίσιο των οποίων τα παιδιά εκτίθενται στο γραμματισμό με άμεσο ή και έμμεσο τρόπο όπως π.χ. η δραστηριότητα της από κοινού ανάγνωσης. Επίσης, η σύλληψη αυτή περιλαμβάνει τις απόψεις που έχουν οι γονείς σε σχέση με τη σημασία του γραμματισμού (π.χ. η ανάγνωση από το γονέα στον ελεύθερο χρόνο του) (Burgess et al., 2002).

Η τέταρτη σύλληψη, στο μοντέλο αυτό, είναι το *παθητικό περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού (Passive HLE)*. Σ' αυτήν τη σύλληψη περιλαμβάνονται οι δραστηριότητες γραμματισμού των γονέων (όπως για παράδειγμα το να βλέπει το παιδί το γονέα του να διαβάζει ένα βιβλίο) και οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου εναλλακτικού τύπου (όπως για παράδειγμα η παρακολούθηση μη εκπαιδευτικού τύπου τηλεοπτικών προγραμμάτων). Η σύλληψη αυτή υποστηρίζει ότι το παιδί δε διδάσκεται άμεσα δεξιότητες γραμματισμού, αλλά με το να παρακολουθεί το γονέα του να εμπλέκεται σε δραστηριότητες γραμματισμού έμμεσα μαθαίνει. Η πέμπτη σύλληψη είναι το *ενεργητικό περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού (Active HLE)*. Εδώ συμπεριλαμβάνεται η συμμετοχή του γονέα με το παιδί του σε δραστηριότητες οι οποίες έχουν ως βασικό τους στόχο να αναπτυχθεί το παιδί γλωσσικά και γενικότερα να αναπτύξει τις δεξιότητες γραμματισμού του. Τέτοιου είδους δραστηριότητες αποτελούν τα παιχνίδια ομοιοκαταληξίας, η από κοινού ανάγνωση κ.ά.. Η έκτη και τελευταία σύλληψη είναι η *από κοινού ανάγνωση (Shared Reading)*. Αυτή η σύλληψη λειτουργεί ως σημείο αναφοράς, προκειμένου να μπορέσει να γίνει σύγκριση των σχέσεων μεταξύ των υπόλοιπων πέντε συλλήψεων του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού και των αναπτυξιακών αποτελεσμάτων αυτής της μελέτης με εκείνα μελετών που είχαν γίνει στο παρελθόν. Ακόμη, στο μοντέλο αυτό χρησιμοποιείται και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (*SES*) για σκοπούς σύγκρισης, όμως δε θεωρείται ως μία ξεχωριστή σύλληψη (Burgess et al., 2002).

Στη δοκιμή αυτού του μοντέλου, το ολικό, το αλληλεπιδραστικό και το ενεργητικό περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού και επίσης η από κοινού ανάγνωση φάνηκε να προβλέπουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την προφορική γλώσσα και την αποκωδικοποίηση λέξεων, ενώ το περιορισμένο περιβάλλον και το παθητικό περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού δε φάνηκαν σημαντικά να τις προβλέπουν. Επίσης, το ολικό, το αλληλεπιδραστικό και το ενεργητικό περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού, το περιορισμένο περιβάλλον και η από κοινού ανάγνωση προέβλεψαν στατιστικά σημαντικά τη φωνολογική ευαισθησία, ενώ το παθητικό περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού δεν κατάφερε να την προβλέψει (Burgess et al., 2002).

Άλλο ένα μοντέλο περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού είναι εκείνο των Weigel et al. (2005). Οι Weigel et al. (2005) παρουσίασαν ένα μοντέλο οικογενειακού γραμματισμού βασισμένοι στο μοντέλο των Burgess et al. (2002), δηλαδή στις έξι διαφορετικές συλλήψεις του μοντέλου αυτού που παρουσιάστηκαν παραπάνω. Προσπάθησαν κι εκείνοι να συλλάβουν το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού ως μία έννοια ευρύτερη. Στο μοντέλο τους, ένα πρώτο συστατικό του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού είναι τα *δημογραφικά στοιχεία των γονέων (parental demographics)*, το οποίο αντιστοιχεί στο *περιορισμένο περιβάλλον (Limiting Environment)* των Burgess et al. (2002). Το συστατικό αυτό αναφέρεται στα δημογραφικά στοιχεία της οικογένειας, εντός της οποίας το μικρό παιδί βιώνει εμπειρίες γραμματισμού και οι οποίες μάλιστα συντελούν στην ανάπτυξη του γραμματισμού του. Τέτοια στοιχεία αποτελούν το επίπεδο της εκπαίδευσης, το

οικογενειακό εισόδημα κλπ.. Το δεύτερο συστατικό είναι οι *συνήθειες γραμματισμού των γονέων* (*parental literacy habits*), το οποίο αντιστοιχεί στο *παθητικό περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού* (*Passive HLE*) των Burgess et al. (2002). Το συστατικό αυτό έχει να κάνει με το να βλέπει το παιδί στο σπίτι το γονέα του να συμμετέχει σε δραστηριότητες γραμματισμού, όπως για παράδειγμα να τον βλέπει να διαβάζει ένα βιβλίο, να γράφει κάτι κλπ.. Το τρίτο συστατικό είναι οι *γονεϊκές δραστηριότητες* (*parental activities*), το οποίο αντιστοιχεί στο *ενεργητικό περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού* (*Active HLE*) των Burgess et al. (2002). Το συστατικό αυτό αναφέρεται σε διάφορες δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν από κοινού στο σπίτι γονέας και παιδί και που ο σκοπός τους είναι να βοηθήσουν το παιδί να αναπτύξει διάφορες δεξιότητες γραμματισμού. Τέτοιου είδους δραστηριότητες είναι για παράδειγμα η ανάγνωση βιβλίων από το γονέα στο παιδί, να τραγουδάνε τραγούδια, η διήγηση ιστοριών, να παίζουν παιχνίδια κ.ά.. Τέλος, το τέταρτο συστατικό του μοντέλου αυτού είναι τα *πιστεύω των γονέων για την ανάγνωση* (*parental reading beliefs*), τα οποία δεν τα είχαν συμπεριλάβει στο μοντέλο τους οι Burgess et al. (2002). Αυτό το τελευταίο συστατικό έχει να κάνει με τα είδη των πιστεύω και των στάσεων που έχει ο γονέας σε σχέση με την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού του παιδιού του. Για παράδειγμα, κατά πόσο συμφωνεί ή διαφωνεί ο γονέας με δηλώσεις του τύπου: “Όταν διαβάζουμε, εγώ θέλω το παιδί μου να ρωτάει ερωτήσεις για το βιβλίο.” κ.ά.. (Weigel et al., 2005, σελ. 213).

Η εφαρμογή αυτού του μοντέλου έδειξε ότι τα τέσσερα αυτά συστατικά του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού συσχετίστηκαν μεταξύ τους και οι σχέσεις αυτές ήταν στατιστικά σημαντικές. Επίσης, έδειξε ότι οι συνήθειες γραμματισμού των γονέων, οι γονεϊκές δραστηριότητες και τα πιστεύω των γονέων για την ανάγνωση προέβλεψαν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τη γνώση των παιδιών για το γραπτό λόγο. Επιπλέον, και τα τέσσερα συστατικά του μοντέλου αυτού προέβλεψαν σημαντικά τη δεκτική γλώσσα, ενώ τα δημογραφικά στοιχεία των γονέων, οι συνήθειες γραμματισμού των γονέων και τα πιστεύω των γονέων για το γραμματισμό προέβλεψαν σημαντικά την εκφραστική γλώσσα. Ακόμη, όταν εξετάστηκε η σχέση και των τεσσάρων αυτών μαζί συστατικών με τις επιδόσεις των παιδιών στο γραμματισμό, φάνηκε ότι και τα τέσσερα αυτά συστατικά του οικογενειακού γραμματισμού προέβλεψαν σημαντικά τη γνώση για το γραπτό λόγο, τη δεκτική γλώσσα και την εκφραστική γλώσσα (Weigel et al., 2005).

Οι Weigel, Martin και Bennett (2010) παρουσίασαν άλλο ένα μοντέλο οικογενειακού γραμματισμού, βασισμένοι σε προσόντα/ατού της οικογένειας (όπως οι οικογενειακοί πόροι, οι οικογενειακές ρουτίνες και το άγχος ανατροφής των παιδιών), τα οποία είχαν δείξει διάφορες έρευνες να συνδέονται με δεξιότητες γραμματισμού των μικρών παιδιών. Συγκεκριμένα, υποστηρίζουν στο μοντέλο τους ότι υποστηρικτικά *προσόντα της οικογένειας* (*family assets*), δηλαδή οικογένειες που διαθέτουν περισσότερους *πόρους* (*resources*), *ρουτίνες* (*routines*) και έχουν χαμηλού βαθμού *άγχος ανατροφής των παιδιών* (*parenting stress*), δίνουν λοιπόν τη δυνατότητα τα προσόντα αυτά στις οικογένειες να συμμετέχουν περισσότερο συχνά σε δραστηριότητες με τα

παιδιά τους, οι οποίες δραστηριότητες εν τέλει συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού των παιδιών. Υπέθεσαν, λοιπόν, ότι οι οικογενειακοί πόροι (π.χ. θερμότητα για το σπίτι, παιχνίδια για τα παιδιά, ταξίδια κλπ.) και οι οικογενειακές ρουτίνες (π.χ. όλα τα μέλη της οικογένειας τρώνε μαζί την ίδια ώρα το βράδυ κλπ.) θα επιδράσουν με άμεσο τρόπο στη συχνότητα των δραστηριοτήτων γραμματισμού μεταξύ γονέα και παιδιού (π.χ. ανάγνωση βιβλίων, επίσκεψη γονέα-παιδιού στη βιβλιοθήκη, διήγηση ιστοριών, παρακολούθηση εκπαιδευτικών τηλεοπτικών προγραμμάτων κλπ.). Αντίθετα, το άγχος ανατροφής των παιδιών (π.χ. δυσκολία στη διαχείριση της συμπεριφοράς των παιδιών κλπ.) θα επιδράσει με αρνητικό τρόπο στη συχνότητα αυτών των δραστηριοτήτων. Επίσης, η συχνότητα με την οποία εμπλέκονται γονέας και παιδί σε δραστηριότητες γραμματισμού θα επιδράσει θετικά στις επιδόσεις γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Από τη δομική αυτού του μοντέλου, φάνηκε, ότι οι γονείς με περισσότερες ρουτίνες στο σπίτι τους συμμετείχαν σε περισσότερες δραστηριότητες γραμματισμού με τα παιδιά τους. Επίσης, οι οικογενειακές ρουτίνες και σε έναν πιο μικρό βαθμό οι οικογενειακοί πόροι και το άγχος ανατροφής των παιδιών επέδρασαν στη συχνότητα με την οποία συμμετείχαν οι γονείς με τα παιδιά τους σε δραστηριότητες γραμματισμού. Ακόμη, η συχνότητα εμπλοκής γονέα-παιδιών σε δραστηριότητες γραμματισμού σχετίστηκε με τη γνώση των παιδιών για το γραπτό λόγο και με το ενδιαφέρον τους για ανάγνωση. Επιπλέον, οι οικογενειακοί πόροι, οι οικογενειακές ρουτίνες, το άγχος ανατροφής των παιδιών και η συμμετοχή γονέα-παιδιού σε δραστηριότητες γραμματισμού συνδέθηκε περισσότερο με το ενδιαφέρον των παιδιών για την ανάγνωση και λιγότερο με τη γνώση τους για το γραπτό λόγο και την αναδυόμενη γραφή. Η δεύτερη αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιήθηκε έναν χρόνο μετά την αρχική αξιολόγηση, έδειξε ότι μόνο οι οικογενειακές ρουτίνες είχαν μία άμεση σχέση με τις δραστηριότητες γονέα-παιδιού και ότι αυτές οι δραστηριότητες σχετίστηκαν με άμεσο τρόπο με το ενδιαφέρον των παιδιών για την ανάγνωση και σε έναν πιο μικρό βαθμό με τη γνώση τους για το γραπτό λόγο και την αναδυόμενη γραφή (Weigel et al., 2010).

Οι Leseman και de Jong (1998) παρουσίασαν άλλο ένα μοντέλο οικογενειακού γραμματισμού. Σύμφωνα μ' αυτούς τους ερευνητές, το οικογενειακό περιβάλλον αναφέρεται σε δυνατότητες γραμματισμού που προσφέρει ο γονέας στο μικρό παιδί του. Επίσης, στην έννοια αυτή συμπεριλαμβάνεται η απόκτηση από το παιδί (από τις δυνατότητες αυτές) γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών, μέσω της συμμετοχής του σ' αυτές με το γονέα του. Υποστηρίζουν ότι "ο οικογενειακός γραμματισμός μπορεί να θεωρηθεί ως ένα μικροκοινωνικό σύστημα επικοινωνιακών και επικοινωνιακών διαδικασιών στη μάθηση της γλώσσας και του γραμματισμού που αποτελείται από κατ' ουσίαν τέσσερις πλευρές/όψεις, που με τη σειρά τους καθορίζονται από παράγοντες πλαισίου έξω από το σύστημα. Αυτές οι πλευρές/όψεις είναι, διαδοχικά, η δυνατότητα

γραμματισμού, η διδασκαλία, η συνεργασία και η κοινωνικο-συναισθηματική ποιότητα.” (Leseman & de Jong, 1998, σελ. 298).

Η πρώτη λοιπόν πλευρά/όψη του οικογενειακού γραμματισμού είναι η *δυνατότητα γραμματισμού (literacy opportunity)*. Για να μπορέσουν να πραγματοποιηθούν οι συνεπικοδομητικές διαδικασίες, είναι πολύ βασικό να υπάρξει κάποια δυνατότητα για αλληλεπίδραση με το γραμματισμό. Το μικρό παιδί θα πρέπει να “συναντήσει” το γραπτό λόγο και να αλληλεπιδράσει μαζί του, έτσι ώστε να μπορέσει να αποκτήσει τη γνώση εκείνου. Για την εκμάθηση του γραμματισμού από το παιδί είναι ακόμη πολύ σημαντικό να του παρέχονται διάφορες δυνατότητες στο σπίτι, όπως το να βλέπει τους γονείς του να εμπλέκονται σε καταστάσεις ανάγνωσης και γραφής, δηλαδή να διαβάζουν το πρόγραμμα της τηλεόρασης, να γράφουν μία λίστα με ψώνια και επίσης να διαβάζουν μαζί γονέας και παιδί παιδικά λογοτεχνικά βιβλία (Leseman & de Jong, 1998).

Η δεύτερη πλευρά/όψη είναι η *ποιότητα διδασκαλίας (instruction quality)*. Η ποιότητα διδασκαλίας κατά τις αλληλεπιδράσεις γραμματισμού μεταξύ γονέα και παιδιού έχει να κάνει με κάποιες συγκεκριμένου τύπου στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο γονέας, μέσω των οποίων συμβάλλει στο να μπορέσει το παιδί να επεξεργαστεί σε βάθος το αφήγημα και έτσι να καταφέρει να το κατανοήσει (π.χ. να προτρέπει το παιδί να επεκτείνει ένα αφήγημα που διαβάζουν, να το αξιολογεί κλπ.). Αφορά, λοιπόν, η πλευρά αυτή στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο γονέας καθώς διαβάζει ένα βιβλίο στο μικρό του παιδί, οι οποίες εστιάζονται στην κατανόηση του αφηγήματος αυτού από το παιδί και το βοηθάνε επίσης να αναπτυχθεί νοητικά και γλωσσικά (Leseman & de Jong, 1998).

Η τρίτη πλευρά/όψη του οικογενειακού γραμματισμού είναι η *συνεργασία (cooperation)*. Προκειμένου να μπορέσουν γονέας και παιδί να κατασκευάσουν από κοινού τη γνώση, θα πρέπει προηγουμένως να συνεργαστούν μεταξύ τους σχετικά με το τι πρέπει να επιτευχθεί σε μία συγκεκριμένη κατάσταση. Για παράδειγμα, θα πρέπει να υπάρχει μεταξύ γονέα και παιδιού συνεργασία καθώς συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα ανάγνωσης ενός παιδικού βιβλίου. Είναι πολύ βασικό, κατά τη διάρκεια μίας δραστηριότητας, το παιδί να γνωρίζει το ρόλο που έχει σ’ αυτήν. Η δραστηριότητα, έτσι, γίνεται περισσότερο κατανοητή για εκείνο (Leseman & de Jong, 1998).

Η τέταρτη πλευρά/όψη είναι η *κοινωνικο-συναισθηματική ποιότητα (social-emotional quality)*. Η πλευρά/όψη αυτή αναφέρεται στον κοινωνικο-συναισθηματικό δεσμό μεταξύ γονέα και παιδιού και τη συναισθηματική εμπειρία που δημιουργείται ανάμεσά τους, καθώς συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα γραμματισμού (όπως π.χ. καθώς διαβάζουν ένα βιβλίο). Όταν γονέας και παιδί εμπλέκονται σε μία δραστηριότητα γραμματισμού και κατά τη διάρκεια της οποίας επικρατεί ανάμεσά τους ένα αρνητικό κοινωνικο-συναισθηματικό κλίμα, μπορεί όλο αυτό να έχει ως συνέπειες το παιδί να αναπτύξει μία αρνητική στάση προς το σχολικό γραμματισμό, να μειωθεί το

κίνητρό του να μάθει και ακολούθως να επηρεαστεί αρνητικά η επίδοσή του (Leseman & de Jong, 1998).

Στην εφαρμογή αυτού του μοντέλου, φάνηκαν οι τέσσερις αυτές πλευρές/όψεις του οικογενειακού γραμματισμού να συσχετίζονται μεταξύ τους, όμως οι συσχετίσεις αυτές να είναι μικρού με μετρίου μεγέθους για ολόκληρο το δείγμα των παιδιών και μικρές στο υποδείγμα παιδιών από την Ολλανδία. Η κάθε πλευρά/όψη του οικογενειακού γραμματισμού, από αυτές τις τέσσερις, φάνηκε να είναι ξεχωριστή από την άλλη και χρησιμοποιήθηκε η καθεμιά ως ξεχωριστός δείκτης πρόβλεψης δεξιοτήτων γραμματισμού των μικρών παιδιών. Ακόμη, φάνηκε να υπάρχει σχέση μεταξύ του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (το οποίο μετρήθηκε επίσης στη μελέτη) και της δυνατότητας γραμματισμού, της κοινωνικο-συναισθηματικής ποιότητας και της ποιότητας διδασκαλίας. Οι πρακτικές γραμματισμού των γονέων (που μετρήθηκαν ξεχωριστά στη μελέτη τους από τις τέσσερις πλευρές/όψεις) συσχετίστηκαν κυρίως με τη δυνατότητα γραμματισμού. Οι αναλύσεις, γενικά, έδειξαν ότι και οι τέσσερις αυτές πλευρές/όψεις μαζί επιδρούν ισχυρότερα στις δεξιότητες γραμματισμού των μικρών παιδιών, απ' ό,τι η καθεμιά απ' αυτές ξεχωριστά. Για όλο το δείγμα, οι πλευρές/όψεις αυτές προέβλεψαν τις μετρήσεις αναγνωστικής επίδοσης. Για το υποδείγμα των Ολλανδών παιδιών, προέβλεψαν εκείνες σε καλύτερο βαθμό το δεκτικό τους λεξιλόγιο, την αποκωδικοποίηση λέξεων και την αναγνωστική τους κατανόηση (Leseman & de Jong, 1998).

Η DeBaryshe (1995) διατύπωσε ένα άλλο μοντέλο οικογενειακού γραμματισμού. Στο μοντέλο της αυτό εξετάστηκαν έξι σχετικές υποθέσεις. Πρώτον, από τα *υπόβαθρα τάξης* (δηλαδή από το *κοινωνικοοικονομικό επίπεδο*) (*class backgrounds*) προέρχονται κυρίως τα *πιστεύω των μητέρων για την ανάγνωση* (*maternal beliefs about reading*). Δεύτερον, από τις *δεξιότητες γραμματισμού* και το *προσωπικό ενδιαφέρον για την ανάγνωση των μητέρων* (*literacy skills and personal interest in reading*) προέρχονται επίσης τα *πιστεύω των μητέρων για την ανάγνωση*. Τρίτον, τα μητρικά πιστεύω καθορίζουν με άμεσο τρόπο τις *πρακτικές οικογενειακής ανάγνωσης* (και συγκεκριμένα εξετάζονται η συχνότητα της ανάγνωσης βιβλίων μητέρων-παιδιών και ο τρόπος με τον οποίο διαβάζουν προφορικά οι μητέρες) (*home reading practices*). Τέταρτον, η συχνότητα με την οποία ο γονέας με το παιδί του διαβάζουν βιβλία και επίσης η ποιότητα αυτής της ανάγνωσης επιδρούν άμεσα στις δεξιότητες προφορικής γλώσσας των παιδιών (*children's oral language skills*). Πέμπτον, η φύση των πρακτικών ανάγνωσης μπορεί να μεγιστοποιήσει το *ενδιαφέρον των παιδιών για τα βιβλία* (*children's interest in books*) ή και να το ελαττώσει. Έκτον, το ενδιαφέρον του παιδιού σχετίζεται ανεξάρτητα με τη *γλωσσική ικανότητα* (*language competence*). Ακόμη, σύμφωνα μ' αυτό το μοντέλο, μεταξύ του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και της γλωσσικής δεξιότητας μεσολαβούν οι πρακτικές οικογενειακής ανάγνωσης. Το μοντέλο αυτό δοκιμάστηκε σε Αφρικοαμερικάνες χαμηλού εισοδήματος μητέρες και στα παιδιά τους και σε ένα δεύτερο δείγμα ατόμων διαφόρων εθνικοτήτων και κοινωνικοοικονομικών επιπέδων.

Καταρχήν, η δοκιμή αυτού του μοντέλου σε Αφρικοαμερικάνες χαμηλού εισοδήματος μητέρες και στα παιδιά τους έδειξε ότι οι μητέρες οι οποίες είχαν ένα περισσότερο υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης, περισσότερους οικονομικούς πόρους και έναν πιο δυνατό προσανατολισμό προς το γραμματισμό είχαν πιο διευκολυντικού πιστεύω συστήματα. Ακόμη, οι μητέρες που είχαν πιο πολλά διευκολυντικά πιστεύω εμπλέκονταν σε συχνότερη βάση με τα παιδιά τους σε δραστηριότητες ανάγνωσης. Επίσης, φάνηκε να υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της έκθεσης στην ανάγνωση και του ενδιαφέροντος για ανάγνωση των παιδιών και των μητρικών πιστεύω. Επιπλέον, η συχνότητα και η ποιότητα της ανάγνωσης βιβλίων σχετίστηκαν με τη γλωσσική απόδοση των παιδιών. Κάτι άλλο που έδειξε η δοκιμή του μοντέλου αυτού ήταν η ύπαρξη μιας θετικής σχέσης μεταξύ των συστημάτων πιστεύω και ενός διεγερτικού, προσανατολισμένου στη συζήτηση τρόπου ανάγνωσης (DeBaryshe, 1995).

Σχετικά τώρα με τη δοκιμή αυτού του μοντέλου στο δεύτερο δείγμα, φάνηκε ότι σ' αυτό το δείγμα υπήρξε μία θετική σχέση μεταξύ του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (και όχι του γραμματισμού του γονέα) και των πιστεύω των γονέων. Επίσης, οι γονείς που είχαν πιο πολλά διευκολυντικά πιστεύω σκόραραν υψηλότερα στην έκθεση στην ανάγνωση και τα πιστεύω επέδρασαν με άμεσο τρόπο στο ενδιαφέρον του παιδιού. Ακόμα, φάνηκε το μοντέλο να συνεισφέρει σημαντικά στη γλωσσική δεξιότητα των παιδιών (DeBaryshe, 1995).

Άλλο ένα μοντέλο οικογενειακού γραμματισμού είναι εκείνο του van Steensel (2006). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού συγκροτείται από *δραστηριότητες γραμματισμού των γονέων/μεγαλύτερων αδελφιών (literacy activities of parents/older siblings)* και από *δραστηριότητες γραμματισμού στις οποίες εμπλέκεται το παιδί (literacy activities involving the child)*. Οι δραστηριότητες γραμματισμού των γονέων/αδελφιών αποτελούνται από *δραστηριότητες γραμματισμού για προσωπικούς λόγους (literacy activities for personal reasons)* (π.χ. ανάγνωση βιβλίων, περιοδικών, χρήση του υπολογιστή και γραφή γραμμάτων/καρτών) και από *δραστηριότητες γραμματισμού ως μέρος των ρουτινών της καθημερινής ζωής (literacy activities as part of daily living routines)* (π.χ. γραφή λιστών με ψώνια, ανάγνωση διαφημιστικών φυλλαδίων και εφημερίδων). Οι δραστηριότητες γραμματισμού στις οποίες εμπλέκεται και το παιδί αποτελούνται από *δραστηριότητες υψηλής προτεραιότητας (high priority activities)* (π.χ. από κοινού ανάγνωση βιβλίων, επισκέψεις στη βιβλιοθήκη και τραγούδια) και από *δραστηριότητες χαμηλής προτεραιότητας (low priority activities)* (π.χ. διήγηση ιστοριών, παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην τηλεόραση και συλλογική γραφή).

Από τη δοκιμή αυτού του μοντέλου σε γονείς και παιδιά από την Ολλανδία φάνηκε ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς ή τα μεγαλύτερα αδέρφια τους συμμετείχαν οι ίδιοι/τα ίδια σε συχνή βάση σε δραστηριότητες γραμματισμού είχαν πιο υψηλές επιδόσεις στο λεξιλόγιό τους σε σχέση με τα παιδιά εκείνα των οποίων οι γονείς ή τα μεγαλύτερα αδέρφια τους δε διάβαζαν συχνά έντυπα υλικά ή δεν έγραφαν για προσωπικούς σκοπούς. Επίσης, τα παιδιά που εμπλέκονταν σε υψηλής

προτεραιότητας δραστηριότητες, ανεξάρτητα από την εμπλοκή των γονέων τους ή των αδελφιών τους σε δραστηριότητες γραμματισμού, είχαν καλές επιδόσεις στην αναγνωστική τους κατανόηση.

Οι Snow, Barnes, Chandler, Goodman και Hemphill (1991, όπ. παρ. σε Bennett, Weigel, & Martin, 2002) παρουσίασαν τρία θεωρητικά μοντέλα για την οικογένεια. Οι ερευνητές αυτοί έκαναν μία έρευνα με σκοπό να διερευνήσουν τη συμβολή της οικογένειας στην ανάπτυξη της γλώσσας και του γραμματισμού παιδιών που φοιτούσαν στο δημοτικό σχολείο. Για εκείνους στο οικογενειακό περιβάλλον συμπεριλαμβάνονται δραστηριότητες γραμματισμού και πιστεύω και ακόμη ρουτίνες, πόροι, πιέσεις και η ποιότητα των σχέσεων των γονέων με τους δασκάλους των παιδιών τους. Διερεύνησαν, στην έρευνα που διεξήγαγαν, τρία θεωρητικά μοντέλα, τα οποία υποτίθεται ότι εξηγούν τη συμβολή της οικογένειας στο να μπορέσει το παιδί να αναπτυχθεί γλωσσικά και να αναπτύξει δεξιότητες γραμματισμού. Τα μοντέλα αυτά ήταν το μοντέλο οικογένεια ως παιδαγωγός, το μοντέλο ανθεκτικής οικογένειας και το μοντέλο συνεργασίας γονέα-σχολείου.

Στο μοντέλο οικογένεια ως παιδαγωγός (*Family as Educator model*), οι ερευνητές προτείνουν ότι η οικογένεια λειτουργεί ως ένας παιδαγωγός των παιδιών που συμβάλλει θετικά στο να αναπτυχθούν εκείνα γλωσσικά και να αναπτύξουν δεξιότητες γραμματισμού. Οι πέντε κύριες μεταβλητές που διερευνήθηκαν από τους ερευνητές σ' αυτό το μοντέλο ήταν το περιβάλλον γραμματισμού του σπιτιού (π.χ. ο αριθμός των βιβλίων που υπάρχουν στο σπίτι), η διδασκαλία με άμεσο τρόπο (π.χ. η βοήθεια των γονέων στις εργασίες που έχουν τα παιδιά να κάνουν στο σπίτι), η δημιουργία ευκαιριών για μάθηση (π.χ. το να εκθέτουν οι γονείς τα παιδιά σε διάφορες δραστηριότητες), η εκπαίδευση των γονέων και οι προσδοκίες που έχουν οι γονείς (π.χ. η ποσότητα της σχολικής εκπαίδευσης που θέλουν και περιμένουν οι γονείς για τα παιδιά τους) (Snow et al., 1991, όπ. παρ. σε Bennett et al., 2002).

Στο μοντέλο ανθεκτικής οικογένειας (*Resilient Family model*), οι ερευνητές υποθέτουν ότι η οικογένεια μπορεί να απομακρύνει τις πιέσεις που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον και ότι μπορεί επίσης να διαθέσει στο παιδί την απαραίτητη προσοχή έτσι ώστε να καταφέρει εκείνο να αναπτυχθεί γλωσσικά και να αναπτύξει δεξιότητες γραμματισμού. Η οικογένεια, δηλαδή, έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει ένα αρμονικό περιβάλλον, εντός του οποίου το παιδί θα εξελιχθεί σταδιακά σε έναν προικισμένο μαθητή. Η ανθεκτικότητα έχει βασικά να κάνει με τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η οικογένεια, με τον τρόπο με τον οποίο είναι οργανωμένη, με τον τρόπο με τον οποίο κάνει διαχείριση των πόρων της και ακόμη με τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει πιέσεις εξωτερικού και εσωτερικού τύπου. Στο μοντέλο αυτό ανήκουν μεταβλητές, όπως η οργάνωση της οικογένειας (π.χ. κανόνες συμπεριφοράς, προβλεψιμότητα στον προγραμματισμό γεγονότων), το συναισθηματικό κλίμα της οικογένειας (π.χ. οι αντιλήψεις που έχουν τα παιδιά σχετικά με τις σχέσεις τους με τους γονείς τους κλπ.) και η οικογενειακή πίεση (π.χ. ένταση εξαιτίας οικονομικών λόγων κλπ.) (Snow et al., 1991, όπ. παρ. σε Bennett et al., 2002).

Στο μοντέλο συνεργασίας γονέα-σχολείου (*Parent-School Partnership model*), οι ερευνητές θεωρούν ότι οι γονείς, που στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους να διδάξουν τα παιδιά τους και γενικότερα συνεργάζονται με το σχολείο των παιδιών τους, συμβάλλουν στην ανάπτυξη της γλώσσας και του γραμματισμού των παιδιών τους. Στο μοντέλο αυτό περιλαμβάνονται οι μεταβλητές, όπως η τυπική γονέα-σχολείου εμπλοκή (π.χ. να συμμετέχουν μαζί γονέας και δάσκαλος σε συλλόγους), οι συχνές συναντήσεις του γονέα με το δάσκαλο του παιδιού του, η βοήθεια από το γονέα στις εργασίες που έχει το παιδί να κάνει στο σπίτι, ο τύπος που έχει η αλληλεπίδραση του γονέα με το παιδί του καθώς εκείνος το βοηθάει στην εκτέλεση των εργασιών του (π.χ. αν η αλληλεπίδραση αυτή είναι ενθαρρυντική κλπ.) και η παρουσία και συνέπεια στο σχολείο (Snow et al., 1991, όπ. παρ. σε Bennett et al., 2002).

Λόγω του ότι οι Snow et al. (1991, όπ. παρ. σε Bennett et al., 2002), εξέτασαν τη σχέση των τριών αυτών μοντέλων με τη γλώσσα και τις δεξιότητες γραμματισμού παιδιών που φοιτούσαν στο δημοτικό, οι Bennett et al. (2002) διεξήγαγαν μία έρευνα έχοντας ως σκοπό τους να διερευνήσουν τη συμβολή των τριών αυτών θεωρητικών μοντέλων, δηλαδή του μοντέλου οικογένειας ως παιδαγωγός, του μοντέλου ανθεκτικής οικογένειας και του μοντέλου συνεργασίας γονέα-σχολείου, στην ανάπτυξη της γλώσσας και δεξιοτήτων γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας τα οποία προέρχονταν από οικογένειες μεσαίου εισοδήματος.

Επίσης, λόγω του ότι πολλές μεταβλητές που συμπεριλαμβάνονταν στο καθένα από τα τρία θεωρητικά μοντέλα των Snow et al. (1991, όπ. παρ. σε Bennett et al., 2002) ήταν για παιδιά που φοιτούσαν στο δημοτικό σχολείο, οι Bennett et al. (2002) συμπεριέλαβαν νέες μεταβλητές σε κάθε μοντέλο έτσι ώστε να απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ακόμη, το μοντέλο συνεργασίας γονέα-σχολείου (*Parent-School Partnership model*) το μετονόμασαν σε συνεργασία γονέα-κέντρου/παροχέα παιδικής φροντίδας (*Parent-Child Care Partnership*). Προσάρμοσαν, δηλαδή, τα τρία αυτά θεωρητικά μοντέλα για οικογένειες παιδιών προσχολικής ηλικίας (Bennett et al., 2002).

Στο μοντέλο οικογένεια ως παιδαγωγός, οι ερευνητές συμπεριέλαβαν μεταβλητές, οι οποίες σχετίζονταν με τη συχνότητα της συμμετοχής του γονέα και του παιδιού σε διάφορες δραστηριότητες αναδυόμενου γραμματισμού. Δηλαδή, τέτοιες μεταβλητές ήταν η ανάγνωση, η απαγγελία ποιημάτων, η διήγηση ιστοριών, ο σχεδιασμός/η ζωγραφική εικόνων και το να παίζουν γονέας και παιδί παιχνίδια. Επιπλέον, στο μοντέλο αυτό περιέχονταν και τα πιστεύω των γονέων για την ανάγνωση, δηλαδή να σημειώσουν οι γονείς κατά πόσο συμφωνούν με δηλώσεις του τύπου ότι το παιδί του μαθαίνει διάφορα πράγματα από τις ιστορίες που διαβάζουν στο σπίτι κλπ.. Στο μοντέλο αυτό περιέχονταν ακόμα πρακτικές γραμματισμού των γονέων, όπως η συχνότητα με την οποία βλέπουν τα μικρά παιδιά τους γονείς τους να γράφουν κάτι κλπ. και περιλαμβανόταν το επίπεδο της εκπαίδευσης των γονέων (Bennett et al., 2002).

Στο μοντέλο ανθεκτικής οικογένειας, συμπεριέλαβαν μεταβλητές, οι οποίες αναφέρονταν σε οικογενειακές ρουτίνες (*family routines*) (π.χ. τα μέλη της οικογένειας τρώνε μαζί την ίδια ώρα το βράδυ κλπ.), σε οικογενειακούς πόρους (*family resources*) (π.χ. να υπάρχει στο σπίτι φαγητό για δύο γεύματα την κάθε μέρα της εβδομάδας, να υπάρχει θέρμανση, ύπαρξη παιχνιδιών για τα παιδιά κλπ.) και οικογενειακοί καβγάδες/φασαρίες/μπελάδες (*family hassles*) (π.χ. δυσκολίες στη διαχείριση της συμπεριφοράς των παιδιών στο εμπορικό κέντρο κλπ.) (Bennett et al., 2002).

Στο μοντέλο συνεργασίας γονέα-κέντρου/παροχέα παιδικής φροντίδας, συμπεριέλαβαν μεταβλητές, οι οποίες είχαν να κάνουν με την εμπλοκή των γονέων με τους δασκάλους των παιδιών τους και γενικότερα με την εμπλοκή τους στα κέντρα παιδικής φροντίδας όπου τα παιδιά τους πήγαιναν. Δηλαδή, μεταβλητές αποτελούσαν το κατά πόσο συχνά οι γονείς παρέχουν βοήθεια στο δάσκαλο στην τάξη, βοηθάνε εθελοντικά στην τάξη, το κέντρο παιδικής φροντίδας τηλεφωνεί στους γονείς, τους λέει να συναντηθούν κλπ. και κάποιες μεταβλητές αποτελούσαν το σε ποιο βαθμό αισθάνονταν οι γονείς σιγουριά μετά που είχαν αλληλεπιδράσει με τους δασκάλους των παιδιών τους κλπ. (Bennett et al., 2002).

Από τη δοκιμή αυτού του μοντέλου φάνηκε ότι υπάρχει μία σημαντική σχέση μεταξύ του μοντέλου οικογένεια ως παιδαγωγός και των αποτελεσμάτων των παιδιών στην εργασία αναδυόμενου γραμματισμού. Όμως, δεν υπήρξε κάποια σημαντική σχέση μεταξύ των τριών θεωρητικών μοντέλων και των δεξιοτήτων γραφής των παιδιών. Επίσης, το μοντέλο οικογένεια ως παιδαγωγός συσχετίστηκε σημαντικά με την ακουστική κατανόηση και την εκφραστική επικοινωνία, δηλαδή με τις δεξιότητες δεκτικής και εκφραστικής γλώσσας των παιδιών (Bennett et al., 2002).

Αυτά είναι, λοιπόν, κάποια μοντέλα οικογενειακού γραμματισμού που παρουσιάστηκαν από διάφορους ερευνητές και που μέσα από τα οποία προσπάθησαν να φανερώσουν τις πτυχές ή διαστάσεις του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού. Παρατηρείται, μέσα από τη μελέτη των παραπάνω μοντέλων, ότι πτυχές/διαστάσεις του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού αποτελούν το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, οι δραστηριότητες γραμματισμού των γονέων, τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών τους, οι δραστηριότητες γραμματισμού στις οποίες συμμετέχουν οι γονείς με τα παιδιά τους, οι πόροι που υπάρχουν στο σπίτι και επίσης φαίνεται να λαμβάνονται υπόψη και ποιοτικά χαρακτηριστικά των πτυχών του (π.χ. το κοινωνικο-συναισθηματικό κλίμα που επικρατεί κατά την εμπλοκή γονέα-παιδιού σε μία δραστηριότητα γραμματισμού κλπ.). Κάποιες από αυτές τις πτυχές σχετίζονται μεταξύ τους και ακόμη συνδέονται με διάφορες δεξιότητες γραμματισμού των μικρών παιδιών. Επίσης, φαίνεται να αναγνωρίζονται σταδιακά, εκτός μόνο από τις δραστηριότητες γραμματισμού μεταξύ γονέα και παιδιού, και άλλες διαστάσεις οικογενειακού γραμματισμού, οδηγώντας έτσι στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για ένα ευρύτερο φαινόμενο.

3.2 Ο ρόλος του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού

Το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού (*home literacy environment/HLE*) έχει αναγνωριστεί ως ένας παράγοντας που σχετίζεται με διάφορες δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού αλλά και με μετέπειτα συμβατικές δεξιότητες γραμματισμού. Η βιβλιογραφία τεκμηριώνει την ύπαρξη μίας σχέσης μεταξύ ποικίλων δραστηριοτήτων γραμματισμού γονέα-παιδιού στο σπίτι και έξω από αυτό και δεξιοτήτων γραμματισμού των μικρών παιδιών. Συγκεκριμένα, διάφορες διαστάσεις ή πτυχές του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού, όπως δραστηριότητες ανάγνωσης παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων γονέα και παιδιού στο σπίτι, δραστηριότητες κατά τις οποίες οι γονείς διδάσκουν δεξιότητες γραμματισμού στα παιδιά τους, τα πιστεύω/πεποιθήσεις και οι προσδοκίες που έχουν οι γονείς σχετικά με την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών τους, δραστηριότητες γραμματισμού των ίδιων των γονέων στο σπίτι, δραστηριότητες “από κοινού” γραφής, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας αλλά και συνολικά το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού, έχουν φανεί, από έρευνες που έχουν γίνει, να προβλέπουν διάφορες δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών (π.χ. Aram & Levin, 2001; Burgess et al., 2002; Christian, Morrison, & Bryant, 1998; Manolitsis et al., 2009; Senechal & LeFevre, 2014; van Steensel, 2006; Weigel et al., 2005).

3.2.1 Ο ρόλος της ανάγνωσης βιβλίων

Μία διάσταση του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού είναι η *συμμετοχή των γονέων με τα παιδιά τους σε δραστηριότητες ανάγνωσης παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων (shared reading)*.

Κάποιες έρευνες, οι οποίες έγιναν, έδειξαν ότι η συχνότητα με την οποία οι γονείς διάβαζαν βιβλία στα παιδιά τους και επίσης η ποσότητα των παιδικών βιβλίων που υπήρχαν στο σπίτι κατά τη διάρκεια των προσχολικών χρόνων των παιδιών προέβλεψαν, όχι όμως σε σημαντικό βαθμό, το λεξιλόγιό τους (Burgess, 1997; Deckner, Adamson, & Bakeman, 2006; Manolitsis, Georgiou, & Parrila, 2011; Senechal, 2006). Η συχνότητα με την οποία οι γονείς διαβάζουν βιβλία στα παιδιά έχει φανεί να επηρεάζει το συνολικό δεκτικό λεξιλόγιο των παιδιών. Όταν, όμως, λήφθηκε υπόψη και το επίπεδο γραμματικών γνώσεων του πατέρα, φάνηκε να επηρεάζει σε πιο ισχυρό βαθμό ο παράγοντας αυτός το συνολικό δεκτικό λεξιλόγιο των παιδιών σε σχέση με τη συχνότητα ανάγνωσης βιβλίων (Οικονομίδης, 2003β).

Επίσης, βρέθηκε, ότι το να βιώνουν παιδιά προσχολικής ηλικίας στο σπίτι τους τέτοιου είδους εμπειρίες (δηλαδή συχνή ανάγνωση βιβλίων, ποσότητα παιδικών βιβλίων στο σπίτι) προέβλεψε τις δεξιότητες μορφολογικής επίγνωσής τους. Όμως, μόλις λήφθηκε υπόψη η εκπαίδευση του γονέα, δεν επέδρασαν οι εμπειρίες αυτές με άμεσο τρόπο στις δεξιότητες αυτές των παιδιών (Grigorakis &

Manolitsis, 2011). Ακόμη, τέτοιου είδους δραστηριότητες δεν επέδρασαν άμεσα στη συντακτική κατανόηση, αλλά έμμεσα μέσω της έκθεσης του ίδιου του γονέα στο γραπτό λόγο. Αυτό το αποτέλεσμα εξηγήθηκε με το ότι οι γονείς, οι οποίοι διαβάζουν περισσότερο, τείνουν να μιλάνε με έναν πιο συντακτικά σύνθετο τρόπο στα παιδιά τους και να επιλέγουν καλύτερης ποιότητας βιβλία, σε σχέση με τους γονείς εκείνους που δεν διαβάζουν τόσο συχνά. Βρέθηκε, επιπλέον, να προβλέπουν την ανάγνωση και να μην προβλέπουν σε σημαντικό βαθμό την αφηγηματική ικανότητα (Baker, 2013; Senechal, Pagan, Lever, & Quелlette, 2008).

Επίσης, η συχνότητα εμπλοκής γονέα-παιδιού στην ανάγνωση βιβλίων και ο αριθμός των παιδικών βιβλίων δε σχετίστηκαν σε σημαντικό βαθμό με τη γνώση των γραμμάτων στο νηπιαγωγείο (Frijters, Barron, & Brunello, 2000; Manolitsis et al., 2009; Senechal & LeFevre, 2002). Στο αποτέλεσμα αυτό δόθηκε η εξήγηση ότι η άμεση διδασκαλία των γραμμάτων από τους γονείς ή τους δασκάλους συμβάλλει στην εκμάθηση των γραμμάτων από τα παιδιά και όχι η συμμετοχή γονιών/δασκάλων και παιδιών σε δραστηριότητες γραμματισμού όπως η από κοινού ανάγνωση βιβλίων (Manolitsis et al., 2009). Γενικότερα, έχουν δείξει έρευνες, ότι οι γονείς, κατά την ανάγνωση ενός βιβλίου δε διδάσκουν άμεσα στα παιδιά τους δεξιότητες γραμματισμού (π.χ. τα ονόματα και τους ήχους των γραμμάτων κλπ.), αλλά εστιάζουν περισσότερο στις εικόνες του βιβλίου, και έτσι αυτό δεν έχει μία θετική επίδραση στην ανάπτυξη του πρώιμου γραμματισμού (Phillips, Norris, & Anderson, 2008; Scarborough & Dobrich, 1994).

Κάτι άλλο που έδειξαν έρευνες που πραγματοποιήθηκαν ήταν ότι οι εμπειρίες αυτές δεν προέβλεψαν τη φωνολογική επίγνωση παιδιών κατά την περίοδο της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο και όταν εκείνα φοιτούσαν στην πρώτη τάξη του δημοτικού (Manolitsis et al., 2011; Senechal & LeFevre, 2014). Ακόμη, η συχνότητα ανάγνωσης παιδικών βιβλίων έχει βρεθεί να συσχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με τον προσανατολισμό προς το γραπτό λόγο και με τη φωνολογική επίγνωση και όχι με την ικανότητα κατανόησης ιστορίας και με τη γραφή λέξεων και αδύναμα με τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης (Aram, Korat, & Hassunah-Arafat, 2013; Bracken & Fischel, 2008; Gest, Freeman, Domitrovich, & Welsh, 2004; Sonnenschein & Munsterman, 2002). Έχει, επίσης, φανεί να προβλέπει την ανάγνωση (Bus, van Ijzendoorn, & Pellegrini, 1995; Silinskas et al., 2012).

Ακόμα, αυτές οι εμπειρίες γραμματισμού στο σπίτι κατά τη διάρκεια των προσχολικών χρόνων έχουν φανεί να μην προβλέπουν σημαντικά την αναγνωστική ευχέρεια και την αναγνωστική κατανόηση παιδιών όταν εκείνα φοιτούσαν στην τετάρτη τάξη του δημοτικού (Manolitsis et al., 2011). Το αποτέλεσμα αυτό ερμηνεύτηκε από τους ερευνητές με το ότι από την πρώτη τάξη του δημοτικού και έπειτα, η συστηματική διδασκαλία της φωνολογίας που λαμβάνουν τα παιδιά στο σχολείο ενδεχομένως να ελαττώνει τις επιδράσεις των πλούσιων εμπειριών γραμματισμού που βίωσαν τα παιδιά στο σπίτι τους κατά τη διάρκεια της προσχολικής τους ηλικίας (Manolitsis et al., 2011). Δεν έχουν φανεί, επίσης, οι εμπειρίες αυτές γραμματισμού να επιδρούν σημαντικά στις

δεξιότητες ανάγνωσης παιδιών που βρίσκονταν στο τέλος της πρώτης τάξης του δημοτικού, ούτε και να επιδρούν άμεσα (αλλά έμμεσα, μέσω της δεκτικής γλώσσας) στην ανάγνωση παιδιών της τρίτης τάξης του δημοτικού σχολείου, αλλά ούτε και να αποτελούν ένα σημαντικό δείκτη πρόβλεψης του λεξιλογίου στη δευτέρα τάξη του δημοτικού (Senechal & LeFevre, 2002, 2014). Η έρευνα των Lau και McBride-Chang (2005) έδειξε ακόμα ότι τέτοιου είδους εμπειρίες στο σπίτι συσχετίστηκαν με την ικανότητα ανάγνωσης λέξεων παιδιών από την Κίνα όταν εκείνα φοιτούσαν στη δευτέρα δημοτικού.

Επίσης, η έκθεση στην παιδική λογοτεχνία, δηλαδή η αναγνώριση από τους γονείς παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων κάτι το οποίο υποδηλώνει ότι διαβάζουν και σε συχνή βάση παιδικά βιβλία στα μικρά παιδιά τους (*storybook exposure*), ως μία εναλλακτική μέτρηση της συχνότητας ανάγνωσης βιβλίων από τους γονείς στα παιδιά τους, φάνηκε να προβλέπει το λεξιλόγιο των παιδιών (Senechal, LeFevre, Hudson, & Lawson, 1996; Senechal, LeFevre, Thomas, & Daley, 1996). Δε φάνηκε, όμως, να προβλέπει τη γνώση γραμμάτων, τη γνώση των εννοιών για το γραπτό λόγο και την επινοημένη ορθογραφία και βρέθηκε να προβλέπει σε ένα μη σημαντικό βαθμό την ανάγνωση λέξεων στο τέλος της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου (Senechal, LeFevre, Thomas, et al., 1996).

Άλλη δραστηριότητα σχετική με την ανάγνωση βιβλίων, όπως το ενδιαφέρον του παιδιού για ανάγνωση βιβλίων (δηλαδή η συχνότητα με την οποία το παιδί ζητάει από τους γονείς του να διαβάσουν βιβλία ή η συχνότητα με την οποία μόνο του στο σπίτι κοιτάζει βιβλία και η απόλαυση της ανάγνωσης από εκείνο), έχει φανεί να προβλέπει σε σημαντικό βαθμό τη γνώση γραμμάτων (Bracken & Fischel, 2008). Επιπλέον, συσχετίστηκε με το εκφραστικό και δεκτικό λεξιλόγιο, τη φωνολογική επίγνωση και την αναγνώριση λέξεων και γραμμάτων (Johnson, Martin, Brooks-Gunn, & Petrill, 2008; Segers, Damhuis, van de Sande, & Verhoeven, 2016). Όμως, έχει βρεθεί ακόμη να μην υπάρχει μία θετική σχέση μεταξύ αυτής της δραστηριότητας και του δεκτικού λεξιλογίου των παιδιών, της εκφραστικής τους γλώσσας και της πρώιμης αναγνωστικής ικανότητάς τους (Roberts, Jurgens, & Burchinal, 2005).

Μία άλλη δραστηριότητα που αφορά την ανάγνωση βιβλίων, δηλαδή η συχνότητα των επισκέψεων γονέα και παιδιού στη βιβλιοθήκη, έχει φανεί να προβλέπει το δεκτικό λεξιλόγιο των παιδιών (Payne, Whitehurst, & Angell, 1994; Senechal, LeFevre, Hudson, et al., 1996). Φάνηκε, επίσης, να μην επιδρά σημαντικά το να πηγαίνουν οι γονείς με τα παιδιά τους στη βιβλιοθήκη στις δεξιότητες αποκωδικοποίησης των παιδιών. Το αποτέλεσμα αυτό εξηγήθηκε με το ότι οι γονείς να μην επισκέπτονται με τα παιδιά τους τη βιβλιοθήκη, αλλά ίσως δεν λαμβάνουν μέρος σε προγράμματα γραμματισμού της βιβλιοθήκης (Yeo et al., 2014). Επιπλέον, έχει βρεθεί να υπάρχει μία μικρή σχέση μεταξύ του να πηγαίνουν συχνά οι γονείς με τα παιδιά τους στο βιβλιοπωλείο και των επιδόσεων στην ανάγνωση των παιδιών (Yeo et al., 2014).

Εκτός από τις έρευνες που εστίασαν στη συχνότητα της ανάγνωσης βιβλίων, υπήρξαν και κάποιες έρευνες οι οποίες εστίασαν στην ποιότητα της ανάγνωσης βιβλίων από τους γονείς στα μικρά τους παιδιά στο σπίτι. Παρατηρήθηκαν, δηλαδή, οι γονείς κατά τη διάρκεια που διάβαζαν ένα βιβλίο στα παιδιά τους και αξιολογήθηκε η ποιότητα της ανάγνωσης τους αυτής και επίσης η σχέση της με τις δεξιότητες γραμματισμού των μικρών παιδιών. Συγκεκριμένα, λοιπόν, έχει φανεί, ότι το επίπεδο της συζήτησης που πραγματοποιείται μεταξύ μητέρας και παιδιού κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ενός βιβλίου σχετίζεται θετικά με δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού των παιδιών (Korat, 2009; Korat & Haglili, 2007). Φάνηκε, επίσης, το είδος της συζήτησης κατά την ανάγνωση βιβλίων να μη συσχετίζεται σημαντικά με τη φωνολογική επίγνωση, τον προσανατολισμό προς το γραπτό λόγο και την κατανόηση ιστορίας (Sonnenschein & Munsterman, 2002).

Επιπλέον, οι μητέρες, οι οποίες καθώς διάβαζαν ένα βιβλίο με τα παιδιά τους εστίαζαν στο να συνδέουν την ιστορία με τις εμπειρίες των παιδιών, συνέβαλαν στο να παρουσιάσουν τα παιδιά τους καλύτερες επιδόσεις στο λεξιλόγιο, σε σχέση με εκείνες τις μητέρες που εστίαζαν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης στο να ανακαλούν και να συνοψίζουν την ιστορία (Hindman, Skibbe, & Foster, 2014). Ακόμη, η διδακτική ποιότητα κατά την ανάγνωση βιβλίων κατά τη διάρκεια των προσχολικών χρόνων έχει βρεθεί να επιδρά σε χαμηλό βαθμό στην αναγνωστική κατανόηση στην τρίτη τάξη του δημοτικού, αλλά όμως, μόλις λήφθηκαν υπόψη το λεξιλόγιο και η κατανόηση λόγου, η επίδραση αυτή σταμάτησε να υπάρχει (de Jong & Leseman, 2001).

Συνοψίζοντας, η συχνότητα ανάγνωσης βιβλίων γονέων-παιδιών και ο αριθμός των παιδικών βιβλίων που υπάρχουν στο σπίτι σχετίζονται, όχι όμως και σημαντικά, με το λεξιλόγιο των παιδιών. Δε φαίνονται να σχετίζονται με τη γνώση γραμμάτων και την αφηγηματική ικανότητα, αλλά ούτε και να επιδρούν σημαντικά σε μελλοντικές δεξιότητες γραμματισμού. Η έκθεση στην παιδική λογοτεχνία φαίνεται να προβλέπει πιο σημαντικά το λεξιλόγιο των μικρών παιδιών. Το ενδιαφέρον του παιδιού για ανάγνωση βιβλίων βρέθηκε να σχετίζεται με διάφορες δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών, όμως η συχνότητα των επισκέψεων γονέων-παιδιών στη βιβλιοθήκη και στο βιβλιοπωλείο δε βρέθηκε να επιδρά σημαντικά σε δεξιότητες γραμματισμού. Επίσης, η ποιότητα της ανάγνωσης παιδικών βιβλίων από τους γονείς στα παιδιά τους φαίνεται να προβλέπει σημαντικά αλλά και σε χαμηλό βαθμό δεξιότητες γραμματισμού των μικρών παιδιών.

3.2.2 Ο ρόλος της διδασκαλίας δεξιοτήτων γραμματισμού

Μία άλλη διάσταση του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού είναι η *διδασκαλία από τους γονείς στα μικρά τους παιδιά διάφορων δεξιοτήτων γραμματισμού (parent teaching events)*. Το να προσπαθούν, δηλαδή, οι γονείς να διδάξουν με άμεσο τρόπο στα παιδιά τους στοιχεία γραμματισμού, όπως τα γράμματα της αλφαβήτας κλπ. (Μανωλίτσης, 2013).

Έρευνες, που έχουν πραγματοποιηθεί, έχουν δείξει ότι η συχνότητα με την οποία οι γονείς δίδασκαν στα μικρά παιδιά τους να αναγνωρίζουν τα γράμματα, τους ήχους των γραμμάτων, να διαβάζουν λέξεις προέβλεψε σε σημαντικό βαθμό τη γνώση των παιδιών για τα γράμματα (Evans, Shaw, & Bell, 2000; Levy, Gong, Hessels, Evans, & Jared, 2006; Manolitsis et al., 2011; Manolitsis et al., 2009; Manolitsis, Georgiou, & Tziraki, 2013; Stephenson, Parrila, Georgiou, & Kirby, 2008; Τζιράκη, 2011). Όμως, δε φάνηκε να προβλέπει το λεξιλόγιο των παιδιών (Manolitsis et al., 2011; Manolitsis et al., 2013; Skwarchuk, Sowinski, & LeFevre, 2014). Επίσης, βρέθηκε να συνεισφέρει σε μικρό αλλά σημαντικό βαθμό στις δεξιότητες μορφολογικής επίγνωσης, μετά που λήφθηκαν υπόψη και άλλες μεταβλητές (Grigorakis & Manolitsis, 2011). Η συχνότητα της διδασκαλίας των γραμμάτων και του να διαβάζουν προέβλεψε ακόμη τις δεξιότητες ανάγνωσης λέξεων μικρών αγοριών από τη Φιλανδία, αλλά όχι όμως και των μικρών κοριτσιών (Silinskas et al., 2012). Επίσης, η συχνότητα διδασκαλίας στοιχείων γραμματισμού από τους γονείς φάνηκε να σχετίζεται αρνητικά με την ανάγνωση λέξεων και ψευδολέξεων παιδιών από τη Νότια Κορέα (Kim, 2009b).

Επιπλέον, η συχνότητα διδασκαλίας λέξεων και γραφής προέβλεψε τις επιδόσεις στο γραπτό λόγο παιδιών προσχολικής ηλικίας (Kalia & Reese, 2009). Η συχνότητα, ακόμα, με την οποία δίδασκαν οι γονείς στα παιδιά τους να διαβάζουν και να γράφουν λέξεις φάνηκε να συνεισφέρει στις έννοιες για το γραπτό λόγο, στην αλφαβητική γνώση, στην αποκωδικοποίηση και στην επινοημένη ορθογραφία (Foy & Mann, 2003; Haney & Hill, 2004; Senechal & LeFevre, 2002).

Σε έρευνες του Μανωλίτση και των συνεργατών του, φάνηκε να υπάρχει μία αρνητική σχέση μεταξύ της συχνότητας με την οποία οι Έλληνες γονείς δίδασκαν στα μικρά τους παιδιά να αναγνωρίζουν τα γράμματα, τους ήχους των γραμμάτων και να διαβάζουν λέξεις και της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών. Στο εύρημα αυτό δόθηκε από τους ερευνητές η ερμηνεία ότι οι Έλληνες γονείς αρχίζουν να διδάσκουν σε συχνότερη βάση έννοιες του γραπτού λόγου στα μικρά τους παιδιά, μόλις αντιληφθούν ότι εκείνα αντιμετωπίζουν κάποια μαθησιακή δυσκολία. Όταν λοιπόν δεν παρατηρούν να έχουν τα παιδιά τους μαθησιακές δυσκολίες, εμπλέκονται σε χαμηλό βαθμό στο να τους διδάξουν στοιχεία γραμματισμού καθώς προσδοκούν ότι τα παιδιά τους θα καταφέρουν τελικά να μάθουν την ανάγνωση. Επίσης, οι Έλληνες γονείς πιθανόν να διδάσκουν συχνότερα στα παιδιά τους δεξιότητες γραμματισμού, όταν οι νηπιαγωγοί τους πληροφορούν για εκπαιδευτικές δυσκολίες που ενδεχομένως να αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους. Έτσι, λοιπόν, διδάσκουν πιο συχνά σε εκείνα να αναγνωρίζουν τα γράμματα, τους ήχους των γραμμάτων και να διαβάζουν λέξεις, προκειμένου έτσι να τα βοηθήσουν να φτάσουν σε ένα καλό επίπεδο απόδοσης στο νηπιαγωγείο (Manolitsis et al., 2011; Manolitsis et al., 2009). Αντίθετα, φάνηκε να υπάρχει μία θετική σχέση μεταξύ της εμπλοκής γονέων και παιδιών από τον Καναδά σε τέτοιου είδους δραστηριότητες και της φωνολογικής επίγνωσης αγγλόφωνων παιδιών. Αυτό το εύρημα εξηγήθηκε με το ότι οι αγγλόφωνοι γονείς διδάσκουν συχνά στα μικρά τους παιδιά τα ονόματα των γραμμάτων

και τις λέξεις, ανεξάρτητα από τις επιδόσεις που παρουσιάζουν εκείνα στις εργασίες γραμματισμού (Manolitsis et al., 2009).

Ακόμη, η συχνότητα συμμετοχής συμμετοχής των γονέων με τα παιδιά τους σε τέτοιες δραστηριότητες κατά την περίοδο των προσχολικών χρόνων των παιδιών δεν προέβλεψε την αναγνωστική τους ευχέρεια και την αναγνωστική τους κατανόηση όταν εκείνα φοιτούσαν στην τετάρτη τάξη του δημοτικού (Manolitsis et al., 2011). Βρέθηκε, ακόμα, να υπάρχει μία αρνητική σχέση μεταξύ της συχνότητας διδασκαλίας των γραμμάτων και του να διαβάζουν από τους γονείς στα παιδιά τους και της ικανότητας των παιδιών (κυρίως των μικρών αγοριών) στην ανάγνωση λέξεων όταν εκείνα βρίσκονταν στο τέλος της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου (Silinskas et al., 2012).

Επίσης, η συχνότητα διδασκαλίας από τους γονείς στα παιδιά τους να διαβάζουν και να γράφουν λέξεις φάνηκε να συνεισφέρει έμμεσα (μέσω των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, δηλαδή των εννοιών για το γραπτό λόγο, της αλφαβητικής γνώσης, της αποκωδικοποίησης και της επινοημένης ορθογραφίας) στις αναγνωστικές δεξιότητες των παιδιών στην πρώτη τάξη του δημοτικού, αλλά όμως να μη σχετίζεται με την ανάγνωση στη δεύτερα και στην τρίτη τάξη του δημοτικού σχολείου (Senechal & LeFevre, 2002, 2014). Το να συμμετέχουν επιπλέον συχνά γονείς-παιδιά σ' αυτού του είδους δραστηριότητες δε σχετίστηκε σημαντικά με την ορθογραφία στην τετάρτη τάξη του δημοτικού (Senechal, 2006). Επιπλέον, οι γονείς οι οποίοι δίδασκαν σε συχνή βάση στα παιδιά τους την αλφαβήτα, να γράφουν το όνομά τους και την ανάγνωση δε συνέβαλαν στη φωνολογική επίγνωση των παιδιών στην πρώτη τάξη του δημοτικού (Hood, Conlon, & Andrews, 2008).

