

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΜΣ: ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ



ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

*«Η συμβολή του οικογενειακού γραμματισμού στην ανάπτυξη
δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου παιδιών
προσχολικής ηλικίας».*

Από την

ΑΛΕΞΙΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ του ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ

A.M.: 135

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΜΑΝΩΛΙΤΣΗΣ

ΡΕΘΥΜΝΟ 2019

Στους γονείς μου Μπάμπη και Άννα

Που δίνουν πάντα φτερά στα όνειρά μου...

«Τα σχολεία χτίστε»

...Και τα πορτοπαράθυρα των τοίχων
περίσσια ανοίχτε, να 'ρχεται ο κυρ Ήλιος,
διαφεντευτής, να χύνεται, να φεύγει,
ονειρεμένο πίσω του αργοσέροντας
το φεγγάρι.

Γιομίζοντάς τα να τα ζωντανεύουν
μαϊστράλια και βοριάδες και μελέμια
με τους κελαϊδισμούς και με τους μόσκους
κι ο δάσκαλος, ποιητής και τα βιβλία
να είναι σαν κρίνα.

Του τραγουδιού τη γλώσσα αντιλαλώντας,
και τα βιβλία σαν τα τραγούδια να είναι!
Στη γη της ομορφιάς, αρματωμένη
την Επιστήμη, η Ομορφιά, χαρά της!
αρχή σοφίας!

Τα σκολειά χτίστε, υψώστε τα πλατάνια
για το δροσό στης ρεματιάς τη χάρη,
για τον καρπό σπάρτε τα αμπέλια, ας είναι
τ' αγαθά τους αγνά κρασιά, και ας είναι
γούρμα σταφύλια,
λογής, κεχριμπαρένια, άλικά, μαύρα.

Όπου απλωσιά, όπου ψήλωμα, όπου υγεία,
στα πέλαα ν' αγναντεύουν τα καράβια
και τους αϊτούς να λαχταράν και τ' άστρα
στα ουράνια πλάτια...

Κωστής Παλαμάς, 1910

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΣΕΛ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	8
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	11

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ- ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

1.1 Ορισμός αναδυομένου γραμματισμού.....	15
1.2 Δεξιότητες γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας.....	17
1.2.1 Ανάγνωση.....	17
1.2.2 Γραφή	20
1.2.3 Προφορικός λόγος.....	24
1.2.4 Μεταγλωσσικές δεξιότητες.....	26
1.3 Ανάπτυξη λεξιλογίου στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και ο ρόλος του στον αναδυόμενο γραμματισμό.....	28
1.4 Φωνολογική επίγνωση.....	30
1.5 Η γνώση των γραμμάτων από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.....	33

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ - ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

2.1 Ορισμός περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού.....	36
2.2 Διαστάσεις του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού	37
2.3 Περιβάλλον οικογενειακός γραμματισμός και φωνολογική επίγνωση.....	38
2.4 Περιβάλλον Οικογενειακός γραμματισμός και γνώσεις έντυπου λόγου.....	41
2.5 Περιβάλλον Οικογενειακός γραμματισμός και προφορικός λόγος.....	59
2.6 Εργαλεία μέτρησης περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού από προηγούμενες μελέτες.....	72
2.7 Το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο οικογένειας.....	75

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	77
---------------------------------------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	80
-------------------------------------------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Σχεδιασμός της έρευνας	82
5.2 Πληθυσμός και Δείγμα της έρευνας	82
5.3 Μέσα Συλλογής Δεδομένων	83
5.3.1 Τα Τεστ	83
5.3.1.1. Συμβάσεις του Γραπτού Λόγου	83
5.3.1.2 Γνώσεις Γραμμάτων αλφαβήτας	84
5.3.1.3 Αναγνώριση Κοινού Αρχικού Φωνήματος	85
5.3.1.4 Προσληπτικό Λεξιλόγιο	85
5.3.1.5 Κατονομασία Εικόνων	86
5.3.2 Το Ερωτηματολόγιο	87
5.4 Διαδικασία της έρευνας	91

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Χαρακτηριστικά του Δείγματος	92
6.2 Μονοπαραγοντικές Συσχετίσεις	96
6.3 Πολυπαραγοντικές Συσχετίσεις	99

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

7.1 Τυπικές και Άτυπες δραστηριότητες	105
7.2 Η σχέση του οικογενειακού γραμματισμού με την φωνολογική επίγνωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας	107
7.3 Η σχέση του οικογενειακού γραμματισμού με την γνώση των γραμμάτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας	108
7.4 Η σχέση του οικογενειακού γραμματισμού με τις γνώσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας στον έντυπο λόγο	109

7.5 Η σχέση του οικογενειακού γραμματισμού με το λεξιλόγιο των παιδιών προσχολικής ηλικίας.....	113
-------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

8.1 Συμπεράσματα	117
8.2 Περιορισμοί της έρευνας	119
8.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	120
8.4 Παιδαγωγικές προτάσεις	121

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ	122
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ	123

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	130
------------------------	-----

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Βασικά στοιχεία συμμετεχόντων.....	93
ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων στις γλωσσικές κλίμακες...94	
ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της κλίμακας οικογενειακού γραμματισμού..95	
ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Μονοπαραγοντικές συσχετίσεις του γραμματισμού των γονέων και των τεστ των παιδιών (Συντελεστές συσχέτισης Pearson's r)	96
ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Μονοπαραγοντικές συγκρίσεις (μέσοι όροι (ΜΟ) και τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ))του εκπαιδευτικού επιπέδου των γονέων με τις επιδόσεις των παιδιών στα κριτήρια αξιολόγησης γραμματισμού (t-test)	97
ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Μονοπαραγοντικές συγκρίσεις (μέσοι όροι (ΜΟ) και τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ)) του επαγγελματικού επιπέδου των γονέων με τις επιδόσεις των παιδιών στα κριτήρια αξιολόγησης γραμματισμού (t-test)	98
ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Παράγοντες που συσχετίζονται με το ΑΚΑΦ σε πολυπαραγοντικό μοντέλο παλινδρόμησης	99
ΠΙΝΑΚΑΣ 8: Παράγοντες που συσχετίζονται με την αναγνώριση των γραμμάτων σε πολυπαραγοντικό μοντέλο παλινδρόμησης.....	100
ΠΙΝΑΚΑΣ 9: Παράγοντες που συσχετίζονται με την αναγνώριση των γραμμάτων της αλφαβήτα σε πολυπαραγοντικό μοντέλο παλινδρόμησης – Τυπικές και Άτυπες δραστηριότητες	101
ΠΙΝΑΚΑΣ 10: Παράγοντες που συσχετίζονται με το τεστ της CLAY σε πολυπαραγοντικό μοντέλο παλινδρόμησης	101
ΠΙΝΑΚΑΣ 11: Παράγοντες που συσχετίζονται με την προσληπτική κλίμακα σε πολυπαραγοντικό μοντέλο παλινδρόμησης	102
ΠΙΝΑΚΑΣ 12: Παράγοντες που συσχετίζονται με την προσληπτική κλίμακα σε πολυπαραγοντικό μοντέλο παλινδρόμησης-Τυπικές και άτυπες δραστηριότητες	103
ΠΙΝΑΚΑΣ 13: Παράγοντες που συσχετίζονται με το εκφραστικό λεξιλόγιο σε πολυπαραγοντικό μοντέλο παλινδρόμησης	103

ΠΙΝΑΚΑΣ 14: Παράγοντες που συσχετίζονται με την εκφραστική κλίμακα σε πολυπαραγοντικό μοντέλο παλινδρόμησης-Πιστεύω των γονέων σχετικά με τις τυπικές και άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού.	104
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η εργασία αυτή δεν θα είχε ολοκληρωθεί χωρίς την πολύτιμη βοήθεια και στήριξη του επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Γεώργιο Μανωλίτη, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Οι συμβουλές, η καθοδήγηση και κυρίως η υπομονή του ήταν πάντα η δύναμή μου ώστε να προχωρώ στην εκπόνηση αυτής της εργασίας. Η συμπαράσταση κι η προθυμία του σε αυτή μου την προσπάθεια μου έδιναν το θάρρος να συνεχίζω. Τον *ευχαριστώ* από καρδιάς, για όσα απλόχερα μου προσέφερε στην μέχρι τώρα ακαδημαϊκή μου πορεία, από τις προπτυχιακές ως τις μεταπτυχιακές μου σπουδές. Αυτή μου η διαδρομή ήταν γεμάτη γνώσεις κι εμπειρίες, διαδρομή που απόλαυσα και θα τον ευγνωμονώ πάντα για την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου.

Επίσης, θα ήθελα να *ευχαριστήσω* θερμά όλους τους Καθηγητές μου στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, που σε όλα τα έτη σπουδών μου με τις γνώσεις και τις συμβουλές τους συνέβαλαν στη διαμόρφωση και καλλιέργειά μου ως εκπαιδευτικού παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Ευχαριστώ πάρα πολύ τις νηπιαγωγούς του Νομού Ηρακλείου, για την πολύτιμη βοήθειά τους και για την θερμή υποδοχή που μου επιφύλαξαν στα νηπιαγωγεία που υπηρετούν, ώστε να μπορέσω να εκπονήσω την έρευνα αυτή. Ακόμη, *ευχαριστώ* τόσο τους γονείς όσο και τα μικρά παιδιά που συμμετείχαν με χαρά σε αυτή μου την ενέργεια.

Ένα πολύ μεγάλο *ευχαριστώ* οφείλω στην Μαρία και τον Στράτο, που ήταν δίπλα μου όποτε τους χρειάστηκα. Και φυσικά στις φίλες και συναδέλφισσες Αθηνά και Φανή για την έμπρακτη στήριξη που μου χάρισαν σε αυτή μου την προσπάθεια.

Επίσης, θα ήθελα να *ευχαριστήσω* τους γονείς μου, Μπάμπη και Άννα, που μου συμπαραστάθηκαν με κάθε τρόπο, σε κάθε μου βήμα ως τώρα.

Τέλος, *ευχαριστώ* όλους όσους πίστεψαν σε μένα και καθένας με τον τρόπο του με βοήθησε να ολοκληρώσω αυτή μου τη διαδρομή. Κλείνω αυτό τον κύκλο γεμάτη γνώση κι εμπειρίες, έχοντας στη φαρέτρα μου πληθώρα συναισθημάτων!

Σας ευχαριστώ πάρα πολύ όλους σας.

Με εκτίμηση,

Παναγιώτα Αλεξίου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρεί να μελετήσει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην αλληλεπίδραση των γονιών με τα παιδιά τους σε δραστηριότητες αναδυόμενου γραμματισμού και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, επιδιώχθηκε να ερευνηθεί κατά πόσο το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού σχετίζεται με τις γνώσεις γραμμάτων των παιδιών, τις γνώσεις που έχουν για τις συμβάσεις του γραπτού λόγου, την φωνολογική τους επίγνωση αλλά και το λεξιλόγιό τους.

Για την πραγματοποίηση αυτής της έρευνας σχεδιάστηκε μια συσχετιστική μελέτη (*correlational research*) με σκοπό να μελετήσει το βαθμό στον οποίο οι γονείς αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους στο σπίτι και έξω από αυτό σε δραστηριότητες σχετικές με τον προφορικό και γραπτό λόγο σε σχέση με τις γνώσεις των παιδιών σε δεξιότητες γραμματισμού. Έτσι δόθηκε στους γονείς να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο, αποτελούμενο από πέντε κλίμακες. Η πρώτη κλίμακα μετρούσε τους δημογραφικούς παράγοντες της οικογένειας, η δεύτερη κλίμακα την εμπλοκή των γονέων και των παιδιών τους σε δραστηριότητες σχετικές με τον προφορικό και γραπτό λόγο, η τρίτη κλίμακα τα πιστεύω / τις πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με τη σημασία που δίνουν στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε δραστηριότητες γραμματισμού, η τέταρτη τα υλικά γραμματισμού που παρέχονται στο σπίτι από τους γονείς στα παιδιά και η πέμπτη κλίμακα μετρούσε την έκθεση των παιδιών στα παιδικά βιβλία. Με την επιστροφή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων χορηγήθηκαν στα παιδιά πέντε τεστ, που είχαν ελεγχθεί από άλλες μελέτες για την εγκυρότητά τους, και μετρούσαν τις δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών. Συγκεκριμένα μετρούσαν τις γνώσεις τους για τα γράμματα της αλφαβήτας, τις γνώσεις τους για τις συμβάσεις του γραπτού λόγου, την φωνολογική τους επίγνωση αλλά και το λεξιλόγιό τους. Έτσι προέκυψαν 69 ζεύγη γονέων – παιδιών, που κατοικούσαν σε αγροτικές περιοχές του νομού Ηρακλείου Κρήτης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι γονείς που έχουν υψηλό εκπαιδευτικό και επαγγελματικό επίπεδο αλληλεπιδρούν συχνότερα με τα παιδιά τους σε δραστηριότητες σχετικές με τον προφορικό και γραπτό λόγο, με αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να έχουν υψηλότερες επιδόσεις στα γλωσσικά τεστ. Επιπλέον, η ενασχόληση των γονέων με τα παιδιά τους με τυπικές κι άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού αλλά και η πεποίθησή τους για τη σημασία του να αλληλεπιδρούν μαζί τους στις παραπάνω δραστηριότητες φάνηκε επίσης να συμβάλλουν στην επίδοση των γλωσσικών αυτών τεστ. Ακόμη, τα υλικά γραμματισμού που υπάρχουν στο σπίτι σχετίζονται με τις γνώσεις των παιδιών για τον προφορικό και γραπτό λόγο. Τέλος, φάνηκε πως η ανάγνωση βιβλίων από τον γονέα για προσωπικούς λόγους έρχεται σε αντίθεση κατεύθυνση με τις γνώσεις των παιδιών σε δεξιότητες γραμματισμού, εύρημα που ερμηνεύθηκε μέσα από την βιβλιογραφία, ως

πιθανή δαπάνη του χρόνου των γονέων περισσότερο για προσωπικούς λόγους και λιγότερο σε ενασχόληση με τα παιδιά τους σε δραστηριότητες γραμματισμού.

Η παρούσα μελέτη, τέλος, προτείνει μεταξύ άλλων να ερευνηθεί η συμβολή του οικογενειακού γραμματισμού σε σχέση με την ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας σε μεγαλύτερο δείγμα ζευγών γονέων και παιδιών, αλλά και σε αστικές και ημιαστικές περιοχές.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η *ανάγνωση* κι η *γραφή* αποτελούν δύο πολύ σημαντικές δεξιότητες για την κοινωνικοποίηση και την επιβίωση του ατόμου τη σημερινή εποχή, ενώ παράλληλα είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την επαγγελματική και την ακαδημαϊκή πορεία του ανθρώπου. (Τάφα, 2001).

Οι έρευνες έχουν δείξει πως η προσχολική ηλικία κι η εκπαίδευση που ξεκινά σε αυτή την περίοδο παίζουν σπουδαίο ρόλο καθώς παρέχονται γνώσεις και δεξιότητες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ταυτότητας του ατόμου (Τάφα, 2005).

Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν την προσχολική ηλικία, βασισμένα στην άποψη πως τα παιδιά από τη στιγμή της γέννησής τους, μεγαλώνοντας σε ένα εγγράμματο περιβάλλον αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τη σημασία του λόγου, στράφηκαν προς την κατεύθυνση αυτή, την *«εξοικείωση με τη μορφή και τη λειτουργία του γραπτού λόγου»* (Τάφα, 2005, σελ 11). Την παραπάνω άποψη ενισχύουν κι οι Teale και Sulzby (1983, στο Τάφα, 2001) που σημειώνουν πως τα παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα εγγράμματο περιβάλλον μαθαίνουν από πολύ νωρίς να διαβάζουν και να γράφουν, καθώς οι γονείς τους διαβάζουν παραμύθια, καταλαβαίνουν πως η ανάγνωση κι η γραφή είναι αναπόσπαστο κομμάτι της μάθησης κι αποτελούν δεξιότητες οι οποίες είναι ενιαίες και αναπτύσσονται παράλληλά.

Η εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία βέβαια υποβλήθηκε σε βαθιές αλλαγές για μια δεκαετία περίπου, από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 έως τις αρχές της δεκαετίας του 1990. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, το αρχικό θεωρητικό πλαίσιο γραμματισμού που επικρατούσε μετατοπίστηκε προς μια άποψη αναδύομενου γραμματισμού (Harris & Hodges, 1995· Teale, 1995 στο Teale, Whittingham & Hoffman, 2018). Κατά παράλληλο τρόπο, η έρευνα για το *«ξεκίνημα της ανάγνωσης»* εξελίχθηκε, ενσωματώνοντας την άποψη ότι ο αλφαριθμητισμός αρχίζει νωρίς στη ζωή του παιδιού και αναπτύσσεται σε συμβατική ανάγνωση και γραφή κατά την εισαγωγή στην πρωτοβάθμια ηλικία. (Teale, Whittingham & Hoffman, 2018).

Οι θεωρίες αναδύομενου γραμματισμού και οι περιορισμένες προοπτικές των δεξιοτήτων υποστηρίζουν την αντίληψη ότι τα μικρά παιδιά *γίνονται «αναγνώστες και συγγραφείς»* πολύ πριν ξεκινήσουν να διαβάζουν και να γράφουν μέσα από τις γλωσσικές και γραμματιστικές εμπειρίες, οι οποίες αρχίζουν από τη γέννησή τους και τα προετοιμάζουν για την συμβατική διδασκαλία γραμματισμού που θα λάβουν με την είσοδό τους στο σχολείο. Ως εκ τούτου, η κατανόηση και η υποστήριξη του περιβάλλοντος γραμματισμού στο σπίτι πριν από την είσοδο των παιδιών στο σχολείο και η διασφάλιση ότι όλα τα παιδιά έχουν πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας εκπαίδευση μόλις φτάσουν στο σχολείο είναι σημαντικές για την προώθηση της μακρόχρονης μάθησης και επιτυχίας (Anderson, Atkinson, Swaggerty & O'Brien, 2018).

Υπάρχει πλήθος τεκμηρίων που δηλώνουν πως η ποιότητα των οικογενειακών σχέσεων σχετίζεται με την συναισθηματική και συμπεριφοριστική ανάπτυξη του παιδιού (Cummings & Davies, 1996· Fosco & Grytch, 2007, στο Froyen, Skibbe, Bowles, Blow & Gerde, 2013) κι επιδρά στην ακαδημαϊκή και γνωστική του εξέλιξη (Belsky & Fearon, 2004, όπ.παρ. στο Froyen, Skibbe, Bowles, Blow & Gerde, 2013). Οι πρώιμες δεξιότητες γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετίζονται με τις δραστηριότητες που επιλέγουν οι μητέρες να ασχοληθούν με τα παιδιά τους στο σπίτι κι οδηγούν αργότερα τα παιδιά τους σε υψηλότερα ακαδημαϊκά επίπεδα (Skibbe, Justice, Zucker & McGinty, 2008· Storch & Whitehurst, 2002, όπ.παρ. στο Froyen, Skibbe, Bowles, Blow & Gerde, 2013). Η ποιότητα του οικογενειακού γραμματισμού επιδρά καθοριστικά στις πρώιμες δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Bingham, 2007, όπ.παρ. στο Froyen, Skibbe, Bowles, Blow & Gerde, 2013). Οι δραστηριότητες που ακολουθούν οι γονείς με τα παιδιά τους όταν βρίσκονται στο σπίτι συμβάλλουν στην πρώιμη ανάπτυξη γραμματισμού των παιδιών τους, όπως για παράδειγμα δραστηριότητες σαν την κοινή ανάγνωση (Senechal, 2006, στο Froyen, Skibbe, Bowles, Blow & Gerde, 2013), η άτυπη εκμάθηση των γραμμάτων και των ήχων τους, αλλά κι οι δραστηριότητες γραφής (Hindman, Justice & Ezell, 2000, 2002, όπ.παρ. στο Froyen, et al., 2013).

Οι Marti, Merz, Repka, Landers, Noble & Duch (2018) αναφέρουν πως η συμμετοχή των γονέων στην πρόωρη ανάπτυξη και εκπαίδευση των παιδιών περιλαμβάνει την εκκίνηση μαθησιακών δραστηριοτήτων στο σπίτι, την οικοδόμηση θετικών σχέσεων, τη συμμετοχή τους σε προσχολικές δραστηριότητες και την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς (Epstein, 2001).

Όλα τα παραπάνω οδήγησαν στην δημιουργία του όρου *οικογενειακός γραμματισμός (HLE= Home Literacy Environment)*, όρος που συχνά απαντάται στη βιβλιογραφία. Μέσα από μια διαδρομή ετών κατέληξαν οι διάφοροι μελετητές πως το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού περιλαμβάνει μια ποικιλία συμπεριφορών, δραστηριοτήτων και πόρων που αλληλοσυνδέονται. Περιλαμβάνει μεταβλητές όπως αντικείμενα αλφαριθμητισμού, λειτουργικές χρήσεις αλφαριθμητισμού, λεκτικές αναφορές σε γραφήματα, χρήση βιβλιοθηκών, τη γονική ενθάρρυνση για ανάγνωση και την αξία της ανάγνωσης, τη γονική διδασκαλία των δεξιοτήτων σε δραστηριότητες σχετικές με τον προφορικό και γραπτό λόγο, το ενδιαφέρον των παιδιών για τις δεξιότητες αυτές, τη γονική μοντελοποίηση των συμπεριφορών αλφαριθμητισμού, τη γονική εκπαίδευση και τη στάση των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση (Yeo, Ong, Ng, 2014).

Το ερευνητικό ενδιαφέρον γύρω από το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού μελετάται μέχρι και σήμερα, πολλές φορές μάλιστα σε συνδυασμό με τις γνώσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετικές με τον λόγο.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να συνδέσει το περιβάλλον αυτό και τη σημασία που έχει για την γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, με τις γνώσεις και δεξιότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τον προφορικό και γραπτό λόγο.

Χωρίζεται σε οχτώ κεφάλαια, με το πρώτο να αναφέρεται στον αναδυόμενο γραμματισμό. Αφού αποδοθεί ο ορισμός, με τις περισσότερες θεωρίες να κινούνται γύρω από την άποψη πως περιλαμβάνει τις διαδικασίες που ακολουθεί ένα παιδί για να μάθει να διαβάζει και να γράφει, προτού τις διδαχθεί συστηματικά (Teale & Sulzby, στο Τάφα, 2001), γίνεται μια θεωρητική προσέγγιση γύρω από τα μοντέλα που ερμηνεύουν τον αναδυόμενο γραμματισμό. Παρουσιάζονται κι αναλύονται οι δεξιότητες δηλαδή του αναδυόμενου γραμματισμού, όπως η ανάγνωση, η γραφή, ο προφορικός λόγος και οι μεταγλωσσικές δεξιότητες των μικρών παιδιών και πως αυτές αναπτύσσονται. Παράλληλα, περιγράφονται η ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών προσχολικής ηλικίας, της φωνολογικής τους επίγνωσης και η γνώση των γραμμάτων, μέσα από τις θεωρίες των ερευνητών που τις μελέτησαν.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται λόγος για το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού. Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση δίνεται ο ορισμός του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού αλλά κι οι διαστάσεις του, με την από κοινού ανάγνωση βιβλίων, τις τυπικές κι άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού να αναλύονται κατά κύριο λόγο. Δίνεται βάση στη φωνολογική επίγνωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας, στις γνώσεις τους για τον έντυπο και τον προφορικό λόγο μέσα από την συμβολή του οικογενειακού γραμματισμού. Επίσης, γίνεται αναφορά στα διάφορα εργαλεία μέτρησης που χρησιμοποίησαν οι διάφοροι ερευνητές ως τώρα, με κύρια αναφορά στα τεστ και τα ερωτηματολόγια, καθώς αποτελούν και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και στην παρούσα έρευνα. Τέλος, γίνεται λόγος για το κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων και τη συμβολή του στην εμπλοκή των γονέων με τα παιδιά τους σε δραστηριότητες γραμματισμού, αφού η παρούσα μελέτη έλαβε χώρα σε αγροτικές περιοχές. Τα δύο αυτά κεφάλαια αποτελούν και το θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας αυτής.

Ακολουθεί το τρίτο κεφάλαιο με την κριτική και την αναγκαιότητα της έρευνας αυτής. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση φαίνεται από την μία να μην υπάρχει κάποιο εργαλείο που να μετρά το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού πολύπλευρα κι από την άλλη να μην έχουν μετρηθεί ταυτόχρονα οι γνώσεις των παιδιών για τον προφορικό και τον γραπτό λόγο σε ότι αφορά την ελληνική ύπαιθρο.

Τα παραπάνω οδηγούν στο τέταρτο κεφάλαιο όπου δίνεται ο σκοπός κι οι υποθέσεις της έρευνας και στη συνέχεια στο πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Αρχικά σημειώνεται ο σχεδιασμός της έρευνας, ο πληθυσμός και το δείγμα της. Ακολουθεί

αναφορά στα μέσα συλλογής των δεδομένων, και συγκεκριμένα παρουσιάζονται το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους γονείς αλλά και τα τεστ που χρησιμοποιήθηκαν για να μετρήσουν τις γνώσεις των παιδιών για τον προφορικό και γραπτό λόγο. Τέλος, αναφέρεται η διαδικασία της έρευνας.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής. Καταγράφονται αρχικά τα βασικά χαρακτηριστικά που έφερε το δείγμα, οι επιδόσεις στις γλωσσικές κλίμακες των παιδιών αλλά και το επίπεδο γραμματισμού των γονέων, έπειτα από την ανάλυση που έγινε. Στη συνέχεια, αναφέρονται οι συγκρίσεις μεταξύ των κλιμάκων γραμματισμού των γονέων και των αποτελεσμάτων των παιδιών στα γλωσσικά τεστ, και τέλος οι συσχετίσεις μεταξύ των γλωσσικών τεστ των παιδιών και των κλιμάκων γραμματισμού των γονέων.

Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων παρουσιάζεται στο έβδομο κεφάλαιο. Δίνεται ο λειτουργικός ορισμός των τυπικών κι άτυπων δραστηριοτήτων και στη συνέχεια αναλύεται η σχέση του οικογενειακού γραμματισμού με την φωνολογική επίγνωση των παιδιών του δείγματος, με την γνώση τους στα γράμματα, στον έντυπο λόγο αλλά και το λεξιλόγιό τους.

Τέλος, το όγδοο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα συμπεράσματα που προέκυψαν. Αναφέρονται οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας, ορισμένες προτάσεις για μελλοντική έρευνα αλλά και παιδαγωγικές προτάσεις, βασισμένες στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

1.1 Ορισμός αναδυόμενου γραμματισμού

Η *ανάγνωση* κι η *γραφή* αποτελούν δύο πολύ σημαντικές δεξιότητες για την κοινωνικοποίηση κι επιβίωση του ατόμου στη σημερινή εποχή. Επίσης, είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την επαγγελματική και την ακαδημαϊκή πορεία του ανθρώπου. (Τάφα, 2001).

Ο Hall (1987, στο Τάφα, 2001) υποστηρίζει πως η ανάγνωση κι η γραφή είναι συνεχείς διαδικασίες, έχουν ως αρχή τα πρώτα χρόνια ζωής των παιδιών, διαγράφουν παράλληλες πορείες και αφορούν μια σύνθεση κοινωνικο-ψυχο-γλωσσικών δραστηριοτήτων.

Ο όρος «*αναδυόμενος γραμματισμός*» (*emergent literacy*) εμφανίζεται για πρώτη φορά τη δεκαετία του '80 από τους Teale & Sulzby όπου περιγράφονται οι διαδικασίες που ακολουθεί ένα παιδί καθώς μαθαίνει να διαβάζει και να γράφει, προτού εισαχθεί στο Δημοτικό. (Τάφα, 2001).

Όπως αναφέρει ο Hall (1987, όπ.παρ. στο Τάφα, 2001) ο όρος αυτός χρησιμοποιείται για τέσσερις κυρίως λόγους. Πρώτον, διότι το παιδί που μεγαλώνει σε ένα εγγράμματο περιβάλλον και συναναστρέφεται με ενήλικα άτομα που χρησιμοποιούν τον γραπτό λόγο αποκτά και το ίδιο ικανότητες χρήσης του έντυπου λόγου και αντιλαμβάνεται τη σημασία του, δεύτερον, γιατί υποδηλώνει πως η διαδικασία αυτή εξελίσσεται σταδιακά, ξεκινώντας από τις πρώτες στιγμές της ζωής του στο οικογενειακό του περιβάλλον και στη συνέχεια στο σχολικό, και δεν εμφανίζεται ξαφνικά κατά τη φοίτησή του στο σχολείο, τρίτον, διότι πιστεύει πως τα παιδιά μαθαίνουν καθώς επενεργούν σε ένα έντυπο περιβάλλον και τέταρτον διότι όταν το περιβάλλον των παιδιών είναι πλούσιο σε ερεθίσματα λόγου κι οι ενήλικες συμμετέχουν ενεργά, τότε η ανάγνωση κι η γραφή εμφανίζονται.

Οι Teale & Sulzby (1983, όπ.παρ. στο Τάφα, 2001) όπως αναφέρουν σχετικά, τα παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα εγγράμματο περιβάλλον μαθαίνουν από πολύ νωρίς να διαβάζουν και να γράφουν καθώς οι γονείς τους τους διαβάζουν παραμύθια, καταλαβαίνουν πως η ανάγνωση κι η γραφή είναι αναπόσπαστο κομμάτι της μάθησης, οι δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής είναι ενιαίες και αναπτύσσονται παράλληλά, ενώ συνειδητοποιούν τη λειτουργία της γραφής μέσα από δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο περιβάλλον τους.

Όπως διατυπώνεται στην έρευνα των Anderson, Atkinson, Swaggerty & O'Brien (2018), η θεωρία της αναδυόμενης παιδείας (Teale & Sulzby, 1986, 1989) αναγνωρίζει το ρόλο των πρώιμων

εμπειριών και κατανόησης γραμματισμού ως το θεμέλιο για τα σχολικά επιτεύγματα των παιδιών και τις ακαδημαϊκές επιτυχίες που βασίζονται στον αλφαριθμητισμό (Whitehurst & Lonigan, 1998, όπ.παρ. στο Anderson et al., 2018). Το τεστ της Clay, που δημιουργήθηκε από την ίδια το 1979, αναδεικνύει ότι το παιδί από μικρή ηλικία αρχίζει να μαθαίνει για την ανάγνωση και τη γραφή πολύ νωρίς στη ζωή του. Η μάθηση αυτή λαμβάνει χώρα μέσα στα πλαίσια της πραγματικής ζωής, η ανάγνωση και η γραφή αναπτύσσονται ταυτόχρονα, με αλληλένδετους τρόπους και τα παιδιά μαθαίνουν μέσω της ενεργού εμπλοκής με την ανάγνωση και τη γραφή, καθώς οι γονείς και τα παιδιά αλληλεπιδρούν γύρω από ιστορίες και καταστάσεις γραφής (Mason & Sinha, 1993· Teale & Sulzby, 1989, όπ.παρ. στο Anderson et al., 2018). Οι Whitehurst και Lonigan (1998) υποστηρίζουν ότι ένα συνεχές αναδυόμενο πρόγραμμα γραμματισμού δεν οριοθετείται μεταξύ προ-ανάγνωσης και πραγματικής ανάγνωσης, πράγμα που σημαίνει ότι οι συμπεριφορές προκαταρκτικής παρουσίας που εμφανίζονται στην προσχολική ηλικία και νωρίτερα, συμβάλλουν ουσιαστικά στην ανάπτυξη της ανάγνωσης. Περιγράφουν δύο διαφορετικά σύνολα αναδυόμενων τομέων γραμματισμού, το «από μέσα προς τα έξω» (π.χ. γνώση του αλφάβητου, φωνητική συνειδητοποίηση) και το «από έξω προς τα μέσα» (π.χ. λεξιλόγιο, εννοιολογική γνώση, αφηγηματική δομή). Οι δεξιότητες / διαδικασίες σε αυτούς τους τομείς είναι προϊόντα διαφορετικών εμπειριών γλώσσας και γραμματισμού και ποικίλουν σημαντικά καθώς τα παιδιά γίνονται πιο συμβατικά εγγράμματοι (Whitehurst & Lonigan, 1998, όπ.παρ. στο Anderson et al., 2018).