Συνοψίζοντας, λοιπόν, οι δραστηριότητες κατά τις οποίες οι γονείς διδάσκουν στοιχεία γραμματισμού στα παιδιά τους στο σπίτι φαίνονται να σχετίζονται με διάφορες δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού των παιδιών όπως με τη γνώση των γραμμάτων, την μορφολογική επίγνωση, την ανάγνωση και άλλες. Φαίνονται, ακόμη, να μην προβλέπουν το λεξιλόγιο και να σχετίζονται αρνητικά με τη φωνολογική επίγνωση. Επίσης, έχουν φανεί να μην προβλέπουν σημαντικά μελλοντικές δεξιότητες γραμματισμού.

3.2.3 Ο ρόλος των πιστεύω/πεποιθήσεων και των προσδοκιών των γονέων για την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών τους

Άλλη μία διάσταση του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού αποτελούν *τα πιστεύω/οι πεποιθήσεις και οι προσδοκίες των γονέων σχετικά με την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών τους*. Τα *γονεϊκά πιστεύω (parental reading beliefs)* ορίζονται ως τα είδη των πιστεύω και των στάσεων που έχουν οι γονείς για την ανάπτυξη του γραμματισμού και της γλώσσας των παιδιών τους (Weigel et al., 2005).

Κάποιες έρευνες που έγιναν έδειξαν ότι οι μητέρες, οι οποίες απέδιδαν μεγαλύτερη σημασία στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών τους (δηλαδή πίστευαν ότι η ανάγνωση βιβλίων είναι μία δραστηριότητα στην οποία θέλουν να συμμετέχουν με τα παιδιά τους, ότι τα παιδιά παίρνουν μαθήματα από τις ιστορίες που διαβάζουν με τους γονείς τους στο σπίτι, ότι τα παιδιά παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο όταν οι γονείς τους τους διδάσκουν πράγματα στο σπίτι κλπ.), απολάμβαναν οι μητέρες εκείνες περισσότερο το να διαβάζουν οι ίδιες βιβλία και τα παιδιά τους τις έβλεπαν σε συχνή βάση να γράφουν. Ακόμη, διάβαζαν βιβλία σε συχνότερη βάση στα παιδιά τους και εμπλέκονταν από κοινού με εκείνα σε δραστηριότητες ζωγραφικής, με τραγούδια, διήγησης ιστοριών και παιχνίδια, σε σχέση με τις μητέρες εκείνες οι οποίες δεν έδιναν και τόσο μεγάλη σημασία στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών τους (DeBaryshe, 1995; Weigel, Martin, & Bennett, 2006a, Weigel, Martin, & Bennett, 2006b). Επίσης, βρέθηκε να υπάρχει μία θετική σχέση μεταξύ των πιστεύω των μητέρων για το γραμματισμό και της ποιότητας του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού (δηλαδή του αριθμού των βιβλίων στο σπίτι, της συχνότητας επισκέψεων στη βιβλιοθήκη κλπ.) και ακόμα μεταξύ εκείνων και της ποιότητας της διδασκαλίας κατά τη διάρκεια των συλλογικών αλληλεπιδράσεων ανάγνωσης βιβλίων (Bingham, 2007).

Επιπλέον, έχει φανεί ότι τα παιδιά, μητέρων που έδιναν περισσότερη σημασία στην ανάπτυξη του γραμματισμού, παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις στη γνώση για το γραπτό λόγο και στο ενδιαφέρον για ανάγνωση βιβλίων, σε σχέση με τα παιδιά εκείνων των μητέρων οι οποίες δεν έδιναν τόσο μεγάλη σημασία στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών τους (Weigel et al., 2006a). Βρέθηκε, επίσης, τα πιστεύω των γονέων να προβλέπουν τη δεκτική και εκφραστική γλώσσα παιδιών προσχολικής ηλικίας και σε ένα μικρό βαθμό την αναγνωστική ικανότητά τους (Weigel et al., 2005; Weigel et al., 2006b; Yeo et al., 2014).

Σε σχέση τώρα με τις *προσδοκίες των γονέων για την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών τους (parents' expectations)*, οι προσδοκίες έχουν να κάνουν με το τι οι γονείς αναμένουν από τα παιδιά τους σχετικά με το γραμματισμό (Manolitsis et al., 2009).

Οι προσδοκίες των γονέων για το γραμματισμό (όπως π.χ. το πόσο σημαντικό θεωρούν οι γονείς να γνωρίζουν τα παιδιά τους μερικά γράμματα της αλφαβήτας ή να γράφουν το όνομά τους ή να διαβάζουν λίγες λέξεις κλπ., πριν ξεκινήσουν να φοιτούν στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου) έχουν βρεθεί να προβλέπουν προχωρημένου τύπου τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού (όπως π.χ. το να διδάσκουν οι γονείς στα παιδιά τους την ανάγνωση λέξεων κ.ά.) αλλά και βασικές τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού (όπως π.χ. απαγγελία της αλφαβήτας κ.ά.) (Skwarchuk et al., 2014).

Επίσης, οι προσδοκίες των γονέων για το γραμματισμό (και συγκεκριμένα πόσο καλά θεωρούσαν οι γονείς ότι θα τα πάνε τα παιδιά τους στην ανάγνωση στο μέλλον) φάνηκε να συσχετίζονται σημαντικά με τη γνώση γραμμάτων ελληνόφωνων παιδιών προσχολικής ηλικίας

(Manolitsis et al., 2009). Βρέθηκε, ακόμη, να σχετίζονται με τη φωνολογική επίγνωση και με την ανάγνωση λέξεων (Stephenson et al., 2008). Επιπλέον, οι προσδοκίες των γονέων (η σημασία δηλαδή που αποδίδουν στο να γνωρίζουν τα παιδιά τους, πριν αρχίσουν να φοιτούν στο δημοτικό, να διαβάζουν ένα μικρό αριθμό λέξεων) έχουν φανεί να μην προβλέπουν σημαντικά το λεξιλόγιο (Senechal & LeFevre, 2014).

Συμπερασματικά, λοιπόν, τα πιστεύω και οι προσδοκίες των γονέων σε σχέση με την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών τους φαίνεται να επηρεάζουν θετικά την εμπλοκή των ίδιων των γονέων αλλά και από κοινού με τα παιδιά τους σε διάφορες δραστηριότητες γραμματισμού στο σπίτι και επίσης την ποιότητα των δραστηριοτήτων αυτών. Ακόμη, προβλέπουν διάφορες δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών όπως τη γνώση τους για το γραπτό λόγο, τη φωνολογική τους επίγνωση και άλλες.

3.2.4 Ο ρόλος των δραστηριοτήτων γραμματισμού των γονέων στο σπίτι

Μία άλλη διάσταση του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού είναι οι *δραστηριότητες σχετικές με το γραμματισμό των γονέων στο σπίτι (parental literacy activities)*. Οι δραστηριότητες γραμματισμού των γονέων αποτελούν διάφορες δραστηριότητες σε σχέση με το γραμματισμό, στις οποίες συμμετέχουν οι ίδιοι οι γονείς στο σπίτι, όπως δηλαδή το να διαβάζουν εκείνοι βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες, να γράφουν, να χρησιμοποιούν τον υπολογιστή κ.ά. (van Steensel, 2006).

Έρευνες, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν, έδειξαν ότι οι συνήθειες γραμματισμού των γονέων (δηλαδή η συχνότητα με την οποία οι γονείς διαβάζουν οι ίδιοι μόνοι τους στο σπίτι, τα παιδιά τους τους βλέπουν να γράφουν κάτι, διαβάζουν για ευχαρίστηση και ο βαθμός στον οποίο απολαμβάνουν την ανάγνωση) σχετίστηκαν με τα πιστεύω γραμματισμού των γονέων. Δηλαδή, οι γονείς που εμπλέκονταν σε περισσότερες δραστηριότητες γραμματισμού στο σπίτι, είχαν περισσότερα θετικά πιστεύω σχετικά με την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών τους (DeBaryshe, 1995; Weigel et al., 2006b).

Επίσης, η συχνότητα με την οποία οι γονείς συμμετέχουν σε δραστηριότητες γραμματισμού στο σπίτι (όπως το να διαβάζουν βιβλία, ο αριθμός των βιβλίων που διαβάζουν σε ένα μήνα κλπ.) δε φάνηκε να προβλέπει την προφορική γλώσσα (δεξιότητες δεκτικής γλώσσας) και τη φωνολογική ευαισθησία παιδιών κατά την περίοδο που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο (Burgess et al., 2002). Στην έρευνα αυτή των Burgess et al. (2002), βρέθηκε ότι δραστηριότητες γραμματισμού πιο ενεργητικού τύπου (π.χ. από κοινού ανάγνωση βιβλίων, παιχνίδια ομοιοκαταληξίας κλπ.) προέβλεψαν στατιστικά σημαντικά την προφορική γλώσσα και τη φωνολογική ευαισθησία των μικρών παιδιών, σε αντίθεση με τις δραστηριότητες εκείνες στις οποίες εμπλέκονταν οι γονείς και τα παιδιά τους τους έβλεπαν (δραστηριότητες δηλαδή περισσότερο παθητικού τύπου). Επίσης, οι Payne et al. (1994) παρόμοια βρήκαν ότι η συχνότητα με την οποία οι γονείς διαβάζουν οι ίδιοι την ημέρα και ο

βαθμός με τον οποίο απολαμβάνουν την ανάγνωση συσχετίστηκε αδύναμα με μη σημαντικά με το λεξιλόγιο (δεκτικό και εκφραστικό) των παιδιών τους, ενώ αντίθετα η συχνότητα με την οποία οι γονείς διαβάζουν βιβλία με τα παιδιά τους και άλλες γενικά αλληλεπιδράσεις στις οποίες τα παιδιά συμμετέχουν με άμεσο τρόπο συσχετίστηκαν δυνατά με το λεξιλόγιό τους. Επίσης, οι Foy και Mann (2003), οι οποίοι παρόμοια κι εκείνοι με τους Burgess et al. (2002) διαπίστωσαν να υπάρχει μία αρνητική σχέση μεταξύ των δραστηριοτήτων των γονέων σχετικά με την ανάγνωση και της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών, εξήγησαν αυτό το αποτέλεσμα με το ότι οι γονείς ναι μεν εμπλέκονται στο να διαβάζουν οι ίδιοι, αλλά όμως περιορίζουν έτσι κάπως το χρόνο κατά τον οποίο θα μπορούσαν να διδάξουν στα παιδιά τους δεξιότητες γραμματισμού οι οποίες θα τα βοηθήσουν να αναπτύξουν τη φωνολογική επίγνωσή τους.

Ακόμη, η συχνότητα με την οποία οι γονείς διαβάζουν κάτι για ευχαρίστηση σχετίστηκε σημαντικά με την εφαρμογή από τα παιδιά της υπόθεσης διαφοράς (το να μπορούν δηλαδή να αναγνωρίζουν εκείνα ότι μία λέξη αποτελείται από διάφορα γράμματα) και με τη γνώση για το γραπτό λόγο (Brown, Byrnes, Watson, & Raban, 2013; Farver, Xu, Lonigan, & Erpe, 2013). Επιπλέον, δραστηριότητες των γονέων σχετικές με την ανάγνωση (όπως η συχνότητα με την οποία διαβάζουν βιβλία, διαβάζουν για ευχαρίστηση, πηγαίνουν στη βιβλιοθήκη, διαβάζουν εφημερίδες και οι συνδρομές σε περιοδικά) δε φάνηκαν να προβλέπουν άμεσα τη γνώση γραμμάτων παιδιών προσχολικής ηλικίας (Foy & Mann, 2003).

Η συχνή επίσης εμπλοκή των ίδιων των γονέων σε δραστηριότητες γραμματισμού (όπως π.χ. ανάγνωση βιβλίων, περιοδικών, εφημερίδων, γραφή γραμμάτων/καρτών κ.ά.) συνδέθηκε με το λεξιλόγιο των παιδιών τους όταν εκείνα πήγαιναν στην πρώτη τάξη του δημοτικού. Αυτό το αποτέλεσμα ερμηνεύθηκε με το ότι οι γονείς, οι οποίοι συμμετέχουν συχνά σε δραστηριότητες ανάγνωσης, γνωρίζουν περισσότερες λέξεις και έτσι αυτό επιδρά θετικά στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών τους (van Steensel, 2006). Η έρευνα της Κουτσουράκη (2003) έδειξε ότι οι γονείς των παιδιών εκείνων που αναγνωρίστηκαν ως πρώιμοι αναγνώστες εμπλέκονταν σε συχνή βάση οι ίδιοι στη δραστηριότητα ανάγνωσης βιβλίων και απολάμβαναν σε μεγάλο βαθμό το να διαβάζουν.

Οι δραστηριότητες, λοιπόν, γραμματισμού των γονέων επηρεάζουν με θετικό τρόπο τα πιστεύω τους σχετικά με την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών τους. Επίσης, γενικά, δε φαίνονται να προβλέπουν σημαντικά δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών. Αντίθετα, η συχνότητα με την οποία οι γονείς συμμετέχουν μαζί με τα παιδιά τους σε δραστηριότητες γραμματισμού επηρεάζει θετικότερα την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού των μικρών παιδιών.

3.2.5 Ο ρόλος της “από κοινού” γραφής

Άλλη διάσταση του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού αποτελούν οι *δραστηριότητες “από κοινού” γραφής ή συλλογικής γραφής (joint writing)*. Δραστηριότητες, δηλαδή, κατά τις οποίες τα μικρά παιδιά γράφουν κάτι π.χ. λέξεις κ.ά. και οι γονείς τους καθώς γράφουν τους παρέχουν κάποια βοήθεια ή τα καθοδηγούν (Levin & Aram, 2012; McGee & Morrow, 2005).

Στις έρευνες, που έχουν γίνει πάνω στην “από κοινού” γραφή, έχει χρησιμοποιηθεί βασικά ως μέσο συλλογής δεδομένων η παρατήρηση. Δηλαδή, παρατηρήθηκαν οι γονείς καθώς εμπλέκονταν με τα μικρά τους παιδιά σε δραστηριότητες γραφής (εστιάζοντας ιδιαίτερα στην ποιότητα της μεσολάβησης των γονέων στο πλαίσιο αυτών των δραστηριοτήτων) και έπειτα μελετήθηκε η σχέση αυτών των δραστηριοτήτων γονιών-παιδιών με δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού.

Κάποιες έρευνες, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν, έδειξαν ότι η μεσολάβηση των μητέρων σε δραστηριότητες γραφής στις οποίες συμμετείχαν με τα παιδιά τους (όπως π.χ. να γράφουν λέξεις, να γράφουν μία λίστα με καλεσμένους για ένα υποθετικό πάρτι γενεθλίων) προέβλεψε σημαντικά τη γραφή και αναγνώριση λέξεων, την ανάγνωση λέξεων, τη φωνολογική επίγνωση και την ορθογραφική επίγνωση (Aram & Levin, 2001, 2002; Lin, McBride-Chang, Aram, & Levin, 2011). Επίσης, προέβλεψε την γνώση για το γραπτό λόγο (Aram, Korat, Saiegh-Haddad, et al., 2013). Βρέθηκε, ακόμη, η ποιότητα της υποστήριξης των γονέων προς τα παιδιά τους (και συγκεκριμένα η γραπτή υποστήριξη και η απαίτηση για ακρίβεια) κατά τη διάρκεια μίας δραστηριότητας γραφής (συμπλήρωση προσκλήσεων για πάρτι γενεθλίων) να μη σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση, το λεξιλόγιο, την επίγνωση των ήχων και την αλφαβητική γνώση (Bindman, Skibbe, Hindman, Aram, & Morrison, 2014). Στην έρευνα των Skibbe, Bindman, Hindman, Aram και Morrison (2013) φάνηκε ότι, στο πλαίσιο μίας δραστηριότητας “από κοινού” γραφής, η ποιότητα της γραφοφωνημικής υποστήριξης των γονέων στα παιδιά τους (και συγκεκριμένα το να τονίζουν στα παιδιά τους τα γράμματα και τους ήχους τους) προέβλεψε την αποκωδικοποίηση, τη φωνολογική επίγνωση και όχι το λεξιλόγιο. Η ποιότητα της γραπτής υποστήριξης (και συγκεκριμένα το να βοηθούν τα παιδιά να γράφουν ανεξάρτητα) σχετίστηκε με την αποκωδικοποίηση και όχι με τη φωνολογική επίγνωση και το λεξιλόγιο. Όμως, η απαίτηση για ακρίβεια (δηλαδή το να αναφέρουν οι γονείς στα παιδιά τους τα λάθη που κάνουν κατά τη γραφή τους) δε σχετίστηκε με την αποκωδικοποίηση, τη φωνολογική επίγνωση και το λεξιλόγιο.

Η παρεμβατική μελέτη, που διεξήγαγαν οι Levin και Aram (2012), έδειξε ότι τα παιδιά, που ανήκαν στην ομάδα γραφής (όπου με τις μητέρες τους έγραφαν λίστες λέξεων, έγραφαν μία λίστα με συνομηλικούς κλπ.), παρουσίασαν στο post-test υψηλότερες επιδόσεις στις αλφαβητικές δεξιότητες (ονομασία γραμμάτων, γνώση των ήχων των γραμμάτων, αναγνώριση του αρχικού φωνήματος σε λέξεις, αναγνώριση σε λέξεις του ονόματος του αρχικού γράμματος, αναγνώριση λέξεων και ορθογραφία λέξεων), σε σχέση με τα παιδιά που ανήκαν στην ομάδα αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης βιβλίων και στην ομάδα οπτικοκινητικών δεξιοτήτων. Φάνηκε, γενικά, ότι η μητρική μεσολάβηση στη γραφή συμβάλλει στην ενδυνάμωση των αλφαβητικών

δεξιοτήτων. Σε άλλη μία παρεμβατική μελέτη των Agam και Biron (2004), φάνηκε ότι η ομάδα της “από κοινού” γραφής παρουσίασε σημαντικά καλύτερη επίδοση στη γραφή λέξεων, στη γνώση γραμμάτων και στη φωνολογική επίγνωση σε σχέση με την ομάδα συλλογικής ανάγνωσης και την ομάδα ελέγχου.

Επίσης, η συμμετοχή μητέρων και παιδιών σε δραστηριότητες “από κοινού” γραφής έχει φανεί να συσχετίζεται με το επίπεδο ανεξάρτητης γραφής των παιδιών (Korat & Levin, 2001). Η εμπλοκή, επιπλέον, μητέρων-παιδιών σε δραστηριότητες “από κοινού” γραφής κατά τη διάρκεια που τα παιδιά φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο βρέθηκε να συνεισφέρει σε σημαντικό βαθμό στην ορθογραφία και στην αναγνωστική τους κατανόηση και όχι στη γλωσσολογική τους γνώση (ικανότητα ορισμού λέξεων) όταν εκείνα πήγαιναν στο δημοτικό σχολείο (Agam & Levin, 2004).

Οι δραστηριότητες, λοιπόν, “από κοινού” γραφής φαίνονται να προβλέπουν διάφορες δεξιότητες γραμματισμού των μικρών παιδιών, όπως τη φωνολογική τους επίγνωση, την ορθογραφική τους επίγνωση, τη γνώση τους για τα γράμματα, την ικανότητά τους να γράφουν λέξεις και την αναγνωστική τους κατανόηση.

3.2.6 Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και ο ρόλος του στο περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού

Μία ακόμη διάσταση του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού είναι το *κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας (socioeconomic status/SES of the family)*. Κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες δηλαδή, όπως το επίπεδο εκπαίδευσης του γονέα, το επάγγελμα που ασκεί και το οικογενειακό εισόδημα (Neumann, 2016).

Έρευνες, οι οποίες έγιναν, έδειξαν ότι οι γονείς υψηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (γονείς δηλαδή οι οποίοι είχαν ένα υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και επάγγελμα) δίδασκαν σε συχνότερη βάση στα παιδιά τους τα γράμματα και τις λέξεις, ενώ οι γονείς χαμηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (γονείς δηλαδή οι οποίοι είχαν ένα χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης και επάγγελμα) δεν εμπλέκονταν με τα παιδιά τους σε τέτοιες δραστηριότητες τόσο συχνά. Ακόμα, οι γονείς υψηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου παρείχαν στα παιδιά τους περισσότερα υλικά γραμματισμού (π.χ. παζλ με την αλφαβήτα, εκπαιδευτικά παιχνίδια, αφίσες, παιδικά βιβλία), σε σχέση με τους γονείς χαμηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (Korat et al., 2007; Neumann, 2016).

Οι γονείς, επιπλέον, υψηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου έχουν φανεί να κάνουν μία καλύτερης ποιότητας ανάγνωση παιδικών βιβλίων (να εστιάζουν δηλαδή συχνότερα κατά την ανάγνωση στο γραπτό λόγο), σε σχέση με τους γονείς χαμηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, οι οποίοι δε φάνηκαν να εστιάζουν τόσο συχνά κατά την ανάγνωση βιβλίων στα παιδιά τους σε στοιχεία γραπτού λόγου, αλλά φάνηκαν περισσότερο συχνά κατά την ανάγνωση να

παραφράζουν το κείμενο, να κάνουν επεξηγήσεις λέξεων (να μεσολαβούν δηλαδή σε ένα χαμηλότερο επίπεδο) (Korat et al., 2007).

Έχει βρεθεί ακόμη ότι οι γονείς υψηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (που είχαν δηλαδή ένα υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και ένα υψηλό οικογενειακό εισόδημα) απέδιδαν μεγαλύτερη σημασία στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών τους. Είχαν, δηλαδή, περισσότερα θετικά πιστεύω σχετικά με την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών τους (DeBaryshe, 1995).

Ο Lonigan (1994) αναφέρει σχετικά με τον παράγοντα του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου ότι τα παιδιά μίας οικογένειας υψηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου συμμετέχουν συχνότερα με τους γονείς σε δραστηριότητες ανάγνωσης βιβλίων, τους προσφέρονται πολλά υλικά γραμματισμού στο σπίτι και γενικότερα δίνεται από τους γονείς μεγάλη σημασία στο να μπορέσουν τα παιδιά τους να αναπτύξουν δεξιότητες γραμματισμού. Οι γονείς έχουν στη διάθεσή τους πιο πολύ χρόνο, προκειμένου να συμμετέχουν μαζί με τα παιδιά τους σε δραστηριότητες διδακτικού και εκπαιδευτικού τύπου. Έτσι, λοιπόν, ο παράγοντας αυτός ίσως επιδρά σε κάποιο βαθμό στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού των παιδιών.

Όμως, μελέτες στην Ολλανδία, όπου ζουν πολλοί μετανάστες, έδειξαν επίσης ότι γονείς διαφορετικών εθνικοτήτων πρόσφεραν στα μικρά τους παιδιά πολλές εμπειρίες που σχετίζονταν με τις δραστηριότητες γραπτού λόγου που γίνονταν στο σχολείο (Stoer et al., 2002, όπ. παρ. σε Μανωλίτσης, 2013). Στην έρευνα των Payne et al. (1994) σε οικογένειες χαμηλού εισοδήματος στο Long Island των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής, φάνηκε ότι η συχνότητα εμπλοκής γονέων και παιδιών σε δραστηριότητες γραμματισμού σχετίστηκε με τις επιδόσεις των παιδιών στο λεξιλόγιο. Η έρευνα των Neuman και Celano (2004, όπ. παρ. σε Τάφα, 2011) έδειξε επιπλέον ότι τα παιδιά του δείγματος, τα οποία ζούσαν σε ένα φτωχό οικογενειακό περιβάλλον, μπορούσαν να διαβάζουν πριν ξεκινήσουν να φοιτούν στο σχολείο, λόγω της ανταπόκρισης με ποικίλους τρόπους από την οικογένειά τους στο ενδιαφέρον τους για ανάγνωση. Επίσης, στην έρευνα των Korat et al. (2007) στο Tel-Aviv στο Ισραήλ, φάνηκε, ότι, αν και οι μητέρες υψηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου έτειναν να κάνουν σε μια πιο συχνή βάση μία συζήτηση με τα παιδιά τους πέρα από την ανάγνωση του κειμένου σε σχέση με τις μητέρες χαμηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, ωστόσο όμως η διαφορά αυτή μεταξύ των δύο κατηγοριών δεν ήταν σημαντική. Ακόμα, στην έρευνα της Neumann (2016) στην Αυστραλία, φάνηκε ότι οι γονείς υψηλού και χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου διάβαζαν σε παρόμοιες συχνότητες παιδικά βιβλία στα παιδιά τους και άκουγαν σε παρόμοιες συχνότητες τα παιδιά τους να τους διαβάζουν ένα παιδικό βιβλίο.

Επιπλέον, από έρευνες που έχουν διεξαχθεί, έχει φανεί ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας (επίπεδο εκπαίδευσης, επάγγελμα, οικογενειακό εισόδημα) προέβλεψε το δεκτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο παιδιών προσχολικής ηλικίας (Manolitsis et al., 2011; Weigel et al., 2005;). Έχει φανεί ακόμη να προβλέπει την αλφαβητική γνώση (γνώση του ονόματος και του ήχου των γραμμάτων, γραφή γραμμάτων, αναγνώριση και γραφή λέξεων) (Aram, Korat, Saiegh-Haddad,

et al., 2013; Wood, 2002). Σχετικά με το αποτέλεσμα αυτό, οι Aram, Korat, Saiegh-Haddad, et al., (2013) ανέφεραν ότι είναι σύμφωνο με τις έρευνες που έχουν βρει ότι τα παιδιά, γονέων που έχουν ένα υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και ασκούν ένα επιδέξιο επάγγελμα, έχουν καλύτερες επιδόσεις στο γραμματισμό. Φάνηκε, επίσης, να σχετίζεται η μεταβλητή αυτή με τη φωνολογική ευαισθησία, τις έννοιες για το γραπτό λόγο και την ορθογραφική επίγνωση και να αποτελεί έναν δείκτη πρόβλεψης της αναδυόμενης ανάγνωσης βιβλίου (Aram & Levin, 2001; Burgess, 2002; Burgess et al., 2002; Korat, Arafat, Aram, & Klein, 2012; Korat et al., 2007).

Ακόμη, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας έχει βρεθεί να συνεισφέρει στην αναγνωστική ακρίβεια και ευχέρεια, στην αναγνωστική κατανόηση ιστορίας, στην αναγνωστική κατανόηση προτάσεων και στο λεξιλόγιο παιδιών που φοιτούσαν στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου (Korat et al., 2012). Βρέθηκε, όμως, να μη συνεισφέρει σε σημαντικό βαθμό στην ικανότητα γραφής λέξεων παιδιών της πρώτης τάξης του δημοτικού (Aram, Korat, & Hassunah-Arafat, 2013). Επίσης, δε φάνηκε να σχετίζεται σημαντικά με την ορθογραφία, την αναγνωστική κατανόηση και τη γλωσσολογική γνώση παιδιών που πήγαιναν στη δευτέρα τάξη του δημοτικού (Aram & Levin, 2004). Οι Aram και Levin (2004) εξήγησαν αυτό το αποτέλεσμα με το ότι μόλις μπουν τα παιδιά στο δημοτικό διδάσκονται εκεί με συστηματικό τρόπο να διαβάζουν και να γράφουν και εμπλέκονται σε διάφορες δραστηριότητες γραμματισμού και έτσι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο επιδρά πια λιγότερο σημαντικά σε συμβατικές δεξιότητες γραμματισμού, ενώ αντίθετα κατά την περίοδο που φοιτούν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο επιδρά ο παράγοντας αυτός ισχυρότερα στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού τους.

Συμπερασματικά, λοιπόν, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας φαίνεται να επηρεάζει τη συμμετοχή των γονέων με τα μικρά τους παιδιά σε διάφορες δραστηριότητες γραμματισμού, την παροχή υλικών γραμματισμού στα παιδιά αλλά και τα πιστεύω που έχουν οι γονείς για την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών τους. Επίσης, φαίνεται να προβλέπει διάφορες δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών, αλλά όμως και να μην προβλέπει σημαντικά κάποιες δεξιότητες γραμματισμού.

3.2.7 Ο ρόλος του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού ως μία ολιστική εκτίμηση

Μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία πάνω στο περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού, εντοπίστηκαν και έρευνες στις οποίες πραγματοποιήθηκε μία συνολική μέτρηση του *περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού (home literacy environment/HLE)* και μελετήθηκε η ολιστική συμβολή του στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού. Δεν παρουσιάστηκε, δηλαδή, ποια ακριβώς διάσταση ή πτυχή του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού σχετίζεται με

δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού, αλλά παρουσιάστηκε η συμβολή με συνολικό τρόπο αυτής της μεταβλητής στις δεξιότητες γραμματισμού των μικρών παιδιών.

Κάποιες έρευνες, οι οποίες έγιναν, έδειξαν ότι το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού (δηλαδή η συχνότητα με την οποία συμμετέχουν γονείς και μικρά παιδιά σε διάφορες δραστηριότητες γραμματισμού όπως π.χ. ανάγνωση βιβλίων και άλλες) σχετίστηκε με το δεκτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο, την παραγωγή λέξεων, τις δεξιότητες αναγνωστικής αναγνώρισης και την αναγνώριση γραμμάτων μικρών παιδιών (Christian et al., 1998; Griffin & Morrison, 1997; Hart et al., 2009; Liebeskind et al., 2014; Rodriguez et al., 2009). Επίσης, φάνηκε να επιδρά με έμμεσο τρόπο (μέσω δηλαδή του λεξιλογίου) στις δεξιότητες αποκωδικοποίησης των παιδιών (Kim, Im, & Kwon, 2015). Βρέθηκε, ακόμη, να προβλέπει τη φωνολογική επίγνωση (Aram, Korat, Saiegh-Haddad, et al., 2013; Niklas & Schneider, 2013).

Η έρευνα των Li και Tan (2016) σε δίγλωσσα παιδιά προσχολικής ηλικίας στην Κίνα έδειξε ότι το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού προέβλεψε σημαντικά την ικανότητα προφορικής και γραπτής γλώσσας. Όμως, μόλις λήφθηκε υπόψη η γλώσσα την οποία προτιμούσαν να χρησιμοποιούν τα παιδιά στο σπίτι όταν μιλούσαν με τις μητέρες τους, το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού σταμάτησε να έχει μία σημαντική επίδραση στην ικανότητα προφορικής γλώσσας. Το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού φάνηκε επίσης να σχετίζεται με την έννοια για το γραπτό λόγο, τη γνώση του ονόματος και του ήχου των γραμμάτων και την ορθογραφική επίγνωση (Korat et al., 2012; Korat et al., 2007).

Ακόμη, το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού, το οποίο μετρήθηκε κατά τη διάρκεια που φοιτούσαν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο, βρέθηκε να συνεισφέρει στις αναγνωστικές δεξιότητες των παιδιών όταν εκείνα φοιτούσαν στη δευτέρα τάξη του δημοτικού. Δε φάνηκε, όμως, να συνεισφέρει στο δεκτικό τους λεξιλόγιο (Griffin & Morrison, 1997). Έχει, επιπλέον, βρεθεί να προβλέπει σε ένα πολύ μικρό βαθμό τη φωνολογική επίγνωση στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου (Niklas & Schneider, 2013).

Συνολικά, λοιπόν, το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού φαίνεται να προβλέπει διάφορες δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών. Φαίνεται, όμως, και να μη συνεισφέρει σημαντικά στην ανάπτυξη κάποιων δεξιοτήτων γραμματισμού.

3.3 Τρόποι μέτρησης του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού

Το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού έχει μετρηθεί στις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί με τη χρήση διάφορων εργαλείων. Δεν επικρατεί, δηλαδή, ένα μοναδικό εργαλείο μέτρησης αυτής της μεταβλητής. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο, οι λίστες ελέγχου για την έκθεση στον έντυπο λόγο, η συνέντευξη και η παρατήρηση αποτελούν τα εργαλεία που

χρησιμοποιούνται συνήθως από τους ερευνητές, προκειμένου να μετρήσουν το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού.

3.3.1 Ερωτηματολόγιο

Το εργαλείο εκείνο, που έχει χρησιμοποιηθεί στις περισσότερες μελέτες, προκειμένου μέσω αυτού να μετρηθεί το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού, είναι το *ερωτηματολόγιο*. Δίνονται, δηλαδή, ερωτηματολόγια στους γονείς των μικρών παιδιών, στα οποία υπάρχουν διάφορες ερωτήσεις σχετικές με εμπειρίες γραμματισμού που βιώνουν γονείς και παιδιά στο σπίτι αλλά και έξω απ' αυτό, και ζητείται από τους γονείς να τα συμπληρώσουν (π.χ. Kalia & Reese, 2009; Lau & McBride-Chang, 2005).

Συνήθως, στην αρχή των περισσότερων ερωτηματολογίων ζητείται από τους γονείς να δηλώσουν το επίπεδο εκπαίδευσής τους, το επάγγελμά τους ή και το οικογενειακό εισόδημα, έτσι ώστε μέσω αυτών των δηλώσεων να μετρηθεί το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας (Burgess et al., 2002; Kalia & Reese, 2009; Korat et al., 2007).

Γενικά, στα περισσότερα ερωτηματολόγια, που έχουν δοθεί στους γονείς, υπάρχουν ερωτήσεις οι οποίες σχετίζονται με δραστηριότητες ανάγνωσης παιδικών βιβλίων του γονέα με το παιδί του και με δραστηριότητες διδασκαλίας δεξιοτήτων γραμματισμού από το γονέα στο παιδί του. Δηλαδή, ζητείται συνήθως από τους γονείς να δηλώσουν τη συχνότητα με την οποία διαβάζουν στο παιδί τους ή με το παιδί τους παιδικά βιβλία, τον αριθμό των παιδικών βιβλίων που υπάρχουν στο σπίτι, τη συχνότητα με την οποία πηγαίνουν μαζί με το παιδί τους στη βιβλιοθήκη, την ηλικία που είχε το παιδί τους όταν ξεκίνησαν να του διαβάζουν βιβλία, τη συχνότητα με την οποία από μόνο του το παιδί τους εμπλέκεται στη δραστηριότητα ανάγνωσης βιβλίων ή ζητάει από τους γονείς του να διαβάσουν βιβλία, τη συχνότητα με την οποία διδάσκουν οι ίδιοι στο παιδί τους στο σπίτι τα ονόματα και τους ήχους των γραμμάτων της αλφαβήτας, να διαβάζει ή και να γράφει λέξεις (Hood et al., 2008; Kalia & Reese, 2009; Neumann, 2016; Senechal & LeFevre, 2002; Senechal et al., 1998; Silinskas et al., 2012).

Σε κάποια άλλα ερωτηματολόγια, υπάρχουν, μαζί με τις ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με δραστηριότητες γραμματισμού στις οποίες εμπλέκονται οι γονείς με τα παιδιά τους, και ερωτήσεις που αφορούν δραστηριότητες γραμματισμού που συμμετέχουν οι ίδιοι οι γονείς στο σπίτι. Δηλαδή, ερωτώνται οι γονείς πόσο συχνά οι ίδιοι διαβάζουν βιβλία, εφημερίδες, πόσο συχνά διαβάζουν κάτι για ευχαρίστηση, το βαθμό στον οποίο απολαμβάνουν το να διαβάζουν, πόσο συχνά τους βλέπουν τα παιδιά τους να γράφουν κάτι (Burgess et al., 2002; DeBaryshe, 1995; Foy & Mann, 2003; Weigel et al., 2006b).

Επίσης, σε κάποια άλλα ερωτηματολόγια, μαζί με τις ερωτήσεις που αναφέρονται στις δραστηριότητες γραμματισμού των γονέων με τα παιδιά τους στο σπίτι, υπάρχουν και ερωτήσεις οι οποίες έχουν να κάνουν με τα πιστεύω/πεποιθήσεις και τις προσδοκίες των γονέων σε σχέση με την

ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών τους. Συγκεκριμένα, δηλαδή, παρουσιάζονται στους γονείς θετικά/κατάλληλα αλλά και πιο αρνητικά πιστεύω σε σχέση με την ανάπτυξη του γραμματισμού του παιδιού τους (όπως π.χ. αγαπάω πολύ το να διαβάζω βιβλία με το παιδί μου, η επίσκεψη στη βιβλιοθήκη είναι σημαντική στο να γνωρίσουν τα παιδιά τα βιβλία, οι δάσκαλοι έχουν την ευθύνη να διδάξουν τα παιδιά και όχι οι γονείς, οι γονείς είναι σημαντικό να προσφέρουν στα παιδιά τους υλικά όπως κηρομπογιές, μολύβια και χαρτί κλπ.) και ζητείται από τους γονείς να δείξουν το βαθμό στον οποίο συμφωνούν ή διαφωνούν μ' αυτές τις δηλώσεις (Bingham, 2007; Curry, 2012; DeBaryshe, 1995; Weigel et al., 2006a; Yeo et al., 2014). Ακόμη, σχετικά με τις προσδοκίες, γίνονται στους γονείς ερωτήσεις όπως πόσο καλά θεωρούν ότι θα τα πάει το παιδί τους μελλοντικά στην ανάγνωση, πόσο σημαντικό νομίζουν ότι είναι το ξέρει το παιδί τους να διαβάζει λίγες λέξεις πριν ακόμη ξεκινήσει να φοιτά στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου κλπ. (Manolitsis et al., 2009; Senechal & LeFevre, 2014; Skwarchuk et al., 2014; Stephenson et al., 2008).

Το ερωτηματολόγιο, γενικά, ως μέσο συλλογής δεδομένων, έχει φανεί, από διάφορες μελέτες που έχουν γίνει, όπως αναφέρει η Curry (2012), ότι είναι ένας τρόπος για να συλλεχθούν μέσω αυτού αξιόπιστες πληροφορίες τόσο από ενήλικες όσο και από παιδιά. Όμως, έχει ασκηθεί κάποια κριτική στη χρήση των ερωτηματολογίων ως μέσων συλλογής δεδομένων στο πλαίσιο των ερευνών στο πεδίο του οικογενειακού γραμματισμού, λόγω προβλημάτων αξιοπιστίας και εγκυρότητάς τους (Curry, 2012).

Στη μετα-ανάλυσή τους, οι Bus et al. (1995) αναφέρουν ότι η δήλωση από τους γονείς της συχνότητας με την οποία διαβάζουν βιβλία στα παιδιά τους είναι ένας λιγότερο αξιόπιστος δείκτης συμπεριφοράς, λόγω του ότι ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύουν οι γονείς τις ερωτήσεις και οι ανακριβείς αναφορές τους επιδρούν ενδεχομένως στις απαντήσεις που δίνουν. Για παράδειγμα, όταν ερωτώνται οι γονείς για τη συχνότητα με την οποία διαβάζουν βιβλία στα παιδιά τους, κάποιοι γονείς μπορεί να θεωρήσουν ότι τα τρία βιβλία που διάβασαν στο παιδί τους αποτελούν ένα αναγνωστικό γεγονός, ενώ άλλοι γονείς μπορεί να τα θεωρήσουν ως τρία αναγνωστικά γεγονότα. Ακόμη, προκαταλήψεις κοινωνικού επιθυμητού μπορεί να κάνουν τους γονείς να αναφέρουν ότι διαβάζουν συχνότερα βιβλία στα παιδιά τους, αντί να παρουσιάσουν την πραγματική συχνότητα εμπλοκής τους σ' αυτήν τη δραστηριότητα. Οι Burgess et al. (2002), παρόμοια, αναφέρουν ότι έχει ασκηθεί κριτική στα ερωτηματολόγια για τη μέτρηση του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι γονείς να εκτιμήσουν τη συχνότητα με την οποία συμμετέχουν με τα παιδιά τους σε διάφορες δραστηριότητες γραμματισμού στο σπίτι και να ερμηνεύσουν το νόημα των ερωτήσεων που τους θέτονται, των προκαταλήψεων κοινωνικού επιθυμητού και εξαιτίας των στατιστικών περιορισμών λόγω των περιορισμένων κατανομών των απαντήσεων ή επιλογές απάντησης οι οποίες δε χαρακτηρίζονται από επαρκή ψυχομετρικά κριτήρια.

Επίσης, οι Senechal, LeFevre, Hudson, et al., (1996) υποστηρίζουν ότι προβλήματα όπως μη τυποποίηση των εργαλείων ή εξέταση της αξιοπιστίας τους θεωρούνται ως ένας πιθανός λόγος για τις αδύναμες σχέσεις που έχουν παρατηρηθεί μεταξύ της συχνότητας ανάγνωσης βιβλίων και των επιδόσεων στο λεξιλόγιο των παιδιών.

Το ερωτηματολόγιο, λοιπόν, αποτελεί το εργαλείο εκείνο, το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί στις περισσότερες έρευνες για τη μέτρηση του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού. Συνήθως, στην αρχή των ερωτηματολογίων ζητείται από τους γονείς να δηλώσουν το επίπεδο εκπαίδευσής τους, το επάγγελμά τους ή και το εισόδημά τους. Γενικά, στα πιο πολλά ερωτηματολόγια υπάρχουν ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με τη συχνότητα συμμετοχής γονέων και παιδιών σε δραστηριότητες ανάγνωσης βιβλίων και δραστηριότητες διδασκαλίας δεξιοτήτων γραμματισμού από τους γονείς στα παιδιά τους. Σε άλλα ερωτηματολόγια ζητείται επιπλέον από τους γονείς να δηλώσουν τη συχνότητα με την οποία οι ίδιοι συμμετέχουν στο σπίτι σε διάφορες δραστηριότητες γραμματισμού. Επίσης, σε άλλα ερωτηματολόγια ερωτώνται οι γονείς για τα πιστεύω/πεποιθήσεις και τις προσδοκίες τους σε σχέση με την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών τους. Το ερωτηματολόγιο, αν και γενικά έχει αποδειχθεί ότι ως μέσο συλλογής δεδομένων παρέχει αξιόπιστες πληροφορίες, ωστόσο όμως έχει ασκηθεί και κάποια κριτική στη χρήση του στο πλαίσιο των ερευνών στο πεδίο του οικογενειακού γραμματισμού, λόγω κυρίως δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι γονείς στην ερμηνεία των ερωτήσεων και στην ακριβή εκτίμηση της συχνότητας με την οποία συμμετέχουν με τα παιδιά τους σε διάφορες δραστηριότητες γραμματισμού.

3.3.2 Λίστες ελέγχου για την έκθεση στον έντυπο λόγο

Ένα άλλο εργαλείο μέτρησης του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού αποτελούν οι *λίστες ελέγχου για την έκθεση στον έντυπο/γραπτό λόγο (print exposure checklists)*. Οι Senechal, LeFevre, Hudson, et al. (1996), προκειμένου να αποφευχθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γονείς στο να δηλώσουν ακριβώς τη συχνότητα με την οποία διαβάζουν στα παιδιά τους και επίσης να περιοριστούν οι προκαταλήψεις κοινωνικού επιθυμητού (social-desirability biases), μέτρησαν τη γνώση από τους γονείς παιδικών βιβλίων ως μία εναλλακτική μέτρηση της συχνότητας ανάγνωσης βιβλίων από εκείνους στα παιδιά τους. Υπέθεσαν, δηλαδή, ότι οι γονείς που διαβάζουν σε συχνή βάση βιβλία στα παιδιά τους θα γνωρίζουν περισσότερα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία σε σχέση με εκείνους τους γονείς οι οποίοι δεν εμπλέκονται τόσο συχνά στη δραστηριότητα αυτή της ανάγνωσης βιβλίων με τα παιδιά τους. Οι λίστες αυτές πληροφορούν για τη συχνότητα ανάγνωσης βιβλίων γονέων και παιδιών στο σπίτι με πιο μεγάλη συνέπεια και ακρίβεια, σε σχέση με τη δήλωση από τους γονείς της συχνότητας ανάγνωσης βιβλίων με τα παιδιά τους. Αποδίδουν την ίδια πληροφορία με μεγαλύτερη ακρίβεια (Cunry, 2012). Συνήθως, οι λίστες αυτές χορηγούνται για συμπλήρωση στους γονείς των παιδιών μαζί με κάποιο ερωτηματολόγιο στο οποίο υπάρχουν

ερωτήσεις που αφορούν τη συχνότητα συμμετοχής γονέα-παιδιού σε δραστηριότητες ανάγνωσης βιβλίων ή δραστηριότητες διδασκαλίας στοιχείων γραμματισμού (Hood et al., 2008; Senechal, 2006; Senechal & LeFevre, 2014).

Οι Senechal, LeFevre, Hudson, et al. (1996) ανέπτυξαν κάποιες λίστες για την έκθεση στο γραπτό λόγο βασισμένοι σε λίστες για την έκθεση το γραπτό λόγο που είχαν αναπτυχθεί παλαιότερα. Συγκεκριμένα, η Chomsky (1972, όπ. παρ. σε Senechal, LeFevre, Hudson, et al., 1996) ήταν η πρώτη που ανέπτυξε μία τέτοια λίστα. Δηλαδή, έδωσε σε γονείς μία λίστα με 500 τίτλους βιβλίων και τους είπε να σημειώσουν ποια από αυτά τα βιβλία έχουν διαβάσει στο παιδί τους.

Λίγο αργότερα, οι Stanovich και West (1989), προκειμένου να παρακάμψουν την τάση που έχουν οι ερωτηθέντες να δίνουν κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις, ανέπτυξαν το *Τεστ Αναγνώρισης Συγγραφέα (Author Recognition Test/ART)*, ως μια εναλλακτική μέτρηση της αναγνωστικής δραστηριότητας. Με σκοπό, δηλαδή, να εξετάσουν αν η έκθεση στο γραπτό λόγο συνδέεται με την ορθογραφική επεξεργασία, έδωσαν στα υποκείμενα (προπτυχιακοί φοιτητές) λίστες που στην καθεμία υπήρχαν 50 ονόματα συγγραφέων και επίσης μέσα σ' αυτά τα 50 ονόματα υπήρχαν και foils (δηλαδή ονόματα συγγραφέων που δεν ήταν είτε δημοφιλείς συγγραφείς είτε συγγραφείς) και τα υποκείμενα έπρεπε να βάλουν ένα σημάδι/τσεκάρουν τα ονόματα των δημοφιλών συγγραφέων που αναγνώριζαν. Επίσης, οι Stanovich και West (1989) ανέπτυξαν και το *Τεστ Αναγνώρισης Περιοδικού (Magazine Recognition Test/MRT)*, το οποίο έμοιαζε με το *Τεστ Αναγνώρισης Συγγραφέα* στη λογική και στη δομή. Έδωσαν, δηλαδή, στα υποκείμενα και λίστες που στην καθεμία υπήρχαν 100 ονόματα περιοδικών, από τα οποία τα 50 ήταν αληθινά και τα υπόλοιπα 50 ψεύτικα (foils), και τους ζήτησαν να βάλουν ένα σημάδι δίπλα σε όποια από αυτά αναγνώριζαν ότι είναι περιοδικά. Από την μελέτη τους φάνηκε ότι οι επιδόσεις των υποκειμένων στις λίστες αυτές συνδέθηκαν με την ικανότητα ορθογραφικής επεξεργασίας τους. Αντίθετα, οι δηλώσεις των υποκειμένων στις κλειστές ερωτήσεις των ερωτηματολογίων, που τους είχαν δώσει (στα οποία υπήρχαν ερωτήσεις όπως αν διαβάζουν για ευχαρίστηση, αν διαβάζουν περιοδικά κλπ. με απαντήσεις πολλαπλής επιλογής αλλά και ανοιχτές ερωτήσεις), σχετίστηκαν σε μικρό και μη σημαντικό βαθμό με την ικανότητα ορθογραφίας τους.

Πιο μετά, οι Cunningham και Stanovich (1990), προκειμένου να δουν αν η έκθεση στο γραπτό λόγο συνδέεται με την ορθογραφική επεξεργασία και σε παιδιά, ανέπτυξαν το *Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων (Title Recognition Test/TRT)*, το οποίο ήταν παρόμοιο με το *Τεστ Αναγνώρισης Συγγραφέα (Author Recognition Test/ART)* των Stanovich και West (1989), μόνο που αντί για ονόματα συγγραφέων είχε ως αντικείμενα τίτλους παιδικών βιβλίων. Δηλαδή, έδωσαν σε παιδιά που φοιτούσαν στην τρίτη και τετάρτη τάξη του δημοτικού σχολείου λίστες που στην κάθε λίστα υπήρχαν 39 τίτλοι παιδικών βιβλίων, από τους οποίους οι 25 ήταν αληθινοί και οι 14 ήταν foils (ψεύτικοι τίτλοι). Έπειτα εξήγησαν στα παιδιά τι έπρεπε να κάνουν. Τους είπαν, δηλαδή, ότι στη λίστα αυτή θα δουν τίτλους βιβλίων, που κάποιοι από εκείνους είναι πραγματικοί ενώ κάποιοι

άλλοι ψεύτικοι. Είπαν στα παιδιά να διαβάσουν λοιπόν τους τίτλους και να βάλουν ένα σημάδι δίπλα μόνο σε εκείνους που αναγνωρίζουν ότι είναι βιβλία. Μάλιστα τους τόνισαν να μη μαντέψουν, αλλά απλώς να τσεκάρουν μόνο εκείνους τους τίτλους τους οποίους γνωρίζουν ότι είναι πραγματικά βιβλία. Η έρευνά τους αυτή έδειξε ότι η απόδοση στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων προέβλεψε την ικανότητα ορθογραφικής επεξεργασίας των παιδιών.

Οι Senechal, LeFevre, Hudson, et al. (1996), λοιπόν, βασισμένοι στις λίστες αυτές που είχαν αναπτυχθεί παλαιότερα, κατασκεύασαν δύο λίστες, οι οποίες μετρούσαν την έκθεση στα παιδικά βιβλία. Η μία λίστα ήταν η *Λίστα Παιδικών Τίτλων (Children's Title Checklist/CTC)*. Στη λίστα αυτή υπήρχαν τίτλοι δημοφιλών παιδικών βιβλίων. Προκειμένου να μπορέσουν να βρουν αυτούς τους τίτλους, πήραν πληροφορίες από ανθρώπους που εργάζονταν σε βιβλιοθήκες, έκαναν κάποιες έρευνες σε μαγαζιά με παιδικά λογοτεχνικά βιβλία και σε τμήματα με παιδικά βιβλία φαρμακείων και πολυκαταστημάτων, από γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας από τους οποίους ζητήθηκε να καταγράψουν τα αγαπημένα βιβλία των παιδιών τους και τους δόθηκαν ακόμη λίστες με τα bestseller βιβλία από τους εκδότες της σειράς *Little Golden Books*. Αρχικά δημιούργησαν μία λίστα η οποία περιλάμβανε πάνω από 100 τίτλους βιβλίων και στη συνέχεια κάνοντας χρήση κάποιων κριτηρίων μείωσαν αυτόν τον αριθμό των βιβλίων της λίστας. Δηλαδή, έβγαλαν από τη λίστα τα παραμύθια και τα βιβλία εκείνα τα οποία υπήρχαν και σε ταινία. Επέλεξαν, επίσης, από τη λίστα τα βιβλία εκείνα, τα οποία εντόπισαν να υπάρχουν σε περισσότερες από μία πηγές. Στην τελική λίστα υπήρχαν 31 δημοφιλείς τίτλοι βιβλίων και 30 που ήταν ελαφρώς λιγότερο δημοφιλείς. Επιπλέον, δημιούργησαν 49 ψεύτικους τίτλους (foils) και έψαξαν σε βάση δεδομένων δημόσιας βιβλιοθήκης για να επιβεβαιώσουν ότι αυτοί οι τίτλοι δεν υπήρχαν στην πραγματικότητα. Ακολούθως, δημιούργησαν λίστες που στην καθεμία υπήρχαν 31 πραγματικοί τίτλοι και σκορπισμένοι μέσα σ' αυτούς 19 ψεύτικοι τίτλοι (foils).

Η άλλη λίστα που ανέπτυξαν ήταν η *Λίστα Παιδικών Συγγραφέων (Children's Author Checklist/CAC)*. Προκειμένου να φτιάξουν αυτήν τη λίστα, πήραν τα ονόματα των συγγραφέων από τα 100 παιδικά βιβλία που βρήκαν για τη λίστα παιδικών τίτλων. Η τελική λίστα περιλάμβανε 40 αληθινούς συγγραφείς και 20 ψεύτικα ονόματα συγγραφέων (foils).

Οι Senechal, LeFevre, Hudson, et al. (1996) έδωσαν στους γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας τις δύο αυτές λίστες να τις συμπληρώσουν. Τους εξηγούσαν στη λίστα ότι υπάρχουν σ' αυτήν τίτλοι βιβλίων, που κάποιοι απ' αυτούς ήταν τίτλοι δημοφιλών παιδικών βιβλίων ενώ κάποιοι άλλοι ήταν κατασκευασμένοι. Τους είπαν να διαβάσουν τους τίτλους και να τσεκάρουν μόνο εκείνους που γνωρίζουν ότι είναι τίτλοι παιδικών βιβλίων. Επίσης, τους είπαν να μη μαντέψουν, αλλά να τσεκάρουν μόνο εκείνους που γνωρίζουν ότι είναι τίτλοι παιδικών βιβλίων. Ακόμη, τόνισαν στους γονείς να απαντήσουν στις λίστες, χωρίς να κοιτάνε τα βιβλία που υπάρχουν στο σπίτι τους προκειμένου να ελέγξουν τις απαντήσεις τους. Επιπλέον, έδωσαν στους γονείς να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο, στο οποίο έπρεπε να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως πόσο συχνά διαβάζουν

παιδικά βιβλία στα παιδιά τους μέσα στην εβδομάδα, επισκέπτονται τη βιβλιοθήκη με το παιδί τους, να σημειώσουν τον αριθμό των παιδικών βιβλίων που είχαν στο σπίτι τους κ.ά..

Από την έρευνά τους αυτή φάνηκε ότι οι γονείς γενικά σπάνια τσέκαραν τους ψεύτικους τίτλους, κάτι που έδειξε ότι ακολούθησαν τις οδηγίες που τους δόθηκαν. Έδειξε, ακόμη, ότι οι δύο αυτές λίστες προέβλεψαν το λεξιλόγιο των παιδιών και μάλιστα σε καλύτερο βαθμό σε σχέση με τη δήλωση από τους γονείς της συχνότητας ανάγνωσης βιβλίων στα παιδιά τους. Επίσης, ο συντελεστής αξιοπιστίας Spearman-Brown για τη λίστα παιδικών τίτλων ήταν .86, ενώ για τη λίστα παιδικών συγγραφέων .88. Φάνηκαν, επομένως, ότι αποτελούν αξιόπιστα εργαλεία μέτρησης. Η έρευνά τους έδειξε ότι γενικά είναι εύκολο να δοθούν για συμπλήρωση οι λίστες αυτές και ότι είναι αξιόπιστες. Κατέληξαν στο ότι οι λίστες μπορούν να δώσουν στους ερευνητές μη προκατειλημμένες πληροφορίες σχετικά με την έκθεση των παιδιών στα παιδικά βιβλία. Είναι απαλλαγμένες από προκαταλήψεις κοινωνικού επιθυμητού και δε βάζουν τους γονείς στη διαδικασία του να ερμηνεύσουν το νόημα της συχνότητας με την οποία διαβάζουν βιβλία στα παιδιά τους.

Οι Senechal και οι συνεργάτες της χρησιμοποίησαν τέτοιες λίστες σε διάφορες έρευνες που έκαναν αργότερα. Έδωσαν, δηλαδή, τις λίστες αυτές σε γονείς μικρών παιδιών να τις συμπληρώσουν και έτσι λοιπόν μέσω αυτών μέτρησαν την έκθεση των παιδιών στο γραπτό λόγο (Senechal, 2006; Senechal & LeFevre, 2002, 2014; Senechal et al., 1998).

Βασισμένοι στις λίστες αυτές για την έκθεση στο γραπτό λόγο που είχαν κατασκευαστεί, αρκετοί άλλοι ερευνητές ανέπτυξαν παρόμοιες λίστες δηλαδή *λίστες παιδικών τίτλων (children's title checklists)* ή αλλιώς και *τεστ αναγνώρισης τίτλων (title recognition tests)*, προκειμένου να μετρήσουν το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού και πιο συγκεκριμένα την έκθεση των μικρών παιδιών στο γραπτό λόγο. Οι Kalia και Reese (2009), βασισμένες στη λίστα παιδικών τίτλων των Senechal, LeFevre, Hudson, et al. (1996), προσαρμοσαν τη λίστα αυτή για ένα δείγμα γονέων-παιδιών από την Ινδία, δημιουργώντας τη *Λίστα Παιδικών Τίτλων για την Ινδία (Children's Title Checklist for India/CTCL-I)*, η οποία περιείχε 39 αληθινούς τίτλους και 8 ψεύτικους τίτλους (foils). Οι Hood et al. (2008) έδωσαν σε γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας να συμπληρώσουν ένα *Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων (Title Recognition Test/TRT)*, το οποίο περιλάμβανε 20 αληθινούς τίτλους και 10 ψεύτικους τίτλους (foils). Η αξιοπιστία ολόκληρου του τεστ αυτού ήταν .76 (Cronbach α = 0.76). Οι Schmitt et al. (2011) ζήτησαν από τους γονείς να συμπληρώσουν μία τροποποιημένη εκδοχή της *Λίστας Παιδικών Τίτλων (Children's Title Checklist)* των Senechal, LeFevre, Hudson, et al. (1996) και Senechal et al. (1998), στην οποία λίστα περιέχονταν 36 αληθινοί τίτλοι και 18 ψεύτικοι τίτλοι βιβλίων (foils) και η αξιοπιστία της φάνηκε να είναι 0.78 (Cronbach α =0.78). Οι Aram και Levin (2002), βασισμένες στους Stanovich και West (1989), ανέπτυξαν ένα *Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων (Title Recognition Test)* που είχε 20 αληθινούς τίτλους και 10 ψεύτικους (foils), προσαρμοσμένο σε γονείς και παιδιά που μιλούσαν την εβραϊκή γλώσσα.

Παρόμοιες λίστες για την έκθεση στο γραπτό λόγο έχουν επίσης αναπτυχθεί και για τους γονείς. Οι λίστες αυτές έχουν ως σκοπό τους να μετρήσουν την έκθεση των ίδιων των γονέων στο αναγνωστικό υλικό για ενήλικες. Οι Senechal, LeFevre, Hudson, et al. (1996), εκτός από τις δύο λίστες που ανέπτυξαν, ανέπτυξαν επιπλέον μία *Λίστα Συγγραφέων για Ενήλικες (Adults' Author Checklist/AAC)*, στην οποία υπήρχαν 40 ονόματα αληθινών συγγραφέων που γράφουν βιβλία για ενήλικες και μέσα σ' αυτά τα ονόματα είχαν διασκορπιστεί 20 επιπλέον ψεύτικα ονόματα συγγραφέων, συγγραφείς δηλαδή που δεν υπήρχαν (foils). Δόθηκαν οι λίστες αυτές στους γονείς, τους είπαν ότι υπάρχουν αληθινά και ψεύτικα ονόματα συγγραφέων και τους είπαν να τσεκάρουν μόνο όσα από τα ονόματα αυτά αναγνωρίζουν ως συγγραφείς βιβλίων. Η έρευνά τους αυτή έδειξε ότι η έκθεση των ίδιων των γονέων στο γραπτό λόγο προέβλεψε το λεξιλόγιο παιδιών προσχολικής ηλικίας. Επίσης, ο συντελεστής αξιοπιστίας Spearman-Brown αυτής της λίστας φάνηκε να είναι .95. Οι Senechal και LeFevre (2002, 2014) χρησιμοποίησαν αυτήν τη λίστα και σε μετέπειτα έρευνες που διεξήγαγαν.

Εκτός από τη λίστα συγγραφέων για ενήλικες, έχει επίσης αναπτυχθεί το *Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων (Title Recognition Test/TRT)*, με τίτλους βιβλίων για ενήλικες, στο οποίο υπάρχουν αληθινοί και ψεύτικοι τίτλοι (foils) και ζητείται από τους γονείς να τσεκάρουν μόνο εκείνους που αναγνωρίζουν. Αποτελεί κι εκείνο ένα εργαλείο που μετράει την έκθεση των γονέων στο γραπτό λόγο. Οι Agram και Levin (2001), βασισμένες στους Stanovich και West (1989), ανέπτυξαν ένα *Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων (Title Recognition Test)* στο οποίο υπήρχαν 20 αληθινοί τίτλοι βιβλίων και 10 ψεύτικοι (foils) και το προσάρμοσαν για μητέρες που μιλούσαν την εβραϊκή γλώσσα. Το έδωσαν, λοιπόν, στις μητέρες των παιδιών και τους είπαν να σημειώσουν μόνο όσους τίτλους βιβλίων αναγνωρίζουν.

Συνοψίζοντας, οι λίστες παιδικών τίτλων (γνωστές ως και τεστ αναγνώρισης τίτλων) και οι λίστες παιδικών συγγραφέων αποτελούν δύο άλλα εργαλεία μέτρησης του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού. Αποτελούν μία εναλλακτική και αξιόπιστη μέτρηση της συχνότητας ανάγνωσης βιβλίων των γονέων με τα μικρά παιδιά τους. Προσφέρουν στους ερευνητές πληροφορίες απαλλαγμένες από προκαταλήψεις σε σχέση με την έκθεση των μικρών παιδιών στο σπίτι σε παιδικά λογοτεχνικά βιβλία. Επίσης, η λίστα συγγραφέων για ενήλικες και το τεστ αναγνώρισης τίτλων με τίτλους βιβλίων για ενήλικες αποτελούν δύο ακόμη εργαλεία που χρησιμοποιούνται από τους ερευνητές για να μετρήσουν μ' αυτόν τον τρόπο την έκθεση των ίδιων των γονέων στο σπίτι στο γραπτό λόγο.

3.3.3 Συνέντευξη

Η *συνέντευξη* με τους γονείς των μικρών παιδιών αποτελεί ένα άλλο εργαλείο μέτρησης του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού.