Οι Whitehurst και Lonigan (1998), στην έρευνα που διεξήγαγαν αναφέρονται στον αναδυόμενο γραμματισμό ως την ιδέα όπου η απόκτηση αλφαριθμητισμού αποτελεί αναπτυξιακή συνέχεια, με τις αρχές της στην πρώιμη ζωή του παιδιού, και όχι ως ένα φαινόμενο που ξεκινάει όταν εισέρχονται τα παιδιά στο σχολείο. Η άποψη για τον αναδυόμενο γραμματισμό θεωρεί τις συμπεριφορές που σχετίζονται με τον γραμματισμό που συμβαίνουν στην προσχολική περίοδο ως θεμιτές και σημαντικές πτυχές της παιδείας. Προσφάτως έχει υπάρξει ένας ορισμός του γραμματισμού που επεκτείνεται συχνά σε κάθε περίπτωση όπου ένα άτομο διαπραγματεύεται ή αλληλεπιδρά με το περιβάλλον μέσω της χρήσης ενός συμβολικού συστήματος, δηλαδή χάρτες, χρονοδιαγράμματα λεωφορείων, κουπόνια καταστημάτων. (Whitehurst & Lonigan, 1998). Ο αναδυόμενος γραμματισμός αποτελείται από τις δεξιότητες, τις γνώσεις και τις συμπεριφορές που θεωρούνται πρόδρομοι ανάπτυξης στις συμβατικές μορφές ανάγνωσης και γραφής (Sulzby, 1989· Sulzby & Teale 1991· Teale & Sulzby, 1986, όπ.παρ. στο Whitehurst & Lonigan, 1998) και τα περιβάλλοντα που υποστηρίζουν αυτές τις εξελίξεις, όπως για παράδειγμα η κοινή ανάγνωση βιβλίων (Lonigan, 1994· Whitehurst et al., 1988, όπ.παρ. στο Whitehurst & Lonigan, 1998). Επιπρόσθετα, ο όρος χρησιμοποιήθηκε για να αναφερθεί σε μια άλλη οπτική πλευρά, που

σχετίζεται με τη σημασία των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων σε περιβάλλοντα που είναι πλούσια σε αλφαριθμητισμό για τους προαναγνώστες (Fitzgerald, Schuele, & Roberts, 1992, στο Whitehurst & Lonigan, 1998) και στην υπεράσπιση των συναφών κοινωνικών και εκπαιδευτικών πολιτικών (Bush, 1990· Copperman, 1986, όπ.παρ. στο Whitehurst & Lonigan, 1998).

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

Σε άλλη έρευνα ο αναδυόμενος γραμματισμός ορίζεται ως τις δεξιότητες, τις γνώσεις και τις στάσεις που υποστηρίζουν την ανάγνωση και τη γραφή που ξεκινούν από τη νηπιακή ηλικία. (Hutton, Horowitz-Kraus, Mendelsohn, DeWitt & Holland, 2015).

1.2 Δεξιότητες γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας

1.2.1 Ανάγνωση

Τα μικρά παιδιά έχουν ποικίλες απόψεις για το τι είναι *ανάγνωση*. Άλλο θεωρεί την ανάγνωση ως μια διαδικασία που κάποιος κάθεται στην πολυθρόνα και διαβάζει το βιβλίο του, ενώ για ένα άλλο παιδί η ανάγνωση είναι η διαδικασία που ο γονέας το αγκαλιάζει και του διαβάζει ένα παραμύθι. (Τάφα, 2005). Η Clay στις «έννοιες για τον γραπτό λόγο» κάνει αναφορά για τις αναγνωστικές γνώσεις που αποκτούν τα παιδιά νηπιακής ηλικίας κι είναι σημαντικές για την κατάκτηση της γραφής. Αυτές είναι οι παρακάτω: α) ο αναγνώστης διαβάζει το κείμενο κι όχι την εικόνα. Τα παιδιά μέχρι την ηλικία των τριών ετών θεωρούν πως η εικόνα μεταφέρει το μήνυμα κι όχι το κείμενο, ενώ καθώς πλησιάζουν τα πέντε έτη αντιλαμβάνονται πως ο αναγνώστης διαβάζει το κείμενο κι όχι την εικόνα. β) Ο αναγνώστης ξεκινάει από αριστερά προς τα δεξιά κι από πάνω προς τα κάτω. Πολλές φορές τα παιδιά ξεκινάνε να γράφουν από τα δεξιά προς τα αριστερά, ενώ μπορεί να είναι σε θέση να διαβάζουν κάποιες λέξεις. γ) Το κείμενο απαρτίζεται από λέξεις. Έχει

παρατηρηθεί πως τα μικρά παιδιά δυσκολεύονται να κατανοήσουν την έννοια της λέξης. Αρκετοί ερευνητές ζήτησαν από παιδιά προσχολικής ηλικίας να κόψουν λέξεις που τους έδωσαν σε λωρίδες χαρτιού, κι αρκετά είτε έκοβαν τα γράμματα, είτε έκοβαν τυχαία. δ) Τα γράμματα της αλφαβήτου χωρίζονται σε κεφαλαία και πεζά. ε) Κάθε λέξη έχει πρώτο και τελευταίο γράμμα. στ) Ένα βιβλίο έχει αρχή και τέλος. Αυτά (δ, ε και στ) αποτελούν την «τεχνική γλώσσα της ανάγνωσης». Συνήθως τα μικρά παιδιά αναγνωρίζουν αρχικά τα γράμματα που βρίσκονται στο όνομά τους και κυρίως το πρώτο ή το τελευταίο γράμμα. Όταν αρχίσουν να κατανοούν την ονομασία των γραμμάτων αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αναπαρίστανται, τότε είναι και σε θέση να καταλάβουν πως οι λέξεις αποτελούνται από γράμματα. Για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι δύσκολες αυτές οι έννοιες και συνήθως τα παιδιά που βρίσκονται στο τέλος της Α' τάξης του Δημοτικού είναι σε θέση να τα κατανοήσουν. ζ) Τα βασικά σημεία στίξης είναι η τελεία, το κόμμα και το ερωτηματικό. Η στίξη είναι το δυσκολότερο στοιχείο του γραπτού λόγου και χρειάζεται να έχουν κατακτήσει τη δομή του γραπτού λόγου. Ένα από τα πρώτα σημεία στίξης που μαθαίνουν και είναι σε θέση να χρησιμοποιούν είναι η τελεία (Clay, 1989, στο Τάφα, 2001).

Οι Whitehurst και Lonigan (1998) αναφέρουν πως στα πρώτα στάδια, η ανάγνωση σε ένα αλφαβητικό σύστημα περιλαμβάνει την αποκωδικοποίηση των γραμμάτων σε αντίστοιχους ήχους και τη σύνδεση αυτών των ήχων σε μεμονωμένες λέξεις. Η ανάγνωση, ακόμα και στα πρώτα στάδια της, είναι μια διαδικασία που υποκινείται από την εξαγωγή νοήματος. Εκτός από την επίδραση που έχει η γνώση του λεξιλογίου και η ικανότητα να κατανοούν και να παράγουν όλο και πιο σύνθετες συντακτικές κατασκευές στις δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών, ο Snow και οι συνάδελφοί του (Dickinson & Snow, 1987· Dickinson & Tabors, 1991· Snow, 1983, στο Whitehurst & Lonigan, 1998), πρότειναν ότι η κατανόηση των κειμένων και των αφηγήσεων ιστοριών από τα παιδιά διευκολύνεται από την απόκτηση της αποσαφηνισμένης γλώσσας. Η αποσαφηνισμένη γλώσσα αναφέρεται στη γλώσσα, όπως αυτή που χρησιμοποιείται στις αφηγήσεις ιστοριών και σε άλλες γραπτές μορφές επικοινωνίας, που χρησιμοποιείται για να μεταδίδει νέες πληροφορίες σε ακροατήρια που ενδέχεται να μοιράζονται περιορισμένες γνώσεις με τον ομιλητή ή που μπορεί να απομακρυνθούν φυσικά από τα πράγματα ή τα γεγονότα που περιγράφηκαν. Στη συνέχεια σημειώνουν ότι τα βιβλία κατασκευάζονται σύμφωνα με ένα σύνολο συμβάσεων που μπορούν να κατανοηθούν χωρίς να μπορούν να διαβαστούν (Clay, 1979, όπ.παρ. στο Whitehurst & Lonigan, 1998). Αυτά περιλαμβάνουν την κατεύθυνση γραφής από αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω σε κάθε σελίδα, την ακολουθία και την κατεύθυνση στην οποία προχωρά η γραφή από μπροστά προς τα πίσω στις σελίδες, τη διαφορά μεταξύ των καλυμμάτων και των σελίδων του βιβλίου, τη διαφορά μεταξύ των εικόνων και του κειμένου σε μια σελίδα και τη σημασία των σημείων στίξης, συμπεριλαμβανομένων των διαστημάτων μεταξύ των λέξεων και των

περιόδων στα άκρα των προτάσεων. Η γνώση αυτών των συμβάσεων βοηθά στη διαδικασία της εκμάθησης της ανάγνωσης.

Η Mason υποστηρίζει πως τα παιδιά που είναι σε θέση να διαβάζουν έχουν περάσει από τρία (3) επίπεδα, α) τη γνώση της *λειτουργίας* του γραπτού λόγου, δηλαδή είναι σε θέση να διαβάζουν σήματα ή πινακίδες, αντιλαμβάνονται πως τα λόγια μετατρέπονται σε λέξεις και το αντίστροφο, καθώς και πως οι λέξεις αποτελούνται από γράμματα, β) τη γνώση της *μορφής* του γραπτού λόγου, δηλαδή αναγνωρίζουν την ονομασία των γραμμάτων, και γ) τη γνώση των *συμβάσεων του γραπτού λόγου*, δηλαδή μπορούν να αντιστοιχήσουν το φώνημα με το γράφημα, χωρίζουν τις λέξεις σε γράμματα και είναι σε θέση να τις διαβάζουν. (Mason, 1980, στο Τάφα, 2001).

Στα ίδια σχεδόν αποτελέσματα κατέληξαν κι οι Lomax και McGee (1987, όπ.παρ. στο Τάφα, 2001), υποστηρίζοντας πως η πορεία των παιδιών προσχολικής ηλικίας προς την αναγνωστική ικανότητα έχει πέντε σημεία αναφοράς, την κατάκτηση των εννοιών του γραπτού λόγου, τη συνειδητοποίηση της γραφής και των φωνημάτων, την ταύτιση φωνήματος – γραφήματος και την ανάγνωση λέξεων.

Ένα κατάλληλο περιβάλλον θα δώσει στα παιδιά τις σωστές πληροφορίες που χρειάζονται για να κατανοήσουν τι κάνει ένας ενήλικας όταν διαβάζει και τη λειτουργία του γραπτού λόγου, όπως για παράδειγμα η παρατήρηση των ενηλίκων, η συνομιλία μαζί τους, η ανάγνωση ιστοριών αλλά και τα υλικά γραπτού λόγου που παρέχονται στο περιβάλλον του. Στα παραπάνω δεν πρέπει κανείς να αμελεί τον σημαντικό ρόλο που παίζει η τάξη του νηπιαγωγείου κι οι εκπαιδευτικοί που διαμορφώνουν το σχολικό περιβάλλον και σχεδιάζουν κατάλληλες δραστηριότητες που συμβάλλουν ουσιαστικά στην κατάκτηση του γραπτού λόγου. (Τάφα, 2001).

Οι Whitehurst και Lonigan (1998) αναφέρουν πως τα παιδιά προσποιούνται πως διαβάζουν καθώς κι η ανάγνωση των τυπωμάτων του περιβάλλοντος, αποτελούν παραδείγματα αναδυόμενης ανάγνωσης (Teale & Sulzby, 1986). Πριν το στάδιο όπου τα παιδιά μπορούν να διαβάσουν λέξεις, είναι συχνά σε θέση να αναγνωρίσουν ετικέτες, σημάδια και άλλες μορφές περιβαλλοντικής γραφής. Ο Purcell-Gates (1996, στο Whitehurst & Lonigan, 1998) διαπίστωσε ότι η κατανόηση των λειτουργιών της γραφής από τα παιδιά, δηλαδή η σκοπιμότητα, σχετίζεται με τις έννοιες για τον γραπτό λόγο των παιδιών, την κατανόηση της αλφαβητικής αρχής και τις έννοιες της γραφής (δηλαδή, χρήση συμβόλων που μοιάζουν με γράμματα).

Κλείνοντας την παρούσα ενότητα αξίζει να σημειωθεί πως σκοπός της γνώσης της ανάγνωσης είναι η δημιουργία ενός κλίματος αγάπης για το διάβασμα. Για να κατακτήσουν τον γραμματισμό στο μέγιστο βαθμό τα παιδιά πρέπει να έχουν ικανότητα, κίνητρα και διάθεση για να εμπλακούν σε διαδικασίες ανάγνωσης (Τάφα,

1.2.2 Γραφή

Η έννοια της γραπτής γλώσσας σχετίζεται ιστορικά με την εκπαίδευση, την επίσημη ανάγνωση, τη γραφή και την ετοιμότητα των παιδιών να γράψουν. Από μια κοινωνικοπολιτισμική άποψη, η δέσμευση των μικρών παιδιών με την γραφή εξηγείται ως τους τρόπους κατά τους οποίους αναφέρονται ως εγγράμματα όντα (Hvit, 2015). Το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα του 20^{ου} αιώνα η επικρατούσα θεωρία ήταν αυτή της «αναγνωστικής ετοιμότητας» (*reading readiness*). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία όταν τα παιδιά φτάσουν σε μια συγκεκριμένη *νοητική ηλικία*, δηλαδή γύρω στα έξι έτη, τότε και μόνο μπορούν να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν «εύκολα και αποδοτικά». (Τάφα, 2005).

Η Marie Clay (1966, στο Τάφα, 2005) διαπίστωσε πως τα παιδιά της ηλικίας των πέντε ετών είχαν κατακτήσει ορισμένες από τις συμβάσεις του γραπτού λόγου, (φορά ανάγνωσης, έννοια γράμματος, έννοια λέξης, κ.τ.λ.). Μαζί με την Clay, οι Durkin (1966, όπ.παρ. στο Τάφα, 2005) και Clark (1976, όπ.παρ. στο Τάφα, 2005), διαπίστωσαν πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, πολύ πριν διδαχθούν τη συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής, ενεργώντας σε ένα πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον και με την καθοδήγηση των ενηλίκων μπορούν να μάθουν επιτυχώς τον γραπτό λόγο. Είναι η στιγμή που εμφανίζεται ο όρος «αναδυόμενος γραμματισμός» (*emergent literacy*), ένας όρος που περιγράφει τις διαδικασίες που χαρακτηρίζονται ως σημαντικές για τη μάθηση του γραπτού λόγου (Τάφα, 2005).

Η Ferreiro (1998, όπ.παρ. στο Τάφα, 2001), αναφέρει πως τα παιδιά από πολύ νωρίς ξεκινούν να γράφουν χωρίς να χρησιμοποιούν τα πραγματικά γράμματα. Η επιθυμία τους να εκφραστούν γραπτώς πηγάζει από την κατανόηση πως με τη γραφή, είτε υπάρχουν γράμματα είτε όχι στο γραπτό τους, μπορούν αποτυπώσουν όσα θέλουν, σκέφτονται, αισθάνονται.

Αρκετοί είναι οι ερευνητές που υποστηρίζουν πως από τα πρώτα κιόλας χρόνια τα παιδιά αντιλαμβάνονται πως ο γραπτός λόγος είναι μια μορφή επικοινωνίας. Αρχίζουν επομένως να παρατηρούν τους ενήλικες πως γράφουν, αντιλαμβάνονται γιατί είναι χρήσιμη αυτή η ικανότητα και πως και τα ίδια είναι σε θέση να γράψουν. Κατανοούν επομένως «πότε, γιατί και πώς γράφουμε» (Hall, 1987, στο Τάφα, 2001) και πως η γραφή είναι μια δραστηριότητα, που αποβλέπει σε έναν σκοπό, έχει συγκεκριμένη δομή και συγκεκριμένα στοιχεία. (Τάφα, 2001).

Η ενεργός συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες γραφής τα βοηθά να την ανακαλύψουν καθώς πειραματίζονται, στη συνέχεια αντιλαμβάνονται τη σχέση που υπάρχει σε αυτά που λέμε με αυτά που γράφουμε, έπειτα αντιλαμβάνονται πως τα γράμματα συνθέτουν λέξεις και τέλος είναι σε θέση να αντιστοιχούν το φώνημα με το γράφημα. Όταν τα παιδιά μπορούν να

διαβάσουν όσα έχουν γράψει, τότε αντιλαμβάνονται πως η ανάγνωση κι η γραφή είναι δραστηριότητες άρρηκτα συνδεδεμένες. (Τάφα, 2001).

Οι Sulzby, Teale και Kamberelis (1989, όπ.παρ. στο Τάφα, 2001), αναφέρουν πως η γραφή των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι παροδική. Άλλες φορές γεμίζουν σελίδες ολόκληρες κι άλλες φορές δεν επιθυμούν να πιάσουν ούτε μολύβι, κι είναι σημάδι της δύναμής τους, όταν δηλαδή τα παιδιά πιάσουν μολύβι, μαρκαδόρο ή στιδήςποτε αφήνει ίχνος, ότι είναι ικανά να γεμίσουν με σημάδια οποιαδήποτε επιφάνεια συναντήσουν. Παίρνει διάφορες μορφές και αλλάζει συνεχώς στάδια, από τα σκαριφήματα περνούν στα ψευδογράμματα, έπειτα στα γράμματα και τις αλυσίδες γραμμάτων, φτάνουν στην επινοημένη γραφή κι έπειτα στη συμβατική γραφή. Τραβά σε απόλυτο ποσοστό την προσοχή των παιδιών, αφού για μεγάλα διαστήματα γράφουν ή αντιγράφουν στιδήςποτε και τέλος αποτελεί το μέσο με το οποίο ερμηνεύουν όσα σχεδίασαν.

Στη συνέχεια γίνεται αναφορά για τα είδη της γραφής. Τα *σκαριφήματα (scribbles)* αποτελούν τις πρώτες προσπάθειες των μικρών παιδιών, ξεκινώντας από το πρώτο έτος της ζωής τους, να αποτυπώσουν τα σχέδιά τους. Αυτά τα πρωτόγονα γραφήματα είναι σχεδόν παρόμοια σε όλα τα παιδιά. Από τα αδέξια αυτά σχέδια περνούν στα *γράμματα και τα ψευδογράμματα (letters and pseudoletters)*. Στην προσπάθεια που κάνουν, αρκετά συχνά γράφουν σκαριφήματα, αριθμούς και γράμματα. Τα σχήματα που ζωγραφίζουν και δεν μοιάζουν ούτε σε γράμματα ούτε σε σχέδια αποτελούν τα ψευδογράμματα. Έχει παρατηρηθεί πως τα παιδιά στην προσπάθεια που καταβάλλουν για να γράψουν έχουν αντιληφθεί ότι τα γράμματα αποτελούνται από γραμμές και κύκλους. Μάλιστα προσπαθούν να αντιγράψουν όσα βλέπουν τριγύρω τους, επηρεασμένα από τον έντυπο λόγο που κυριαρχεί στο περιβάλλον τους, ενώ άλλοτε βλέποντας τα ενήλικα άτομα να γράφουν γρήγορα και συνεχόμενα παράγουν και τα ίδια τη λεγόμενη ψευδή γραφή. Σύνηθες φαινόμενο αποτελεί η επανάληψη της γραφής ορισμένων γραμμάτων ή γραμμάτων που κυριαρχούν στο όνομα τους, γεγονός που επιβεβαιώνει πως επιθυμούν να μάθουν να γράφουν το όνομά τους. Εν συνεχεία, αντιλαμβάνονται τη διαφορά ανάμεσα στα γράμματα και τους αριθμούς, ενώ αρχικά δεν τα διαχώριζαν και τα «ανακάτευαν» στα γραπτά τους αποτυπώματα. Καθώς ανακαλύπτουν τη μαγεία της γραφής αρχίζουν να γράφουν μηνύματα ή ακόμα κι ολόκληρες ιστορίες τις οποίες και «διαβάζουν» στους άλλους. Αυτές οι τυπωμένες προσπάθειες δεν αποτελούνται από φωνήματα λέξεων αλλά ονομάζονται *αλυσίδες γραμμάτων (letter strings)*. Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά ηλικίας τριών με τεσσάρων ετών χρησιμοποιούν σκαριφήματα, γράμματα κι αριθμούς μέχρι να κατακτήσουν τον συμβατικό τρόπο γραφής. Στην ηλικία των πέντε ετών περίπου προσπαθούν να γράψουν όσα ακούν, αφού αντιλαμβάνονται την αντιστοιχία γραφήματος και φωνήματος. Αυτό το στάδιο αποτελεί την *επινοημένη γραφή (invented spelling)*. Μπορεί να παραλείψουν γράμματα ή να συμπτύξουν λέξεις ή ακόμα και να θεωρήσουν πως ένα μόνο γράμμα αντιστοιχεί σε μια συλλαβή.

Αυτή είναι η *συλλαβική γραφή (syllabic spelling)*, η οποία εμφανίζεται με δύο μορφές, τη *συλλαβική επινοημένη γραφή (syllabic invented spelling)* και την *πλήρως επινοημένη γραφή (full invented spelling)*. Στη συλλαβική επινοημένη γραφή τα παιδιά χρησιμοποιούν ένα γράμμα για μια συλλαβή, ενώ στην πλήρως επινοημένη γραφή χρησιμοποιούν ένα γράμμα για κάθε φώνημα. Τα ορθογραφικά λάθη ίσως είναι πολλά, διαχωρισμός σε κεφαλαία και πεζά δεν υπάρχει, ενώ ο τόνος και τα σημεία στίξης λείπουν, όπως και το κενό ανάμεσα τις λέξεις. Αυτές τις συμβάσεις γραφής θα τις μάθουν αργότερα. Έχουν όμως αρχίσει να προβληματίζονται κι αρκετά συχνά ζητούν από τους ενηλίκους να τα βοηθήσουν (Τάφα, 2001).

Τα στάδια της κατάκτησης της γραφής είναι τρία. Στο πρώτο στάδιο προσπαθούν να ξεχωρίσουν τη ζωγραφική από τη γραφή, αφού και στις δυο διαδικασίες χρησιμοποιούν γραμμές και σχήματα. Πλέον διαχωρίζουν τα σχήματα που δημιουργούν τα γράμματα από τη ζωγραφική και προσπαθούν να γράψουν τόσα γράμματα όσα χρειάζονται για την λέξη που επιθυμούν να αποτυπώσουν. Στο δεύτερο στάδιο γράφουν τόσα γράμματα όσα κι ο όγκος του αντικειμένου που αναπαριστά η λέξη. Στο τρίτο στάδιο τα παιδιά γράφουν ένα γράμμα για κάθε συλλαβή, καθώς η συλλαβή είναι η μονάδα του ήχου τον οποίο αντιλαμβάνονται (Ferreiro, 1990, στο Τάφα, 2001).

Η Clay (όπ.παρ. στο Τάφα, 2001), αναφέρει πως υπάρχουν κάποιες «αρχές – κλειδιά» που περιγράφουν τι κάνουν τα παιδιά όταν γράφουν.

- *Αρχή της αντιγραφής:* στις πρώτες τους προσπάθειες για να γράψουν, τα παιδιά αντιγράφουν σχήματα, γράμματα ή ψευδογράμματα, με τα οποία γεμίζουν ολόκληρες κόλλες.
- *Αρχή της επανάληψης:* τα παιδιά επαναλαμβάνουν όσα έχουν ξαναγράψει. Έτσι διαχωρίζουν τις ζωγραφιές τους από τα γραπτά τους.
- *Αρχή της κατεύθυνσης:* μέχρι να μάθουν τις συμβάσεις της γραφής γράφουν προς όλες τις κατευθύνσεις. Πολλές φορές μάλιστα παρουσιάζεται ο «καθρεπτισμός».
- *Αρχή της ευελιξίας:* τα παιδιά καθώς γράφουν χρησιμοποιούν μια ποικιλία συμβόλων.
- *Αρχή της δημιουργίας:* ο περιορισμένος αριθμός συμβόλων που γνωρίζουν χρησιμοποιείται για οτιδήποτε επιθυμούν να γράψουν.
- *Αρχή της απογραφής:* τα παιδιά σε μια μόνο κόλλα χαρτί γράφουν όλα όσα έχουν μάθει.
- *Αρχή της αντιπαραβολής και της σύγκρισης:* αρκετές είναι οι φορές που αντιπαραβάλλουν ή συγκρίνουν σχήματα, γράμματα ή λέξεις. Μάλιστα υπάρχουν στιγμές που αντιπαραβάλλουν αυτό που ζωγράρισαν με την αντίστοιχη λέξη.
- *Αρχή του κενού:* για να χωρίσουν τις λέξεις χρησιμοποιούν το κενό ή άλλα σύμβολα. Μάλιστα υπάρχουν φορές που ενώ γράφουν βάζουν κενά τυχαία, κυκλώνουν τις λέξεις ή ομάδες από γράμματα.

- *Αρχή της συντομογραφίας:* υπάρχουν φορές που καθώς γράφουν παραλείπουν γράμματα.

Κάθε παιδί διαγράφει τη δική του διαδρομή προς την κατάκτηση της γραφής. Οι εμπειρίες του, το ενδιαφέρον του ή ακόμα κι η νοητική του ανάπτυξη συμβάλλουν στην πορεία του αυτή. Σε αυτό το μονοπάτι χρειάζεται δίπλα του την οικογένεια και το σχολείο, που θα του παρέχουν ποικίλο υλικό και πληροφορίες ώστε να ενισχυθεί η κάθε του απόπειρα. (Τάφα, 2001).

Η δραστηριότητα της γραφής είναι μια διαδικασία που απαιτεί από τα παιδιά να εξασκούν και να ενσωματώνουν πολλές δεξιότητες ταυτόχρονα. Για να γράψει ένα παιδί πρέπει να είναι σε θέση να εξετάζει τους μεμονωμένους ήχους που την απαρτίζουν και να μπορεί να επιλέγει και να σχηματίζει τα γράμματα που αντιπροσωπεύουν τους ήχους αυτούς. (Diamond, Gerde, & Powell, 2008· Neumann & Neumann, 2010· Ouellette & Senechal, 2008· Puranik & Lonigan, 2011, στο Skibbe, Bidman, Hindman, Aram & Morrison, 2013).

Σύμφωνα με τους Teale και Sulzby (1986, όπ.παρ. στο Skibbe, Bidman, Hindman, Aram & Morrison, 2013) και Whitehurst και Lonigan, (1998, όπ.παρ. στο Skibbe, et al., 2013) τα παιδιά συσσωρεύουν θεμελιώδεις δεξιότητες γραμματισμού σε όλη την παιδική ηλικία, δηλαδή πολύ πριν λάβουν τη συστηματική διδασκαλία. Οι βασικές αρχές που διέπουν την παραγωγή και λειτουργία του γραπτού λόγου συγκεντρώνονται από τα παιδιά μέσω της αλληλεπίδρασής τους με το έντυπο περιβάλλον και τους εξειδικευμένους φροντιστές, (Ferreiro & Teberosky, 1982· Tolchinsky, 2003, 2006, όπ.παρ. στο Skibbe et al., 2013).

Σύμφωνα με την κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία τα παιδιά οικοδομούν πολύπλοκες ικανότητες, όπως είναι η γραφή, καθώς αλληλεπιδρούν με πιο εξειδικευμένους ενήλικες και συνομηλίκους, κυρίως μέσω της σκαλωσιάς, όπου αναφέρεται σε παρατηρήσεις και ενέργειες των ειδικών που βοηθούν τα παιδιά να επιτελέσουν ένα έργο που δεν θα μπορούσαν να αναλάβουν ανεξάρτητα (Vygotsky, 1978· Wood, Bruner, & Ross, 1976, όπ.παρ. στο Skibbe, et al, 2013).

Όπως αναφέρουν οι Whitehurst και Lonigan (1998), η προσποίηση της ανάγνωσης και η εκμάθηση της γραφής γραμμάτων αποτελούν παραδείγματα αναδυόμενης γραφής. Όταν ένα μικρό παιδί αρχίζει να χαράσσει κάποια σημάδια στο χαρτί και στη συνέχεια ζητάει από έναν ενήλικα να διαβάσει τι λέει, τότε δείχνει ότι γνωρίζει ότι η γραφή έχει νόημα χωρίς να γνωρίζει ακόμα πώς να γράψει. Φαίνεται ότι τα πολύ μικρά παιδιά αντιμετωπίζουν το γράψιμο με μια εικονογραφική έννοια που περιλαμβάνει τη χρήση σχεδίου ως γραφή ή με γραπτές σημάνσεις με νόημα μόνο για το παιδί. Αργότερα, τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν διαφορετικά γράμματα, αριθμούς και μορφές που μοιάζουν με γράμματα τα οποία αντιπροσωπεύουν όσα γράφονται. Σε αυτή τη φάση, τα

παιδιά μπορούν να αναπαράγουν σχετικά λίγα σύμβολα για να αναπαραστήσουν τις διαφορετικές λέξεις. Συχνά σε αυτή τη φάση, τα χαρακτηριστικά του γραπτού αντικειμένου κωδικοποιούνται στη λέξη, παραδείγματος χάριν μια αρκούδα είναι μεγαλύτερη από μια πάπια, επομένως η λέξη "αρκούδα" πρέπει να είναι μεγαλύτερη από τη λέξη "πάπια". Για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας τα γράμματα αντικαθιστούν τις συλλαβές των λέξεων και από αυτό το στάδιο τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν τα γράμματα για να αναπαριστούν τους μεμονωμένους ήχους (π.χ. φωνήματα) σε λέξεις. Όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν γράμματα για να αντιπροσωπεύουν ξεχωριστούς ήχους, συχνά το κάνουν με τρόπο όπου αντιπροσωπεύουν μόνο τον πρώτο και τελευταίο ήχο μιας λέξης, όπως στην ορθογραφία "ΓΤ" για τη λέξη "γάτα". Αυτός ο τύπος γραφής έχει ονομαστεί «εφευρεμένη ορθογραφία», η οποία συνίσταται στη σύνταξη λέξεων ακολουθώντας μια περισσότερο ή λιγότερο φωνολογική, παρά ορθογραφική στρατηγική. Οι Clarke και Ehri (1988 ; 1988, στο Whitehurst & Lonigan, 1998), αναφέρουν πως η επινοημένη ορθογραφία είναι ένας προγνώστης για την επίτευξη της φωνολογικής ευαισθησίας και της γνώσης της αντιστοιχίας γραφήματος και φωνήματος. Πολλές φορές όμως τα παιδιά αδυνατούν να ξαναδιαβάσουν αυτό που έγραψαν ακόμα κι όταν έχουν χρησιμοποιήσει την επινοημένη ορθογραφία.

Στην έρευνα της Τάφα (2009) υπογραμμίζεται πως η γνώση των συμβάσεων και των εννοιών της γραφής αποτελούν ένα πολύ κομβικό σημείο για το ταξίδι του αλφαριθμητισμού ενός μικρού παιδιού και η κατάκτηση αυτής της γνώσης είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της ικανότητας ανάγνωσης (Clay, 1991, όπ.παρ. στο Τάφα, 2009). Για να μάθουν πώς να διαβάζουν και να γράφουν, τα μικρά παιδιά πρέπει να κατανοούν ότι οι εικόνες διαφέρουν από το κείμενο, ότι το κείμενο φέρει το μήνυμα και πως τα βιβλία διαβάζονται από αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω. Επίσης, πρέπει να γνωρίζουν ότι τα γράμματα του αλφαριθμητισμού έχουν ονόματα και αντιπροσωπεύουν ήχους, ότι οι λέξεις χωρίζονται με κενά και ότι η γραφή αντιστοιχεί στην ομιλία, λέξη με λέξη. Όμως τα παιδιά εισέρχονται στο σχολείο κουβαλώντας διαφορετικές γνώσεις καθένα, ίσως εξαιτίας της διαφορετικής έκθεσής τους στη γραφή.

1.2.3 Προφορικός λόγος

Αρκετές επιστήμες, όπως η Ψυχολογία, η Γλωσσολογία, η Φιλοσοφία, η Ανθρωπολογία κ.α., μελέτησαν τη γνώση της γλώσσας. Σκοπός ήταν να ανακαλύψουν τη σχέση που υπάρχει τόσο ανάμεσα στη γλώσσα και τη σκέψη, αλλά και ανάμεσα στη γλώσσα και στη γνώση (Χατζησαββίδης, 2002).

Ο Skinner υποστήριξε πως τα παιδιά εξασκούνται στην εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας, καθώς μιμούνται τους ενήλικες που τα πλαισιώνουν. Τα παιδιά απομνημονεύουν λέξεις και φράσεις που άκουσαν, τις οποίες ανακαλούν όταν αυτό χρειαστεί, για να επικοινωνήσουν. (Χατζησαββίδης, 2002).

Ωστόσο, ο Chomsky στάθηκε απέναντι από τη Θεωρία του Skinner, σημειώνοντας πως αυτή δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, διότι κατά την άποψή του αντιμετώπιζε επιφανειακά τη γλώσσα και δεν λάμβανε υπόψη τη δημιουργικότητα των παιδιών. (όπ.παρ. στο Χατζησαββίδης, 2002).

Οι αρχικές μελέτες που έγιναν συμπέραναν ότι οι συντακτικοί κανόνες μιας γλώσσας είναι η γνώση της γλώσσας. Ωστόσο, άλλες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τη δεκαετία του '70 εστίασαν κυρίως στη σημασία των λέξεων και των προτάσεων, σε συνδυασμό με διάφορους εξωγλωσσικούς παράγοντες. Τέλος, οι πιο πρόσφατες έρευνες έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας και όχι τόσο στη σημασία των λέξεων και των προτάσεων ή των συντακτικών κανόνων. (όπ.παρ. Χατζησαββίδης, 2002).

Καταλήγοντας λοιπόν, οι επικρατέστερες θεωρίες του δεύτερου μισού του εικοστού αιώνα για την απόκτηση της γλώσσας είναι α) οι θεωρίες της μάθησης, που υπογραμμίζουν πως τόσο οι λέξεις όσο και οι συσχετισμοί αυτών, κατακτώνται μέσα από τη μίμηση και την κλασική μάθηση, β) οι βιολογικές – γενετικές θεωρίες, όπου το παιδί γεννιέται με ένα μηχανισμό κατάλληλο ώστε να μπορέσει να κατακτήσει τη γλώσσα και το περιβάλλον του παιδιού είναι αυτό το οποίο ενεργοποιεί αυτόν τον μηχανισμό, και γ) οι θεωρίες της αλληλεπίδρασης, οι οποίες τονίζουν τη σημασία των γνωστικών προϋποθέσεων, ώστε να είναι σε θέση το παιδί να κατακτήσει τη γλώσσα (Cole & Cole, 2002).

Όταν ένας γονέας διαβάζει μαζί με το παιδί του, τότε το λεξιλόγιο του μικρού παιδιού εμπλουτίζεται. Όπως υποστήριξαν η Senechal με τους συνεργάτες της (1996, στο Whitehurst & Lonigan, 1998), το περιβάλλον αλφαβήτου στο σπίτι, π.χ. αριθμός βιβλίων στο σπίτι, οι επισκέψεις σε βιβλιοθήκες, η έκθεση των γονέων σε καταστάσεις γραφής, σχετίζονται με τις δεξιότητες λεξιλογίου των παιδιών. Οι Dickinson και Tabors (1991· Beals et al., 1994, στο Whitehurst & Lonigan, 1998) ανέφεραν ότι τα χαρακτηριστικά των συνομιλιών μεταξύ γονέων και παιδιών κατά τη διάρκεια των γευμάτων και άλλων αλληλεπιδράσεων συνομιλιών, όπως για παράδειγμα η αναλογία αντιληπτικών και επεξηγηματικών ομιλιών, συνέβαλαν στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών. Οι Whitehurst με τους συνεργάτες επισημαίνουν πως η διαλογική

ανάγνωση μπορεί να προκαλέσει ουσιαστικές αλλαγές στις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η διαλογική ανάγνωση περιλαμβάνει διάφορες αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικες συνήθως διαβάζουν βιβλία στα παιδιά. Κεντρική σε αυτές τις αλλαγές είναι η μετατόπιση των ρόλων. Κατά τη διάρκεια της τυπικής κοινής ανάγνωσης ο ενήλικας διαβάζει και το παιδί ακούει, αλλά με τη διαλογική ανάγνωση το παιδί μαθαίνει πως να γίνει ο αφηγητής. Ο ενήλικας αναλαμβάνει το ρόλο ενός ενεργού ακροατή, κάνοντας ερωτήσεις, προσθέτοντας πληροφορίες και προτρέποντας το παιδί να αυξήσει την πολυπλοκότητα των περιγραφών του υλικού στο βιβλίο εικόνων. Οι απαντήσεις του παιδιού για το βιβλίο ενθαρρύνονται μέσω επαίνων και επαναλήψεων και οι πιο εξελιγμένες απαντήσεις ενθαρρύνονται από τις επεκτάσεις των δηλώσεων του παιδιού και από τις πιο δύσκολες ερωτήσεις από τον ενήλικα.

1.2.4 Μεταγλωσσικές δεξιότητες

Ο όρος «μεταγλωσσολογία» εμφανίζεται τη δεκαετία του 1950 κι αναφέρεται σε οτιδήποτε σχετίζεται με τη μεταγλώσσα. Πρόκειται για το σύνολο των λέξεων που σχηματίζουν τη γλωσσολογική ορολογία, όπως για παράδειγμα τη σύνταξη, τη σημασιολογία, το φώνημα, το μόρφημα, τη λέξη, το γράμμα, την πρόταση, κι άλλα. (Gombert, 1992, στο Μανωλίτσης, 2000). Είναι, δηλαδή, η ικανότητα της γλώσσας να λειτουργεί με μοναδικό σκοπό την περιγραφή της γλώσσας. (Benveniste, 1974, όπ.παρ. στο Μανωλίτσης, 2000).

Σύμφωνα με τον Μανωλίτση (2000) η *μεταγλωσσική ικανότητα* δηλώνει μια συγκεκριμένη σειρά γλωσσικών ικανοτήτων. Η Sinclair (1986, όπ.παρ. στο Μανωλίτσης, 2000) αναφέρει πως η ορολογία αυτή περικλείει διάφορες ικανότητες, όπως την εννοιολογική αντίληψη του παιδιού για τις γλωσσικές μονάδες (φώνημα, συλλαβή, λέξη, ενδοσυλλαβικές μονάδες της συλλαβικής έναρξης και της συλλαβικής λήξης), τις γνώσεις των γραμματικών κανόνων, τις εκτιμήσεις του παιδιού για την ακαταλληλότητα ή την αποδοχή συγκεκριμένων χρήσεων και δομών της πρότασης και τις γνώσεις των παιδιών για τη σημασιολογία και την αυθαίρετη σχέση μιας λέξης με αυτό που σημαίνει.

Παρατηρούνται δύο κατευθύνσεις ως προς τον προσδιορισμό των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων. Από τη μία, η γλωσσική επίγνωση σχετίζεται με την αντιμετώπιση της γλώσσας ως αντικείμενο σκέψης. Αξίζει να αναφερθεί ο ορισμός που έδωσαν οι Pratt & Grieve (1984, στο Μανωλίτσης, 2000, σελ 24), οι οποίοι δηλώνουν πως «η γλωσσική επίγνωση είναι η ικανότητα για σκέψη και συλλογισμό (*reflect*) πάνω στη φύση και τις λειτουργίες της γλώσσας». Από την άλλη, οι όψεις της μεταγλωσσικής ικανότητας έχουν δηλωτικό (*declarative= γνωρίζω τι*) και διαδικαστικό

(*procedural*= γνωρίζω πως) χαρακτήρα, σύμφωνα με τον Gombert (1992, στο Μανωλίτσης, 2000). Οι υποστηρικτές αυτής της άποψης ορίζουν την μεταγλωσσική δεξιότητα ως «την ικανότητα συλλογισμού και χειρισμού των δομικών χαρακτηριστικών της ομιλούμενης γλώσσας, την οποία μεταχειρίζεται ως αντικείμενο για σκέψη». (όπ.παρ. στο Μανωλίτσης, 2000, σελ 24). Ταυτόχρονα επισημαίνουν πως η μεταγλωσσική επίγνωση περιλαμβάνει και την «ικανότητα χρησιμοποίησης διαδικασιών ελέγχου για την εκτέλεση νοητικών ενεργειών πάνω στα προϊόντα των νοητικών μηχανισμών, οι οποίοι περιλαμβάνονται στην κατανόηση και παραγωγή της γλώσσας». (Tunmer & Herriman, 1984; Tunmer κ.α., 1988, όπ.παρ. στο Μανωλίτσης, 2000, σελ. 25).

Οι Bialystok και Ryan (1985, στο Μανωλίτσης, 2000, σελ.25), υπογραμμίζουν ότι η μεταγλωσσική επίγνωση εμπεριέχει δύο ανεξάρτητες δεξιότητες, τις δεξιότητες «ανάλυσης της γλωσσικής γνώσης σε δομημένες κατηγορίες» και τις δεξιότητες «ελέγχου των διαδικασιών της προσοχής για την επιλογή και την επεξεργασία συγκεκριμένων γλωσσικών πληροφοριών».

Ο Gombert (1992, όπ.παρ. στο Μανωλίτσης, 2000), για τις μεταγλωσσικές ικανότητες δίνει τον εξής ορισμό, θεωρώντας πως είναι ένας υποτομέας της μεταγνώσης που ασχολείται με τη γλώσσα και τη χρήση της και περιλαμβάνει α) τις ενέργειες συλλογισμού πάνω στη γλώσσα και τη χρήση της, και β) την ικανότητα του ανθρώπου να χειρίζεται και να σχεδιάζει σκόπιμα τις δικές του μεθόδους της γλωσσικής επεξεργασίας, τόσο στην κατανόηση όσο και στην παραγωγή.

Από τα παραπάνω παρατηρεί κανείς πως η μεταγλωσσική επίγνωση είναι η συνειδητή σκέψη πάνω στη δομή και χρήση της γλώσσας, η εξέταση της γλώσσας ως αντικείμενο σκέψης και η μετατόπιση της προσοχής από το νόημα στον γλωσσικό τύπο. (Μανωλίτσης, 2000).

Συμπεραίνεται πως οι μεταγλωσσικές δεξιότητες είναι οι ικανότητες των παιδιών να σκέφτονται και να ελέγχουν τη δομή και τις λειτουργίες της γλώσσας. Οι ικανότητες αυτές ενδέχεται να αφορούν τη φωνολογική, συντακτική, σημασιολογική ή πραγματολογική άποψη της γλώσσας. (Μανωλίτσης, 2000).

Η *φωνολογική επίγνωση (phonological awareness)* αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να διακρίνει και να χειρίζεται τους ήχους που αποτελούν τις λέξεις. Η συλλαβή αποτελεί πρωταρχική γλωσσική μονάδα επεξεργασίας, με τη φωνολογική επίγνωση των συλλαβών να αναδύεται πρώτη. Έπειτα από πολλές μελέτες, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως το επίπεδο των παιδιών στη φωνολογική επίγνωση προβλέπει και την αναγνωστική τους επίδοση. (Τάφα, 2009).

Η *συντακτική επίγνωση* (*syntactic awareness*) είναι η ικανότητα του παιδιού να σκέφτεται σχετικά με τις συντακτικές όψεις της προφορικής γλώσσας και να ελέγχει σκοπίμως την εφαρμογή των συντακτικών κανόνων (Gombert, 1992, στο Μανωλίτσης, 2016).

Γενικότερα, θα έλεγε κανείς πως η μεταγλωσσική δεξιότητα αποτελεί μια ανώτερη γλωσσική ικανότητα. (Μανωλίτσης, 2000).

1.3 Ανάπτυξη λεξιλογίου στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και ο ρόλος του στον αναδυόμενο γραμματισμό

Ο άνθρωπος, από τη στιγμή που θα γεννηθεί κατακτά την ομιλούμενη γλώσσα που κυριαρχεί στο περιβάλλον του. Παρατηρεί κανείς την εξελικτική διαδρομή της γλώσσας από την βρεφική κιόλας ηλικία, αφού το γέλιο και το κλάμα αποτελούν τους πρώτες κώδικες επικοινωνίας, εκφράζοντας με αυτό τον τρόπο ανάγκες και συναισθήματα. Σκυτάλη παίρνουν διάφοροι ήχοι, τα ψελλίσματα (Πόρποδας, 1984, στο Τάφα, 2001), ακολουθούν ήχοι με νόημα «που προκαλούν θετική αντίδραση στα πρόσωπα του περιβάλλοντος», (Browne, 1996· Πήττα, 1998, όπ.παρ. στο Τάφα, 2001, σελ 27), ώσπου στα πρώτα έτη ζωής οι ήχοι εξελίσσονται σε λέξεις. (Πόρποδας, 1984, όπ.παρ. στο Τάφα, 2001). Στα δύο έτη η γλώσσα πολλαπλασιάζεται και το μικρό παιδί είναι σε θέση να συνθέσει μια φράση που απαρτίζεται από δύο με τρεις λέξεις, για να φτάσει στο τρίτο έτος και να γεμίσει τον γλωσσικό του «σάκο» με χίλιες λέξεις περίπου. Κατά τα τέσσερα έτη οι προτάσεις αποκτούν εκτός από ρήμα, επίθετο κι ουσιαστικό, αντωνυμίες, προθέσεις ή συνδέσμους, που συνοδεύονται όμως συχνά από γραμματικά λάθη. (Κακαβούλης, 1993· Κατή, 1992, όπ.παρ. στο Τάφα, 2001). Κατά τη νηπιακή ηλικία, δηλαδή τα πέντε έτη, τα παιδιά κατέχουν περίπου δύο χιλιάδες πεντακόσιες λέξεις κι ο προφορικός τους λόγος χαρακτηρίζεται, σε γενικές γραμμές, συντακτικά και γραμματικά ορθός (Πόρποδας, 1984, όπ.παρ. στο Τάφα, 2001). Παρατηρεί κανείς πως η ομιλία των παιδιών νηπιακής ηλικίας εμφανίζει αρκετά κοινά σημεία με τον λόγο των ενηλίκων, γεγονός που επιβεβαιώνεται από την εύστοχη κι ακριβή επιλογή των λέξεων (Browne, 1996, όπ.παρ. στο Τάφα, 2001).

Ο προφορικός λόγος περιέχει ορισμένες γλωσσικές δεξιότητες, όπως το λεξιλόγιο, την κατανόηση του λόγου και τις αφηγηματικές δεξιότητες, οι οποίες οδηγούν στην εκμάθηση του συμβατικού τρόπου γραφής (Μανωλίτσης, 2016). Το *λεξιλόγιο* (*vocabulary*) είναι το σύνολο των λέξεων που κατέχει ένα άτομο ή μία κοινότητα και χρησιμοποιούν προκειμένου να επικοινωνήσουν (Μότσιου, 1994, στο Οικονομίδης, 2003α). Διακρίνεται στο *εκφραστικό λεξιλόγιο* (*expressive vocabulary*), το οποίο σχετίζεται με την ικανότητα του παιδιού να παράγει λέξεις, και στο

προσληπτικό ή δεκτικό λεξιλόγιο (*receptive vocabulary*), το οποίο αναφέρεται στον τρόπο κατά τον οποίο το παιδί καταλαβαίνει τι σημαίνουν οι λέξεις (όπ.παρ. στο Μανωλίτσης, 2016).

Οι Kim, Im & Kwon (2015) σε έρευνά τους αναφέρουν πως το λεξιλόγιο σχετίζεται κάπως αδύναμα με την κατανόηση λόγου και την ανάγνωση λέξεων. Ακόμη σημειώνουν πως η ανάπτυξη του λεξιλογίου ενδέχεται να συμβάλει στην επίτευξη των δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης και πως οι γλωσσικές ικανότητες που σχετίζονται με τη προφορική γλώσσα και αναπτύχθηκαν στα πρώτα χρόνια, παρέχουν τις βάσεις για την ανάπτυξη της προχωρημένης κατανόησης της ανάγνωσης (Cabell et al., 2013· Poe et al.· Senechal & LeFevre 2001· Storch & Whitehurst, 2002, στο Kim, Im & Kwon, 2015). Άλλοι ερευνητές (Brandone, Salkind, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2006· Hoff, 2006b) επισημαίνουν πως κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, τα παιδιά παράγουν λέξεις που είναι πιο σύνθετες μορφολογικά και ενσωματώνονται σε πιο σύνθετες προτάσεις. Οι δεξιότητες λεξιλογίου των παιδιών προβλέπουν τη γνώση της φωνολογικής επεξεργασίας τους, η οποία με τη σειρά της προβλέπει σε δεξιότητες ανάγνωσης κατά τα πρώτα σχολικά έτη. Μια άλλη άποψη θεωρεί ότι οι γλωσσικές δεξιότητες της προφορικής γλώσσας αλληλεπιδρά με δεξιότητες αποκωδικοποίησης, για να προβλέψουν τις μεταγενέστερες δεξιότητες ανάγνωσης (Dickinson et al., 2003· Scarborough 2001, στο Kim, Im & Kwon, 2015). Υπάρχουν ερευνητές που υποστηρίζουν πως η ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών θεωρείται το θεμέλιο της γραμματικής απόκτησης (Bates & Goodman, 2001, στο Brinchmann, Braeken & Lyster, 2018), ενώ ταυτόχρονα οι ίδιοι σημειώνουν πως η συσχέτιση μεταξύ του λεξιλογίου των παιδιών και της γραμματικής εξηγείται από την άποψη της άμεσης και αιτιώδους εξάρτησης της γραμματικής από την ανάπτυξη του λεξιλογίου.

Η *κατανόηση λόγου (listening comprehension)* περιλαμβάνει τις δεξιότητες που δηλώνουν πως το μικρό παιδί καταλαβαίνει τον προφορικό λόγο, όπως την κατανόηση των οδηγιών για ένα παιχνίδι, την κατανόηση των βασικών δομικών στοιχείων της αφήγησης που σχετίζονται με το νόημά της, όπως για παράδειγμα η κατανόηση του σημαντικότερου γεγονότος της ιστορίας, του τέλους της κ.α., και την ικανότητα να προβαίνει σε συμπεράσματα από μια ιστορία που άκουσε (Μανωλίτσης, 2016). Επίσης, η κατανόηση λόγου, λαμβάνοντας υπόψη την ευχέρεια ανάγνωσης λέξεων και την αναγνωστική κατανόηση, φάνηκε να σχετίζεται με την ευχέρεια στην ανάγνωση κειμένων παιδιών προσχολικής ηλικίας (Kim, 2015b).

Οι *αφηγηματικές δεξιότητες (narrative skills)* σχετίζονται με την ικανότητα των παιδιών να παράγουν αφηγήσεις όπου υπάρχει δομή και να δημιουργούν αφηγήσεις που είναι κατανοητές και χαρακτηρίζονται από πλούσιο περιεχόμενο (Peterson, Jesso, & McCabe, 1999, όπ. παρ. στο Μανωλίτσης, 2016). Αναφέρονται, δηλαδή, στην ικανότητα του παιδιού να μπορεί να περιγράψει

πράγματα, γεγονότα, να προβαίνει σε αφηγήσεις ιστοριών όπου υπάρχει αρχή, μέση και τέλος και να μπορεί να απαντήσει σε ερωτήσεις όπως «γιατί, ποιος, πού, πότε» (Μανωλίτσης, 2016).

Δεν πρέπει βέβαια κανείς να αμελεί και τον ρόλο που διαδραματίζει τόσο το περιβάλλον όσο κι η ανάγνωση βιβλίων συγκεκριμένα στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών.

Κατά την ανάγνωση βιβλίων το εκφραστικό λεξιλόγιο του παιδιού προσχολικής ηλικίας εμπλουτίζεται, διότι το παιδί έχει την ευκαιρία να χρησιμοποιήσει το νέο του λεξιλόγιο ενώ συζητά με έναν ενήλικο για το βιβλίο (Lonigan & Whitehurst, 1998, στο Irish & Parsons, 2015).

Στη μελέτη των Evans & Shaw (2008) επισημαίνεται πως η ανάγνωση βιβλίων εκθέτει τα παιδιά σε μια πιο περίπλοκη γλώσσα και σε ποικίλο λεξιλόγιο σε σύγκριση με όταν βρίσκεται σε καταστάσεις παιχνιδιού, γεύματος, τακτικής φροντίδας και παρακολούθησης τηλεόρασης. Οι DeBaryshe (1993, στο Evans & Shaw, 2008) και Raikes et al. (2006, όπ.παρ. στο Evans & Shaw, 2008) ανέφεραν ότι η κοινή ανάγνωση βιβλίων στο σπίτι συσχετίζεται έντονα με το δεκτικό λεξιλόγιο, με την ηλικία έναρξης να είναι μια ισχυρή μεταβλητή. Άλλοι ερευνητές παρατήρησαν ότι οι γονείς που διδάσκουν και δοκιμάζουν το λεξιλόγιο καθώς διαβάζουν στα παιδιά τους, χρησιμοποιούν και πιο σύνθετο λόγο και ερωτήματα υψηλότερων απαιτήσεων καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν (Beals & Tabors, 1995· Senechal, Cornell, & Broda 1995 · Snow & Goldfield, 1983, στο Evans & Shaw, 2008). Κατά την ανάγνωση βιβλίων στα μικρά παιδιά και καθώς το λεξιλόγιό τους εμπλουτίζεται παρατηρούνται ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως (α) τα ίδια βιβλία διαβάστηκαν τουλάχιστον τρεις φορές, (β) υπήρχαν πολλαπλές αναφορές κάθε νέας λέξης στο κείμενο, (γ) οι νέες λέξεις απεικονίστηκαν και επισημάνθηκαν από τον αναγνώστη, δ) ήταν σημαντικές για το κείμενο, (ε) η σημασία τους ήταν ξεκάθαρη από την εξήγηση του πλαισίου, της εικόνας ή του ενήλικα, (στ) ήταν ουσιαστικές, (ζ) το παιδί κλήθηκε να επαναλάβει τις λέξεις, να επαναλάβει την ιστορία ή / και να ασχοληθεί με δραστηριότητες που σχετίζονται με τις λέξεις - έννοιες. Αυτά τα χαρακτηριστικά αποτελούν «καλές οδηγίες» για να ακολουθήσουν οι γονείς στην προσαρμογή της κοινής ανάγνωσης βιβλίων ώστε να μεγιστοποιήσουν το όφελος αυτής της δραστηριότητας στην ανάπτυξη του λεξιλογίου. (Evans & Shaw, 2008).

1.4 Φωνολογική επίγνωση

Η γλώσσα αποτελεί το μέσο επικοινωνίας των ανθρώπων. Ακολουθεί μια διαδρομή που συνεχώς εξελίσσεται. Ξεκινά με το κλάμα του μωρού, συνεχίζεται με τα ψελίσματα και τους ήχους, μέχρι που φτάνει στις λέξεις. (Πόρποδας, 1984, στο Τάφα, 2001).

Τέσσερα είναι τα δομικά συστατικά που συνθέτουν τη γλώσσα.

- Το φωνολογικό στοιχείο, που αναφέρεται στα φωνήματα και στους κανόνες στους οποίους βασίζεται για να συγκροτηθούν οι λέξεις.
- Το συντακτικό στοιχείο, που σχετίζεται με τη σειρά, το συνδυασμό και τη λειτουργία των λέξεων μέσα στις προτάσεις.
- Το σημασιολογικό στοιχείο, που αναφέρεται στο εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων και των προτάσεων.
- Το πραγματολογικό στοιχείο, που έχει να κάνει με τους κανόνες της χρήσης της γλώσσας σε ότι αφορά την επικοινωνία. (Βοσνιάδου, 1995, όπ.παρ. στο Τάφα, 2001).

Προς το τέλος του πέμπτου έτους, τα παιδιά είναι σε θέση να σκέφτονται ενώ ταυτόχρονα ελέγχουν τη δομή του ομιλούμενου λόγου, αντιλαμβάνονται πως η γλώσσα είναι μέσο έκφρασης και δίνουν βάση στον γλωσσικό τύπο κι όχι στο νόημα της λέξης. Η ικανότητα αυτή ονομάζεται «μεταγλωσσική επίγνωση» ή «μεταγλωσσική ενημερότητα» (*metalinguistic awareness*). (Tunmer & Herriman, 1984, όπ.παρ. στο Τάφα, 2001).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δυσκολεύονται να καταλάβουν πως «ο λόγος αποτελείται από λέξεις και οι λέξεις από συλλαβές και φωνήματα». (όπ.παρ. Τάφα, 2001).

Η ικανότητα που έχουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν τα φωνολογικά συστατικά των γλωσσικών μονάδων και να μπορούν να τα χειρίζονται ονομάζεται «φωνολογική επίγνωση» (*phonological awareness*). (Gombert, 1992, όπ.παρ. στο Τάφα, 2001).

Δεν υπάρχει μια κοινή άποψη για το ποια είναι η σημαντικότερη φωνολογική ικανότητα η οποία συμβάλλει ουσιαστικά στην κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης. Οι Bradley & Bryant, (1987), Bryant κ.α., (1990), Goswami & Bryant, (1990, στο Τάφα, 2001), υποστηρίζουν πως η συνειδητοποίηση της ομοιοκαταληξίας και η αναγνώριση της συλλαβικής έναρξης ή λήξης μιας λέξης, αποτελούν τα πιο έγκυρα στοιχεία για την αναγνωστική ετοιμότητα. Άλλοι ερευνητές (Lewkowicz, 1980· Lundberg κ.α..1988· Spector, 1992· Yopp, 1995· Cardoso-Martins, 1995· Hoiem, Lundberg, Stanovich & Bjaalid, 1995· Maurer, 1995, όπ.παρ. στο Τάφα, 2001), δίνουν βαρύτητα στη φωνημική κατάτμηση της λέξης, δηλαδή στη διάσπαση της λέξης σε φωνήματα. Οι Nation & Hulme (1997, στο Τάφα, 2001), όπως κι οι Muter, Hulme, Snowling & Taylor (1997, όπ.παρ. στο Τάφα, 2001) συμφωνούν με την παραπάνω άποψη.

Οι Elbro, Borstrom και Peterson (1998, όπ.παρ. στο Τάφα, 2001), θεωρούν πως η φωνολογική ευκρίνεια (όταν τα παιδιά προφέρουν ευκρινώς όλες τις συλλαβές των λέξεων) αποτελεί το

σημαντικότερο δείκτη πρόγνωσης της αναγνωστικής ικανότητας. Οι Byrne & Fielding-Barnsley, (1989· 1991· 1993· 1995, όπ.παρ. στο Τάφα, 2001), υποστηρίζουν την άποψη πως η ικανότητα της συνειδητοποίησης της θέσης των φωνημάτων στη λέξη αποτελεί τη σπουδαιότερη προϋπόθεση. Τέλος, οι Walton, (1995, στο Τάφα, 2001) και Murray, (1998, όπ.παρ. στο Τάφα, 2001), υποστήριξαν ότι ο βασικότερος δείκτης για τη μετέπειτα αναγνωστική ικανότητα είναι η αναγνώριση της θέσης του φωνήματος σε μια λέξη.

Στην μελέτη τους οι Whitehurst και Lonigan (1998) αναφέρουν πως τα παιδιά πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνουν τόσο τις μονάδες γραφής, για παράδειγμα τα γράμματα, όσο και τις μονάδες γλώσσας, όπως για παράδειγμα τις προτάσεις, για να διαβάσουν με επιτυχία. Η γλωσσική συνείδηση είναι μεταγλωσσική ικανότητα. Περιλαμβάνει την ικανότητα του παιδιού να παίρνει τη γλώσσα ως γνωστικό αντικείμενο και να λαμβάνει πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο κατασκευής και χρήσης της γλώσσας. Ένα παιδί ίσως να είναι σε θέση να διακρίνει τη διαφορά μεταξύ δύο λέξεων (Molfese, 1990· Molfese, Morris, & Ronski, 1990, στο Whitehurst & Lonigan, 1998) ή απλώς να αντιδρά κατάλληλα στις γλωσσικές μονάδες που ενσωματώνουν αυτές τις διακρίσεις, παραδείγματος χάριν «δείξε το ρόδι. Τώρα δείξε το πόδι». Ωστόσο, το ίδιο παιδί μπορεί να μην έχει επίγνωση ότι το «ρόδι» και το «πόδι» είναι μονάδες γλώσσας που ονομάζονται λέξεις που κατασκευάζονται από μονάδες ήχου που μοιράζονται δύο φωνήματα και διαφέρουν σε ένα τρίτο. Ένα παιδί μπορεί να γνωρίζει ένα μέρος του τρόπου οργάνωσης της γλώσσας (π.χ., ότι οι προτάσεις σχηματίζονται από λέξεις) χωρίς να γνωρίζουν άλλες πτυχές της γλωσσικής οργάνωσης (π.χ., ότι οι λέξεις σχηματίζονται από φωνήματα). Τα στοιχεία υποδηλώνουν μια αναπτυξιακή ιεραρχία της ευαισθησίας των παιδιών στις γλωσσικές μονάδες (π.χ., μετρούμενη από την ικανότητα να ταξινομήν μια προφορική φράση ή λέξη). Για παράδειγμα, τα παιδιά φαίνεται να πετυχαίνουν συλλαβική ευαισθησία νωρίτερα από ό, τι πετυχαίνουν την ευαισθησία στα φωνήματα (Fox & Routh, 1975· Liberman, Shankweiler, Fischer, & Carter, 1974, όπ.παρ. στο Whitehurst & Lonigan, 1998) και η ευαισθησία των παιδιών στις ενδοσυλλαβικές μονάδες και η ομοιοκαταληξία συνήθως προηγούνται της ευαισθησίας τους στα φωνήματα. (MacLean, Bryant, & Bradley, 1987· Treiman, 1992, όπ.παρ. στο Whitehurst & Lonigan, 1998). Η απομόνωση φωνημάτων, όπως για παράδειγμα η κατονομασία του ήχου του πρώτου φθόγγου μιας λέξης, είναι σημαντικά πιο εύκολο για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας από τη διαγραφή ενός φθόγγου (Stahl & Murray, 1994· Stanovich, Cunningham, & Cramer, 1984, όπ.παρ. στο Whitehurst & Lonigan, 1998), παρόλο που και τα δύο είναι μέτρα φωνολογικής ευαισθησίας που φανερώνουν την ίδια φωνολογική γνώση. Οι ίδιοι επισημαίνουν πως οι ατομικές διαφορές στη φωνολογική ευαισθησία σχετίζονται με τον ρυθμό απόκτησης των δεξιοτήτων ανάγνωσης (Bradley & Bryant, 1983, 1985· Mann & Liberman, 1984· Share κ.ά., 1984· Stanovich, Cunningham, Freeman, 1984· Wagner & Torgesen, 1987, όπ.παρ. στο

Whitehurst & Lonigan, 1998). Τα παιδιά που είναι καλύτερα στην αναγνώριση συλλαβών, ριμών ή φωνημάτων είναι πιθανό να μάθουν πιο γρήγορα να διαβάζουν, δηλαδή να αποκωδικοποιούν λέξεις, και αυτή η σχέση υπάρχει ακόμα και μετά την ποικιλομορφία στην ικανότητα ανάγνωσης λόγω της νοημοσύνης, του δεκτικού λεξιλογίου, των δεξιοτήτων μνήμης κ.α. (Bryant, MacLean, Bradley, & Crossland, 1990· MacLean et al., 1987· Wagner, Torgesen, & Rashotte, 1994, όπ.παρ. στο Whitehurst & Lonigan, 1998). Επιπλέον, η φωνολογική ευαισθησία είναι κρίσιμη για την εκμάθηση της ανάγνωσης, και η εκμάθηση της ανάγνωσης αυξάνει τη φωνολογική ευαισθησία (Perfetti, Beck, Bell, & Hughes, 1987, Wagner κ.ά., 1994, όπ.παρ. στο Whitehurst & Lonigan, 1998). Η φωνολογική ευαισθησία σχετίζεται επίσης με τις ορθογραφικές ικανότητες των παιδιών (Bryant et al., 1990, όπ.παρ. στο Whitehurst & Lonigan, 1998). Η κατανόηση των σχέσεων μεταξύ φωνημάτων και γραμμάτων του αλφαβήτου είναι είτε η πιο προηγμένη από τις αναδυόμενες δεξιότητες γραμματισμού ή οι λιγότερο προηγμένες από τις συμβατικές δεξιότητες γραμματισμού που πρέπει να αποκτήσει ένα παιδί, ανάλογα με το πού βρίσκεται μεταξύ συμβατικού γραμματισμού και αναδυόμενου γραμματισμού. Η γνώση της αντιστοιχίας φωνήματος - γραφήματος απαιτεί γνώση τόσο των ήχων μεμονωμένων γραμμάτων όσο και συνδυασμών γραμμάτων.