Το είδος της συνέντευξης που χρησιμοποιείται κυρίως είναι η δομημένη συνέντευξη. Γίνονται, στους γονείς ερωτήσεις κλειστού τύπου, δηλαδή ερωτήσεις που σχετίζονται με τη συχνότητα με την οποία συμμετέχουν εκείνοι και τα παιδιά τους στο σπίτι σε διάφορες δραστηριότητες γραμματισμού, και οι γονείς επιλέγουν μία από τις προκαθορισμένες απαντήσεις (de Jong & Leseman, 2001; Evans et al., 2000; van Steensel, 2006).

Μία έρευνα στην οποία χρησιμοποιήθηκε ως μέσο συλλογής δεδομένων η συνέντευξη είναι εκείνη του van Steensel (2006). Ο ερευνητής, στο πλαίσιο συνέντευξης, έδωσε κυρίως ο ίδιος σε κάθε γονέα από την Ολλανδία ένα ερωτηματολόγιο, ενώ από τους γονείς μειονότητας πήραν συνέντευξη (έδωσαν δηλαδή ερωτηματολόγια) ερωτώντες που είχαν την ίδια με εκείνους εθνικότητα και μιλούσαν την ίδια γλώσσα. Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους γονείς είχε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αναφερόταν σε δραστηριότητες γραμματισμού των ίδιων των γονέων. Δηλαδή, υπήρχαν ερωτήσεις σχετικά με τη συχνότητα που οι ίδιοι οι γονείς στο σπίτι διάβαζαν βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες, διαφημιστικά φυλλάδια, έγραφαν γράμματα ή κάρτες και έκαναν χρήση του υπολογιστή τους. Το δεύτερο μέρος αναφερόταν σε δραστηριότητες γραμματισμού στις οποίες εμπλέκονταν οι γονείς μαζί με τα παιδιά τους ή τα μεγαλύτερα αδέρφια με τα μικρότερα αδέρφια τους. Δηλαδή, σ' αυτό το μέρος υπήρχαν ερωτήσεις σε σχέση με τη συχνότητα με την οποία οι γονείς διάβαζαν βιβλία μαζί με τα παιδιά τους, τους διηγούνταν ιστορίες, έβλεπαν προγράμματα της τηλεόρασης εστιασμένα στο γραμματισμό όπως το *Sesame Street*, έλεγαν τραγούδια και συμμετείχαν μαζί σε δραστηριότητες γραφής.

Οι de Jong και Leseman (2001), προκειμένου να μετρήσουν το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού, χρησιμοποίησαν την παρατήρηση και τη συνέντευξη. Σχετικά με τη συνέντευξη, πραγματοποιήθηκαν ατομικές συνεντεύξεις με τις μητέρες των παιδιών σε σχέση με εμπειρίες γραμματισμού τις οποίες προσφέρουν στα παιδιά τους. Ήθελαν, δηλαδή, μέσω της συνέντευξης να μετρήσουν τη δυνατότητα για αλληλεπιδράσεις γραμματισμού στο σπίτι. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, ρωτήθηκαν οι μητέρες πόσο συχνά διαβάζουν οι ίδιες βιβλία ή περιοδικά και τα παιδιά τους τις βλέπουν, πόσο συχνά διαβάζουν παιδικά βιβλία στο παιδί τους την ώρα του ύπνου ή κατά τη διάρκεια της ημέρας, πόσο συχνά διαβάζουν οι ίδιοι μπροστά στο παιδί τους περιβάλλοντα έντυπο λόγο (π.χ. διαφημιστικά περιοδικά) και πόσο συχνά βλέπουν το παιδί τους μόνο του να προσποιείται ότι διαβάζει ή γράφει.

Τη συνέντευξη επίσης χρησιμοποίησαν στην έρευνά τους και οι Evans et al. (2000). Οι ερευνήτριες πήραν συνεντεύξεις από τους γονείς των παιδιών και οι συνεντεύξεις αυτές μαγνητοφωνήθηκαν. Έγιναν προς τους γονείς ερωτήσεις, που από κάποιες από αυτές ήταν κλειστού τύπου ενώ κάποιες άλλες ήταν ανοικτού τύπου. Σε σχέση με τις ερωτήσεις κλειστού τύπου που τέθηκαν στους γονείς, αυτές αφορούσαν την ποσότητα της ώρας μέσα στην εβδομάδα που διαβάζουν βιβλία μαζί με το παιδί τους, την ηλικία που είχε το παιδί τους όταν ξεκίνησαν να του διαβάζουν, την ηλικία που είχε το παιδί τους όταν άρχισαν να του διαβάζουν πιο συχνά, το ποιο

άλλο άτομο διαβάζει βιβλία στο παιδί τους και το ποιο άτομο στην οικογένεια συνήθως ξεκινά τα επεισόδια ανάγνωσης βιβλίων. Σχετικά τώρα με τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου οι οποίες έγιναν προς τους γονείς, οι γονείς λοιπόν ρωτήθηκαν αν συμμετέχουν με το παιδί τους σε άλλες δραστηριότητες που έχουν να κάνουν με την ανάγνωση και αν συμμετείχαν με το παιδί τους σε άλλες δραστηριότητες σχετικές με την ανάγνωση όταν εκείνο ήταν ακόμη πιο μικρό. Με το να τεθούν οι δύο αυτές ερωτήσεις ανοικτού τύπου στους γονείς, οι ερευνήτριες υπέθεσαν ότι θα μειωθεί μέσω αυτών το κοινωνικό επιθυμητό και ότι θα απαντήσουν στις ερωτήσεις αυτές μόνο εκείνοι οι γονείς οι οποίοι συμμετέχουν με το παιδί τους σε άλλες δραστηριότητες σχετικές με την ανάγνωση.

Η συνέντευξη, λοιπόν, είναι ένα ακόμη εργαλείο, το οποίο χρησιμοποιείται από τους ερευνητές για να μετρήσουν το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού. Όπως όταν δίνονται ερωτηματολόγια στους γονείς στα οποία υπάρχουν ερωτήσεις σχετικές με δραστηριότητες γραμματισμού στις οποίες εμπλέκονται εκείνοι και τα παιδιά τους και τους ζητείται να τα συμπληρώσουν, έτσι και κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ερωτώνται οι γονείς είτε προφορικά είτε τους δίνεται να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο (στο πλαίσιο της συνέντευξης) για τη συχνότητα με την οποία συμμετέχουν και οι ίδιοι αλλά και μαζί με τα παιδιά τους σε διάφορες δραστηριότητες γραμματισμού στο σπίτι. Επίσης, στη συνέντευξη έχουν χρησιμοποιηθεί και ανοικτού τύπου ερωτήσεις που αναφέρονται σε δραστηριότητες γραμματισμού γονέων-παιδιών.

3.3.4 Παρατήρηση

Ένα ακόμη εργαλείο, το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί για τη μέτρηση του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού, είναι η *παρατήρηση*.

Σε διάφορες δηλαδή μελέτες παρατηρήθηκαν οι γονείς και τα παιδιά τους στο σπίτι καθώς εμπλέκονταν σε δραστηριότητες σχετικές με το γραμματισμό και σε κάποιες μάλιστα μελετήθηκε η ποιότητα των δραστηριοτήτων αυτών γραμματισμού που συμμετείχαν οι γονείς με τα παιδιά τους (π.χ. Aram & Levin, 2002; Teale, 1986).

Ο Teale (1986) διεξήγαγε μία νατουραλιστική έρευνα στο San Diego. Παρατηρήθηκαν, δηλαδή, οι εμπειρίες γραμματισμού που βίωναν 24 παιδιά στο σπίτι τους και μελετήθηκε η σχέση αυτών των εμπειριών με την αναπτυσσόμενη ικανότητα των παιδιών να διαβάζουν και να γράφουν. Συγκεκριμένα, καταγραφόταν κάθε στιγμή μέσα στο σπίτι που κάποιο άτομο (παιδί ή ενήλικας) ερχόταν σε επαφή με το γραπτό λόγο. Για παράδειγμα, σημειωνόταν κάθε στιγμή κατά την οποία είτε το ίδιο το παιδί είτε κάποιο πρόσωπο του άμεσου περιβάλλοντός του διάβαζε ή κοιτούσε ένα βιβλίο, σημείωνε σε ένα χαρτί κάτι, έγραφε το όνομά του, μουντζούρωνε και γενικά κάθε εμπλοκή του με το γραπτό λόγο. Γενικότερα, σημειωνόταν κάθε δραστηριότητα γραμματισμού στην οποία

το παιδί συμμετείχε άμεσα, αλλά και κάθε δραστηριότητα γραμματισμού που του παρεχόταν η ευκαιρία στο σπίτι του να την παρατηρήσει.

Επίσης, η Purcell-Gates (1996) χρησιμοποίησε ως μέσο συλλογής δεδομένων στην έρευνά της την παρατήρηση. Παρατηρήθηκαν, δηλαδή, τα γεγονότα σχετικά με το γραμματισμό, τα οποία βίωναν 24 παιδιά προσχολικής ηλικίας στο σπίτι τους. Καταγραφόταν κάθε εμπλοκή του παιδιού στο σπίτι με το γραπτό λόγο, όπως όταν εκείνο διάβαζε, έγραφε, σχεδίαζε ή μουντζούρωνε, κοιτούσε ένα έντυπο υλικό, συζητούσε για το γραπτό λόγο (π.χ. όταν μιλούσε για την υπόθεση ενός βιβλίου κλπ.). Επίσης, παρατηρήθηκαν και οι γονείς ή άλλα μέλη της οικογένειας καθώς εμπλέκονταν σε καταστάσεις ανάγνωσης και γραφής (π.χ. έγραφαν ένα γράμμα προκειμένου να το στείλουν σε κάποιον συγγενή). Ακόμη, παρατηρήθηκαν τα υλικά γραμματισμού που υπήρχαν στο σπίτι όπως βιβλία, γραπτές σημειώσεις, λογαριασμοί, υλικά για γραφή κλπ..

Η Korat και οι συνεργάτες της χρησιμοποίησαν σε μελέτες τους ως εργαλείο μέτρησης την παρατήρηση, προκειμένου να μελετήσουν την ανάγνωση βιβλίων από τους γονείς στα παιδιά τους στο σπίτι και την ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους κατά τη δραστηριότητα αυτή. Συγκεκριμένα, δηλαδή, παρατηρήθηκαν (μέσω βιντεοσκόπησης) οι μητέρες καθώς διάβαζαν ένα παιδικό βιβλίο στο παιδί τους στο σπίτι. Αφού βιντεοσκοπήθηκαν, δημιουργήθηκαν αντίγραφα με σκοπό έτσι να κωδικοποιηθούν οι αλληλεπιδράσεις μητέρας-παιδιού. Κάθε λεκτική μονάδα κωδικοποιούνταν με τρεις τρόπους. Σημειωνόταν το πρόσωπο το οποίο μιλάει, δηλαδή αν μιλάει η μητέρα ή το παιδί της, η λειτουργία της μονάδας και το θέμα που είχε η λεκτική μονάδα (π.χ. αν σχολίαζαν μητέρα και παιδί τις εικόνες του βιβλίου). Το θέμα των λεκτικών μονάδων ταξινομήθηκε σε πέντε επίπεδα κατηγοριών, από το χαμηλότερο στο υψηλότερο. Δηλαδή, συζητούσαν για τις εικόνες του βιβλίου (π.χ. έλεγαν πώς ονομάζονται πρόσωπα και αντικείμενα στις εικόνες, συζητούσαν για στοιχεία στις εικόνες που δεν υπήρχαν μέσα στην ιστορία κλπ.), η μητέρα διάβαζε σε χαμηλό τόνο την ιστορία και μετά το παιδί την έλεγε προφορικά, η μητέρα διάβαζε την ιστορία και μετά εξηγούσε λέξεις στο παιδί και ολοκλήρωνε προτάσεις, προωθούσε η μητέρα την κατανόηση της ιστορίας μέσω της αποστασιοποίησης (π.χ. συσχέτιζε την ιστορία με εμπειρίες του παιδιού), η μητέρα μιλούσε με το παιδί για στοιχεία σχετικά με το γραπτό κείμενο (π.χ. για την ορθογραφία λέξεων, έβαζε το παιδί να διαβάσει λέξεις κλπ.). Η αξιοπιστία των επιπέδων αυτών μητρικής μεσολάβησης φάνηκε σε διάφορες μελέτες να είναι 0.86 (Cohen's $\kappa=0.86$), 0.79 (Cohen's $\kappa=0.79$), 0.85 (Cohen's $\kappa=0.85$) (Korat, 2009; Korat et al., 2012; Korat et al., 2007).

Επίσης, οι Leseman και de Jong (1998), χρησιμοποίησαν για τη μέτρηση του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού, εκτός από τη συνέντευξη που στο πλαίσιο της οποίας ρωτήθηκαν οι γονείς για χαρακτηριστικά υποβάθρου (κοινωνικοοικονομικό επίπεδο κ.ά.) και για δραστηριότητες σχετικές με το γραμματισμό που συμμετέχουν εκείνοι και τα παιδιά τους, και την παρατήρηση. Στην έρευνά τους, δηλαδή, παρατηρήθηκαν επιπλέον οι γονείς κατά τη διάρκεια που διάβαζαν ένα βιβλίο μαζί με τα παιδιά τους και μελετήθηκε η κοινωνικοσυναισθηματική, διαδικαστική και

διδασκτική ποιότητα των αλληλεπιδράσεων αυτών. Σχετικά με την κοινωνικοσυναισθηματική ποιότητα, διερευνήθηκε αν οι μητέρες δημιουργούσαν μία συναισθηματικά θετική και διδασκτική εμπειρία καθώς διάβαζαν το βιβλίο στο παιδί τους. Οι τέσσερις υποκλίμακες της κλίμακας με την οποία γινόταν εκτίμηση του τρόπου με τον οποίο συμπεριφέρονταν οι μητέρες κατά τη διάρκεια που διάβαζαν το βιβλίο στο παιδί τους ήταν η υποστηρικτική παρουσία, ο σεβασμός για την αυτονομία του παιδιού, η αποτελεσματική δόμηση και η εμπιστοσύνη στην επιτυχία για συνεχή αλληλεπίδραση. Η αξιοπιστία για την πτυχή της κοινωνικοσυναισθηματικής ποιότητας φάνηκε να είναι 0.70 (Cronbach $\alpha=0.70$). Σχετικά με τη διαδικαστική και διδασκτική ποιότητα της δραστηριότητας αυτής, μελετήθηκε ο λόγος των μητέρων κατά την ανάγνωση του βιβλίου καθώς επίσης και μη λεκτικές ενδείξεις τους όπως το να δείχνουν τις εικόνες του βιβλίου. Δημιουργήθηκαν τρεις κατηγορίες ως δείκτες της διαδικαστικής και διδασκτικής ποιότητας της δραστηριότητας. Η πρώτη κατηγορία ονομαζόταν διαδικαστικός λόγος και αφορούσε το λόγο των μητέρων καθ' όλη τη δραστηριότητα της ανάγνωσης. Η δεύτερη κατηγορία ονομαζόταν χαμηλός αποστασιοποιημένος λόγος και αναφερόταν στο να συζητάει η μητέρα με το παιδί της για τις εικόνες, να τις ονομάζουν, να ολοκληρώνουν την ανάγνωση προτάσεων. Η τρίτη κατηγορία ονομαζόταν υψηλός αποστασιοποιημένος λόγος και αυτή η κατηγορία περιλάμβανε χρήση από την μητέρα υψηλού λόγου κατά τη δραστηριότητα αυτή, όπως επεξήγηση της ιστορίας που διάβασε στο παιδί, αξιολόγηση και επέκτασή της. Η αξιοπιστία για την πτυχή της διδασκτικής ποιότητας φάνηκε να είναι 0.74 (Cronbach $\alpha=0.74$) και για την πτυχή της χαμηλής διαδικαστικής ποιότητας 0.72 (Cronbach $\alpha=0.72$).

Οι Agam και Levin (2001, 2004) χρησιμοποίησαν στις μελέτες τους την παρατήρηση, προκειμένου μέσω αυτής να μελετήσουν την ποιότητα των δραστηριοτήτων “από κοινού”/συλλογικής γραφής στις οποίες συμμετείχαν οι μητέρες με τα παιδιά τους στο σπίτι. Βιντεοσκοπήθηκαν, δηλαδή, οι μητέρες καθώς καθοδηγούσαν το παιδί τους να γράψει λέξεις και μία λίστα με καλεσμένους για το πάρτι γενεθλίων του παιδιού. Έπειτα, μελετήθηκε η εγγράμματη μεσολάβηση των μητέρων. Αρχικά, μελετήθηκε η γραφοφωνημική μεσολάβηση. Η κλίμακα αυτή μετρούσε το πώς η μητέρα μεσολαβούσε κατά τη γραφή των γραμμάτων στο παιδί της, το οποίο προσπαθούσε να γράψει μία λέξη. Η γραφοφωνημική μεσολάβηση αναφέρεται στο χωρισμό της λέξης στους ήχους της, σύνδεση του ήχου με το γράμμα του, ανάκτηση του σχήματος του γράμματος και έπειτα γραφή του. Προκειμένου να διερευνηθεί η γραφοφωνημική μεσολάβηση των μητέρων, χρησιμοποιήθηκε μία κλίμακα έξι σημείων: 1) Η μητέρα αντί για το παιδί γράφει το γράμμα της λέξης., 2) Η μητέρα γράφει το γράμμα για να το δει το παιδί και να το αντιγράψει., 3) Η μητέρα κάνει υπαγόρευση του γράμματος στο παιδί για να το γράψει., 4) Η μητέρα ανακτά μία φωνολογική μονάδα (π.χ. μία συλλαβή) και αμέσως μετά λέει στο παιδί το όνομα του γράμματος που χρειάζεται να γράψει., 5) Η μητέρα ανακτά μία φωνολογική μονάδα και βάζει το παιδί στη διαδικασία του να συνδέσει αυτήν τη μονάδα με το όνομα ενός γράμματος. και 6) Η μητέρα

προτρέπει το παιδί να ανακτήσει το ίδιο μία φωνολογική μονάδα και να τη συνδέσει με το όνομα του γράμματος. Η αξιοπιστία της κλίμακας αυτής φάνηκε να είναι 0.91 (Cohen's $\kappa=0.91$).

Ακολούθως, μελετήθηκε η αναφορά σε ορθογραφικούς κανόνες που έκαναν οι μητέρες. Χρησιμοποιήθηκε μία κλίμακα τριών σημείων, για να μετρηθεί η μεσολάβηση των μητέρων στη μορφοφωνολογία των λέξεων. Τα σημεία αυτά της κλίμακας ήταν: 0) Όχι κάποια αναφορά από τη μητέρα., 1) Αναφορά από τη μητέρα στο γράμμα χωρίς να δίνει κάποια εξήγηση στο παιδί. και 2) Αναφορά στο γράμμα και επίσης εξήγηση του μορφολογικού νοήματος. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε άλλη μία κλίμακα τριών σημείων για τη μέτρηση της μεσολάβησης των μητέρων στην τοποθέτηση των μέσων και των τελικών γραμμάτων στη λέξη. Η κλίμακα αυτή είχε τα εξής σημεία: 0) Όχι κάποια αναφορά από τη μητέρα., 1) Ονομασία του τελικού γράμματος της λέξης χωρίς να δίνεται κάποια εξήγηση. και 2) Ονομασία του τελικού γράμματος της λέξης συνοδευμένη με εξήγηση για την τοποθέτησή του στο τέλος της λέξης. Η αξιοπιστία των κλιμάκων γραφοφωνημικής μεσολάβησης και αναφοράς σε ορθογραφικούς κανόνες φάνηκε να είναι 0.85 (Cronbach $\alpha=0.85$) (Aram & Levin, 2001, 2004).

Ακόμη, μετρήθηκε μέσω μίας κλίμακας η γραπτή μεσολάβηση των μητέρων, δηλαδή η μεσολάβηση των μητέρων στη διαδικασία της ανάκτησης από το παιδί των σχημάτων των γραμμάτων και έπειτα της γραφής από εκείνο των γραμμάτων αυτών. Η κλίμακα αυτή είχε τα εξής σημεία: 0) Η μητέρα του παιδιού έγραψε μόνη της το γράμμα., 1) Η μητέρα έγραψε το γράμμα και ακολούθως το παιδί το αντέγραψε. 2) Η μητέρα παρείχε βοήθεια στο παιδί κατά τη γραφή από εκείνο του γράμματος. και 3) Με την ενθάρρυνση της μητέρας, το παιδί έγραψε μόνο του το γράμμα. Η αξιοπιστία της κλίμακας αυτής φάνηκε να είναι 0.91 (Cohen's $\kappa=0.91$) (Aram & Levin, 2001, 2004).

Κάποιοι επίσης ερευνητές, βασισμένοι στην υποκλίμακα “Stimulation through toys, games and reading materials” του Home Observation for Measurement of the Environment (HOME), παρατήρησαν επιπλέον, στο πλαίσιο της μέτρησης/αξιολόγησης του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού που έκαναν, τα υλικά γραμματισμού και γενικότερα τα παιδαγωγικά υλικά που υπήρχαν μέσα στο σπίτι των παιδιών. Δηλαδή, παρατήρησαν οι ίδιοι αν υπήρχαν μέσα στο σπίτι των παιδιών υλικά όπως μαγνητικά γράμματα, πίνακας, φυλλάδια για τη γραφή γραμμάτων, παιδικά βιβλία, βιβλία ασκήσεων, μαρκαδόροι, μολύβια, σημειωματάρια, εκπαιδευτικά παιχνίδια (π.χ. παζλ, οικοδομικό υλικό), παιχνίδια σχετικά με την αριθμητική (π.χ. οικοδομικό υλικό με αριθμούς, επιτραπέζια παιχνίδια μαθηματικού τύπου, κάρτες με τους αριθμούς), εκπαιδευτικά βίντεο, CDs, DVDs, ηλεκτρονικός υπολογιστής (Aram, Korat, Saiegh-Haddad, et al., 2013; Aram & Levin, 2002).

Γενικά, αν και με τη χρήση της παρατήρησης ως εργαλείου μέτρησης του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού, παρατηρούνται άμεσα οι γονείς καθώς συμμετέχουν με τα παιδιά τους σε δραστηριότητες γραμματισμού στο φυσικό τους περιβάλλον και έτσι οι ερευνητές μπορούν

να δουν τη συμμετοχή γονέων-παιδιών σε τέτοιες δραστηριότητες καθώς επίσης και την ποιότητα αυτών των δραστηριοτήτων, ωστόσο όμως, όπως αναφέρουν και οι Leseman και de Jong (1998) στους περιορισμούς της μελέτης τους, το να βρίσκεται ο ερευνητής με μία βιντεοκάμερα στο σπίτι της οικογένειας επηρεάζει το γονέα και ίσως τον ωθεί στο να παρουσιάσει, καθώς εμπλέκεται με το παιδί του σε μια δραστηριότητα γραμματισμού, μία κοινωνικά επιθυμητή συμπεριφορά. Οι Scarborough και Dobrich (1994) αναφέρουν παρόμοια ότι η γνώση από τις μητέρες ότι παρατηρούνται μπορεί να τις κάνει να τροποποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο διαβάζουν ένα παιδικό βιβλίο στο παιδί τους και να αλληλεπιδρούν μαζί του κατά τη διάρκεια της παρατήρησης με τον πιο κατάλληλο και αποδεκτό τρόπο.

Η παρατήρηση, λοιπόν, είναι άλλο ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται για τη μέτρηση του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού. Έχει χρησιμοποιηθεί σε διάφορες μελέτες, προκειμένου μέσω αυτής να συλλεχθούν δεδομένα για δραστηριότητες γραμματισμού που συμμετέχουν οι γονείς και τα μικρά παιδιά τους στο σπίτι και για τα υλικά γραμματισμού που υπάρχουν στα σπίτια των παιδιών. Σε κάποιες μάλιστα έρευνες, μέσω της παρατήρησης, διερευνήθηκε η ποιότητα δραστηριοτήτων ανάγνωσης βιβλίων από τους γονείς στα παιδιά τους και επίσης η ποιότητα δραστηριοτήτων συλλογικής γραφής γονέων και παιδιών. Αν και γενικά η παρατήρηση ως μέσο συλλογής δεδομένων παρέχει τη δυνατότητα στους ερευνητές να παρατηρήσουν άμεσα τον τρόπο αλληλεπίδρασης γονέων και παιδιών σε καταστάσεις γραμματισμού στο σπίτι, ωστόσο η παρουσία του ερευνητή μέσα στο σπίτι ενδέχεται να κάνει το γονέα να παρουσιάσει μία άλλη συμπεριφορά σε σχέση με αυτήν που θα παρουσίαζε στην πραγματικότητα. Να αλληλεπιδρά, δηλαδή, με το παιδί του με έναν περισσότερο κοινωνικά επιθυμητό τρόπο, σε σχέση με τον τρόπο που πραγματικά θα αλληλεπιδρούσε μαζί του αν δεν τους παρατηρούσε κάποιος.

3.4 Κριτική της βιβλιογραφίας και αναγκαιότητα της έρευνας

Από την ανασκόπηση βιβλιογραφίας που πραγματοποιήθηκε, φάνηκε ότι ένας σημαντικός παράγοντας των δεξιοτήτων γραμματισμού του παιδιού είναι το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού, οι εμπειρίες δηλαδή γραμματισμού που βιώνει το μικρό παιδί στο σπίτι του αλλά και έξω από. Συγκεκριμένα, η συμμετοχή γονέων και μικρών παιδιών σε διάφορες δραστηριότητες γραμματισμού, όπως σε δραστηριότητες ανάγνωσης βιβλίων, δραστηριότητες διδασκαλίας από το γονέα δεξιοτήτων γραμματισμού στο παιδί του, δραστηριότητες “από κοινού” γραφής, οι δραστηριότητες γραμματισμού των ίδιων των γονέων στο σπίτι και ακόμη τα πιστεύω και οι προσδοκίες των γονέων σχετικά με την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών τους καθώς επίσης και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας έχουν φανεί να σχετίζονται με την

ανάπτυξη δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού των παιδιών, αλλά και με μελλοντικές δεξιότητες γραμματισμού τους (Aram & Levin, 2001; Brown et al., 2013; Korat et al., 2012; Lau & McBride-Chang, 2005; Manolitsis et al., 2011; Senechal & LeFevre, 2002; Stephenson et al., 2008; van Steensel, 2006; Weigel et al., 2006a).

Κατά την μέτρηση του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού, οι ερευνητές γενικά εστίαστηκαν σε διάφορες διαστάσεις ή πτυχές του.

Όπως φαίνεται από την ανασκόπηση βιβλιογραφίας, πολλοί ερευνητές, μετρώντας το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού, επικεντρώθηκαν, μέσω των εργαλείων που χρησιμοποίησαν, σε δραστηριότητες ανάγνωσης βιβλίων γονέα και παιδιού και σε δραστηριότητες διδασκαλίας δεξιοτήτων γραμματισμού από το γονέα στο παιδί του. Μέτρησαν, δηλαδή, τη συχνότητα με την οποία οι γονείς διαβάζουν βιβλία στο παιδί τους, τον αριθμό των παιδικών βιβλίων που υπάρχουν στο σπίτι, τη συχνότητα με την οποία επισκέπτονται οι γονείς με το παιδί τους τη βιβλιοθήκη, τη συχνότητα με την οποία το παιδί ζητάει από το γονιό του να διαβάσουν μαζί ένα βιβλίο, την ηλικία που είχε το παιδί όταν άρχισαν οι γονείς να του διαβάζουν βιβλία και διάφορες ακόμη μελέτες εστίαστηκαν και στην ποιότητα των δραστηριοτήτων ανάγνωσης βιβλίων από τους γονείς στο παιδί τους. Επίσης, μέτρησαν τη συχνότητα με την οποία οι γονείς διδάσκουν στοιχεία γραμματισμού στο παιδί τους, όπως το πόσο συχνά διδάσκουν σε εκείνο τα ονόματα και τους ήχους των γραμμάτων, να διαβάζει λέξεις, να γράφει λέξεις κλπ. (Baker, 2013; Bracken & Fischel, 2008; Burgess, 1997; Ciping et al., 2015; Frijters et al., 2000; Gest et al., 2004; Haney & Hill, 2004; Hood et al., 2008; Kalia & Reese, 2009; Kim et al., 2015; Korat, 2009; Korat et al., 2007; LeFevre & Senechal, 1999; Li & Tan, 2016; Neumann, 2016; Senechal, 2006; Senechal & LeFevre, 2002, 2014; Senechal et al., 1998; Senechal et al., 2008; Silinskas et al., 2012).

Σε άλλες έρευνες, δόθηκε έμφαση, παράλληλα με την μέτρηση των δραστηριοτήτων γραμματισμού των γονιών με το παιδί τους, στην μέτρηση επίσης των δραστηριοτήτων γραμματισμού στις οποίες συμμετέχουν οι ίδιοι οι γονείς στο σπίτι. Δηλαδή, μετρήθηκε η συχνότητα με την οποία οι γονείς διαβάζουν βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες, γράφουν κάτι (π.χ. ένα γράμμα), χρησιμοποιούν τον υπολογιστή τους, διαβάζουν κάτι προκειμένου να περάσουν ευχάριστα το χρόνο τους (Foy & Mann, 2003; Su et al., 2017; van Steensel, 2006).

Ακόμη, κάποιες άλλες μελέτες εστίαστηκαν, μαζί με την μέτρηση των δραστηριοτήτων γραμματισμού στις οποίες εμπλέκονται οι γονείς και το παιδί τους, στην μέτρηση των πιστεύω/πεποιθήσεων των γονέων και των προσδοκιών τους σε σχέση με την ανάπτυξη του γραμματισμού του παιδιού τους. Δηλαδή, μετρήθηκε το κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν οι γονείς σε θετικού και αρνητικού τύπου πιστεύω σχετικά με την ανάπτυξη του γραμματισμού του παιδιού τους (π.χ. Οι γονείς είναι σημαντικό να προσφέρουν στο παιδί τους στο σπίτι πολλά βιβλία., κλπ.) και ακόμη μετρήθηκαν οι προσδοκίες τους για το παιδί τους (π.χ. Ο βαθμός σημασίας που αποδίδουν στο να γνωρίζει το παιδί τους όλα τα γράμματα της αλφαβήτας πριν ξεκινήσει να

φοιτά στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου., κλπ.) (Bingham, 2007; Senechal & LeFevre, 2014; Skwarchuk et al., 2014).

Επιπλέον, σε άλλες μελέτες δόθηκε έμφαση, κατά την μέτρηση του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού, σε δραστηριότητες γραφής γονέα-παιδιού στο σπίτι. Μετρήθηκε, δηλαδή, η ποιότητα με την οποία μεσολαβούσαν οι γονείς σε δραστηριότητες γραφής στις οποίες συμμετείχαν με τα παιδιά τους (π.χ. δραστηριότητες γραφής λέξεων κ.ά.) (Aram & Levin, 2001; Lin et al., 2011).

Υπήρξαν, βέβαια, και κάποιες λίγες έρευνες στις οποίες το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού μετρήθηκε με έναν πιο ευρύ τρόπο.

Για παράδειγμα, σε έρευνες του Burgess και των συνεργατών του, μέσω ενός ερωτηματολογίου που σχεδιάστηκε για τη μέτρηση του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού, μετρήθηκαν το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας (εκπαίδευση και επάγγελμα των γονιών), δραστηριότητες σχετικές με την ανάγνωση βιβλίων (π.χ. από κοινού ανάγνωση βιβλίων, η ηλικία που είχε το παιδί όταν άρχισαν οι γονείς του να διαβάζουν βιβλία), δραστηριότητες γραμματισμού των γονέων (π.χ. ο αριθμός των βιβλίων που διαβάζει ο γονέας κάθε μήνα) (Burgess, 2002; Burgess et al., 2002).

Επίσης, στην έρευνα των Leseman και de Jong (1998), μετρήθηκαν το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας (το επίπεδο εκπαίδευσης των γονιών), το περιεχόμενο της δουλειάς που κάνουν, οι δραστηριότητες γραμματισμού των γονέων (π.χ. η συχνότητα με την οποία διαβάζουν βιβλία, περιοδικά, δημοφιλή άρθρα επιστημονικού περιεχομένου κλπ.), η δυνατότητα γραμματισμού (οι εμπειρίες δηλαδή γραμματισμού που προσφέρουν οι γονείς στο παιδί τους στο σπίτι όπως π.χ. το να διαβάζουν οι γονείς βιβλία στο παιδί τους λίγο πριν εκείνο κοιμηθεί κ.ά.) και ακόμη παρατηρήθηκαν οι γονείς κατά τη διάρκεια που διάβαζαν ένα βιβλίο στο παιδί τους και μετρήθηκε μέσω κάποιων κλιμάκων η κοινωνικοσυναισθηματική, διαδικαστική και διδακτική ποιότητα της αλληλεπίδρασης γονέα-παιδιού κατά τη δραστηριότητα αυτή.

Στις έρευνες των Weigel et al. (2005, 2006b), μετρήθηκαν το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας (ηλικία, επίπεδο εκπαίδευσης, εισόδημα της οικογένειας), οι συνήθειες γραμματισμού των γονέων (ο βαθμός στον οποίο οι γονείς απολαμβάνουν να διαβάζουν κάτι, η συχνότητα με την οποία διαβάζουν ή γράφουν κάτι), οι δραστηριότητες σχετικές με τη γλώσσα και το γραμματισμό (π.χ. η συχνότητα επίσκεψης στη βιβλιοθήκη, διήγηση ιστοριών κ.ά.) και τα πιστεύω των γονέων σχετικά με την ανάγνωση (π.χ. ο βαθμός στον οποίο διαφωνούν ή συμφωνούν οι γονείς σε δηλώσεις του τύπου π.χ. Το παιδί μου παίρνει μαθήματα από τις ιστορίες που διαβάζουμε κ.ά.).

Όμως, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δε δείχνει να έχει γίνει μέχρι τώρα κάποια μέτρηση πολλών διαστάσεων ή πτυχών του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού. Δεν έχει, δηλαδή, μέχρι στιγμής δημιουργηθεί ένα εργαλείο που να μετράει πολλές διαστάσεις/πτυχές του

περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού και τον τρόπο με τον οποίο εκείνες συνδέονται μεταξύ τους.

Ακόμη και σχετικά πιο πρόσφατες μελέτες, οι οποίες είχαν ως βασικό σκοπό τους την ανάπτυξη ενός εργαλείου μέτρησης και αξιολόγησης του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού (και οι οποίες μάλιστα είναι μικρότερες σε αριθμό σε σχέση με τον μεγάλο αριθμό των μελετών που έχουν εξετάσει τον ρόλο του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού των μικρών παιδιών), δε φάνηκαν να μετράνε ποικίλες διαστάσεις του.

Για παράδειγμα, οι Umek, Podlesek και Fekonja (2005) δημιούργησαν ένα εργαλείο μέτρησης του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού. Δηλαδή, ένα εργαλείο που μετρούσε τη συμμετοχή γονέων και παιδιών σε διάφορες δραστηριότητες γραμματισμού στο σπίτι όπως σε δραστηριότητες σχετικές με τη γλώσσα (π.χ. συζήτηση γονέα-παιδιού σχετικά με το πώς εκείνο πέρασε τη μέρα του), με την ανάγνωση βιβλίων, την επίσκεψη στη βιβλιοθήκη και στο κουκλοθέατρο, δραστηριότητες ενθάρρυνσης του παιδιού να αφηγείται, να ονομάζει αντικείμενα και δραστηριότητες διδασκαλίας από το γονέα στο παιδί να διαβάζει λέξεις, των γραμμάτων της αλφαβήτας.

Επίσης, οι Buhs, Welch, Burt και Knoche (2011) αναθεώρησαν το εργαλείο *The Familia* (που αρχικά μετρούσε τις δραστηριότητες από κοινού ανάγνωσης), το οποίο μετρούσε τη συχνότητα συμμετοχής γονέων και παιδιών σε δραστηριότητες μαθησιακού τύπου (π.χ. τη συχνότητα με την οποία οι γονείς λένε τραγούδια με το παιδί τους, παίζουν παιχνίδια με εκείνο, συζητάνε μαζί του για τα γράμματα, τους αριθμούς και τα χρώματα κλπ.), τη συχνότητα συμμετοχής των γονέων σε δραστηριότητες του σχολείου (π.χ. τη συχνότητα με την οποία συμμετέχουν σε δραστηριότητες με το παιδί τους στο νηπιαγωγείο κλπ.) και τη συχνότητα συμμετοχής γονέων και παιδιών σε δραστηριότητες σχετικές με την έκθεση σε υλικά γραπτού λόγου (π.χ. τη συχνότητα με την οποία το παιδί βλέπει το γονέα του να διαβάζει βιβλία, εφημερίδες ή άλλα γενικά υλικά, τη συχνότητα με την οποία οι γονείς διαβάζουν με το παιδί τους πολύχρωμα βιβλία με εικόνες, τη συχνότητα με την οποία οι γονείς διαβάζουν ένα βιβλίο στο παιδί τους λίγο πριν εκείνο κοιμηθεί κλπ.).

Δε φαίνεται, λοιπόν, να έχει μέχρι τώρα αναπτυχθεί κάποιο εργαλείο, το οποίο να μετράει συγχρόνως πολλές διαστάσεις του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού. Δηλαδή, να μετράει το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας του παιδιού (επίπεδο εκπαίδευσης και επάγγελμα του γονέα). Επίσης, να μετράει την εμπλοκή γονέων και παιδιών σε μία μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων σχετικών με τον προφορικό και γραπτό λόγο, όπως σε δραστηριότητες διδασκαλίας από το γονέα στο παιδί ποικίλων δεξιοτήτων γραμματισμού (π.χ. να διαβάζει και να γράφει λέξεις, να διαβάζει μικρές ιστορίες, να γράφει τα γράμματα της αλφαβήτας, των ονομάτων και των ήχων των γραμμάτων, να χωρίζει τις λέξεις στους ήχους τους και σε συλλαβές κ.ά.), σε δραστηριότητες από κοινού ανάγνωσης (π.χ. ανάγνωση από το γονέα στο παιδί παιδικών βιβλίων όπως παραμύθια, παιδικές ιστορίες, παιδικών πληροφοριακών βιβλίων, εικονογραφημένων

παιδικών βιβλίων αλφαβήτας κτλ.), σε δραστηριότητες γραμματισμού του ίδιου του γονέα στο σπίτι (π.χ. διάβασμα από το γονέα βιβλίων, περιοδικών, εφημερίδων, χρησιμοποίηση του υπολογιστή ή του tablet του για να διαβάσει κάτι κλπ.), σε δραστηριότητες προφορικού λόγου (π.χ. προφορική διήγηση ιστοριών από το γονέα στο παιδί αλλά και από το παιδί στο γονέα του, να λένε μαζί παιδικά τραγούδια κλπ.) και γενικότερα σε διάφορες άλλες δραστηριότητες γραμματισμού (π.χ. να γράφουν γονέας και παιδί λέξεις, λίστες με τα ψώνια από το σουπερμάρκετ, να διαβάζουν τις πινακίδες στο δρόμο ή τις ετικέτες προϊόντων κ.ά.).

Ακόμη, δεν υπάρχει κάποιο εργαλείο, που μαζί με τις παραπάνω διαστάσεις, να μετράει τα πιστεύω/τις πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με τη σημασία που αποδίδουν στο να συμμετέχουν με τα παιδιά τους σε διάφορες δραστηριότητες γραμματισμού (π.χ. το πόσο σημαντικό θεωρούν οι γονείς το να διαβάζουν παιδικά βιβλία μαζί με το παιδί τους, να του διηγούνται ιστορίες, να γράφουν μαζί του λέξεις κλπ.) και ακόμη να μετράει την ύπαρξη στο σπίτι του παιδιού διαφόρων υλικών/πόρων γραμματισμού (π.χ. μαρκαδόροι, μολύβια, γόμες, παιδικά βιβλία διαφόρων ειδών, κάρτες με τα γράμματα της αλφαβήτας, εκπαιδευτικά παιχνίδια κ.ά.). Επιπλέον, δεν υπάρχει κάποιο εργαλείο, το οποίο μαζί να με τις προαναφερθείσες διαστάσεις, να μετράει και την έκθεση στο γραπτό λόγο μέσω ενός τεστ αναγνώρισης τίτλων, το οποίο όπως είδαμε αποτελεί μία εναλλακτική μέτρηση της συχνότητας ανάγνωσης βιβλίων από το γονέα στο παιδί, οι γονείς δεν μπαίνουν στη διαδικασία να ερμηνεύσουν τη συχνότητα με την οποία διαβάζουν παιδικά βιβλία στο παιδί τους και μπορεί να δώσει στους ερευνητές αξιόπιστες πληροφορίες σχετικά με την έκθεση των παιδιών στα παιδικά βιβλία.

Δεν έχει, λοιπόν, δημιουργηθεί ένα τέτοιο εργαλείο που να μετράει συγχρόνως τόσες πολλές διαστάσεις του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού και τον τρόπο με τον οποίο όλες αυτές συνδέονται μεταξύ τους. Ένα δηλαδή αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο, που να αντιμετωπίζει το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού ως μία έννοια πολυδιάστατης φύσεως. Είναι, επομένως, πολύ σημαντικό να κατασκευαστεί ένα εργαλείο μέτρησης ποικίλων διαστάσεων του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού, λόγω της έλλειψης ανάπτυξης τέτοιων εργαλείων όπως φάνηκε από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Έτσι, το εργαλείο αυτό θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί μελλοντικά από τους ερευνητές για την μέτρηση του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας με έναν πολυδιάστατο τρόπο.

Η παρούσα έρευνα θα επιδιώξει έτσι την ανάπτυξη ενός αξιόπιστου και έγκυρου εργαλείου αξιολόγησης ποικίλων διαστάσεων του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ένα αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο, δηλαδή, που να μετράει διαστάσεις όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, την εμπλοκή γονέων και παιδιών σε μία μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου, τα πιστεύω/τις πεποιθήσεις των γονέων σε σχέση με τη σημασία που αποδίδουν στο να συμμετέχουν σε διάφορες δραστηριότητες γραμματισμού με το παιδί τους, τα υλικά γραμματισμού που υπάρχουν στο σπίτι και την έκθεση

των παιδιών στον έντυπο λόγο. Ακόμη, θα επιδιώξει να βρει το πώς όλες αυτές οι διαστάσεις συνδέονται μεταξύ τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που πραγματοποιήθηκε αναδύθηκαν ο σκοπός και οι υποθέσεις της έρευνας αυτής.

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη ενός εργαλείου αξιολόγησης των διαστάσεων του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ειδικότερα:

- α) Θα αξιολογηθούν η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων του εργαλείου αυτού.
- β) Θα εξετασθεί η σχέση της εμπλοκής γονέων και παιδιών σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου με δημογραφικούς παράγοντες της οικογένειας.
- γ) Θα εξετασθεί η σχέση της εμπλοκής γονέων και παιδιών σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου με τα πιστεύω/τις πεποιθήσεις των γονέων για την ανάπτυξη του γραμματισμού του παιδιού τους.
- δ) Θα εξετασθεί η σχέση της εμπλοκής γονέων και παιδιών σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου με την παροχή υλικών γραμματισμού στο σπίτι.
- ε) Θα εξετασθεί η σχέση της εμπλοκής γονέων και παιδιών σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου με την έκθεση των παιδιών στον έντυπο λόγο.

Οι υποθέσεις της έρευνας αυτής είναι οι εξής:

- α) Υπάρχει σχέση μεταξύ των πιστεύω/πεποιθήσεων των γονέων σχετικά με τη σημασία που αποδίδουν στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου και της εμπλοκής των γονέων και του παιδιού τους σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου. Οι γονείς που πιστεύουν ότι είναι σημαντικό να συμμετέχουν με το παιδί τους σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου αναμένεται να εμπλέκονται εκείνοι και το παιδί τους σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου (πρώτη ερευνητική υπόθεση).
- β) Υπάρχει σχέση μεταξύ του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας και της εμπλοκής των γονέων και του παιδιού τους σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου. Οι γονείς υψηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου αναμένεται να εμπλέκονται με το παιδί τους περισσότερο σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου ενώ οι γονείς χαμηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου αναμένεται να εμπλέκονται λιγότερο με το παιδί τους σε τέτοιου είδους δραστηριότητες (δεύτερη ερευνητική υπόθεση).
- γ) Υπάρχει σχέση μεταξύ του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας και της παροχής υλικών γραμματισμού στο σπίτι. Οι γονείς υψηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου αναμένεται να παρέχουν στο παιδί τους στο σπίτι περισσότερα υλικά γραμματισμού ενώ οι γονείς χαμηλότερου

κοινωνικοοικονομικού επιπέδου αναμένεται να παρέχουν λιγότερα τέτοιου είδους υλικά στο παιδί τους στο σπίτι (τρίτη ερευνητική υπόθεση).

δ) Δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της συμμετοχής γονέων και παιδιού σε δραστηριότητες ανάγνωσης βιβλίων και της συμμετοχής τους σε δραστηριότητες διδασκαλίας δεξιοτήτων γραμματισμού. Οι γονείς που συμμετέχουν με το παιδί τους σε δραστηριότητες ανάγνωσης βιβλίων αναμένεται να μη συμμετέχουν απαραίτητα και σε δραστηριότητες διδασκαλίας δεξιοτήτων γραμματισμού και το αντίστροφο, δηλαδή οι γονείς που συμμετέχουν με το παιδί τους σε δραστηριότητες διδασκαλίας δεξιοτήτων γραμματισμού αναμένεται να μη συμμετέχουν και σε δραστηριότητες ανάγνωσης βιβλίων (τέταρτη ερευνητική υπόθεση).

ε) Υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της αναγνώρισης τίτλων παιδικών βιβλίων και της συμμετοχής των γονέων μαζί με το παιδί τους σε δραστηριότητες ανάγνωσης βιβλίων. Οι γονείς που διαβάζουν παιδικά βιβλία με το παιδί τους σε συχνότερη βάση αναμένεται να αναγνωρίζουν περισσότερα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία (πέμπτη ερευνητική υπόθεση).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Σχεδιασμός της έρευνας

Σχεδιάστηκε μία *δειγματοληπτική έρευνα (survey research design)* με σκοπό να μελετηθούν οι στάσεις και οι συμπεριφορές γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετικά με τη συμμετοχή εκείνων και των παιδιών τους στο σπίτι και έξω από αυτό σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, ακολουθήθηκε ένας *δειγματοληπτικός σχεδιασμός αντιπροσωπευτικού δείγματος (cross-sectional survey design)*. Εξετάστηκαν, δηλαδή, οι τρέχουσες στάσεις και συμπεριφορές των γονέων σε σχέση με την εμπλοκή με το παιδί τους σε δραστηριότητες γραμματισμού.

Καταρχήν, προκειμένου να μπορέσουν να μελετηθούν οι στάσεις και οι συμπεριφορές των γονέων σε σχέση με τη συμμετοχή εκείνων και των παιδιών τους σε δραστηριότητες γραμματισμού, σχεδιάστηκε, αφού πρώτα πραγματοποιήθηκε μία μεγάλη μελέτη της βιβλιογραφίας, ένα ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από πέντε κλίμακες. Το ερωτηματολόγιο αυτό μετρούσε ποικίλες διαστάσεις του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, την εμπλοκή γονέων και παιδιών σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου, τα πιστεύω/τις πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με τη σημασία που αποδίδουν στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε δραστηριότητες γραμματισμού, τα υλικά γραμματισμού που υπάρχουν στο σπίτι και την έκθεση των παιδιών σε παιδικά βιβλία (έντυπος λόγος).

Ένα μικρό χρονικό διάστημα πριν από την τελική χορήγηση ολόκληρου του ερωτηματολογίου στο δείγμα της έρευνάς μας, πραγματοποιήθηκε μία προκαταρκτική χορήγηση μίας από τις πέντε κλίμακες του ερωτηματολογίου και συγκεκριμένα του Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων (Title Recognition Test/TRT) (το οποίο βρισκόταν στην πέμπτη κλίμακα του ερωτηματολογίου) σε ένα μικρό δείγμα γονέων των οποίων τα παιδιά τους φοιτούσαν στην πρώτη τάξη ενός δημοτικού σχολείου. Το τεστ αυτό μετρούσε την έκθεση των παιδιών στο σπίτι σε παιδικά βιβλία (έντυπος λόγος). Οι γονείς πήραν το τεστ αυτό να το συμπληρώσουν στο σπίτι τους και αφού το συμπλήρωναν έπρεπε να το επιστρέψουν στη δασκάλα της τάξης του παιδιού τους. Η χορήγηση αυτή έγινε με σκοπό να δούμε αν οι γονείς κατανοούν το τι πρέπει να κάνουν στο τεστ αυτό και ακόμη να ελέγξουμε την αξιοπιστία του.

Ενάμιση περίπου μήνα μετά την προκαταρκτική χορήγηση του Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων, άρχισε να πραγματοποιείται για περίπου δύο μήνες η τελική χορήγηση του ερωτηματολογίου στην πλήρη του μορφή σε γονείς παιδιών που φοιτούσαν σε νηπιαγωγεία. Οι γονείς έπαιρναν το

ερωτηματολόγιο αυτό να το συμπληρώσουν στο σπίτι τους και μετά που το συμπλήρωναν έπρεπε, μέσα σε κάποιο σύντομο χρονικό διάστημα, να το επιστρέψουν στο/στη νηπιαγωγό της τάξης του παιδιού τους.

Μετά την παραλαβή όλων των ερωτηματολογίων που είχαν επιστραφεί από τους γονείς των παιδιών στα νηπιαγωγεία, τα δεδομένα καταχωρήθηκαν σε αρχεία του SPSS που είχαν δημιουργηθεί. Αφού έγινε η καταχώριση των δεδομένων στο SPSS, πραγματοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση των δεδομένων αυτών.

5.2 Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της παρούσας έρευνας προέρχεται από έναν πληθυσμό γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας 4-6 ετών, των οποίων τα παιδιά φοιτούσαν κατά το σχολικό έτος 2016-2017 σε δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία της πόλης του Ηρακλείου Κρήτης.

Προκειμένου το δείγμα της έρευνας μας να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού, επιλέχθηκε μία μέθοδος δειγματοληψίας με πιθανότητα (*probability sampling*) και πιο συγκεκριμένα η δειγματοληψία κατά δεσμίδες (*cluster sampling*). Από το σύνολο των νηπιαγωγείων της πόλης του Ηρακλείου επιλέχθηκαν τυχαία 14 νηπιαγωγεία, από τα οποία τα 12 ήταν δημόσια και τα άλλα 2 ιδιωτικά. Έπειτα, σε κάθε νηπιαγωγείο που επιλέχθηκε, δόθηκαν σε όλους τους γονείς που πήγαιναν τα παιδιά τους στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο ερωτηματολόγια για να τα συμπληρώσουν στο σπίτι τους. Από το γενικό σύνολο των ερωτηματολογίων που μοιράστηκαν και στα 14 νηπιαγωγεία επεστράφησαν 309 ερωτηματολόγια. Οπότε, το δείγμα της έρευνάς μας συγκροτήθηκε από εκείνους τους γονείς που επέστρεψαν συμπληρωμένο το ερωτηματολόγιο στη νηπιαγωγό του παιδιού τους, δηλαδή από 309 γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας ($N=309$).

Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι για να συμμετέχει το κάθε νηπιαγωγείο στην έρευνα αυτή, έπρεπε καταρχήν να συμφωνεί η Προϊσταμένη Νηπιαγωγός του κάθε νηπιαγωγείου για τη συμμετοχή του στην έρευνα. Ακόμη, έπρεπε να συμφωνούν και οι γονείς των μικρών παιδιών σχετικά με το ότι επιθυμούν να συμμετέχουν σ' αυτήν την έρευνα και έτσι λοιπόν να επιθυμούν να πάρουν το ερωτηματολόγιο στο σπίτι τους, να το συμπληρώσουν και να το επιστρέψουν.

5.3 Μέσα συλλογής δεδομένων

Για την επίτευξη του σκοπού της παρούσας έρευνας αναπτύχθηκε ένα εργαλείο μέτρησης και πιο συγκεκριμένα ένα ερωτηματολόγιο. Προκειμένου, δηλαδή, να μετρήσουμε ποικίλες διαστάσεις του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού, αντιμετωπίζοντάς το μ' αυτόν τον τρόπο ως μία έννοια πολυδιάστατης φύσεως, σχεδιάσαμε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο θα συμπληρωνόταν από

γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δεν είχε δείξει να υπάρχει μέχρι τώρα κάποιο ερωτηματολόγιο που να μετράει πολλές διαστάσεις του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού, δηλαδή να μετράει συγχρόνως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, την εμπλοκή γονέα και παιδιού σε μία μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων σχετικών με τον προφορικό και γραπτό λόγο, τα πιστεύω/τις πεποιθήσεις του γονέα σε σχέση με τη σημασία που αποδίδει στο να συμμετέχει με το παιδί του σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου, τα υλικά γραμματισμού που υπάρχουν στο σπίτι του παιδιού και την έκθεση του παιδιού σε παιδικά βιβλία (έντυπος λόγος), και έτσι λοιπόν θεωρήθηκε αναγκαία η σύνταξη ενός νέου τέτοιου ερωτηματολογίου.

Πριν από το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου αυτού, πραγματοποιήθηκε καταρχήν μία εκτενής μελέτη του τρόπου με τον οποίο μέτρησε το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών. Ανασκοπήθηκε, δηλαδή, η σχετική ερευνητική βιβλιογραφία. Αφού μελετήθηκε λοιπόν ο τρόπος μέτρησης της έννοιας αυτής από άλλους ερευνητές, προχωρήσαμε στο σχεδιασμό του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλάμβανε 5 κλίμακες.

Αρχικά, η πρώτη κλίμακα του ερωτηματολογίου μετρούσε το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας του παιδιού. Οι πληροφορίες που ζητούσε από τους γονείς η πρώτη κλίμακα βασίζονταν στον τρόπο με τον οποίο μετρήθηκε το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας από άλλους ερευνητές (Korat et al., 2012; Manolitsis et al., 2011; Neumann, 2016). Στην κλίμακα αυτή έπρεπε καταρχήν ο γονέας να δηλώσει το πρόσωπο το οποίο συμπλήρωνε το ερωτηματολόγιο, δηλαδή να δηλώσει αν ήταν ο πατέρας του παιδιού (0), η μητέρα του (1), και οι δύο του γονείς (2) ή κάποιος άλλος κηδεμόνας του (3).

Έπειτα, ο γονέας που συμπλήρωνε το ερωτηματολόγιο έπρεπε πρώτα να δηλώσει το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης που έχει ολοκληρώσει ο πατέρας του παιδιού και μετά το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας του. Το επίπεδο εκπαίδευσης που είχαν ολοκληρώσει οι γονείς του παιδιού βαθμολογήθηκε σε μία κλίμακα τύπου Likert με 8/βαθμη διαβάθμιση. Το 0 βαθμολογούσε “Απόφοιτος Δημοτικού Σχολείου ή φοίτηση σε μερικές τάξεις του Δ.Σ.”, το 1 “Απόφοιτος Γυμνασίου”, το 2 “Απόφοιτος Λυκείου”, το 3 “Απόφοιτος Μεταδευτεροβάθμιας Σχολής (π.χ. ΙΕΚ)”, το 4 “Φοίτηση σε μερικά έτη Ανώτερης ή Ανώτατης Σχολής”, το 5 “Απόφοιτος Τ.Ε.Ι. ή Ανώτερης Τεχνικής Σχολής”, το 6 “Απόφοιτος Α.Ε.Ι.” και το 7 “Κάτοχος Μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού Διπλώματος”. Ωστόσο, κατά το στάδιο της ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας, προτιμήθηκε να κατηγοριοποιηθεί το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων σε τέσσερις κατηγορίες: χαμηλό, μεσαίο, υψηλό και πολύ υψηλό. Δηλαδή, οι οκτώ κατηγορίες συμπύχθηκαν σε τέσσερις. Η πρώτη κατηγορία αποτέλεσε το χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης, βαθμολογήθηκε με 0 και στην κατηγορία αυτή εντάσσονταν οι Απόφοιτοι Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου. Η δεύτερη κατηγορία αποτέλεσε το μεσαίο επίπεδο εκπαίδευσης, βαθμολογήθηκε με 1 και περιλάμβανε τους

Απόφοιτους Λυκείου, Μεταδευτεροβάθμιας Σχολής και όσους γονείς είχαν φοιτήσει σε μερικά έτη Ανώτερης ή Ανώτατης Σχολής. Η τρίτη κατηγορία αποτέλεσε το υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης, βαθμολογήθηκε με 2 και στην κατηγορία αυτή εντάσσονταν οι Αποφοίτοι Τ.Ε.Ι. ή Ανώτερης Τεχνικής Σχολής και Α.Ε.Ι.. Τέλος, η τέταρτη κατηγορία αποτέλεσε το πολύ υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης, βαθμολογήθηκε με 3 και περιλάμβανε τους Κατόχους Μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού Διπλώματος.

Ακόμη, στην κλίμακα αυτή ο γονέας έπρεπε να συμπληρώσει το επάγγελμα που ασκούσε ο πατέρας του παιδιού και το επάγγελμα που ασκούσε η μητέρα του. Για τις ανάγκες της κωδικοποίησης και της ανάλυσης των δεδομένων οι απαντήσεις των γονέων σχετικά με το επάγγελμα βαθμολογήθηκαν σε μία κλίμακα τύπου Likert με 8/βαθμη διαβάθμιση. Το 0 βαθμολογούσε “Αγρότες, Ναυτικοί, Καθαρίστριες”, το 1 “Εργάτες, Τεχνίτες, Χειριστές μεταφορικών μέσων”, το 2 “Πάροχοι υπηρεσιών”, το 3 “Έμποροι, Πωλητές”, το 4 “Υπάλληλοι γραφείου”, το 5 “Επιστήμονες, Ελεύθεροι επαγγελματίες, Ανώτεροι Υπάλληλοι”, το 6 “Οικιακά, Άνεργος” και το 7 “Συνταξιούχος”. Ωστόσο, κατά το στάδιο της ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας, προτιμήθηκε να κατηγοριοποιηθεί το επάγγελμα των γονέων σε πέντε κατηγορίες: χαμηλό, μεσαίο, υψηλό και πολύ υψηλό επίπεδο επαγγέλματος και εκτός επαγγέλματος. Δηλαδή, οι οκτώ κατηγορίες συμπύχθηκαν σε πέντε. Η πρώτη κατηγορία αποτέλεσε το χαμηλό επίπεδο επαγγέλματος, βαθμολογήθηκε με 0 και περιλάμβανε τους Αγρότες, τους Ναυτικούς, τις Καθαρίστριες, τους Εργάτες, τους Τεχνίτες και τους Χειριστές μεταφορικών μέσων. Η δεύτερη κατηγορία αποτέλεσε το μεσαίο επίπεδο επαγγέλματος, βαθμολογήθηκε με 1 και στην κατηγορία αυτή εντάσσονταν οι Πάροχοι υπηρεσιών, οι Έμποροι και οι Πωλητές. Η τρίτη κατηγορία αποτέλεσε το υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης, βαθμολογήθηκε με 2 και περιλάμβανε τους Υπάλληλους γραφείου. Η τέταρτη κατηγορία αποτέλεσε το πολύ υψηλό επίπεδο επαγγέλματος, βαθμολογήθηκε με 3 και σ’ αυτήν την κατηγορία εντάσσονταν οι Επιστήμονες, οι Ελεύθεροι επαγγελματίες και οι Ανώτεροι υπάλληλοι. Τέλος, η πέμπτη κατηγορία αποτέλεσε τους γονείς που βρίσκονται εκτός επαγγέλματος, βαθμολογήθηκε με 4 και περιλάμβανε όσους γονείς ασχολούνταν με τα οικιακά, ήταν άνεργοι ή συνταξιούχοι.

Η δεύτερη κλίμακα μετρούσε την εμπλοκή γονέων και παιδιών σε δραστηριότητες σχετικές με τον προφορικό και γραπτό λόγο. Η κλίμακα αυτή δημιουργήθηκε με τον παρακάτω τρόπο. Διατυπώθηκαν 36 ερωτήσεις που σχετίζονταν με δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου στις οποίες συμμετέχουν ο γονέας και το παιδί του στο σπίτι αλλά και έξω από αυτό. Η διατύπωση των ερωτήσεων της κλίμακας αυτής βασίστηκε στον τρόπο με τον οποίο μέτρησαν τη συμμετοχή γονέων και παιδιών σε δραστηριότητες γραμματισμού διάφοροι ερευνητές (Aram & Levin, 2001, 2002; Bracken & Fischel, 2008; Haney & Hill, 2004; Kim, 2009b; Kim et al., 2015; Leseman & de Jong, 1998; Levy et al., 2006; Manolitsis et al., 2009; Senechal & LeFevre, 2002, 2014; Skwarchuk et al., 2014; van Steensel, 2006; Weigel et al., 2006b; Yeo et al., 2014).

Διατυπώθηκαν κάποιες ερωτήσεις που αφορούσαν τη συχνότητα ανάγνωσης διαφόρων ειδών παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων γονέα και παιδιού. Κάποιες άλλες ερωτήσεις αναφέρονταν στη συχνότητα διδασκαλίας από το γονέα στο παιδί του δεξιοτήτων γραμματισμού. Άλλες ερωτήσεις αφορούσαν τη συχνότητα με την οποία ο ίδιος ο γονέας συμμετέχει σε δραστηριότητες γραμματισμού. Κάποιες άλλες ερωτήσεις είχαν να κάνουν με τη συχνότητα συμμετοχής γονέα και παιδιού σε δραστηριότητες γραφής και επίσης κάποιες άλλες ερωτήσεις αφορούσαν τη συχνότητα εμπλοκής γονέα και παιδιού σε διάφορες γενικά άλλες δραστηριότητες γραμματισμού όπως σε δραστηριότητες προφορικού λόγου (π.χ. διήγηση ιστοριών από το γονέα στο παιδί και από το παιδί στο γονέα κ.ά.), παιχνίδι με τα μαγνητικά γράμματα κλπ.. Όλες οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου 5/βαθμης κλίμακας τύπου Likert. Το 0 βαθμολογούσε “Ποτέ”, το 1 “Λιγότερο από 1 φορά το μήνα”, το 2 “Περίπου 1 φορά την εβδομάδα”, το 3 “3-4 φορές την εβδομάδα” και το 4 “Τουλάχιστον 1 φορά την ημέρα”. Επίσης, μετά που έγινε η διατύπωση και των 36 ερωτήσεων της δεύτερης κλίμακας, χρησιμοποιώντας έναν πίνακα τυχαίων αριθμών, πραγματοποιήθηκε η τοποθέτηση των ερωτήσεων με τυχαίο τρόπο μέσα στην κλίμακα.