Σύμφωνα με τους Horowitz-Kraus και Hutton (2015) η φωνολογική συνειδητοποίηση είναι η πιο ευρέως διαδεδομένη δεξιότητα ανάγνωσης, με μια πρόσφατη μετα-ανάλυση να θεωρεί ότι είναι η ισχυρότερη ατομική προγνωστική συμπεριφορά της ικανότητας ανάγνωσης λέξεων. Η φωνολογική ενημερότητα έχει πολλά συστατικά, κυρίως την ονομασία (αντικείμενα, γράμματα), την ομοιοκαταληξία και τη δυνατότητα χειρισμού ήχων σε μια λέξη, η καθεμία υποστηριζόμενη από τη λεκτική μνήμη. Οι Hoien et al., έχουν προτείνει ότι η ικανότητα ομοιοκαταληξίας στα μικρά παιδιά είναι ένας σημαντικός πρόωρος προγνωστικός παράγοντας της μελλοντικής ικανότητας ανάγνωσης.

Όπως αναφέρει ο Πόρποδας (2002, στο Σπαντιδάκης, 2004) η φωνολογική επίγνωση περιλαμβάνει τη *φωνημική* και τη *συλλαβική* επίγνωση. Η *φωνημική* επίγνωση είναι η επίγνωση πως οι λέξεις αποτελούνται από φωνημικά δομικά στοιχεία αλλά κι ο χειρισμός των στοιχείων αυτών. Η *συλλαβική* επίγνωση είναι η επίγνωση πως η λέξη απαρτίζεται από συλλαβές κι η ικανότητα της ανάλυσης και της σύνθεσης κάθε λέξης. Ενώ η συλλαβική επίγνωση είναι πιο εύκολα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, η φωνημική επίγνωση αποτελεί μια δυσκολότερη γνώση από τα ίδια.

1.5 Η γνώση των γραμμάτων από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας

Στα αλφαβητικά συστήματα γραφής, η αποκωδικοποίηση των τυπωμένων λέξεων περιλαμβάνει τη μετάφραση των μονάδων γραφής σε μονάδες ήχου και η γραφή περιλαμβάνει τη μετάφραση των μονάδων ήχου σε μονάδες γραφής. Στο πιο βασικό επίπεδο, αυτή η εργασία απαιτεί να υπάρχει καλή γνώση των ονομάτων των γραμμάτων. Ένας αρχάριος αναγνώστης που δεν γνωρίζει τα γράμματα του αλφαβήτου δεν μπορεί να μάθει σε ποιους ήχους τα γράμματα αυτά αντιστοιχούν (Bond & Dykstra, 1967·Chall, 1967· Mason, 1980, στο Whitehurst & Lonigan, 1998). Μερικές μελέτες έδειξαν ότι η γνώση των γραμμάτων επηρεάζει σημαντικά την απόκτηση ορισμένων γνώσεων φωνολογικής ευαισθησίας (Bowey, 1994· Johnston, Anderson, & Holligan, 1996· Stahl & Murray, 1994, στο Whitehurst & Lonigan, 1998).

Όπως συμπέραναν οι Adams, Foulin και Scarborough, (1990; 2005; 1998, στο Evans & Shaw, 2008), η γνώση των γραμμάτων από τα μικρά παιδιά, τόσο των ονομάτων όσο και των ήχων, πριν από την είσοδο στο σχολείο είναι καταλυτικής σημασίας για την επιτυχία της ανάγνωσης. Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας η γνώση των γραμμάτων εξελίσσεται από την απαγγελία του αλφαβήτου στη γραφή και την αναγνώριση του ονόματος κάθε γράμματος, στον προσδιορισμό, την ονομασία και τη γραφή των γραμμάτων του αλφάβητου. (Bialystok 1992· Byrne & Fielding-Barnsley 1989· Mason 1980, όπ.παρ. στο Evans & Shaw, 2008).

Στην έρευνα των Levin & Ehri (2009), αναφέρεται πως τα παιδιά γνωρίζουν τα ονόματα των γραμμάτων που υπάρχουν στα ονόματά τους νωρίτερα από τα υπόλοιπα γράμματα (Arrow et al., 2003· Treiman & Broderick, 1998· Treiman & Kessler, 2003). Σχολιάζουν επίσης πως τα παιδιά που γνωρίζουν μόνο λίγα γράμματα συνηθίζουν να επιλέγουν εκείνα από τα δικά τους ονόματα για να γράψουν άλλες λέξεις. Όπως συμπεραίνουν, η ικανότητα των παιδιών ηλικίας τεσσάρων (4) και πέντε (5) ετών να εντοπίσουν τα δικά τους γραπτά ονόματα σχετίζεται με την γνώση τους για τα γράμματα και τη φωνολογική συνειδητοποίηση (Arrow et al., 2003· Blair & Savage, 2006· Welsch, Sullivan & Justice, 2003, στο Levin & Ehri, 2009). Ένα από τα σημαντικότερα συμπεράσματα των Share και Gur (1999, όπ.παρ. στο Levin & Ehri, 2009) ήταν ότι τα παιδιά βασίζονται τόσο στα αρχικά όσο και στα τελικά γράμματα ενός ονόματος για την αναγνώρισή του. Αυτό το συμπέρασμα έρχεται σε αντίθεση με άλλα ευρήματα που επισημαίνουν ότι οι αρχάριοι αναγνώστες αναγνωρίζουν γραπτές λέξεις κυρίως με βάση τα αρχικά γράμματα (Treiman et al., 2007· Treiman & Rodriguez, 1999· Treiman, Sotak & Bowman, 2001· Uhry 1999, όπ.παρ. στο Levin & Ehri, 2009).

Η γνώση των παιδιών σχετικά με τις μορφές των γραμμάτων, τα ονόματα και τους αντίστοιχους ήχους, που απαρτίζουν αυτό που ονομάζεται «οι γνώσεις του αλφαβήτου», είναι εξαιρετικά σημαντικές αναδυόμενες δεξιότητες γραμματισμού που προβλέπουν την ανάγνωση των παιδιών με επιτυχία (Lonigan, Schatschneider, Westberg & The National Early Literacy Panel, 2008; Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson & Foorman, 2004, στο Piasta, Farley, Phillips, Anthony & Bowles, 2018). Λόγω των διαφορετικών εμπειριών και της έκθεσης σε καταστάσεις γραφής, τα μικρά παιδιά παρουσιάζουν πολύ διαφορετικά επίπεδα γνώσης του αλφαβήτου (McBride-Chang, 1999· Piasta, 2014· Schatschneider et al., 2004, όπ.παρ. στο Piasta, Farley, Phillips, Anthony & Bowles, 2018).

Για να μάθουν τα παιδιά να διαβάζουν και να γράφουν με επιτυχία πρέπει να μάθουν τη σχέση μεταξύ των σχημάτων των γραμμάτων και των ήχων τους (Snow, Burns, & Griffin, 1998, στο Treiman, Levin & Kessler, 2010), καθώς τα γράμματα αποτελούν τα δομικά στοιχεία ενός αλφαβητικού συστήματος γραφής. (Treiman, Levin & Kessler, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ – ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

2.1 Ορισμός περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού

Στη μελέτη των Yeo, Ong, Ng, (2014), γίνεται μια προσπάθεια ώστε να αποδοθεί ο όρος *οικογενειακός γραμματισμός (HLE= Home Literacy Environment)*. Τα προηγούμενα χρόνια, ο οικογενειακός γραμματισμός συσχετιζόταν με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, δηλαδή την εκπαίδευση και το εισόδημα των γονέων, με τα ευρήματα της έρευνας να δείχνουν ότι τα παιδιά από οικογένειες χαμηλότερης κοινωνικοοικονομικής κατάστασης σημείωσαν φτωχότερες δοκιμασίες ανάγνωσης και έδειξαν μικρότερο ενδιαφέρον για αλφαριθμητισμό (Dickinson & Snow, 1987). Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, η έρευνα συγκλίνει στην άποψη πως ο οικογενειακός γραμματισμός είναι καλύτερα οριοθετημένος ως μια πολύπλευρη και σύνθετη έννοια που υπερβαίνει την κοινωνικοοικονομική κατάσταση ή οποιαδήποτε δραστηριότητα γραμματισμού. Αγκαλιάζει μια ποικιλία συμπεριφορών, δραστηριοτήτων και πόρων που αλληλοσυνδέονται. Επειδή τα διαφορετικά στοιχεία του οικογενειακού γραμματισμού έχουν συσχετιστεί με διαφορετικές πτυχές του αλφαριθμητισμού και των γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας, ο οικογενειακός γραμματισμός ορίζεται καλύτερα περιλαμβάνοντας μεταβλητές όπως αντικείμενα αλφαριθμητισμού, λειτουργικές χρήσεις αλφαριθμητισμού, λεκτικές αναφορές σε γραφήματα, χρήση βιβλιοθηκών, τη γονική ενθάρρυνση και την αξία της ανάγνωσης, τη γονική διδασκαλία των δεξιοτήτων, το ενδιαφέρον των παιδιών, τη γονική μοντελοποίηση των συμπεριφορών αλφαριθμητισμού, τη γονική εκπαίδευση και τη στάση των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση.

Σύμφωνα με μια άλλη θεωρία ο οικογενειακός γραμματισμός είναι μια έννοια *ομπρέλα* που περιλαμβάνει δραστηριότητες που σχετίζονται με τον γραμματισμό (Burgess, 2002, στο Manolitsis, Georgiou&Parrila, 2010). Εμπεριέχει όλες εκείνες τις πιθανές πτυχές που αποκτούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσω της αλληλεπίδρασης με τους γονείς τους, σε εμπειρίες σχετικές με τον γραπτό λόγο, που λαμβάνουν χώρα στο περιβάλλον του σπιτιού τους. (Burgess, Hecht, & Lonigan,

2002· Frijters, Barron, & Brunello, 2000· Kirby & Hogan, 2008· Senechal, LeFevre, Thomas, & Daley, 1998· Tafa, 2011, στο Manolitsis, Georgiou & Tziraki, 2013).

Οι Marti, Merz, Repka, Landers, Noble και Duch (2018), επισημαίνουν στην έρευνά τους πως η συμμετοχή των γονέων στο σπίτι αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους οι γονείς υποστηρίζουν τη μάθηση παίζοντας και αλληλεπιδρώντας με τα παιδιά τους, παρέχοντας μαθησιακές δραστηριότητες και υλικά που υποστηρίζουν την ανάπτυξή τους.

2.2 Διαστάσεις περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού

Η έρευνα σχετικά με τις πρακτικές γραμματισμού έχει εντοπίσει στρατηγικές που σχετίζονται με θετικά αποτελέσματα για τα μικρά παιδιά, καθώς και καλύτερη κατανόηση των μηχανισμών στους οποίους βασίζεται η αποτελεσματικότητα αυτών των στρατηγικών. Για παράδειγμα, η ανάγνωση ιστοριών αυξάνει τα κίνητρα των μικρών παιδιών για ανάγνωση και εξηγεί τη σημαντική της προσφορά στις πρώιμες δεξιότητες γραμματισμού, όπως η φωνολογική συνειδητοποίηση, η αποκωδικοποίηση, το δεκτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο, καθώς και την πρόβλεψη των αποτελεσμάτων γραμματισμού με την πάροδο του χρόνου. Η αλληλεπίδραση ενηλίκων και παιδιών μέσα από δραστηριότητες οικογενειακού γραμματισμού, όπως η ανάγνωση βιβλίων ή η γραφή γραμμάτων, θεωρείται από τις αποτελεσματικότερες μορφές, όπως υποστήριξαν οι Can και Ginsburg-Block, (2016), σε έρευνα που διεξήγαγαν στις Η.Π.Α σε παιδιά ηλικίας 3 – 5 ετών με τους γονείς τους.

Η πιο γνωστή μεταβλητή μέτρησης του οικογενειακού γραμματισμού είναι η συχνότητα όπου ένας γονέας διαβάζει βιβλία στο παιδί του και ονομάζεται είτε *κοινή ανάγνωση βιβλίων* είτε *έκθεση σε βιβλίο*. Παρότι έχουν μελετηθεί οι συνέπειες της κοινής ανάγνωσης βιβλίων στην ανάπτυξη της ανάγνωσης στα μικρά παιδιά κι έχουν αμφισβητηθεί (Bus, van IJzendoorn, & Pellegrini, 1995· Phillips, Norris & Anderson, 2008· Scarborough & Dobrich, 1994, στο Manolitsis, Georgiou & Parrila, 2011), ωστόσο υπάρχουν ορισμένα στοιχεία που δηλώνουν πως η ανάγνωση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας ενισχύει το λεξιλόγιό τους (π.χ., Aram & Biron, 2004· Frijters et al., 2000· Senechal & LeFevre, 2002· Torppa et al., 2007· Weigel et al., 2006, όπ.παρ. στο Manolitsis, Georgiou & Parrila, 2011), που με τη σειρά του ενισχύει την κατανόηση της ανάγνωσης από τα ίδια (Roth, Speece, & Cooper, 2002, Senechal, 2006, όπ.παρ. στο Manolitsis et al., 2011).

Άλλες πτυχές του οικογενειακού γραμματισμού, όπως οι άτυπες δραστηριότητες διδασκαλίας της ανάγνωσης λέξεων, γραμμάτων ή η γραφή του ονόματος του παιδιού, φαίνεται να συνδέονται με τη φωνολογική ευαισθησία (Foy & Mann, 2003, όπ.παρ. στο Manolitsis et al., 2011),

την γνώση γραμμάτων (Evans, Shaw, & Bell, 2000, όπ.παρ. στο Manolitsis et al., 2011) και δεξιότητες πρώιμης ανάγνωσης (Senechal & LeFevre, 2002, όπ.παρ. στο Manolitsis, Georgiou & Parrila, 2011).

Η Senechal κι οι συνεργάτες της (Senechal, 2006· Senechal & LeFevre, 2002· Senechal κ.ά., 1998 όπ.παρ. στο Manolitsis, Georgiou & Tziraki, 2013) προτείνοντας το μοντέλο του οικογενειακού γραμματισμού, χώρισαν τις εμπειρίες των παιδιών στο σπίτι σε δύο κατηγορίες, τις επίσημες / τυπικές και τις ανεπίσημες / άτυπες. Οι επίσημες / τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού είναι εκείνες που απευθείας εμπλέκουν τα παιδιά στις έννοιες της γραφής μέσω της διδασκαλίας των γραμμάτων, της διδασκαλίας της ανάγνωσης και της γραφής λέξεων ή της γραφής του ονόματος του παιδιού (Manolitsis, Georgiou & Parrila, 2011) (*direct teaching*). Η βιβλιογραφία αναφέρεται σε αυτές τις δραστηριότητες μέσα από διαφορετικούς όρους, όπως «γονική διαμεσολάβηση» ή «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» (Aram & Levin, 2002· Umeketal, 2005, όπ.παρ. στο Manolitsis, Georgiou & Tziraki, 2013). Αρκετές μελέτες συγκλίνουν στην άποψη πως η άμεση διδασκαλία των γονέων (*direct teaching*) συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης μέσω των αποτελεσμάτων της γνώσης των γραμμάτων και της φωνολογικής επίγνωσης. (Evans, Shaw & Bell, 2000· Foy & Mann, 2003· Hood, Conlon & Andrews, 2008· Senechal & LeFevre, 2002· Stephenson, Parrila, Georgiou, & Kirby, 2008, όπ.παρ. στο Manolitsis, Georgiou & Tziraki, 2013).

Ανεπίσημες / άτυπες δραστηριότητες θεωρούνται εκείνες οι οποίες εκθέτουν τα παιδιά στις έννοιες της γραφής τυχαία (*incidentally*), όπως για παράδειγμα μέσα από την κοινή ανάγνωση βιβλίων ή μέσα από την επίσκεψη σε κάποια βιβλιοθήκη. Η ανάγνωση συμβάλλει στην αύξηση του λεξιλογίου των παιδιών (Roth, Speece & Cooper, 2002· Senechal & LeFevre, 2002· Torppa et al., 2007, στο Manolitsis, Georgiou & Tziraki, 2013). «Οι ανεπίσημες / άτυπες εμπειρίες αλφαριθμητισμού θεωρούνται ότι προάγουν τις γλωσσικές δεξιότητες (λεξιλόγιο), ενώ οι επίσημες / τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού θεωρούνται ότι προάγουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων πρόωρης ανάγνωσης, όπως δεξιότητες γραπτής γνώσης και ανάγνωσης λέξεων». (Manolitsis, Georgiou & Parrila, 2011).

2.3 Περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού και φωνολογική επίγνωση

Σε μελέτη που διενήργησαν οι Senechal και LeFevre (2014) στη Γαλλία, ακολουθώντας 110 νήπια ως τη Β' τάξη του Δημοτικού, διαπίστωσαν πως, όπως φαίνεται και προτείνεται και σε άλλες έρευνες, η ανάπτυξη της φωνητικής συνειδητοποίησης φαίνεται να είναι πιο έντονα συνδεδεμένη

με τις παιδικές μεταβλητές, όπως η έγκαιρη παιδεία και το λεξιλόγιο, παρά το περιβάλλον αλφαριθμητισμού στο σπίτι. Είναι πιθανό οι γονείς να μην έχουν γνώση σχετικά με τη φωνητική συνείδηση για να παρέχουν ευκαιρίες για ανάπτυξη. Εντούτοις, είναι ενθαρρυντικό το γεγονός ότι οι γονείς μπορούν να παράσχουν ένα περιβάλλον που να ενισχύει την έγκαιρη παιδεία και τις δεξιότητες λεξιλογίου που είναι σημαντικές για την ανάπτυξη της φωνητικής συνειδητοποίησης (Senechal, LeFevre, SmithChant, & Colton, 2001).

Ο Share (1999, στο Evans & Shaw, 2008) διατύπωσε πως μόλις επιτευχθεί ένα ορισμένο επίπεδο δεξιοτήτων στη φωνολογική κωδικοποίηση των λέξεων, γίνεται ένας μηχανισμός αυτοδιδασκαλίας στον οποίο τα παιδιά είναι σε θέση να δημιουργήσουν τουλάχιστον μια προσέγγιση για το πώς εκφράζονται οι λέξεις, να αναγνωρίσουν τη λέξη ως μέρος του λεξιλογίου τους και να αναπτύξουν τις συγκεκριμένες ορθογραφικές αναπαραστάσεις που είναι απαραίτητες για την εξειδικευμένη ανάγνωση. Κατά συνέπεια, η προσοχή εστιάζεται σωστά στη φωνολογική συνειδητοποίηση, στην αλφαριθμητική γνώση (γνώση ονόματος γραμμάτων και γνώση ήχου γραμμάτων), στις έννοιες της γραφής και των τυπωμένων λέξεων και στο λεξιλόγιο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης. Η φωνολογική ευαισθητοποίηση, η συνειδητή ενημερότητα των γλωσσικών μονάδων (συλλαβές, γράμματα, φωνήματα) της ομιλούμενης γλώσσας είναι ευρέως αποδεκτή πως διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση της ανάγνωσης (Adams, 1990· Castles & Coltheart 2004· National Reading Panel, 2000· Scarborough, 2001, όπ.παρ. στο Evans & Shaw, 2008). Οι παραπάνω ερευνητές συμπέραναν πως η φωνολογική συνειδητοποίηση σχετίζεται άμεσα με τις επιδόσεις ανάγνωσης, ελέγχοντας τη νοημοσύνη, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση και τις γενικές γλωσσικές ικανότητες. Η φωνολογική ενημερότητα φαίνεται να εξελίσσεται από μεγαλύτερες σε μικρότερες μονάδες ήχου, με συνειδητή ενημερότητα των συλλαβών και των ριμών που προηγούνται εκείνων των μονών φωνημάτων και από την αρχική, καταλήγοντας στις μεσαίες θέσεις σε προφορικές λέξεις.. Υπάρχουν διαφωνίες σχετικά με το ποια στοιχεία της φωνολογικής ενημερότητας είναι πιο σημαντικά. Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν πως η ομοιοκαταληξία δεν αποτελεί σημαντική πτυχή (Blaiklock, 2004, Hatcher & Hulme , 1999, Muter κ.α., 1998, Wagner κ.α., 1997, όπ.παρ. στο Evans & Shaw, 2008). Ο Bryant (2002) έχει υποστηρίξει ότι η ευαισθητοποίηση της ρίμας μπορεί να είναι ένας σημαντικός πρόδρομος ανάπτυξης. Εάν οι γονείς λένε με τα παιδιά τους τα ποιήματα του νηπιαγωγείου, διαβάζουν ποιήματα με ρίμες και τραγουδούν τραγούδια μαζί τους, ενθαρρύνοντάς τα να συμπληρώσουν με λέξεις που κάνουν ομοιοκαταληξία, τότε ενδέχεται να διευκολύνουν το ξεκίνημα αυτής της ικανότητας. Οι Bryant, Bradley, McLean και Crossland (1989, όπ.παρ στο Evans & Shaw, 2008) υποστήριξαν ότι τα παιδιά που γνώριζαν περισσότερα παιδικά ποιήματα είχαν καλύτερες επιδόσεις σε δραστηριότητες ομοιοκαταληξίας και αργότερα ήταν πιο επιτυχημένα σε δραστηριότητες

ανάγνωσης. Οι Evans, Shaw, Bell, Moretti και Fox (2002, όπ.παρ στο Evans & Shaw, 2008) διαπίστωσαν πως όσο νωρίτερα οι γονείς άρχιζαν να διαβάζουν βιβλία στα παιδιά τους, τόσο καλύτερη φωνολογική επίγνωση είχαν αυτά. Μια εξήγηση ίσως είναι πως τα παιδικά βιβλία συχνά γράφονται σε στροφές με ρυθμούς με ισχυρή ρυθμική δομή στις συλλαβές.

Η Senechal και οι συνεργάτες της χώρισαν τις εμπειρίες γραμματισμού που γίνονται στο σπίτι από τους γονείς σε επίσημες κι ανεπίσημες. Όπως προαναφέρθηκε παράδειγμα ανεπίσημων εμπειριών αποτελεί η κοινή ανάγνωση βιβλίων, ενώ στις επίσημες εμπειρίες συγκαταλέγεται η διδασκαλία των γραμμάτων. Όπως αναφέρεται στη μελέτη των Manolitsis, Georgiou & Parrila (2011), ούτε η ανεπίσημες / άτυπες ούτε οι επίσημες / τυπικές εμπειρίες γραμματισμού επηρεάζουν άμεσα τη φωνολογική ευαισθησία. Αντιθέτως, η σχέση με τη φωνολογική ευαισθησία είναι έμμεση μέσω των αποτελεσμάτων της γνώσης των γραμμάτων και του λεξιλογίου. Είναι πιθανό οι αναδυόμενες δεξιότητες γραμματισμού να βοηθούν τα παιδιά να καταλάβουν ότι οι μεμονωμένες λέξεις σχηματίζονται από τους μεμονωμένους ήχους. Με τη σειρά του, το λεξιλόγιο συμβάλλει στην ανάπτυξη ακριβών αναπαραστάσεων της φωνολογικής δομής των λέξεων (Torppa et al., 2007· Walley, Metsala, & Garlock, 2003, όπ. παρ. στο Manolitsis, Georgiou & Parrila, 2011). Οι μελέτες που πραγματοποίησε η Senechal με τους συναδέλφους της επιβεβαίωσαν τα παραπάνω. Για παράδειγμα, οι Senechal και LeFevre (2002, όπ. παρ. στο Manolitsis, Georgiou & Parrila, 2011) διαπίστωσαν ότι η γλωσσική κατανόηση των παιδιών επηρεάζεται σημαντικά από την έκθεσή τους σε βιβλία, ενώ η διδασκαλία γραμμάτων και λέξεων από τους γονείς προβλέπει σε αναδυόμενες δεξιότητες γραμματισμού, όπως έννοιες γραφής, γνώση γραμμάτων, εφευρεμένη ορθογραφία και αποκωδικοποίηση απλών λέξεων.

Σε άλλη έρευνα, των Senechal, LeFevre, Thomas και Daley (1998), που πραγματοποιήθηκε στον Καναδά, αφού εξέτασαν τη σχέση ανάμεσα στην έκθεση των παιδιών σε βιβλία, όπως τη συχνότητα ανάγνωσης παιδικών βιβλίων από το γονέα προς το παιδί, και της διδασκαλίας στοιχείων γραμματισμού από το γονέα προς το παιδί, όπως την εκμάθηση στο παιδί να διαβάζει λέξεις, με τις δεξιότητες προφορικού και γραπτού λόγου και των δεξιοτήτων γραμματισμού των παιδιών όταν φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη τάξη του δημοτικού, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η έκθεση των παιδιών σε βιβλία σχετίζεται με τις δεξιότητες του προφορικού τους λόγου (π.χ. λεξιλόγιο, κατανόηση λόγου, φωνολογική επίγνωση) και όχι με τις δεξιότητες του γραπτού λόγου (π.χ. έννοιες για το γραπτό λόγο, αλφαβητική γνώση, επινοημένη ορθογραφία, αποκωδικοποίηση). Η διδασκαλία στοιχείων γραμματισμού από το γονέα προς το παιδί σχετίστηκε με τις δεξιότητες που κατέχουν στον γραπτό και όχι με τις δεξιότητες του προφορικού τους λόγου.

2.4 Περιβάλλον Οικογενειακός γραμματισμός και γνώσεις έντυπου λόγου

Η άποψη του Vygotsky για την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία βρίσκει εφαρμογή σε δραστηριότητες όπου οι γονείς εμπλέκονται ενεργά σε διαδικασίες διδασκαλίας της γραφής, ενισχύοντας έτσι τις γνώσεις των παιδιών σχετικά με τα γράμματα, τους ήχους και την αντιστοιχία των ήχων με τα σύμβολα (Sénéchal, LeFevre, Thomas, & Daley, 1998, στο Skibbe, Bidman, Hindman, Aram & Morrison, 2013).

Σε μια μελέτη περίπτωσης υποδεικνύεται πως οι μητέρες χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές γραφής όταν εμπλέκονται με τα παιδιά τους, όπως το να τους παρέχουν γραπτό υλικό, να διατυπώνουν τους ήχους με λόγια και να δίνουν οδηγίες για το πώς να σχηματίσουν κάποια γράμματα (Neumann, Hood, & Neumann, 2009, όπ.παρ. στο Skibbe et al., 2013).

Ο τύπος, η ποσότητα κι η ποιότητα της γραφής που προσφέρουν οι γονείς διαφέρουν. Έχουν παρατηρηθεί γονείς οι οποίοι κατά την γραφή μιας επιστολής ή μιας ιδέας, υπαγορεύουν στα παιδιά τους τα γράμματα που πρέπει να γράψουν (Burns & Casbergue, 1992, στο Skibbe, Bidman, Hindman, Aram & Morrison, 2013). Άλλοι γονείς ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να αντιγράψουν γράμματα ή λέξεις που συναντούν στο περιβάλλον τους (Neumann, Hood, & Ford, 2012, στο Skibbe, Bidman, Hindman, Aram & Morrison, 2013).

Η μελέτη που πραγματοποίησαν οι Skibbe, Bidman, Hindman, Aram και Morrison, (2013), σε παιδιά προσχολικής ηλικίας στις Η.Π.Α., εξερεύνησε τρεις τύπους υποστήριξης της γραφής. Πρώτον, η γραφοφωνική υποστήριξη βοηθά το παιδί να χωρίσει μια λέξη σε τμήματα και να συνδέσει κάθε τμήμα (ήχο) με το αντίστοιχο γράμμα του. Ένας γονέας που παρέχει υψηλά επίπεδα γραφοφωνικής υποστήριξης επισημαίνει τους μεμονωμένους ήχους με λέξεις και τα αντίστοιχα σύμβολα. Αντιθέτως, ένας γονέας που παρέχει χαμηλά επίπεδα υποστήριξης δεν διευκρινίζει αυτή τη διαδικασία, δεν καθοδηγεί ή δίνει στο παιδί την απάντηση (π.χ. ονόματα γραμμάτων) χωρίς να του εξηγεί γιατί η απάντηση είναι σωστή. Η υποστήριξη που παρέχουν οι γονείς σε υψηλότερα ποσοστά επιφέρει υψηλότερα αποτελέσματα, ότι τα παιδιά πρέπει να αναπτύξουν φωνολογική επίγνωση και να γνωρίζουν τα γράμματα, δεξιότητες που βασίζονται στην επιτυχία της ανάγνωσης. (Al Otaiba, Puranik, Ziolkowski & Montgomery, 2009· Aram & Levin, 2004, 2011· Ehri, 2004 · Ehri et al., 2001 · National Early Literacy Panel, 2009, στο Skibbe, Bidman, Hindman, Aram & Morrison, 2013). Η υποστήριξη της γραφής βοηθά το παιδί να γράψει μεμονωμένα γράμματα με φυσικό τρόπο, μια δεξιότητα στενά συνδεδεμένη με το γράψιμο όσο και με το συλλαβισμό των λέξεων (Aram & Levin, 2001, 2004 · Neumann et al., 2012, όπ.παρ. στο Skibbe, Bidman, Hindman, Aram & Morrison, 2013). Ο γονέας που συμμετέχει ενεργά σε δραστηριότητες γραφής,

καθοδηγεί το παιδί σχετικά με την πραγματοποίηση κατάλληλων σημείων στο χαρτί, όπως για παράδειγμα: «Σχεδιάσε μια γραμμή και στη συνέχεια έναν κύκλο δίπλα της». Η συγγραφή γραμμάτων με το χέρι, κι όχι η πληκτρολόγησή τους, είναι μια διαδικασία ευεργετική για τη γνώση των γραμμάτων. Το ίδιο ισχύει και στην τάξη του νηπιαγωγείου, όταν τα παιδιά ενθαρρύνονται να αντιγράψουν γράμματα, παρά να τα αναζητήσουν σε μια σελίδα, διαδικασία που κρίνεται επωφελής. (Longcamp, Zerbatto-Poudou, & Velay, 2005; Askov & Greff, 1975, Hirsch & Niedermeyer, 1973, όπ.παρ. στο Skibbe, Bidman, Hindman, Aram & Morrison, 2013).

Ο τρίτος τύπος υποστήριξης αποτελεί το βαθμό κατά τον οποίο οι γονείς επισημαίνουν ασυνήθιστες πτυχές της γραφής των παιδιών και ζητούν από το ίδιο να κάνει τις απαραίτητες διορθώσεις. Γίνεται δηλαδή μια καταγραφή του τρόπου με τον οποίο οι γονείς αντιδρούν στα λάθη των παιδιών τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Το γράψιμο των μικρών παιδιών είναι συχνά ασυνήθιστο σχέση με τα σχήματα των γραμμάτων, την απόσταση μεταξύ των γραμμάτων, την οριζόντια και κάθετη ευθυγράμμιση και το μέγεθός τους (Skibbe, Bidman, Hindman, Aram & Morrison, 2013).

Οι γονείς που έχουν υψηλότερες απαιτήσεις για ακρίβεια στη γραφή επισημαίνουν σφάλματα ή / και απαιτούν από τα παιδιά να τα διορθώσουν. Η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε πως το επίπεδο γραφοφωνημικής και γραπτής υποστήριξης που παρέχεται από τις μητέρες εξαρτάται από τις αντιλήψεις που οι ίδιες έχουν για τις δεξιότητες γραμματισμού του παιδιού τους καθώς και την πραγματική απόδοση των παιδιών κατά τη διάρκεια μιας εργασίας (Aram, 2007, Aram, Most, & Simon, 2008, όπ.παρ στο Skibbe, Bidman, Hindman, Aram & Morrison, 2013). Αυτό υποδηλώνει ότι οι μητέρες προσαρμόζουν το επίπεδο υποστήριξής τους ώστε να συμπίπτουν με την ανάπτυξη των παιδιών, μια διαπίστωση συνεπής με άλλες έρευνες που δείχνουν ότι οι γονείς παρέχουν ποικίλα επίπεδα βοήθειας στα παιδιά με βάση το επίπεδο ανάγνωσης των παιδιών (Evans, Moretti, Shaw, & Fox, 2003· Mansell· Evans & Hamilton-Hulak, 2005, όπ.παρ στο Skibbe, Bidman, Hindman, Aram & Morrison, 2013). Αυτό που γενικά παρατηρείται είναι πως πολλοί γονείς προσχολικής ηλικίας αυξάνουν την ποιότητα του περιβάλλοντος εκμάθησης στο σπίτι καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν (Son & Morrison, 2010, όπ.παρ στο Skibbe, Bidman, Hindman, Aram & Morrison, 2013).

Οι Whitehurst και Lonigan (1998, στο Evans & Shaw, 2008), θέλοντας να εξηγήσουν τον όρο «αναδυόμενος γραμματισμός» διέκριναν τις γνώσεις σε «inside-out» και «outside-in». Το πρώτο («inside-out») αναφέρεται σε πληροφορίες που βασίζονται στην γραμμένη λέξη για να μεταφράσει την γραφή σε φωνολογικές παραστάσεις ή προφορικές λέξεις (δηλαδή για να αποκωδικοποιήσει) και αντιστρόφως για να μεταφράσει τις προφορικές λέξεις σε γραφή. Αυτό

περιλαμβάνει τις αλφαβητικές γνώσεις (τα γράμματα και τους ήχους που εκπροσωπούν) και τη φωνολογική ενημερότητα (τη συνειδητοποίηση και την ικανότητα να αντιλαμβάνονται τους ήχους στις προφορικές λέξεις). Το δεύτερο («outside-in») περιλαμβάνει πληροφορίες εκτός της τυπωμένης λέξης, για να βοηθήσει τον αναγνώστη να αντλήσει νόημα από αυτό και περιλαμβάνει τομείς όπως σημασιολογικές και συντακτικές γνώσεις, γνώση της αφηγηματικής δομής και ευρύτερη εννοιολογική κατανόηση. Την ίδια εκτίμηση έχει κι ο Scarborough (2001, στο Evans & Shaw, 2008), ο οποίος αντιλήφθηκε την *εξειδικευμένη ανάγνωση* που αποτελείται από δύο σκέλη των υποκειμένων δεξιοτήτων. Το πρώτο σκέλος αποτελείται από δεξιότητες αναγνώρισης λέξεων που περιλαμβάνουν φωνολογική συνειδητοποίηση, αποκωδικοποίηση και οπτική αναγνώριση των λέξεων. Το δεύτερο αποτελείται από δεξιότητες κατανόησης της γλώσσας που περιλαμβάνουν το λεξιλόγιο, τη σύνταξη, τη βασική γνώση γεγονότων και εννοιών. Οι Gough και Tunmer (1986, όπ.παρ. στο Evans & Shaw, 2008), ένωσαν αυτές τις δύο απόψεις και κατέληξαν στην άποψη πως η ανάγνωση θεωρείται προϊόν της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης. Η αποκωδικοποίηση είναι η πράξη της μετάφρασης της γραφής σε ήχο και η αναγνώριση των προφορικών λέξεων σε γραφή και στις συναφείς τους έννοιες και χρήσεις. Ο Ehri (1999, όπ.παρ στο Evans & Shaw, 2008), αναφέρθηκε σε ορισμένα στάδια κατά τα οποία συντελείται η ανάπτυξη της αναγνώρισης λέξεων, άποψη στην οποία συγκλίνουν αρκετοί μελετητές. Στο πρώτο στάδιο, που ονομάζεται *προπαρασκευαστικό, λογογραφικό ή επιλεκτικό* τα παιδιά προσδιορίζουν λέξεις με βάση το γενικό σχήμα, το πλαίσιο ή το φόντο στο οποίο εμφανίζονται. Κατά το δεύτερο *μερικό αλφαβητικό* στάδιο, που αναφέρεται επίσης ως οπτική αναγνώριση ή υποτυπώδης αλφαβητική φάση, τα παιδιά χρησιμοποιούν μερικά γράμματα - συχνά το πρώτο και / ή το τελευταίο των λέξεων - σε συνδυασμό με την περιορισμένη γνώση γραμμάτων για να μαντέψουν τις λέξεις. Στο τρίτο *πλήρες αλφαβητικό* στάδιο, που ονομάζεται από τους άλλους ως ορθογραφικό ή κρυπτογραφικό στάδιο ανάγνωσης, μια πληρέστερη γνώση της αντιστοιχίας γράμματος-ήχου επιτρέπει στα παιδιά να αποκωδικοποιούν με μεγαλύτερη ακρίβεια λέξεις και να αποθηκεύουν οπτικές λέξεις για να τα βοηθήσουν να διαβάσουν νέες λέξεις κατ' αναλογία. Τέλος, στην τέταρτη φάση, στην *ενοποιημένη αλφαβητική* φάση, τα παιδιά εδραιώνουν τις γνώσεις τους σχετικά με τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα γραμμάτων και λέξεων μέσω της επαναλαμβανόμενης έκθεσης και εμπειρίας, για να διαβάσουν πιο αποτελεσματικά.

Η εθνική επιτροπή ανάγνωσης του Καναδά (2002, στο Evans & Shaw, 2008), σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων φωνολογικής ευαισθητοποίησης συμπέραναν πως αν και η φωνολογική συνειδητοποίηση είναι σημαντική για την εκμάθηση της ανάγνωσης, αυτό δεν αρκεί και θα χρησίμευε αν συνοδευόταν με τη γνώση των γραμμάτων, καθώς τα προγράμματα που συνδυάζουν τη φωνολογική και την εκπαίδευση γραμμάτων είναι πιο

αποτελεσματικά. Όπως συμπέραναν οι Adams, Foulin και Scarborough, (1990, 2005, 1998, όπ.παρ. στο Evans & Shaw, 2008), η γνώση των γραμμάτων από τα μικρά παιδιά, τόσο των ονομάτων όσο και των ήχων, πριν από την είσοδο στο σχολείο αποτελούν προάγγελο της επιτυχίας στην ανάγνωση. Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας η γνώση των γραμμάτων εξελίσσεται από την απαγγελία του αλφαβήτου στη γραφή και την αναγνώριση του ονόματος κάθε γράμματος, στον προσδιορισμό, την ονομασία και τη γραφή των γραμμάτων του αλφάβητου. (Bialystok 1992· Byrne & Fielding-Barnsley 1989· Mason 1980 όπ.παρ. στο Evans & Shaw, 2008). Αρκετοί είναι οι γονείς που ανέφεραν πως διδάσκουν στα παιδιά τους τα ονόματα ή / και τους ήχους των γραμμάτων και πώς να τα γράψουν, και πως τους παρείχαν μπλοκ με τα γράμματα του αλφάβητου και βιβλία. Οι Justice & Ezell (2002, όπ.παρ. στο Evans & Shaw, 2008) απέδειξαν ότι τα παραμύθια μπορούν να διαβαστούν στα παιδιά τόσο για απόλαυση και για διδαχή, όσο και για εστίαση στην γραφή, όπως για παράδειγμα ζητώντας από τα παιδιά να βρουν τα γράμματα από το όνομά τους στη σελίδα ή γράμματα με ένα συγκεκριμένο σχήμα καθώς και να ονομάσουν κάποια γράμματα. Επιπλέον, οι προαναφερθέντες ερευνητές, έδειξαν ότι η ανάγνωση στα παιδιά συνοδευόμενη με σχόλια που επικεντρώνονται στην γραφή οδήγησε σε μεγαλύτερα κέρδη στη γνώση του αλφάβητου, σε έννοιες σχετικές με τον έντυπο λόγο και στην αναγνώριση λέξεων μέσα στα πλαίσια του περιβάλλοντος των εικόνων, από την ανάγνωση βιβλίων με παρατηρήσεις που ήταν εστιασμένες στις εικόνες. Επιπροσθέτως, ορισμένα είδη παιδικών βιβλίων μπορεί να θεωρηθούν ως «αντικείμενα γραφή» με πιο αξιοσημείωτα τα βιβλία του αλφάβητου. Αυτά περιέχουν κεφαλαία και πεζά γράμματα, ένα σύντομο κείμενο και μια συνοδευτική απεικόνιση ενός αντικειμένου του οποίου το όνομα ξεκινά με το γράμμα ή / και τον ήχο του γράμματος, όπως για παράδειγμα «Γ όπως Γάτα». Αλλα βιβλία που εμπίπτουν σε αυτή την κατηγορία είναι αυτά με απλά τυπωμένα σύμβολα όπως «STOP» ή λέξεις όπως «ZZZZZZ» που είναι ενσωματωμένες στις εικόνες ή διασκορπισμένες μέσα στο κείμενο. Τα βιβλία αλφάβητου είναι αυτά που συνήθως αγοράζουν οι γονείς κι αποτελούν το πρώτο βιβλίο του παιδιού τους και που συχνότερα απαντώνται τα σπίτι τους (Zeese, 1996 στο Evans&Shaw, 2008).

Όπως πολλοί ερευνητές διαπίστωσαν (Smolkin & Yaden , 1992· Yaden, Smolkin & MacGillivray 1993· Stadler & McEvoy 2003, στο Evans & Shaw, 2008), οι γονείς έκαναν σχόλια κι ερωτήσεις στα παιδιά τους για τα γράμματα κατά την ανάγνωση τέτοιου είδους βιβλίων, δηλαδή βιβλία με την αλφαβήτα. Αρκετοί από αυτούς ανέφεραν πως ζητούσαν από τα παιδιά να ονομάσουν ορισμένα γράμματα, βοηθώντας τα να αναγνωρίσουν τους ήχους με τις λέξεις και να συνδέσουν τα γράμματα με τις λέξεις. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως τέτοιου είδους συμπεριφορές ήταν πιο εμφανείς όταν τα παιδιά είχαν υψηλότερα επίπεδα αναδυόμενου γραμματισμού. Κατ' επέκταση αυτές οι μελέτες συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι οι γονείς είναι πιο πιθανό να δώσουν έμφαση στα γράμματα και τους ήχους των γραμμάτων παρά στις εικόνες σε βιβλία αλφάβητου, όταν θεωρούν

ότι τα παιδιά τους θα λάβουν μεγαλύτερα οφέλη από αυτά τα σχόλια. Όπως αναφέρει η Clay (1993, στο Evans & Shaw, 2008), τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση να αποκτήσουν τις έννοιες της γραφής. Αντιλαμβάνονται πως το μήνυμα δεν μεταφέρεται από την εικόνα αλλά από τις λέξεις, οι λέξεις χωρίζονται με κενό μεταξύ τους και πως τα γράμματα ακολουθούν μια συγκεκριμένη κατεύθυνση. Στην ίδια μελέτη αναφέρεται πως τα παιδιά χωρίς την ικανότητα να διαβάζουν το κείμενο, είναι κυρίως ακροατές κατά την κοινή ανάγνωση βιβλίων, (Evans & Saint-Aubin, 2005, Evans, Williamson, & Pursoo, 2008 · Justice, Skibbe, Canning & Lankford, 2005 · Roy-Charland, Saint-Aubin & Evans, 2007, στο Evans & Shaw, 2008). Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας οι γονείς προσκαλούν τους μη αναγνώστες στο ρόλο του «αναγνώστη» μέσω των βιβλίων με προβλέψιμο κείμενο, όπου το παιδί «διαβάζει» με βάση τις εικόνες, τις προηγούμενες γνώσεις του και τα οικεία του επαναλαμβανόμενα γραμματικά πρότυπα.

Οι Hindman, Skibbe και Foster (2014, στο Barnes & Puccioni, 2017) διαπίστωσαν ότι οι γονείς που διαβάζουν συχνότερα στα παιδιά τους, έχουν περισσότερες πιθανότητες να ασχοληθούν και με δραστηριότητες γραφής, από εκείνους που διαβάζουν λιγότερο συχνά. Αυτό το εύρημα είναι σημαντικό επειδή η συχνότητα της αναφοράς στον έντυπο λόγο σχετίζεται με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραμματισμού των παιδιών, φέρνοντας υψηλές διαφορές στην ορθογραφία, το λεξιλόγιο, τη λεκτική ευχέρεια, τη γνώση λέξεων και γενικές πληροφορίες (Cunningham & Stanovich 1991, Stanovich & Cunningham 1992, στο Barnes & Puccioni, 2017). Ενώ οι Newland κ.α. (2011, στο Yeo, Ong, Ng, 2014) συμπέραναν πως η συχνότητα των δραστηριοτήτων γραφής με παιδιά προσχολικής ηλικίας συμβάλλει στην απόκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού.

Σε άλλη μελέτη αναφέρεται η γραφή ως μια πολύπλοκη πράξη που χρειάζεται προσπάθεια και χρόνο. Η συμμετοχή των γονέων είναι «επιτακτική» αφού ενισχύει την ανάπτυξη της γραφής των μαθητών. Όπως ο IRA τόνισε, τα παιδιά με χαμηλό εισόδημα και πολιτισμικές και φυλετικές οικογενειακές διαφορές, έχουν μεγαλύτερη επιτυχία όταν οι γονείς τους εμπλέκονται ενεργά σε δραστηριότητες γραμματισμού. Όταν οι γονείς αξιοποιούν τις δυνάμεις και τις γνώσεις τους τότε ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να γίνουν καλύτεροι αναδύομενοι αναγνώστες και συγγραφείς. Η ίδια μελέτη προτείνει οι γονείς να γίνουν σύμμαχοι και να συνεργαστούν με το σχολείο των παιδιών τους, να συμμετέχουν σε εργαστήρια γραφής, αφού πρώτα ενημερωθούν από τον εκπαιδευτικό για τον σκοπό και την αναγκαιότητα της συμμετοχής τους στην ανάπτυξη γραφής. Με αυτό τον τρόπο, όπως τόνισε ο Burkhart, οι γονείς συμβάλλουν στην επιτυχία των παιδιών τους. (Zurcher, 2016).

Όπως χαρακτηριστικά ο ίδιος αναφέρει, οι μαθητές καταλαβαίνουν τον επικοινωνιακό σκοπό του γραπτού λόγου και λαμβάνουν χρήσιμα σχόλια όταν μοιράζονται το γράψιμό τους με άλλους. Οι γονείς μπορούν να διαδραματίσουν ένα σπουδαίο ρόλο στην πραγματική διαδικασία

γραφής των μαθητών μέσω των οικογενειακών έργων γραφής. Παραδείγματα έργων οικογενειακής γραφής περιλαμβάνουν βιογραφίες ενός μέλους της οικογένειας, η ποίηση, το οικογενειακό δέντρο ή συζητήσεις που γίνονται μεταξύ γονέων και μαθητών. Αυτά τα αποτυπώματα γραφής που πραγματοποιούνται στο σπίτι όχι μόνο εξασφαλίζουν την καλή συνεργασία με τους γονείς αλλά και δίνουν στους γονείς τη δυνατότητα να έχουν λόγο στην εκπαίδευση των παιδιών τους. (Zurcher, 2016).

Έπειτα από έρευνα που διεξήγαγε ο Burhhurt (1995, όπ.παρ στο Zurcher, 2016), κατέληξε στο εξής συμπέρασμα, πως όταν οι γονείς συμμετέχουν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες που έχουν βοηθήσει στο σχεδιασμό τους, συνεχίζουν να συμβάλλουν στην επιτυχία των παιδιών τους.

Οι Boerma, Mol και Jolles (2017) στην μελέτη τους σε παιδιά ηλικίας 8 – 11 ετών στην Ολλανδία, κάνουν λόγο για την έκθεση των γονέων σε καταστάσεις γραφής και για τη διαθεσιμότητα των υλικών ανάγνωσης στο σπίτι, εξετάζοντας τα ως δείκτες του περιβάλλοντος γραμματισμού στο σπίτι για τα μικρά παιδιά. Έχει αποδειχθεί ότι η έκθεση στη γραφή σχετίζεται με την αναγνωστική συμπεριφορά (Allen, Cipielewski, & Stanovich, 1992, Rain & Mar, 2014, West, Stanovich, & Mitchell, 1993, όπ.παρ στο Boerma, Mol, & Jolles, 2017). Συγκεκριμένα, οι γονείς με περισσότερες γνώσεις βιβλίων αναμένεται να διαβάζουν περισσότερα. Η έκθεση των γονέων σε καταστάσεις γραφής θεωρείται περαιτέρω μια σημαντική πτυχή του περιβάλλοντος γραμματισμού στο σπίτι. Επίσης η ποσότητα των βιβλίων στο σπίτι, μπορεί να θεωρηθεί ως ένδειξη της συμπεριφοράς ανάγνωσης των γονέων (Katzir, Lesaux & Kim, 2009, όπ.παρ στο Boerma, Mol & Jolles, 2017). Επιπλέον, η διαθεσιμότητα πολλών βιβλίων στο σπίτι παρέχει περισσότερες ευκαιρίες για ανάληψη δραστηριοτήτων γραμματισμού με το παιδί, όπως η κοινή ανάγνωση.(Burgess, Hecht & Lonigan, 2002· Bus, Van IJzendoorn & Pellegrini, 1995· De Jong & Leseman, 2001· Evans, Kelley & Sikora, 2014· Katzir et al., 2009· Leseman & De Jong, 1998· Scarborough & Dobrich, 1994· Tichnor-Wagner, Garwood, Bratsch-Hines & Vernon-Feagans, 2015, όπ.παρ στο Boerma, Mol, & Jolles, 2017). Τέλος, η έρευνα δείχνει ότι οι γονείς που διαβάζουν και έχουν πολλά βιβλία στο σπίτι είναι πιο πιθανό να έχουν παιδιά που διαβάζουν με σκοπό την ευχαρίστηση (Gonzalez-DeHass, Willems & Doan Holbein, 2005; Mol & Bus, 2011, στο όπ.παρ Boerma, Mol, & Jolles, 2017). Ο ρόλος του περιβάλλοντος γραφής στο σπίτι είναι αρκετά σημαντικός για την τόνωση των συνηθειών ανάγνωσης των παιδιών. Για παράδειγμα, οι συνήθειες ανάγνωσης που εμπλέκονται οι γονείς με τα μικρά παιδιά τους μπορούν να ενισχύσουν τη συμπεριφορά ανάγνωσης και το ενδιαφέρον των παιδιών κατά την εφηβεία (Strommen & Mates, 2004, όπ.παρ στο Boerma, Mol, & Jolles, 2017). Προηγούμενες μελέτες έχουν δείξει ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της γραφής των παιδιών και της απόδοσής τους ως προς τη γλώσσα και την

ανάγνωση. Τα παιδιά που διαβάζουν περισσότερο κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου τους αποδίδουν καλύτερα σε μια ποικιλία γλωσσών και ανάγνωσης, όπως η αναγνωστική κατανόηση και η προφορική γλώσσα (Mol & Bus, 2011· Schiefele, Schaffner, Moller & Wigfield, 2012, όπ.παρ στο Boerma, Mol & Jolles, 2017).

Οι προφορικές και γραπτές γλωσσικές δεξιότητες των μικρών παιδιών είναι στενά συνδεδεμένες με τις εργασίες που πραγματώνονται στο οικογενειακό περιβάλλον. Παράδειγμα αποτελεί η ανάγνωση του αλφάβητου από τον γονέα στο παιδί, ενώ παράλληλα εστιάζει σε κάποιο γράμμα και παράγει τον ήχο του. Ομοίως, κι όταν του διδάσκει λέξεις χωρίς τη χρήση βιβλίων. Οι διδακτικές δραστηριότητες αυτού του είδους προάγουν την ανάπτυξη αναδυόμενου γραμματισμού και συμβατικών δεξιοτήτων γραμματισμού. (Hindman & Morrison, 2012· Levy, Gong, Hessels, Evans & Jared, 2006· Weigel et al., 2006, στο Puranik, Phillips, Lonigan & Gibson, 2017). Οι ερευνητές που μελετούν την εξέλιξη της γραφής έχουν εξετάσει τη συγγραφή από δύο πλεονεκτήματα σε μια προσπάθεια να κατανοήσουν αυτά που κάνουν τα μικρά παιδιά ως αναδυόμενοι συγγραφείς. Άλλη ομάδα ερευνητών ασχολήθηκε με την παρατήρηση του τι κάνουν τα παιδιά όταν τους ζητείται να γράψουν. Η έρευνα αυτή ήταν κατά κύριο λόγο περιγραφική σε μια προσπάθεια να συλλάβει μη γλωσσολογικά χαρακτηριστικά της γραφής όπως μορφές, σημάδια και μουντζούρες που παράγουν τα παιδιά (Clay, 1975· Hartse, Woodward & Burke 1984· Rowe, 2008· Rowe & Wilson, 2015· Sulzby, 1986, στο Puranik, Phillips, Lonigan & Gibson, 2017). Μια άλλη ομάδα ερευνητών ασχολήθηκε με την ποσοτικοποίηση των γλωσσικών χαρακτηριστικών που παράγουν τα μικρά παιδιά (Diamond, Gerde, & Powell, 2008, Gerde & Bingham, 2013, Levin & Aram, 2004, Puranik & Lonigan, 2011, 2014, στο Puranik, Phillips, Lonigan & Gibson, 2017). Από τα πρώτα πράγματα που μαθαίνουν να γράφουν τα παιδιά είναι το όνομά τους και κάποια σκόρπια γράμμα της αλφαβήτας. Στη συνέχεια, χρησιμοποιούν αυτά τα γράμματα για να γράψουν απλές λέξεις και τελικά λέξεις-κλειδιά μαζί για να σχηματίσουν προτάσεις. (Drouin & Harmon, 2009; Puranik & Lonigan, 2012, στο Puranik, Phillips, Lonigan & Gibson, 2017).

Οι πρακτικές γραμματισμού που ακολουθούνται στο σπίτι είναι γνωστό ότι διευκολύνουν την προφορική γλώσσα των παιδιών και τις δεξιότητες ανάγνωσης. Αρκετοί είναι οι ερευνητές που έχουν δείξει πως τα παιδιά μπορούν να γράψουν και να διαβάσουν πριν φοιτήσουν στο σχολείο. Μερικές από τις αναδυόμενες δεξιότητες ανάγνωσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι η γνώση των ονομάτων των γραμμάτων και των ήχων τους, δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης και κατανόηση των συμβάσεων γραφής. Παρόμοια, πριν εισέλθουν στα νηπιαγωγεία είναι σε θέση να γράφουν, όπως για παράδειγμα να γράφουν το όνομά τους, ορισμένα γράμματα της αλφαβήτου και να γράφουν σύμφωνα με την επινοημένη ορθογραφία (Bloodgood, 1999, Fox & Saracho, 1990,

Puranik & Lonigan, 2010, Tolchinsky-Landsmann, 2003, στο Puranik, Phillips, Lonigan & Gibson, 2017). Οι πρακτικές γραμματισμού στο σπίτι, όπως η συχνότητα και τα χαρακτηριστικά της κοινής ανάγνωσης, σε συνδυασμό με τον προφορικό λόγο και τις δεξιότητες ανάγνωσης των παιδιών φάνηκε να σχετίζονται σημαντικά, καθώς η οικογένεια διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διευκόλυνση τόσο των προφορικών όσο και των γραπτών γλωσσικών δεξιοτήτων (Puranik, Phillips, Lonigan & Gibson, 2017).

Η έρευνα των Puranik, Phillips, Lonigan & Gibson, (2017), σε παιδιά ηλικίας 4 – 5 ετών που φοιτούσαν σε σχολεία στην Φλόριντα και την Πενσυλβάνια των Η.Π.Α., εστίασε στις οικιακές πρακτικές που αναφέρονται στον γραπτό λόγο, σχετικά με το πώς το περιβάλλον στο σπίτι μπορεί να αποτελέσει πηγή εμπειριών γραμματισμού. Σε γενικές γραμμές, το περιβάλλον στο σπίτι μπορεί να αποτελέσει πηγή τριών κατηγοριών εμπειριών γραμματισμού: (α) εμπειρίες στις οποίες τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τους ενήλικες στη γραφή και την ανάγνωση καταστάσεων, (β) εμπειρίες στις οποίες τα παιδιά διερευνούν μορφές γραφής μόνα τους, και (γ) εμπειρίες στις οποίες τα παιδιά παρατηρούν ενήλικες που διαμορφώνουν γραπτές συμπεριφορές (π.χ. διαβάζοντας την εφημερίδα). Ταυτόχρονα μελέτησαν δύο κατηγορίες εμπειριών γραμματισμού, εξετάζοντας δραστηριότητες στις οποίες ο γονέας αλληλεπιδρά με το παιδί σε δραστηριότητες γραφής (πρακτικές διδασκαλίας γονέων) και εμπειρίες στις οποίες τα παιδιά έγραψαν από μόνα τους (δραστηριότητες ανεξάρτητων παιδιών). Έθεσαν τις εξής ερευνητικές ερωτήσεις: (α) με τι είδους γραπτές δραστηριότητες ασχολούνται οι γονείς με τα παιδιά προσχολικής ηλικίας τους; και (β) Οι πρακτικές γραμματισμού στο σπίτι συμβάλλουν στις πρώιμες δεξιότητες γραφής των παιδιών; Τα αποτελέσματα σχετικά με την πρώτη ερώτηση, έδειξαν πως ένα σημαντικό ποσοστό των γονέων στη μελέτη συμμετείχε σε μια ποικιλία δραστηριοτήτων σχετικών με το γράψιμο με τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μια μεγάλη πλειοψηφία των γονέων δήλωσε ότι συμμετέχει σε αυτές τις γραπτές δραστηριότητες με τα παιδιά τους αρκετά συχνά, εβδομαδιαίως ή κάθε δεύτερη μέρα. Πολλοί γονείς ανέφεραν ότι διδάσκουν στα παιδιά τους να γράφουν γράμματα του αλφαβήτου και τα προτρέπουν στην γραφή σημειώσεων ή καρτών γενεθλίων. Όσον αφορά τη δεύτερη ερώτηση, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι πρακτικές γραμματισμού στο σπίτι σχετίζονταν σημαντικά με τις δεξιότητες γραφής στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η γονική διδασκαλία και οι ανεξάρτητες δραστηριότητες των παιδιών συσχετίστηκαν σημαντικά με την επιστολή γραφής, την ορθογραφία και την αυθόρμητη γραφή. (Puranik, Phillips, Lonigan & Gibson, 2017).

Οι Senechal, Pagan και Lever, (2008) στην μελέτη τους που έλαβε χώρα σε πόλη του Καναδά σε τετράχρονα παιδιά, προτάσσουν πως η μορφολογία κι η σύνταξη των λέξεων έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον γιατί από τα δύο (2) ως τα πέντε (5) έτη τα παιδιά κάνουν τεράστια πρόοδο σε

αυτές τις πτυχές της γλώσσας. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, τα παιδιά παράγουν λέξεις που είναι πιο σύνθετες μορφολογικά και ενσωματώνονται σε πιο σύνθετες προτάσεις (Brandone, Salkind, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2006, Hoff, 2006b). Αφού, λοιπόν, έχουν κατά κάποιο τρόπο αναπτυχθεί αυτές οι πτυχές της γλώσσας στα παιδιά με την αλληλεπίδραση με τους ενήλικες σε συνομιλίες, θεωρείται πως η ανάγνωση μπορεί να ωφελήσει τη συντακτική και μορφολογική επεξεργασία.

Σε έρευνα που διενεργήθηκε στο Άμστερνταμ σε παιδιά μεταξύ των 2 – 7 χρόνων, αναφέρεται πως η ακρίβεια και η ευχέρεια ανάγνωσης των λέξεων από τα παιδιά συνδέεται με το οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης των γονέων, του πόσο συχνά οι γονείς διαβάζουν για τον εαυτό τους και τα παιδιά τους και τη διαθεσιμότητα υλικού ανάγνωσης που παρέχεται στο σπίτι (Davis- Kean, 2005· Johnson, Martin, Brooks-Gunn, & Petrill, 2008· Kiuru κ.ά., 2013, Leseman & de Jong, 1998· Sénéchal & LeFevre, 2002, στο Bergen, Zuijen, Bishop & Jong, 2016). Φαίνεται πως οι συνήθειες των γονέων επηρεάζουν άμεσα τα επίπεδα γραμματισμού των παιδιών. Το πόσο συχνά διαβάζουν οι ίδιοι βιβλία, εφημερίδες ή περιοδικά, πόσο μεγάλη βιβλιοθήκη διαθέτουν, το πόσο συχνά διαβάζουν βιβλία στα παιδιά τους κι αν ανανεώνουν την βιβλιοθήκη τους, αν είναι συνδρομητές σε κάποιο περιοδικό ή ασχολούνται με δραστηριότητες γραφής, είναι μερικά δείγματα για το πώς οι γονικές συμπεριφορές μπορούν να φωτίσουν τις αντίστοιχες δεξιότητες των παιδιών. Επίσης, η ποσότητα των βιβλίων που διαθέτει μια οικογένεια μπορεί να υποδηλώνει την αξία που δίνει στο γραμματισμό και την υποστήριξη των γονέων στην ανάπτυξη του αλφαριθμητισμού του παιδιού. Ο αριθμός των βιβλίων σχετίζεται με το πόσο συχνά διαβάζουν οι γονείς στα παιδιά τους (Myrberg & Rosen, 2009, στο Bergen, Zuijen, Bishop & Jong, 2016), ο οποίος σχετίζεται με τις δεξιότητες ανάγνωσης των παιδιών (Mol & Bus, 201, στο Bergen, Zuijen, Bishop & Jong, 2016), οι οποίες στη συνέχεια προβλέπουν τα επόμενα επίπεδα ανάγνωσης (de Jong & van der Leij, 1999, στο Bergen, Zuijen, Bishop & Jong, 2016). Μια μετα-ανάλυση έδειξε ότι τα προγράμματα οικογενειακού γραμματισμού όπου οι γονείς αυξάνουν τις δραστηριότητες γραμματισμού στο σπίτι και διδάσκουν συγκεκριμένες δεξιότητες, βελτιώνουν τις δεξιότητες ανάγνωσης που σχετίζονται με τον κώδικα και την κατανόηση των παιδιών. Σύμφωνα με την μελέτη των εν λόγω ερευνητών (Bergen, Zuijen, Bishop & Jong, 2016), φαίνεται πως κατά μέσο όρο, οι γονείς που είναι καλοί αναγνώστες, διαβάζουν περισσότερο και είναι πιο μορφωμένοι. Μεταφέρουν επίσης μια γενετική τάση για καλή ανάγνωση. Ωστόσο, τα παιδιά τους μεγαλώνουν σε μια οικογένεια υψηλού κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου, όπου βλέπουν τους γονείς τους να διαβάζουν τακτικά. Έτσι είναι πιθανό τα παιδιά τους να γίνουν καλοί αναγνώστες κι αυτό φαίνεται να μην οφείλεται στην παιδεία και τις συνήθειες ανάγνωσης των γονέων αλλά σε μια συγκαλυμμένη γενετική επίδραση, δηλαδή σε έναν παθητικό

συσχετισμό γονιδίου-περιβάλλοντος. Κατέληξαν πως η βασική δεξιότητα ανάγνωσης των παιδιών σχετίζεται με διάφορες πτυχές του περιβάλλοντος αλφαριθμητισμού στο σπίτι, αλλά περισσότερο φαίνεται να καλύπτεται από τα γενετικά αποτελέσματα. Τα συμπεράσματα δείχνουν πως υπάρχει συσχέτιση της κληρονομικότητας με την παιδική ανάγνωση, επειδή τα παιδιά κληρονομούν από τον γονέα τους τόσο γενετική τάση για ένα ορισμένο επίπεδο ανάγνωσης, όσο και από το περιβάλλον στο οποίο εκτίθενται. Μια εξαίρεση από αυτό φαίνεται να είναι ο αριθμός των βιβλίων στα οποία εκτίθενται τα παιδιά, τα οποία μπορεί επίσης να ασκήσουν πραγματική περιβαλλοντική επίδραση στην έκβασή τους (Bergen, Zuijlen, Bishop & Jong, 2016).