Ο γονέας, λοιπόν, στη δεύτερη αυτήν κλίμακα, έπρεπε να κυκλώσει σε κάθε ερώτηση την απάντηση αυτή που τον αντιπροσώπευε περισσότερο.

Η τρίτη κλίμακα του ερωτηματολογίου μετρούσε τα πιστεύω/τις πεποιθήσεις του γονέα σε σχέση με τη σημασία που αποδίδει στο να συμμετέχει με το παιδί του σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου. Η κλίμακα αυτή δημιουργήθηκε με τον εξής τρόπο. Διατυπώθηκαν 7 ερωτήσεις που σχετίζονταν με τα πιστεύω/τις πεποιθήσεις του γονέα σχετικά με τη σημαντικότητα που αποδίδει στο να εμπλέκεται με το παιδί του σε δραστηριότητες γραμματισμού. Η διατύπωση των ερωτήσεων της κλίμακας αυτής βασίστηκε στον τρόπο με τον οποίο μέτρησαν τα πιστεύω των γονέων για την ανάπτυξη του γραμματισμού του παιδιού τους διάφοροι ερευνητές (Bingham, 2007; Yeo et al., 2014).

Διατυπώθηκαν κάποιες ερωτήσεις που αφορούσαν το πόσο σημαντικό θεωρεί ο γονέας να συμμετέχει με το παιδί του σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου, όπως το να διαβάζει μαζί με το παιδί του παιδικά βιβλία, να διηγείται στο παιδί του ιστορίες, να πηγαίνουν μαζί στη βιβλιοθήκη και στο βιβλιοπωλείο, να διδάσκει στο παιδί του τα γράμματα πριν εκείνο ξεκινήσει να φοιτά στο δημοτικό σχολείο κ.ά.. Όλες οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου 5/βαθμης κλίμακας τύπου Likert. Το 0 βαθμολογούσε “Καθόλου”, το 1 “Λίγο”, το 2 “Αρκετά”, το 3 “Πολύ” και το 4 “Πάρα πολύ”. Ακόμη, μετά που έγινε η διατύπωση και των 7 ερωτήσεων της τρίτης κλίμακας, χρησιμοποιώντας έναν πίνακα τυχαίων αριθμών, πραγματοποιήθηκε η τοποθέτηση των ερωτήσεων με τυχαίο τρόπο μέσα στην κλίμακα.

Ο γονέας, έτσι, στην τρίτη αυτήν κλίμακα, έπρεπε να κυκλώσει σε κάθε ερώτηση εκείνη την απάντηση που τον αντιπροσώπευε περισσότερο.

Στο τέλος της τρίτης κλίμακας και πριν την τέταρτη κλίμακα υπήρχε μία ερώτηση η οποία αφορούσε την ηλικία που είχε το παιδί όταν ξεκίνησε ο γονέας του να του διαβάζει παιδικά βιβλία. Η διατύπωση της ερώτησης αυτής βασίστηκε στις Senechal και LeFevre (2002), οι οποίες συμπεριέλαβαν μια τέτοια ερώτηση στο πλαίσιο της μέτρησης της έκθεσης των παιδιών από τους γονείς τους σε παιδικά βιβλία. Αυτή η ερώτηση ήταν κλειστού τύπου 5/βαθμης κλίμακας τύπου Likert. Το 0 βαθμολογούσε “0-11 μηνών”, το 1 “1 έτους”, το 2 “2 χρονών”, το 3 “3 χρονών” και το 4 “4 χρονών”. Ο γονέας, κι εδώ, έπρεπε να κυκλώσει την απάντηση αυτή που τον αντιπροσώπευε περισσότερο.

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

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

Η πέμπτη κλίμακα μετρούσε την έκθεση στα παιδικά βιβλία (έντυπος λόγος). Η κλίμακα αυτή περιλάμβανε ένα Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων (Title Recognition Test). Το τεστ αυτό, όπως είδαμε, αποτελεί μία εναλλακτική μέτρηση της συχνότητας ανάγνωσης βιβλίων γονέα και παιδιού. Υποθέτεται, δηλαδή, ότι οι γονείς, οι οποίοι διαβάζουν σε συχνή βάση παιδικά βιβλία στο παιδί τους, θα γνωρίζουν περισσότερα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία σε σχέση με τους γονείς που δε

διαβάζουν και τόσο συχνά παιδικά βιβλία στο παιδί τους (Senechal, LeFevre, Hudson, et al., 1996). Η κατασκευή αυτού του τεστ βασίστηκε στη Λίστα Παιδικών Τίτλων (Children's Title Checklist/CTC) των Senechal, LeFevre, Hudson, et al. (1996), η οποία αλλιώς ονομάζεται και ως Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων (Title Recognition Test/TRT) κατά τους Cunningham και Stanovich (1990).

Το τεστ αυτό δημιουργήθηκε για Έλληνες γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έδειξε ότι παρόμοια τεστ για γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας είχαν κατασκευαστεί στο εξωτερικό. Για την Ελλάδα βρέθηκε ένα τέτοιο τεστ, αλλά απευθυνόταν κυρίως σε γονείς των οποίων το παιδί τους φοιτούσε στο δημοτικό σχολείο. Δημιουργήθηκε έτσι ένα νέο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων που να απευθύνεται σε Έλληνες γονείς μικρών παιδιών και κατασκευάστηκε με τον παρακάτω τρόπο. Καταρχήν, ψάχτηκαν παιδικά λογοτεχνικά βιβλία, τα οποία να απευθύνονταν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και να ήταν σχετικά δημοφιλή, σε βιβλιοθήκες δημοσίων νηπιαγωγείων και σε βιβλιοπωλεία. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της διερεύνησης αυτής, ρωτήθηκαν νηπιαγωγοί και πωλητές σε βιβλιοπωλεία ποια από τα παιδικά βιβλία για παιδιά προσχολικής ηλικίας θεωρούσαν περισσότερο γνωστά/δημοφιλή. Έπειτα, αφού αποκτήθηκαν διάφοροι τίτλοι παιδικών βιβλίων από τις παραπάνω πηγές, δημιουργήθηκε αρχικά μία λίστα με 65 τίτλους παιδικών βιβλίων, από τους οποίους κάποιοι ήταν περισσότερο δημοφιλείς και κάποιοι άλλοι όχι τόσο. Πρέπει να σημειωθεί ότι όλα τα παιδικά βιβλία που περιείχε η λίστα ήταν παιδικές ιστορίες, αλλά όχι όμως παραμύθια, όπως και στην τελική Λίστα Παιδικών Τίτλων των Senechal, LeFevre, Hudson, et al. (1996) στην οποία δεν υπήρχαν παραμύθια ούτε και βιβλία για τα οποία υπήρχε μία ταινία ή σειρά στην τηλεόραση. Όπως αναφέρουν και οι Kalía και Reese (2009), οι γονείς ενδεχομένως να γνωρίζουν τίτλους παραμυθιών από τις ταινίες ή τα προγράμματα που παρακολουθούν στην τηλεόραση ακόμη και αν δεν έχουν διαβάσει τα παραμύθια αυτά στο παιδί τους.

Μετά την αρχική αυτή λίστα με τους 65 τίτλους παιδικών βιβλίων που δημιουργήθηκε, δημιουργήθηκε άλλη μία λίστα στην οποία οι 39 από τους 65 αυτούς τίτλους διατηρήθηκαν όπως είναι (ως αληθινός δηλαδή τίτλος), ενώ οι 26 άλλοι μετατράπηκαν σε ψεύτικους τίτλους (foils), τίτλους δηλαδή που δεν υπήρχαν. Οι ψεύτικοι τίτλοι (foils) δημιουργήθηκαν με τον εξής τρόπο: παίρναμε τον αληθινό τίτλο ενός παιδικού βιβλίου και έπειτα αντικαθιστούσαμε μία λέξη του τίτλου αυτού με μία άλλη λέξη ή αντικαθιστούσαμε δύο λέξεις του τίτλου αυτού με δύο άλλες λέξεις και έτσι λοιπόν δημιουργούσαμε τίτλους παιδικών βιβλίων που δεν υπήρχαν στην πραγματικότητα. Για παράδειγμα ο αληθινός τίτλος βιβλίου *Σούλα η μελισσόουλα* μετατράπηκε σε *Σούλα η κατσικούλα* (ψεύτικος τίτλος/foil) ή ο αληθινός τίτλος *Ένα ψάρι που δεν ήξερε... να κολυμπάει!* μετατράπηκε σε *Ένα πουλί που δεν ήξερε... να πετάει!* (ψεύτικος τίτλος/foil).

Αφού δημιουργήθηκε και η λίστα αυτή με τους 39 αληθινούς τίτλους και τους 26 ψεύτικους τίτλους (foils) που κατασκευάστηκαν, πραγματοποιήθηκε η τελική επιλογή των τίτλων βιβλίων από

τη λίστα αυτή για την κατασκευή του Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων. Τα κριτήρια για την τελική επιλογή των βιβλίων που θα αποτελούσαν το τεστ ήταν να ήταν όπως προαναφέρθηκε τα βιβλία αυτά για παιδιά προσχολικής ηλικίας, να ήταν τα πιο πολλά γνωστά/δημοφιλή βιβλία και ακόμη τα περισσότερα από τα βιβλία που θα επιλέγονταν να είχαν ελεγχθεί ότι υπήρχαν εκτός σε βιβλιοπωλεία και σε βιβλιοθήκες επίσης δημοσίων νηπιαγωγείων (έτσι ώστε να ήταν γενικά δυνατόν στους γονείς να έχουν πρόσβαση σε αυτά τα βιβλία/δανειστική βιβλιοθήκη). Έτσι, από τους 39 αληθινούς τίτλους επιλέχθηκαν 15 και από τους 26 ψεύτικους τίτλους (foils) επιλέχθηκαν 9. Το Τεστ λοιπόν Αναγνώρισης Τίτλων περιλάμβανε 15 αληθινούς τίτλους και 9 ψεύτικους τίτλους (foils), δηλαδή συνολικά 24 τίτλους παιδικών βιβλίων. Οι ψεύτικοι τίτλοι (foils) είχαν διασκορπιστεί μέσα στους αληθινούς τίτλους.

Στην αρχή του τεστ αυτού αναγράφονταν οι οδηγίες προς τους γονείς των μικρών παιδιών. Λεγόταν, δηλαδή, στο γονέα ότι του παρουσιάζονται διάφοροι τίτλοι παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων που ενδεχομένως να έχει διαβάσει μαζί με το παιδί του στο σπίτι. Κάποιοι από αυτούς τους τίτλους βιβλίων είναι αληθινοί και κάποιοι άλλοι είναι ψεύτικοι. Έπειτα, γινόταν παράκληση προς το γονέα να διαβάσει τους τίτλους που του παρουσιάζονται και να τοποθετήσει ένα X δίπλα σε όποιον τίτλο αναγνώριζε ως αληθινό. Ακόμη, λεγόταν στο γονέα ότι δε χρειαζόταν να μαντέψει, απλά να τοποθετήσει ένα X δίπλα στους αληθινούς τίτλους. Ο γονέας, λοιπόν, έπρεπε στο τεστ αυτό να διαβάσει τους τίτλους και έπειτα να τοποθετήσει ένα X δίπλα σε όποιον τίτλο αναγνώριζε ως αληθινό.

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

Ένα μικρό χρονικό διάστημα πριν από την τελική χορήγηση του ερωτηματολογίου στην πλήρη του μορφή στους γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούσαν σε νηπιαγωγεία, πραγματοποιήθηκε μία προκαταρκτική χορήγηση της πέμπτης αυτής κλίμακας του ερωτηματολογίου που περιλάμβανε το Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων σε ένα παρόμοιο δείγμα με το δείγμα της μελέτης μας. Συγκεκριμένα,

δόθηκε σε γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούσαν στην πρώτη τάξη ενός δημοτικού σχολείου να συμπληρώσουν το τεστ αυτό, σε ένα δηλαδή παρόμοιο δείγμα με το δείγμα της παρούσας έρευνας καθώς κι εκείνων των γονέων τα παιδιά ήταν ακόμη μικρά και την προηγούμενη χρονιά φοιτούσαν σε νηπιαγωγεία. Το Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων μοιράστηκε σε δύο τμήματα της πρώτης τάξης ενός δημοτικού σχολείου. Οι γονείς πήραν το τεστ αυτό να το συμπληρώσουν στο σπίτι τους και μέσα σε κάποιο μικρό χρονικό περιθώριο έπρεπε να το επιστρέψουν ξανά πίσω στη δασκάλα του παιδιού τους, από την οποία έπειτα το παραλαμβάναμε. Συνολικά, επέστρεψαν και από τα δύο τμήματα συμπληρωμένα αυτά τα τεστ στις δασκάλες των παιδιών τους 28 γονείς. Οπότε το δείγμα της προκαταρκτικής χορήγησης συγκροτήθηκε από 28 γονείς των οποίων τα παιδιά τους πήγαιναν στην πρώτη δημοτικού.

Η προκαταρκτική αυτή χορήγηση έγινε με σκοπό να δούμε αν οι γονείς κατανοούσαν τις οδηγίες που τους δίνονταν, δηλαδή το τι έπρεπε να κάνουν στο συγκεκριμένο τεστ και ακόμη με σκοπό να ελέγξουμε την αξιοπιστία αυτού του τεστ. Η ανάλυση αξιοπιστίας που πραγματοποιήθηκε στα πρώτα αυτά δεδομένα της πιλοτικής χορήγησης έδειξε ότι ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's alpha του Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων ήταν .848 που ήταν μία ιδιαίτερα καλή τιμή αξιοπιστίας. Από την προκαταρκτική αυτή χορήγηση που έγινε δε φάνηκε οι γονείς να δυσκολεύονταν στο να κατανοήσουν τις οδηγίες που τους δόθηκαν. Επίσης, φάνηκε, από την ανάλυση αξιοπιστίας που έγινε, ότι δεν υπήρχε κάποιο αντικείμενο (δηλαδή τίτλος βιβλίου) στο τεστ που να κατεβάζει την αξιοπιστία του και ότι το τεστ ήταν γενικά αρκετά αξιόπιστο. Έτσι, λοιπόν, δεν πραγματοποιήθηκε κάποια αλλαγή σ' αυτό το τεστ.

Ακόμη, εκτός από τις πέντε αυτές κλίμακες, στο επάνω μέρος της πρώτης σελίδας του ερωτηματολογίου υπήρχε επιπλέον μία συνοδευτική επιστολή. Στη συνοδευτική αυτή επιστολή αναγράφονταν το όνομα του ιδρύματος με το οποίο συνδέεται η έρευνα αυτή, το όνομα του φοιτητή που διεξάγει την έρευνα στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας που εκπονεί και το όνομα του υπεύθυνου καθηγητή που επιβλέπει την έρευνα. Επίσης, αναγράφονταν ο σκοπός της έρευνας, η παράκληση προς τους γονείς να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις σημειώνοντας στην καθεμία την απάντηση που τους αντιπροσώπευε περισσότερο, η ανωνυμία του ερωτηματολογίου, ο τρόπος με τον οποίο θα παρέδιδαν το ερωτηματολόγιο και οι ευχαριστίες. Το ερωτηματολόγιο στην πλήρη του μορφή υπάρχει στο Παράρτημα.

Μετά που κατασκευάστηκε το ερωτηματολόγιο αυτό, πραγματοποιήθηκε η τελική χορήγησή του. Άρχισε, δηλαδή, να δίνεται το ερωτηματολόγιο στην τελική του μορφή. Τα ερωτηματολόγια μοιράζονταν σε γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούσαν σε νηπιαγωγεία και οι γονείς έπρεπε να πάρουν το ερωτηματολόγιο, να το συμπληρώσουν στο σπίτι τους και έπειτα να το επιστρέψουν στις νηπιαγωγούς των παιδιών τους, από τις οποίες και παραλαμβάναμε ακολούθως τα ερωτηματολόγια που τους είχαν επιστραφεί.

5.4 Διαδικασία της έρευνας

Λίγο πριν την ολοκλήρωση της κατασκευής του ερωτηματολογίου, και πιο συγκεκριμένα τον Ιανουάριο του 2017, πραγματοποιήθηκε η προκαταρκτική χορήγηση της πέμπτης κλίμακας του ερωτηματολογίου, δηλαδή του Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων σε δύο τμήματα της πρώτης τάξης ενός δημοτικού σχολείου. Δόθηκε, δηλαδή, το Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων στους γονείς των παιδιών να το συμπληρώσουν στο σπίτι τους και τους ζητήθηκε να το επιστρέψουν στη δασκάλα του παιδιού τους εντός πέντε ημερών.

Από αρχές του Μάρτη μέχρι και τέλη Απρίλη του 2017 πραγματοποιήθηκε η τελική χορήγηση των ερωτηματολογίων στα νηπιαγωγεία του δείγματος της παρούσας έρευνας. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στις νηπιαγωγούς κάθε νηπιαγωγείου και παρακλήθηκαν εκείνες τα να παραδώσουν στους γονείς, να τους πουν να τα πάρουν στο σπίτι τους για να τα συμπληρώσουν και έπειτα να τα επιστρέψουν ξανά σε εκείνες. Επίσης, παρακαλούνταν οι γονείς από τις νηπιαγωγούς να επιστρέψουν το ερωτηματολόγιο συμπληρωμένο εντός περίπου μίας εβδομάδας. Αν είχε περάσει το χρονικό περιθώριο της μίας εβδομάδας και κάποιος γονέας δεν είχε επιστρέψει συμπληρωμένο το ερωτηματολόγιο που του είχε δοθεί, του υπενθύμιζε η νηπιαγωγός να το συμπληρώσει και να το επιστρέψει σε εκείνη. Κάθε φορά που σε κάποιο νηπιαγωγείο του δείγματος ολοκληρώνονταν οι επιστροφές των ερωτηματολογίων από τους γονείς των παιδιών, γινόταν επίσκεψη σ' αυτό με σκοπό την παραλαβή των ερωτηματολογίων.

Μετά που ολοκληρώθηκε η συλλογή των ερωτηματολογίων, κωδικοποιήθηκαν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και καταχωρήθηκαν σε αρχεία στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Τα δεδομένα καταχωρήθηκαν σε δύο αρχεία που δημιουργήθηκαν. Στο ένα δηλαδή αρχείο καταχωρήθηκαν (από το κάθε ερωτηματολόγιο) τα δεδομένα των τεσσάρων πρώτων κλιμάκων του ερωτηματολογίου, δηλαδή τα δεδομένα από την κλίμακα που μετρούσε το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, τα δεδομένα από την κλίμακα που μετρούσε την εμπλοκή γονέων και παιδιών σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου, τα δεδομένα από την κλίμακα που μετρούσε τα πιστεύω/τις πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με τη σημασία που αποδίδουν στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε δραστηριότητες γραμματισμού και τα δεδομένα από την κλίμακα που μετρούσε τα υλικά γραμματισμού που υπάρχουν στο σπίτι του κάθε παιδιού. Στο άλλο αρχείο καταχωρήθηκαν τα δεδομένα της πέμπτης κλίμακας κάθε ερωτηματολογίου, δηλαδή τα δεδομένα από τα Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων, η οποία κλίμακα μετρούσε την έκθεση σε παιδικά βιβλία. Αφού έγινε η καταχώριση όλων των δεδομένων στα δύο αυτά αρχεία, πραγματοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση των δεδομένων με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας επιδιώχθηκε ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη ενός εργαλείου που να αξιολογεί διαστάσεις του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ειδικότερα, επιδιώχθηκε να αξιολογηθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων αυτού του εργαλείου. Ακόμη, επιδιώχθηκε να εξετασθεί η σχέση της εμπλοκής γονέων και παιδιών σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου με τους δημογραφικούς παράγοντες της οικογένειας, με τα πιστεύω/τις πεποιθήσεις των γονέων για την ανάπτυξη του γραμματισμού του παιδιού τους, με την παροχή υλικών γραμματισμού στο σπίτι και με την έκθεση των παιδιών στον έντυπο λόγο.

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται οι στατιστικές αναλύσεις που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των δεδομένων και τα αποτελέσματα της έρευνας.

Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται κάποια στατιστικά χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας σε σχέση με το πρόσωπο του γονέα του παιδιού που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο, το επίπεδο εκπαίδευσης των πατέρων και μητέρων και το επάγγελμα των πατέρων και μητέρων. Γίνεται ακόμη παρουσίαση των απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της εμπλοκής γονέων και παιδιών σε δραστηριότητες σχετικές με τον προφορικό και γραπτό λόγο στο σπίτι και έξω από αυτό, των πιστεύω/πεποιθήσεων των γονέων σχετικά με τη σημασία συμμετοχής με το παιδί τους σε δραστηριότητες γραμματισμού και της ηλικίας των παιδιών κατά την οποία οι γονείς τους ξεκίνησαν να τους διαβάζουν βιβλία.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται οι διερευνητικές παραγοντικές αναλύσεις και οι αναλύσεις αξιοπιστίας που έγιναν στο ερωτηματολόγιο. Οι παραγοντικές αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν στη δεύτερη κλίμακα του ερωτηματολογίου που μετρούσε την εμπλοκή γονέων και παιδιών σε δραστηριότητες σχετικές με τον προφορικό και γραπτό λόγο και στην τρίτη κλίμακα που μετρούσε τα πιστεύω/τις πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με τη σημασία που αποδίδουν στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε δραστηριότητες γραμματισμού. Επίσης, στην καθεμία από αυτές τις κλίμακες έγινε ανάλυση αξιοπιστίας για τον κάθε παράγοντα που προέκυψε αλλά και συνολικά για όλη την κλίμακα.

Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται οι έλεγχοι t για εξαρτημένα δείγματα που πραγματοποιήθηκαν μεταξύ των παραγόντων που προέκυψαν από τις παραγοντικές αναλύσεις.

Στο τέταρτο μέρος παρουσιάζεται η ανάλυση αξιοπιστίας που πραγματοποιήθηκε στην πέμπτη κλίμακα του ερωτηματολογίου, δηλαδή στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων, το οποίο μετρούσε την έκθεση των παιδιών στα παιδικά βιβλία.

Στο πέμπτο μέρος γίνεται παρουσίαση της ανάλυσης συσχέτισης που έγινε για να διαπιστωθούν οι σχέσεις μεταξύ όλων των μεταβλητών του ερωτηματολογίου. Παρουσιάζονται, δηλαδή, οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών: συνολικό σκορ των γονέων στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων, συνολικό σκορ των γονέων στα υλικά γραμματισμού στο σπίτι, των παραγόντων (που υπολογίστηκαν ως μεταβλητές) δηλαδή πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού, πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού, άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα, άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, από κοινού ανάγνωση βιβλίων, από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος, ανάγνωση βιβλίων από το γονιό, εκπαίδευση του πατέρα, εκπαίδευση της μητέρας, επάγγελμα του πατέρα και επάγγελμα της μητέρας.

Στο έκτο μέρος παρουσιάζονται οι έλεγχοι διακύμανσης ANOVA κατά έναν παράγοντα που πραγματοποιήθηκαν για να διαπιστωθεί αν οι πατέρες και οι μητέρες χαμηλού, μεσαίου, υψηλού και πολύ υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης και ακόμη οι πατέρες και οι μητέρες χαμηλού, μεσαίου, υψηλού, πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος και εκτός επαγγέλματος διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς το συνολικό σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων, το συνολικό σκορ στα υλικά γραμματισμού στο σπίτι, τα πιστεύω σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού, τα πιστεύω σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού, την άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα, την άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, την από κοινού ανάγνωση βιβλίων, τις από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος και την ανάγνωση βιβλίων από το γονιό.

Τέλος, στο έβδομο μέρος παρουσιάζονται οι πολλαπλές παλινδρομικές αναλύσεις (βηματικές και ιεραρχικές) που έγιναν προκειμένου να διαπιστωθεί ποιοι από τους παράγοντες ή διαστάσεις του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού προβλέπουν περισσότερο άλλες διαστάσεις του. Στις παλινδρομικές αναλύσεις χρησιμοποιήθηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές η άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα, η άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, η από κοινού ανάγνωση βιβλίων, οι από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος, η ανάγνωση βιβλίων από το γονιό, τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού, τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού, η εκπαίδευση του πατέρα και η εκπαίδευση της μητέρας. Ως εξαρτημένες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν το συνολικό σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων, το συνολικό σκορ στα υλικά γραμματισμού στο σπίτι, η άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα, η άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, η από κοινού ανάγνωση βιβλίων, οι από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος και η ανάγνωση βιβλίων από το γονιό.

6.1 Χαρακτηριστικά του δείγματος

Ο Πίνακας 1 δείχνει τις απόλυτες και σχετικές συχνότητες των προσώπων των γονέων των παιδιών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Όπως φαίνεται στον πίνακα, η πλειοψηφία των προσώπων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ήταν οι μητέρες των παιδιών (73%). Το μικρότερο ποσοστό των προσώπων που το συμπλήρωσαν το αποτελούν οι άλλοι κηδεμόνες (1%).

Πίνακας 1

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

	f	%
Πατέρας	23	7.5
Μητέρα	224	73
Και οι δύο γονείς μαζί	57	18.6
Άλλος κηδεμόνας	3	1

Ο Πίνακας 2 αναπαριστά τις απόλυτες και σχετικές συχνότητες των επιπέδων εκπαίδευσης που έχουν ολοκληρώσει οι πατέρες των παιδιών. Όπως παρατηρούμε, οι περισσότεροι πατέρες των παιδιών έχουν ολοκληρώσει το Λύκειο (25.2%). Το πιο μικρό ποσοστό των πατέρων (2.6%) έχει φοιτήσει σε μερικά έτη Ανώτερης ή Ανώτατης Σχολής.

Πίνακας 2

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

	f	%
Απόφοιτος Δημοτικού Σχολείου ή φοίτηση σε μερικές τάξεις του Δ.Σ.	11	3.6
Απόφοιτος Γυμνασίου	32	10.5
Απόφοιτος Λυκείου	77	25.2
Απόφοιτος Μεταδευτεροβάθμιας Σχολής (π.χ. ΙΕΚ, Κέντρο Ελευθέρων Σπουδών)	51	16.7
Φοίτηση σε μερικά έτη Ανώτερης ή Ανώτατης Σχολής	8	2.6
Απόφοιτος Τ.Ε.Ι. ή Ανώτερης Τεχνικής Σχολής	40	13.1
Απόφοιτος Α.Ε.Ι.	47	15.4

Κάτοχος Μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού Διπλώματος	40	13.1
-------------------------------------------------	----	------

Ο Πίνακας 3 απεικονίζει τις απόλυτες και σχετικές συχνότητες των επαγγελμάτων των πατέρων των παιδιών. Όπως βλέπουμε στον πίνακα, οι περισσότεροι πατέρες των παιδιών είναι υπάλληλοι γραφείου (29.4%), ενώ το μικρότερο ποσοστό των πατέρων είναι συνταξιούχοι (0.7%).

Πίνακας 3

Απόλυτες (f) και Σχετικές (%) Συχνότητες Επαγγέλματος του Πατέρα

	f	%
Αγρότες, Ναυτικοί, Καθαρίστριες	7	2.3
Εργάτες, Τεχνίτες, Χειριστές μεταφορικών μέσων	49	16.2
Πάροχοι Υπηρεσιών	32	10.6
Έμποροι, Πωλητές	32	10.6
Υπάλληλοι γραφείου	89	29.4
Επιστήμονες, Ελεύθεροι επαγγελματίες, Ανώτεροι υπάλληλοι	86	28.4
Οικιακά, Ανεργοί	6	2
Συνταξιούχοι	2	0.7

Ο Πίνακας 4 δείχνει τις απόλυτες και σχετικές συχνότητες των επιπέδων εκπαίδευσης που έχουν ολοκληρώσει οι μητέρες των παιδιών. Όπως φαίνεται, οι πιο πολλές μητέρες είναι απόφοιτες Πανεπιστημίων (22.7 %). Το μικρότερο ποσοστό των μητέρων (1.9%) έχει τελειώσει το Δημοτικό Σχολείο ή έχει φοιτήσει σε μερικές τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

Πίνακας 4

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

	f	%
Απόφοιτος Δημοτικού Σχολείου ή φοίτηση σε μερικές τάξεις του Δ.Σ.	6	1.9
Απόφοιτος Γυμνασίου	12	3.9
Απόφοιτος Λυκείου	55	17.9
Απόφοιτος	59	19.2

Μεταδευτεροβάθμιας Σχολής (π.χ. ΙΕΚ, Κέντρο Ελευθέρων Σπουδών)		
Φοίτηση σε μερικά έτη Ανώτερης ή Ανώτατης Σχολής	9	2.9
Απόφοιτος Τ.Ε.Ι. ή Ανώτερης Τεχνικής Σχολής	51	16.6
Απόφοιτος Α.Ε.Ι.	70	22.7
Κάτοχος Μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού Διπλώματος	46	14.9

Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει τις απόλυτες και σχετικές συχνότητες των επαγγελμάτων των μητέρων των παιδιών. Όπως παρατηρείται, οι περισσότερες μητέρες των παιδιών είναι υπάλληλοι γραφείου (34.9 %). Οι λιγότερες μητέρες (1%) ανήκουν στην κατηγορία Αγρότες, Ναυτικοί, Καθαρίστριες, ενώ μητέρες που να έχουν συνταξιοδοτηθεί δεν υπάρχουν.

Πίνακας 5

Απόλυτες (f) και Σχετικές (%) Συχνότητες Επαγγέλματος της Μητέρας

	f	%
Αγρότες, Ναυτικοί, Καθαρίστριες	3	1
Εργάτες, Τεχνίτες, Χειριστές μεταφορικών μέσων	4	1.3
Πάροχοι Υπηρεσιών	27	9
Έμποροι, Πωλητές	12	4
Υπάλληλοι γραφείου	105	34.9
Επιστήμονες, Ελεύθεροι επαγγελματίες, Ανώτεροι υπάλληλοι	89	29.6
Οικιακά, Άνεργοι	61	20.3
Συνταξιούχοι		

Ο Πίνακας 6 δείχνει τις απόλυτες και σχετικές συχνότητες της εμπλοκής γονέα και παιδιού σε δραστηριότητες σχετικές με τον προφορικό και γραπτό λόγο στο σπίτι αλλά και έξω απ' αυτό. Όπως φαίνεται στον πίνακα, οι περισσότεροι γονείς (32.7 %) διδάσκουν στο παιδί τους να διαβάζει λέξεις περίπου μία φορά την εβδομάδα, ενώ το πιο μικρό ποσοστό (9.9 %) των γονέων το διδάσκει να διαβάζει λέξεις λιγότερο από μία φορά το μήνα. Σχετικά με τη διδασκαλία γραφής των γραμμάτων της αλφαβήτας, η πλειοψηφία των γονέων διδάσκει το παιδί της να γράφει τα γράμματα περίπου μία την εβδομάδα (35.5%), ενώ ένα μικρό ποσοστό (4.9%) δεν το διδάσκει ποτέ. Σχετικά με το παιχνίδι με τα μαγνητικά γράμματα, το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων δεν παίζει ποτέ με

το παιδί του με τα μαγνητικά γράμματα (44.4%), ενώ ένα μικρό ποσοστό (2%) παίζει μαζί του τουλάχιστον μία φορά την ημέρα. Σε σχέση με τη διδασκαλία στο παιδί γραφής λέξεων, οι πιο πολλοί γονείς διδάσκουν στο παιδί τους να γράφει λέξεις τρεις με τέσσερις φορές την εβδομάδα (34%), ενώ ένα μικρό ποσοστό (5.6%) δεν το διδάσκει ποτέ. Σε σχέση με την μάθηση γραφής του ονόματος του παιδιού στο παιδί, η πλειοψηφία των γονέων μαθαίνει στο παιδί της να γράφει το όνομά του τρεις με τέσσερις φορές την εβδομάδα (34.3%), ενώ το μικρότερο ποσοστό (7%) δεν μαθαίνει ποτέ στο παιδί να γράφει το όνομά του.

Σχετικά με την μάθηση νέων λέξεων και των σημασιών τους, η πλειοψηφία των γονέων μαθαίνει στο παιδί της νέες λέξεις και το περιεχόμενο της σημασίας τους τρεις με τέσσερις φορές την εβδομάδα (39.2%), ενώ το πιο μικρό ποσοστό (2%) δεν του μαθαίνει ποτέ καινούργιες λέξεις. Σε σχέση με την ανάγνωση εφημερίδων από το γονέα, οι περισσότεροι γονείς δε διαβάζουν ποτέ εφημερίδες στο σπίτι (39.9%), ενώ ένα μικρό ποσοστό (4.6%) διαβάζει εφημερίδες τρεις με τέσσερις φορές την εβδομάδα. Σχετικά με τη χρήση του υπολογιστή ή του tablet από το γονέα για ανάγνωση κειμένου, οι πιο πολλοί γονείς (62.3 %) χρησιμοποιούν τουλάχιστον μία φορά την ημέρα τον υπολογιστή τους ή το tablet τους στο σπίτι προκειμένου να διαβάσουν κάποιο κείμενο (π.χ. ένα ηλεκτρονικό βιβλίο), ενώ ένα μικρό ποσοστό (5.6%) δεν το χρησιμοποιεί ποτέ. Σε σχέση με την ακρόαση των ιστοριών του παιδιού από το γονέα, οι περισσότεροι γονείς (81.2%) ακούν τουλάχιστον μία φορά την ημέρα τις ιστορίες του παιδιού τους, ενώ ένα μικρό ποσοστό (0.3%) τις ακούει λιγότερο από μία φορά το μήνα. Σχετικά με τη ζήτηση του γονέα από το παιδί να διαβάσουν ένα παιδικό βιβλίο, οι περισσότεροι γονείς (42.2%) ζητάνε από το παιδί τους να διαβάσουν μαζί ένα παιδικό βιβλίο τρεις με τέσσερις φορές την εβδομάδα, ενώ ένα μικρό ποσοστό (0.3%) δεν το ζητάει ποτέ αυτό από το παιδί.

Σε σχέση με την ανάγνωση περιοδικών από το γονέα, οι πιο πολλοί γονείς (34.2%) δε διαβάζουν ποτέ στο σπίτι οι ίδιοι περιοδικά, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό (2.6%) διαβάζει περιοδικά τουλάχιστον μία φορά την ημέρα. Σχετικά με τη διήγηση ιστοριών από το γονέα, οι περισσότεροι γονείς (37.8%) διηγούνται ιστορίες προφορικά στο παιδί τους τρεις με τέσσερις φορές την εβδομάδα, ενώ ένα μικρό ποσοστό (1%) των γονέων δε διηγείται ποτέ ιστορίες στο παιδί του. Σε σχέση με την μάθηση χωρισμού των λέξεων στους ήχους τους, οι περισσότεροι γονείς (25.8%) μαθαίνουν στο παιδί τους να χωρίζει τις λέξεις στους ήχους τους τρεις με τέσσερις φορές την εβδομάδα, ενώ το μικρότερο ποσοστό (14.1%) του το μαθαίνει τουλάχιστον μία φορά την ημέρα. Σχετικά με τη διδασκαλία ανάγνωσης μικρών ιστοριών, οι περισσότεροι γονείς (38.3%) δε διδάσκουν ποτέ στο παιδί τους να διαβάζει μικρές ιστορίες, ενώ το μικρότερο ποσοστό (4.3%) του το διδάσκει τουλάχιστον μία φορά την ημέρα. Σε σχέση με την μάθηση χωρισμού των λέξεων σε συλλαβές, οι περισσότεροι γονείς (26.6%) μαθαίνουν στο παιδί τους να χωρίζει τις λέξεις σε συλλαβές περίπου μία φορά την εβδομάδα, ενώ ένα μικρό ποσοστό (14.8%) μαθαίνει στο παιδί του να χωρίζει τις λέξεις σε συλλαβές τουλάχιστον μία φορά την ημέρα. Σχετικά με τη γραφή λίστας με

τα ψώνια από το σουπερμάρκετ, οι πιο πολλοί γονείς (44.7%) δε γράφουν ποτέ με το παιδί τους μία λίστα με τα ψώνια από το σουπερμάρκετ, ενώ ένα μικρό ποσοστό (0.3%) γράφει με το παιδί του μία λίστα με τα ψώνια τουλάχιστον μία φορά την ημέρα.

Σε σχέση με την μάθηση στο παιδί να βρίσκει λέξεις που να ομοιοκαταληκτούν με μία άλλη λέξη, οι περισσότεροι γονείς (31.5%) δεν μαθαίνουν ποτέ στο παιδί τους να βρίσκει λέξεις οι οποίες ομοιοκαταληκτούν με μία άλλη λέξη, ενώ ένα μικρό ποσοστό (2.6%) το διδάσκει αυτό στο παιδί του τουλάχιστον μία φορά την ημέρα. Σχετικά με την ανάγνωση παιδικών βιβλίων (παραμυθιών, παιδικών ιστοριών) των γονέων με το παιδί τους, οι περισσότεροι γονείς (43.2%) διαβάζουν παιδικά βιβλία με το παιδί τους τρεις με τέσσερις φορές την εβδομάδα, ενώ ένα μικρό ποσοστό γονέων (0.6%) δε διαβάζει ποτέ βιβλία με το παιδί του. Σε σχέση με τη γραφή σημειώσεων από το γονέα σε ένα χαρτί για προγραμματισμό μίας δραστηριότητάς του, οι πιο πολλοί γονείς (28.9%) γράφουν σημειώσεις πάνω σε ένα χαρτί για να προγραμματίσουν μία δραστηριότητά τους τρεις με τέσσερις φορές την εβδομάδα, ενώ ένα μικρό ποσοστό (9.4%) το κάνει αυτό λιγότερο από μία φορά το μήνα. Σχετικά με την επίσκεψη στη βιβλιοθήκη, η πλειοψηφία των γονέων (71.5%) δεν επισκέπτεται ποτέ με το παιδί της τη βιβλιοθήκη, ενώ ένα μικρό ποσοστό (0.3%) την επισκέπτεται τρεις με τέσσερις φορές την εβδομάδα. Σε σχέση με το κοίταγμα από το παιδί παιδικών βιβλίων ή την προσποιητή ανάγνωση από εκείνο αυτών, των πιο πολλών γονέων (40.1%) το παιδί τους τουλάχιστον μία φορά την ημέρα κοιτάζει μόνο του παιδικά βιβλία ή προσποιείται ότι τα διαβάζει, ενώ ενός μικρότερου ποσοστού (1.6%) γονέων το κάνει αυτό το παιδί τους λιγότερο από μία φορά το μήνα.

Σχετικά με την προσποιητή γραφή σχεδίων που μοιάζουν με γράμματα του παιδιού, των περισσότερων γονέων (39.7%) προσποιείται πως γράφει το παιδί τους κάνοντας σχέδια σαν γράμματα τουλάχιστον μία φορά την ημέρα, ενώ του πιο μικρού ποσοστού των γονέων (6.8%) το κάνει αυτό το παιδί του λιγότερο από μία φορά το μήνα. Σε σχέση με την ανάγνωση πινακίδων στο δρόμο ή ετικετών προϊόντων, οι περισσότεροι γονείς (38%) διαβάζουν με το παιδί τους πινακίδες στο δρόμο ή ετικέτες προϊόντων τρεις με τέσσερις φορές την εβδομάδα, ενώ το μικρότερο ποσοστό (9.4%) δε διαβάζει ποτέ με το παιδί του πινακίδες ή ετικέτες. Σχετικά με την επίσκεψη στο βιβλιοπωλείο, οι περισσότεροι γονείς (61.5%) επισκέπτονται με το παιδί τους το βιβλιοπωλείο για να πάρουν βιβλία λιγότερο από μία φορά το μήνα, ενώ το πιο μικρό ποσοστό (0.7%) των γονέων το κάνει αυτό τρεις με τέσσερις φορές την εβδομάδα. Σε σχέση με την μάθηση στο παιδί λέξεων που να αρχίζουν με τον ίδιο ήχο που αρχίζει μία άλλη λέξη, οι πιο πολλοί γονείς (32%) μαθαίνουν στο παιδί τους να βρίσκει λέξεις που να αρχίζουν με τον ίδιο ήχο που αρχίζει μία άλλη λέξη περίπου μία φορά την εβδομάδα, ενώ το μικρότερο ποσοστό των γονέων (5.9%) το κάνει αυτό τουλάχιστον μία φορά την ημέρα. Σχετικά με την ανάγνωση παιδικών πληροφοριακών βιβλίων του γονέα με το παιδί του, οι πιο πολλοί γονείς (39.8%) διαβάζουν παιδικά πληροφοριακά βιβλία με το παιδί τους περίπου μία φορά την εβδομάδα, ενώ το πιο μικρό ποσοστό (4.5%) το κάνει αυτό τουλάχιστον μία

φορά την ημέρα. Σε σχέση με τη γραφή από το παιδί λέξεων ή γραμμάτων της αλφαβήτας, των περισσότερων γονέων (43.8%) το παιδί προσπαθεί τουλάχιστον μία φορά την ημέρα να γράψει λέξεις ή τα γράμματα της αλφαβήτας, ενώ του μικρότερου ποσοστού των γονέων (0.6%) δεν προσπαθεί ποτέ το παιδί του να γράψει λέξεις ή γράμματα.

Σχετικά με την ανάγνωση βιβλίων από το γονέα για απόλαυση, οι πιο πολλοί γονείς (27.6%) διαβάζουν περίπου μία φορά την εβδομάδα κάτι όπως βιβλία ή περιοδικά για να περάσουν ευχάριστα το χρόνο τους, ενώ το μικρότερο ποσοστό των γονέων (9.4%) δεν το κάνει αυτό ποτέ. Σε σχέση με τα παιδικά τραγούδια, οι περισσότεροι γονείς (43%) τραγουδάνε παιδικά τραγούδια με το παιδί τους τουλάχιστον μία φορά την ημέρα, ενώ το μικρότερο ποσοστό των γονέων (0.3%) δεν το κάνει αυτό ποτέ με το παιδί του. Σχετικά με τη διδασκαλία των ήχων των γραμμάτων, οι πιο πολλοί γονείς (31.1%) διδάσκουν στο παιδί τους τους ήχους των γραμμάτων περίπου μία φορά την εβδομάδα, ενώ το μικρότερο ποσοστό των γονέων (12.5%) δεν το κάνει αυτό ποτέ με το παιδί του. Σε σχέση με την ανάγνωση στο παιδί εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων αλφαβήτας, η πλειοψηφία των γονέων (34.2%) διαβάζει στο παιδί της εικονογραφημένα παιδικά βιβλία αλφαβήτας περίπου μία φορά την εβδομάδα, ενώ το πιο μικρό ποσοστό (4.6%) το κάνει αυτό τουλάχιστον μία φορά την ημέρα. Σχετικά με τη γραφή του γονέα με το παιδί λέξεων, οι πιο πολλοί γονείς (27.2%) γράφουν λέξεις μαζί με το παιδί τους τρεις με τέσσερις φορές την εβδομάδα, ενώ το μικρότερο ποσοστό (9.5%) το κάνει αυτό με το παιδί του τουλάχιστον μία φορά την ημέρα.

Σε σχέση με την ανάγνωση βιβλίων από το γονέα, οι περισσότεροι γονείς (31.8%) διαβάζουν βιβλία στο σπίτι λιγότερο από μία φορά το μήνα, ενώ το πιο μικρό ποσοστό (11%) δεν το κάνει αυτό ποτέ. Σχετικά με τα αιτήματα από το παιδί για ανάγνωση βιβλίων με το γονέα, των περισσότερων γονέων (37%) το παιδί τους τους ζητάει να διαβάσουν μαζί παιδικά βιβλία τουλάχιστον μία φορά την ημέρα, ενώ του μικρότερου ποσοστού των γονέων (1%) δεν το ζητάει αυτό το παιδί του ποτέ. Σε σχέση με το άκουσμα του γονέα με το παιδί του CD με παραμύθια, οι περισσότεροι γονείς (29.6%) ακούν λιγότερο από μία φορά το μήνα με το παιδί τους CD με παραμύθια, ενώ το μικρότερο ποσοστό των γονέων (10.1%) το κάνει αυτό με το παιδί του τουλάχιστον μία φορά την ημέρα. Σχετικά με τη διδασκαλία στο παιδί των ονομάτων των γραμμάτων, οι πιο πολλοί γονείς (34.3%) διδάσκουν περίπου μία φορά την εβδομάδα τα ονόματα των γραμμάτων στο παιδί τους, ενώ το πιο μικρό ποσοστό των γονέων (10.9%) διδάσκει τα ονόματα των γραμμάτων στο παιδί του τουλάχιστον μία φορά την ημέρα.

Πίνακας 6

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

	Ποτέ	Λιγότερο από 1 φορά	Περίπου 1 φορά την	3-4 φορές την	Τουλάχιστον 1 φορά την ημέρα
--	------	---------------------	--------------------	---------------	------------------------------

			το μήνα		εβδομάδα		εβδομάδα			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Διδασκαλία ανάγνωσης λέξεων	40	13.2	30	9.9	99	32.7	84	27.7	50	16.5
Διδασκαλία γραφής γραμμάτων	15	4.9	32	10.5	108	35.5	104	34.2	45	14.8
Παιχνίδι με τα μαγνητικά γράμματα	135	44.4	62	20.4	79	26.0	22	7.2	6	2.0
Διδασκαλία γραφής λέξεων	17	5.6	37	12.1	103	33.7	104	34.0	45	14.7
Μάθηση γραφής του ονόματος του παιδιού	21	7.0	27	9.0	68	22.7	103	34.3	81	27.0
Μάθηση νέων λέξεων	6	2.0	18	5.9	70	22.9	120	39.2	92	30.1
Ανάγνωση εφημερίδων από το γονέα	122	39.9	93	30.4	54	17.6	14	4.6	23	17.5
Χρήση του υπολογιστή/tablet για ανάγνωση κειμένων από το γονέα	17	5.6	13	4.3	20	6.6	65	21.3	190	62.3
Ακρόαση των ιστοριών του παιδιού	2	0.6	1	0.3	3	1.0	52	16.9	250	81.2
Ζήτηση από το γονέα στο παιδί να διαβάσουν βιβλία	1	0.3	14	4.5	84	27.3	130	42.2	79	25.6
Ανάγνωση περιοδικών από το γονέα	105	34.2	99	32.2	75	24,4	19	6.2	9	2.6
Διήγηση ιστοριών	3	1.0	16	5.2	76	24.8	116	37.8	96	31.3
Μάθηση χωρισμού των λέξεων σε ήχους	61	19.9	45	14.7	78	25.5	79	25.8	43	14.1

Διδασκαλία ανάγνωσης ιστοριών	115	38.3	63	21.0	78	26.0	31	10.3	13	4.3
Μάθηση χωρισμού των λέξεων σε συλλαβές	58	19.0	48	15.7	81	26.6	73	23.9	45	14.8
Γραφή λίστας με τα ψώνια	136	44.7	63	20.7	87	28.6	17	5.6	1	0.3
Μάθηση εύρεσης λέξεων που ομοιοκαταληκτούν με άλλη λέξη	96	31.5	94	30.8	69	22.6	38	12.5	8	2.6
Ανάγνωση παιδικών βιβλίων (παιδικών ιστοριών)	2	0.6	10	3.2	66	21.4	133	43.2	97	31.5
Γραφή σημειώσεων από το γονέα	40	13.0	29	9.4	65	21.1	89	28.9	85	27.6
Επίσκεψη στη βιβλιοθήκη	218	71.5	59	19.3	27	8.9	1	0.3		
Προσπονητή ανάγνωση του παιδιού	6	2.0	5	1.6	56	18.2	117	38.1	123	40.1
Προσπονητή γραφή σχεδίων σαν γράμματα του παιδιού	26	8.5	21	6.8	36	11.7	102	33.2	122	39.7
Ανάγνωση πινακίδων ή ετικετών	29	9.4	36	11.7	70	22.7	117	38.0	56	18.2
Επίσκεψη στο βιβλιοπωλείο	41	13.4	198	64.5	66	21.5	2	0.7		
Μάθηση εύρεσης λέξεων που να ξεκινούν με τον ίδιο ήχο άλλης λέξης	58	19.0	71	23.2	98	32.0	61	19.9	18	5.9

Ανάγνωση παιδικών πληροφοριακών βιβλίων	19	6.1	100	32.4	123	39.8	53	17.2	14	4.5
Προσπάθεια από το παιδί γραφής λέξεων ή γραμμάτων	2	0.6	10	3.2	65	21.1	96	31.2	135	43.8
Ανάγνωση από το γονέα για απόλαυση	29	9.4	73	23.7	85	27.6	63	20.5	58	18.8
Παιδικά τραγούδια	1	0.3	17	5.5	45	14.6	113	36.6	133	43.0
Διδασκαλία των ήχων των γραμμάτων	38	12.5	39	12.8	95	31.1	86	28.2	47	15.4
Ανάγνωση παιδικών βιβλίων της αλφαβήτας	46	15.1	93	30.6	104	34.2	47	15.5	14	4.6
Γραφή λέξεων με το παιδί	52	17.0	63	20.7	78	25.6	83	27.2	29	9.5
Ανάγνωση βιβλίων από το γονέα	34	11.0	98	31.8	63	20.5	64	20.8	49	15.9
Αιτήματα από το παιδί για ανάγνωση	3	1.0	11	3.6	69	22.4	111	36.0	114	37.0
Άκουσμα CD με παραμύθια	73	23.8	91	29.6	76	24.8	36	11.7	31	10.1
Διδασκαλία των ονομάτων των γραμμάτων	41	13.5	55	18.2	104	34.3	70	23.1	33	10.9

Ο Πίνακας 7 απεικονίζει τις απόλυτες και σχετικές συχνότητες των πιστεύω/πεποιθήσεων των γονέων σχετικά με τη σημασία δραστηριοτήτων γονέα-παιδιού για το γραπτό λόγο. Όπως βλέπουμε στον πίνακα, σχετικά με τη σημασία ανάγνωσης βιβλίων, οι περισσότεροι γονείς (66.7%) θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό να διαβάζουν μαζί με το παιδί τους παιδικά βιβλία, ενώ το πιο μικρό ποσοστό

των γονέων (0.3%) δεν το θεωρεί αυτό καθόλου σημαντικό. Σε σχέση με τη σημασία του να τραγουδούν παιδικά τραγούδια γονείς με παιδιά, η πλειοψηφία των γονέων (55.6%) θεωρεί ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό να τραγουδάει με το παιδί της παιδικά τραγούδια, ενώ το μικρότερο ποσοστό (0.3%) δεν το θεωρεί αυτό καθόλου σημαντικό. Σχετικά με τη σημασία διήγησης στο παιδί ιστοριών, οι περισσότεροι γονείς (59.2%) θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό να διηγούνται στο παιδί τους ιστορίες, ενώ το πιο μικρό ποσοστό (0.3%) δεν το θεωρεί αυτό καθόλου σημαντικό.

Σε σχέση με τη σημασία γραφής με το παιδί λέξεων πριν το παιδί φοιτήσει στο δημοτικό σχολείο, οι πιο πολλοί γονείς (27.1%) θεωρούν αρκετά σημαντικό το να γράφουν με το παιδί τους λέξεις πριν φοιτήσει στο δημοτικό σχολείο, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό (6.2%) δεν το θεωρεί αυτό καθόλου σημαντικό. Σχετικά με τη σημασία διδασκαλίας στο παιδί των γραμμάτων πριν φοιτήσει στο δημοτικό σχολείο, οι πιο πολλοί γονείς (32.4%) θεωρούν αρκετά σημαντικό να διδάσκουν στο παιδί τους τα γράμματα πριν φοιτήσει στο δημοτικό σχολείο, ενώ το μικρότερο ποσοστό (6.2%) δεν το θεωρεί αυτό καθόλου σημαντικό. Σε σχέση με τη σημασία ύπαρξης στο σπίτι μίας ποικιλίας υλικών σχετικών με το γραπτό λόγο (όπως μαρκαδόροι, παιδικά βιβλία κ.ά.), οι περισσότεροι γονείς (69.5%) θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό να υπάρχει στο σπίτι τους μία ποικιλία υλικών σχετικών με το γραπτό λόγο, ενώ το μικρότερο ποσοστό (0.3%) το θεωρεί αυτό καθόλου και λίγο σημαντικό. Σχετικά με τη σημασία επισκέψεων στη βιβλιοθήκη και στο βιβλιοπωλείο, οι πιο πολλοί γονείς (36.3%) θεωρούν πολύ σημαντικό να πηγαίνουν με το παιδί τους στη βιβλιοθήκη και στο βιβλιοπωλείο, ενώ το μικρότερο ποσοστό των γονέων (1.3%) δεν το θεωρεί αυτό καθόλου σημαντικό.

Πίνακας 7

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

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Σημασία ανάγνωσης βιβλίων	1	0.3	3	1.0	24	7.8	74	24.2	204	66.7
Σημασία παιδικών τραγουδιών	1	0.3	6	2.0	40	13.1	89	29.1	170	55.6
Σημασία διήγησης ιστοριών	1	0.3	3	1.0	28	9.2	93	30.4	181	59.2
Σημασία γραφής λέξεων	19	6.2	75	24.5	83	27.1	60	19.6	69	22.5
Σημασία διδασκαλίας	19	6.2	60	19.6	99	32.4	58	19.0	70	22.9

γραμμάτων										
Σημασία ύπαρξης υλικών γραμματισμού στο σπίτι	1	0.3	1	0.3	23	7.5	68	22.3	212	69.5
Σημασία επισκέψεων στη βιβλιοθήκη και στο βιβλιοπωλείο	4	1.3	27	8.9	98	32.3	110	36.3	64	21.1

Ο Πίνακας 8 αναπαριστά τις απόλυτες και σχετικές συχνότητες της ηλικίας που είχαν τα παιδιά όταν ξεκίνησαν οι γονείς τους να τους διαβάζουν παιδικά βιβλία. Όπως παρατηρείται, των περισσότερων γονέων (39.3%) το παιδί τους βρισκόταν στην ηλικία μεταξύ ενός και έντεκα μηνών όταν άρχισαν εκείνοι να του διαβάζουν παιδικά βιβλία. Του πιο μικρού ποσοστού των γονέων (2.3%) το παιδί τους ήταν τεσσάρων χρονών όταν άρχισαν εκείνοι να του διαβάζουν παιδικά βιβλία.

Πίνακας 8

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

	1-11 μηνών		1 έτους		2 χρονών		3 χρονών		4 χρονών	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ηλικία του παιδιού όταν άρχισε ο γονέας να του διαβάζει βιβλία	119	39.3	95	31.4	68	22.4	14	4.6	7	2.3

6.2 Παραγοντικές αναλύσεις και ανάλυση αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου

Για να εξεταστεί η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής (construct validity) του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε το είδος της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης (exploratory factor analysis). Η παραγοντική ανάλυση στοχεύει στη μείωση ενός συνόλου μεταβλητών σε ένα πιο μικρό σύνολο διαστάσεων (Field, 2016; Howitt & Cramer, 2010).

Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση εφαρμόστηκε στη δεύτερη κλίμακα του ερωτηματολογίου, δηλαδή στην κλίμακα που μετρούσε την εμπλοκή γονέων και παιδιών σε δραστηριότητες σχετικές με τον προφορικό και γραπτό λόγο, και επίσης στην τρίτη κλίμακα που μετρούσε τα πιστεύω/τις πεποιθήσεις των γονέων σε σχέση με τη σημασία που αποδίδουν στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε δραστηριότητες γραμματισμού. Επίσης, σε κάθε παράγοντα της δεύτερης και της τρίτης κλίμακας που προέκυψε αλλά και συνολικά στη δεύτερη και στην τρίτη κλίμακα πραγματοποιήθηκε μία ανάλυση αξιοπιστίας (reliability analysis), έτσι ώστε να ελεγχθεί η αξιοπιστία τους. Ένα εργαλείο μέτρησης έχει αξιοπιστία όταν αντανακλά με συνέπεια τη δομή την οποία μετρά (Field, 2016).

Καταρχήν, σχετικά με τη δεύτερη κλίμακα που μετρούσε την εμπλοκή γονέων και παιδιών σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου, συμπεριλάβαμε όλες τις ερωτήσεις της κλίμακας αυτής στην παραγοντική ανάλυση. Έγινε παραγοντική ανάλυση με την μέθοδο των κύριων συνιστωσών (principal component analysis) και με μέθοδο ορθογώνιας περιστροφής Varimax έτσι ώστε οι παράγοντες που θα προέκυπταν να ήταν ασυσχέτιστοι μεταξύ τους. Επίσης, ζητήθηκε από το SPSS να καταπνίξει όσες μεταβλητές είχαν τιμή μικρότερη του 0.30.

Η ανάλυση έδειξε ότι ο δείκτης Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy ήταν 0.849 και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $0.000 < 0.01$, που σήμαινε ότι υπήρχαν υψηλές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών, άρα υπήρχαν κάποιοι παράγοντες από πίσω τους, και έτσι μπορούσαμε να προχωρήσουμε σε παραγοντική ανάλυση. Ο πίνακας Total Variance Explained, για τις 36 ερωτήσεις της κλίμακας, έδωσε 9 παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας (1), οι οποίοι παράγοντες εξηγούσαν το 60.813% της συνολικής μεταβλητότητας. Το scree plot, όμως, έδωσε 3 παράγοντες. Αρχικά, επιλέχθηκαν οι 3 παράγοντες που έδωσε το scree plot, καθώς ο πίνακας έδινε ένα μεγάλο αριθμό παραγόντων σε σχέση με τον αριθμό των μεταβλητών. Όμως, επειδή κάποιες ερωτήσεις δεν ταίριαζαν νοηματικά στους παράγοντες στους οποίους είχαν συμπεριληφθεί, ξανατρέξαμε την παραγοντική ανάλυση, ζητώντας από το SPSS να μας εξάγει 5 παράγοντες. Με την επιλογή των 5 παραγόντων φάνηκε ότι οι ερωτήσεις είχαν ομαδοποιηθεί καλύτερα. Δηλαδή, με βάση τη σχετική βιβλιογραφία, φαινόταν ότι οι ερωτήσεις είχαν ταξινομηθεί καλύτερα στους 5 σε σχέση με τους 3 παράγοντες.

Ωστόσο, όμως, επειδή γενικά και στους 3 και στους 5 παράγοντες υπήρχαν κάποιες ερωτήσεις που δεν ταίριαζαν νοηματικά στους παράγοντες που είχαν μπει, επίσης οι ερωτήσεις αυτές φόρτωναν χαμηλά στους παράγοντες και ακόμη με βάση την ανάλυση αξιοπιστίας που κάναμε χαλούσαν την αξιοπιστία του παράγοντα που ανήκαν, αποφασίσαμε να ξανατρέξουμε τις παραγοντικές αναλύσεις με τους 3 και τους 5 παράγοντες. Όμως, στις νέες παραγοντικές αναλύσεις που κάναμε δε συμπεριλάβαμε τις ερωτήσεις αυτές, που όπως έδειξαν οι πρώτες παραγοντικές αναλύσεις, δεν ταίριαζαν νοηματικά στους παράγοντες που ταξινομήθηκαν, φόρτωναν χαμηλά στον παράγοντα (δηλαδή φόρτωναν κάτω από 0.36) και ακόμη χαλούσαν την αξιοπιστία των

παραγόντων. Δηλαδή, συγκεκριμένα, αφαιρέσαμε από τις νέες παραγοντικές αναλύσεις που πραγματοποιήσαμε τις ερωτήσεις 3, 8, 19, 20, 22, 24 και 35 της δεύτερης κλίμακας του ερωτηματολογίου.

Οι νέες παραγοντικές αναλύσεις έδειξαν ότι τώρα όλες οι υπόλοιπες ερωτήσεις ταίριαζαν στον παράγοντα που είχαν μπει και επίσης είχαν όλες τους υψηλές φορτίσεις δηλαδή φόρτωναν με τιμή άνω του 0.40, που αυτό ίσχυε και στους 3 και στους 5 παράγοντες. Επειδή, όμως, όπως φάνηκε και από τις νέες παραγοντικές αναλύσεις, οι ερωτήσεις είχαν ομαδοποιηθεί με έναν καλύτερο τρόπο στους 5 παράγοντες (είχαν δηλαδή γίνει ομαδοποιήσεις που ταίριαζαν και νοηματικά μεταξύ τους και συμφωνούσαν με τη σχετική βιβλιογραφία), επιλέξαμε τελικά τους 5 παράγοντες.

Ο Πίνακας 9 δείχνει τις μέσες τιμές και τις τυπικές αποκλίσεις των 5 παραγόντων που προέκυψαν και επίσης τις μέσες τιμές, τις τυπικές αποκλίσεις, τις φορτίσεις και την αξιοπιστία των ερωτήσεων του κάθε παράγοντα. Όπως φαίνεται λοιπόν στον πίνακα, ο πρώτος παράγοντας αποτελείται από τις ερωτήσεις 1, 2, 4, 5, 14, 30, 31, 32 και 36. Οι ερωτήσεις του πρώτου αυτού παράγοντα έχουν να κάνουν με τη διδασκαλία από το γονέα στο παιδί στοιχείων σχετικών με τον αλφαβητικό κώδικα. Έτσι, ο παράγοντας αυτός μπορεί να ονομαστεί *Άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα*. Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's alpha του παράγοντα αυτού είναι .872, που είναι μία ιδιαίτερα καλή τιμή αξιοπιστίας.

Στο δεύτερο παράγοντα φορτώθηκαν οι ερωτήσεις 13, 15, 16, 17, 23 και 25. Οι ερωτήσεις αυτού του παράγοντα αναφέρονται στην ενίσχυση από το γονέα δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού του παιδιού του. Στον παράγοντα αυτό μπορεί να δοθεί το όνομα *Άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού*. Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's alpha αυτού του παράγοντα είναι .777, ο οποίος είναι μία καλή τιμή αξιοπιστίας. Ο τρίτος παράγοντας συγκροτείται από τις ερωτήσεις 10, 18, 26 και 34. Οι ερωτήσεις του παράγοντα αυτού έχουν να κάνουν με την ανάγνωση βιβλίων του γονέα με το παιδί του. Ο παράγοντας αυτός μπορεί να ονομαστεί *Από κοινού ανάγνωση βιβλίων*. Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's alpha του παράγοντα αυτού είναι .796, ο οποίος είναι μία καλή τιμή αξιοπιστίας. Αν μάλιστα από αυτόν τον παράγοντα διαγραφεί η ερώτηση 26 που κατεβάζει την αξιοπιστία του παράγοντα (Cronbach's alpha if item deleted=.851), τότε η αξιοπιστία του τρίτου παράγοντα ανεβαίνει στο .851, η οποία είναι μία ιδιαίτερα καλή τιμή αξιοπιστίας.

Στον τέταρτο παράγοντα φορτώθηκαν οι ερωτήσεις 6, 9, 12, 21, 27 και 29. Οι ερωτήσεις αυτού του παράγοντα αναφέρονται σε δραστηριότητες γραμματισμού γονέα και παιδιού, οι οποίες είναι επικεντρωμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος. Έτσι, ο παράγοντας αυτός μπορεί να ονομαστεί *Από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος*. Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's alpha αυτού του παράγοντα είναι .723, ο οποίος είναι μία καλή τιμή αξιοπιστίας. Τέλος, στον πέμπτο παράγοντα φορτώθηκαν οι ερωτήσεις 7, 11, 28 και 33. Οι ερωτήσεις του παράγοντα αυτού αναφέρονται σε δραστηριότητες σχετικές με την ανάγνωση

βιβλίων από το γονέα. Στον παράγοντα αυτό μπορεί να δοθεί το όνομα *Ανάγνωση βιβλίων από το γονιό*. Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's alpha αυτού του παράγοντα είναι .721, ο οποίος είναι μία καλή τιμή αξιοπιστίας.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's alpha της δεύτερης αυτής κλίμακας συνολικά, χωρίς τις ερωτήσεις 3, 8, 19, 20, 22, 24 και 35 που είχαμε αφαιρέσει από τις παραγοντικές αναλύσεις, είναι .887, ο οποίος είναι μία ιδιαίτερα καλή τιμή αξιοπιστίας. Επίσης, ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's alpha όλης της δεύτερης κλίμακας μαζί και με τις ερωτήσεις 3, 8, 19, 20, 22, 24 και 35 είναι .891.

Πίνακας 9

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

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Φορτίσεις Παραγόντων	Cronbach's Alpha αν αφαιρεθεί η ερώτηση
Άμεση Μάθηση του Αλφαβητικού Κώδικα	2.0844	.81483		
1. Διδασκαλία ανάγνωσης λέξεων	2.24	1.229	.720	.854
2. Διδασκαλία γραφής γραμμάτων	2.43	1.02	.784	.854
4. Διδασκαλία γραφής λέξεων	2.40	1.05	.805	.850
5. Μάθηση γραφής του ονόματος του παιδιού	2.65	1.17	.675	.865
14. Διδασκαλία ανάγνωσης ιστοριών	1.21	1.18	.527	.870
30. Διδασκαλία των ήχων των γραμμάτων	2.21	1.21	.485	.869
31. Ανάγνωση παιδικών βιβλίων της αλφαβήτας	1.64	1.06	.628	.861
32. Γραφή λέξεων με το παιδί	1.91	1.24	.661	.857
36. Διδασκαλία των ονομάτων των γραμμάτων	2.00	1.181	.777	.845
Άμεση Ενίσχυση Δεξιοτήτων Αναδύμενου Γραμματισμού	1.7319	.82371		
13. Μάθηση χωρισμού των λέξεων σε ήχους	1.99	1.33	.700	.712
15. Μάθηση χωρισμού των λέξεων σε συλλαβές	2.00	1.32	.624	.729
16. Γραφή λίστας με τα ψώνια	.96	.994	.538	.762
17. Μάθηση εύρεσης λέξεων που ομοιοκαταληκτούν με άλλη λέξη	1.24	1.1	.691	.736
23. Ανάγνωση πινακίδων ή ετικετών	2.44	1.18	.523	.771
25. Μάθηση εύρεσης λέξεων που να ξεκινούν με τον ίδιο ήχο άλλης λέξης	1.71	1.15	.645	.742
Από Κοινού Ανάγνωση Βιβλίων	2.6893	.70226		
10. Πρωτοβουλία γονέα προς στο παιδί να διαβάσουν μαζί βιβλία	2.88	.854	.787	.720
18. Ανάγνωση παιδικών βιβλίων (παιδικών ιστοριών)	3.02	.848	.835	.679
26. Ανάγνωση παιδικών πληροφοριακών βιβλίων	1.82	.944	.503	.851

34. Πρωτοβουλία παιδιού προς γονέα για ανάγνωση βιβλίων	3.05	.908	.746	.712
Από Κοινού Δραστηριότητες Γραμματισμού Εστιασμένες στο Μήνυμα που Μεταφέρει ο Λόγος	3.1750	.56093		
6. Μάθηση σημασίας νέων λέξεων	2.90	.966	.491	.687
9. Ακρόαση των ιστοριών του παιδιού	3.78	.540	.671	.701
12. Διήγηση ιστοριών στο παιδί	2.93	.925	.541	.682
21. Προσποιητή ανάγνωση του παιδιού	3.13	.900	.709	.654
27. Προσπάθεια από το παιδί γραφής λέξεων ή γραμμάτων	3.14	.905	.511	.701
29. Από κοινού τραγούδι παιδικών τραγουδιών	3.17	.895	.609	.679
Ανάγνωση Βιβλίων από το Γονιό	1.59	.88		
7. Ανάγνωση εφημερίδων από το γονέα	1.09	1.19	.696	.724
11. Ανάγνωση περιοδικών από το γονέα	1.11	1.04	.754	.700
28. Ανάγνωση από το γονέα για απόλαυση	2.16	1.24	.732	.561
33. Ανάγνωση βιβλίων από το γονέα	1.99	1.26	.641	.625

Σε σχέση με την τρίτη κλίμακα του ερωτηματολογίου, η οποία μετρούσε τα πιστεύω/τις πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με τη σημασία που αποδίδουν στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε δραστηριότητες γραμματισμού συμπεριλάβαμε όλες τις ερωτήσεις αυτής της κλίμακας στην παραγοντική ανάλυση.

Πραγματοποιήθηκε και σε αυτήν την κλίμακα παραγοντική ανάλυση με την μέθοδο των κύριων συνιστωσών και με μέθοδο ορθογώνιας περιστροφής Varimax. Ακόμη, ζητήθηκε από το SPSS να καταπνίξει όσες μεταβλητές είχαν τιμή μικρότερη του 0.30.

Η ανάλυση έδειξε ότι ο δείκτης Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy ήταν 0.725 και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $0.000 < 0.01$, κάτι το οποίο σήμαινε ότι υπήρχαν υψηλές συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές, άρα υπήρχαν κάποιοι παράγοντες από πίσω τους, και έτσι μπορούσαμε να προχωρήσουμε σε παραγοντική ανάλυση. Ο πίνακας Total Variance Explained έδωσε, για τις 7 ερωτήσεις της κλίμακας, 2 παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας (1), οι οποίοι εξηγούσαν το 68.596% της συνολικής μεταβλητότητας. Το scree plot έδωσε 3 παράγοντες. Λαμβάνοντας υπόψη για την επιλογή των παραγόντων, τους παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας και το scree plot, επιλέξαμε τους 2 παράγοντες που έδωσε ο πίνακας.

Ο Πίνακας 10 αναπαριστά τις μέσες τιμές και τις τυπικές αποκλίσεις των 2 παραγόντων και τις μέσες τιμές, τις τυπικές αποκλίσεις, τις φορτίσεις και την αξιοπιστία των ερωτήσεων του κάθε παράγοντα. Όπως φαίνεται στον πίνακα, ο πρώτος παράγοντας αποτελείται από τις ερωτήσεις 1, 2, 3, 6 και 7. Οι ερωτήσεις αυτές αναφέρονται στα πιστεύω των γονέων σε σχέση με τη σημασία συμμετοχής με το παιδί τους σε δραστηριότητες όπως η ανάγνωση βιβλίων, τα παιδικά τραγούδια, η διήγηση ιστοριών, στην ύπαρξη υλικών γραμματισμού στο σπίτι και οι επισκέψεις στη βιβλιοθήκη και στο βιβλιοπωλείο, δηλαδή σε πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού. Έτσι, ο παράγοντας αυτός μπορεί να ονομαστεί *Πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού*. Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's alpha του παράγοντα αυτού είναι .812, ο οποίος είναι μία ιδιαίτερα καλή τιμή αξιοπιστίας.

Στο δεύτερο παράγοντα φορτώθηκαν οι ερωτήσεις 4 και 5. Οι ερωτήσεις αυτές έχουν να κάνουν με τα πιστεύω των γονέων σχετικά με τη σημασία συμμετοχής με το παιδί τους σε δραστηριότητες όπως η γραφή με το παιδί λέξεων, η διδασκαλία σε εκείνο των γραμμάτων, σε δραστηριότητες δηλαδή διδασκαλίας στοιχείων γραμματισμού ή αλλιώς σε τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού. Ο παράγοντας αυτός μπορεί να ονομαστεί *Πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού*. Ο συντελεστής αξιοπιστίας αυτού του παράγοντα είναι .919, ο οποίος είναι μία πολύ επιθυμητή τιμή αξιοπιστίας.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's alpha της τρίτης αυτής κλίμακας συνολικά, δηλαδή και των 7 αυτών ερωτήσεων μαζί, είναι .741, ο οποίος είναι μία καλή τιμή αξιοπιστίας.

Πίνακας 10

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

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Φορτίσεις Παραγόντων	Cronbach's Alpha αν αφαιρεθεί η ερώτηση
Πιστεύω των Γονέων σε σχέση με πιο Άτυπες Δραστηριότητες Γραμματισμού	3.34	.59		
1. Σημασία ανάγνωσης βιβλίων	3.56	.709	.835	.749
2. Σημασία παιδικών τραγουδιών	3.38	.809	.788	.768
3. Σημασία διήγησης ιστοριών	3.47	.729	.812	.761
6. Σημασία ύπαρξης υλικών γραμματισμού στο σπίτι	3.60	.671	.641	.800
7. Σημασία επισκέψεων στη βιβλιοθήκη και στο βιβλιοπωλείο	2.67	.951	.711	.801
Πιστεύω των Γονέων σε σχέση με πιο Τυπικές Δραστηριότητες Γραμματισμού	2.30	1.17		
4. Σημασία γραφής λέξεων	2.28	1.23	.954	—
5. Σημασία διδασκαλίας γραμμάτων	2.33	1.203	.954	—

6.3 Σύγκριση των παραγόντων ως προς τη συχνότητα εκδήλωσης οικογενειακού γραμματισμού

Για να μπορέσουμε να εκτιμήσουμε αν οι διαφορές των μέσων τιμών μεταξύ των παραγόντων που προέκυψαν από τις παραγοντικές αναλύσεις στη δεύτερη και στην τρίτη κλίμακα του ερωτηματολογίου είναι στατιστικά σημαντικές πραγματοποιήσαμε ελέγχους *t* για εξαρτημένα δείγματα (Paired-Samples *T* Test).

Καταρχήν, σχετικά με τη δεύτερη κλίμακα του ερωτηματολογίου που μετρούσε την εμπλοκή γονέων και παιδιών σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου, βάλαμε πρώτα σε μία σειρά τους πέντε παράγοντες ξεκινώντας από εκείνον που είχε τη μεγαλύτερη μέση τιμή μέχρι και εκείνον που είχε τη μικρότερη. Δηλαδή, η σειρά ήταν η εξής: Από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος ($M=3.1750$), Από κοινού ανάγνωση βιβλίων ($M=2.6893$), Άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα ($M=2.0844$), Άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού ($M=1.7319$) και Ανάγνωση βιβλίων από το γονιό ($M=1.5912$).

Αφού ιεραρχήσαμε τους πέντε παράγοντες που προέκυψαν, προχωρήσαμε έπειτα στην πραγματοποίηση ελέγχων *t* για εξαρτημένα δείγματα. Συγκεκριμένα, κάναμε πρώτα έναν έλεγχο *t* μεταξύ των Από κοινού δραστηριοτήτων γραμματισμού εστιασμένων στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος και της Από κοινού ανάγνωσης βιβλίων, μετά έναν έλεγχο *t* μεταξύ της Από κοινού ανάγνωσης βιβλίων και της Άμεσης μάθησης του αλφαβητικού κώδικα, μετά έναν έλεγχο *t* μεταξύ της Άμεσης μάθησης του αλφαβητικού κώδικα και της Άμεσης ενίσχυσης δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού και μετά έναν έλεγχο *t* μεταξύ της Άμεσης ενίσχυσης δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού και της Ανάγνωσης βιβλίων από το γονιό.

Αρχικά, λοιπόν, πραγματοποιήσαμε έναν έλεγχο *t* μεταξύ των Από κοινού δραστηριοτήτων γραμματισμού εστιασμένων στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος και της Από κοινού ανάγνωσης βιβλίων. Ο έλεγχος έδειξε ότι η διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών των Από κοινού δραστηριοτήτων γραμματισμού εστιασμένων στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος ($M=3.1750$, $SD=.56093$) και της Από κοινού ανάγνωσης βιβλίων ($M=2.6893$, $SD=.70226$) ήταν στατιστικά σημαντική ($t=12.656$, $df=308$, $p=.000$). Επομένως, οι γονείς συμμετέχουν στατιστικά σημαντικά συχνότερα με το παιδί τους σε δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος σε σχέση με δραστηριότητες από κοινού ανάγνωσης βιβλίων.

Έπειτα, κάναμε έναν έλεγχο *t* μεταξύ της Από κοινού ανάγνωσης βιβλίων και της Άμεσης μάθησης του αλφαβητικού κώδικα. Ο έλεγχος έδειξε η διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών της Από κοινού ανάγνωσης βιβλίων ($M=2.6893$, $SD=.70226$) και της Άμεσης μάθησης του αλφαβητικού

κώδικα ($M=2.0844$, $SD=.81483$) είναι στατιστικά σημαντική ($t=11.858$, $df=308$, $p=.000$). Άρα, οι γονείς συμμετέχουν στατιστικά σημαντικά συχνότερα με το παιδί τους σε δραστηριότητες από κοινού ανάγνωσης βιβλίων σε σχέση με δραστηριότητες άμεσης μάθησης του αλφαριθμητικού κώδικα.

Ακολούθως, πραγματοποιήσαμε έναν έλεγχο t μεταξύ της Άμεσης μάθησης του αλφαριθμητικού κώδικα και της Άμεσης ενίσχυσης δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού. Ο έλεγχος έδειξε ότι η διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών της Άμεσης μάθησης του αλφαριθμητικού κώδικα ($M=2.0844$, $SD=.81483$) και της Άμεσης ενίσχυσης δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού ($M=1.7319$, $SD=.82371$) είναι στατιστικά σημαντική ($t=7.739$, $df=308$, $p=.000$). Συνεπώς, οι γονείς συμμετέχουν στατιστικά σημαντικά συχνότερα με το παιδί τους σε δραστηριότητες άμεσης μάθησης του αλφαριθμητικού κώδικα σε σχέση με δραστηριότητες άμεσης ενίσχυσης δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού.

Στη συνέχεια, κάναμε έναν έλεγχο t μεταξύ της Άμεσης ενίσχυσης δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού και της Ανάγνωσης βιβλίων από το γονιό. Ο έλεγχος έδειξε ότι η διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών της Άμεσης ενίσχυσης δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού ($M=1.7319$, $SD=.82371$) και της Ανάγνωσης βιβλίων από το γονιό ($M=1.5912$, $SD=.88465$) είναι στατιστικά σημαντική ($t=2.271$, $df=308$, $p=.024$). Άρα, οι γονείς συμμετέχουν στατιστικά σημαντικά συχνότερα με το παιδί τους σε δραστηριότητες άμεσης ενίσχυσης δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού σε σχέση με δραστηριότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση βιβλίων από εκείνους στο σπίτι.

Σε σχέση τώρα με την τρίτη κλίμακα του ερωτηματολογίου, η οποία μετρούσε τα πιστεύω/τις πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με τη σημασία που αποδίδουν στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε δραστηριότητες γραμματισμού, σ' αυτήν την κλίμακα προέκυψαν δύο παράγοντες, και τους παράγοντες αυτούς τους ιεραρχήσαμε βάζοντας πρώτο εκείνον με τη μεγαλύτερη μέση τιμή και δεύτερο εκείνον με τη μικρότερη. Δηλαδή, η σειρά ήταν η εξής: Πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού ($M=3.3370$) και Πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού ($M=2.3023$).

Μετά που ιεραρχήσαμε τους δύο παράγοντες που προέκυψαν, πραγματοποιήσαμε ακολούθως έναν έλεγχο t για εξαρτημένα δείγματα. Δηλαδή, κάναμε έναν έλεγχο t μεταξύ των Πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού και των Πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού. Ο έλεγχος έδειξε ότι η διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών των Πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού ($M=3.3370$, $SD=.58883$) και των Πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού ($M=2.3023$, $SD=1.17108$) είναι στατιστικά σημαντική ($t=14.882$, $df=305$, $p=.000$).

Επομένως, οι γονείς αποδίδουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη σημασία στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού σε σχέση με το να συμμετέχουν με το παιδί τους σε πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού.

6.4 Ανάλυση αξιοπιστίας του Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων

Την πέμπτη κλίμακα του ερωτηματολογίου την αποτελούσε ένα Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων. Οι γονείς σ' αυτήν την κλίμακα έπρεπε να τοποθετήσουν ένα X δίπλα σε όποιον τίτλο παιδικού βιβλίου αναγνώριζαν ως αληθινό.

Προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία του τεστ αυτού, πραγματοποιήθηκε μία ανάλυση της αξιοπιστίας του. Η ανάλυση αξιοπιστίας που έγινε έδειξε ότι ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's alpha του τεστ αυτού είναι .762, ο οποίος είναι μία καλή τιμή αξιοπιστίας.

Ο Πίνακας 11 απεικονίζει την αξιοπιστία καθενός τίτλου παιδικού βιβλίου.

Πίνακας 11

Αξιοπιστία Τίτλων Παιδικών Βιβλίων

	Cronbach's Alpha αν αφαιρεθεί ο τίτλος παιδικού βιβλίου
Ο Αναστάσης και η ουρά της στάσης	.737
Σοκολατένια Πολιτεία	.761
Ο αδερφός του Τριγωνοψαρούλη	.744
Τα τρία μικρά λυκάκια	.752
Γιατί δεν κοιμάσαι, Τάκη ποντικάκι;	.765
Ντενεκεδούπολη	.755
Ποιος έκανε πιπί στο Μισισιπή;	.746
Ο Νικόλας και ο σκύλος του	.752
Ένας καλόκαρδος... καρχαρίας!	.752
Όταν ο λύκος δαγκώνει	.762
Ο Εγωιστής Γίγαντας	.746
Φουφήχτρα η μάγισσα με την ηλεκτρική σκούπα	.744
Σούλα η κατσικούλα	.763
Το φαγκρί και το σκουμπρί	.744
Η Πουπού και η Καρλότα	.741
Στον υπέροχο κόσμο των παιχνιδιών	.754
Ο Λύκος... και τα τρία γουρουνάκια	.776

Μία σαύρα... τρομερή!	.764
Ο Πρίγκιπας Λεμόνης και η όμορφη Κρεμμύδω	.746
ο τρυπολαγουδάκης	.751
Ένα πουλί που δεν ήξερε... να πετάει!	.764
Ένα γουρούνι... με ταλέντο!	.750
Μία γάτα... κάπως βιαστική!	.764
τα μαγικά χρώματα	.765

6.5 Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών του οικογενειακού γραμματισμού

Προκειμένου να δούμε τις σχέσεις μεταξύ όλων των μεταβλητών των πέντε κλιμάκων του ερωτηματολογίου, δηλαδή του συνολικού σκορ των γονέων στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων, του συνολικού σκορ των γονέων στα υλικά γραμματισμού στο σπίτι, των παραγόντων (που υπολογίστηκαν ως μεταβλητές) δηλαδή των πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού, των πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού, της άμεσης μάθησης του αλφαβητικού κώδικα, της άμεσης ενίσχυσης δεξιοτήτων αναδύμενου γραμματισμού, της από κοινού ανάγνωσης βιβλίων, των από κοινού δραστηριοτήτων γραμματισμού εστιασμένων στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος, της ανάγνωσης βιβλίων από το γονιό, της εκπαίδευσης του πατέρα, της εκπαίδευσης της μητέρας, του επαγγέλματος του πατέρα και του επαγγέλματος της μητέρας, πραγματοποιήσαμε μία ανάλυση συσχέτισης (correlation).

Ο Πίνακας 12 δείχνει τις συσχετίσεις μεταξύ όλων των μεταβλητών. Όπως φαίνεται στον πίνακα, οι περισσότερες συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών είναι στατιστικά σημαντικές και θετικές. Κάποιες από αυτές τις συσχετίσεις είναι υψηλές, άλλες μέτριες, άλλες χαμηλές και άλλες ελάχιστες.

Σχετικά με τις υψηλές συσχετίσεις που υπάρχουν, μία στατιστικά σημαντική ($p<0.01$) υψηλή θετική σχέση ($r=0.589$) υπάρχει μεταξύ των πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού και της άμεσης μάθησης του αλφαβητικού κώδικα. Άλλη μία στατιστικά σημαντική ($p<0.01$) υψηλή θετική σχέση ($r=0.596$) υπάρχει μεταξύ της εκπαίδευσης του πατέρα και του επαγγέλματος του πατέρα.

Σε σχέση με τις μέτριες συσχετίσεις, μία στατιστικά σημαντική ($p<0.01$) μέτρια θετική σχέση ($r=0.506$) υπάρχει ανάμεσα στα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού και στην από κοινού ανάγνωση βιβλίων. Μία άλλη στατιστικά σημαντική ($p<0.01$) μέτρια θετική σχέση ($r=0.470$) υπάρχει μεταξύ των πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες

δραστηριότητες γραμματισμού και των από κοινού δραστηριοτήτων γραμματισμού εστιασμένων στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος. Επίσης, μία στατιστικά σημαντική ($p<0.01$) μέτρια θετική σχέση ($r=0.523$) υπάρχει μεταξύ της άμεσης μάθησης του αλφαβητικού κώδικα και της άμεσης ενίσχυσης δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού και άλλη μία στατιστικά σημαντική ($p<0.01$) μέτρια θετική σχέση ($r=0.396$) υπάρχει μεταξύ αυτής της μεταβλητής και των από κοινού δραστηριοτήτων γραμματισμού εστιασμένων στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος.

Ακόμη, μία στατιστικά σημαντική ($p<0.01$) μέτρια θετική σχέση ($r=0.446$) υπάρχει ανάμεσα στην άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού και στις από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος. Επιπλέον, μία στατιστικά σημαντική ($p<0.01$) μέτρια θετική σχέση ($r=0.448$) υπάρχει μεταξύ της από κοινού ανάγνωσης βιβλίων και των από κοινού δραστηριοτήτων γραμματισμού εστιασμένων στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος. Μία άλλη στατιστικά σημαντική ($p<0.01$) μέτρια θετική σχέση ($r=0.527$) υπάρχει μεταξύ της εκπαίδευσης του πατέρα και της εκπαίδευσης της μητέρας.

Σχετικά τώρα με τις χαμηλές συσχετίσεις που υπάρχουν, υπάρχει μία στατιστικά σημαντική ($p<0.01$) χαμηλή θετική σχέση ($r=0.206$) μεταξύ του συνολικού σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων και της ανάγνωσης βιβλίων από το γονιό. Επίσης, υπάρχει μία στατιστικά σημαντική ($p<0.01$) χαμηλή θετική σχέση ($r=0.232$) μεταξύ του συνολικού σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων και της εκπαίδευσης του πατέρα και άλλη μία στατιστικά σημαντική ($p<0.01$) χαμηλή θετική σχέση ($r=0.260$) υπάρχει μεταξύ αυτής της μεταβλητής και της εκπαίδευσης της μητέρας.

Ακόμη, μία στατιστικά σημαντική ($p<0.01$) χαμηλή θετική σχέση ($r=0.291$) υπάρχει μεταξύ του συνολικού σκορ στα υλικά γραμματισμού στο σπίτι και των πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού. Άλλη μία στατιστικά σημαντική ($p<0.01$) σχεδόν χαμηλή θετική σχέση ($r=0.194$) υπάρχει ανάμεσα στο συνολικό σκορ στα υλικά γραμματισμού στο σπίτι και στην άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα. Μία άλλη στατιστικά σημαντική ($p<0.01$) χαμηλή θετική σχέση ($r=0.226$) υπάρχει μεταξύ αυτής της μεταβλητής και της άμεσης ενίσχυσης δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού. Επίσης, μία στατιστικά σημαντική ($p<0.01$) χαμηλή θετική σχέση ($r=0.317$) υπάρχει μεταξύ του συνολικού σκορ στα υλικά γραμματισμού στο σπίτι και της από κοινού ανάγνωσης βιβλίων και ακόμη μία στατιστικά σημαντική ($p<0.01$) χαμηλή θετική σχέση ($r=0.251$) υπάρχει μεταξύ αυτής της μεταβλητής και των από κοινού δραστηριοτήτων γραμματισμού εστιασμένων στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος. Άλλη μία στατιστικά σημαντική ($p<0.01$) χαμηλή θετική σχέση ($r=0.351$) υπάρχει μεταξύ του συνολικού σκορ στα υλικά γραμματισμού στο σπίτι και της ανάγνωσης βιβλίων από το γονιό. Επίσης, μία στατιστικά σημαντική ($p<0.01$) χαμηλή θετική σχέση ($r=0.252$) υπάρχει μεταξύ του συνολικού σκορ στα υλικά γραμματισμού στο σπίτι και της εκπαίδευσης της μητέρας και άλλη μία στατιστικά σημαντική

($p < 0.01$) χαμηλή θετική σχέση ($r = 0.213$) υπάρχει μεταξύ αυτής της μεταβλητής και του επαγγέλματος του πατέρα.

Επιπλέον, υπάρχει μία στατιστικά σημαντική ($p < 0.01$) χαμηλή θετική σχέση ($r = 0.285$) μεταξύ των πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού και της άμεσης ενίσχυσης δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού. Ακόμα, υπάρχει μία στατιστικά σημαντική ($p < 0.01$) χαμηλή θετική σχέση ($r = 0.272$) ανάμεσα στα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού και στην ανάγνωση βιβλίων από το γονιό και άλλη μία στατιστικά σημαντική ($p < 0.01$) χαμηλή θετική σχέση ($r = 0.274$) υπάρχει ανάμεσα σ' αυτήν την μεταβλητή και στην εκπαίδευση της μητέρας.

Επιπλέον, υπάρχει μία στατιστικά σημαντική ($p < 0.01$) χαμηλή θετική σχέση ($r = 0.273$) μεταξύ των πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού και της άμεσης ενίσχυσης δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού. Μία στατιστικά σημαντική ($p < 0.01$) σχεδόν χαμηλή αλλά αρνητική σχέση ($r = -0.190$) υπάρχει μεταξύ των πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού και της εκπαίδευσης της μητέρας. Ακόμη, μία στατιστικά σημαντική ($p < 0.01$) χαμηλή θετική σχέση ($r = 0.308$) υπάρχει ανάμεσα στην άμεση μάθηση του αλφαριθμητικού κώδικα και στην από κοινού ανάγνωση βιβλίων. Μία στατιστικά σημαντική ($p < 0.01$) χαμηλή θετική σχέση ($r = 0.305$) υπάρχει μεταξύ της άμεσης ενίσχυσης δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού και της από κοινού ανάγνωσης βιβλίων. Επίσης, μία στατιστικά σημαντική ($p < 0.01$) χαμηλή θετική σχέση ($r = 0.386$) υπάρχει μεταξύ της από κοινού ανάγνωσης βιβλίων και της ανάγνωσης βιβλίων από το γονιό και άλλη μία στατιστικά σημαντική ($p < 0.01$) χαμηλή θετική σχέση ($r = 0.243$) υπάρχει μεταξύ αυτής της μεταβλητής και της εκπαίδευσης της μητέρας.

Μία άλλη στατιστικά σημαντική ($p < 0.01$) χαμηλή θετική σχέση ($r = 0.274$) υπάρχει μεταξύ των από κοινού δραστηριοτήτων γραμματισμού εστιασμένων στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος και της ανάγνωσης βιβλίων από το γονιό. Επιπλέον, υπάρχει μία στατιστικά σημαντική ($p < 0.01$) χαμηλή θετική σχέση ($r = 0.261$) μεταξύ της ανάγνωσης βιβλίων από το γονιό και της εκπαίδευσης του πατέρα και επίσης μία στατιστικά σημαντική ($p < 0.01$) χαμηλή θετική σχέση ($r = 0.303$) υπάρχει μεταξύ αυτής της μεταβλητής και της εκπαίδευσης της μητέρας. Ακόμα, υπάρχει μία στατιστικά σημαντική ($p < 0.01$) χαμηλή θετική σχέση ($r = 0.342$) μεταξύ της εκπαίδευσης της μητέρας και του επαγγέλματος του πατέρα.

Τέλος, όπως φαίνεται στον Πίνακα 12, υπάρχουν και κάποιες σχέσεις, οι οποίες δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Πιο συγκεκριμένα, το συνολικό σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων σχετίζεται αλλά όχι στατιστικά σημαντικά με την άμεση μάθηση του αλφαριθμητικού κώδικα, το επάγγελμα του πατέρα και το επάγγελμα της μητέρας. Το συνολικό σκορ στα υλικά γραμματισμού στο σπίτι σχετίζεται αλλά όχι στατιστικά σημαντικά με τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο

τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού. Τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού σχετίζονται αλλά όχι στατιστικά σημαντικά με το επάγγελμα του πατέρα και το επάγγελμα της μητέρας. Τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού σχετίζονται αλλά όχι στατιστικά σημαντικά με την ανάγνωση βιβλίων από το γονιό, το επάγγελμα του πατέρα και το επάγγελμα της μητέρας.

Η άμεση μάθηση του αλφαριθμητικού κώδικα σχετίζεται αλλά όχι στατιστικά σημαντικά με την εκπαίδευση του πατέρα, το επάγγελμα του πατέρα και το επάγγελμα της μητέρας. Η άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού σχετίζεται αλλά όχι στατιστικά σημαντικά με την εκπαίδευση του πατέρα, την εκπαίδευση της μητέρας, το επάγγελμα του πατέρα και το επάγγελμα της μητέρας. Η από κοινού ανάγνωση βιβλίων σχετίζεται αλλά όχι στατιστικά σημαντικά με το επάγγελμα του πατέρα και το επάγγελμα της μητέρας. Οι από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος σχετίζονται αλλά όχι στατιστικά σημαντικά με το επάγγελμα του πατέρα και το επάγγελμα της μητέρας. Ακόμη, η εκπαίδευση του πατέρα σχετίζεται αλλά όχι στατιστικά σημαντικά με το επάγγελμα της μητέρας.

Πίνακας 12

Συσχετίσεις Μεταξύ των Μεταβλητών του Περιβάλλοντος Οικογενειακού Γραμματισμού

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
1. ΣΣΤΑΤ		.175**	.186**	-.132*	-.066	.150**	.135*	.163**	.206**	.232**	.260**	.090	.099
2. ΣΣΥΓ			.291**	.112	.194**	.226**	.317**	.251**	.351**	.186**	.252**	.213**	.148*
3. ΠΑΔ				.173**	.135*	.285**	.506**	.470**	.272**	.188**	.274**	.077	.018
4. ΠΤΔ					.589**	.273**	.166**	.115*	-.019	-.159**	-.190**	-.108	-.015
5. ΑΜΑΚ						.523**	.308**	.396**	.125*	-.086	-.166**	-.068	-.014
6. ΑΕΔΑΓ							.305**	.446**	.188**	.030	-.006	.004	.032
7. ΑΚΑΒ								.448**	.386**	.138*	.243**	.072	.101
8. ΑΚΔΓΕΜΜΛ									.274**	.157**	.132*	.107	.099
9. ΑΒΓ										.261**	.303**	.179**	.136*
10. ΕΠ											.527**	.596**	.045
11. ΕΜ												.342**	.121*
12. ΕΠΑ													.156**
13. ΕΜΗ													

Σημείωση: ΣΣΤΑΤ=Συνολικό Σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων; ΣΣΥΓ=Συνολικό Σκορ στα Υλικά Γραμματισμού; ΠΑΔ=Πιστεύω για Άτυπες Δραστηριότητες; ΠΤΔ=Πιστεύω για Τυπικές Δραστηριότητες; ΑΜΑΚ=Άμεση Μάθηση Αλφαβητικού Κώδικα; ΑΕΔΑΓ=Άμεση Ενίσχυση Δεξιοτήτων Αναδυόμενου Γραμματισμού; ΑΚΑΒ=Από Κοινού Ανάγνωση Βιβλίων; ΑΚΔΓΕΜΜΛ=Από Κοινού Δραστηριότητες Γραμματισμού Εστιασμένες στο Μήνυμα που Μεταφέρει ο Λόγος; ΑΒΓ=Ανάγνωση Βιβλίων από το Γονιό; ΕΠ=Εκπαίδευση Πατέρα; ΕΜ=Εκπαίδευση Μητέρας; ΕΠΑ=Επάγγελμα Πατέρα; ΕΜΗ=Επάγγελμα Μητέρας

**p<0.01 *p<0.05

6.6 Ανάλυση της επίδρασης του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των γονέων στις μορφές του οικογενειακού γραμματισμού

6.6.1 Διαφορές ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης πατέρων

Για να μπορέσουμε να δούμε αν οι μέσοι όροι των πατέρων χαμηλού, μεσαίου, υψηλού και πολύ υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς το συνολικό σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων, το συνολικό σκορ στα υλικά γραμματισμού στο σπίτι, τα πιστεύω σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού, τα πιστεύω σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού, την άμεση μάθηση του αλφαριθμητικού κώδικα, την άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, την από κοινού ανάγνωση βιβλίων, τις από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος και την ανάγνωση βιβλίων από το γονιό, πραγματοποιήσαμε μία ανάλυση διακύμανσης ANOVA κατά έναν παράγοντα (one-way ANOVA).

Στον Πίνακα 13 απεικονίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιπέδων εκπαίδευσης των πατέρων ως προς τις μεταβλητές του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού και επίσης ο λόγος F και το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας αυτών των μεταβλητών. Όπως φαίνεται στον πίνακα ο λόγος F είναι στατιστικά σημαντικός ($p < 0.05$) σε πέντε μεταβλητές. Δηλαδή, το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος ($p = .025$), την ανάγνωση βιβλίων από το γονιό ($p = 0.000$), το συνολικό σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων ($p = 0.000$), το συνολικό σκορ στα υλικά γραμματισμού ($p = 0.019$) και τα πιστεύω σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού ($p = 0.015$).

Σε αντίθεση, όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 13, οι μέσες τιμές του επιπέδου εκπαίδευσης του πατέρα δε διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ως προς την άμεση μάθηση του αλφαριθμητικού κώδικα ($p = .768$), την άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού ($p = .306$), την από κοινού ανάγνωση βιβλίων ($p = .117$) και τα πιστεύω σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού ($p = .053$).

Πίνακας 13

Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις Επιπέδων Εκπαίδευσης Πατέρων, Λόγος F και Παρατηρούμενο Επίπεδο Στατιστικής Σημαντικότητας

	Χαμηλό	Μεσαίο	Υψηλό	Πολύ υψηλό	F	Sig.
--	--------	--------	-------	------------	---	------

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
ΑΜΑΚ	2.1864	.88314	2.0782	.76125	2.0245	.82743	2.0656	.90413	.379	.768
ΑΕΔΑΓ	1.5930	.94722	1.7745	.81005	1.6628	.77123	1.8875	.83324	1.21	.306
ΑΚΑΒ	2.4961	.86811	2.6740	.71661	2.7557	.60398	2.8375	.61901	1.97	.117
ΑΚΔΓΕΜΜ Λ	2.9969	.72804	3.1299	.54582	3.2762	.50560	3.2750	.48120	3.15	.025*
ΑΒΓ	1.3391	.88499	1.4651	.88049	1.7251	.81898	2.0313	.86081	6.37	0.000*
ΣΣΤΑΤ	11.9268	2.83187	14.4519	4.26320	15.0233	3.92871	15.4750	3.54450	7.2	0.000*
ΣΚΥΓ	11.5476	2.06247	12.2481	2.23744	12.5977	1.70812	12.8000	1.93748	3.35	0.019*
ΠΑΔ	3.1473	.79968	3.2992	.57294	3.4322	.49638	3.4950	.45739	3.52	0.015*
ΠΤΔ	2.5465	1.19430	2.3835	1.15615	2.0172	1.16501	2.3125	1.14179	2.58	.053

Σημείωση: ΑΜΑΚ=Άμεση Μάθηση Αλφαβητικού Κώδικα; ΑΕΔΑΓ=Άμεση Ενίσχυση Δεξιότητων Αναδυόμενου Γραμματισμού; ΑΚΑΒ=Από Κοινού Ανάγνωση Βιβλίων; ΑΚΔΓΕΜΜΛ=Από Κοινού Δραστηριότητες Γραμματισμού Εστιασμένες στο Μήνυμα που Μεταφέρει ο Λόγος; ΑΒΓ=Ανάγνωση Βιβλίων από το Γονιό; ΣΣΤΑΤ=Συνολικό Σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων; ΣΣΥΓ=Συνολικό Σκορ στα Υλικά Γραμματισμού; ΠΑΔ=Πιστεύω για Άτυπες Δραστηριότητες; ΠΤΔ=Πιστεύω για Τυπικές Δραστηριότητες

* $p < 0.05$

Ο Πίνακας 14 αναπαριστά τις διαφορές μέσω των όρων των επιπέδων εκπαίδευσης του πατέρα ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές μας μετά από προσαρμογή Bonferroni. Σχετικά με τις από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος, παρατηρούμε ότι οι πατέρες υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ($p < 0.05$) κατά .27935 μονάδες από τους πατέρες χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης. Άρα, οι πατέρες υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης συμμετέχουν περισσότερο με το παιδί τους σε δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος σε σχέση με τους πατέρες χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης.

Σε σχέση με την ανάγνωση βιβλίων από το γονιό, βλέπουμε ότι οι πολύ υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης πατέρες υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ($p < 0.05$) κατά .69210 μονάδες από τους πατέρες χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης και επίσης υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ($p < 0.05$) κατά .56618 μονάδες από τους πατέρες μεσαίου επιπέδου εκπαίδευσης. Επομένως, οι πολύ υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης πατέρες διαβάζουν περισσότερο οι ίδιοι βιβλία σε σχέση με τους πατέρες χαμηλού και μεσαίου επιπέδου εκπαίδευσης.

Σχετικά με το συνολικό σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων, παρατηρούμε ότι οι πατέρες μεσαίου επιπέδου εκπαίδευσης υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ($p < 0.05$) κατά 2.52502 μονάδες από τους πατέρες χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης. Επίσης, οι πατέρες υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ($p < 0.05$) κατά 3.09643 μονάδες από τους πατέρες

χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης και οι πατέρες πολύ υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ($p<0.05$) κατά 3.54817 μονάδες από τους πατέρες χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης. Άρα, οι πατέρες μεσαίου, υψηλού και πολύ υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης εκθέτουν περισσότερο τα παιδιά τους σε παιδικά βιβλία στο σπίτι σε σχέση με τους πατέρες χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης.

Σε σχέση με το συνολικό σκορ στα υλικά γραμματισμού στο σπίτι, βλέπουμε ότι οι πατέρες υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ($p<0.05$) κατά 1.05008 μονάδες από τους πατέρες χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης και ακόμη ότι οι πατέρες πολύ υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ($p<0.05$) κατά 1.25238 μονάδες από τους πατέρες χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης. Επομένως, οι πατέρες υψηλού και πολύ υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης παρέχουν στα παιδιά τους περισσότερα υλικά γραμματισμού στο σπίτι σε σχέση με τους πατέρες χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης.

Τέλος, σχετικά με τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού, παρατηρούμε ότι οι πατέρες πολύ υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ($p<0.05$) κατά .34771 μονάδες από τους πατέρες χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης. Άρα, οι πατέρες πολύ υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού σε σχέση με τους πατέρες χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης.

Πίνακας 14

Διαφορές Μέσων Όρων Επιπέδων Εκπαίδευσης Πατέρα

Bonferroni

Dependent Variable	(I) Επίπεδο Εκπαίδευσης Πατέρα	(J) Επίπεδο Εκπαίδευσης Πατέρα	Mean Difference (I-J)	Sig.
ΑΚΔΓΕΜΜΑ	χαμηλό	μεσαίο	-.13300	1.000
		υψηλό	-.27935*	.045
		πολύ υψηλό	-.27810	.142
	μεσαίο	χαμηλό	.13300	1.000
		υψηλό	-.14634	.338
		πολύ υψηλό	-.14510	.889
	υψηλό	χαμηλό	.27935*	.045
		μεσαίο	.14634	.338
		πολύ υψηλό	.00125	1.000
	πολύ υψηλό	χαμηλό	.27810	.142
		μεσαίο	.14510	.889

		υψηλό	-.00125	1.000
ΑΒΓ	χαμηλό	μεσαίο	-.12593	1.000
		υψηλό	-.38595	.101
		πολύ υψηλό	-.69210*	.002
	μεσαίο	χαμηλό	.12593	1.000
		υψηλό	-.26002	.172
		πολύ υψηλό	-.56618*	.002
	υψηλό	χαμηλό	.38595	.101
		μεσαίο	.26002	.172
		πολύ υψηλό	-.30615	.383
	πολύ υψηλό	χαμηλό	.69210*	.002
		μεσαίο	.56618*	.002
		υψηλό	.30615	.383
ΣΣΤΑΤ	χαμηλό	μεσαίο	-2.52502*	.002
		υψηλό	-3.09643*	.000
		πολύ υψηλό	-3.54817*	.000
	μεσαίο	χαμηλό	2.52502*	.002
		υψηλό	-.57140	1.000
		πολύ υψηλό	-1.02315	.883
	υψηλό	χαμηλό	3.09643*	.000
		μεσαίο	.57140	1.000
		πολύ υψηλό	-.45174	1.000
	πολύ υψηλό	χαμηλό	3.54817*	.000
		μεσαίο	1.02315	.883
		υψηλό	.45174	1.000
ΣΣΥΓ	χαμηλό	μεσαίο	-.70050	.316
		υψηλό	-1.05008*	.038
		πολύ υψηλό	-1.25238*	.034
	μεσαίο	χαμηλό	.70050	.316
		υψηλό	-.34958	1.000
		πολύ υψηλό	-.55188	.801
	υψηλό	χαμηλό	1.05008*	.038
		μεσαίο	.34958	1.000
		πολύ υψηλό	-.20230	1.000
	πολύ υψηλό	χαμηλό	1.25238*	.034
		μεσαίο	.55188	.801
		υψηλό	.20230	1.000
ΠΑΔ	χαμηλό	μεσαίο	-.15196	.806
		υψηλό	-.28490	.051

		πολύ υψηλό	-.34771*	.039
	μεσαίο	χαμηλό	.15196	.806
		υψηλό	-.13294	.575
		πολύ υψηλό	-.19575	.365
	υψηλό	χαμηλό	.28490	.051
		μεσαίο	.13294	.575
		πολύ υψηλό	-.06282	1.000
	πολύ υψηλό	χαμηλό	.34771*	.039
		μεσαίο	.19575	.365
		υψηλό	.06282	1.000

Σημείωση: ΑΚΔΓΕΜΜΛ=Από Κοινού Δραστηριότητες Γραμματισμού Εστιασμένες στο Μήνυμα που Μεταφέρει ο Λόγος; ΑΒΓ=Ανάγνωση Βιβλίων από το Γονιό; ΣΣΤΑΤ=Συνολικό Σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων; ΣΣΥΓ=Συνολικό Σκορ στα Υλικά Γραμματισμού; ΠΑΔ=Πιστεύω για Άτυπες Δραστηριότητες

* $p < 0,05$

6.6.2 Διαφορές ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης μητέρων

Προκειμένου να ελέγξουμε αν οι μέσοι όροι των μητέρων χαμηλού, μεσαίου, υψηλού και πολύ υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς το συνολικό σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων, το συνολικό σκορ στα υλικά γραμματισμού στο σπίτι, τα πιστεύω σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού, τα πιστεύω σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού, την άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα, την άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, την από κοινού ανάγνωση βιβλίων, τις από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος και την ανάγνωση βιβλίων από το γονιό, πραγματοποιήσαμε μία ανάλυση διακύμανσης ANOVA κατά έναν παράγοντα (one-way ANOVA).

Στον Πίνακα 15 φαίνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιπέδων εκπαίδευσης των μητέρων ως προς τις μεταβλητές του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού και επίσης ο λόγος F και το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας αυτών των μεταβλητών. Όπως φαίνεται στον πίνακα ο λόγος F είναι στατιστικά σημαντικός ($p < 0.05$) σε επτά μεταβλητές. Δηλαδή, το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα ($p = .044$), την από κοινού ανάγνωση βιβλίων ($p = .001$), την ανάγνωση βιβλίων από το γονιό ($p = .000$), το συνολικό σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων ($p = .000$), το συνολικό σκορ στα υλικά γραμματισμού ($p = .000$), τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες

δραστηριότητες γραμματισμού ($p=.000$) και τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού ($p=.027$).

Αντίθετα, όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 15, οι μέσες τιμές του επιπέδου εκπαίδευσης της μητέρας δε διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ως προς την άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδύομενου γραμματισμού ($p=.640$) και τις από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος ($p=.051$).

Πίνακας 15

Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις Επιπέδων Εκπαίδευσης Μητέρων, Λόγος F και Παρατηρούμενο Επίπεδο Στατιστικής Σημαντικότητας

	Χαμηλό		Μεσαίο		Υψηλό		Πολύ Υψηλό		F	Sig.
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
ΑΜΑΚ	2.3819	.92857	2.1671	.74180	2.0345	.86474	1.8472	.75488	2.73	.044*
ΑΕΔΑΓ	1.7407	.97890	1.7114	.83007	1.7939	.82927	1.6145	.74355	.562	.640
ΑΚΑΒ	2.4306	.93465	2.5237	.69579	2.8264	.67302	2.8804	.57672	6.03	.001*
ΑΚΔΓΕΜΜ Λ	2.8333	.97518	3.1642	.54080	3.2193	.53316	3.2174	.43443	2.61	.051
ΑΒΓ	1.1528	.67595	1.3482	.91772	1.7817	.78190	1.8696	.87993	8.64	.000*
ΣΣΤΑΤ	11.6875	4.15883	13.5902	3.87779	15.4000	4.15336	14.8478	3.07656	7.17	.000*
ΣΣΥΓ	11.7059	2.36550	11.8000	2.16775	12.6612	1.86884	13.1087	1.74137	6.76	.000*
ΠΑΔ	2.9074	.95907	3.2283	.58857	3.4645	.47273	3.4826	.52928	7.99	.000*
ΠΤΔ	2.8333	1.16316	2.4375	1.10872	2.2066	1.19316	2.0000	1.20646	3.11	.027*

Σημείωση: ΑΜΑΚ=Άμεση Μάθηση Αλφαβητικού Κώδικα; ΑΕΔΑΓ=Άμεση Ενίσχυση Δεξιοτήτων Αναδύομενου Γραμματισμού; ΑΚΑΒ=Από Κοινού Ανάγνωση Βιβλίων; ΑΚΔΓΕΜΜΛ=Από Κοινού Δραστηριότητες Γραμματισμού Εστιασμένες στο Μήνυμα που Μεταφέρει ο Λόγος; ΑΒΓ=Ανάγνωση Βιβλίων από το Γονιό; ΣΣΤΑΤ=Συνολικό Σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων; ΣΣΥΓ=Συνολικό Σκορ στα Υλικά Γραμματισμού; ΠΑΔ=Πιστεύω για Άτυπες Δραστηριότητες; ΠΤΔ=Πιστεύω για Τυπικές Δραστηριότητες

* $p<0.05$

Ο Πίνακας 16 δείχνει τις διαφορές μέσων όρων των επιπέδων εκπαίδευσης της μητέρας ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές μας μετά από προσαρμογή Bonferroni. Σε σχέση με την άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα, παρατηρούμε ότι οι μητέρες χαμηλού, μεσαίου, υψηλού και πολύ υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης δε διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους. Άρα, οι μητέρες χαμηλού, μεσαίου, υψηλού και πολύ υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης μαθαίνουν σε παρόμοιες συχνότητες στοιχεία του αλφαβητικού κώδικα στο παιδί τους.

Σχετικά με την από κοινού ανάγνωση βιβλίων, βλέπουμε ότι οι μητέρες υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ($p<0.05$) κατά .30273 μονάδες από τις μητέρες μεσαίου επιπέδου εκπαίδευσης. Επίσης, οι μητέρες πολύ υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ($p<0.05$) κατά .35672 μονάδες από τις μητέρες μεσαίου επιπέδου εκπαίδευσης. Επομένως, οι υψηλού και πολύ υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης μητέρες διαβάζουν περισσότερο παιδικά βιβλία με τα παιδιά τους σε σχέση με τις μητέρες μεσαίου επιπέδου εκπαίδευσης.

Σε σχέση με την ανάγνωση βιβλίων από το γονιό, παρατηρούμε ότι οι μητέρες υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ($p<0.05$) κατά .62890 μονάδες από τις μητέρες χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης. Ακόμη, οι μητέρες υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης υπερέχουν στατιστικά σημαντικά κατά .43344 μονάδες από τις μητέρες μεσαίου επιπέδου εκπαίδευσης. Επίσης, οι μητέρες πολύ υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ($p<0.05$) κατά .71679 μονάδες από τις μητέρες χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης και επιπλέον οι μητέρες πολύ υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ($p<0.05$) κατά .52133 μονάδες από τις μητέρες μεσαίου επιπέδου εκπαίδευσης. Επομένως, οι μητέρες υψηλού και πολύ υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης διαβάζουν περισσότερο οι ίδιες βιβλία από τις μητέρες χαμηλού και μεσαίου επιπέδου εκπαίδευσης.

Σχετικά με το συνολικό σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων, βλέπουμε ότι οι μητέρες υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ($p<0.05$) κατά 3.71250 μονάδες από τις μητέρες χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης και ακόμη ότι οι μητέρες υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ($p<0.05$) κατά 1.80984 μονάδες από τις μητέρες μεσαίου επιπέδου εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι μητέρες πολύ υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ($p<0.05$) κατά 3.16033 μονάδες από τις μητέρες χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης. Άρα, οι μητέρες υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης εκθέτουν περισσότερο το παιδί τους σε παιδικά βιβλία σε σχέση με τις μητέρες χαμηλού και μεσαίου επιπέδου εκπαίδευσης και επίσης οι μητέρες πολύ υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης εκθέτουν περισσότερο το παιδί τους σε παιδικά βιβλία σε σχέση με τις μητέρες χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης.

Σε σχέση με το συνολικό σκορ στα υλικά γραμματισμού, παρατηρούμε ότι οι μητέρες υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ($p<0.05$) κατά .86116 μονάδες από τις μητέρες μεσαίου επιπέδου εκπαίδευσης. Επίσης, οι μητέρες πολύ υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ($p<0.05$) κατά 1.30870 μονάδες από τις μητέρες μεσαίου επιπέδου εκπαίδευσης. Επομένως, οι μητέρες υψηλού και πολύ υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης παρέχουν περισσότερα υλικά γραμματισμού στο σπίτι στο παιδί τους σε σχέση με τις μητέρες μεσαίου επιπέδου εκπαίδευσης.

Σχετικά με τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού, βλέπουμε ότι οι μητέρες υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ($p<0.05$) κατά .55706 μονάδες από τις μητέρες χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης και ακόμα ότι οι μητέρες υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ($p<0.05$) κατά .23613 μονάδες από τις μητέρες μεσαίου επιπέδου εκπαίδευσης. Επίσης, οι μητέρες πολύ υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ($p<0.05$) κατά .57520 μονάδες από τις μητέρες χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης. Επομένως, οι μητέρες υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού σε σχέση με τις μητέρες χαμηλού και μεσαίου επιπέδου εκπαίδευσης και επιπλέον οι μητέρες πολύ υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού σε σχέση με τις μητέρες χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης.

Τέλος, σχετικά με τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού, παρατηρούμε ότι οι μητέρες χαμηλού, μεσαίου, υψηλού και πολύ υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης δε διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους. Άρα, οι μητέρες χαμηλού, μεσαίου, υψηλού και πολύ υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης αποδίδουν παρόμοιου βαθμού σημασία στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού.

Πίνακας 16

Διαφορές Μέσων Όρων Επιπέδων Εκπαίδευσης Μητέρας

Bonferroni

Dependent Variable	(I) Επίπεδο Εκπαίδευσης Μητέρας	(J) Επίπεδο Εκπαίδευσης Μητέρας	Mean Difference (I-J)	Sig.
AMAK	χαμηλό	μεσαίο	.21485	1.000
		υψηλό	.34744	.532
		πολύ υψηλό	.53472	.105
	μεσαίο	χαμηλό	-.21485	1.000
		υψηλό	.13259	1.000
		πολύ υψηλό	.31987	.133
	υψηλό	χαμηλό	-.34744	.532
		μεσαίο	-.13259	1.000
		πολύ υψηλό	.18728	1.000
	πολύ υψηλό	χαμηλό	-.53472	.105
		μεσαίο	-.31987	.133
		υψηλό	-.18728	1.000
AKAB	χαμηλό	μεσαίο	-.09316	1.000

		υψηλό πολύ υψηλό	-.39589 -.44988	.139 .114
	μεσαίο	χαμηλό υψηλό πολύ υψηλό	.09316 -.30273* -.35672*	1.000 .004 .017
	υψηλό	χαμηλό μεσαίο πολύ υψηλό	.39589 .30273* -.05399	.139 .004 1.000
	πολύ υψηλό	χαμηλό μεσαίο υψηλό	.44988 .35672* .05399	.114 .017 1.000
ΑΒΓ	χαμηλό	μεσαίο υψηλό πολύ υψηλό	-.19546 -.62890* -.71679*	1.000 .022 .015
	μεσαίο	χαμηλό υψηλό πολύ υψηλό	.19546 -.43344* -.52133*	1.000 .000 .003
	υψηλό	χαμηλό μεσαίο πολύ υψηλό	.62890* .43344* -.08788	.022 .000 1.000
	πολύ υψηλό	χαμηλό μεσαίο υψηλό	.71679* .52133* .08788	.015 .003 1.000
ΣΣΤΑΤ	χαμηλό	μεσαίο υψηλό πολύ υψηλό	-1.90266 -3.71250* -3.16033*	.404 .002 .033
	μεσαίο	χαμηλό υψηλό πολύ υψηλό	1.90266 -1.80984* -1.25766	.404 .002 .379
	υψηλό	χαμηλό μεσαίο πολύ υψηλό	3.71250* 1.80984* .55217	.002 .002 1.000
	πολύ υψηλό	χαμηλό μεσαίο υψηλό	3.16033* 1.25766 -.55217	.033 .379 1.000
ΣΣΥΓ	χαμηλό	μεσαίο υψηλό πολύ υψηλό	-.09412 -.95527 -1.40281	1.000 .400 .085

	μεσαίο	χαμηλό υψηλό πολύ υψηλό	.09412 -.86116* -1.30870*	1.000 .006 .001
	υψηλό	χαμηλό μεσαίο πολύ υψηλό	.95527 .86116* -.44754	.400 .006 1.000
	πολύ υψηλό	χαμηλό μεσαίο υψηλό	1.40281 1.30870* .44754	.085 .001 1.000
ΠΑΔ	χαμηλό	μεσαίο υψηλό πολύ υψηλό	-.32093 -.55706* -.57520*	.153 .001 .002
	μεσαίο	χαμηλό υψηλό πολύ υψηλό	.32093 -.23613* -.25428	.153 .008 .060
	υψηλό	χαμηλό μεσαίο πολύ υψηλό	.55706* .23613* -.01815	.001 .008 1.000
	πολύ υψηλό	χαμηλό μεσαίο υψηλό	.57520* .25428 .01815	.002 .060 1.000
ΠΤΔ	χαμηλό	μεσαίο υψηλό πολύ υψηλό	.39583 .62672 .83333	1.000 .200 .062
	μεσαίο	χαμηλό υψηλό πολύ υψηλό	-.39583 .23089 .43750	1.000 .742 .183
	υψηλό	χαμηλό μεσαίο πολύ υψηλό	-.62672 -.23089 .20661	.200 .742 1.000
	πολύ υψηλό	χαμηλό μεσαίο υψηλό	-.83333 -.43750 -.20661	.062 .183 1.000

Σημείωση: ΑΜΑΚ=Άμεση Μάθηση Αλφαβητικού Κώδικα; ΑΚΑΒ=Από Κοινού Ανάγνωση Βιβλίων; ΑΒΓ=Ανάγνωση Βιβλίων από το Γονιό; ΣΣΤΑΤ=Συνολικό Σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων; ΣΣΥΓ=Συνολικό Σκορ στα Υλικά Γραμματισμού; ΠΑΔ=Πιστεύω για Άτυπες Δραστηριότητες; ΠΤΔ=Πιστεύω για Τυπικές Δραστηριότητες

*p<0.05

6.6.3 Διαφορές ως προς το επίπεδο επαγγέλματος πατέρων

Για να δούμε αν οι μέσοι όροι των πατέρων χαμηλού, μεσαίου, υψηλού, πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος και των πατέρων εκτός επαγγέλματος διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς το συνολικό σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων, το συνολικό σκορ στα υλικά γραμματισμού στο σπίτι, τα πιστεύω σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού, τα πιστεύω σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού, την άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα, την άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, την από κοινού ανάγνωση βιβλίων, τις από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος και την ανάγνωση βιβλίων από το γονιό, εφαρμόσαμε μία ανάλυση διακύμανσης ANOVA κατά έναν παράγοντα (one-way ANOVA).

Στον Πίνακα 17 απεικονίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιπέδων επαγγέλματος των πατέρων ως προς τις μεταβλητές του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού και επίσης ο λόγος F και το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας αυτών των μεταβλητών. Όπως παρατηρείται στον πίνακα ο λόγος F είναι στατιστικά σημαντικός ($p < 0.05$) σε επτά μεταβλητές. Δηλαδή, το επίπεδο επαγγέλματος του πατέρα επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την από κοινού ανάγνωση βιβλίων ($p = .046$), την ανάγνωση βιβλίων από το γονιό ($p = .001$), το συνολικό σκορ στα υλικά γραμματισμού ($p = .011$) και τα πιστεύω σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού ($p = .000$).

Αντιθέτως, όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 17, οι μέσες τιμές του επιπέδου επαγγέλματος του πατέρα δε διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ως προς την άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα ($p = .755$), την άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού ($p = .965$), τις από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος ($p = .069$), το συνολικό σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων ($p = .206$) και τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού ($p = .294$).

Πίνακας 17

Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις Επιπέδων Επαγγέλματος Πατέρων, Λόγος F και Παρατηρούμενο Επίπεδο Στατιστικής Σημαντικότητας

	Χαμηλό		Μεσαίο		Υψηλό		Πολύ υψηλό		Εκτός επαγγέλματος		F	Sig.
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
ΑΜΑΚ	2.1783	.75425	2.0905	.78464	2.0790	.86350	1.9899	.79566	2.0228	1.08455	.474	.755
ΑΕΔΑΓ	1.6935	.86910	1.6979	.83564	1.7678	.80231	1.7027	.78364	1.6125	.84870	.145	.965

ΑΚΑΒ	2.6250	.74924	2.5547	.74834	2.7303	.63540	2.7965	.62956	2.1563	1.11753	2.46	.046*
ΑΚΔΓΕΜ ΜΛ	3.0875	.49464	3.0672	.62348	3.2116	.52269	3.2736	.47815	2.8958	1.26910	2.19	.069
ΑΒΓ	1.2738	.80147	1.5156	.89184	1.6170	.89609	1.8672	.84273	1.0313	.93003	5.06	.001*
ΣΣΤΑΤ	14.2037	4.55316	13.3281	3.51890	14.5862	4.36570	14.8605	3.49171	14.6250	4.95516	1.48	.206
ΣΣΥΓ	11.5536	2.31139	12.1452	2.36676	12.4713	1.87294	12.7558	1.78184	12.7500	1.03510	3.3	.011*
ΠΑΔ	3.2179	.56347	3.2710	.60932	3.4015	.50610	3.4651	.50264	2.4250	1.27139	7.35	.000*
ΠΤΔ	2.5179	1.21343	2.3468	1.12930	2.3636	1.21940	2.0988	1.10299	2.1250	1.52947	1.24	.294

Σημείωση: ΑΜΑΚ=Άμεση Μάθηση Αλφαβητικού Κώδικα; ΑΕΔΑΓ=Άμεση Ενίσχυση Δεξιότητων Αναδυόμενου Γραμματισμού; ΑΚΑΒ=Από Κοινού Ανάγνωση Βιβλίων; ΑΚΔΓΕΜΜΛ=Από Κοινού Δραστηριότητες Γραμματισμού Εστιασμένες στο Μήνυμα που Μεταφέρει ο Λόγος; ΑΒΓ=Ανάγνωση Βιβλίων από το Γονιό; ΣΣΤΑΤ=Συνολικό Σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων; ΣΣΥΓ=Συνολικό Σκορ στα Υλικά Γραμματισμού; ΠΑΔ=Πιστεύω για Άτυπες Δραστηριότητες; ΠΤΔ=Πιστεύω για Τυπικές Δραστηριότητες

* $p < 0.05$

Ο Πίνακας 18 δείχνει τις διαφορές μέσω των όρων των επιπέδων επαγγέλματος του πατέρα ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές μας μετά από προσαρμογή Bonferroni. Σε σχέση με την από κοινού ανάγνωση βιβλίων, παρατηρούμε ότι οι πατέρες χαμηλού, μεσαίου, υψηλού, πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος και οι πατέρες εκτός επαγγέλματος δε διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους. Άρα, οι πατέρες χαμηλού, μεσαίου, υψηλού, πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος και οι πατέρες που βρίσκονται εκτός επαγγέλματος διαβάζουν σε παρόμοιες συχνότητες παιδικά βιβλία με το παιδί τους.