Οι Kim, Im και Kwon (2015) διατυπώνουν στην έρευνά τους, έπειτα από μελέτη παιδιών προσχολικής ηλικίας στις Ηνωμένες Πολιτείες, πως το περιβάλλον του οικογενειακού γραμματισμού συνδέεται με δεξιότητες του λεξιλογίου και της αποκωδικοποίησης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Όσο περισσότερο εμπλουτιστεί το περιβάλλον στο σπίτι κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, τόσο ισχυρότερη είναι η ανάπτυξη διαφορετικού λεξιλογίου, που μπορεί να γεφυρώσει την επίτευξη των δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης αργότερα κατά την προσχολική ηλικία. Αναφέρουν πως οι γλωσσικές ικανότητες που σχετίζονται με τη προφορική γλώσσα και αναπτύχθηκαν στα πρώτα χρόνια, παρέχουν τις βάσεις για την ανάπτυξη προχωρημένης κατανόησης της ανάγνωσης (Cabell et al., 2013· Poe et al.· Senechal & LeFevre 2001· Storch & Whitehurst, 2002, όπ.παρ. στο Kim, Iet al., 2015). Λαμβάνοντας υπόψη τον σημαντικό ρόλο της άμεσης γονικής διδασκαλίας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης (Evans et al., 2000· Fritjers et al., 2000· Hood et al., 2008· Lonigan et al 1996· Senechal & LeFevre 2002 · Senechal et al., 1998, όπ.παρ. στο Kim, Im & Kwon, 2015), είναι πολύ πιθανό η άμεση γονική διδασκαλία των δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης να εξηγεί τη σχέση μεταξύ περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού και δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης. Ο van Kleeck (1998, στο Kim, Im & Kwon, 2015), πρότεινε πως η μεγαλύτερη έκθεση σε βιβλία και δραστηριότητες σχετιζόμενες με τον αλφαριθμητισμό στην παιδική ηλικία προσφέρουν περισσότερες ευκαιρίες στα παιδιά να κατανοήσουν τις σχέσεις γραφής - νοήματος, γεγονός που αποτελεί σημαντική βάση για τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης που αποκτώνται στο μέλλον. Η κατανόηση της χρησιμότητας της γραφής παρακινεί τα παιδιά να διαβάζουν καθώς πρέπει να παλεύουν με τη δυσκολία της αποκωδικοποίησης κατά την ανάγνωση. Τόσο οι δεξιότητες λεξιλογίου όσο και η αποκωδικοποίηση είναι σημαντικοί πρόδρομοι για μεταγενέστερες δεξιότητες ανάγνωσης. Οι δεξιότητες αποκωδικοποίησης αποτελούνται από την έννοια της γραφής, τη γνώση των γραμμάτων και της φωνολογικής συνειδητοποίησης. Ένα πλαίσιο υποδηλώνει ότι οι πρόωρες γλωσσικές δεξιότητες του προφορικού λόγου παρέχουν θεμέλια για τις ικανότητες πρώιμης και μεταγενέστερης αποκωδικοποίησης, δηλαδή φωνολογική προσέγγιση, (Poe et al., 2004· Whitehurst

& Lonigan 1998, όπ.παρ στο Kim, Im & Kwon, 2015). Οι δεξιότητες λεξιλογίου των παιδιών προβλέπουν έντονα τη γνώση φωνολογικής επεξεργασίας τους, η οποία με τη σειρά της προβλέπει δεξιότητες ανάγνωσης κατά τα πρώτα σχολικά έτη. Μια άλλη άποψη θεωρεί ότι οι γλωσσικές δεξιότητες της προφορικής γλώσσας αλληλεπιδρά με δεξιότητες αποκωδικοποίησης, για να προβλέψουν τις μεταγενέστερες δεξιότητες ανάγνωσης, δηλαδή αθροιστική γλωσσική προσέγγιση, (Dickinson et al., 2003· Scarborough 2001, όπ.παρ στο Kim, Im & Kwon, 2015). Αυτή η ερευνητική γραμμή δείχνει ότι και οι προφορικές γλωσσικές δεξιότητες και οι δεξιότητες αποκωδικοποίησης αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και παρέχουν ίσες διακυμάνσεις για μεταγενέστερες δεξιότητες ανάγνωσης. (Dickinson et al., 2003· Justice 2006· Teale & Sulzby 1986· van Kleeck 1998, όπ.παρ στο Kim, Im & Kwon, 2015). Αρκετοί ερευνητές έχουν συμπεράνει πως το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού (π.χ. ο αριθμός των βιβλίων στο σπίτι), συνδυάζεται ταυτόχρονα με τη φωνολογική συνειδητοποίηση (Johnson et al., 2008) και την ενημερότητα της ομοιοκαταληξίας αλλά και με τη γνώση του ήχου των γραμμάτων (Passenger et al. Terrell 1998· Kim 2009· Niklas & Schneider, 2013· van Kleeck 1998, όπ.παρ στο Kim, Im & Kwon, 2015).

Οι Hofslundsengen, Gustafsson & Hagtvet (2017) ερεύνησαν παιδιά ηλικίας 5 ετών στη Νορβηγία, και στη μελέτη τους επισημαίνουν πως περίπου στην ηλικία των πέντε έως έξι ετών, πριν δηλαδή από την επίσημη διδασκαλία της ανάγνωσης και γραφής στο σχολείο, πολλά παιδιά που μεγαλώνουν σε εγγράμματες κοινωνίες ενδιαφέρονται για τη γραφή, συχνά μέσω της αυθόρμητης, επινοημένης ή εφευρετικής γραφής (Clarke, 1988· Clay, 1975· Hagtvet , 2010, στο Hofslundsengen, Gustafsson & Hagtvet, 2017). Αυτή η δραστηριότητα γραφής κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας φαίνεται να είναι μια ισχυρή πύλη στον γραμματισμό για τα παιδιά που την χρησιμοποιούν. Όπως έχουν δείξει οι έρευνες που έχουν εκπονηθεί μέχρι σήμερα αυτές οι δεξιότητες στηρίζουν τις μεταγενέστερες δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής (Whitehurst & Lonigan, 1998, όπ.παρ. στο Hofslundsengen, Gustafsson & Hagtvet, 2017). Το οικογενειακό περιβάλλον σχετίζεται με αυτές τις αναδυόμενες προσχολικές δεξιότητες γραμματισμού. Πολλές μελέτες έχουν τεκμηριώσει ότι οι αναδυόμενες δεξιότητες γραμματισμού των μικρών παιδιών αναπτύσσονται αλληλένδετα με τις εμπειρίες γραμματισμού και τις αλληλεπιδράσεις στο σπίτι (Burgess, Hecht, & Lonigan, 2002, Senechal & LeFevre, 2002, Whitehurst & Lonigan, 1998, στο Hofslundsengen, Gustafsson & Hagtvet, 2017). Σημαντική επιρροή κι ενθάρρυνση σε αυτή τη διαδικασία αποτελεί η γονική εμπλοκή, η διδασκαλία και η καθοδηγούμενη συμμετοχή τους, όπως οι δραστηριότητες γραμματισμού που διενεργούνται στο σπίτι, οι οποίες επηρεάζουν περισσότερο έμμεσα και υποστηρίζουν την ανάπτυξη του αλφαριθμητισμού, παραδείγματος χάριν η ανάγνωση των γονέων για τον εαυτό τους και ο αριθμός και τα είδη των λέξεων που ακούγονται στο σπίτι. (Aram,

2012 · Sénéchal & LeFevre, 2002, 2014, όπ.παρ. στο Hofslundsengen, Gustafsson & Hagtvet, 2017). Οι πρώτες προσπάθειες γραφής ενός παιδιού αναφέρονται συχνά ως επινοημένη γραφή ή επινοημένη ορθογραφία. (Puranik & Lonigan, 2011· Teale & Sulzby, 1986· Whitehurst & Lonigan, 1998, όπ.παρ. στο Hofslundsengen, Gustafsson & Hagtvet, 2017). Αυτές οι απόπειρες αναφέρονται ως προ-αλφαβητικές και πρώιμες αλφαβητικές γραπτές επιδιώξεις των παιδιών, όπως τα σκαριφήματα, η προσποίηση γραφής ή η εξερεύνηση του ορθογραφικού συστήματος μέσω της δημιουργικής χρήσης των περιορισμένων γραμμάτων που γνωρίζει το παιδί (Treiman , 1998, στο Hofslundsengen, Gustafsson & Hagtvet, 2017). Τα αποτελέσματα πολλών ερευνών έρχονται να τεκμηριώσουν την άποψη πως η πρακτική της εφευρετικής γραφής έχει θετική επίδραση τόσο στην ανάπτυξη της γραφής των παιδιών όσο και στην εξέλιξη της ανάγνωσης (Hofslundsengenetal., 2016· Martinsetal., 2013, 2016, όπ.παρ. στο Hofslundsengen, Gustafsson & Hagtvet, 2017). Οι ίδιοι στην έρευνά τους αναφέρουν ότι το περιβάλλον οικιακού γραμματισμού που παρέχουν οι γονείς στα παιδιά τους αποτελεί πιθανότατα τον σημαντικότερο συντελεστή στην εκμάθηση του αλφαριθμητισμού από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. (Burgess et al., 2002· Manolitsis, Georgiou, & Tziraki, 2013· Niklas & Schneider, 2013, όπ.παρ. στο Hofslundsengen, Gustafsson & Hagtvet, 2017). Η σχέση ανάμεσα στην επινοημένη γραφή και άλλων πρώιμων δεξιοτήτων γραμματισμού περιγράφεται σαν ένα προϊόν «κωδικοποίησης και γλωσσικής κατανόησης, δηλαδή η γραφή = κωδικοποίηση x γλωσσολογική κατανόηση» (Hagtvet, 2010, όπ.παρ στο Hofslundsengen, Gustafsson & Hagtvet, 2017). Από το παραπάνω διαφαίνονται δύο βασικά σημεία της διαδικασίας γραφής, η ικανότητα κωδικοποίησης μέσα από ένα κείμενο (π.χ. του αλφαριθμητικού κώδικα) και η ικανότητα να παράγει ένα ουσιαστικό προφορικό μήνυμα. Καθώς προσπαθούν να γράψουν τα μικρά παιδιά, διερευνούν τις σχέσεις των ήχων και των γραμμάτων μεταξύ τους, με έναν τρόπο πολύ αισθητηριακό για να εκφράσουν τα μηνύματά τους, για παράδειγμα την όραση, την ακρόαση των ήχων, την άρθρωση, ακόμη και τις κιναισθητικές εμπειρίες. Βασιζόμενα στο λεξιλόγιο που κατέχουν, στην γραπτή ενημερότητα και στις φωνολογικές δεξιότητες, καταφέρνουν να μετατρέψουν τις ιδέες τους σε κατάλληλες λέξεις και προτάσεις.

Σε άλλη μελέτη που διεξήχθη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας στις Η.Π.Α., οι ερευνητές αναφέρονται στην κοινωνικο-πολιτιστική θεωρία του Vygotsky (1978, στο Hall, White, Guo & Emerson, 2017), ο οποίος υποστήριξε πως η αλληλεπίδραση των παιδιών με διάφορα υλικά, γλώσσες, ιδρύματα αλλά κι ανθρώπους που εμπλέκονται καθημερινά στη ζωή τους, τα ωθούν να παρουσιάζονται ως συγγραφείς. Μέσα από αυτές τις μεσολαβούσες δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο σπίτι και στο σχολείο, τα παιδιά εξωτερικοποιούν, συνεργάζονται και εσωτερικοποιούν τις ατομικές τους αντιλήψεις αλλά και τις αντιλήψεις τους για το γράψιμο. Αυτή η διαδικασία οδηγεί στην ανάπτυξη της γραπτής ταυτότητάς τους (Prior, 2006· Schultz & Fecho,

2000, στο Hall, White, Guo & Emerson, 2017). Η Bandura (1997, όπ.παρ στο Hall, White, Guo & Emerson, 2017) επεσήμανε πως η αυτο-αποτελεσματικότητα των παιδιών, δηλαδή η εμπιστοσύνη τους σχετικά με τις δυνατότητές τους, βοηθά στον προσδιορισμό για το πώς θα συμπεριφέρονται ή θα χρησιμοποιούν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους (Pajares, 2003 όπ.παρ στο Hall, White, Guo & Emerson, 2017). Σε ότι αφορά την ανάπτυξη της γραφής, η κοινωνικο-γνωστική προοπτική της Bandura (1997, στο Hall, White, Guo & Emerson, 2017), προτείνει ότι οι αποφάσεις των παιδιών και οι αντιλήψεις τους για τις ικανότητές τους, προβλέπουν με συνέπεια τις γραπτές τους συμπεριφορές και επηρεάζουν άμεσα τα κίνητρά τους και την ακαδημαϊκή πρόοδο στη γραφή. Η πορεία της εξέλιξης της γραφής από την νεογνική ηλικία ως την νηπιακή έχει την εξής μορφή, στους πρώτους δώδεκα (12) μήνες ζωής και στα πρώτα στάδια της αναδυόμενης γραφής τα παιδιά συχνά μιμούνται τους ενήλικες που γράφουν και αρχίζουν να πειραματίζονται με διάφορα εργαλεία γραφής, όπως η κιμωλία και οι μαρκαδόροι (Sulzby & Teale, 1985, όπ.παρ στο Hall, White, Guo & Emerson, 2017). Μέχρι την ηλικία των δύο ετών, πολλά παιδιά κατανοούν ότι τα σημάδια τους φέρουν κάποιο νόημα και χρησιμοποιούν μία ή περισσότερες μορφές αναδυόμενου γραψίματος (σχέδια, σκαριφήματα και μορφές γραφής) για να καταγράψουν τις ιδέες τους (Dinehart, 2015· Rowe & Neitzel, 2010· Schickedanz & Casbergue, 2009, όπ.παρ στο Hall, White, Guo & Emerson, 2017). Καθώς εισέρχονται στο νηπιαγωγείο, αρχίζουν να πειραματίζονται με τη γραφή, χρησιμοποιώντας αλυσίδες γραμμμάτων, δηλαδή τυχαία σειρά γραμμμάτων που δεν αποτελούν όμως λέξη, και την επινοημένη ή τη φωνητική ορθογραφία (Bear, Invernizzi, Templeton, & Johnston, 2008· Puranik & AlOtaiba, 2012, στο Hall, White, Guo & Emerson, 2017). Άλλα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν τη συμβατική ορθογραφία για οικείες λέξεις που χρησιμοποιούν συχνά. Παρόλο που τα περισσότερα παιδιά ακολουθούν μια παρόμοια αναπτυξιακή τροχιά στην εκμάθηση της γραφής, η ξεχωριστή πορεία τους είναι ενσωματωμένη στην δική τους ταυτότητα, ιστορία κι εμπειρίες. Αυτό που συμβάλλει καταλυτικά στην ανάπτυξη της γραφής είναι οι άφθονες ευκαιρίες για γραφή, η διαθεσιμότητα εργαλείων γραφής και υλικών στο σπίτι και στο σχολείο, τα μοντέλα ενηλίκων, η μέθοδος της σκαλωσιάς και η ενθάρρυνση, καθώς και ουσιαστικές αλληλεπιδράσεις που επικεντρώνονται στη γραφή (Bingham & Gerde, 2017, Christie & Enz, 1992 · Gerde, Bingham, & Pendergast, 2015· Gerde, Foster & Skibbe, 2014 · Morrow, 1990 · Neuman & Roskos, 1992, όπ.παρ στο Hall, White, Guo & Emerson, 2017). Οι ενήλικες χρησιμεύουν ως μοντέλα, καθώς επιδεικνύουν λειτουργικές χρήσεις της γραφής στην καθημερινή τους ζωή, όπως για παράδειγμα γράφοντας μια λίστα, ένα γράμμα (Aram & Biron, 2004· Vukelich, 1994, όπ.παρ στο Hall, White, Guo & Emerson, 2017). Οι θετικές αναπτυξιακές επιρροές είναι κρίσιμες για τη συγγραφική ζωή των παιδιών, διότι παρέχουν τη βάση για μια ισχυρή αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας της γραφής, η οποία έχει συσχετιστεί με τη μελλοντική επιτυχία στην ακαδημαϊκή γραφή (Bandura,

1997, στο Hall, White, Guo & Emerson, 2017). Η ανάπτυξη της γραφής των παιδιών επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τον χρόνο που αφιερώνουν οι σημαντικοί γι' αυτά ενήλικες, αλλά και από τις ευκαιρίες σχετικά με τη γραφή όπου αλληλεπιδρούν. Ένα χαρακτηριστικό των γονέων που μπορεί να επηρεάσει τη γραφή των παιδιών είναι οι αντιλήψεις τους για τη γραφή, όπως διαπίστωσαν οι Bradford και Wyse (2013, στο Hall, White, Guo & Emerson, 2017).

Ο Ngorosho (2010) κάνει λόγο για το περιβάλλον στο σπίτι και τον καθοριστικό ρόλο που παίζει στην ανάπτυξη της ικανότητας ανάγνωσης και γραφής (Adams 1990), έπειτα από έρευνα σε παιδιά δημοτικού σχολείου, μεταξύ 9 και 12 ετών, στην Τανζανία. Το οικογενειακό περιβάλλον είναι ένα κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο τα παιδιά ζουν με ανθρώπους που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων αυτών και συμμετέχουν σε άμεσες αλληλεπιδράσεις με γονείς, γείτονες, συνομηλικούς και αντικείμενα, όπως βιβλία και άλλο εκπαιδευτικό υλικό στο σπίτι. Κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων, τα παιδιά δεν αναλαμβάνουν παθητικό ρόλο, αλλά συμμετέχουν ενεργά και βοηθούν στη δημιουργία των ρυθμίσεων (Bronfenbrenner 1977, στο Ngorosho, 2010). Ο Hamer (2005, όπ.παρ στο Ngorosho, 2010) υπογραμμίζει ότι η μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής ενισχύεται μέσω της καθοδηγούμενης συμμετοχής των παιδιών στις δραστηριότητες γραμματισμού, μέσα στα κοινωνικά τους πλαίσια. Το παραπάνω επιβεβαιώνεται και με την άποψη του Bronfenbrenner, ο οποίος υποστηρίζει πως η ανάπτυξη ενός ατόμου πραγματοποιείται μέσω κοινών αλληλεπιδράσεων και δραστηριοτήτων (Ngorosho, 2010). Στην ίδια μελέτη αναφέρεται πως η εκπαίδευση των γονέων παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάδυση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής των μικρών παιδιών. Όπως ο Hoff (2003) αναφέρει, οι γονείς με υψηλότερη παιδεία προσφέρουν πλούσιο σε γλωσσικά ερεθίσματα περιβάλλον καθώς χρησιμοποιούν ποικίλο λεξιλόγιο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά τους να έχουν καλύτερες δεξιότητες ανάγνωσης (Ngorosho, 2010). Η ίδια έρευνα σημειώνει πως το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων παίζει σημαντικό ρόλο αφού οι ίδιες θα αφιερώσουν χρόνο σε δραστηριότητες γραμματισμού στο σπίτι, κι αν έχουν οι πατέρες το ίδιο μορφωτικό επίπεδο. Τα παιδιά που προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά επίπεδα εμφάνισαν χαμηλότερα επιτεύγματα στις εξετάσεις ανάγνωσης και γραφής σε σύγκριση με τα παιδιά από υψηλότερη κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Σε αυτή τη μελέτη, η εκπαίδευση της μητέρας και η εκπαίδευση των πατέρων συσχετιζόνταν με την ικανότητα των παιδιών να διαβάζουν και να γράφουν. Έχει παρατηρηθεί πως η συμμετοχή των γονέων στη διδασκαλία των παιδιών σχετικά με την ανάγνωση και τη γραφή λέξεων σχετίζεται επίσης με τις δεξιότητες αλφαριθμητισμού (έννοια γραφής, γνώση αλφάβητου, επινοημένη ορθογραφία και αποκωδικοποίηση). Σύμφωνα με τον Moore (2003) αυτό που παίζει σημαντικό ρόλο στις δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής σε σχέση με το οικογενειακό περιβάλλον είναι ο αριθμός των βιβλίων που υπάρχουν στα σπίτια και το επίπεδο συμμετοχής των γονέων στη μάθηση του

παιδιού τους. Τα βιβλία και οι αλληλεπιδράσεις γονέων-παιδιών συμβάλλουν στην τόνωση της γνωστικής ανάπτυξης και της παιδείας. (όπ.παρ., Ngorosho, 2010).

Σε άλλη έρευνα σε παιδιά ηλικίας 3 – 5 ετών, δηλώνεται πως η αναδυόμενη γραφή, παρόμοια με την αναδυόμενη ανάγνωση, είναι μια κρίσιμη δεξιότητα γραμματισμού που θέτει τις βάσεις για τη μελλοντική ανάπτυξη του γραμματισμού. (Guo, Sun, Puranik & Breit-Smith, 2018). Το γράψιμο ενός μικρού παιδιού είναι μία από τις έξι μεταβλητές που αποδεικνύουν μια «μέση έως μεγάλη προγνωστική σχέση με τα μεταγενέστερα μέτρα ανάπτυξης αλφαριθμητισμού» (National Early Literacy Panel 2008, όπ.παρ. στο Guo, Sun, Puranik & Breit-Smith, 2018). Επιπλέον, οι αναδυόμενες γραπτές δεξιότητες χρησιμεύουν ως προπομπός στην ανάπτυξη των συνηθισμένων γραπτών δεξιοτήτων, π.χ. γράφοντας απόψεις, αφηγήσεις, όπως υποδεικνύουν αρκετές μελέτες που δείχνουν ότι η γραφή του ονόματος των παιδιών προσχολικής ηλικίας προβλέπει τις συμβατικές γραπτές δεξιότητες στις πρωτοβάθμιες βαθμίδες (Blatchford 1991· Dunsmuir & Blatchford 2004· Harvey & Henderson 1997· Hooper et al., 2010· Levin et al 1996, 2005, όπ.παρ. στο Guo, Sun, Puranik & Breit-Smith, 2018). Η αναδυόμενη γραφή, οι ικανότητες και οι γνώσεις που αναδύονται πριν από το ξεκίνημα της απόκτησης της γραφής περιλαμβάνουν την ακόλουθη σειρά ξεχωριστών δεξιοτήτων: γνώση του σκοπού και της δομής της γραφής, π.χ., της λειτουργίας της γραφής, των εννοιών της γραφής, γνώση των συγκεκριμένων συμβόλων και συμβάσεων που εμπλέκονται στη δημιουργία γραφής, π.χ. γράψιμο γραμμάτων, γραπτών ονομάτων, ορθογραφικών λέξεων, και την ικανότητα να μεταφέρει το νόημα χρησιμοποιώντας το σχέδιο, την εφευρεμένη ορθογραφία και τη συμβατική ορθογραφία. (Puranik & Lonigan 2014· Rowe & Wilson 2009· US Department of Health and Human Services 2010, όπ.παρ. στο Guo, Sun, Puranik & Breit-Smith, 2018). Το γράψιμο γραμμάτων, ένας δείκτης που χρησιμοποιείται ευρέως για τη μέτρηση της ικανότητας δημιουργίας γραπτού λόγου, αναφέρεται γενικά στις ικανότητες των παιδιών να γράφουν ξεχωριστά γράμματα. Μελέτες έχουν δείξει ότι τα περισσότερα μικρά παιδιά μπορούν να γράψουν με κεφαλαία και πεζά γράμματα (Molfese et al., 2006· Puranik & Lonigan 2011· Puranik et al., 2011· Worden & Boettcher 1990, όπ.παρ στο Guo, Sun, Puranik & Breit-Smith, 2018). Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο της αναδυόμενης γραφής είναι η ικανότητα των παιδιών να γράφουν τα ονόματά τους. Οι ερευνητές παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον για τη συγγραφή των ονομάτων επειδή τα ονόματα είναι από τις πρώτες λέξεις που προσπαθούν να γράψουν τα παιδιά και τα ονόματα τους παρέχουν μια πηγή γραμμάτων στην πρακτική της γραφής (Bloodgood 1999· Clay 1975· Gerde et al., στο Guo, Sun, Puranik & Breit-Smith, 2018). Η ικανότητα των ορθογραφικών λέξεων είναι η άλλη κρίσιμη παράμετρος της αναδυόμενης γραφής που χρησιμεύει ως παράθυρο για την ανάπτυξη της κατανόησης της αλφαριθμητικής αρχής από τα παιδιά (Shatil et al., 2000· Tangel & Blachman 1992, στο Guo, Sun, Puranik & Breit-Smith, 2018). Οι θεωρίες ορθογραφικής

εξέλιξης δείχνουν ότι η ορθογραφία τείνει να προχωρήσει στις ακόλουθες φάσεις: (1) προ-αλφαβητική φάση, τα παιδιά χρησιμοποιούν γράμματα, αλλά δεν αναγνωρίζουν ότι τα γράμματα αντιπροσωπεύουν ήχο, (2) μερική αλφαβητική φάση, (3) πλήρης αλφαβητική φάση, τα παιδιά αρχίζουν να αντιπροσωπεύουν κάθε ήχο σε μια λέξη με γράμμα και (4) ενοποιημένη αλφαβητική φάση, τα παιδιά αρχίζουν να εδραιώνουν ορθογραφικά και μορφολογικά πρότυπα μαζί με ηχητικά μοτίβα στην ορθογραφία τους. (Ehri 1997· Gentry 1982· Henderson and Templeton 1986, στο Guo, Sun, Puranik & Breit-Smith, 2018). Ενώ πολλά παιδιά προσχολικής ηλικίας μόλις αρχίζουν να καταλαβαίνουν την αλφαβητική αρχή, άλλα διαθέτουν πιο προηγμένη κατανόηση της ορθογραφίας (Gunning 2015).

Η πρόσφατη μελέτη των Brinchmann, Braeken & Lyster (2018) σε παιδιά της Νορβηγίας ηλικίας 4-5 ετών περίπου, γνωστοποιεί πως μια σειρά ερευνών έχει επανειλημμένως αποκαλύψει ισχυρούς συσχετισμούς μεταξύ του μεγέθους του πρώιμου λεξιλογίου των παιδιών και του επιπέδου τους στη γραμματική (Bates, Bretherton, & Snyder, 1988· Dale, Dionne, Eley, & Plomin, 2000· Fenson κ.ά., 1994· Moyle, Weismer, Evans & Lindstrom, 2007). Υπάρχουν ερευνητές που υποστηρίζουν πως η ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών θεωρείται το θεμέλιο της γραμματικής απόκτησης (Bates & Goodman, 2001, στο Brinchmann, Braeken & Lyster, 2018). Παράλληλα θεωρούν ότι οι λέξεις που μαθαίνονται από τα παιδιά περιλαμβάνουν την εκμάθηση τόσο των λεξικο-σημασιολογικών όσο και των μορφοσυντακτικών ιδιοτήτων τους, κάνοντας τις λέξεις τροφή για γραμματική ανάλυση (Marchman, Martínez-Sussmann, & Dale, 2004, όπ.παρ. στο Brinchmann, Braeken & Lyster, 2018). Με άλλα λόγια, η συσχέτιση μεταξύ του λεξιλογίου των παιδιών και της γραμματικής εξηγείται από την άποψη της άμεσης και αιτιώδους εξάρτησης της γραμματικής από τη λεξική ανάπτυξη (όπ.παρ. στο Brinchmann, Braeken & Lyster, 2018).

Σύμφωνα με τους Horowitz-Kraus & Hutton (2015) ο γραμματισμός είναι η ικανότητα της χρήσης γραπτών πληροφοριών των παιδιών για την επέκταση και τη διάδοση γνώσεων προκειμένου να λειτουργούν άριστα στην κοινωνία κι αποτελεί το θεμέλιο του που καλλιεργείται στην πρώιμη παιδική ηλικία πριν από την επίσημη διδασκαλία. Οι Whitehurst & Lonigan χαρακτήρισαν τον αναδυόμενο γραμματισμό ως «αναπτυξιακό συνεχές μεταξύ της προανάγνωσης και της ανάγνωσης των δεξιοτήτων, των γνώσεων και των στάσεων που είναι αναπτυξιακοί πρόδρομοι της ανάγνωσης και της γραφής. Όπως αναφέρουν, η αφηγηματική κατανόηση είναι η ανθρώπινη ικανότητα να ακούει και να κατανοεί τα ερεθίσματα που παρουσιάζονται από το στόμα. Ενώ η ικανότητα ακρόασης είναι έμφυτη, η ανάπτυξη υψηλότερων επιπέδων ικανότητας για κατανόηση εξαρτάται από περιβαλλοντικούς παράγοντες όπως η λεκτική έκθεση. Οι γνωστικές ικανότητες που είναι απαραίτητες για την αφηγηματική κατανόηση περιλαμβάνουν την προσοχή,

την ταχύτητα επεξεργασίας και τη μνήμη εργασίας, ενώ οι γλωσσικές ικανότητες περιλαμβάνουν την αντίληψη της ομιλίας, την ακουστική αποκωδικοποίηση, τη συντακτική επεξεργασία και τη συνοχή / σημασιολογία του λόγου. Η ανάγνωση βασίζεται σε αρκετές βασικές γλωσσικές ικανότητες, συμπεριλαμβανομένης της ορθογραφικής, φωνολογικής και σημασιολογικής επεξεργασίας. Χαρακτηριστικά καταγράφουν πως η φωνολογία αφορά τη σχέση μεταξύ των αφηρημένων γραφημάτων (δηλαδή των γραμμάτων) και των αντίστοιχων ήχων τους (δηλαδή των φωνημάτων), η ορθογραφία αφορά την οπτική αναπαράσταση των λέξεων και η σημασιολογία αφορά την έννοια των λέξεων, των προτάσεων και των αφηγήσεων. Κάνουν λόγο για το μοντέλο παράλληλης κατανεμημένης επεξεργασίας, σύμφωνα με το οποίο η ανάγνωση λέξεων συμβαίνει σε τρία στάδια: (i) φωνολογική κωδικοποίηση, (ii) οπτική αντίληψη και (iii) σημασιολογική αναπαράσταση από το νοητικό λεξικό. Στα πρώτα στάδια της διαδικασίας της απόκτησης της ανάγνωσης, ο νέος αναγνώστης βασίζεται περισσότερο στην ικανότητα μετάφρασης των γραμμάτων σε αντίστοιχους ήχους (φωνολογική ανακατασκευή) και σε μικρότερο βαθμό στην άμεση ορθογραφική οδό για να αντλήσει μια ουσιαστική αναπαράσταση μιας δεδομένης λέξης.

Στην έρευνα τους οι Konishi, Froyen, Skibbe και Bowles (2017), αφού μελέτησαν παιδιά προσχολικής ηλικίας στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, εκθέτουν την αντίληψη πως οι πρακτικές γονικής μέριμνας που ενθαρρύνουν την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των παιδιών, όπως η γλώσσα και τα μαθηματικά (Anders κ.ά., 2012· Phillips & Lonigan, 2009· Rodriguez & Tamis-LeMonda, Skibbe, Justice, Zucker & McGinty, 2008· Skwarchuk, Sowinski & LeFevre, 2014· Son & Morrison, 2010, όπ.παρ. στο Konishi, Froyen, Skibbe & Bowles, 2017), υλοποιούνται με ποικίλους τρόπους, συμπεριλαμβανομένων των δραστηριοτήτων των γονέων για γραφή, των υλικών που διατίθενται στο σπίτι, π.χ. βιβλία, συνδρομές περιοδικών και κάρτες βιβλιοθηκών και συγκεκριμένες πρακτικές γονικής μέριμνας που αποσκοπούν στην ενίσχυση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων των παιδιών (Farver, Lonigan, Xu, & Eppe, 2013· Senechal, 2006· Senechal & LeFevre, 2002, όπ.παρ. στο Konishi, Froyen, Skibbe & Bowles, 2017). Επισημαίνουν πως η σκόπιμη διδασκαλία των γραμμάτων και των ήχων κατά την ανάγνωση κοινών βιβλίων και η εμπλοκή στις γραπτές δραστηριότητες ενισχύουν τα κέρδη στην γνώση γραμμάτων και τη φωνολογική συνειδητοποίηση (Hood, Conlon, & Andrews, 2008, Martini & Senechal, 2012, στο Konishi, Froyen, Skibbe & Bowles, 2017). Έχει αποδειχθεί πως το συναισθηματικό κλίμα που επικρατεί στο οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζει την ποιότητα των πρακτικών γονικής μέριμνας και των δραστηριοτήτων εκμάθησης στο σπίτι, καθώς συχνά οι γονείς που εκδηλώνουν αρνητικές συναισθηματικές εκφράσεις ασχολούνται λιγότερο με τα παιδιά τους (Buehler & Gerard, 2002). Επιπλέον, οι Foster et al. (2016, στο Konishi, Froyen, Skibbe & Bowles, 2017) διαπίστωσαν ότι οι πατέρες που ασχολούνταν με τα παιδιά τους σε μια σειρά μαθημάτων που λάμβαναν χώρα στο σπίτι

και η συχνότητα αυτών των δραστηριοτήτων, προέβλεπαν στην επιτυχία των παιδιών. Η συναισθηματική εκφραστικότητα σχετίζεται με ορισμένες συζυγικές διαδικασίες, όπως η καλή σχέση των συζύγων, και έχει επιπτώσεις στους τρόπους με τους οποίους οι μητέρες παρέχουν ευκαιρίες μάθησης για τα παιδιά τους καθώς και τις δεξιότητες των παιδιών (Froyen et al., 2013, στο Konishi, Froyen, Skibbe & Bowles, 2017). Με άλλα λόγια, τα παιδιά που βιώνουν ένα ευχάριστο οικογενειακό κλίμα απολαμβάνουν και περισσότερες δραστηριότητες σχετικές με τον γραμματισμό.

Οι Clarke, Koziol και Sheridan (2017) ερεύνησαν παιδιά προσχολικής ηλικίας που διαμένουν σε νησιά του Ειρηνικού κι εξηγούν στη μελέτη τους πως οι γονείς διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία ενός διεγερτικού μαθησιακού περιβάλλοντος στο σπίτι, το οποίο θα βελτιστοποιήσει τη συνολική ανάπτυξη των παιδιών τους, αφού είναι κι οι πρώτοι τους δάσκαλοι (National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2006). Οι πρώτες εμπειρίες ανάγνωσης και γραφής που αποκτούν από το σπίτι τα μικρά παιδιά έχουν συνδεθεί με την αύξηση του λεξιλογίου και των γλωσσικών δεξιοτήτων τους (Hart & Risley 1995, Hindman et al., Hindman et al., 2008, όπ.παρ. στο Clarke, et al., 2017). Ένα πλούσιο γλωσσικό περιβάλλον περιλαμβάνει διάφορες μορφές αλληλεπίδρασης, όπως η αφήγηση ιστοριών, η ερμηνεία τραγουδιών και η απαγγελία των παιδικών ποιημάτων, που υποστηρίζουν τις προφορικές αφηγηματικές δεξιότητες που σχετίζονται με την μεταγενέστερη κατανόηση της ανάγνωσης (Hester 2010, στο Clarke, Koziol & Sheridan, 2017), την ανάπτυξη του λεξιλογίου (Hart & Risley 1995, στο Clarke, Koziol & Sheridan, 2017) και τη φωνολογική συνειδητοποίηση (Tabors et al., 2001, στο Clarke, Koziol & Sheridan, 2017). Επίσης, η πρόσβαση σε υλικό γραφής στο σπίτι δημιουργεί ένα περιβάλλον γραμματισμού που ευνοεί την ανάπτυξη λεξιλογίου (Burgess et al., 2002, Dever & Burts 2002, στο Clarke, Koziol & Sheridan, 2017). Επιπλέον η πρόσβαση σε βιβλιοθήκες και μουσεία παρέχει ευκαιρίες συμμετοχής σε δραστηριότητες που βασίζονται στη γλώσσα και την παιδεία, προάγοντας τις πρώιμες δεξιότητες ανάγνωσης (Neuman & Celano 2001, 2004, όπ.παρ. στο Clarke, et al., 2017). Το χαμηλό εισόδημα των γονέων μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τις εκπαιδευτικές φιλοδοξίες των γονέων για τα παιδιά τους και με τη σειρά τους να μειώσουν τις προσπάθειές τους για την προώθηση της μάθησης στο σπίτι (Durham & Smith 2006, Roscigno και Crowley 2001, όπ.παρ. στο Clarke, et al., 2017).

2.5 Περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού και προφορικός λόγος

Πολλές είναι οι μελέτες που έχουν δείξει ότι τα παιδιά εισέρχονται στο δημοτικό σχολείο με διαφορές στις πρώιμες δεξιότητες γραμματισμού κι αριθμητικής, διαφορές που στο πέρασμα του χρόνου διατηρούνται, όπως σημειώνουν οι Barnes & Puccioni, μελετώντας παιδιά προσχολικής ηλικίας στις Η.Π.Α., (2017). Παράγοντες που θεωρείται πως επηρεάζουν την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών είναι η ποιότητα του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού κι η πρόσβαση σε δραστηριότητες και υλικά που συμβάλλουν στην προαγωγή των πρώιμων δεξιοτήτων γραμματισμού. (Anders et al., 2012· Manolitsis, Georgiou & Tziraki, 2013· Sénéchal, Lefevre, Thomas & Daley, 1998, στο Barnes & Puccioni, 2017).

Η συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες γραμματισμού που λαμβάνουν χώρα στο σπίτι, έχει συνδεθεί με θετικά αποτελέσματα για τα μικρά παιδιά, συμπεριλαμβανομένης της σχολικής ετοιμότητας, των ακαδημαϊκών επιδόσεων, της γνωστικής ανάπτυξης, της συμπεριφοράς και της κοινωνικοσυναισθηματικής λειτουργίας. (Can & Ginsburg-Block, 2016).

Η «από κοινού ανάγνωση» μεταξύ γονέα και παιδιού προωθεί τις γλωσσικές αλληλεπιδράσεις υψηλής ποιότητας, όπως η συζήτηση γύρω από ένα βιβλίο που προσφέρει λεξικό πλούτο και συμβάλλει στην συναισθηματική ποιότητα του περιβάλλοντος ανάγνωσης, οι οποίες επηρεάζουν τα κίνητρα των παιδιών να διαβάζουν. Όταν τα παιδιά συμμετέχουν σε τέτοιου είδους δραστηριότητες με τους γονείς τους, τότε οι αλληλεπιδράσεις που γεννούνται γύρω από το γραμματισμό είναι θετικές. Αποτέλεσμα αυτών των αλληλεπιδράσεων είναι τα παιδιά να ασχολούνται περισσότερο με τέτοιου είδους δραστηριότητες, οι οποίες εν συνεχεία ενισχύουν το προφορικό λεξιλόγιο τους και τις αναδυόμενες δεξιότητες γραμματισμού. Η ανάγνωση ιστοριών, η διδασκαλία γραμμάτων, η κατοχή πολλών παιδικών βιβλίων κι η ανάγνωση βιβλίων από τους ενήλικες, αποτελούν αποτελεσματικές μορφές οικογενειακού γραμματισμού. (Can & Ginsburg-Block, 2016).

Η «κοινή ανάγνωση βιβλίων» (*SBR= Shared Book Reading*) είναι ένα σημαντικό στοιχείο του οικογενειακού γραμματισμού και μπορεί να μετρηθεί σύμφωνα με την ποσότητα, δηλαδή το χρόνο που αφιερώνεται στην ανάγνωση, και την ποιότητα, δηλαδή τον πλούτο των συζητήσεων. (Barnes & Puccioni, 2017).

Κατά την κοινή ανάγνωση δημιουργείται μια αλληλεπίδραση μεταξύ του ενήλικα και του παιδιού καθώς συζητούν γύρω από την ιστορία που διάβασαν. Το παιδί αποκτά κατάλληλες εννοιολογικές γνώσεις, μαθαίνει για μέρη και γεγονότα του παρελθόντος, αναπτύσσει σύνθετο λεξιλόγιο και γλώσσας και συνδέει την ομιλία με τη γραφή (Dickinson & Porche, 2011, όπ.παρ στο Barnes & Puccioni, 2017). Έχουν αναφερθεί θετικές συσχετίσεις μεταξύ ανάγνωσης βιβλίων και

αναδυόμενου γραμματισμού, φωνολογικής επίγνωσης, ορθογραφίας, λεξιλογίου και κατανόησης της ανάγνωσης (Mol et al., 2009· National Early Literacy Panel, 2008· Mol et al., 2009, όπ.παρ στο Barnes & Puccioni, 2017).

Οι Hindman, Skibbe και Foster (2014, όπ.παρ στο Barnes & Puccioni, 2017) διαπίστωσαν ότι οι γονείς που διαβάζουν συχνότερα στα παιδιά τους, σε σχέση με αυτούς που διαβάζουν σπανιότερα, έχουν περισσότερες πιθανότητες να ασχοληθούν και με δραστηριότητες γραφής, όπως προαναφέρθηκε. Αυτό το εύρημα είναι σημαντικό επειδή η συχνότητα της αναφοράς σε έντυπο λόγο έχει συσχετιστεί με την ανάπτυξη του λεξιλογίου, τη λεκτική ευχέρεια, τη γνώση λέξεων κ.α. (Cunningham & Stanovich 1991· Stanovich & Cunningham 1992, στο Barnes & Puccioni, 2017). Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, η εθνικότητά της αλλά και το φύλο του αναγνώστη συνδέονται με τη συμπεριφορά ανάγνωσης βιβλίων. Οι συνομιλίες μεταξύ γονέα – παιδιού κατά την ανάγνωση θεωρούνται ως εμπειρίες που συμβάλλουν στην κατανόηση της ιστορίας (Halliday, 2004, στο Barnes & Puccioni 2017), ενώ παράλληλα διαπιστώθηκε πως η διαλογική ανάγνωση επέφερε μεγαλύτερα κέρδη στην εκφραστική γλώσσα των παιδιών (Mol et al., 2008 στο Barnes & Puccioni, 2017).

Με άλλα λόγια, η διαλογική ανάγνωση είναι η διαδικασία κατά την οποία ο γονέας κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ενός παραμυθιού κάνει ερωτήσεις στο παιδί, σχετικές με την ιστορία και το τι συμβαίνει, και σταδιακά η συζήτηση επεκτείνεται και πέρα από το κείμενο. Το παιδί πρέπει να είναι ενεργητικός δέκτης και συγκεντρωμένο κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας αυτής. Έτσι ενθαρρύνεται να σκεφτεί κριτικά και εμπλουτίζει το λεξιλόγιό. Οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις βοηθούν το παιδί να επεκτείνει τις απαντήσεις του ή να επαναλάβει μέρη της ιστορίας. Έτσι έχει την ευκαιρία να χρησιμοποιήσει το νέο του λεξιλόγιο. (Irish & Parsons, 2015).

Με την ανάγνωση βιβλίων το εκφραστικό λεξιλόγιο του παιδιού προσχολικής ηλικίας εμπλουτίζεται, διότι το παιδί έχει την ευκαιρία να χρησιμοποιήσει το νέο του λεξιλόγιο ενώ συζητά για το βιβλίο (Lonigan & Whitehurst, 1998, όπ.παρ στο Irish & Parsons, 2015). Τα παιδιά εισέρχονται στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου με διαφορετικό πλούτο στο λεξιλόγιό τους, γεγονός που δηλώνει την αναγκαιότητα της αύξησης του λεξιλογίου απ' όλα τα παιδιά για μπορέσουν να γευτούν την επιτυχία της ανάγνωσης και να ωφεληθεί η αφηγηματική τους ικανότητα. Οι ίδιοι στην έρευνά τους προτείνουν πως η διαλογική ανάγνωση μπορεί να γίνει οποιαδήποτε στιγμή αρκεί ο αναγνώστης να έχει χρόνο να αφιερώσει και να διαρκέσει περισσότερο από μια παραδοσιακή κοινή ανάγνωση. Η αναπαιτική θέση κι η απόλαυση της ανάγνωσης είναι οι καλύτεροι σύμμαχοι για την αποτελεσματικότητα της δραστηριότητας. Οι Doyle και Bramwell (2006, όπ.παρ στο Irish & Parsons, 2015) υποδεικνύουν επίσης ότι η διαλογική ανάγνωση μπορεί να προάγει την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση, καθώς και τον αναδυόμενο γραμματισμό. Με την αύξηση του

λεξιλογίου ενός παιδιού, η οποία είναι μια αναδυόμενη δεξιότητα γραμματισμού, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αυξήσουν την πιθανότητα ένα μικρό παιδί να διαβάσει με επιτυχία (Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer, & Samwel, 1999, στο Irish & Parsons, 2015).

Οι Senechal, LeFevre, Thomas και Daley (1998) διεξήγαγαν μια έρευνα στον Καναδά, σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, με σκοπό να μελετήσουν τη σχέση μεταξύ δύο συγκεκριμένων εμπειριών γραμματισμού που πραγματοποιούνται στο σπίτι και να αξιολογήσουν εάν αυτές οι εμπειρίες προβλέπουν την ανάπτυξη των προφορικών και γραπτών γλωσσικών δεξιοτήτων στους πρώιμους αναγνώστες, καθώς και την ικανότητα ανάγνωσης λέξεων στα παιδιά της Βαθμίδας 1. Εξέτασαν δύο τύπους δραστηριοτήτων μεταξύ γονέα και παιδιού, την ανάγνωση βιβλίων και οδηγίες για την ανάγνωση και τη γραφή. Τα οφέλη της ανάγνωσης βιβλίων είναι πολλά, όπως η απόκτηση γνώσης των λέξεων και νέου λεξιλογίου, η εξοικείωση με τη σύνταξη της γραπτής γλώσσας και η αυξημένη συνειδητοποίηση γραπτών γραμμάτων και λέξεων (Mason & Allen, 1986, στο Senechal, LeFevre, Thomas & Daley, 1998). Παρόλο που έχει αποδειχθεί ότι τα οφέλη της ανάγνωσης παραμυθιών, όπως η απόκτηση λεξιλογίου, ενισχύονται από τις πλούσιες αλληλεπιδράσεις μεταξύ ενηλίκων και παιδιών (Senechal, Thomas, & Monker, 1995· Whitehurst et al., 1988, στο Senechal, LeFevre, Thomas & Daley, 1998), οι περισσότερες έρευνες επικεντρώθηκαν στη συχνότητα και όχι την ποιότητα των δραστηριοτήτων ανάγνωσης ιστοριών. Όπως αρκετοί ερευνητές συμπέραναν, ορισμένες πτυχές της συμμετοχής των γονέων μπορεί να βελτιώσουν την ανάπτυξη του γραμματισμού. (Tizard, Schofield, & Hewison, 1982, στο Senechal, LeFevre, Thomas & Daley, 1998). Οι ίδιοι αναφέρονται στη *γονική εμπλοκή* ως την προσπάθεια που καταβάλλουν οι γονείς για να μεταδώσουν τη γνώση για την ανάγνωση και τη γραφή. Από διάφορες άλλες μελέτες (Jackson et al., 1988· Durkin, 1966, στο Senechal, LeFevre, Thomas & Daley, 1998), προέκυψε πως οι γονείς των πρώιμων αναγνωστών διάβαζαν συχνά βιβλία και πως δίδασκαν στα παιδιά τους για την ανάγνωση. Αποτέλεσμα των ερευνών αποτελεί η θέση πως η διδασκαλία των γονέων και η ανάγνωση ιστορικών βιβλίων συσχετίζονται σε μεγάλο βαθμό. Οι γονείς που ξοδεύουν χρόνο διαβάζοντας στα παιδιά τους, μπορούν επίσης να περάσουν χρόνο για να τους διδάξουν να διαβάζουν και να γράφουν (Dale, Crain-Thoreson & Robinson, 1995· Hannon, 1987· Plewis κ.ά., 1990, όπ.παρ. στο Senechal, et al., 1998). Οι ερευνητές που υποστηρίζουν τον αναδυόμενο γραμματισμό αναφέρουν πως οι δεξιότητες στον προφορικό και τον γραπτό λόγο είναι αλληλένδετες και αναπτύσσονται ταυτόχρονα και πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μια ενιαία κατασκευή (Mason & Stewart, 1990· Teale, Hiebert & Chittenden, 1987· Teale & Sulzby, 1986, όπ.παρ. στο Senechal, et al., 1998).

Σε έρευνα κατά την οποία εξετάστηκαν παιδιά προσχολικής ηλικίας στην Σιγκαπούρη, οι ερευνητές Yeo, Ong, Ng (2014), αναφέρθηκαν στην ενεργή συμμετοχή των γονέων, καθώς είναι η

ισχυρότερη παράμετρος στον οικογενειακό γραμματισμό. Το ενδιαφέρον των παιδιών για ανάγνωση και γραφή κι η ανάδυση των δεξιοτήτων αυτών σχετίζονται με την συμμετοχή του γονέα και του παιδιού και τις ευκαιρίες ανάμειξης που προσφέρονται στο σπίτι. Οι γονείς αποτελούν το πρώτο παράδειγμα για τα παιδιά, ώστε αυτά να δείξουν ενδιαφέρον για τέτοιου είδους δραστηριότητες ενώ ταυτόχρονα τις χαρακτηρίζουν ως ευχάριστες. Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση μια οικογένειας επηρεάζει τον αλφαριθμητισμό των παιδιών (Dickinson & Snow, 1985, όπ.παρ. στο Yeo, et al., 2014). Οι έρευνες των τελευταίων ετών συγκλίνουν στην άποψη πως ο οικογενειακός γραμματισμός περιλαμβάνει πόρους, στάσεις, συμπεριφορές και δραστηριότητες που αλληλοσυνδέονται. Επίσης, περιλαμβάνει μεταβλητές όπως αντικείμενα αλφαριθμητισμού, χρήση βιβλιοθηκών, γονική ενθάρρυνση και διδασκαλία δεξιοτήτων, τη γονική εκπαίδευση και τη στάση τους απέναντι σ' αυτήν, το ενδιαφέρον των παιδιών καθώς και τη συμπεριφορά των γονέων απέναντι τον αλφαριθμητισμό. Δύο είναι οι βασικές πτυχές όπου επικεντρώνεται ο οικογενειακός γραμματισμός, α) στο τι πιστεύουν οι γονείς για την παιδεία και τον ρόλο τους στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραμματισμού των παιδιών του και β) στο τι κάνουν οι γονείς για να υποστηρίξουν την ανάπτυξη του αλφαριθμητισμού, ο ρόλος τους στην παιδεία και στις γλωσσικές ικανότητες των παιδιών τους (DeBaryshe, 1995· Weigeletal, 2006, όπ.παρ. στο Yeo, et al., 2014).

Ο οικογενειακός γραμματισμός έχει μεγάλη επίδραση στις δεξιότητες των παιδιών για ανάγνωση και γραφή και στην ανάπτυξη της γλώσσας. Το ενδιαφέρον των παιδιών για αλφαριθμητισμό καθορίζεται από τη στάση των γονέων και το ενδιαφέρον τους για διάβασμα, από την εμπλοκή τους σε τέτοιου είδους δραστηριότητες καθώς κι από την ποιότητα της αλληλεπίδρασης γονέα – παιδιού (Yeo, Ong, Ng, 2014). Οι δραστηριότητες γραμματισμού που λαμβάνουν χώρα στο σπίτι χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, τις άτυπες / ανεπίσημες δραστηριότητες και τις τυπικές / επίσημες. Οι ανεπίσημες δραστηριότητες (π.χ. κοινή ανάγνωση βιβλίων) επικεντρώνονται στην έννοια που συνδέεται με την γραφή αντί για την γραφή καθαυτή (Senechal & LeFevre, 2002, όπ.παρ. στο Yeo, et al., 2014). Οι άτυπες δραστηριότητες υποστηρίζουν την ανάπτυξη της γλώσσας, του λεξιλογίου, της αφηγηματικής κατανόησης και της κατανόησης της ανάγνωσης.

Μια σχετικά πρόσφατη φινλανδική μελέτη κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η συχνότητα της γονικής διδασκαλίας της ανάγνωσης επηρεάζει θετικά την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης των παιδιών στο νηπιαγωγείο (Silinskas et al., 2012, όπ.παρ. στο Yeo, et al., 2014). Όσο περισσότεροι γονείς διδάσκουν τα παιδιά τους να διαβάζουν κατά τη διάρκεια του νηπιαγωγείου, τόσο ισχυρότερη είναι η γνώση των παιδιών και η αποκωδικοποίηση των λέξεων. Δύο ακόμα μελέτες στις Ηνωμένες Πολιτείες επεσήμαναν τη συμβολή της γονικής διδασκαλίας στις δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών. Οι Hindman και Morrison (2012, όπ.παρ. στο Yeo, et al., 2014)

διαπίστωσαν ότι η διδασκαλία των γραμμάτων και των ήχων από τους γονείς συνδέεται με τη γνώση του αλφαβήτου, ενώ η κοινή ανάγνωση ήταν οριακά συνδεδεμένη με το λεξιλόγιο. Επιπροσθέτως, μία έρευνα που έλαβε χώρα στην Αυστραλία υπογράμμισε πως οι πρακτικές διδασκαλίας των γονέων στο σπίτι σχετίζονταν με την αναγνώριση της προσχολικής γραφής και ότι ήταν πιο σημαντικές από την ανάγνωση των βιβλίων με ιστορίες στην προώθηση των αναδυόμενων δεξιοτήτων γραμματισμού (Hood, Conlon & Andrews, 2008 όπ.παρ. στο Yeo, et al., 2014). Τέλος, οι Weigel κ.α. (2006) διαπίστωσαν ότι η συμμετοχή των γονέων και των παιδιών στις δραστηριότητες γραμματισμού συνδέεται με την ανάπτυξη των γνώσεων για τη γραφή, ενώ άλλες μελέτες έδειξαν ότι η συχνότητα ανάγνωσης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας παίζει καθοριστικό ρόλο στην ποιότητα των παιδαγωγικών αλληλεπιδράσεων στην εμπειρία ανάγνωσης (όπ.παρ. στο Yeo, et al., 2014).

Από τα παραπάνω προκύπτει πως δεν αρκεί απλώς οι γονείς να φέρουν βιβλία στο σπίτι ή να επισκεφθούν με τα παιδιά τους μια βιβλιοθήκη ή ένα βιβλιοπωλείο. Το πιο σημαντικό είναι η ενεργός συμμετοχή των γονέων στις «αρχές του παιδικού αλφαριθμητισμού». Η συμβολή τους είναι καθοριστική στην απόκτηση των μηχανισμών της ανάγνωσης. Οι Senechal & LeFevre (2002, όπ.παρ. στο Yeo, et al., 2014) διαπίστωσαν ότι η συμμετοχή των γονέων στη διδασκαλία σχετικά με την ανάγνωση και τη γραφή λέξεων σχετίζεται με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραφής.

Αξιο λόγου είναι ο ισχυρισμός των Hofslundsengen, Gustafsson και Hagtvet (2017), οι οποίοι μεταξύ άλλων καταγράφουν πως μέσα από την ανάγνωση βιβλίων, η μάθηση ενός παιδιού συνήθως δεν γίνεται μέσω άμεσης διδασκαλίας, αλλά μέσω αλληλεπίδρασης με έναν ενήλικα που σχολιάζει ή υποβάλλει ερωτήσεις σχετικά με ένα κείμενο (Senechal & LeFevre, 2002· Senechal, LeFevre, Thomas, & Daley, 1998). Η έρευνα δείχνει ότι η κοινή ανάγνωση βιβλίων σχετίζεται θετικά με το λεξιλόγιο ενός παιδιού (Deckner, Adamson, & Bakeman, 2006· Hood, Conlon, & Andrews, 2008· Niklas & Schneider, 2013· Senechal & LeFevre 2014· Silinskas et al. 2012, στο Hofslundsengen, Gustafsson & Hagtvet, 2017).

Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Pellegrini (1991, στο Evans & Shaw, 2008), δεν υπάρχει καμία άλλη δραστηριότητα η οποία να συνδυάζει άψογα και να προάγει την απόλαυση, τη γλώσσα και την παιδεία όσο η κοινή ανάγνωση βιβλίων. Οι Scarborough και Dobrich (1994, στο Evans & Shaw, 2008) κατέληξαν στο συμπέρασμα πως ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό παιδιών προσχολικής ηλικίας διαβάζουν καθημερινά βιβλία με τους γονείς τους. Επίσης, στις Ηνωμένες Πολιτείες, περίπου οι μισές οικογένειες με χαμηλό εισόδημα δήλωσαν πως διαβάζουν καθημερινά στα παιδιά τους βιβλία (Dickinson & Tabors, 2001 · Raikes et al., 2006, στο Evans & Shaw, 2008). Αρκετές είναι οι έρευνες που επεδίωξαν να συνδέσουν την ποσότητα της ανάγνωσης στα παιδιά και των

γλωσσικών τους δεξιοτήτων. Οι αναλύσεις από τους Bus, van IJzendoorn & Pelligrini και από τους Scarborough & Dobrich (1995· 1994, στο Evans & Shaw, 2008) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο χρόνος που δαπανάται στην ανάγνωση βιβλίων είναι ουσιαστικός, καθώς η ανάγνωση παραμυθιών εκθέτει τα παιδιά σε μια πιο περίπλοκη γλώσσα και ποικίλο λεξιλόγιο. Στις μελέτες που εξετάζεται η αύξηση του λεξιλογίου των παιδιών κατά την ανάγνωση ιστοριών από τους γονείς, παρατηρείται ένας συνδυασμός γεγονότων, όπως α) τα ίδια βιβλία διαβάζονται τουλάχιστον τρεις φορές, β) υπάρχουν πολλές αναφορές κάθε νέας λέξης στο κείμενο, γ) οι νέες λέξεις απεικονίζονται σαφώς με εικόνες και επισημαίνονται από τον αναγνώστη, δ) είναι σημαντικές για το κείμενο και την έκβαση της ιστορίας, ε) η σημασία τους είναι ξεκάθαρη από την εξήγηση του πλαισίου, της εικόνας ή του ενήλικα, στ) είναι ουσιαστικές, ζ) το παιδί καλείται να επαναλάβει τις λέξεις, να επαναλάβει την ιστορία ή / και να ασχοληθεί με δραστηριότητες που σχετίζονται με τις λέξεις. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά, αποτελούν σημαντικές οδηγίες που μπορούν να ακολουθήσουν οι γονείς κατά την κοινή ανάγνωση βιβλίων για να μεγιστοποιήσουν το όφελος αυτής της δραστηριότητας στην ανάπτυξη του λεξιλογίου.

Σε άλλη έρευνα, των Bergen, Zuijen, Bishop και Jong, (2016), στην Ολλανδία, σε παιδιά Δημοτικού Σχολείου, υποστηρίζεται πως η ακρίβεια και η ευχέρεια ανάγνωσης των λέξεων από τα παιδιά (δηλαδή η αποκωδικοποίηση) ευθυγραμμίζεται με το οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης των γονέων, του πόσο συχνά οι γονείς διαβάζουν για τον εαυτό τους και τα παιδιά τους και της διαθεσιμότητας υλικού ανάγνωσης (Davis - Kean, 2005· Johnson, Martin, Brooks-Gunn, & Petrill, 2008· Kiuru κ.ά., 2013· Leseman & de Jong, 1998· Senechal & LeFevre, 2002). Όπως αναφέρουν, η αναγνωστική ικανότητα των παιδιών οφείλεται τόσο σε περιβαλλοντικές όσο και σε γενετικές διαφορές, με σημαντική τη κληρονομικότητα περίπου σε ποσοστό 70% (de Zeeuw, de Geus, & Boomsma, 2015· Olson, Keenan, Byrne, & Samuelsson, 2014, στο Bergen, Zuijen, Bishop & Jong, 2016). Εστίασαν στις δεξιότητες ανάγνωσης, οι οποίες είναι ένας συνδυασμός ακρίβειας, αποκωδικοποίησης και ταχύτητας (Blomert, 2006· Verhoeven & van Leeuwe, 2009, στο Bergen, Zuijen, Bishop & Jong, 2016). Ως μέτρα του οικογενειακού περιβάλλοντος, μελέτησαν την εκπαίδευση των γονέων και τον αλφαριθμητισμό που πραγματώνεται στο σπίτι, τα οποία θεωρούνται ως μια πολύπλευρη κατασκευή. Εκτίμησαν τα ακόλουθα μέτρα του περιβάλλοντος στο σπίτι: επίπεδο γονικής εκπαίδευσης, συχνότητα γονικής ανάγνωσης, περιοδικά και εφημερίδες στο σπίτι και πρόσβαση σε βιβλία. Οι γονείς και τα παιδιά δοκιμάστηκαν με τις ίδιες δοκιμασίες ευχέρειας ανάγνωσης. Οι Senechal & LeFevre (2002) διαφοροποίησαν τις δραστηριότητες γραμματισμού σε ανεπίσημες και επίσημες, δηλαδή την έκθεση σε βιβλία και τη γονική διδασκαλία σχετικά με τον γραμματισμό. Οι Leseman & de Jong (1998) διακρίθηκαν για την ευκαιρία, την καθοδήγηση, τη συνεργασία και την

κοινωνικο-επιχειρησιακή ποιότητα. Η πιο μελετημένη πτυχή του αλφαριθμητισμού στο σπίτι είναι μια ευκαιρία, συμπεριλαμβανομένης της πρόσβασης σε γραπτό υλικό και του αριθμού των μελών της οικογένειας που διαβάζουν. Η ευκαιρία είναι ένα σημαντικό στοιχείο του αλφαριθμητισμού στο σπίτι. (Bergen, Zuijen, Bishop & Jong, 2016). Όπως σημειώνουν στη μελέτη τους, θεωρούν πως ο αριθμός των βιβλίων συνδέεται με τη συχνότητα της ανάγνωσης βιβλίων από τους γονείς προς τα παιδιά τους, ο οποίος σχετίζεται με τις δεξιότητες ανάγνωσης των παιδιών, οι οποίες στη συνέχεια προβλέπουν τα επόμενα επίπεδα ανάγνωσης (Myrberg & Rosen, 2009; Mol & Bus, 2011; de Jong & van der Leij, 1999, στο Bergen, Zuijen, Bishop & Jong, 2016). Σε μια μελέτη που έλαβε χώρα σε 27 έθνη, οι Evans, Kelley, Sikora & Treiman (2010, όπ.παρ στο Bergen, Zuijen, Bishop & Jong, 2016) έδειξαν ότι η ανάπτυξη σε σπίτια με πολλά βιβλία σχετίζεται με μεταγενέστερη εκπαιδευτική επιτυχία σε όλα τα έθνη που μελετήθηκαν. Συμπεράναν, τέλος, πως τα παιδιά κληρονομούν από τον γονέα τους τόσο γενετική τάση για ένα ορισμένο επίπεδο ανάγνωσης όσο και από το περιβάλλον στο οποίο εκτίθενται (Bergen, Zuijen, Bishop & Jong, 2016).