Σχετικά με την ανάγνωση βιβλίων από το γονιό, παρατηρούμε ότι οι πατέρες πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος υπερέρχουν στατιστικά σημαντικά ($p < 0.05$) κατά .59344 μονάδες από τους πατέρες χαμηλού επιπέδου επαγγέλματος. Άρα, οι πατέρες πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος διαβάζουν περισσότερο οι ίδιοι βιβλία σε σχέση με τους πατέρες χαμηλού επιπέδου επαγγέλματος.

Σε σχέση με το συνολικό σκορ στα υλικά γραμματισμού, βλέπουμε ότι οι πατέρες πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος υπερέρχουν στατιστικά σημαντικά ($p < 0.05$) κατά 1.20224 μονάδες από τους πατέρες χαμηλού επιπέδου επαγγέλματος. Συνεπώς, οι πατέρες πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος παρέχουν περισσότερα υλικά γραμματισμού στο σπίτι στο παιδί τους σε σχέση με τους πατέρες χαμηλού επιπέδου επαγγέλματος.

Σχετικά με τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού, βλέπουμε ότι οι πατέρες χαμηλού επιπέδου επαγγέλματος υπερέρχουν στατιστικά σημαντικά ($p < 0.05$) κατά .79286 μονάδες από τους πατέρες εκτός επαγγέλματος. Επίσης, οι πατέρες μεσαίου επιπέδου επαγγέλματος υπερέρχουν στατιστικά σημαντικά ($p < 0.05$) κατά .84597 μονάδες από τους πατέρες εκτός επαγγέλματος. Ακόμη, οι πατέρες υψηλού επιπέδου επαγγέλματος υπερέρχουν

στατιστικά σημαντικά ($p < 0.05$) κατά .97652 μονάδες από τους πατέρες εκτός επαγγέλματος και οι πατέρες πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ($p < 0.05$) κατά 1.04012 μονάδες από τους πατέρες εκτός επαγγέλματος. Επομένως, οι πατέρες χαμηλού, μεσαίου, υψηλού και πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού σε σχέση με τους πατέρες που βρίσκονται εκτός επαγγέλματος.

Πίνακας 18

Διαφορές Μέσων Όρων Επιπέδων Επαγγέλματος Πατέρα

Bonferroni

Dependent Variable	(I) Επίπεδο Επαγγέλματος Πατέρα	(J) Επίπεδο Επαγγέλματος Πατέρα	Mean Difference (I-J)	Sig.
ΑΚΑΒ	χαμηλό	μεσαίο	.07031	1.000
		υψηλό	-.10534	1.000
		πολύ υψηλό	-.17151	1.000
		εκτός επαγγέλματος	.46875	.755
	μεσαίο	χαμηλό	-.07031	1.000
		υψηλό	-.17565	1.000
		πολύ υψηλό	-.24182	.360
		εκτός επαγγέλματος	.39844	1.000
	υψηλό	χαμηλό	.10534	1.000
		μεσαίο	.17565	1.000
		πολύ υψηλό	-.06617	1.000
		εκτός επαγγέλματος	.57409	.261
	πολύ υψηλό	χαμηλό	.17151	1.000
		μεσαίο	.24182	.360
		υψηλό	.06617	1.000
		εκτός επαγγέλματος	.64026	.133
	εκτός επαγγέλματος	χαμηλό	-.46875	.755
		μεσαίο	-.39844	1.000
		υψηλό	-.57409	.261
		πολύ υψηλό	-.64026	.133
ΑΒΓ	χαμηλό	μεσαίο	-.24182	1.000
		υψηλό	-.34323	.205

		πολύ υψηλό εκτός επαγγέλματος	-.59344* .24256	.001 1.000
	μεσαίο	χαμηλό υψηλό πολύ υψηλό εκτός επαγγέλματος	.24182 -.10142 -.35162 .48438	1.000 1.000 .143 1.000
	υψηλό	χαμηλό μεσαίο πολύ υψηλό εκτός επαγγέλματος	.34323 .10142 -.25021 .58579	.205 1.000 .565 .673
	πολύ υψηλό	χαμηλό μεσαίο υψηλό εκτός επαγγέλματος	.59344* .35162 .25021 .83600	.001 .143 .565 .093
	εκτός επαγγέλματος	χαμηλό μεσαίο υψηλό πολύ υψηλό	-.24256 -.48438 -.58579 -.83600	1.000 1.000 .673 .093
ΣΣΥΓ	χαμηλό	μεσαίο υψηλό πολύ υψηλό εκτός επαγγέλματος	-.59159 -.91769 -1.20224* -1.19643	1.000 .089 .007 1.000
	μεσαίο	χαμηλό υψηλό πολύ υψηλό εκτός επαγγέλματος	.59159 -.32610 -.61065 -.60484	1.000 1.000 .724 1.000
	υψηλό	χαμηλό μεσαίο πολύ υψηλό εκτός επαγγέλματος	.91769 .32610 -.28455 -.27874	.089 1.000 1.000 1.000
	πολύ υψηλό	χαμηλό μεσαίο υψηλό εκτός επαγγέλματος	1.20224* .61065 .28455 .00581	.007 .724 1.000 1.000

	εκτός επαγγέλματος	χαμηλό μεσαίο υψηλό πολύ υψηλό	1.19643 .60484 .27874 -.00581	1.000 1.000 1.000 1.000
ΠΑΔ	χαμηλό	μεσαίο	-.05311	1.000
		υψηλό	-.18366	.595
		πολύ υψηλό	-.24726	.118
		εκτός επαγγέλματος	.79286*	.003
	μεσαίο	χαμηλό	.05311	1.000
		υψηλό	-.13055	1.000
		πολύ υψηλό	-.19415	.411
		εκτός επαγγέλματος	.84597*	.001
	υψηλό	χαμηλό	.18366	.595
		μεσαίο	.13055	1.000
		πολύ υψηλό	-.06360	1.000
		εκτός επαγγέλματος	.97652*	.000
	πολύ υψηλό	χαμηλό	.24726	.118
		μεσαίο	.19415	.411
		υψηλό	.06360	1.000
		εκτός επαγγέλματος	1.04012*	.000
	εκτός επαγγέλματος	χαμηλό	-.79286*	.003
		μεσαίο	-.84597*	.001
		υψηλό	-.97652*	.000
		πολύ υψηλό	-1.04012*	.000

Σημείωση: ΑΚΑΒ=Από Κοινού Ανάγνωση Βιβλίων; ΑΒΓ=Ανάγνωση Βιβλίων από το Γονίο; ΣΣΥΓ=Συνολικό Σκορ στα Υλικά Γραμματισμού; ΠΑΔ=Πιστεύω για Άτυπες Δραστηριότητες

*p<0.05

6.6.4 Διαφορές ως προς το επίπεδο επαγγέλματος μητέρων

Για να δούμε αν οι μέσοι όροι των μητέρων χαμηλού, μεσαίου, υψηλού, πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος και των μητέρων εκτός επαγγέλματος διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς το συνολικό σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων, το συνολικό σκορ στα υλικά γραμματισμού στο σπίτι, τα πιστεύω σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού, τα πιστεύω σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού, την άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα, την άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, την από κοινού ανάγνωση βιβλίων, τις

από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος και την ανάγνωση βιβλίων από το γονιό, κάναμε μία ανάλυση διακύμανσης ANOVA κατά έναν παράγοντα (one-way ANOVA).

Στον Πίνακα 19 φαίνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιπέδων επαγγέλματος των μητέρων ως προς τις μεταβλητές του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού και επίσης ο λόγος F και το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας αυτών των μεταβλητών. Όπως φαίνεται στον πίνακα ο λόγος F είναι στατιστικά σημαντικός ($p < 0.05$) σε έξι μεταβλητές. Δηλαδή, το επίπεδο επαγγέλματος της μητέρας επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την από κοινού ανάγνωση βιβλίων ($p = .001$), τις από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος ($p = .023$), την ανάγνωση βιβλίων από το γονιό ($p = .000$), το συνολικό σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων ($p = .000$), το συνολικό σκορ στα υλικά γραμματισμού ($p = .000$) και τα πιστεύω σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού ($p = .000$).

Αντίθετα, όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 19, οι μέσες τιμές του επιπέδου επαγγέλματος της μητέρας δε διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ως προς την άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα ($p = .554$), την άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδύμενου γραμματισμού ($p = .883$) και τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού ($p = .194$).

Πίνακας 19

Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις Επιπέδων Επαγγέλματος Μητέρων, Λόγος F και Παρατηρούμενο Επίπεδο Στατιστικής Σημαντικότητας

	Χαμηλό		Μεσαίο		Υψηλό		Πολύ υψηλό		Εκτός Επαγγέλματος		F	Sig.
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
ΑΜΑΚ	2.0198	.76220	2.1937	.76213	2.0400	.80311	1.9829	.85267	2.1701	.79956	.757	.554
ΑΕΔΑΓ	1.7857	.98936	1.7350	1.00417	1.6641	.71860	1.7614	.81889	1.7923	.87911	.292	.883
ΑΚΑΒ	2.4286	.64087	2.5107	.63614	2.6333	.63366	2.9494	.64202	2.5451	.82979	5.03	.001*
ΑΚΔΓΕΜΜΛ	2.9762	.62678	2.9957	.56776	3.1749	.49873	3.3146	.49838	3.1071	.69063	2.88	.023*
ΑΒΓ	1.7500	.92421	1.1667	.80772	1.5024	.86621	1.8736	.84370	1.5505	.87656	5.19	.000*
ΣΣΤΑΤ	16.8571	5.04739	11.2895	3.31180	14.9135	3.99784	15.6517	3.37471	13.5593	4.07799	10.81	.000*
ΣΣΥΓ	11.2857	2.92770	11.4211	3.04588	12.3301	1.89110	13.1685	1.60423	11.9167	1.71030	7.03	.000*
ΠΑΔ	3.3143	.47409	3.2632	.61355	3.2854	.52063	3.5775	.43426	3.1432	.76747	6.11	.000*
ΠΤΔ	2.4286	1.36713	2.4868	1.15949	2.2427	1.14802	2.1067	1.18579	2.5328	1.18275	1.52	.194

Σημείωση: ΑΜΑΚ=Άμεση Μάθηση Αλφαβητικού Κώδικα; ΑΕΔΑΓ=Άμεση Ενίσχυση Δεξιοτήτων Αναδύμενου Γραμματισμού; ΑΚΑΒ=Από Κοινού Ανάγνωση Βιβλίων; ΑΚΔΓΕΜΜΛ=Από

Κοινού Δραστηριότητες Γραμματισμού Εστιασμένες στο Μήνυμα που Μεταφέρει ο Λόγος;
ΑΒΓ=Ανάγνωση Βιβλίων από το Γονιό; ΣΣΤΑΤ=Συνολικό Σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων;
ΣΣΥΓ=Συνολικό Σκορ στα Υλικά Γραμματισμού; ΠΑΔ=Πιστεύω για Άτυπες Δραστηριότητες;
ΠΤΔ=Πιστεύω για Τυπικές Δραστηριότητες

* $p < 0.05$

Ο Πίνακας 20 δείχνει τις διαφορές μέσων όρων των επιπέδων επαγγέλματος της μητέρας ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές μας μετά από προσαρμογή Bonferroni. Σε σχέση με την από κοινού ανάγνωση βιβλίων, παρατηρούμε ότι μητέρες πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος υπερέρχουν στατιστικά σημαντικά ($p < 0.05$) κατά .43875 μονάδες από τις μητέρες μεσαίου επιπέδου επαγγέλματος. Επίσης, οι μητέρες πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος υπερέρχουν στατιστικά σημαντικά ($p < 0.05$) κατά .31610 μονάδες από τις μητέρες υψηλού επιπέδου επαγγέλματος. Ακόμη, οι μητέρες πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος υπερέρχουν στατιστικά σημαντικά ($p < 0.05$) κατά .40436 μονάδες από τις μητέρες εκτός επαγγέλματος. Άρα, οι μητέρες πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος διαβάζουν περισσότερο παιδικά βιβλία με τα παιδιά τους σε σχέση με τις μητέρες μεσαίου και υψηλού επιπέδου επαγγέλματος και τις μητέρες που βρίσκονται εκτός επαγγέλματος.

Σχετικά με τις από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος, βλέπουμε ότι οι μητέρες πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος υπερέρχουν στατιστικά σημαντικά ($p < 0.05$) κατά .31888 μονάδες από τις μητέρες μεσαίου επιπέδου επαγγέλματος. Επομένως, οι μητέρες πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος συμμετέχουν περισσότερο με το παιδί τους σε δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος σε σχέση με τις μητέρες μεσαίου επιπέδου επαγγέλματος.

Σε σχέση με την ανάγνωση βιβλίων από το γονιό, παρατηρούμε ότι οι μητέρες πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος υπερέρχουν στατιστικά σημαντικά ($p < 0.05$) κατά .70693 μονάδες από τις μητέρες μεσαίου επιπέδου επαγγέλματος. Ακόμη, οι μητέρες πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος υπερέρχουν στατιστικά σημαντικά ($p < 0.05$) κατά .37121 μονάδες από τις μητέρες υψηλού επιπέδου επαγγέλματος. Επομένως, οι μητέρες πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος διαβάζουν περισσότερο οι ίδιες βιβλία σε σχέση με τις μητέρες μεσαίου και υψηλού επιπέδου επαγγέλματος.

Σχετικά με το συνολικό σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων, βλέπουμε ότι οι μητέρες χαμηλού επιπέδου επαγγέλματος υπερέρχουν στατιστικά σημαντικά ($p < 0.05$) κατά 5.56767 μονάδες από τις μητέρες μεσαίου επιπέδου επαγγέλματος. Ακόμη, οι μητέρες υψηλού επιπέδου επαγγέλματος υπερέρχουν στατιστικά σημαντικά ($p < 0.05$) κατά 3.62399 μονάδες από τις μητέρες μεσαίου επιπέδου επαγγέλματος. Επίσης, οι μητέρες πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος υπερέρχουν στατιστικά σημαντικά ($p < 0.05$) κατά 4.36221 μονάδες από τις μητέρες μεσαίου επιπέδου επαγγέλματος και ακόμα οι μητέρες πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος υπερέρχουν στατιστικά

σημαντικά ($p < 0.05$) κατά 2.09236 μονάδες από τις μητέρες εκτός επαγγέλματος. Επιπλέον, οι μητέρες εκτός επαγγέλματος υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ($p < 0.05$) κατά 2.26985 μονάδες από τις μητέρες μεσαίου επιπέδου επαγγέλματος. Συνεπώς, οι μητέρες χαμηλού, υψηλού επιπέδου επαγγέλματος και οι μητέρες εκτός επαγγέλματος εκθέτουν περισσότερο το παιδί τους σε παιδικά βιβλία σε σχέση με τις μητέρες μεσαίου επιπέδου επαγγέλματος. Επίσης, οι μητέρες πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος εκθέτουν περισσότερο το παιδί τους σε παιδικά βιβλία σε σχέση με τις μητέρες μεσαίου επιπέδου επαγγέλματος και με τις μητέρες που βρίσκονται εκτός επαγγέλματος.

Σε σχέση με το συνολικό σκορ στα υλικά γραμματισμού, παρατηρούμε ότι οι μητέρες πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ($p < 0.05$) κατά 1.74749 μονάδες από τις μητέρες μεσαίου επιπέδου επαγγέλματος. Επίσης, οι μητέρες πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ($p < 0.05$) κατά .83844 μονάδες από τις μητέρες υψηλού επιπέδου επαγγέλματος και ακόμη υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ($p < 0.05$) κατά 1.25187 μονάδες από τις μητέρες εκτός επαγγέλματος. Άρα, οι μητέρες πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος παρέχουν περισσότερα υλικά γραμματισμού στο παιδί τους στο σπίτι σε σχέση με τις μεσαίου και υψηλού επιπέδου επαγγέλματος και τις μητέρες που βρίσκονται εκτός επαγγέλματος.

Τέλος, σχετικά με τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού, βλέπουμε ότι οι μητέρες πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ($p < 0.05$) κατά .31437 μονάδες από τις μητέρες μεσαίου επιπέδου επαγγέλματος. Επιπλέον, οι μητέρες πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ($p < 0.05$) κατά .29209 μονάδες από τις μητέρες υψηλού επιπέδου επαγγέλματος και ακόμη υπερέχουν στατιστικά σημαντικά ($p < 0.05$) κατά .43436 μονάδες από τις μητέρες εκτός επαγγέλματος. Επομένως, οι μητέρες πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού σε σχέση με τις μητέρες μεσαίου και υψηλού επιπέδου επαγγέλματος και τις μητέρες που βρίσκονται εκτός επαγγέλματος.

Πίνακας 20

Διαφορές Μέσων Όρων Επιπέδων Επαγγέλματος Μητέρας

Bonferroni

Dependent Variable	(I) Επίπεδο Επαγγέλματος Μητέρας	(J) Επίπεδο Επαγγέλματος Μητέρας	Mean Difference (I-J)	Sig.
AKAB	χαμηλό	μεσαίο	-.08211	1.000
		υψηλό	-.20476	1.000

		πολύ υψηλό εκτός επαγγέλματος	-.52087 -.11651	.522 1.000
	μεσαίο	χαμηλό υψηλό πολύ υψηλό εκτός επαγγέλματος	.08211 -.12265 -.43875* -.03440	1.000 1.000 .009 1.000
	υψηλό	χαμηλό μεσαίο πολύ υψηλό εκτός επαγγέλματος	.20476 .12265 -.31610* .08825	1.000 1.000 .014 1.000
	πολύ υψηλό	χαμηλό μεσαίο υψηλό εκτός επαγγέλματος	.52087 .43875* .31610* .40436*	.522 .009 .014 .004
	εκτός επαγγέλματος	χαμηλό μεσαίο υψηλό πολύ υψηλό	.11651 .03440 -.08825 -.40436*	1.000 1.000 1.000 .004
ΑΚΔΓΕΜΜΛ	χαμηλό	μεσαίο υψηλό πολύ υψηλό εκτός επαγγέλματος	-.01954 -.19873 -.33842 -.13091	1.000 1.000 1.000 1.000
	μεσαίο	χαμηλό υψηλό πολύ υψηλό εκτός επαγγέλματος	.01954 -.17919 -.31888* -.11138	1.000 .858 .030 1.000
	υψηλό	χαμηλό μεσαίο πολύ υψηλό εκτός επαγγέλματος	.19873 .17919 -.13969 .06782	1.000 .858 .813 1.000
	πολύ υψηλό	χαμηλό μεσαίο υψηλό εκτός	.33842 .31888* .13969 .20750	1.000 .030 .813 .251

	εκτός επαγγέλματος	επαγγέλματος χαμηλό μεσαίο υψηλό πολύ υψηλό	.13091 .11138 -.06782 .20750	1.000 1.000 1.000 .251
ΑΒΓ	χαμηλό	μεσαίο	.58333	.978
		υψηλό	.24762	1.000
		πολύ υψηλό	-.12360	1.000
		εκτός επαγγέλματος	.19945	1.000
	μεσαίο	χαμηλό	-.58333	.978
		υψηλό	-.33571	.373
		πολύ υψηλό	-.70693*	.000
		εκτός επαγγέλματος	-.38388	.294
	υψηλό	χαμηλό	-.24762	1.000
		μεσαίο	.33571	.373
		πολύ υψηλό	-.37121*	.028
		εκτός επαγγέλματος	-.04817	1.000
	πολύ υψηλό	χαμηλό	.12360	1.000
		μεσαίο	.70693*	.000
		υψηλό	.37121*	.028
		εκτός επαγγέλματος	.32305	.238
	εκτός επαγγέλματος	χαμηλό	-.19945	1.000
		μεσαίο	.38388	.294
		υψηλό	.04817	1.000
		πολύ υψηλό	-.32305	.238
ΣΣΤΑΤ	χαμηλό	μεσαίο	5.56767*	.004
		υψηλό	1.94368	1.000
		πολύ υψηλό	1.20546	1.000
		εκτός επαγγέλματος	3.29782	.299
	μεσαίο	χαμηλό	-5.56767*	.004
		υψηλό	-3.62399*	.000
		πολύ υψηλό	-4.36221*	.000

		εκτός επαγγέλματος	-2.26985*	.042
	υψηλό	χαμηλό	-1.94368	1.000
		μεσαίο	3.62399*	.000
		πολύ υψηλό	-.73822	1.000
		εκτός επαγγέλματος	1.35414	.287
	πολύ υψηλό	χαμηλό	-1.20546	1.000
		μεσαίο	4.36221*	.000
		υψηλό	.73822	1.000
		εκτός επαγγέλματος	2.09236*	.011
	εκτός επαγγέλματος	χαμηλό	-3.29782	.299
		μεσαίο	2.26985*	.042
		υψηλό	-1.35414	.287
		πολύ υψηλό	-2.09236*	.011
ΣΣΥΓ	χαμηλό	μεσαίο	-.13534	1.000
		υψηλό	-1.04438	1.000
		πολύ υψηλό	-1.88283	.167
		εκτός επαγγέλματος	-.63095	1.000
	μεσαίο	χαμηλό	.13534	1.000
		υψηλό	-.90904	.168
		πολύ υψηλό	-1.74749*	.000
		εκτός επαγγέλματος	-.49561	1.000
	υψηλό	χαμηλό	1.04438	1.000
		μεσαίο	.90904	.168
		πολύ υψηλό	-.83844*	.039
		εκτός επαγγέλματος	.41343	1.000
	πολύ υψηλό	χαμηλό	1.88283	.167
		μεσαίο	1.74749*	.000
		υψηλό	.83844*	.039
		εκτός επαγγέλματος	1.25187*	.002
	εκτός επαγγέλματος	χαμηλό	.63095	1.000
		μεσαίο	.49561	1.000

		υψηλό πολύ υψηλό	-.41343 -1.25187*	1.000 .002
ΠΑΔ	χαμηλό	μεσαίο	.05113	1.000
		υψηλό	.02885	1.000
		πολύ υψηλό	-.26324	1.000
		εκτός επαγγέλματος	.17112	1.000
	μεσαίο	χαμηλό	-.05113	1.000
		υψηλό	-.02228	1.000
		πολύ υψηλό	-.31437*	.047
		εκτός επαγγέλματος	.11999	1.000
	υψηλό	χαμηλό	-.02885	1.000
		μεσαίο	.02228	1.000
		πολύ υψηλό	-.29209*	.005
		εκτός επαγγέλματος	.14227	1.000
	πολύ υψηλό	χαμηλό	.26324	1.000
		μεσαίο	.31437*	.047
		υψηλό	.29209*	.005
		εκτός επαγγέλματος	.43436*	.000
	εκτός επαγγέλματος	χαμηλό	-.17112	1.000
		μεσαίο	-.11999	1.000
		υψηλό	-.14227	1.000
		πολύ υψηλό	-.43436*	.000

--	--	--	--	--

Σημείωση: ΑΚΑΒ=Από Κοινού Ανάγνωση Βιβλίων; ΑΚΔΓΕΜΜΛ=Από Κοινού Δραστηριότητες Γραμματισμού Εστιασμένες στο Μήνυμα που Μεταφέρει ο Λόγος; ΑΒΓ=Ανάγνωση Βιβλίων από το Γονιό; ΣΣΤΑΤ=Συνολικό Σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων; ΣΣΥΓ=Συνολικό Σκορ στα Υλικά Γραμματισμού; ΠΑΔ=Πιστεύω για Άτυπες Δραστηριότητες

* $p < 0.05$

6.7 Αναλύσεις πρόβλεψης των μορφών οικογενειακού γραμματισμού

Τα αποτελέσματα της έρευνας μέχρι στιγμής δείχνουν ότι υπάρχουν σχέσεις μεταξύ των διαφόρων μεταβλητών του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού, δηλαδή φαίνεται διάφορες διαστάσεις του να συνδέονται μεταξύ τους. Όμως, οι συσχετίσεις αυτές δε δείχνουν με σαφή τρόπο ποιοι παράγοντες από αυτούς προβλέπουν σε μεγαλύτερο βαθμό άλλες διαστάσεις του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού. Έτσι, λοιπόν, προχωρήσαμε στην πραγματοποίηση πολλαπλών παλινδρομικών αναλύσεων (multiple regression analysis) βηματικών (stepwise) και ιεραρχικών (enter). Πραγματοποιήθηκαν, συνολικά, έντεκα παλινδρομικές αναλύσεις.

Στις παλινδρομικές αναλύσεις θεωρήθηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές η άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα, η άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, η από κοινού ανάγνωση βιβλίων, οι από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος, η ανάγνωση βιβλίων από το γονιό, τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού, τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού, η εκπαίδευση του πατέρα και η εκπαίδευση της μητέρας. Ως εξαρτημένες μεταβλητές θεωρήθηκαν το συνολικό σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων, το συνολικό σκορ στα υλικά γραμματισμού στο σπίτι, η άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα, η άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, η από κοινού ανάγνωση βιβλίων, οι από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος και η ανάγνωση βιβλίων από το γονιό.

Για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, επικεντρωθήκαμε στα αποτελέσματα του τελικού μοντέλου του πίνακα “Coefficients” κάθε πολλαπλής παλινδρομικής ανάλυσης. Προκειμένου να δούμε κάθε φορά ποια ανεξάρτητη μεταβλητή κατάφερε να προβλέψει σημαντικά την εξαρτημένη μεταβλητή (είχε δηλαδή τη μεγαλύτερη συνεισφορά σε σχέση με τις υπόλοιπες ανεξάρτητες

μεταβλητές στην εξαρτημένη μεταβλητή), εστιάζαμε στην τιμή του τυποποιημένου συντελεστή παλινδρόμησης Beta και στο παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητάς του. Ο τυποποιημένος συντελεστής Beta δείχνει τη βαρύτητα της κάθε ανεξάρτητης μεταβλητής στην ερμηνεία της εξαρτημένης (Γναρδέλλης, 2013).

Καταρχήν, λοιπόν, πραγματοποιήσαμε μία βηματική πολλαπλή παλινδρομική ανάλυση, στην οποία καταχωρήσαμε ως ανεξάρτητες μεταβλητές κατά βήμα την άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα, την άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, την από κοινού ανάγνωση βιβλίων, τις από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος και την ανάγνωση βιβλίων από το γονιό. Ως εξαρτημένη μεταβλητή καταχωρήσαμε το συνολικό σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων. Ο Πίνακας 21 δείχνει τα αποτελέσματα της πρώτης βηματικής πολλαπλής παλινδρομικής ανάλυσης. Όπως φαίνεται στον πίνακα, η ανάγνωση βιβλίων από το γονιό ερμηνεύει το 4.2% της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής, η άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα το 3%, η άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού το 1.3% και οι από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος το 1.2%. Όλες μαζί οι ανεξάρτητες μεταβλητές ερμηνεύουν το 9.8% της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής. Από τους τυποποιημένους συντελεστές παλινδρόμησης “Βήτα”, φαίνεται ότι τη μεγαλύτερη στατιστικά σημαντική συνεισφορά στο συνολικό σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων την έχει η άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα ($\beta = -.232$ $p < 0.01$). Όμως, η συνεισφορά αυτή είναι αρνητική. Ακολουθούν με μικρότερη συνεισφορά η άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, η ανάγνωση βιβλίων από το γονιό και τέλος οι από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος.

Πίνακας 21

Τυποποιημένοι Συντελεστές Παλινδρόμησης “Βήτα”, Βαθμοί Αύξησης στο R^2 και Συνολικό R^2 για την Εκτίμηση της Συνεισφοράς της Εμπλοκής Γονέων-Παιδιών σε Δραστηριότητες Προφορικού και Γραπτού Λόγου στο Συνολικό Σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων με τη Μέθοδο Stepwise

Ανεξάρτητες μεταβλητές	Εξαρτημένη μεταβλητή Συνολικό Σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων	
	R^2 Change	Beta
ΑΒΓ	.042**	.166**
ΑΕΔΑΓ	.013*	.181**
ΑΜΑΚ	.030**	-.232**

ΑΚΔΓΕΜΜΛ	.012*	.129*
Συνολικό R ²	.098	

Σημείωση: ΑΜΑΚ=Άμεση Μάθηση Αλφαβητικού Κώδικα; ΑΕΔΑΓ=Άμεση Ενίσχυση Δεξιότητων Αναδύομενου Γραμματισμού; ΑΚΔΓΕΜΜΛ=Από Κοινού Δραστηριότητες Γραμματισμού Εστιασμένες στο Μήνυμα που Μεταφέρει ο Λόγος; ΑΒΓ=Ανάγνωση Βιβλίων από το Γονιό

**p<0.01

*p<0.05

Στη δεύτερη βηματική πολλαπλή παλινδρομική ανάλυση καταχωρήσαμε ως ανεξάρτητες μεταβλητές κατά βήμα τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού και τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού. Ως εξαρτημένη μεταβλητή καταχωρήσαμε το συνολικό σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων. Ο Πίνακας 22 δείχνει τα αποτελέσματα της δεύτερης βηματικής πολλαπλής παλινδρομικής ανάλυσης. Όπως φαίνεται στον πίνακα, τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού εξηγούν το 3.5% της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής και τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού εξηγούν το 2.8%. Και οι δύο αυτές μαζί ανεξάρτητες μεταβλητές εξηγούν το 6.2% της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής. Από τους τυποποιημένους συντελεστές παλινδρόμησης “Βήτα”, φαίνεται ότι τη μεγαλύτερη στατιστικά σημαντική συνεισφορά στο συνολικό σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων την έχουν τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού (beta=.215 p<0.01).

Πίνακας 22

Τυποποιημένοι Συντελεστές Παλινδρόμησης “Βήτα”, Βαθμοί Αύξησης στο R² και Συνολικό R² για την Εκτίμηση της Συνεισφοράς των Πιστεύω των Γονέων σχετικά τη Σημασία που Αποδίδουν στο να Συμμετέχουν με το Παιδί τους σε Δραστηριότητες Γραμματισμού στο Συνολικό Σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων με τη Μέθοδο Stepwise

Ανεξάρτητες μεταβλητές	Εξαρτημένη μεταβλητή Συνολικό Σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων	
	R ² Change	Beta
ΠΑΔ	.035**	.215**
ΠΤΔ	.028**	-.169**
Συνολικό R ²	.062	

Σημείωση: ΠΑΔ=Πιστεύω για Άτυπες Δραστηριότητες; ΠΤΔ=Πιστεύω για Τυπικές Δραστηριότητες

**p<0.01

Στην τρίτη βηματική πολλαπλή παλινδρομική ανάλυση καταχωρήσαμε ως ανεξάρτητες μεταβλητές κατά βήμα τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού, τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού, την άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα, την άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδύομένου γραμματισμού, την από κοινού ανάγνωση βιβλίων, τις από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος και την ανάγνωση βιβλίων από το γονιό. Ως εξαρτημένη μεταβλητή καταχωρήσαμε το συνολικό σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων. Όπως παρατηρείται στον πίνακα 23, η ανάγνωση βιβλίων από το γονιό ερμηνεύει το 4.1% της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής, τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού το 2.4%, τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού το 1.9% και η άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδύομένου γραμματισμού το 1.5%. Όλες μαζί οι ανεξάρτητες μεταβλητές ερμηνεύουν το 9.9% της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής. Από τους τυποποιημένους συντελεστές παλινδρόμησης “Βήτα”, φαίνεται ότι τη μεγαλύτερη στατιστικά σημαντική συνεισφορά στο συνολικό σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων την έχουν τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού ($\beta = -.190$ $p < 0.01$). Όμως, η συνεισφορά αυτή είναι αρνητική. Ακολουθούν με μικρότερη συνεισφορά τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού, η ανάγνωση βιβλίων από το γονιό και η άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδύομένου γραμματισμού.

Πίνακας 23

Τυποποιημένοι Συντελεστές Παλινδρόμησης “Βήτα”, Βαθμοί Αύξησης στο R^2 και Συνολικό R^2 για την Εκτίμηση της Συνεισφοράς των Πιστεύω των Γονέων σχετικά τη Σημασία που Αποδίδουν στο να Συμμετέχουν με το Παιδί τους σε Δραστηριότητες Γραμματισμού και της Εμπλοκής Γονέων-Παιδιών σε Δραστηριότητες Προφορικού και Γραπτού Λόγου στο Συνολικό Σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων με τη Μέθοδο Stepwise

Ανεξάρτητες μεταβλητές	Εξαρτημένη μεταβλητή Συνολικό Σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων	
	R^2 Change	Beta
ΑΒΓ	.041**	.136*
ΠΑΔ	.019*	.144*
ΠΤΔ	.024**	-.190**
ΑΕΔΑΓ	.015*	.134*
Συνολικό R^2	.099	

Σημείωση: ΑΕΔΑΓ=Άμεση Ενίσχυση Δεξιοτήτων Αναδύομένου Γραμματισμού; ΑΒΓ=Ανάγνωση Βιβλίων από το Γονιό; ΠΑΔ=Πιστεύω για Άτυπες Δραστηριότητες; ΠΤΔ=Πιστεύω για Τυπικές Δραστηριότητες

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Στην τέταρτη βηματική πολλαπλή παλινδρομική ανάλυση καταχωρήσαμε ως ανεξάρτητες μεταβλητές κατά βήμα τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού, τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού, την άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα, την άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, την από κοινού ανάγνωση βιβλίων, τις από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος και την ανάγνωση βιβλίων από το γονιό. Ως εξαρτημένη μεταβλητή καταχωρήσαμε το συνολικό σκορ στα υλικά γραμματισμού στο σπίτι. Όπως παρατηρείται στον Πίνακα 24, η ανάγνωση βιβλίων από το γονιό εξηγεί το 12.3% της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής, τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού το 4.1% και η άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα το 1.7%. Και οι τρεις αυτές μαζί ανεξάρτητες μεταβλητές εξηγούν το 18.2% της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής. Από τους τυποποιημένους συντελεστές παλινδρόμησης “Βήτα”, φαίνεται ότι τη μεγαλύτερη στατιστικά σημαντική συνεισφορά στο συνολικό σκορ στα υλικά γραμματισμού στο σπίτι την έχει η ανάγνωση βιβλίων από το γονιό ($\beta = .282$ $p < 0.01$). Ακολουθούν τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού και η άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα.

Πίνακας 24

Τυποποιημένοι Συντελεστές Παλινδρόμησης “Βήτα”, Βαθμοί Αύξησης στο R^2 και Συνολικό R^2 για την Εκτίμηση της Συνεισφοράς των Πιστεύω των Γονέων σχετικά τη Σημασία που Αποδίδουν στο να Συμμετέχουν με το Παιδί τους σε Δραστηριότητες Γραμματισμού και της Εμπλοκής Γονέων-Παιδιών σε Δραστηριότητες Προφορικού και Γραπτού Λόγου στο Συνολικό Σκορ στα Υλικά Γραμματισμού με τη Μέθοδο Stepwise

Ανεξάρτητες μεταβλητές	Εξαρτημένη μεταβλητή Συνολικό Σκορ στα Υλικά Γραμματισμού	
	R^2 Change	Beta
ΑΒΓ	.123**	.282**
ΠΑΔ	.041**	.196**
ΑΜΑΚ	.017*	.134*
Συνολικό R^2	.182	

Σημείωση: ΑΜΑΚ=Άμεση Μάθηση Αλφαβητικού Κώδικα; ΑΒΓ=Ανάγνωση Βιβλίων από το Γονιό; ΠΑΔ=Πιστεύω για Άτυπες Δραστηριότητες

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Ακολούθως, οι υπόλοιπες πολλαπλές παλινδρομικές αναλύσεις που πραγματοποιήσαμε ήταν ιεραρχικές. Στην πρώτη ιεραρχική πολλαπλή παλινδρομική ανάλυση, στο πρώτο μπλοκ

καταχωρήσαμε ως ανεξάρτητες μεταβλητές την εκπαίδευση του πατέρα και την εκπαίδευση της μητέρας και στο δεύτερο μπλοκ προσθέσαμε τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού, τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού, την άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα, την άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, την από κοινού ανάγνωση βιβλίων, τις από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος και την ανάγνωση βιβλίων από το γονιό. Ως εξαρτημένη μεταβλητή καταχωρήσαμε το συνολικό σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 25, η εκπαίδευση του πατέρα και η εκπαίδευση της μητέρας ερμηνεύουν το 7.6% της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής και τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού, τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού, η άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα, η άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, η από κοινού ανάγνωση βιβλίων, οι από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος και η ανάγνωση βιβλίων από το γονιό το 5.9%. Όλες μαζί οι ανεξάρτητες μεταβλητές ερμηνεύουν το 13.5% της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής. Από τους τυποποιημένους συντελεστές παλινδρόμησης “Βήτα”, φαίνεται ότι, λαμβάνοντας επιπλέον υπόψη την εκπαίδευση του πατέρα και της μητέρας, τη μεγαλύτερη στατιστικά σημαντική συνεισφορά στο συνολικό σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων την έχει η άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού ($\beta = .169$ $p < 0.05$). Ακολουθούν με μικρότερη συνεισφορά η εκπαίδευση της μητέρας, η ανάγνωση βιβλίων από το γονιό και η άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα (αρνητική συνεισφορά).

Πίνακας 25

Τυποποιημένοι Συντελεστές Παλινδρόμησης “Βήτα”, Βαθμοί Αύξησης στο R^2 και Συνολικό R^2 για την Εκτίμηση της Συνεισφοράς της Εκπαίδευσης Πατέρα-Μητέρας, των Πιστεύω των Γονέων σχετικά τη Σημασία που Αποδίδουν στο να Συμμετέχουν με το Παιδί τους σε Δραστηριότητες Γραμματισμού και της Εμπλοκής Γονέων-Παιδιών σε Δραστηριότητες Προφορικού και Γραπτού Λόγου στο Συνολικό Σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων με τη Μέθοδο Enter

Σειρά εισόδου ανεξάρτητων μεταβλητών	Ανεξάρτητες μεταβλητές	Εξαρτημένη μεταβλητή Συνολικό Σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων	
		R^2 Change	Beta

1.	ΕΠ	.076**	.082
	ΕΜ		.124
2.	ΠΑΔ	.059**	.056
	ΠΤΔ		-.091
	ΑΜΑΚ		-.104
	ΑΕΔΑΓ		.169*
	ΑΚΑΒ		-.017
	ΑΚΔΓΕΜΜΛ		.064
	ΑΒΓ		.112
	Συνολικό R ²	.135	

Σημείωση: ΑΜΑΚ=Άμεση Μάθηση Αλφαβητικού Κώδικα; ΑΕΔΑΓ=Άμεση Ενίσχυση Δεξιοτήτων Αναδυόμενου Γραμματισμού; ΑΚΑΒ=Από Κοινού Ανάγνωση Βιβλίων; ΑΚΔΓΕΜΜΛ=Από Κοινού Δραστηριότητες Γραμματισμού Εστιασμένες στο Μήνυμα που Μεταφέρει ο Λόγος; ΑΒΓ=Ανάγνωση Βιβλίων από το Γονιό; ΠΑΔ=Πιστεύω για Άτυπες Δραστηριότητες; ΠΤΔ=Πιστεύω για Τυπικές Δραστηριότητες; ΕΠ=Εκπαίδευση Πατέρα; ΕΜ=Εκπαίδευση Μητέρας

*p<0.05 **p<0.01

Στη δεύτερη ιεραρχική πολλαπλή παλινδρομική ανάλυση, στο πρώτο μπλοκ καταχωρήσαμε ως ανεξάρτητες μεταβλητές την εκπαίδευση του πατέρα και την εκπαίδευση της μητέρας και στο δεύτερο μπλοκ προσθέσαμε τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού, τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού, την άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα, την άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, την από κοινού ανάγνωση βιβλίων, τις από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος και την ανάγνωση βιβλίων από το γονιό. Ως εξαρτημένη μεταβλητή καταχωρήσαμε το συνολικό σκορ στα υλικά γραμματισμού στο σπίτι. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 26, η εκπαίδευση του πατέρα και η εκπαίδευση της μητέρας εξηγούν το 7.2% της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής και τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού, τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού, η άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα, η άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, η από κοινού ανάγνωση βιβλίων, οι από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος και η ανάγνωση βιβλίων από το γονιό το 14.6%. Όλες μαζί οι ανεξάρτητες μεταβλητές εξηγούν το 21.8% της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής. Από τους τυποποιημένους συντελεστές παλινδρόμησης “Βήτα”, φαίνεται ότι, λαμβάνοντας επιπλέον υπόψη την εκπαίδευση του πατέρα και της μητέρας, τη μεγαλύτερη στατιστικά σημαντική συνεισφορά στο συνολικό σκορ στα υλικά γραμματισμού στο σπίτι την έχει

η ανάγνωση βιβλίων από το γονιό (beta=.217 p<0.01). Αμέσως μετά ακολουθεί με μικρότερη συνεισφορά η εκπαίδευση της μητέρας.

Πίνακας 26

Τυποποιημένοι Συντελεστές Παλινδρόμησης “Βήτα”, Βαθμοί Αύξησης στο R² και Συνολικό R² για την Εκτίμηση της Συνεισφοράς της Εκπαίδευσης Πατέρα-Μητέρας, των Πιστεύω των Γονέων σχετικά τη Σημασία που Αποδίδουν στο να Συμμετέχουν με το Παιδί τους σε Δραστηριότητες Γραμματισμού και της Εμπλοκής Γονέων-Παιδιών σε Δραστηριότητες Προφορικού και Γραπτού Λόγου στο Συνολικό Σκορ στο Υλικό Γραμματισμού με τη Μέθοδο Enter

Σειρά εισόδου ανεξάρτητων μεταβλητών	Ανεξάρτητες μεταβλητές	Εξαρτημένη μεταβλητή Συνολικό Σκορ στα Υλικά Γραμματισμού	
		R ² Change	Beta
1.	ΕΠ	.072**	.026
	ΕΜ		.162*
2.	ΠΑΔ	.146**	.090
	ΠΤΔ		.044
	ΑΜΑΚ		.088
	ΑΕΔΑΓ		.066
	ΑΚΑΒ		.082
	ΑΚΔΓΕΜΜΛ		.019
	ΑΒΓ		.217**
	Συνολικό R ²	.218	

Σημείωση: ΑΜΑΚ=Άμεση Μάθηση Αλφαβητικού Κώδικα; ΑΕΔΑΓ=Άμεση Ενίσχυση Δεξιότητων Αναδύομενου Γραμματισμού; ΑΚΑΒ=Από Κοινού Ανάγνωση Βιβλίων; ΑΚΔΓΕΜΜΛ=Από Κοινού Δραστηριότητες Γραμματισμού Εστιασμένες στο Μήνυμα που Μεταφέρει ο Λόγος; ΑΒΓ=Ανάγνωση Βιβλίων από το Γονιό; ΠΑΔ=Πιστεύω για Άτυπες Δραστηριότητες; ΠΤΔ=Πιστεύω για Τυπικές Δραστηριότητες; ΕΠ=Εκπαίδευση Πατέρα; ΕΜ=Εκπαίδευση Μητέρας

*p<0.05 **p<0.01

Στην τρίτη ιεραρχική πολλαπλή παλινδρομική ανάλυση, στο πρώτο μπλοκ καταχωρήσαμε ως ανεξάρτητες μεταβλητές την εκπαίδευση του πατέρα και την εκπαίδευση της μητέρας και στο δεύτερο μπλοκ προσθέσαμε τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού και τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού. Ως εξαρτημένη μεταβλητή καταχωρήσαμε την άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 27, η εκπαίδευση του πατέρα και η εκπαίδευση της μητέρας ερμηνεύουν το 2.7% της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής και τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο

άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού και τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού το 33.3%. Όλες μαζί οι ανεξάρτητες μεταβλητές ερμηνεύουν το 35.9% της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής. Από τους τυποποιημένους συντελεστές παλινδρόμησης “Βήτα”, φαίνεται ότι, λαμβάνοντας υπόψη την εκπαίδευση του πατέρα και της μητέρας, τη μεγαλύτερη στατιστικά σημαντική συνεισφορά στην άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα την έχουν τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού (beta=.565 p<0.01).

Πίνακας 27

Τυποποιημένοι Συντελεστές Παλινδρόμησης “Βήτα”, Βαθμοί Αύξησης στο R² και Συνολικό R² για την Εκτίμηση της Συνεισφοράς της Εκπαίδευσης Πατέρα-Μητέρας και των Πιστεύω των Γονέων σχετικά τη Σημασία που Αποδίδουν στο να Συμμετέχουν με το Παιδί τους σε Δραστηριότητες Γραμματισμού στην Άμεση Μάθηση του Αλφαβητικού Κώδικα με τη Μέθοδο Enter

Σειρά εισόδου ανεξάρτητων μεταβλητών	Ανεξάρτητες μεταβλητές	Εξαρτημένη μεταβλητή Άμεση Μάθηση του Αλφαβητικού Κώδικα	
		R ² Change	Beta
1.	ΕΠ	.027*	.055
	ΕΜ		-.110
2.	ΠΑΔ	.333**	.076
	ΠΤΔ		.565**
	Συνολικό R ²	.359	

Σημείωση: ΠΑΔ=Πιστεύω για Άτυπες Δραστηριότητες; ΠΤΔ=Πιστεύω για Τυπικές Δραστηριότητες; ΕΠ=Εκπαίδευση Πατέρα; ΕΜ=Εκπαίδευση Μητέρας

*p<0.05 **p<0.01

Στην τέταρτη ιεραρχική πολλαπλή παλινδρομική ανάλυση, στο πρώτο μπλοκ καταχωρήσαμε ως ανεξάρτητες μεταβλητές την εκπαίδευση του πατέρα και την εκπαίδευση της μητέρας και στο δεύτερο μπλοκ προσθέσαμε τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού και τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού. Ως εξαρτημένη μεταβλητή καταχωρήσαμε την άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 28, η εκπαίδευση του πατέρα και η εκπαίδευση της μητέρας εξηγούν το 0.2% της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής και τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού και τα πιστεύω των γονέων σε

σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού το 13.4%. Όλες μαζί οι ανεξάρτητες μεταβλητές εξηγούν το 13.6% της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής. Από τους τυποποιημένους συντελεστές παλινδρόμησης “Βήτα”, φαίνεται ότι, λαμβάνοντας υπόψη την εκπαίδευση του πατέρα και της μητέρας, τη μεγαλύτερη στατιστικά σημαντική συνεισφορά στην άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδύομένου γραμματισμού την έχουν τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού ($\beta = .246$ $p < 0.01$). Ακολουθούν με μικρότερη συνεισφορά τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού.

Πίνακας 28

Τυποποιημένοι Συντελεστές Παλινδρόμησης “Βήτα”, Βαθμοί Αύξησης στο R^2 και Συνολικό R^2 για την Εκτίμηση της Συνεισφοράς της Εκπαίδευσης Πατέρα-Μητέρας και των Πιστεύω των Γονέων σχετικά τη Σημασία που Αποδίδουν στο να Συμμετέχουν με το Παιδί τους σε Δραστηριότητες Γραμματισμού στην Άμεση Ενίσχυση Δεξιοτήτων Αναδύομένου Γραμματισμού με τη Μέθοδο Enter

Σειρά εισόδου ανεξάρτητων μεταβλητών	Ανεξάρτητες μεταβλητές	Εξαρτημένη μεταβλητή Άμεση Ενίσχυση Δεξιοτήτων Αναδύομένου Γραμματισμού	
		R^2 Change	Beta
1.	ΕΠ	.002	.057
	ΕΜ		-.066
2.	ΠΑΔ	.134**	.246**
	ΠΤΔ		.230**
	Συνολικό R^2	.136	

Σημείωση: ΠΑΔ=Πιστεύω για Άτυπες Δραστηριότητες; ΠΤΔ=Πιστεύω για Τυπικές Δραστηριότητες; ΕΠ=Εκπαίδευση Πατέρα; ΕΜ=Εκπαίδευση Μητέρας

* $p < 0.01$

Στην πέμπτη ιεραρχική πολλαπλή παλινδρομική ανάλυση, στο πρώτο μπλοκ καταχωρήσαμε ως ανεξάρτητες μεταβλητές την εκπαίδευση του πατέρα και την εκπαίδευση της μητέρας και στο δεύτερο μπλοκ προσθέσαμε τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού και τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού. Ως εξαρτημένη μεταβλητή καταχωρήσαμε την από κοινού ανάγνωση βιβλίων. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 29, η εκπαίδευση του πατέρα και η εκπαίδευση της μητέρας εξηγούν το 5.3% της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής και τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες

δραστηριότητες γραμματισμού και τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού το 22.2%. Όλες μαζί οι ανεξάρτητες μεταβλητές εξηγούν το 27.6% της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής. Από τους τυποποιημένους συντελεστές παλινδρόμησης “Βήτα”, φαίνεται ότι, λαμβάνοντας υπόψη την εκπαίδευση του πατέρα και της μητέρας, τη μεγαλύτερη στατιστικά σημαντική συνεισφορά στην από κοινού ανάγνωση βιβλίων την έχουν τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού ($\beta = .446$ $p < 0.01$). Ακολουθούν με μικρότερη συνεισφορά η εκπαίδευση της μητέρας και τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού.

Πίνακας 29

Τυποποιημένοι Συντελεστές Παλινδρόμησης “Βήτα”, Βαθμοί Αύξησης στο R^2 και Συνολικό R^2 για την Εκτίμηση της Συνεισφοράς της Εκπαίδευσης Πατέρα-Μητέρας και των Πιστεύω των Γονέων σχετικά τη Σημασία που Αποδίδουν στο να Συμμετέχουν με το Παιδί τους σε Δραστηριότητες Γραμματισμού στην Από Κοινού Ανάγνωση Βιβλίων με τη Μέθοδο Enter

Σειρά εισόδου ανεξάρτητων μεταβλητών	Ανεξάρτητες μεταβλητές	Εξαρτημένη μεταβλητή Από Κοινού Ανάγνωση Βιβλίων	
		R^2 Change	Beta
1.	ΕΠ	.053**	.001
	ΕΜ		.131*
2.	ΠΑΤ	.222**	.446**
	ΠΤΔ		.116*
	Συνολικό R^2	.276	

Σημείωση: ΠΑΔ=Πιστεύω για Άτυπες Δραστηριότητες; ΠΤΔ=Πιστεύω για Τυπικές Δραστηριότητες; ΕΠ=Εκπαίδευση Πατέρα; ΕΜ=Εκπαίδευση Μητέρας

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Στην έκτη ιεραρχική πολλαπλή παλινδρομική ανάλυση, στο πρώτο μπλοκ καταχωρήσαμε ως ανεξάρτητες μεταβλητές την εκπαίδευση του πατέρα και την εκπαίδευση της μητέρας και στο δεύτερο μπλοκ προσθέσαμε τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού και τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού. Ως εξαρτημένη μεταβλητή καταχωρήσαμε τις από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος. Όπως παρατηρείται στον πίνακα 30, η εκπαίδευση του πατέρα και η εκπαίδευση της μητέρας εξηγούν το 2.8% της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής και τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού και

τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού το 21.8%. Όλες μαζί οι ανεξάρτητες μεταβλητές εξηγούν το 24.6% της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής. Από τους τυποποιημένους συντελεστές παλινδρόμησης “Βήτα”, φαίνεται ότι, λαμβάνοντας υπόψη την εκπαίδευση του πατέρα και της μητέρας, τη μεγαλύτερη στατιστικά σημαντική συνεισφορά στις από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος την έχουν τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού (beta=.477 p<0.01).

Πίνακας 30

Τυποποιημένοι Συντελεστές Παλινδρόμησης “Βήτα”, Βαθμοί Αύξησης στο R² και Συνολικό R² για την Εκτίμηση της Συνεισφοράς της Εκπαίδευσης Πατέρα-Μητέρας και των Πιστεύω των Γονέων σχετικά τη Σημασία που Αποδίδουν στο να Συμμετέχουν με το Παιδί τους σε Δραστηριότητες Γραμματισμού στις Από Κοινού Δραστηριότητες Γραμματισμού Εστιασμένες στο Μήνυμα που Μεταφέρει ο Λόγος με τη Μέθοδο Enter

Σειρά εισόδου ανεξάρτητων μεταβλητών	Ανεξάρτητες μεταβλητές	Εξαρτημένη μεταβλητή Από Κοινού Δραστηριότητες Γραμματισμού Εστιασμένες στο Μήνυμα που Μεταφέρει ο Λόγος	
		R ² Change	Beta
1.	ΕΠ	.028*	.097
	ΕΜ		-.041
2.	ΠΑΔ	.218**	.477**
	ΠΤΔ		.029
	Συνολικό R ²	.246	

Σημείωση: ΠΑΔ=Πιστεύω για Άτυπες Δραστηριότητες; ΠΤΔ=Πιστεύω για Τυπικές Δραστηριότητες; ΕΠ=Εκπαίδευση Πατέρα; ΕΜ=Εκπαίδευση Μητέρας

*p<0.05 **p<0.01

Τέλος, στην έβδομη ιεραρχική πολλαπλή παλινδρομική ανάλυση, στο πρώτο μπλοκ καταχωρήσαμε ως ανεξάρτητες μεταβλητές την εκπαίδευση του πατέρα και την εκπαίδευση της μητέρας και στο δεύτερο μπλοκ προσθέσαμε τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού και τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού. Ως εξαρτημένη μεταβλητή καταχωρήσαμε την ανάγνωση βιβλίων από το γονιό. Όπως φαίνεται στον πίνακα 31, η εκπαίδευση του πατέρα και η εκπαίδευση της μητέρας

ερμηνεύουν το 10.5% της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής και τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού και τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού το 4.2%. Όλες μαζί οι ανεξάρτητες μεταβλητές ερμηνεύουν το 14.7% της εξαρτημένης μεταβλητής. Από τους τυποποιημένους συντελεστές παλινδρόμησης “Βήτα”, φαίνεται ότι, λαμβάνοντας υπόψη την εκπαίδευση του πατέρα και της μητέρας, τη μεγαλύτερη στατιστικά σημαντική συνεισφορά στην ανάγνωση βιβλίων από το γονιό την έχουν τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού ($\beta = .211$ $p < 0.01$). Ακολουθούν με μικρότερη συνεισφορά η εκπαίδευση της μητέρας και η εκπαίδευση του πατέρα.

Πίνακας 31

Τυποποιημένοι Συντελεστές Παλινδρόμησης “Βήτα”, Βαθμοί Αύξησης στο R^2 και Συνολικό R^2 για την Εκτίμηση της Συνεισφοράς της Εκπαίδευσης Πατέρα-Μητέρας και των Πιστεύω των Γονέων σχετικά τη Σημασία που Αποδίδουν στο να Συμμετέχουν με το Παιδί τους σε Δραστηριότητες Γραμματισμού στην Ανάγνωση Βιβλίων από το Γονιό με τη Μέθοδο Enter

Σειρά εισόδου ανεξάρτητων μεταβλητών	Ανεξάρτητες μεταβλητές	Εξαρτημένη μεταβλητή Ανάγνωση Βιβλίων από το Γονιό	
		R^2 Change	Beta
1.	ΕΠ	.105**	.153*
	ΕΜ		.157*
2.	ΠΑΔ	.042**	.211**
	ΠΤΔ		.005
	Συνολικό R^2	.147	

Σημείωση: ΠΑΔ=Πιστεύω για Άτυπες Δραστηριότητες; ΠΤΔ=Πιστεύω για Τυπικές Δραστηριότητες; ΕΠ=Εκπαίδευση Πατέρα; ΕΜ=Εκπαίδευση Μητέρας

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα επεδίωξε το σχεδιασμό και την ανάπτυξη ενός εργαλείου αξιολόγησης των διαστάσεων του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ειδικότερα, επιδιώχθηκε να εξετασθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων αυτού του εργαλείου. Ακόμη, επιδιώχθηκε να εξετασθεί η σχέση που υπάρχει μεταξύ της εμπλοκής γονέων και παιδιών σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου με δημογραφικούς παράγοντες της οικογένειας, με τα πιστεύω/τις πεποιθήσεις των γονέων για την ανάπτυξη του γραμματισμού του παιδιού τους, με την παροχή υλικών γραμματισμού στο σπίτι και με την έκθεση των παιδιών στον έντυπο λόγο. Στο κεφάλαιο αυτό πραγματοποιείται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας επιδιώκοντας να διαπιστωθεί αν τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής είναι σύμφωνα με τις υποθέσεις που θέσαμε στην αρχή και αν συμβαδίζουν με τα ευρήματα παρόμοιων ερευνών. Ακόμη, επιδιώκεται η εμβάθυνση στις αιτίες που οδήγησαν τους γονείς να απαντήσουν μ' αυτόν τον τρόπο καθώς και η επεξήγηση των συγκεκριμένων απόψεων και συμπεριφορών των γονέων.

7.1 Ανάπτυξη του εργαλείου

Σχετικά καταρχήν με τη δεύτερη κλίμακα του ερωτηματολογίου που μετρούσε την εμπλοκή γονέων και παιδιών σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου, όπως έδειξαν οι διερευνητικές παραγοντικές αναλύσεις που διεξήχθησαν, προέκυψε στην κλίμακα αυτή ένα μοντέλο πέντε παραγόντων. Συγκεκριμένα, φάνηκε, ότι η εμπλοκή γονέων και παιδιών σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου συγκροτείται από δραστηριότητες που σχετίζονται με τη διδασκαλία από το γονέα στο παιδί στοιχείων σχετικών με τον αλφαβητικό κώδικα (π.χ. διδασκαλία ανάγνωσης λέξεων, των ήχων των γραμμάτων, των ονομάτων των γραμμάτων κλπ.), με την άμεση ενίσχυση από το γονέα δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού του παιδιού του (π.χ. μάθηση στο παιδί να χωρίζει τις λέξεις στους ήχους τους, στις συλλαβές τους, να βρίσκει λέξεις που να ομοιοκαταληκτούν με άλλες λέξεις κλπ.), με την ανάγνωση βιβλίων γονέα και παιδιού (ανάγνωση παιδικών βιβλίων/παιδικών ιστοριών, ανάγνωση παιδικών πληροφοριακών βιβλίων, αιτήματα από το παιδί για ανάγνωση παιδικών βιβλίων κλπ.), με δραστηριότητες γραμματισμού που είναι επικεντρωμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος (π.χ. μάθηση νέων λέξεων και του περιεχομένου των σημασιών τους, ακρόαση των ιστοριών του παιδιού, διήγηση ιστοριών κλπ.) και

με δραστηριότητες που αναφέρονται στην ανάγνωση βιβλίων από τον ίδιο το γονέα (π.χ. ανάγνωση από το γονέα περιοδικών, εφημερίδων, βιβλίων κλπ.). Η συμμετοχή λοιπόν γονέα και παιδιού σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου αποτελείται από την άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα, την άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, την από κοινού ανάγνωση βιβλίων, τις από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος και από την ανάγνωση βιβλίων από το γονιό.

Και οι πέντε αυτοί παράγοντες που προέκυψαν φάνηκαν να είναι αξιόπιστοι. Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's alpha του κάθε παράγοντα ήταν πάνω από .70 και επίσης συνολικά της δεύτερης κλίμακας .887, κάτι το οποίο δείχνει ότι και οι πέντε παράγοντες αλλά και όλη η κλίμακα χαρακτηρίζονται από αξιοπιστία. Αντανακλούν, δηλαδή, με συνέπεια τη δομή, την οποία μετρούν.

Το μοντέλο αυτό των πέντε παραγόντων φαίνεται να έχει ομοιότητες με μοντέλα άλλων ερευνητών. Πιο συγκεκριμένα, το μοντέλο του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού της Senechal και των συνεργατών της υποστηρίζει παρόμοια ότι τα παιδιά εκτίθενται στο σπίτι σε δύο ειδών εμπειρίες γραμματισμού, δηλαδή σε άτυπες δραστηριότητες που εστιάζονται στο μήνυμα που περιλαμβάνεται στο γραπτό λόγο, όπως η από κοινού ανάγνωση βιβλίων, και σε τυπικές που επικεντρώνονται στον καθ' εαυτόν γραπτό λόγο, όπως η διδασκαλία από το γονέα στο παιδί να διαβάζει και να γράφει λέξεις (Senechal & LeFevre, 2002; Senechal et al., 1998). Επίσης, οι Leseman και de Jong (1998) στη διάσταση *Δυνατότητα γραμματισμού (Literacy opportunity)* του μοντέλου τους συμπεριλαμβάνουν δραστηριότητες όπως η ανάγνωση βιβλίων από το γονέα στο παιδί, ανάγνωση διαφημιστικών περιοδικών ή γραφή γραμμάτων από το γονέα στο σπίτι με την παρουσία του παιδιού, αναγνώριση της προσποιητής ανάγνωσης και γραφής του παιδιού. Ακόμη, στο μοντέλο των Weigel et al. (2005) περιλαμβάνονται συνήθειες γραμματισμού των γονέων (π.χ. ανάγνωση από το γονέα για ευχαρίστηση) και διάφορες δραστηριότητες γραμματισμού γονέα και παιδιού (π.χ. ανάγνωση βιβλίων, επίσκεψη στη βιβλιοθήκη, διήγηση ιστοριών κ.ά.). Στο μοντέλο του van Steensel (2006) περιλαμβάνονται δραστηριότητες γραμματισμού των γονέων/μεγαλύτερων αδελφιών (π.χ. ανάγνωση εφημερίδων κ.ά.) και δραστηριότητες γραμματισμού στις οποίες εμπλέκεται και το παιδί (π.χ. να τραγουδάει ο γονέας μαζί με το παιδί του παιδικά τραγούδια κ.ά.).

Σε σχέση με τον παράγοντα εκείνο που δείχνει τη μεγαλύτερη συχνότητα εμπλοκής γονέων και παιδιών, όπως φάνηκε από τις αναλύσεις, οι γονείς συμμετέχουν συχνότερα με το παιδί τους σε δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος, ακολούθως σε δραστηριότητες από κοινού ανάγνωσης βιβλίων, μετά σε δραστηριότητες άμεσης μάθησης του αλφαβητικού κώδικα, μετά σε δραστηριότητες άμεσης ενίσχυσης δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού και τέλος σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση βιβλίων από τους ίδιους τους γονείς στο σπίτι. Μάλιστα, φάνηκε, οι γονείς να συμμετέχουν στατιστικά σημαντικά

συχνότερα με το παιδί τους σε δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος σε σχέση με δραστηριότητες από κοινού ανάγνωσης βιβλίων. Επίσης, φάνηκε να συμμετέχουν στατιστικά σημαντικά συχνότερα με το παιδί τους σε δραστηριότητες από κοινού ανάγνωσης βιβλίων σε σχέση με δραστηριότητες άμεσης μάθησης του αλφαβητικού κώδικα και ακόμη να συμμετέχουν στατιστικά σημαντικά συχνότερα με το παιδί τους σε δραστηριότητες άμεσης μάθησης του αλφαβητικού κώδικα σε σχέση με δραστηριότητες άμεσης ενίσχυσης δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού. Επιπλέον, φάνηκε να συμμετέχουν στατιστικά σημαντικά συχνότερα με το παιδί τους σε δραστηριότητες άμεσης ενίσχυσης δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού σε σχέση με δραστηριότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση βιβλίων από τον ίδιο το γονιό.

Παρόμοια, σε άλλες έρευνες, έχει φανεί οι γονείς να συμμετέχουν συχνότερα με το παιδί τους σε δραστηριότητες όπως η ανάγνωση βιβλίων σε σχέση με δραστηριότητες που σχετίζονται με τη διδασκαλία από το γονέα στο παιδί του δεξιοτήτων γραμματισμού (π.χ. διδασκαλία των γραμμάτων, γραφής λέξεων, ανάγνωσης λέξεων) (Manolitsis et al., 2011; Senechal et al., 1998; Stephenson et al., 2008). Επίσης, οι Burgess et al. (2002) βρήκαν παρόμοια χαμηλές συχνότητες εμπλοκής των ίδιων των γονέων στο σπίτι σε δραστηριότητες γραμματισμού (όπως η ανάγνωση βιβλίων από τους ίδιους), ενώ για όλες τις υπόλοιπες πτυχές του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού που διερεύνησαν βρήκαν υψηλότερου βαθμού συχνότητες.

Όσον αφορά τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων αυτών, φάνηκε η άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα να σχετίζεται μέτρια με τις από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος και σε μικρό βαθμό με την από κοινού ανάγνωση βιβλίων. Ακόμη, η άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού φάνηκε να σχετίζεται σε μικρό βαθμό με την από κοινού ανάγνωση βιβλίων και σε μέτριο βαθμό με τις από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος. Τα αποτελέσματα αυτά επαληθεύουν την αρχική μας υπόθεση (τέταρτη ερευνητική υπόθεση), ότι δηλαδή οι γονείς που συμμετέχουν με το παιδί τους σε δραστηριότητες ανάγνωσης βιβλίων αναμένονταν να μη συμμετέχουν απαραίτητα και σε δραστηριότητες διδασκαλίας δεξιοτήτων γραμματισμού. Επίσης, συμβαδίζουν με ευρήματα παρόμοιων ερευνών που δείχνουν ότι η ανάγνωση βιβλίων σχετίζεται αδύναμα έως και καθόλου με τη διδασκαλία από το γονέα στο παιδί δεξιοτήτων γραμματισμού (Manolitsis et al., 2011; Senechal, 2006; Senechal et al., 1998). Οι γονείς, δηλαδή, που διδάσκουν δεξιότητες γραμματισμού στο παιδί τους, δεν τους διαβάζουν απαραίτητα και παιδικά βιβλία.

Σε σχέση με την τρίτη κλίμακα, η οποία μετρούσε τα πιστεύω/τις πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με τη σημασία που αποδίδουν στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε δραστηριότητες γραμματισμού, όπως έδειξαν οι διερευνητικές παραγοντικές αναλύσεις που έγιναν, προέκυψε στην

κλίμακα αυτή ένα μοντέλο δύο παραγόντων. Ειδικότερα, φάνηκε ότι τα πιστεύω/οι πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με τη σημασία που αποδίδουν στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε δραστηριότητες γραμματισμού συγκροτούνται από πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού (π.χ. ο βαθμός σημασίας που αποδίδουν οι γονείς στο να διαβάζουν με το παιδί τους παιδικά βιβλία, να του παρέχουν διάφορα υλικά γραμματισμού στο σπίτι όπως παιδικά βιβλία κ.ά., να πηγαίνουν μαζί του στη βιβλιοθήκη και στο βιβλιοπωλείο κλπ.) και από πιστεύω σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού (π.χ. ο βαθμός σημασίας που αποδίδουν οι γονείς στο να γράφουν με το παιδί τους λέξεις και να του διδάσκουν τα γράμματα πριν ακόμη εκείνο αρχίσει να φοιτά στο δημοτικό σχολείο). Τα πιστεύω/οι πεποιθήσεις, λοιπόν, των γονέων σχετικά με τη σημασία που αποδίδουν στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε δραστηριότητες γραμματισμού αποτελούνται από τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού και από τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού.

Και οι δύο αυτοί παράγοντες που προέκυψαν σ' αυτήν την κλίμακα φάνηκαν να είναι αξιόπιστοι. Ο συντελεστής αξιοπιστίας του κάθε παράγοντα ήταν πάνω από .80 και ακόμη συνολικά της τρίτης κλίμακας .741, κάτι το οποίο φανερώνει ότι και οι δύο αυτοί παράγοντες αλλά και όλη η τρίτη κλίμακα χαρακτηρίζονται από αξιοπιστία.

Παρόμοια με το μοντέλο των δύο αυτών παραγόντων, στην έρευνα της Bingham (2007) τα μητρικά πιστεύω για το γραμματισμό συγκροτήθηκαν από δύο παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας είχε να κάνει με τις ιδέες των γονέων για τον πιο αποτελεσματικό τρόπο να μοιράζονται βιβλία με το παιδί τους και στον παράγοντα αυτό ανήκαν ιδέες όπως ότι είναι σημαντικό οι γονείς να θέτουν στα παιδιά ερωτήσεις σχετικές με το βιβλίο, να σχετίζουν την ιστορία που διάβασαν με γεγονότα της ζωής των παιδιών, να κάνουν τα παιδιά να απολαμβάνουν την ανάγνωση κλπ.. Ο δεύτερος παράγοντας αναφερόταν στις ιδέες των μητέρων σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αποκτούν δεξιότητες γραμματισμού εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος και στον παράγοντα αυτό ανήκαν ιδέες όπως ότι είναι σημαντική η επίσκεψη στη βιβλιοθήκη καθώς τα παιδιά διδάσκονται για τα βιβλία, οι γονείς πρέπει να παρέχουν βιβλία, μαρκαδόρους, μολύβια και χαρτί στο σπίτι στα παιδιά τους, να τους διδάσκουν τα γράμματα της αλφαβήτας, να παίζουν με τα παιδιά τους παιχνίδια λέξεων κλπ.. Ακόμη, στην έρευνα των Weigel et al. (2006a) τα γονεϊκά πιστεύω για το γραμματισμό του παιδιού συγκροτήθηκαν από δύο ομάδες. Στην πρώτη ομάδα συμπεριλήφθηκαν οι μητέρες που πίστευαν ότι μέσα από τα βιβλία τα παιδιά μαθαίνουν νέες λέξεις, παίρνουν μαθήματα, οι μητέρες που απολάμβαναν να διαβάζουν βιβλία με το παιδί τους κλπ. και οι μητέρες αυτές ονομάστηκαν *Διευκολυντικές*. Στη δεύτερη ομάδα συμπεριλήφθηκαν οι μητέρες που πίστευαν ότι το παιδί τους (που βρισκόταν στο στάδιο της προσχολικής ηλικίας) ήταν πολύ μικρό για να μάθει να

διαβάζει, ότι είναι σκοπός του σχολείου και όχι των γονέων να διδάξουν δεξιότητες γραμματισμού στο παιδί τους, ότι πρέπει να διδάξουν την ανάγνωση στο παιδί τους πριν αρχίσει να φοιτά στο σχολείο και οι μητέρες αυτές ονομάστηκαν *Συμβατικές*.

Σχετικά με τον παράγοντα εκείνο που δείχνει τις δραστηριότητες εκείνες γραμματισμού στις οποίες αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία οι γονείς να συμμετέχουν με το παιδί τους, οι γονείς αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού και ακολούθως στο να συμμετέχουν μαζί του σε πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού. Μάλιστα, φάνηκε οι γονείς να αποδίδουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη σημασία στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού σε σχέση με το να συμμετέχουν μαζί του σε πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού.

Οι γονείς, δηλαδή, φαίνεται να θεωρούν περισσότερο σημαντικό να συμμετέχουν με το παιδί τους σε δραστηριότητες όπως η ανάγνωση βιβλίων, τα παιδικά τραγούδια, η διήγηση ιστοριών, η παροχή υλικών γραμματισμού στο σπίτι (π.χ. βιβλίων κ.ά.), οι επισκέψεις στη βιβλιοθήκη και στο βιβλιοπωλείο και λιγότερο σημαντικό το να γράφουν με το παιδί τους λέξεις και να του διδάσκουν τα γράμματα πριν εκείνο ξεκινήσει να φοιτά στο δημοτικό σχολείο. Το εύρημα αυτό φαίνεται να έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα ερευνών που δείχνουν ότι οι γονείς συμμετέχουν συχνότερα με το παιδί τους σε πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού όπως η ανάγνωση βιβλίων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού όπως η διδασκαλία των γραμμάτων, ανάγνωσης λέξεων (Manolitsis et al., 2011; Senechal et al., 1998). Παρόμοια, λοιπόν, σχετικά τώρα με τα πιστεύω που έχουν οι γονείς, οι γονείς θεωρούν περισσότερο σημαντικό να συμμετέχουν με το παιδί τους σε πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού σε σχέση με το να συμμετέχουν μαζί του σε πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού.

Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ αυτών των δύο παραγόντων, τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού φάνηκαν να σχετίζονται σε ελάχιστο βαθμό με τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού. Όσο δηλαδή περισσότερο σημαντικό πιστεύουν οι γονείς ότι είναι το να διαβάζουν με το παιδί τους παιδικά βιβλία, να του διηγούνται ιστορίες, να του παρέχουν υλικά γραμματισμού στο σπίτι όπως παιδικά βιβλία κλπ., τόσο λιγότερο σημαντικό πιστεύουν ότι είναι το να γράφουν μαζί του λέξεις και να του διδάσκουν τα γράμματα πριν αρχίσει να πηγαίνει στο δημοτικό σχολείο. Το αποτέλεσμα αυτό φαίνεται να βρίσκεται σε συμφωνία με έρευνες που δείχνουν να υπάρχει από αδύναμη έως και ανύπαρκτη σχέση μεταξύ των δραστηριοτήτων ανάγνωσης βιβλίων και των δραστηριοτήτων διδασκαλίας δεξιοτήτων γραμματισμού (Manolitsis et al., 2011; Senechal et al., 1998).

Τα αποτελέσματα του εργαλείου μέτρησης φαίνεται να έχουν, λοιπόν, υψηλού βαθμού εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής (construct validity), επειδή οι παράγοντες που εξήχθησαν από τις παραγοντικές αναλύσεις δείχνουν να είναι παρόμοιοι με αυτούς που εμφανίζονται στη βιβλιογραφία και με αυτούς που είχαν προϋποτεθεί στο σχεδιασμό του εργαλείου.

Σχετικά με την πέμπτη κλίμακα του ερωτηματολογίου που περιλάμβανε ένα Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων το οποίο μετρούσε την έκθεση των μικρών παιδιών στον έντυπο λόγο, το τεστ αυτό, όπως έδειξε η ανάλυση αξιοπιστίας που του έγινε, φάνηκε να είναι αξιόπιστο. Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's alpha του τεστ αυτού ήταν .762, κάτι το οποίο δείχνει ότι το Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων που κατασκευάστηκε έχει αξιοπιστία. Μάλιστα, ο συντελεστής αξιοπιστίας του τεστ αυτού είναι παρόμοιος με τους συντελεστές αξιοπιστίας παρόμοιων τεστ για γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας που έχουν κατασκευαστεί στο εξωτερικό από διάφορους ερευνητές όπως των Hood et al. (2008) (Cronbach's alpha=.76) και των Schmitt et al. (2011) (Cronbach's alpha=.78).

Οι παράγοντες, λοιπόν, που προέκυψαν στη δεύτερη και στην τρίτη κλίμακα του ερωτηματολογίου, συνολικά η δεύτερη και η τρίτη κλίμακα και η πέμπτη κλίμακα με το Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων που κατασκευάστηκε χαρακτηρίζονται από αξιοπιστία. Αντανακλούν, δηλαδή, με συνέπεια τη δομή που μετρούν. Επίσης, οι κλίμακες του ερωτηματολογίου χαρακτηρίζονται από εγκυρότητα. Οι κλίμακες λοιπόν του ερωτηματολογίου, όπως φάνηκε από τις αναλύσεις που έγιναν, παρήγαγαν αποδεκτούς ψυχομετρικούς δείκτες. Οι κλίμακες έτσι αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη μέτρηση διαστάσεων του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας.

7.2 Σχέση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των γονέων με τον οικογενειακό γραμματισμό

Αρχικά, σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης γονείς συμμετέχουν συχνότερα με το παιδί τους στο σπίτι σε δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος σε σχέση με τους γονείς χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης. Οι γονείς, δηλαδή, που έχουν ολοκληρώσει ένα υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης εμπλέκονται πιο συχνά με το παιδί τους σε δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος (π.χ. διδασκαλία νέων λέξεων και των σημασιών τους, διήγηση ιστοριών, παιδικά τραγούδια κ.ά.) σε σχέση με τους γονείς που έχουν ολοκληρώσει ένα χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Το αποτέλεσμα αυτό επαληθεύει τη δεύτερη ερευνητική μας υπόθεση, κατά την οποία οι γονείς υψηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου αναμένονταν να εμπλέκονται περισσότερο με το παιδί τους σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου, ενώ οι γονείς χαμηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου

αναμένονταν να εμπλέκονται λιγότερο με το παιδί τους σε τέτοιου είδους δραστηριότητες. Επίσης, συμβαδίζει με το αποτέλεσμα της έρευνας των Umek et al. (2005), σύμφωνα με το οποίο οι μητέρες υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου εμπλέκονταν περισσότερο με το παιδί τους σε συλλογικού τύπου δραστηριότητες και δραστηριότητες συζήτησης (π.χ. ενθάρρυνση του παιδιού να διηγείται καθώς κοιτάζει τις εικόνες κλπ.) σε σχέση με τις μητέρες χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου.

Ακόμη, οι υψηλού και πολύ υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης γονείς φάνηκε να διαβάζουν περισσότερο οι ίδιοι βιβλία στο σπίτι σε σχέση με τους γονείς μεσαίου και χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης. Οι γονείς, δηλαδή, που έχουν ολοκληρώσει ένα υψηλό και πολύ υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης εμπλέκονται περισσότερο οι ίδιοι στο σπίτι στην ανάγνωση βιβλίων, εφημερίδων, περιοδικών σε σχέση με τους γονείς που έχουν ολοκληρώσει ένα μεσαίο και χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Το αποτέλεσμα αυτό επαληθεύει τη δεύτερη ερευνητική μας υπόθεση. Επιπλέον, συμβαδίζει με το αποτέλεσμα της έρευνας των Leseman και de Jong (1998), σύμφωνα με το οποίο το επίπεδο εκπαίδευσης του γονέα σχετίστηκε με τη δυνατότητα γραμματισμού (δηλαδή με την παροχή εμπειριών γραμματισμού στο παιδί όπως ανάγνωση βιβλίων, ανάγνωση διαφημιστικών περιοδικών από το γονέα με την παρουσία του παιδιού, γραφή από το γονέα γραμμάτων και λιστών για το σουπερμάρκετ κ.ά.).

Επίσης, η έρευνα αυτή έδειξε ότι οι μεσαίου, υψηλού και πολύ υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης γονείς εκθέτουν περισσότερο το παιδί τους στο σπίτι σε παιδικά βιβλία σε σχέση με τους γονείς χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης. Οι γονείς, δηλαδή, που έχουν ολοκληρώσει ένα μεσαίο, υψηλό και πολύ υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης εκθέτουν περισσότερο το παιδί τους σε παιδικά λογοτεχνικά βιβλία στο σπίτι σε σχέση με τους γονείς που έχουν ολοκληρώσει ένα χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Το αποτέλεσμα αυτό επαληθεύει τη δεύτερη ερευνητική μας υπόθεση. Ωστόσο, το αποτέλεσμα αυτό δε συμβαδίζει με το αποτέλεσμα της έρευνας των Korat et al. (2007), σύμφωνα με το οποίο οι μητέρες υψηλότερου και χαμηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (το οποίο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο μετρήθηκε με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης, το επάγγελμα των γονέων και το επίπεδο οικογενειακού εισοδήματος) αναγνώριζαν πολλούς τίτλους παιδικών βιβλίων, δηλαδή φάνηκε να εκθέτουν σε παρόμοιο βαθμό το παιδί τους σε παιδικά βιβλία στο σπίτι.

Επιπλέον, οι υψηλού και πολύ υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης γονείς φάνηκε να παρέχουν περισσότερα υλικά γραμματισμού στο παιδί τους στο σπίτι σε σχέση με τους γονείς μεσαίου και χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης. Οι γονείς, δηλαδή, που έχουν ολοκληρώσει ένα υψηλό και πολύ υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης παρέχουν μία μεγαλύτερη ποικιλία υλικών γραμματισμού στο παιδί τους στο σπίτι (π.χ. παιδικά βιβλία, μαρκαδόρους, εκπαιδευτικά παιχνίδια κ.ά) σε σχέση με τους γονείς που έχουν ολοκληρώσει ένα μεσαίο και χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Το αποτέλεσμα αυτό επαληθεύει την τρίτη ερευνητική μας υπόθεση, σύμφωνα με την οποία οι γονείς υψηλότερου

κοινωνικοοικονομικού επιπέδου αναμένονταν να παρέχουν περισσότερα υλικά γραμματισμού στο παιδί τους στο σπίτι, ενώ οι γονείς χαμηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου αναμένονταν να παρέχουν λιγότερα τέτοιου είδους υλικά στο παιδί τους στο σπίτι. Επίσης, συμβαδίζει με τα ευρήματα παρόμοιων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά που προέρχονταν από ένα υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (υψηλότερο δηλαδή επίπεδο εκπαίδευσης και επαγγέλματος των γονέων και υψηλότερο επίπεδο οικογενειακού εισοδήματος) είχαν μία μεγαλύτερη πρόσβαση σε υλικά σχετικά με την αλφαβήτα (π.χ. παζλ με την αλφαβήτα, παιχνίδια και αφίσες) και σε παιδικά βιβλία σε σχέση με τα παιδιά εκείνα που προέρχονταν από ένα χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (Korat et al., 2007; Neumann, 2016).

Ακόμα, η έρευνα αυτή έδειξε ότι οι υψηλού και πολύ υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης γονείς διαβάζουν περισσότερο παιδικά βιβλία με το παιδί τους στο σπίτι σε σχέση με τους γονείς μεσαίου επιπέδου εκπαίδευσης. Οι γονείς, δηλαδή, που έχουν ολοκληρώσει ένα υψηλό και πολύ υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης διαβάζουν περισσότερο στο παιδί τους στο σπίτι παιδικά λογοτεχνικά βιβλία σε σχέση με τους γονείς που έχουν ολοκληρώσει ένα μεσαίο επίπεδο εκπαίδευσης. Το αποτέλεσμα αυτό δε συμβαδίζει και τόσο με το αποτέλεσμα της έρευνας της Neumann (2016), σύμφωνα με το οποίο οι γονείς υψηλότερου και χαμηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου ξόδευαν παρόμοια ποσότητα χρόνου στην ανάγνωση παιδικών βιβλίων στο παιδί τους.

Κάτι άλλο που φάνηκε ήταν ότι οι γονείς υψηλού και πολύ υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού σε σχέση με τους γονείς μεσαίου και χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης. Οι γονείς, δηλαδή, που έχουν ολοκληρώσει ένα υψηλό και πολύ υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης αποδίδουν περισσότερη σημασία στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού όπως ανάγνωση βιβλίων, διήγηση ιστοριών, επισκέψεις στη βιβλιοθήκη και στο βιβλιοπωλείο κ.ά. σε σχέση με τους γονείς που έχουν ολοκληρώσει ένα μεσαίο και χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Το εύρημα αυτό συμβαδίζει με το εύρημα της έρευνας της DeBaryshe (1995), σύμφωνα με το οποίο οι μητέρες που είχαν ένα υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης και περισσότερους οικονομικούς πόρους και είχαν έναν ισχυρότερο προσανατολισμό προς το γραμματισμό είχαν περισσότερα διευκολυντικού τύπου πιστεύω για το γραμματισμό του παιδιού τους.

Φάνηκε, όμως, και το ότι οι χαμηλού, μεσαίου, υψηλού και πολύ υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης γονείς να αποδίδουν παρόμοιου βαθμού σημασία στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού. Οι γονείς, δηλαδή, που έχουν ολοκληρώσει ένα χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης, οι γονείς που έχουν ολοκληρώσει ένα μεσαίο επίπεδο εκπαίδευσης, οι γονείς που έχουν ολοκληρώσει ένα υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και οι γονείς που έχουν ολοκληρώσει ένα

πολύ υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης δε διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς τη σημασία που αποδίδουν στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού όπως γραφή λέξεων, διδασκαλία γραμμάτων, αλλά αποδίδουν παρόμοια σημασία στη συμμετοχή σε τέτοιου είδους δραστηριότητες με το παιδί τους.

Η έρευνα αυτή έδειξε ακόμη ότι οι χαμηλού, μεσαίου, υψηλού και πολύ υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης γονείς μαθαίνουν σε παρόμοιες συχνότητες στοιχεία του αλφαβητικού κώδικα στο παιδί τους στο σπίτι. Οι γονείς, δηλαδή, που έχουν ολοκληρώσει ένα χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης, οι γονείς που έχουν ολοκληρώσει ένα μεσαίο επίπεδο εκπαίδευσης, οι γονείς που έχουν ολοκληρώσει ένα υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και οι γονείς που έχουν ολοκληρώσει ένα πολύ υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης δε διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τη συχνότητα μάθησης στοιχείων του αλφαβητικού κώδικα (π.χ. διδασκαλία ανάγνωσης λέξεων, των ονομάτων των γραμμάτων, των ήχων των γραμμάτων κ.ά.) στο παιδί τους, αλλά τους τα μαθαίνουν σε παρόμοιες συχνότητες. Το αποτέλεσμα αυτό είναι αντίθετο τόσο με την αρχική μας υπόθεση (δεύτερη ερευνητική υπόθεση) όσο και με το αποτέλεσμα της έρευνας της Neumann (2016), σύμφωνα με το οποίο οι υψηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου γονείς (οι γονείς δηλαδή που είχαν ένα υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και επαγγέλματος) συμμετείχαν συχνότερα (καθημερινά) με το παιδί τους σε δραστηριότητες διδασκαλίας στοιχείων γραμματισμού όπως δραστηριότητες διδασκαλίας των γραμμάτων και λέξεων σε σχέση με τους γονείς χαμηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (εβδομαδιαία).

Σχετικά τώρα με το επίπεδο επαγγέλματος των γονέων, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι γονείς πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος διαβάζουν περισσότερο οι ίδιοι βιβλία στο σπίτι σε σχέση με τους γονείς χαμηλού, μεσαίου και υψηλού επιπέδου επαγγέλματος. Οι γονείς, δηλαδή, που ασκούν ένα επάγγελμα πολύ υψηλού επιπέδου εμπλέκονται πιο πολύ οι ίδιοι στο σπίτι στην ανάγνωση περιοδικών, εφημερίδων, βιβλίων σε σχέση με τους γονείς που ασκούν ένα επάγγελμα χαμηλού, μεσαίου ή και υψηλού επιπέδου. Το αποτέλεσμα αυτό επαληθεύει τη δεύτερη ερευνητική μας υπόθεση, σύμφωνα με την οποία οι γονείς υψηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου αναμένονταν να εμπλέκονται περισσότερο εκείνοι και το παιδί τους σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου, ενώ οι γονείς χαμηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου αναμένονταν να εμπλέκονται λιγότερο εκείνοι και το παιδί τους σε τέτοιου είδους δραστηριότητες.

Επίσης, φάνηκε ότι οι γονείς πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος παρέχουν στο παιδί τους στο σπίτι περισσότερα υλικά γραμματισμού σε σχέση με τους γονείς χαμηλού, μεσαίου, υψηλού επιπέδου επαγγέλματος και με τους γονείς που βρίσκονται εκτός επαγγέλματος (δηλαδή με τους γονείς εκείνους που είτε ασχολούνται με τα οικιακά είτε είναι άνεργοι ή μπορεί ακόμη να έχουν συνταξιοδοτηθεί). Οι γονείς, δηλαδή, που ασκούν ένα επάγγελμα πολύ υψηλού επιπέδου

προσφέρουν στο παιδί τους στο σπίτι μία μεγαλύτερη ποικιλία υλικών σχετικών με το γραμματισμό (π.χ. παιδικά βιβλία, μαρκαδόρους, εκπαιδευτικά παιχνίδια κ.ά) σε σχέση με τους γονείς που ασκούν ένα επάγγελμα χαμηλού, μεσαίου, υψηλού επιπέδου και με τους γονείς που δεν ασκούν για διάφορους λόγους κανένα επάγγελμα. Το αποτέλεσμα αυτό επαληθεύει την τρίτη ερευνητική μας υπόθεση. Ακόμη, συμβαδίζει με τα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά υψηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (που είχαν δηλαδή οι γονείς τους υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και επαγγέλματος και ένα υψηλού επιπέδου οικογενειακό εισόδημα) είχαν μία μεγαλύτερη πρόσβαση σε υλικά γραμματισμού όπως παιδικά βιβλία και άλλα σε σχέση με τα παιδιά εκείνα ενός χαμηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (Korat et al., 2007; Neumann, 2016).

Η έρευνα αυτή έδειξε ακόμη ότι οι γονείς πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος συμμετέχουν περισσότερο με το παιδί τους σε δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος σε σχέση με τους γονείς μεσαίου επιπέδου επαγγέλματος. Οι γονείς, δηλαδή, που ασκούν ένα επάγγελμα πολύ υψηλού επιπέδου εμπλέκονται περισσότερο με το παιδί τους σε δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος (π.χ. διδασκαλία νέων λέξεων και των σημασιών τους, διήγηση ιστοριών, παιδικά τραγούδια κ.ά.) σε σχέση με τους γονείς που ασκούν ένα επάγγελμα μεσαίου επιπέδου. Το αποτέλεσμα αυτό επαληθεύει τη δεύτερη ερευνητική μας υπόθεση, σύμφωνα με την οποία οι γονείς υψηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου αναμένονταν να εμπλέκονται περισσότερο με το παιδί τους σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου, ενώ οι γονείς χαμηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου αναμένονταν να εμπλέκονται λιγότερο με το παιδί τους σε τέτοιου είδους δραστηριότητες.

Σε σχέση με την από κοινού ανάγνωση βιβλίων, η έρευνα αυτή έδειξε ότι οι μητέρες πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος διαβάζουν περισσότερο με το παιδί τους στο σπίτι παιδικά βιβλία σε σχέση με τις μητέρες μεσαίου, υψηλού επιπέδου επαγγέλματος και με τις μητέρες που βρίσκονται εκτός επαγγέλματος. Οι μητέρες, δηλαδή, που ασκούν ένα επάγγελμα πολύ υψηλού επιπέδου συμμετέχουν περισσότερο με το παιδί τους στο σπίτι σε δραστηριότητες ανάγνωσης παιδικών βιβλίων σε σχέση με τις μητέρες που ασκούν ένα επάγγελμα μεσαίου και υψηλού επιπέδου και με τις μητέρες που δεν εργάζονται. Το αποτέλεσμα αυτό επαληθεύει τη δεύτερη ερευνητική μας υπόθεση. Επιπλέον, δε συμβαδίζει και τόσο με το αποτέλεσμα της έρευνας της Neumann (2016), σύμφωνα με το οποίο οι γονείς υψηλότερου και χαμηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου διάβαζαν σε παρόμοιες συχνότητες παιδικά βιβλία στο παιδί τους. Φάνηκε, όμως, και το ότι οι πατέρες χαμηλού, μεσαίου, υψηλού, πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος και οι πατέρες που βρίσκονται εκτός επαγγέλματος να διαβάζουν σε παρόμοιες συχνότητες παιδικά βιβλία με το παιδί τους. Οι πατέρες, δηλαδή, που ασκούν ένα επάγγελμα

χαμηλού επιπέδου, οι πατέρες που ασκούν ένα επάγγελμα μεσαίου επιπέδου, οι πατέρες που ασκούν ένα επάγγελμα υψηλού επιπέδου, οι πατέρες που ασκούν ένα επάγγελμα πολύ υψηλού επιπέδου και οι πατέρες που δεν εργάζονται συμμετέχουν σε παρόμοιο βαθμό σε δραστηριότητες ανάγνωσης παιδικών βιβλίων με το παιδί τους. Το αποτέλεσμα αυτό δεν επαληθεύει τη δεύτερη ερευνητική μας υπόθεση. Επίσης, συμβαδίζει με το αποτέλεσμα της έρευνας της Neumann (2016), κατά το οποίο οι γονείς υψηλότερου και χαμηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου ξόδευαν παρόμοιο χρόνο στην ανάγνωση παιδικών βιβλίων στο παιδί τους.

Ακόμη, φάνηκε οι γονείς χαμηλού, υψηλού, πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος και οι γονείς εκτός επαγγέλματος να εκθέτουν περισσότερο το παιδί τους σε παιδικά βιβλία στο σπίτι σε σχέση με τους γονείς μεσαίου επιπέδου επαγγέλματος. Οι γονείς, δηλαδή, που ασκούν ένα επάγγελμα χαμηλού, υψηλού, πολύ υψηλού επιπέδου και οι γονείς που δεν εργάζονται εκθέτουν πιο πολύ το παιδί τους σε βιβλία παιδικής λογοτεχνίας σε σχέση με τους γονείς μεσαίου επιπέδου επαγγέλματος. Το αποτέλεσμα αυτό συμβαδίζει με το αποτέλεσμα της έρευνας των Korat et al. (2007), σύμφωνα με το οποίο οι μητέρες χαμηλού και υψηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (το οποίο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο μετρήθηκε με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης, το επάγγελμα των γονέων και το επίπεδο οικογενειακού εισοδήματος) αναγνώρισαν πάρα πολλούς τίτλους παιδικών βιβλίων, δηλαδή φάνηκε να εκθέτουν σε παρόμοια συχνότητα το παιδί τους σε παιδικά βιβλία.

Σχετικά με τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι πατέρες χαμηλού, μεσαίου, υψηλού και πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού σε σχέση με τους πατέρες που βρίσκονται εκτός επαγγέλματος. Οι πατέρες, δηλαδή, που ασκούν ένα επάγγελμα χαμηλού, μεσαίου, υψηλού και πολύ υψηλού επιπέδου δίνουν περισσότερη σημασία στο να εμπλέκονται με το παιδί τους σε πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού όπως ανάγνωση βιβλίων, διήγηση ιστοριών, επισκέψεις στη βιβλιοθήκη και στο βιβλιοπωλείο κ.ά. σε σχέση με τους πατέρες που δεν εργάζονται. Το αποτέλεσμα αυτό δε φαίνεται να συμβαδίζει με το αποτέλεσμα της έρευνας της DeBaryshe (1995), σύμφωνα με το οποίο οι μητέρες υψηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (που είχαν δηλαδή υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και οικογενειακό εισόδημα) και με έναν ισχυρότερο προσανατολισμό προς το γραμματισμό είχαν περισσότερα πιστεύω διευκολυντικού τύπου για το γραμματισμό του παιδιού τους σε σχέση με τις μητέρες χαμηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Επιπλέον, η έρευνα αυτή έδειξε ότι οι μητέρες πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού σε σχέση με τις μητέρες μεσαίου, υψηλού επιπέδου επαγγέλματος και τις μητέρες που βρίσκονται εκτός επαγγέλματος. Οι μητέρες, δηλαδή, που ασκούν ένα επάγγελμα πολύ υψηλού επιπέδου

δίνουν περισσότερη σημασία στο να εμπλέκονται με το παιδί τους σε πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού σε σχέση με τις μητέρες που ασκούν ένα επάγγελμα μεσαίου, υψηλού επιπέδου και με τις μητέρες που δεν εργάζονται. Το αποτέλεσμα αυτό συμβαδίζει με το αποτέλεσμα της έρευνας της DeBaryshe (1995), σύμφωνα με το οποίο οι μητέρες που ήταν υψηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και είχαν έναν ισχυρότερο προσανατολισμό προς το γραμματισμό είχαν περισσότερα πιστεύω διευκολυντικού τύπου για το γραμματισμό του παιδιού τους σε σχέση με τις μητέρες χαμηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου.

7.3 Προβλεπτικοί παράγοντες των μορφών οικογενειακού γραμματισμού

Από τις πολλαπλές παλινδρομικές αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν, φάνηκε ότι η άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα προέβλεψε στατιστικά σημαντικά αλλά αρνητικά το συνολικό σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων. Όσο δηλαδή περισσότερο οι γονείς διδάσκουν στο παιδί τους στοιχεία σχετικά με τον αλφαβητικό κώδικα όπως το να γράφει τα γράμματα, τους ήχους των γραμμάτων, τα ονόματα των γραμμάτων κλπ., τόσο λιγότερο εκθέτουν το παιδί τους σε παιδικά λογοτεχνικά βιβλία ή αλλιώς τόσο λιγότερο του διαβάζουν παιδικά βιβλία στο σπίτι. Το εύρημα αυτό επαληθεύει την τέταρτη ερευνητική υπόθεσή μας, ότι δηλαδή οι γονείς που συμμετέχουν συχνά με το παιδί τους σε δραστηριότητες ανάγνωσης βιβλίων αναμένονταν να μη συμμετέχουν απαραίτητα και σε δραστηριότητες διδασκαλίας δεξιοτήτων γραμματισμού ή και το αντίστροφο. Ακόμη, βρίσκεται σε συμφωνία με τα ευρήματα παρόμοιων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία υπάρχει μία αδύναμη έως και ανύπαρκτη σχέση μεταξύ της συμμετοχής γονέων-παιδιών σε δραστηριότητες ανάγνωσης βιβλίων και της συμμετοχής τους σε δραστηριότητες διδασκαλίας δεξιοτήτων γραμματισμού (Manolitsis et al., 2011; Senechal & LeFevre, 2002; Senechal et al., 1998).

Επίσης, φάνηκε ότι η ανάγνωση βιβλίων από το γονιό προέβλεψε στατιστικά σημαντικά το συνολικό σκορ στα υλικά γραμματισμού. Όσο δηλαδή περισσότερο εμπλέκονται οι ίδιοι οι γονείς στην ανάγνωση βιβλίων, περιοδικών, εφημερίδων, τόσο περισσότερα υλικά σχετικά με το γραμματισμό όπως μαρκαδόρους, παιδικά βιβλία, εκπαιδευτικά παιχνίδια κ.ά παρέχουν στο παιδί τους στο σπίτι. Το αποτέλεσμα αυτό συμβαδίζει με το αποτέλεσμα της έρευνας του Burgess (2011), σύμφωνα με το οποίο μεταβλητές που έχουν να κάνουν με την ανάγνωση έντυπων υλικών των μητέρων κατά τον ελεύθερο χρόνο τους όπως η ανάγνωση βιβλίων από εκείνες για απόλαυση κάθε μήνα φάνηκαν να σχετίζονται σημαντικά με την παροχή στα παιδιά μαθησιακών δυνατοτήτων όπως η ποσότητα των παιδικών βιβλίων στο σπίτι κ.ά..

Ακόμη, φάνηκε ότι η άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, και όχι η από κοινού ανάγνωση βιβλίων, προέβλεψε στατιστικά σημαντικά το συνολικό σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων. Όσο δηλαδή περισσότερο ενισχύουν οι γονείς με άμεσο τρόπο δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού του παιδιού τους όπως να του μαθαίνουν να χωρίζει τις λέξεις στους ήχους τους, στις συλλαβές τους, να βρίσκει λέξεις που να ομοιοκαταληκτούν με μία άλλη λέξη κλπ. και όχι όσο περισσότερο διαβάζουν μαζί του βιβλία, τόσο περισσότερο εκθέτουν το παιδί τους σε παιδικά λογοτεχνικά βιβλία. Το αποτέλεσμα αυτό είναι αντίθετο με την πέμπτη ερευνητική μας υπόθεση, σύμφωνα με την οποία οι γονείς που διαβάζουν παιδικά βιβλία με το παιδί τους σε συχνή βάση αναμένονταν να αναγνωρίζουν περισσότερα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία. Επίσης, δε συμβαδίζει με τα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία το σκορ των γονέων στη λίστα παιδικών βιβλίων σχετίστηκε με τη συχνότητα ανάγνωσης βιβλίων γονέα και παιδιού (Foy & Mann, 2003; Kalia & Reese, 2009).

Επιπλέον, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού προέβλεψαν στατιστικά σημαντικά το συνολικό σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων. Όσο δηλαδή περισσότερο σημαντικό θεωρούν οι γονείς ότι είναι το να συμμετέχουν με το παιδί τους σε πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού όπως η ανάγνωση παιδικών βιβλίων, η διήγηση ιστοριών, οι επισκέψεις στη βιβλιοθήκη και στο βιβλιοπωλείο κλπ., τόσο περισσότερο εκθέτουν το παιδί τους σε βιβλία παιδικής λογοτεχνίας, του διαβάζουν δηλαδή παιδικά βιβλία.

Ακόμα, φάνηκε ότι τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού προέβλεψαν στατιστικά σημαντικά αλλά αρνητικά το συνολικό σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων. Όσο δηλαδή περισσότερο σημαντικό θεωρούν οι γονείς ότι είναι το να συμμετέχουν με το παιδί τους σε πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού όπως το να γράφουν με το παιδί τους λέξεις και να του διδάσκουν τα γράμματα πριν αρχίσει να φοιτά στο δημοτικό σχολείο, τόσο λιγότερο το εκθέτουν σε παιδικά λογοτεχνικά βιβλία στο σπίτι.

Επίσης, η έρευνα αυτή έδειξε ότι τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού προέβλεψαν στατιστικά σημαντικά την άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα. Όσο δηλαδή περισσότερο σημαντικό θεωρούν οι γονείς ότι είναι το να συμμετέχουν με το παιδί τους σε πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού όπως το να γράφουν με το παιδί τους λέξεις και να του διδάσκουν τα γράμματα, τόσο περισσότερο εμπλέκονται μαζί του σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τη μάθηση του αλφαβητικού κώδικα όπως να το διδάσκουν να διαβάζει λέξεις, να γράφει τα γράμματα, τα ονόματα των γραμμάτων κλπ..

Φάνηκε, ακόμη, ότι τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού προέβλεψαν στατιστικά σημαντικά την άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου

γραμματισμού. Όσο δηλαδή περισσότερο σημαντικό θεωρούν οι γονείς ότι είναι το να συμμετέχουν με το παιδί τους σε πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού όπως η ανάγνωση παιδικών βιβλίων κ.ά., τόσο περισσότερο εμπλέκονται μαζί του σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την ενίσχυση με άμεσο τρόπο δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού του παιδιού όπως να του μαθαίνουν να χωρίζει τις λέξεις στους ήχους τους κλπ..

Η παρούσα έρευνα έδειξε επιπλέον ότι τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού προέβλεψαν στατιστικά σημαντικά την από κοινού ανάγνωση βιβλίων. Όσο δηλαδή περισσότερο σημαντικό θεωρούν οι γονείς ότι είναι το να συμμετέχουν με το παιδί τους σε πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού όπως το να διαβάζουν μαζί παιδικά βιβλία κ.ά., τόσο περισσότερο εμπλέκονται με το παιδί τους σε δραστηριότητες σχετικές με την ανάγνωση βιβλίων όπως το να του ζητούν να διαβάσουν μαζί παιδικά βιβλία, να διαβάζουν μαζί του παιδικά βιβλία (παιδικές ιστορίες), παιδικά πληροφοριακά βιβλία κλπ..

Κάτι άλλο που έδειξε η έρευνα αυτή ήταν ότι τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού προέβλεψαν στατιστικά σημαντικά τις από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος. Όσο δηλαδή περισσότερο σημαντικό θεωρούν οι γονείς ότι είναι το να συμμετέχουν με το παιδί τους σε πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού όπως η ανάγνωση βιβλίων, τα παιδικά τραγούδια, η διήγηση ιστοριών κλπ., τόσο περισσότερο εμπλέκονται μαζί του σε δραστηριότητες γραμματισμού που είναι εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος όπως ακρόαση των ιστοριών του παιδιού, διήγηση ιστοριών σε εκείνο, παιδικά τραγούδια κ.ά..

Επιπλέον, φάνηκε ότι τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού προέβλεψαν στατιστικά σημαντικά την ανάγνωση βιβλίων από το γονιό. Όσο δηλαδή περισσότερο σημαντικό θεωρούν οι γονείς ότι είναι το να συμμετέχουν με το παιδί τους σε πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού όπως η ανάγνωση μαζί του παιδικών βιβλίων κ.ά., τόσο περισσότερο εμπλέκονται οι ίδιοι στο σπίτι σε δραστηριότητες ανάγνωσης όπως το να διαβάζουν οι ίδιοι περιοδικά, εφημερίδες, βιβλία.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι τα πιστεύω των γονέων επηρεάζουν την εμπλοκή εκείνων και των παιδιών τους σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι το τι πιστεύουν οι γονείς συνδέεται με το τι εκείνοι κάνουν με το παιδί τους.

Τα ευρήματα αυτά, ότι, δηλαδή, τα πιστεύω των γονέων σχετικά με τη σημασία συμμετοχής σε δραστηριότητες γραμματισμού με το παιδί τους προέβλεψαν στατιστικά σημαντικά την έκθεση των παιδιών στον έντυπο λόγο, την άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα, την άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, την από κοινού ανάγνωση βιβλίων, τις από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος και την ανάγνωση

βιβλίων από το γονιό επαληθεύουν την πρώτη ερευνητική υπόθεσή μας, σύμφωνα με την οποία οι γονείς που πιστεύουν ότι είναι σημαντικό να συμμετέχουν εκείνοι και το παιδί τους σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου αναμένονταν να εμπλέκονται εκείνοι και το παιδί τους σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου. Επίσης, τα ευρήματα αυτά συμβαδίζουν με τα ευρήματα παρόμοιων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία οι μητέρες με πιο διευκολυντικά πιστεύω απολάμβαναν οι ίδιες την ανάγνωση, έγραφαν σε συχνή βάση υπό την παρουσία του παιδιού τους, παρείχαν συχνά αναγνωστικές εμπειρίες (π.χ. ανάγνωση βιβλίων, περιοδικών, παιδικά βιβλία κλπ.) στο παιδί τους, τραγουδούσαν με το παιδί τους τραγούδια, ζωγράφιζαν, έλεγαν ιστορίες και έπαιζαν παιχνίδια (DeBaryshe, 1995; Weigel et al., 2006a). Παρόμοια, στην έρευνα της Bingham (2007) φάνηκε ότι τα πιστεύω των μητέρων για την ανάπτυξη του γραμματισμού του παιδιού τους σχετίστηκαν με την ποιότητα του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού, δηλαδή με τη συχνότητα ανάγνωσης βιβλίων γονέα-παιδιού, τον αριθμό παιδικών βιβλίων στο σπίτι, τη συχνότητα επισκέψεων στη βιβλιοθήκη και επίσης σχετίστηκαν με την ποιότητα των παρατηρούμενων αλληλεπιδράσεων κατά την ανάγνωση βιβλίων.

Τέλος, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι η εκπαίδευση του πατέρα και η εκπαίδευση της μητέρας, όταν λήφθηκαν υπόψη μαζί και με άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές, δεν κατάφεραν γενικά να προβλέψουν στο μεγαλύτερο βαθμό το συνολικό σκορ στο Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων, το συνολικό σκορ στα υλικά γραμματισμού, την άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα, την άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, την από κοινού ανάγνωση βιβλίων, τις από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος και την ανάγνωση βιβλίων από το γονιό. Το αποτέλεσμα αυτό φαίνεται να έρχεται σε συμφωνία με το αποτέλεσμα της έρευνας των Kalia και Reese (2009), σύμφωνα με το οποίο το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα δε σχετίστηκε με κάποια από τις μεταβλητές οικογενειακού γραμματισμού όπως με δραστηριότητες ανάγνωσης βιβλίων, με δραστηριότητες διδασκαλίας δεξιοτήτων γραμματισμού και με το σκορ στη λίστα παιδικών βιβλίων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

8.1 Συμπεράσματα

Στην παρούσα διπλωματική εργασία θέσαμε ως στόχο το σχεδιασμό και την ανάπτυξη ενός εργαλείου, το οποίο να αξιολογεί/μετράει διαστάσεις του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ειδικότερα, επιδιώξαμε να εξετάσουμε την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων του εργαλείου αυτού. Επίσης, επιδιώξαμε να εξετάσουμε τη σχέση της εμπλοκής γονέων και παιδιών σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου με δημογραφικούς παράγοντες της οικογένειας, με τα πιστεύω/τις πεποιθήσεις των γονέων για την ανάπτυξη του γραμματισμού του παιδιού τους, με την παροχή υλικών γραμματισμού στο σπίτι και με την έκθεση των παιδιών στον έντυπο λόγο.

Στη δειγματοληπτική αυτή έρευνα αντιπροσωπευτικού δείγματος η εξέταση ποικίλων διαστάσεων του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού πραγματοποιήθηκε μέσω ενός ερωτηματολογίου αποτελούμενου από πέντε κλίμακες που σχεδιάστηκε, το οποίο συμπληρώθηκε από 309 γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Μετά από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και τη θεωρητική μελέτη του θέματος αυτού προέκυψαν οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, υποθέσαμε ότι οι γονείς που πιστεύουν ότι είναι σημαντικό να συμμετέχουν με το παιδί τους σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου θα συμμετέχουν εκείνοι και το παιδί τους σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου. Επίσης, υποθέσαμε ότι οι γονείς υψηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου θα συμμετέχουν περισσότερο με το παιδί τους σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου ενώ οι γονείς χαμηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου θα συμμετέχουν λιγότερο με το παιδί τους σε τέτοιου είδους δραστηριότητες. Ακόμη, υποθέσαμε ότι οι γονείς υψηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου θα παρέχουν περισσότερα υλικά γραμματισμού στο σπίτι στο παιδί τους ενώ οι γονείς χαμηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου θα παρέχουν λιγότερα τέτοιου είδους υλικά στο σπίτι στο παιδί τους. Υποθέσαμε, επιπλέον, ότι οι γονείς που συμμετέχουν με το παιδί τους στο σπίτι σε δραστηριότητες ανάγνωσης βιβλίων δε θα συμμετέχουν απαραίτητα και σε δραστηριότητες διδασκαλίας δεξιοτήτων γραμματισμού ή και το αντίστροφο. Τέλος, υποθέσαμε ότι οι γονείς που διαβάζουν συχνά παιδικά βιβλία με το παιδί τους θα αναγνωρίζουν περισσότερα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία.

8.1.1 Σύνοψη συμπερασμάτων

Συνοψίζοντας λοιπόν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, παρατηρούμε ότι:

1. Η εμπλοκή γονέων και παιδιών σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου συγκροτείται από την άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα, την άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, την από κοινού ανάγνωση βιβλίων, τις από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος και την ανάγνωση βιβλίων από το γονιό.
2. Τα πιστεύω των γονέων σχετικά με τη σημασία που αποδίδουν στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε δραστηριότητες γραμματισμού συγκροτούνται από τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού και από τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού.
3. Και οι πέντε αυτοί παράγοντες της εμπλοκής γονέων και παιδιών σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου που προέκυψαν και οι δύο παράγοντες των πιστεύω των γονέων σχετικά με τη σημασία που αποδίδουν στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε δραστηριότητες γραμματισμού φαίνονται να είναι αξιόπιστοι. Επίσης, το Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων φαίνεται να είναι ένα αξιόπιστο τεστ. Ακόμη, το ερωτηματολόγιο φαίνεται να έχει υψηλού βαθμού εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής. Το εργαλείο, λοιπόν, αυτό που κατασκευάστηκε φαίνεται γενικά να είναι εργαλείο που διακρίνεται από αξιοπιστία και εγκυρότητα. Αντανακλά, δηλαδή, με συνέπεια τη δομή που μετρά και επιτυγχάνει το σκοπό για τον οποίο έγινε. Μετράει, δηλαδή, αυτό για το οποίο κατασκευάστηκε. Έτσι, το εργαλείο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους ερευνητές για τη μέτρηση/αξιολόγηση διαστάσεων του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας και να τους παράσχει αξιόπιστες και έγκυρες πληροφορίες.
4. Σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, φαίνεται ότι οι υψηλού και πολύ υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης γονείς διαβάζουν περισσότερο οι ίδιοι βιβλία στο σπίτι σε σχέση με τους γονείς μεσαίου και χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης.
5. Οι μεσαίου, υψηλού και πολύ υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης γονείς φαίνεται να εκθέτουν περισσότερο το παιδί τους στο σπίτι σε παιδικά λογοτεχνικά βιβλία σε σχέση με τους γονείς χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης.
6. Οι υψηλού και πολύ υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης γονείς φαίνεται να διαβάζουν περισσότερο παιδικά βιβλία με το παιδί τους σε σχέση με τους μεσαίου επιπέδου εκπαίδευσης γονείς και ακόμα οι υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης γονείς φαίνεται να συμμετέχουν περισσότερο στο σπίτι με το παιδί τους σε δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος σε σχέση με τους γονείς χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης.

7. Οι χαμηλού, μεσαίου, υψηλού και πολύ υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης γονείς φαίνεται να μαθαίνουν σε παρόμοιες συχνότητες στοιχεία του αλφαβητικού κώδικα στο παιδί τους.
8. Οι υψηλού και πολύ υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης γονείς φαίνεται να παρέχουν περισσότερα υλικά γραμματισμού στο σπίτι στο παιδί τους σε σχέση με τους γονείς μεσαίου και χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης.
9. Σχετικά με το επίπεδο επαγγέλματος των γονέων, οι γονείς πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος φαίνεται να διαβάζουν περισσότερο οι ίδιοι βιβλία στο σπίτι σε σχέση με τους γονείς χαμηλού, μεσαίου και υψηλού επιπέδου επαγγέλματος.
10. Οι γονείς πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος φαίνεται να συμμετέχουν περισσότερο με το παιδί τους σε δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος σε σχέση με τους γονείς μεσαίου επιπέδου επαγγέλματος.
11. Οι γονείς χαμηλού, υψηλού, πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος και οι γονείς που βρίσκονται εκτός επαγγέλματος φαίνεται να εκθέτουν περισσότερο το παιδί τους σε παιδικά λογοτεχνικά βιβλία στο σπίτι σε σχέση με τους γονείς μεσαίου επιπέδου επαγγέλματος.
12. Οι πατέρες χαμηλού, μεσαίου, υψηλού, πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος και οι πατέρες που βρίσκονται εκτός επαγγέλματος διαβάζουν σε παρόμοιες συχνότητες παιδικά βιβλία με το παιδί τους, ενώ οι μητέρες πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος διαβάζουν περισσότερο παιδικά βιβλία με το παιδί τους σε σχέση με τις μητέρες μεσαίου, υψηλού επιπέδου επαγγέλματος και με τις μητέρες που βρίσκονται εκτός επαγγέλματος.
13. Οι γονείς πολύ υψηλού επιπέδου επαγγέλματος φαίνεται να παρέχουν περισσότερα υλικά γραμματισμού στο σπίτι στο παιδί τους σε σχέση με τους γονείς χαμηλού, μεσαίου, υψηλού επιπέδου επαγγέλματος και με τους γονείς εκτός επαγγέλματος.
14. Όσο περισσότερο οι γονείς μαθαίνουν με άμεσο τρόπο στοιχεία του αλφαβητικού κώδικα στο παιδί τους τόσο λιγότερο το εκθέτουν στο σπίτι σε παιδικά λογοτεχνικά βιβλία ή αλλιώς τόσο λιγότερο συχνά διαβάζουν με το παιδί τους παιδικά βιβλία.
15. Η ανάγνωση βιβλίων από τους ίδιους τους γονείς στο σπίτι φαίνεται να συνδέεται με την παροχή από εκείνους υλικών σχετικών με το γραμματισμό στο σπίτι στο παιδί τους.
16. Τα πιστεύω που έχουν οι γονείς σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού φαίνεται να συνδέονται με την έκθεση των παιδιών στον έντυπο λόγο, την άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, την από κοινού ανάγνωση βιβλίων, τις από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος και με την ανάγνωση βιβλίων από τους ίδιους στο σπίτι.
17. Τα πιστεύω που έχουν οι γονείς σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού φαίνεται να συνδέονται με την άμεση μάθηση στο παιδί στοιχείων του αλφαβητικού κώδικα.

8.2 Περιορισμοί της έρευνας

Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας υπόκεινται σε κάποιους περιορισμούς, οι οποίοι είναι σημαντικό να διευκρινιστούν.

1. Το δείγμα της παρούσας έρευνας συλλέχθηκε από έναν πληθυσμό γονέων των οποίων τα παιδιά φοιτούσαν σε δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία της πόλης του Ηρακλείου. Έτσι, λοιπόν, τα συμπεράσματά μας μπορούν να γενικευθούν σε πληθυσμούς που έχουν τα ανάλογα χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Μπορούν, δηλαδή, να γενικευτούν σε γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών), των οποίων τα παιδιά φοιτούν σε τάξεις αστικών περιοχών. Ένα ευρύτερο δείγμα, το οποίο να περιλαμβάνει γονείς παιδιών που φοιτούν σε δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία τόσο αστικών όσο και ημιαστικών και αγροτικών περιοχών, θα συνέβαλε σε μία ακόμη καλύτερη γενίκευση των συμπερασμάτων της έρευνας αυτής.
2. Το μέγεθος του δείγματος της παρούσας έρευνας (N=309) είναι καλό. Όμως, επειδή η έρευνα αυτή είναι μία ποσοτική δειγματοληπτική μελέτη, ένα μεγαλύτερο δείγμα από 309 γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας θα συνέβαλε σε μία ακόμη καλύτερη γενίκευση των συμπερασμάτων της.
3. Οι πληροφορίες σχετικά με την εμπλοκή γονέων και παιδιών σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου συλλέχθηκαν μέσω της εκτίμησης από τους ίδιους τους γονείς της συχνότητας συμμετοχής εκείνων και του παιδιού τους σε τέτοιου είδους δραστηριότητες. Όμως, έτσι, κάποιοι γονείς ενδέχεται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στο να εκτιμήσουν τη συχνότητα με την οποία συμμετέχουν με το παιδί τους σε τέτοιες δραστηριότητες γραμματισμού ή επίσης, λόγω προκαταλήψεων, να παρουσιάσουν ότι εμπλέκονται συχνά με το παιδί τους σε μια δραστηριότητα αντί να παρουσιάσουν την πραγματική συχνότητα της εμπλοκής τους σ' αυτήν.

8.3 Μελλοντικές κατευθύνσεις της παρούσας έρευνας

Μετά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων αυτής της έρευνας προέκυψαν κάποια θέματα, τα οποία θα μπορούσαν να διερευνηθούν μελλοντικά από ερευνητές.

1. Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν τα πιστεύω των γονέων σχετικά με την ανάπτυξη του γραμματισμού του παιδιού τους, ως μία διάσταση του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού, και επίσης η σχέση των πιστεύω αυτών με το επίπεδο εκπαίδευσης και επαγγέλματος των γονέων, την εμπλοκή γονέων και παιδιών σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου, την παροχή υλικών γραμματισμού στο σπίτι και με την έκθεση των παιδιών στον έντυπο λόγο. Μελλοντικά, προτείνεται προς τους ερευνητές η διερεύνηση επιπλέον των προσδοκιών των γονέων, το τι δηλαδή

αναμένουν οι γονείς από το παιδί τους σχετικά με το γραμματισμό (π.χ. τη σημασία που αποδίδουν στο να μπορεί το παιδί τους να διαβάζει λίγες λέξεις πριν ξεκινήσει να φοιτά στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου κλπ.) και ακόμη η διερεύνηση της σχέσης των προσδοκιών αυτών των γονέων με δημογραφικούς παράγοντες της οικογένειας, την εμπλοκή γονέων και παιδιών σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου, την παροχή υλικών γραμματισμού και με την έκθεση των παιδιών στον έντυπο λόγο.

2. Προτείνεται μελλοντικά η διερεύνηση των σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ παραγόντων όπως η ηλικία του παιδιού (προνήπιο, νήπιο) ή το φύλο του (αγόρι, κορίτσι) και της εμπλοκής γονέων και παιδιών σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου, των πιστεύω των γονέων για την ανάπτυξη του γραμματισμού του παιδιού τους, της παροχής υλικών γραμματισμού στο σπίτι και της έκθεσης στον έντυπο λόγο.

3. Προτείνεται μελλοντικά η διερεύνηση των σχέσεων της άμεσης μάθησης μάθησης του αλφαβητικού κώδικα, της άμεσης ενίσχυσης δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, της από κοινού ανάγνωσης βιβλίων, των από κοινού δραστηριοτήτων γραμματισμού εστιασμένων στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος, της ανάγνωσης βιβλίων από το γονιό, των πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού και των πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού με δεξιότητες γραμματισμού των μικρών παιδιών όπως το λεξιλόγιό τους, τις αφηγηματικές τους δεξιότητες, τη γνώση γραμμάτων τους, τη φωνολογική τους επίγνωση, την ικανότητά τους να γράφουν τα γράμματα της αλφαβήτας και να διαβάζουν λέξεις.

8.4 Παιδαγωγικές προτάσεις

1. Οι γονείς είναι σημαντικό να συμμετέχουν με το παιδί τους στο σπίτι σε δραστηριότητες σχετικές με τη μάθηση του αλφαβητικού κώδικα, δηλαδή να το διδάσκουν να γράφει τα γράμματα της αλφαβήτας, τους ήχους των γραμμάτων ή τα ονόματα των γραμμάτων.

2. Είναι σημαντικό οι γονείς να ενισχύουν στο σπίτι με άμεσο τρόπο δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού του παιδιού τους, δηλαδή να του μαθαίνουν να χωρίζει τις λέξεις στους ήχους τους, στις συλλαβές τους, να βρίσκει λέξεις που να αρχίζουν με τον ίδιο ήχο που αρχίζει μία άλλη λέξη.

3. Οι γονείς είναι σημαντικό να εμπλέκονται οι ίδιοι στο σπίτι σε δραστηριότητες ανάγνωσης, δηλαδή να διαβάζουν εφημερίδες, περιοδικά, βιβλία.

4. Είναι σημαντικό οι γονείς να διαβάζουν με το παιδί τους παιδικά λογοτεχνικά βιβλία.

5. Είναι σημαντικό οι γονείς να εμπλέκονται με το παιδί τους στο σπίτι σε δραστηριότητες που εστιάζονται στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος, δηλαδή να διηγούνται στο παιδί τους ιστορίες, να ακούν τις ιστορίες του παιδιού τους, να τραγουδάνε παιδικά τραγούδια.

6. Οι γονείς πρέπει να θεωρούν σημαντικό το να συμμετέχουν με το παιδί τους σε δραστηριότητες όπως η ανάγνωση βιβλίων, τα παιδικά τραγούδια, η διήγηση ιστοριών, οι επισκέψεις στη βιβλιοθήκη και στο βιβλιοπωλείο και επίσης το να του παρέχουν στο σπίτι διάφορα υλικά σχετικά με το γραπτό λόγο (π.χ. παιδικά βιβλία κ.ά.).
7. Οι γονείς πρέπει να θεωρούν σημαντικό το να γράφουν με το παιδί τους λέξεις στο σπίτι και να του διδάσκουν τα γράμματα, πριν εκείνο ξεκινήσει να φοιτά στο δημοτικό σχολείο.
8. Είναι πολύ σημαντικό να πραγματοποιηθούν προγράμματα, τα οποία να στοχεύουν στην ενίσχυση των πιστεύω/πεποιθήσεων των γονέων για την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών τους. Μέσα δηλαδή από τα προγράμματα αυτά, να ενδυναμώνονται τα πιστεύω των γονέων σχετικά με τη σημασία που αποδίδουν στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε διάφορες δραστηριότητες γραμματισμού στο σπίτι αλλά και έξω από αυτό.

Βιβλιογραφία

Α. Ελληνόγλωσση

- Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία: μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γναρδέλλης, Χ. (2013). *Ανάλυση δεδομένων με το IBM SPSS Statistics 21*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Γρηγοράκης, Ι. (2014). *Η ανάπτυξη των μορφολογικών ικανοτήτων παιδιών από το νηπιαγωγείο στη Β' τάξη δημοτικού και η σχέση τους με τη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Γρηγοράκης, Ι., & Μανωλίτσης, Ι. (2016). Η συμβολή της μορφολογικής επίγνωσης στα πρώτα στάδια ανάπτυξης της ικανότητας ορθογραφημένης γραφής. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), 128-148. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/pprej.8581>
- Feldman, R. S. (2011). *Εξελικτική ψυχολογία: διά βίου ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Field, A. P. (2016). *Η διερεύνηση της στατιστικής με τη χρήση του SPSS της IBM*. Αθήνα: Προπομπός.
- Howitt, D., & Cramer, D. (2010). *Στατιστική με το SPSS 16*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κουτσουράκη, Σ. (2003). Η συμβολή του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στο *Γλώσσα και μαθηματικά στην προσχολική ηλικία. Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου* (σελ. 160-169), ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Μανωλίτσης, Γ. (2000). *Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μανωλίτσης, Γ. Ι. (2001). Σχέση μεταγλωσσικών ικανοτήτων και εκμάθησης της ανάγνωσης: Από το Νηπιαγωγείο στη Β' Δημοτικού. *Παιδαγωγικός Λόγος*, Ζ'(1), 9-30.
- Μανωλίτσης, Γ. (2004). Γνώση γραμμάτων και φωνολογική επίγνωση: μία έρευνα συσχέτισης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη & Ε. Τάφα (Επιμ.), *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία* (σελ. 53-67). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μανωλίτσης, Γ. (2013). Πρώιμες εμπειρίες γραπτού λόγου στην οικογένεια και αναδυόμενος γραμματισμός: Μια πολυδιάστατη σχέση. Στο Γ. Σπαντιδάκης & Ε. Μιχαηλίδη (Επιμ.), *Προβληματισμοί και προοπτικές για τη μάθηση και τη διδασκαλία της γλώσσας. Τιμητικός τόμος στον Καθηγητή Μιχάλη Βάμβουκα* (σελ. 189-210). Αθήνα: Πεδίο.

- Μανωλίτσης, Γ. (2016). Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), 3-34. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/pprej.9970>
- Μανωλίτσης, Γ., & Τάφα, Ε. (2009). Κριτήριο Αξιολόγησης των Γνώσεων για τον Γραπτό Λόγο: Έλεγχος των ψυχομετρικών του χαρακτηριστικών σε Κύπριους μαθητές Α΄ τάξης δημοτικού σχολείου. Στο Ε. Τάφα & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.), *Αναδυόμενος γραμματισμός: έρευνα και εφαρμογές* (σελ. 405-422). Αθήνα: Πεδίο.
- Ματσόπουλος, Α. (2005). *Σχολική ψυχολογία, μια νέα επιστήμη: εφαρμογές στη σύγχρονη εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Μουζάκη, Α. (2006). Αναδυόμενος γραμματισμός και γλωσσική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη, & Κ. Θηβαίος (Επιμ.), *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία: ανάγκες και προοπτικές* (σελ. 23-40). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ντολιοπούλου, Έ. (2006). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Οικονομίδης, Β. Δ. (2003α). *Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 Ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Οικονομίδης, Β. (2003β). Η αφήγηση ιστοριών από τους γονείς και η επίδρασή της στο δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5,5-6,5 ετών. Στο *Γλώσσα και μαθηματικά στην προσχολική ηλικία. Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου* (σελ. 209-228), ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Ρούσσος, Π. Α. (Επιμ.) (2014). *Γνωστική ψυχολογία: ανώτερες γνωστικές διεργασίες: συλλογικό έργο*. Αθήνα: Τόπος.
- Τάφα, Ε. (2004). Ο γραπτός λόγος στα Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης κατά τη νέα χιλιετία. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη & Ε. Τάφα (Επιμ.), *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία* (σελ. 25-49). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε. (2005). *Ανάγνωση και γραφή στα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε. (2011). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Τάφα, Ε., & Μανωλίτσης, Μ. (2009). Πρόλογος. Στο Ε. Τάφα & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.), *Αναδυόμενος γραμματισμός: έρευνα και εφαρμογές* (σελ. 11-15). Αθήνα: Πεδίο.
- Τζιράκη, Ν. Μ. (2011). *Ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού και προμαθηματικών εννοιών των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.

Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην κοινωνία: η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg.

B. Ξενογλωσση

- Abel, A. D., & Schuele, C. M. (2014). The Influence of Two Cognitive-Linguistic Variables on Incidental Word Learning in 5-Year-Olds. *Journal of Psycholinguistic Research*, 43(4), 447-463. doi: 10.1007/s10936-013-9264-4
- Alonzo, C. N., Yeomans-Maldonado, G., Murphy, K. A., Bevens, B., & Language and Reading Research Consortium (LARRC) (2016). Predicting Second Grade Listening Comprehension Using Prekindergarten Measures. *Top Lang Disorders*, 36(4), 312-333. doi: 10.1097/TLD.000000000000102
- Anthony, J. L., Williams, J. M., McDonald, R., & Francis, D. J. (2007). Phonological processing and emergent literacy in younger and older preschool children. *Annals of Dyslexia*, 57, 113-137. doi: 10.1007/s11881-007-0008-8
- Aram, D., & Biron, S. (2004). Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 588-610. doi:10.1016/j.ecresq.2004.10.003
- Aram, D., Korat, O., Hassunah-Arafat, S. (2013). The contribution of early home literacy activities to first grade reading and writing achievements in Arabic. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26, 1517-1536. doi: 10.1007/s11145-013-9430-y
- Aram, D., Korat, O., Saiegh-Haddad, E., Arafat, S. H., Khoury, R., & Elhija, J. A. (2013). Early literacy among Arabic-speaking kindergartners: The role of socioeconomic status, home literacy environment and maternal mediation of writing. *Cognitive Development*, 28, 193-208. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cogdev.2012.10.003>
- Aram, D., & Levin, I. (2001). Mother-child joint writing in low SES Sociocultural factors, maternal mediation, and emergent literacy. *Cognitive Development*, 16, 831-852.
- Aram, D., & Levin, I. (2002). Mother-Child Joint Writing and Storybook Reading: Relations With Literacy Among Low SES Kindergartners. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48(2), 202-224.
- Aram, D., & Levin, I. (2004). The role of maternal mediation of writing to kindergartners in promoting literacy in school: A longitudinal perspective. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 17, 387-409.
- Baker, C. E. (2013). Fathers' and Mothers' Home Literacy Involvement and Children's Cognitive and Social Emotional Development: Implications for Family Literacy Programs. *Applied Developmental Science*, 17(4), 184-197. doi: 10.1080/10888691.2013.836034

- Barratt-Pugh, C. (2000). The socio-cultural context of literacy learning. In C. Barratt-Pugh & M. Rohl (Eds.), *Literacy learning in the early years* (pp. 1-26). Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Bennett, K. K., Weigel, D. J., & Martin, S. S. (2002). Children's acquisition of early literacy skills: examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly, 17*, 295-317.
- Bindman, S. W., Skibbe, L. E., Hindman, A. H., Aram, D., & Morrison, F. J. (2014). Parental writing support and preschoolers' early literacy, language, and fine motor skills. *Early Childhood Research Quarterly, 29*, 614-624. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.07.002>
- Bingham, G. E. (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. doi: 10.1080/10409280701274428
- Blatchford, P., Burke, J., Farquhar, C., Plewis, I., & Tizard, B. (1987). Associations between Pre-School Reading Related Skills and Later Reading Achievement. *British Educational Research Journal, 13*(1), 15-23.
- Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2008). Family Reading Behavior and Early Literacy Skills in Preschool Children From Low-Income Backgrounds. *Early Education and Development, 19*(1), 45-67. doi: 10.1080/10409280701838835
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology, 22*(6), 723-742.
- Brown, P. M., Byrnes, L. J., Watson, L. M., & Raban, B. (2013). Young learners: Aspects of home literacy environments supporting hypotheses about the structure of printed words. *Journal of Early Childhood Research, 11*(3), 262-273. doi: 10.1177/1476718X13488339
- Buhs, E. S., Welch, G., Burt, J., & Knoche, L. (2011). Family engagement in literacy activities: revised factor structure for The Familia – an instrument examining family support for early literacy development. *Early Child Development and Care, 181*(7), 989-1006. doi: 10.1080/03004430.2011.564758
- Burgess, S. (1997). The Role of Shared Reading in the Development of Phonological Awareness: A Longitudinal Study of Middle to Upper Class Children. *Early Child Development and Care, 127*(1), 191-199. doi: 10.1080/0300443971270116
- Burgess, S. R. (2002). The influence of speech perception, oral language ability, the home literacy environment, and pre-reading knowledge on the growth of phonological sensitivity: A one-year longitudinal investigation. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 15*, 709-737.

- Burgess, S. R. (2011). Home literacy environments (HLEs) provided to very young children. *Early Child Development and Care, 181*(4), 445-462. doi: 10.1080/03004430903450384
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the Home Literacy Environment (HLE) to the Development of Reading-Related Abilities: A One-Year Longitudinal Study. *Reading Research Quarterly, 37*(4), 408-426.
- Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research, 65*(1), 1-21.
- 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.
- Campbell, R. (2002). *Reading in the early years handbook*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Chao, S. L., Mattocks, G., Birden, A., & Manarino-Leggett, P. (2015). The Impact of the Raising A Reader Program on Family Literacy Practices and Receptive Vocabulary of Children in Pre-Kindergarten. *Early Childhood Education Journal, 43*(5), 427-434. doi: 10.1007/s10643-014-0670-5
- Christian, K., Morrison, F. J., & Bryant, F. B. (1998). Predicting Kindergarten Academic Skills: Interactions Among Child Care, Maternal Education, and Family Literacy Environments. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(3), 501-521.
- Ciping, D., Silinskas, G., Wei, W., & Georgiou, G. K. (2015). Cross-lagged relationships between home learning environment and academic achievement in Chinese. *Early Childhood Research Quarterly, 33*, 12-20. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.05.001>
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1990). Assessing Print Exposure and Orthographic Processing Skill in Children: A Quick Measure of Reading Experience. *Journal of Educational Psychology, 82*(4), 733-740.
- Curenton, S. M. (2011). Understanding the landscapes of stories: the association between preschoolers' narrative comprehension and production skills and cognitive abilities. *Early Child Development and Care, 181*(6), 791-808. doi: 10.1080/03004430.2010.490946
- Curry, J. E. (2012). *Development and Validation of a Home Literacy Questionnaire to Assess Emergent Reading Skills of Pre-School Children*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Alberta, Edmonton.
- Dail, A. R., & Payne, R. L. (2010). Recasting the Role of Family Involvement in Early Literacy Development: A Response to the NELP Report. *Educational Researcher, 39*(4), 330-333. doi: 10.3102/0013189X10370207

- DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal Belief Systems: Linchpin in the Home Reading Process. *Journal of Applied Developmental Psychology, 16*, 1-20.
- Deckner, D. F., Adamson, L. B., & Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development. *Applied Developmental Psychology, 27*, 31-41. doi:10.1016/j.appdev.2005.12.001
- de Jong, P. F., & Leseman, P. P. M. (2001). Lasting Effects of Home Literacy on Reading Achievement in School. *Journal of School Psychology, 39*(5), 389-414.
- Durkin, D. (1961). Children Who Learned to Read at Home. *The Elementary School Journal, 62*(1), 14-18.
- Durkin, D. (1963). Children Who Read before Grade 1: A Second Study. *The Elementary School Journal, 64*(3), 143-148.
- Ecalte, J., Magnan, A., & Biot-Chevrier, C. (2008). Alphabet knowledge and early literacy skills in French beginning readers. *European Journal of Developmental Psychology, 5*(3), 303-325. doi: 10.1080/17405620600901714
- Evans, M. A., Shaw, D., & Bell, M. (2000). Home Literacy Activities and Their Influence on Early Literacy Skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology, 54*(2), 65-75.
- Farver, J. A. M., Xu, Y., Lonigan, C. J., & Eppe, S. (2013). The Home Literacy Environment and Latino Head Start Children's Emergent Literacy Skills. *Developmental Psychology, 29*(4), 775-791. doi: 10.1037/a0028766
- Foorman, B. R., Herrera, S., Petscher, Y., Mitchell, A., & Truckenmiller, A. (2015). The structure of oral language and reading and their relation to comprehension in Kindergarten through Grade 2. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 28*, 655-681. doi: 10.1007/s11145-015-9544-5
- Foy, J. G., & Mann, V. (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics, 24*, 59-88. doi: 10.1017/S0142716403000043
- Frijters, J. C., Barron, R. W., & Brunello, M. (2000). Direct and Mediated Influences of Home Literacy and Literacy Interest on Prereaders' Oral Vocabulary and Early Written Language Skill. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 466-477.
- Froyen, L. C., Skibbe, L. E., Bowles, R. P., Blow, A. J., & Gerde, H. K. (2013). Marital Satisfaction, Family Emotional Expressiveness, Home Learning Environments, and Children's Emergent Literacy. *Journal of Marriage and Family, 75*, 42-55. doi:10.1111/j.1741-3737.2012.01035.x
- Gardner-Neblett, N., & Iruka, I. U. (2015). Oral Narrative Skills: Explaining the Language-Emergent Literacy Link by Race/Ethnicity and SES. *Developmental Psychology, 51*(7), 889-904.

<http://dx.doi.org/10.1037/a0039274>

- Georgiou, G. K., Torppa, M., Manolitsis, G., Lyytinen, H., & Parrila, R. (2012). Longitudinal predictors of reading and spelling across languages varying in orthographic consistency. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *25*, 321-346. doi: 10.1007/s11145-010-9271-x
- Gest, S. D., Freeman, N. R., Domitrovich, C. E., & Welsh, J. A. (2004). Shared book reading and children's language comprehension skills: the moderating role of parental discipline practices. *Early Childhood Research Quarterly*, *19*, 319-336. doi:10.1016/j.ecresq.2004.04.007
- Griffin, E. A., & Morrison, F. J. (1997). The Unique Contribution of Home Literacy Environment to Differences in Early Literacy Skills. *Early Child Development and Care*, *127-128*, 233-243. doi: 10.1080/0300443971270119
- Grigorakis, I., & Manolitsis, G. (2011, August). *Effects of early home literacy environment on preschoolers' morphological awareness skills*. Paper presented at the 17th European Conference on reading, Mons, Belgium.
- Haney, M., & Hill, J. (2004). Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children. *Early Child Development and Care*, *174*(3), 215-228. doi: 10.1080/0300443032000153543
- Harper, S., Platt, A., & Pelletier, J. (2011). Unique Effects of a Family Literacy Program on the Early Reading Development of English Language Learners. *Early Education and Development*, *22*(6), 989-1008. doi: 10.1080/10409289.2011.590778
- Hart, S. A., Petrill, S. A., DeThorne, L. S., Deater-Deckard, K., Thompson, L. A., Schatschneider, C., & Cutting, L. E. (2009). Environmental influences on the longitudinal covariance of expressive vocabulary: measuring the home literacy environment in a genetically sensitive design. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *50*(8), 911-919. doi:10.1111/j.1469-7610.2009.02074.x
- Hartas, D. (2011). Families' social backgrounds matter: socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal*, *37*(6), 893-914. <http://dx.doi.org/10.1080/01411926.2010.506945>
- Hindman, A. H., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: evidence from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *27*, 287-313. doi: 10.1007/s11145-013-9445-4
- Hogan, T. P., Catts, H. W., & Little, T. D. (2005). The Relationship Between Phonological Awareness and Reading: Implications for the Assessment of Phonological Awareness. *Language*,

- Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 285-293. doi:10.1044/0161-1461(2005/029)
- Hood, M., Conlon, E., & Andrews, G. (2008). Preschool Home Literacy Practices and Children's Literacy Development: A Longitudinal Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 252-271. doi: 10.1037/0022-0663.100.2.252
- Johnson, A. D., Martin, A., Brooks-Gunn, J., & Petrill, S. A. (2008). Order in the House! Associations among Household Chaos, the Home Literacy Environment, Maternal Reading Ability, and Children's Early Reading. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(4), 445-472.
- Jordan, G. E., Snow, C. E., & Porche, M. V. (2000). Project EASE: The Effect of a Family Literacy Project on Kindergarten Students' Early Literacy Skills. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524-546.
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2002). Using Shared Storybook Reading to Promote Emergent Literacy. *TEACHING Exceptional Children*, 34(4), 8-13.
- Kalia, V., & Reese, E. (2009). Relations Between Indian Children's Home Literacy Environment and Their English Oral Language and Literacy Skills. *Scientific Studies of Reading*, 13(2), 122-145. doi: 10.1080/10888430902769517
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting Reading Comprehension in Early Elementary School: The Independent Contributions of Oral Language and Decoding Skills. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 765-778. doi: 10.1037/a0015956
- Kim, Y.-S. (2009a). The foundation of literacy skills in Korean: the relationship between letter-name knowledge and phonological awareness and their relative contribution to literacy skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22, 907-931. doi: 10.1007/s11145-008-9131-0
- Kim, Y.-S. (2009b). The relationship between home literacy practices and developmental trajectories of emergent literacy and conventional literacy skills for Korean children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22, 57-84. doi: 10.1007/s11145-007-9103-9
- Kim, Y.-S. (2015a). Language and Cognitive Predictors of Text Comprehension: Evidence From Multivariate Analysis. *Child Development*, 86(1), 128-144. doi: 10.1111/cdev.12293
- Kim, Y.-S. G. (2015b). Developmental, Component-Based Model of Reading Fluency: An Investigation of Predictors of Word-Reading Fluency, Text-Reading Fluency, and Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(4), 459-481. doi:10.1002/rrq.107
- Kim, S., Im, H., & Kwon, K.-A. (2015). The Role of Home Literacy Environment in Toddlerhood in Development of Vocabulary and Decoding Skills. *Child Youth Care Forum*, 44, 835-852. doi: 10.1007/s10566-015-9309-y

- Kim, Y.-S., Otaiba, S. A., Puranik, C., Folsom, J. S., & Grulich, L. (2014). The contributions of vocabulary and letter writing automaticity to word reading and spelling for kindergartners. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *27*, 237-253. doi: 10.1007/s11145-013-9440-9
- Kim, Y.-S., Otaiba, S. A., Puranik, C., Folsom, J. S., Grulich, L., & Wagner, R. K. (2011). Componential skills of beginning writing: An exploratory study. *Learning and Individual Differences*, *21*, 517-525. doi:10.1016/j.lindif.2011.06.004
- Kim, Y.-S., & Petscher, Y. (2011). Relations of emergent literacy skill development with conventional literacy skill development in Korean. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *24*, 635-656. doi: 10.1007/s11145-010-9240-4
- Kirby, J. R., Deacon, S. H., Bowers, P. N., Izenberg, L., Wade-Woolley, L., & Parrila, R. (2012). Children's morphological awareness and reading ability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *25*, 389-410. doi: 10.1007/s11145-010-9276-5
- Korat, O. (2009). The effect of maternal teaching talk on children's emergent literacy as a function of type of activity and maternal education level. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *30*, 34-42. doi:10.1016/j.appdev.2008.10.001
- Korat, O., Arafat, S. H., Aram, D., & Klein, P. (2012). Book reading mediation, SES, home literacy environment, and children's literacy: Evidence from Arabic-speaking families. *First Language*, *0*(0), 1-23. doi: 10.1177/0142723712455283
- Korat, O., & Haglili, S. (2007). Maternal Evaluations of Children's Emergent Literacy Level, Maternal Mediation in Book Reading, and Children's Emergent Literacy Level: A Comparison Between SES Groups. *Journal of Literacy Research*, *39*(2), 249-276.
- Korat, O., Klein, P., & Segal-Drori, O. (2007). Maternal mediation in book reading, home literacy environment, and children's emergent literacy: a comparison between two social groups. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *20*, 361-398. doi: 10.1007/s11145-006-9034-x
- Korat, O., & Levin, I. (2001). Maternal beliefs, mother-child interaction, and child's literacy: Comparison of independent and collaborative text writing between two social groups. *Applied Developmental Psychology*, *22*, 397-420.
- Lau, J. Y.-H., & McBride-Chang, C. (2005). Home Literacy and Chinese Reading in Hong Kong Children. *Early Education and Development*, *16*(1), 5-22. doi: 10.1207/s15566935eed1601_1
- Lazo, M. G., Pumfrey, P. D., & Peers, I. (1997). Metalinguistic awareness, reading and spelling: roots and branches of literacy. *Journal of Research in Reading*, *20*(2), 85-104.
- LeFevre, J.-A., & Senechal, M. (1999, April). *The Relations among Home-Literacy Factors, Language, and Early-Literacy Skills, and Reading Acquisition*. Paper presented at the Biennial

- Meeting of the Society for Research in Child Development, Albuquerque, NM. ED 431 557
- Leppanen, U., Aunola, K., Niemi, P., & Nurmi, J.-E. (2008). Letter knowledge predicts Grade 4 reading fluency and reading comprehension. *Learning and Instruction, 18*, 548-564. doi: 10.1016/j.learninstruc.2007.11.004
- Leseman, P. P. M., & de Jong, P. F. (1998). Home Literacy: Opportunity, Instruction, Cooperation, and Social-Emotional Quality Predicting Early Reading Achievement. *Reading Research Quarterly, 33*(3), 294-318.
- Levin, I., & Aram, D. (2012). Mother-child joint writing and storybook reading and their effects on kindergartners' literacy: an intervention study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 25*, 217-249. doi: 10.1007/s11145-010-9254-y
- Levy, B. A., Gong, Z., Hessels, S., Evans, M. A., & Jared, D. (2006). Understanding print: Early reading development and the contributions of home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology, 93*, 63-93. doi:10.1016/j.jecp.2005.07.003
- Li, L., & Tan, C. L. (2016). Home Literacy Environment and its Influence on Singaporean Children's Chinese Oral and Written Language Abilities. *Early Childhood Education Journal, 44*(4), 381-387. doi: 10.1007/s10643-015-0723-4
- Liebeskind, K. G., Piotrowski, J. T., Lapierre, M. A., & Linebarger, D. L. (2014). The home literacy environment: Exploring how media and parent-child interactions are associated with children's language production. *Journal of Early Childhood Literacy, 14*(4), 482-509. doi: 10.1177/1468798413512850
- Lin, D., McBride-Chang, C., Aram, D., & Levin, I. (2011). Mother-child joint writing in Chinese kindergartners: metalinguistic awareness, maternal mediation, and literacy acquisition. *Journal of Research in Reading, 34*(4), 426-442. doi: 10.1111/j.1467-9817.2010.01446.x
- Lonigan, C. J. (1994). Reading to Preschoolers Exposed: Is the Emperor Really Naked?. *Developmental Review, 14*, 303-323.
- Manolitsis, G. (2003). Predicting high reading ability from Kindergarten: The role of metalinguistic skills. In F. J. Monks & H. Wagner (Eds.), *Development of Human Potential: Investment Into Our Future. Proceedings of the 8th Conference of the European Council for High Ability (ECHA)* (pp. 34-37). Germany: European Council for High Ability.
- Manolitsis, G. (2004, June). *The relation between metalinguistic skills and reading acquisition in Greek-speaking children: The neglected role of preschoolers' syntactic awareness*. Poster presented at the 11th Annual Conference of the SSSR, Amsterdam.
- 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.

doi:10.1016/j.learninstruc.2010.06.005

Manolitsis, G., Georgiou, G., Stephenson, K., & Parrila, R. (2009). Beginning to read across languages varying in orthographic consistency: Comparing the effects of non-cognitive and cognitive predictors. *Learning and Instruction, 19*, 466-480.

doi:10.1016/j.learninstruc.2008.07.003

Manolitsis, G., Georgiou, G. K., & Tziraki, N. (2013). Examining the effects of home and numeracy environment on early reading and math acquisition. *Early Childhood Research Quarterly, 28*, 692-703. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.05.004>

Manolitsis, G., & Tafa, E. (2011). Letter-name letter-sound and phonological awareness: evidence from Greek-speaking kindergarten children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 24*, 27-53. doi: 10.1007/s11145-009-9200-z

McBride-Chang (1998). The Development of Invented Spelling. *Early Education and Development, 9*(2), 147-160. doi: 10.1207/s15566935eed0902_3

McBride-Chang, C. (1999). The ABCs of the ABCs: The Development of Letter-Name and Letter-Sound Knowledge. *Merrill-Palmer Quarterly, 45*(2), 285-308.

McBride-Chang, C., Shu, H., Zhou, A., Wat, C. P., & Wagner, R. K. (2003). Morphological Awareness Uniquely Predicts Young Children's Chinese Character Recognition. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 743-751. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.743

McGee, L. M., & Morrow, L. M. (2005). *Teaching literacy in kindergarten*. New York: Guilford Press.

Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). Effects of the Home Learning Environment and Preschool Center Experience upon Literacy and Numeracy Development in Early Primary School. *Journal of Social Issues, 64*(1), 95-114.

Moon, C., & Wells, G. (1979). The influence of home on learning to read. *Journal of Research in Reading, 2*(1), 53-62.

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. 253-279). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Morrow, L. M. (2005). *Literacy Development in the Early Years: Helping Children Read and Write*. Boston: Pearson.

Neumann, M. M. (2016). A socioeconomic comparison of emergent literacy and home literacy in Australian preschoolers. *European Early Childhood Education Research Journal, 24*(4), 555-566. doi: 10.1080/1350293X.2016.1189722

Neumann, M. M., Hood, M., & Ford, R. M. (2013). Using environmental print to enhance emergent

- literacy and print motivation. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26, 771-793. doi: 10.1007/s11145-012-9390-7
- Neumann, M. M., Hood, M., Ford, R. M., & Neumann, D. L. (2011). The role of environmental print in emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(3), 231-258. doi: 10.1177/1468798411417080
- Niessen, N. L., Strattman, K., & Scudder, R. (2011). The Influence of Three Emergent Literacy Skills on the Invented Spellings of 4-Year-Olds. *Communication Disorders Quarterly*, 32(2), 93-102. doi: 10.1177/1525740110363624
- Niklas, F., & Schneider, W. (2013). Home Literacy Environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 40-50. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.001>
- Niklas, F., & Schneider, W. (2015). With a little help: improving kindergarten children's vocabulary by enhancing the home literacy environment. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 28, 491-508. doi: 10.1007/s11145-014-9534-z
- Otaiba, S. A., Puranik, C. S., Rouby, D. A., Greulich, L., Sidler, J. F., & Lee, J. (2010). Predicting Kindergarteners' End-Of-Year Spelling Ability Based On Their Reading, Alphabetic, Vocabulary, And Phonological Awareness Skills, As Well As Prior Literacy Experiences. *Learning Disability Quarterly*, 33, 171-183.
- Pan, J., Song, S., Su, M., McBride, C., Liu, H., Zhang, Y., ...Shu, H. (2016). On the relationship between phonological awareness, morphological awareness and Chinese literacy skills: evidence from an 8-year longitudinal study. *Developmental Science*, 19(6), 982-991. doi: 10.1111/desc.12356
- Payne, A. C., Whitehurst, G. J., & Angell, A. L. (1994). The Role of Home Literacy Environment in the Development of Language Ability in Preschool Children from Low-income Families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 427-440.
- Phillips, L. M., Norris, S. P., & Anderson, J. (2008). Unlocking the Door: Is Parents' Reading to Children the Key to Early Literacy Development?. *Canadian Psychology*, 29(2), 82-88. doi: 10.1037/0708-5591.49.2.82
- Pinto, G., Bigozzi, L., Gamannossi, B. A., & Vezzani, C. (2009). Emergent literacy and learning to write: A predictive model for Italian language. *European Journal of Psychology of Education*, XXIV(I), 61-78.
- Plaza, M. & Cohen, H. (2003). The interaction between phonological processing, syntactic awareness, and naming speed in the reading and spelling performance of first-grade children. *Brain and Cognition*, 53, 287-292. doi:10.1016/S0278-2626(03)00128-3

- Puranik, C. S., Lonigan, C. J., & Kim, Y.-S. (2011). Contributions of emergent literacy skills to name writing, letter writing, and spelling in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly, 26*, 465-474. doi:10.1016/j.ecresq.2011.03.002
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, Coupons, and the "TV Guide:" Relationships between Home Literacy Experiences and Emergent Literacy Knowledge. *Reading Research Quarterly, 31*(4), 406-428.
- Quellette, G., & Senechal, M. (2008). Pathways to Literacy: A Study of Invented Spelling and Its Role in Learning to Read. *Child Development, 79*(4), 899-913.
- Quinn, J. M., Wagner, R. K., Petscher, Y., & Lopez, D. (2015). Developmental Relations Between Vocabulary Knowledge and Reading Comprehension: A Latent Change Score Modeling Study. *Child Development, 86*(1), 159-175. doi: 10.1111/cdev.12292
- Rasinski, T. V. (1992). *Advice for Parents: Recommendations for Home Literacy Activities Based upon Studies of Young Successful Readers*. ED 346 446
- Reese, E., Suggate, S., Long, J., & Schaughency, E. (2010). Children's oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 23*, 627-644. doi: 10.1007/s11145-009-9175-9
- Roberts, J., Jurgens, J., & Burchinal, M. (2005). The Role of Home Literacy Practices in Preschool Children's Language and Emergent Literacy Skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 48*, 345-359.
- Rodriguez, E. T., & Tamis-LeMonda, C. S. (2011). Trajectories of the Home Learning Environment Across the First 5 Years: Associations With Children's Vocabulary and Literacy Skills at Prekindergarten. *Child Development, 82*(4), 1058-1075. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01614.x
- Rodriguez, E. T., Tamis-LeMonda, C. S., Spellmann, M. E., Pan, B. A., Raikes, H., Lugo-Gil, J., & Luze, G. (2009). The formative role of home literacy experiences across the first three years of life in children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*, 677-694. doi:10.1016/j.appdev.2009.01.003
- Sadr, A. J., Juhari, R., Mansor, M., & Esmaili, N. S. (2015). Home Environment and Emergent Literacy among Young Children in Iran. *Asian Social Science, 11*(9), 138-145. doi:10.5539/ass.v11n9p138
- Saracho, O. N. (1997a). Using the Home Environment to Support Emergent Literacy. *Early Child Development and Care, 127-128*, 201-216. doi: 10.1080/0300443971270117
- Saracho, O. N. (1997b). Perspectives on Family Literacy. *Early Child Development and Care, 127*(1), 3-11. doi: 10.1080/0300443971270102
- Saracho, O. N. (2002). Family Literacy: Exploring Family Practices. *Early Child Development and*

- Care*, 172(2), 113-122. doi: 10.1080/03004430210886
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (2010). Parents and Children engaging in storybook reading. *Early Child Development and Care*, 180(10), 1379-1389. doi: 10.1080/03004430903135605
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the Efficacy of Reading to Preschoolers. *Developmental Review*, 14, 245-302.
- Schmitt, S. A., Simpson, A. M., & Friend, M. (2011). A Longitudinal Assessment of the Home Literacy Environment and Early Language. *Infant and Child Development*, 20, 409-431. doi: 10.1002/icd.733
- Segers, E., Damhuis, C. M. P., van de Sande, E., & Verhoeven, L. (2016). Role of executive functioning and home environment in early reading development. *Learning and Individual Differences*, 49, 251-259. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.07.004>
- Senechal, 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. doi: 10.1207/s1532799xssr1001_4
- Senechal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Senechal, M., & LeFevre, J.-A. (2014). Continuity and Change in the Home Literacy Environment as Predictors of Growth in Vocabulary and Reading. *Child Development*, 85(4), 1552-1568. doi: 10.1111/cdev.12222
- Senechal, M., LeFevre, J.-A., Hudson, E., & Lawson, E. P. (1996). Knowledge of Storybooks as a Predictor of Young Children's Vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 520-536.
- Senechal, M., LeFevre, J.-A., Smith-Chant, B. L., & Colton, K. V. (2001). On Refining Theoretical Models of Emergent Literacy The Role of Empirical Evidence. *Journal of School Psychology*, 39(5), 439-460.
- Senechal, M., LeFevre, J.-A., Thomas, E., & Daley, K. E. (1996, August). *Early Exposure to Storybooks as a Predictor of Reading in Grade 1*. Paper presented at the Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development, Quebec, Canada. ED 415 486
- Senechal, M., LeFevre, J.-A., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 96-116.
- Senechal, M., Pagan, S., Lever, R., & Quелlette, G. P. (2008). Relations Among the Frequency of Shared Reading and 4-Year-Old Children's Vocabulary, Morphological and Syntax Comprehension, and Narrative Skills. *Early Education and Development*, 19(1), 27-44. doi: 10.1080/10409280701838710

- Shapiro, J. (1994, November). *Home Literacy Environment and Young Children's Literacy Knowledge and Behavior*. Paper presented at the Annual Meeting of the College Reading Association, New Orleans, LA. ED 381 750
- Silinskas, G., Lerkkanen, M.-K., Tolvanen, A., Niemi, P., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2012). The frequency of parents' reading-related activities at home and children's reading skills during kindergarten and Grade 1. *Journal of Applied Developmental Psychology, 33*, 302-310. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2012.07.004>
- Skibbe, L. E., Bindman, S. W., Hindman, A. H., Aram, D., & Morrison, F. J. (2013). Longitudinal Relations Between Parental Writing Support and Preschoolers' Language and Literacy Skills. *Reading Research Quarterly, 48*(4), 387-401. doi:10.1002/rrq.55
- Skwarchuk, S.-L., Sowinski, C., & LeFevre, J.-A. (2014). Formal and informal home learning activities in relation to children's early numeracy and literacy skills: The development of a home numeracy model. *Journal of Experimental Child Psychology, 121*, 63-84. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2013.11.006>
- Solari, E. J., Aceves, T. C., Higareda, I., Richards-Tutor, C., Filippini, A.L., Gerber, M. M., & Leafstedt, J. (2014). Longitudinal Prediction of 1ST and 2ND Grade English Oral Reading Fluency in English Language Learners: Which Early Reading and Language Skills are Better Predictors?. *Psychology in the Schools, 51*(2), 126-142. doi: 10.1002/pits.21743
- Sonnenschein, S., & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly, 17*, 318-337.
- Stainthorp, R., & Hughes, D. (2000). Family literacy activities in the homes of successful young readers. *Journal of Research in Reading, 23*(1), 41-54.
- Stanovich, K. A., & West, R. F. (1989). Exposure to Print and Orthographic Processing. *Reading Research Quarterly, 24*(4), 402-433.
- Stephenson, K. A., Parrila, R. K., Georgiou, G. K., & Kirby, J. R. (2008). Effects of Home Literacy, Parents' Beliefs, and Children's Task-Focused Behavior on Emergent Literacy and Word Reading Skills. *Scientific Studies of Reading, 12*(1), 24-50. doi: 10.1080/10888430701746864
- Stratton, J. M. (1996). Emergent Literacy: A New Perspective. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 90*(3), 177-183.
- Su, M., Peyre, H., Song, S., McBride, C., Tardif, T., Li, H., ...Shu, H. (2017). The influence of early linguistic skills and family factors on literacy acquisition in Chinese children: Follow-up from age 3 to age 11. *Learning and Instruction, 49*, 54-63. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.12.003>

- Sulzby, E. (1985). Children's Emergent Reading of Favorite Storybooks: A Developmental Study. *Reading Research Quarterly*, 20(4), 458-481.
- Sulzby, E. (1986). Writing and Reading: Signs of Oral and Written Language Organization in the Young Child. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent Literacy: Writing and Reading* (pp. 50-89). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Teale, W. H. (1986). Home Background and Young Children's Literacy Development. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent Literacy: Writing and Reading* (pp. 173-206). Norwood, New Jersey: Alex Publishing Corporation.
- Teale, W. H. (1987). Emergent Literacy: Reading and Writing Development in Early Childhood. In J. E. Readence & R. S. Baldwin (Eds.), *Research in Literacy: Merging Perspectives* (pp. 45-74). Rochester, New York: National Reading Conference, Inc..
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). Emergent Literacy as a Perspective for Examining How Young Children Become Writers and Readers. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent Literacy: Writing and Reading* (pp. vii-xxv). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Treiman, R., Tincoff, R., Rodriguez, K., Mouzaki, A., & Francis, D. J. (1998). The Foundations of Literacy: Learning the Sounds of Letters. *Child Development*, 69(6), 1524-1540.
- Tunmer, W. E., Herriman, M. L., & Nesdale, A. R. (1988). Metalinguistic Abilities and Beginning Reading. *Reading Research Quarterly*, 23(2), 134-158.
- Umek, L. M., Podlesek, A., & Fekonja, U. (2005). Assessing the Home Literacy Environment Relationships to Child Language Comprehension and Expression. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(4), 271-281. doi: 10.1027/1015-5759.21.4.271
- van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 367-382. doi: 10.1111/j.1467-9817.2006.00301.x
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2005). Ecological influences of the home and the child-care center on preschool-age children's literacy development. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 204-233. doi:10.1598/RRQ.40.2.4
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006a). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), 191-211. doi: 10.1177/1468798406066444
- Weigel, D.J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006b). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 357-378. doi: 10.1080/03004430500063747
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2010). pathways to literacy: connections between

- family assets and preschool children's emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), 5-22. doi: 10.1177/1476718X09345518
- Weinberger, J. (1996). A longitudinal study of children's early literacy experiences at home and later literacy achievement at home and school. *Journal of Research in Reading*, 19(1), 14-24.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2002). Emergent Literacy: Development from Prereaders to Readers. In S. B. Neumann & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 11-29). New York: Guilford Press.
- Wood, C. (2002). Parent-child pre-school activities can affect the development of literacy skills. *Journal of Research in Reading*, 25(3), 241-258.
- Wu, C.-C., & Honig, A. S. (2013). Taiwanese preschoolers' emergent reading behaviours with an unfamiliar storybook. *Early Child Development and Care*, 183(10), 1486-1507. doi: 10.1080/03004430.2013.788813
- Yang, H.-C., & Noel, A. M. (2006). The developmental characteristics of four- and five-year-old pre-schoolers' drawing: An analysis of scribbles, placement patterns, emergent writing, and name writing in archived spontaneous drawing samples. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), 145-162. doi: 10.1177/1468798406066442
- Yeo, L. S., Ong, W. W., & Ng, C. M. (2014). The Home Literacy Environment and Preschool Children's Reading Skills and Interest. *Early Education and Development*, 25(6), 791-814. doi: 10.1080/10409289.2014.862147
- Zhang, D., & Koda, K. (2011). Home Literacy Environment and Word Knowledge Development: A Study of Young Learners of Chinese as a Heritage Language. *Bilingual Research Journal*, 34(1), 4-18. doi: 10.1080/15235882.2011.568591
- Zhang, J., Pelletier, J., & Doyle, A. (2010). Promising Effects of an Intervention: Young Children's Literacy Gains and Changes in Their Home Literacy Activities from a Bilingual Family Literacy Program in Canada. *Frontiers of Education in China*, 5(3), 409-429. doi: 10.1007/s11516-010-0108-9

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητέ Γονέα,

Είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Πανεπιστήμιο Κρήτης και ανέλαβα τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας μου υπό την επίβλεψη του Αναπληρωτή Καθηγητή του *Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης* του Πανεπιστημίου Κρήτης κ. Γεωργίου Μανωλίτση.

Η έρευνα αυτή έχει σκοπό να εξετάσει το βαθμό στον οποίο συμμετέχουν οι γονείς και τα παιδιά τους στο σπίτι αλλά και έξω από αυτό σε δραστηριότητες σχετικές με τον προφορικό και γραπτό λόγο.

Παρακαλούμε σημειώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο. Πρέπει να τονιστεί από την αρχή ότι δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Σας παρακαλώ πολύ να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις με τρόπο που να αντανακλά τις πραγματικές σας απόψεις και μορφές συμπεριφοράς.

Η συνεργασία σας θα συμβάλλει ουσιαστικά στην επιτυχία της έρευνας. Ονόματα ατόμων δε θα συμβάλλουν ουσιαστικά στην επιτυχία της έρευνας. Γι' αυτό μη γράψετε πουθενά το όνομά σας.

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

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,
Ελένη Σαρρή
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Π.Ε.
Πανεπιστημίου Κρήτης

Σημειώστε με X, το πρόσωπο το οποίο συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο:

_____ ο πατέρας του παιδιού

_____ η μητέρα του παιδιού

_____ και οι δύο γονείς μαζί

_____ άλλος κηδεμόνας

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

___ Απόφοιτος Δημοτικού Σχολείου ή φοίτηση σε μερικές τάξεις του Δ.Σ.

___ Απόφοιτος Γυμνασίου

___ Απόφοιτος Λυκείου

___ Απόφοιτος μεταδευτεροβάθμιας Σχολής (π.χ. ΙΕΚ, Κέντρο Ελευθέρων Σπουδών)

- Φοίτηση σε μερικά έτη Ανώτερης ή Ανώτατης Σχολής
- Απόφοιτος Τ.Ε.Ι. ή Ανώτερης Τεχνικής Σχολής
- Απόφοιτος Α.Ε.Ι.
- Κάτοχος Μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού Διπλώματος

2. Επάγγελμα του πατέρα: _____

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

- Απόφοιτος Δημοτικού Σχολείου ή φοίτηση σε μερικές τάξεις του Δ.Σ.
- Απόφοιτος Γυμνασίου
- Απόφοιτος Λυκείου
- Απόφοιτος μεταδευτεροβάθμιας Σχολής (π.χ. ΙΕΚ, Κέντρο Ελευθέρων Σπουδών)
- Φοίτηση σε μερικά έτη Ανώτερης ή Ανώτατης Σχολής
- Απόφοιτος Τ.Ε.Ι. ή Ανώτερης Τεχνικής Σχολής
- Απόφοιτος Α.Ε.Ι.
- Κάτοχος Μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού Διπλώματος

4. Επάγγελμα της μητέρας: _____

Κυκλώστε σε κάθε ερώτηση την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

Α) Πρακτικές και δραστηριότητες εμπλοκής με τον προφορικό και τον γραπτό λόγο

1. Πόσο συχνά διδάσκετε στο παιδί σας να διαβάζει λέξεις;

Ποτέ	Λιγότερο από 1 φορά το μήνα	Περίπου 1 φορά την εβδομάδα	3-4 φορές την εβδομάδα	Τουλάχιστον 1 φορά την ημέρα
0	1	2	3	4

2. Πόσο συχνά διδάσκετε στο παιδί σας να γράφει τα γράμματα της αλφαβήτας;

Ποτέ	Λιγότερο από 1 φορά το μήνα	Περίπου 1 φορά την εβδομάδα	3-4 φορές την εβδομάδα	Τουλάχιστον 1 φορά την ημέρα
0	1	2	3	4

3. Πόσο συχνά παίζετε με το παιδί σας με τα μαγνητικά γράμματα;

Ποτέ	Λιγότερο από 1	Περίπου 1 φορά	3-4 φορές την	Τουλάχιστον 1

	φορά το μήνα	την εβδομάδα	εβδομάδα	φορά την ημέρα
0	1	2	3	4

4. Πόσο συχνά διδάσκετε στο παιδί σας να γράφει λέξεις;

Ποτέ	Λιγότερο από 1 φορά το μήνα	Περίπου 1 φορά την εβδομάδα	3-4 φορές την εβδομάδα	Τουλάχιστον 1 φορά την ημέρα
0	1	2	3	4

5. Πόσο συχνά μαθαίνετε στο παιδί σας να γράφει το όνομά του;

Ποτέ	Λιγότερο από 1 φορά το μήνα	Περίπου 1 φορά την εβδομάδα	3-4 φορές την εβδομάδα	Τουλάχιστον 1 φορά την ημέρα
0	1	2	3	4

6. Πόσο συχνά μαθαίνετε στο παιδί σας νέες λέξεις και το περιεχόμενο της σημασίας τους;

Ποτέ	Λιγότερο από 1 φορά το μήνα	Περίπου 1 φορά την εβδομάδα	3-4 φορές την εβδομάδα	Τουλάχιστον 1 φορά την ημέρα
0	1	2	3	4

7. Πόσο συχνά διαβάζετε εσείς στο σπίτι εφημερίδες;

Ποτέ	Λιγότερο από 1 φορά το μήνα	Περίπου 1 φορά την εβδομάδα	3-4 φορές την εβδομάδα	Τουλάχιστον 1 φορά την ημέρα
0	1	2	3	4

8. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε εσείς στο σπίτι τον υπολογιστή σας ή το tablet σας για να διαβάσετε ένα κείμενο (π.χ. ένα ηλεκτρονικό βιβλίο, άρθρα σε ιστοσελίδες ενημέρωσης κλπ.);

Ποτέ	Λιγότερο από 1 φορά το μήνα	Περίπου 1 φορά την εβδομάδα	3-4 φορές την εβδομάδα	Τουλάχιστον 1 φορά την ημέρα
0	1	2	3	4

9. Πόσο συχνά ακούτε εσείς τις ιστορίες του παιδιού σας;

Ποτέ	Λιγότερο από 1 φορά το μήνα	Περίπου 1 φορά την εβδομάδα	3-4 φορές την εβδομάδα	Τουλάχιστον 1 φορά την ημέρα
0	1	2	3	4

10. Πόσο συχνά ζητάτε εσείς από το παιδί σας να διαβάσετε μαζί παιδικά βιβλία;

Ποτέ	Λιγότερο από 1 φορά το μήνα	Περίπου 1 φορά την εβδομάδα	3-4 φορές την εβδομάδα	Τουλάχιστον 1 φορά την ημέρα
0	1	2	3	4

11. Πόσο συχνά διαβάζετε εσείς στο σπίτι περιοδικά;

Ποτέ	Λιγότερο από 1 φορά το μήνα	Περίπου 1 φορά την εβδομάδα	3-4 φορές την εβδομάδα	Τουλάχιστον 1 φορά την ημέρα
0	1	2	3	4

12. Πόσο συχνά διηγείστε προφορικά ιστορίες στο παιδί σας;

Ποτέ	Λιγότερο από 1 φορά το μήνα	Περίπου 1 φορά την εβδομάδα	3-4 φορές την εβδομάδα	Τουλάχιστον 1 φορά την ημέρα
0	1	2	3	4

13. Πόσο συχνά μαθαίνετε στο παιδί σας να χωρίζει τις λέξεις στους ήχους τους (π.χ. του λέτε: “για να πούμε μία-μία τις φωνούλες της λέξης νερό” και λέτε ν-ε-ρ-ό);

Ποτέ	Λιγότερο από 1 φορά το μήνα	Περίπου 1 φορά την εβδομάδα	3-4 φορές την εβδομάδα	Τουλάχιστον 1 φορά την ημέρα
0	1	2	3	4

14. Πόσο συχνά διδάσκετε στο παιδί σας να διαβάζει μικρές ιστορίες;

Ποτέ	Λιγότερο από 1 φορά το μήνα	Περίπου 1 φορά την εβδομάδα	3-4 φορές την εβδομάδα	Τουλάχιστον 1 φορά την ημέρα
0	1	2	3	4

15. Πόσο συχνά μαθαίνετε στο παιδί σας να χωρίζει τις λέξεις σε συλλαβές (π.χ. του λέτε: “για να πούμε μία-μία τις συλλαβές της λέξης άλογο” και λέτε ά-λο-γο);

Ποτέ	Λιγότερο από 1 φορά το μήνα	Περίπου 1 φορά την εβδομάδα	3-4 φορές την εβδομάδα	Τουλάχιστον 1 φορά την ημέρα
0	1	2	3	4

16. Πόσο συχνά γράφετε μαζί με το παιδί σας μία λίστα με τα ψώνια από το σουπερμάρκετ;

Ποτέ	Λιγότερο από 1 φορά το μήνα	Περίπου 1 φορά την εβδομάδα	3-4 φορές την εβδομάδα	Τουλάχιστον 1 φορά την ημέρα
0	1	2	3	4

17. Πόσο συχνά μαθαίνετε στο παιδί σας να βρίσκει λέξεις, οι οποίες ομοιοκαταληκτούν με μία άλλη λέξη (π.χ. του λέτε: “για να βρούμε λέξεις που να τελειώνουν όπως η λέξη λεμόνι” και να αναμένετε να απαντήσει με ομοιοκατάληκτες λέξεις όπως: πεπόνι, τιμόνι κ.ά.);

Ποτέ	Λιγότερο από 1 φορά το μήνα	Περίπου 1 φορά την εβδομάδα	3-4 φορές την εβδομάδα	Τουλάχιστον 1 φορά την ημέρα
0	1	2	3	4

18. Πόσο συχνά διαβάζετε παιδικά βιβλία (παραμύθια, παιδικές ιστορίες) με το παιδί σας;

Ποτέ	Λιγότερο από 1 φορά το μήνα	Περίπου 1 φορά την εβδομάδα	3-4 φορές την εβδομάδα	Τουλάχιστον 1 φορά την ημέρα
0	1	2	3	4

19. Πόσο συχνά γράφετε εσείς στο σπίτι σημειώσεις πάνω σε ένα χαρτί για να προγραμματίσετε μία δραστηριότητά σας (π.χ. μικρά χαρτάκια που κολλάμε στο ψυγείο για να μην ξεχάσουμε κάτι);

Ποτέ	Λιγότερο από 1 φορά το μήνα	Περίπου 1 φορά την εβδομάδα	3-4 φορές την εβδομάδα	Τουλάχιστον 1 φορά την ημέρα
0	1	2	3	4

20. Πόσο συχνά πηγαίνετε με το παιδί σας στη βιβλιοθήκη για να δανειστείτε βιβλία;

Ποτέ	Λιγότερο από 1 φορά το μήνα	Περίπου 1 φορά την εβδομάδα	3-4 φορές την εβδομάδα	Τουλάχιστον 1 φορά την ημέρα
0	1	2	3	4

21. Πόσο συχνά το παιδί σας κοιτάζει μόνο του παιδικά βιβλία ή προσποιείται πως τα διαβάζει;

Ποτέ	Λιγότερο από 1 φορά το μήνα	Περίπου 1 φορά την εβδομάδα	3-4 φορές την εβδομάδα	Τουλάχιστον 1 φορά την ημέρα
0	1	2	3	4

22. Πόσο συχνά το παιδί σας προσποιείται πως γράφει κάνοντας σχέδια που μοιάζουν με γράμματα;

Ποτέ	Λιγότερο από 1 φορά το μήνα	Περίπου 1 φορά την εβδομάδα	3-4 φορές την εβδομάδα	Τουλάχιστον 1 φορά την ημέρα
0	1	2	3	4

23. Πόσο συχνά διαβάζετε με το παιδί σας πινακίδες στο δρόμο ή ετικέτες προϊόντων;

Ποτέ	Λιγότερο από 1 φορά το μήνα	Περίπου 1 φορά την εβδομάδα	3-4 φορές την εβδομάδα	Τουλάχιστον 1 φορά την ημέρα
0	1	2	3	4

24. Πόσο συχνά πηγαίνετε με το παιδί σας στο βιβλιοπωλείο για να πάρετε βιβλία;

Ποτέ	Λιγότερο από 1 φορά το μήνα	Περίπου 1 φορά την εβδομάδα	3-4 φορές την εβδομάδα	Τουλάχιστον 1 φορά την ημέρα
0	1	2	3	4

25. Πόσο συχνά μαθαίνετε στο παιδί σας να βρίσκει λέξεις, οι οποίες να αρχίζουν με τον ίδιο ήχο που αρχίζει μία άλλη λέξη (π.χ. του λέτε: “μπορείς να βρεις λέξεις που αρχίζουν με τον ίδιο ήχο που αρχίζει και η λέξη θάλασσα” και αναμένετε να απαντήσει με λέξεις όπως: θάμνος, θυμός, θέλω κ.ά.);

Ποτέ	Λιγότερο από 1 φορά το μήνα	Περίπου 1 φορά την εβδομάδα	3-4 φορές την εβδομάδα	Τουλάχιστον 1 φορά την ημέρα
0	1	2	3	4

26. Πόσο συχνά διαβάζετε παιδικά πληροφοριακά βιβλία με το παιδί σας (δηλαδή βιβλία που έχουν να κάνουν με κάποιο συγκεκριμένο θέμα π.χ. με τα ζώα, παιδικές εγκυκλοπαιδείες);

Ποτέ	Λιγότερο από 1 φορά το μήνα	Περίπου 1 φορά την εβδομάδα	3-4 φορές την εβδομάδα	Τουλάχιστον 1 φορά την ημέρα
0	1	2	3	4

27. Πόσο συχνά το παιδί σας προσπαθεί να γράψει λέξεις ή τα γράμματα της αλφαβήτας;

Ποτέ	Λιγότερο από 1 φορά το μήνα	Περίπου 1 φορά την εβδομάδα	3-4 φορές την εβδομάδα	Τουλάχιστον 1 φορά την ημέρα
0	1	2	3	4

28. Πόσο συχνά διαβάζετε εσείς κάτι (π.χ. βιβλία, περιοδικά) για να περάσετε ευχάριστα το χρόνο σας;

Ποτέ	Λιγότερο από 1 φορά το μήνα	Περίπου 1 φορά την εβδομάδα	3-4 φορές την εβδομάδα	Τουλάχιστον 1 φορά την ημέρα
0	1	2	3	4

29. Πόσο συχνά τραγουδάτε με το παιδί σας παιδικά τραγούδια;

Ποτέ	Λιγότερο από 1 φορά το μήνα	Περίπου 1 φορά την εβδομάδα	3-4 φορές την εβδομάδα	Τουλάχιστον 1 φορά την ημέρα
0	1	2	3	4

30. Πόσο συχνά διδάσκετε στο παιδί σας τους ήχους των γραμμάτων;

Ποτέ	Λιγότερο από 1 φορά το μήνα	Περίπου 1 φορά την εβδομάδα	3-4 φορές την εβδομάδα	Τουλάχιστον 1 φορά την ημέρα
0	1	2	3	4

31. Πόσο συχνά διαβάζετε στο παιδί σας εικονογραφημένα παιδικά βιβλία αλφαβήτας (δηλαδή βιβλία που περιέχουν σε κάθε σελίδα ένα γράμμα της αλφαβήτας σε αντιστοιχία με εικονογραφημένες λέξεις που αρχίζουν με το γράμμα αυτό);

Ποτέ	Λιγότερο από 1 φορά το μήνα	Περίπου 1 φορά την εβδομάδα	3-4 φορές την εβδομάδα	Τουλάχιστον 1 φορά την ημέρα
0	1	2	3	4

32. Πόσο συχνά γράφετε μαζί με το παιδί σας λέξεις που γνωρίζει (π.χ. ποτήρι κ.ά.);

Ποτέ	Λιγότερο από 1 φορά το μήνα	Περίπου 1 φορά την εβδομάδα	3-4 φορές την εβδομάδα	Τουλάχιστον 1 φορά την ημέρα
0	1	2	3	4

33. Πόσο συχνά διαβάζετε εσείς στο σπίτι βιβλία;

Ποτέ	Λιγότερο από 1 φορά το μήνα	Περίπου 1 φορά την εβδομάδα	3-4 φορές την εβδομάδα	Τουλάχιστον 1 φορά την ημέρα
0	1	2	3	4

34. Πόσο συχνά σας ζητάει το παιδί σας να διαβάσετε μαζί παιδικά βιβλία;

Ποτέ	Λιγότερο από 1 φορά το μήνα	Περίπου 1 φορά την εβδομάδα	3-4 φορές την εβδομάδα	Τουλάχιστον 1 φορά την ημέρα
0	1	2	3	4

35. Πόσο συχνά ακούτε με το παιδί σας CD με παραμύθια;

Ποτέ	Λιγότερο από 1 φορά το μήνα	Περίπου 1 φορά την εβδομάδα	3-4 φορές την εβδομάδα	Τουλάχιστον 1 φορά την ημέρα
0	1	2	3	4

36. Πόσο συχνά διδάσκετε στο παιδί σας τα ονόματα των γραμμάτων;

Ποτέ	Λιγότερο από 1 φορά το μήνα	Περίπου 1 φορά την εβδομάδα	3-4 φορές την εβδομάδα	Τουλάχιστον 1 φορά την ημέρα
0	1	2	3	4

B) Πεποιθήσεις σχετικά με την σημασία δραστηριοτήτων γονέα-παιδιού για το γραπτό λόγο

1. Πόσο σημαντικό θεωρείτε να διαβάζετε μαζί με το παιδί σας παιδικά βιβλία;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
0	1	2	3	4

2. Πόσο σημαντικό θεωρείτε να τραγουδάτε με το παιδί σας παιδικά τραγούδια;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
0	1	2	3	4

3. Πόσο σημαντικό θεωρείτε να διηγείστε στο παιδί σας ιστορίες;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
0	1	2	3	4

4. Πόσο σημαντικό θεωρείτε να γράφετε με το παιδί σας λέξεις, πριν φοιτήσει στο δημοτικό σχολείο;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
0	1	2	3	4

5. Πόσο σημαντικό θεωρείτε να διδάσκετε στο παιδί σας τα γράμματα, πριν φοιτήσει στο δημοτικό σχολείο;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
0	1	2	3	4

6. Πόσο σημαντικό θεωρείτε να υπάρχει στο σπίτι σας μία ποικιλία υλικών σχετικών με το γραπτό λόγο (π.χ. μαρκαδόροι, παιδικά βιβλία κ.ά.);

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
0	1	2	3	4

7. Πόσο σημαντικό θεωρείτε να πηγαίνετε με το παιδί σας στη βιβλιοθήκη και στο βιβλιοπωλείο;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

8. Πόσο χρονών ήταν το παιδί σας, όταν ξεκινήσατε να του διαβάζετε παιδικά βιβλία;

1-11 μηνών	1 έτους	2 χρονών	3 χρονών	4 χρονών
0	1	2	3	4

Τοποθετήστε ένα X δίπλα σε όποια υλικά από τα παρακάτω υπάρχουν στο σπίτι σας.

μαρκαδόροι	
μολύβια	
γόμες	
σημειωματάρια	
τετράδια/φυλλάδια για τη γραφή γραμμάτων	
παιδικά βιβλία (παραμύθια, παιδικές ιστορίες)	
παιδικά βιβλία με την αλφαβήτα	
παιδικά πληροφοριακά βιβλία (βιβλία π.χ. για τα ζώα κ.ά., παιδικές εγκυκλοπαίδειες)	
παιδικά περιοδικά	
μαγνητικά γράμματα της αλφαβήτας πίνακας	
κάρτες με τα γράμματα της αλφαβήτας	
εκπαιδευτικά παιχνίδια (π.χ. παζλ με τα γράμματα της αλφαβήτας και εικόνες κλπ.)	
CD με παιδικά τραγούδια	
CD με παραμύθια ή ιστορίες	
ηλεκτρονικός υπολογιστής	

Παρακαλώ γυρίστε σελίδα

Αναγνώριση πραγματικών τίτλων παιδικών βιβλίων

Παρακάτω παρουσιάζονται διάφοροι τίτλοι παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων, που μπορεί να έχετε διαβάσει μαζί με το παιδί σας στο σπίτι. Κάποιοι από αυτούς τους τίτλους βιβλίων είναι αληθινοί και κάποιοι άλλοι είναι ψεύτικοι.

Σας παρακαλούμε διαβάστε τους παρακάτω τίτλους και **τοποθετήστε ένα X δίπλα σε όποιον τίτλο αναγνωρίζετε ως αληθινό** ανεξάρτητα αν το έχετε διαβάσει το βιβλίο αυτό με το παιδί σας. Δεν χρειάζεται να μαντέψετε, απλά τοποθετήστε ένα X δίπλα στους αληθινούς τίτλους.

Τίτλοι βιβλίων

- | | |
|---------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| _____ Ο Αναστάσης και η ουρά της στάσης | _____ Σούλα η κατσικούλα* |
| _____ Σοκολατένια Πολιτεία* | _____ Το φαγκρί και το σκουμπρί |
| _____ Ο αδερφός του Τριγωνοψαρούλη | _____ Η Πουπού και η Καρλότα |
| _____ Τα τρία μικρά λυκάκια | _____ Στον υπέροχο κόσμο των παιχνιδιών* |
| _____ Γιατί δεν κοιμάσαι, Τάκη ποντικάκι;* | _____ Ο Λύκος... και τα τρία γουρουνάκια |
| _____ Ντενεκεδούπολη | _____ Μία σαύρα... τρομερή!* |
| _____ Ποιος έκανε πιπί στο Μισισιπή; | _____ Ο Πρίγκιπας Λεμόνης και η όμορφη Κρεμμύδω |
| _____ Ο Νικόλας και ο σκύλος του* | _____ ο τρυπολαγουδάκης |
| _____ Ένας καλόκαρδος... καρχαρίας! | _____ Ένα πουλί που δεν ήξερε... να πετάει!* |
| _____ Όταν ο λύκος δαγκώνει* | _____ Ένα γουρούνι... με ταλέντο! |
| _____ Ο Εγωιστής Γίγαντας | _____ Μία γάτα... κάπως βιαστική!* |
| _____ Φουφήχτρα η μάγισσα με την ηλεκτρική σκούπα | _____ τα μαγικά χρώματα |

***Οι τίτλοι βιβλίων που έχουν δίπλα τους ένα αστεράκι (*) είναι οι ψεύτικοι τίτλοι (foils) που κατασκευάστηκαν.**