Οι Senechal, Pagan και Lever (2008) στη μελέτη τους αναφέρουν πως τα βιβλία προσφέρουν πλούσιο υλικό για μάθηση, τόσο για τα παιδιά όσο και για τους ενήλικες. Η γλωσσική ανάπτυξη των μικρών παιδιών εξαρτάται από την ανάγνωση βιβλίων καθώς ο λόγος που χρησιμοποιείται είναι «ανεπτυγμένος και πολύπλοκος» σε σχέση με το λόγο που χρησιμοποιούν οι γονείς κατά τη συνομιλία τους με το παιδί (Crain-Thoreson, Dahlin & Powell, 2001, όπ.παρ. στο Senechal, Pagan & Lever, 2008). Η έκθεση των παιδιών σε αυτές τις διαδικασίες προωθεί τη μάθηση, καθώς παρέχονται διευκολύνσεις στους γονείς ώστε να κάνουν ερωτήσεις σχετικές με την ιστορία, τη γλώσσα του κειμένου, τις παγκόσμιες γνώσεις και τις αντιδράσεις των συναισθημάτων. (Zevenbergen, Whitehurst, & Zevenbergen, 2003, όπ.παρ. στο Senechal, et al., 2008). Τα βιβλία μπορούν να διαβαστούν πολλές φορές, αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητες να μάθουν τα παιδιά μέσα από τα βιβλία. (Robbins & Ehri, 1994, Senechal, 1997, όπ.παρ. στο Senechal, et al., 2008). Όμως με την κοινή ανάγνωση βιβλίων δεν ενισχύεται μόνο ο λόγος των παιδιών, αλλά παράλληλα εκτίθενται σε μια ποικιλία ιστορικών δομών που εν συνεχεία μπορούν να προωθήσουν την αφηγηματική ικανότητά τους. Όταν τα παιδιά λένε ιστορίες, ακολουθούν την πλοκή, χρησιμοποιούν το λεξιλόγιο του κειμένου και δείχνουν να έχουν κατανοήσει τη σχέση της αιτίας και του αποτελέσματος (Harkins, Koch, & Michel, 2001· Paul & Smith, 1993, όπ.παρ. στο Senechal, et al., 2008). Συμπεράναν, τέλος, πως υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα στη συχνότητα και στην ποικιλία της κοινής ανάγνωσης και του εκφραστικού λεξιλογίου των παιδιών, καθώς και με την μορφολογική και συντακτική κατανόηση από τα παιδιά. Η έκθεση σε βιβλία είναι αρκετή για την ανάπτυξη του λεξιλογίου επειδή τα βιβλία προσφέρουν στα παιδιά νέες λέξεις που συνήθως δεν περιλαμβάνονται στις συνομιλίες γονέα-παιδιού. Οι Crain-Thoreson et al. (2001) παρατήρησαν ότι

οι γονείς χρησιμοποίησαν πλουσιότερο λεξιλόγιο κατά τη διάρκεια της κοινής ανάγνωσης παρά κατά τη διάρκεια των συζητήσεων μεταξύ γονέα-παιδιού ή του ελεύθερου παιχνιδιού. (Senechal, Pagan & Lever, 2008).

Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι το γεγονός πως η ανάγνωση ποιοτικών βιβλίων παρέχει διαφορετικές γλωσσικές εμπειρίες στα παιδιά, αφού η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι πολύ πιο εξελιγμένη από αυτή που χρησιμοποιείται σε άλλα. Η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων γονέα και παιδιού κατά τη διάρκεια της κοινής ανάγνωσης μπορεί να επηρεάσει την αφηγηματική παραγωγή παιδιών ηλικίας 4 ετών περισσότερο από την απλή έκθεση. Η δραστηριότητα αυτή υποστηρίζεται με τη χρήση εικόνων, που έχουν δείξει θετικά αποτελέσματα στην αφηγηματική παραγωγή των παιδιών προσχολικής ηλικίας βασισμένη σε βιβλία και εικόνες (Harkins et al., 2001, Zevenbergen et al., 2003, όπ.παρ. στο Senechal, et al., 2008). Οι άμεσες σχέσεις που απαντώνται ανάμεσα στην κοινή ανάγνωση και το λεξιλόγιο, καθώς και των μορφολογικών γνώσεων, είναι σύμφωνες με την άποψη ότι η συχνή έκθεση σε κοινή ανάγνωση μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αποκτήσουν σημαντικές συνιστώσες για την κατανόηση της ανάγνωσης. (Ouellette, 2006, Senechal & Kearnan, 2007, Sénéchal, Ouellette, & Rodney, 2006, στο Senechal, Pagan & Lever, 2008).

Οι Senechal και LeFevre (2014) χώρισαν τις εμπειρίες γραμματισμού σε επίσημες κι ανεπίσημες. Στις ανεπίσημες ανήκουν κι η από κοινού ανάγνωση μεταξύ γονέα και παιδιού, όπου υπάρχει μια ισχυρή σχέση με τις γενικές πτυχές της γνώσης και της γλώσσας των παιδιών, ενώ η συμμετοχή των γονέων στις δεξιότητες γραμματισμού ή διδασκαλίας συνδέεται άμεσα με τις πρώιμες δεξιότητες γραμματισμού, όπως η ανάγνωση λέξεων. Ωστόσο, οι εμπειρίες γραμματισμού που λαμβάνουν χώρα στο σπίτι σχετίζονται έμμεσα με την γνώση των φωνημάτων και το λεξιλόγιο των παιδιών (Hood, Conlon, & Andrews, 2008, Sensei, 2006; Senechal & LeFevre, 2002, όπ.παρ. στο Senechal & LeFevre, 2014).

Ο ισχυρός ρόλος της κοινής ανάγνωσης γίνεται εμφανής όταν εστιάζει κανείς στα αποτελέσματα της προφορικής γλώσσας, όπου ενισχύεται η απόκτηση του προφορικού λεξιλογίου και η εννοιολογική γνώση για την γραφή, αλλά όχι η γνώση του αλφαβήτου ή του φωνήματος. Οι ίδιοι (όπ.παρ. στο Senechal & LeFevre, 2014) συμπέραναν πως οι γονείς διδάσκουν στα παιδιά τους να διαβάζουν λέξεις, τα άκουγαν να διαβάζουν και πως κατά μέσο όρο είχαν πάνω από 70 παιδικά βιβλία στο σπίτι. Διαπίστωσαν λοιπόν πως το τυπικό περιβάλλον γραμματισμού συνδέεται με την ανάπτυξη της ανάγνωσης, πως η κοινή ανάγνωση συνδέεται με την αρχική παιδεία και ότι η γονική διδασκαλία συνδέεται με το παιδικό λεξιλόγιο. Ως εκ τούτου οι γονείς μπορούν να είναι αποτελεσματικοί δάσκαλοι γραμματισμού για τα παιδιά τους. Εν κατακλείδι συμπέραναν πως υπάρχουν ισχυρές συσχετίσεις μεταξύ των πρακτικών γραμματισμού που εφαρμόζουν οι γονείς στο σπίτι και της παιδικής ανάγνωσης και του λεξιλογίου. Οι αναφορές των γονέων για την κοινή

ανάγνωση στο νηπιαγωγείο προέβλεψαν την ανάπτυξη του παιδικού λεξιλογίου από το νηπιαγωγείο στο βαθμό 1. Συνολικά, τα συμπεράσματα της έρευνάς τους, παρείχαν ισχυρή υποστήριξη για την άποψη ότι οι επίσημες και ανεπίσημες πρακτικές αλφαριθμητισμού έχουν διαφορετικούς δεσμούς στην ανάπτυξη των προφορικών και γραπτών γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι περισσότεροι γονείς προσαρμόζουν τις επίσημες πρακτικές αλφαριθμητισμού ανάλογα με τις επιδόσεις ανάγνωσης του παιδιού τους.

Η μελέτη των Kim, Im και Kwon (2015) αναφέρει πως για να γίνουν τα παιδιά επιτυχημένοι αναγνώστες σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι δεξιότητες προφορικού λόγου, δηλαδή το εκφραστικό και δεκτικό λεξιλόγιο και η γνώση των γραμμάτων, κι οι δεξιότητες αποκωδικοποίησης, δηλαδή η ονομασία των γραμμάτων, η φωνολογική συνειδητοποίηση και η γνώση της γραφής (Poe et al., 2004, όπ.παρ στο Kim, et al., 2015). Το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού στα πρώτα χρόνια των παιδιών έχει αναγνωριστεί ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στις αναδυόμενες δεξιότητες γραμματισμού (Arriaga κ.ά., 1998· Baroody & Diamond 2012· Hart & Risley 1995· Johnson et al., Niklas & Schneider 2013, όπ.παρ στο Kim, et al., 2015). Παράδειγμα αποτελεί η έκθεση των παιδιών σε ποικίλο λεξιλόγιο κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων γραμματισμού στο σπίτι, που έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να έχουν μεγαλύτερες δεξιότητες λεξιλογίου στην πρώιμη παιδική ηλικία, από τα παιδιά που δεν έχουν συμμετάσχει σε παρόμοιες δραστηριότητες (Hart & Risley 1995· Hoff et al., 2002· Lawrence & Shipley 1996, όπ.παρ στο Kim, et al., 2015). Η συμμετοχή σε εμπλουτισμένες δραστηριότητες που σχετίζονται με τον αλφαριθμητισμό στο σπίτι διευκολύνει επίσης τη μάθηση των παιδιών στις δεξιότητες αποκωδικοποίησης και επεκτείνει τις γνώσεις του γραμματισμού (Farver et al., 2013· Niklas & Schneider 2013, όπ.παρ στο Kim, et al., 2015). Η άποψη που γενικά επικρατεί υποστηρίζει ότι οι αναδυόμενες δεξιότητες γραμματισμού σχετίζονται με τις δεξιότητες, τις γνώσεις και τις στάσεις που είναι αναπτυξιακοί πρόδρομοι της ανάγνωσης και της γραφής (McNaughton 1995, Reese et al., 2003, Sulzby & Teale 1991, όπ.παρ στο Kim, et al., 2015). Όπως προαναφέρθηκε διατυπώνουν πως οι προφορικές γλωσσικές δεξιότητες περιλαμβάνουν το εκφραστικό / δεκτικό λεξιλόγιο και την αφηγηματική κατανόηση. Σχολιάζουν πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας κατά την ανάγνωση βιβλίων με τους γονείς τους ή όταν εμπλέκονται σε άλλες δραστηριότητες που συνδέονται με τον γραμματισμό, μπορεί να εκτίθενται σε μια γλωσσικά πιο πολύπλοκη γλώσσα και σε διαφορετικό λεξιλόγιο από ό,τι παρατηρείται κατά τις καθημερινές δραστηριότητες ρουτίνας, όπως η ώρα του φαγητού και του παιχνιδιού (Evans & Shaw 2008· Weizman & Snow 2001, όπ.παρ στο Kim, et al., 2015). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως οι δεξιότητες του λεξιλογίου και της αποκωδικοποίησης συνδέονται τόσο μεταξύ τους όσο και με μεταγενέστερες δεξιότητες ανάγνωσης (Poe et al., 2004· Snow κ.ά., 1998· Whitehurst &

Lonigan 2001, όπ.παρ στο Kim, et al., 2015). Διαπιστώθηκε επίσης ότι οι γλωσσικές δεξιότητες που αποκτώνται κατά τη διάρκεια του νηπιαγωγείου αποτελούν τη βάση για την απόκτηση των δεξιοτήτων αποκρυπτογράφησης στο νηπιαγωγείο, γεγονός που οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα των δεξιοτήτων στην ανάγνωση του πρώτου βαθμού. Κατά την άποψη του Roe και των συνεργατών του οι δεξιότητες της γλώσσας και της αποκωδικοποίησης παρέχουν τόσο ανεξάρτητη όσο και κοινή πρόβλεψη των δεξιοτήτων ανάγνωσης. Τα παιδιά που είχαν εκτεθεί σε εμπλουτισμένο περιβάλλον γραμματισμού στο σπίτι κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας τους, εισήλθαν στο σχολείο με περισσότερες γλωσσικές δεξιότητες (Kim, Im & Kwon, 2015). Τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήγαγαν οι Kim, Im και Kwon (2015) έδειξαν ότι «η έγκαιρη έκθεση και η εμπειρία με περισσότερα βιβλία στο σπίτι και οι δραστηριότητες που σχετίζονται με τον αλφαριθμητισμό, όπως η ανάγνωση των βιβλίων από τους γονείς, η αφήγηση και η απαγγελία τραγουδιών με ομοιοκαταληξία στην παιδική ηλικία, είναι ευεργετικά για την ανάπτυξη δεξιοτήτων λεξιλογίου και αποκωδικοποίησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Τα παιδιά που μεγαλώνουν σε πλούσια οικογενειακά περιβάλλοντα έχουν περισσότερες ευκαιρίες να χρησιμοποιούν πιο σύνθετες γλωσσικές δεξιότητες και διαφορετικό λεξιλόγιο» (Evans & Shaw 2008· Weizman & Snow 2001, όπ.παρ στο Kim, et al., 2015). Σύμφωνα με τον van Kleeck (1998, όπ.παρ στο Kim, et al., 2015), η μεγαλύτερη έκθεση σε βιβλία και δραστηριότητες σχετιζόμενες με τον αλφαριθμητισμό στην παιδική ηλικία μπορεί να προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες στα παιδιά να κατανοήσουν τις σχέσεις νοήματος και γραφής, γεγονός που αποτελεί σημαντικό θεμέλιο για μεταγενέστερες δεξιότητες αποκωδικοποίησης.

Οι Skwarchuk, Sowinski & LeFevre (2014) στην έρευνά τους σε παιδιά που φοιτούσαν σε νηπιαγωγεία του Καναδά, κάνουν λόγο για τις διαχρονικές μελέτες που έχουν δείξει ότι οι πρώιμες δεξιότητες γραμματισμού και αριθμητικής των παιδιών αποτελούν ισχυρούς παράγοντες πρόβλεψης της ακαδημαϊκής επιτυχίας (Aunio & Niemivirta, 2010· Aunola, Leskinen, Lerkkanen, & Nurmi, 2004· Claessens, Duncan & Engel, 2007· LeFevre, Fast, et al., 2010· Melhuish et al., 2008). Οι ατομικές διαφορές που εμφανίζονται στις δεξιότητες γραμματισμού και αριθμητικής κατά την είσοδο στο σχολείο πριν από την επίσημη διδασκαλία υποδεικνύουν ότι τα παιδιά αποκτούν βασικές δεξιότητες στο σπίτι. Οι Senechal & LeFevre (2002· Senechal, 2006· Senechal & LeFevre, 2001· Senechal, LeFevre, Hudson, & Lawson, 1996· Sénéchal, LeFevre, Thomas, & Daley, 1998) πρότειναν ένα μοντέλο οικιακής παιδείας όπου οι οδοί που συνδέουν τις εμπειρίες των παιδιών με την απόκτηση των δεξιοτήτων γραφής είναι δύο. Από τη μία, η έκθεση των παιδιών στην κοινή ανάγνωση με τους γονείς, γνωστές ως άτυπες εμπειρίες, συσχετίζεται με τη γνώση λεξιλογίου (Senechal, 2006· Senechal & LeFevre, 2002) και συνδέονται έμμεσα (μέσω μιας μεσολάβησης με λεξιλόγιο) με την ικανότητα ανάγνωσης στη βαθμίδα 2 (Hood, Conlon & Andrews, 2008), στη

βαθμίδα 3 (Senechal & LeFevre, 2002) και στη βαθμίδα 4 (Senechal, 2006). (Skwarchuk, Sowinski & LeFevre, 2014). Από την άλλη, οι άμεσες ή επίσημες εμπειρίες αλφαριθμητισμού, όπως σημειώθηκαν από τις αναφορές των γονέων σχετικά με τις πρώιμες δεξιότητες αλφαριθμητισμού των παιδιών (Senechal, 2006) προβλέπουν τη γνώση του αλφαριθμητικού από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και την ανάγνωση λέξεων σε όλες τις πρώτες σχολικές βαθμίδες (Hood et al., 2008· Senechal, 2006· Senechal & LeFevre, 2002, στο Skwarchuk, Sowinski & LeFevre, 2014). Στο ίδιο αυτό μοντέλο που εξηγήθηκε παραπάνω, η γνώση των γονέων σχετικά με τους τίτλους των βιβλίων (απόδοση σε λίστα ελέγχου με πραγματικούς και ψεύτικους τίτλους) ήταν το μέτρο των άτυπων πρακτικών αλφαριθμητισμού στο σπίτι κατά το οποίο θεωρείται ότι αποφεύγει τις κοινωνικές προκαταλήψεις που είναι εγγενείς στην απλή ερώτηση προς τους γονείς *πόσο συχνά διαβάζουν στα παιδιά τους*. Θεωρείται επίσης ότι αξιοποιεί την ανεπίσημη εμπειρία γραμματισμού επειδή οι γονείς διαβάζουν στα παιδιά για πολλούς λόγους, όπως για παράδειγμα γιατί είναι ευχάριστο, είναι μια ήσυχη δραστηριότητα πριν τον ύπνο, παρέχει ένα περιβάλλον κατάλληλο για τη συζήτηση πολλών θεμάτων, και η εκπαίδευση του αλφαριθμητισμού δεν αποτελεί κεντρικό χαρακτηριστικό της δραστηριότητας αυτής για τους περισσότερους γονείς. (Skwarchuk, Sowinski & LeFevre, 2014). Οι ίδιοι δημιούργησαν ένα μοντέλο βασισμένο στο μοντέλο των Senechal & LeFevre, για να μετρήσουν το περιβάλλον οικιακής αριθμητικής, ζητώντας από τους γονείς να σχολιάσουν πόσο συχνά συμμετέχουν σε εμπειρίες αριθμητικής και ποσοτήτων με τα παιδιά τους. (Skwarchuk, Sowinski & LeFevre, 2014).

Σε άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ισπανία σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, καταγράφεται πως οι πιο εύποροι γονείς φαίνεται να προσφέρουν στα παιδιά τους ένα πιο προκλητικό περιβάλλον, χρησιμοποιώντας πιο ποικιλόμορφη και σύνθετη γλώσσα (Hoff, 2003, στο Cebolla- Boado, Radl & Salazar, 2016), παρέχουν καλύτερης ποιότητας περιβάλλοντα στο σπίτι, με πιο ενδιαφέροντα παιχνίδια και βιβλία, περνούν περισσότερο χρόνο μαζί τους διαβάζοντας ιστορίες και ανταποκρίνονται περισσότερο όταν ερωτώνται από τα παιδιά τους (Bradley κ.α., 2001, στο Cebolla- Boado, Radl & Salazar, 2016). Τα πλουσιότερα οικιακά περιβάλλοντα συσχετίζονται σαφώς με σημαντικά αποτελέσματα, όπως οι αναδύμενες δεξιότητες γραμματισμού (Roberts et al., 2005, στο Cebolla- Boado, Radl & Salazar, 2016) - οι οποίες με τη σειρά τους είναι σχετικές με την πρόβλεψη της μελλοντικής σχολικής επιτυχίας. Οι πιο οικονομικά ευκατάστατοι γονείς τείνουν επίσης να συμμετέχουν περισσότερο σε ομάδες παιχνιδιών, να μεταφέρουν τα παιδιά τους σε βιβλιοθήκες περισσότερο (Becker, 2010, στο Cebolla- Boado, Radl & Salazar, 2016) και να τους παρέχουν μεγαλύτερη υποστήριξη γενικά (Mistry et al., 2008, στο Cebolla- Boado, Radl & Salazar, 2016).

Η παραπάνω άποψη ευθυγραμμίζεται με την έρευνα των Anderson, Atkinson, Swaggerty & O'Brien (2018), οι οποίοι μελετώντας παιδιά ηλικίας περίπου 5 ετών της νοτιοανατολικής κοινότητας των Ηνωμένων Πολιτειών, συμπέραναν πως το επίπεδο του εισοδήματος των νοικοκυριών και της εκπαίδευσης των γονιών συνδέονταν θετικά με τη συχνότητα κοινής ανάγνωσης βιβλίων μεταξύ γονέα και παιδιού. Αναφερόμενοι στη θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού επισημαίνουν πως οι εμπειρίες του πρώιμου γραμματισμού αποτελούν τον πρόδρομο για τη μελλοντική ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών (Teale & Sulzby, 1986; 1989, στο Anderson, Atkinson, Swaggerty & O'Brien, 2018).

Όπως αναφέρουν στη μελέτη τους τα παιδιά που έχουν κίνητρα να διαβάζουν (ή να τους διαβάζουν) μαθαίνουν να συσχετίζουν την ανάγνωση με θετικές αλληλεπιδράσεις και ευχάριστα γεγονότα μέσα από τις πρώιμες εμπειρίες τους. Μέσα από την κοινή ανάγνωση βιβλίων οι γονείς μπορούν να προσφέρουν εμπειρίες βιβλίων που συμβάλλουν στην κατανόηση της ιστορίας από τα παιδιά, στην κατανόηση του λεξιλογίου και την ανάπτυξη της γλώσσας (Blewitt, Rump, Shealy, & Cook, 2009· Saracho & Spodek, 2010, όπ.παρ. στο Anderson, et al., 2018). Η από κοινού ανάγνωση φαίνεται να επηρεάζει τη συναισθηματική ανάπτυξη (Justice & Pullen, 2003, όπ.παρ. στο Anderson, et al., 2018), καθώς αυτή η αλληλεπίδραση που δημιουργείτε γύρω από τα βιβλία συμβάλλει στη σύνδεση και στη σχέση των παιδιών με τους γονείς τους (Bus, 2001, στο Anderson, Atkinson, Swaggerty & O'Brien, 2018). Αξίζει να σημειωθεί η άποψη των οι Cunningham & Ziblusky (2011, όπ.παρ. στο Anderson, et al., 2018), οι οποίοι δηλώνουν ότι τα παιδιά που βιώνουν την από κοινού ανάγνωση στα πρώτα τους χρόνια αναπτύσσουν ένα ενδιαφέρον και μια απόλαυση για την ανάγνωση που τους οδηγεί σε πιο ανεξάρτητη ανάγνωση, γεγονός που στηρίζει τη συνεχή ανάπτυξή τους ως αναγνώστες.

Η διαλογική ανάγνωση είναι μια διαδικασία που αντικατοπτρίζει τη λεκτική αλληλεπίδραση και τη δέσμευση που συντελούνται κατά την κοινή ανάγνωση. Μέσω της χρήσης ειδικών τύπων προτροπών και απαντήσεων, ο φροντιστής ενθαρρύνει το παιδί να συμμετάσχει σε έναν αμοιβαίο διάλογο. Τα συμπερασματικά στοιχεία υποδηλώνουν ότι η διαλογική ανάγνωση μπορεί να προσφέρει μέτρια έως μεγάλα οφέλη, συμπεριλαμβανομένης της εκφραστικής γλώσσας, της αφηγηματικής κατανόησης και της προσοχής, όλων των βασικών αναδυόμενων δεξιοτήτων γραμματισμού.(Hutton, Phelan, Horowitz-Kraus, Dudley, Altaye, DeWitt & Holland, 2017). Η ανάγνωση είναι μια εξελικτικά νέα, επινοημένη δεξιότητα, με αρχή την παιδική ηλικία, γι' αυτό και δεν υπάρχει κανένα δίκτυο ανάγνωσης στον εγκέφαλο. Οι περιοχές του εγκεφάλου και τα δίκτυα που είναι προσαρμοσμένα για άλλες λειτουργίες, όπως η όραση, η γλώσσα και η μνήμη, ολοκληρώνονται βαθμιαία ως απάντηση στην έκθεση και την πρακτική της ανάγνωσης. Αυτή η

νευρο-βιολογική διαδικασία βασίζεται στον αναδυόμενο γραμματισμό, τις δεξιότητες, τις γνώσεις και τις στάσεις που απαιτούνται για να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν, διαδικασίες που αναπτύσσονται στον εγκέφαλο με ταχύς ρυθμούς μεταξύ της γέννησης και της ηλικίας των πέντε (5) ετών. Είναι σαφές ότι οι νευροβιολογικές διαφορές κατά τη διάρκεια αυτής της χρονικής διάρκειας προηγούνται και συχνά μπορούν να προβλέψουν διαφορές συμπεριφοράς, όπως η φωνολογική συνειδητοποίηση και το λεξιλόγιο, και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα όπως η ικανότητα ανάγνωσης. (Hutton, Phelan, Horowitz-Kraus, Dudley, Altaye, DeWitt & Holland, 2017).

Στην μελέτη των Hutton, Horowitz-Kraus, Mendelsohn, DeWitt & Holland (2015), υποστηρίζεται πως οι γονείς είναι οι πρώτοι και σημαντικότεροι δάσκαλοι των παιδιών και πως η ποιότητα των γνωστικών ερεθισμάτων στο σπίτι, ιδιαίτερα πριν από την είσοδο στο σχολείο, επηρεάζει σημαντικά την επίτευξη και τα αποτελέσματα της υγείας και κατ' επέκταση της παιδείας. Τα παιδικά βιβλία είναι σημαντικοί παράγοντες για την εμπλοκή γονέα-παιδιού κατά τα ευαίσθητα αναπτυξιακά στάδια, όταν η εγκεφαλική ανάπτυξη και η πλαστικότητα είναι στο μέγιστο επίπεδο. Παρέχουν ένα ευρύτερο, γραμματικά ορθότερο λεξιλόγιο και ένα φάσμα αντικειμένων από τις καθημερινές συνομιλίες, ειδικά σε νοικοκυριά χαμηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης. Λόγω αυτών των παραγόντων, η Αμερικανική Ακαδημία Παιδιατρικής (AAP) συνιστά την κοινή ανάγνωση που αρχίζει από τη γέννηση, αναφέροντας τα άμεσα, διαρκή οφέλη για τον αναπτυσσόμενο εγκέφαλο, θέσεις που ενισχύονται κι από άλλες, προαναφερθείσες και μη, μελέτες. Οι ίδιοι υπέθεσαν πως τα παιδιά που μεγαλώνουν σε πλούσια σε ερεθίσματα οικογενειακά περιβάλλοντα, ιδιαίτερα μέσω της κοινής έκθεσης στην ανάγνωση, θα επεδείκνυαν πιο ισχυρή ενεργοποίηση σε περιοχές του εγκεφάλου που υποστηρίζουν αυτές τις δεξιότητες. Καταλήγοντας, συμπέραναν πως το λεξιλόγιο αποτελεί μία από τις σημαντικότερες δεξιότητες, που φαίνεται ότι επηρεάζεται από το περιβάλλον ανάγνωσης στο σπίτι κι επιφέρει αρκετά σημαντικά αποτελέσματα για τον παιδικό, αναπτυσσόμενο εγκέφαλο. (Hutton, Horowitz-Kraus, Mendelsohn, DeWitt & Holland, 2015).

Τα οικογενειακά περιβάλλοντα γραμματισμού έχουν βρεθεί να επηρεάζουν τόσο τις δεξιότητες γλώσσας και γραφής όσο και τις δεξιότητες της γραφής που συνδέονται με την επιτυχία της ανάγνωσης (Skibbe, Justice, Zucker, & McGinty, 2008, Storch & Whitehurst, 2001, στο Tichnor-Wagner, Garwood, Bratsch-Hines & Vernon-Feagans, 2015). Το εν λόγω περιβάλλον συνίσταται σε πολυδιάστατες και αλληλένδετες δραστηριότητες γραμματισμού, σε υλικά και συμπεριφορές που βοηθούν τα παιδιά να μάθουν την αξία και τις χρήσεις του γραμματισμού (Philips & Lonigan, 2009, Yeo, Ong, & Ng, 2014, όπ.παρ. στο Tichnor-Wagner, et al., 2015), και σε

δραστηριότητες γραμματισμού που λαμβάνουν χώρα στο σπίτι και περιλαμβάνουν τη συχνότητα ανάγνωσης βιβλίων στο παιδί, τη γραφή επιστολών και γραμμάτων, την πρόσβαση στη βιβλιοθήκη και τον αριθμό των βιβλίων στο σπίτι (Burgess et al., 2002, Hammer, Farkas, & Maczuga, 2010, Payne et al., 1994, Roberts, Jurgens, & Burchinal, 2005, όπ.παρ. στο Tichnor-Wagner, et al., 2015). Οι δραστηριότητες στις οποίες ένα παιδί αλληλεπιδρά με κάποιον ενήλικα γύρω από την ανάγνωση και το κείμενο καθώς εμπλέκεται σε δραστηριότητες κοινής ανάγνωσης, το βοηθούν να αποκτήσει δεξιότητες αλφαριθμητισμού. Η συχνότητα με την οποία οι γονείς διδάσκουν τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής στα παιδιά τους τείνουν να αυξάνονται όταν τα παιδιά ξεκινούν την επίσημη εκπαίδευση αλφαριθμητισμού στο δημοτικό σχολείο (Hood κ.ά., 2008, Purcell-Gates, 1996, στο Tichnor-Wagner, Garwood, Bratsch-Hines & Vernon-Feagans, 2015). Ως εκ τούτου, οι δραστηριότητες αυτές αποτελούν ένα σημαντικό κατασκευάσμα αλφαριθμητισμού στο σπίτι. Ο Epstein (2011, όπ.παρ. στο Tichnor-Wagner, et al., 2015) τις περιέγραψε ως δραστηριότητες σχολικής οικιακής παιδείας, καθώς χρησιμοποιούν παρόμοιες διαδικασίες με αυτές που χρησιμοποιούνται στο σχολείο.

Ανεξάρτητα από τα εθνικά ή πολιτισμικά όρια, σε οποιαδήποτε χώρα διαμένουν τα παιδιά, το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού θα έχει αναμφισβήτητα μια πρώιμη και δυνητικά μόνιμη επίδραση στην ανάγνωση και την ανάπτυξη της γλώσσας. Είναι επομένως σημαντικό να ενθαρρύνονται και να εξουσιοδοτούνται οι γονείς να δημιουργούν ένα ενεργό περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού νωρίτερα και όχι αργότερα για να υποστηρίξουν την ανάπτυξη γραμματισμού του παιδιού τους (Yeo, Ong, Ng, 2014).

2.6 Εργαλεία μέτρησης περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού από προηγούμενες μελέτες

Η έρευνα που διεξήγαγαν οι Skibbe, Bidman, Hindman, Aram & Morrison, (2013), εξέτασε την αναδυόμενη γραφή των παιδιών προσχολικής ηλικίας παιδιών σε δύο περιπτώσεις, χρησιμοποιώντας μια ημιδομημένη πρόσκληση σε άρτι γενεθλίων. Η διαδικασία αυτή μπορεί να συμβάλει στην προώθηση της ανάπτυξης του λεξιλογίου των παιδιών σε συνδυασμό με άλλες δεξιότητες γραμματισμού. Καταγράφηκαν οι προσπάθειες των παιδιών (και η στήριξη των προσπαθειών των γονέων για αυτές τις προσπάθειες) να γράψουν μια μεγαλύτερη επιλογή λέξεων απ' ό,τι συνήθως παρατηρείται, αλλά που έχουν ακόμα μια σημαντική επικοινωνιακή λειτουργία.

Αρκετοί ήταν οι ερευνητές που μέτρησαν την αναδυόμενη γραφή των παιδιών με διάφορους τρόπους. Οι Lin et al., (2009, όπ.παρ. στο Skibbe, Bidman, Hindman, Aram & Morrison, 2013) χρησιμοποίησαν ως τρόπο μέτρησης τη γραφή λέξεων, οι Aram & Levin, (2002, στο Skibbe, Bidman, Hindman, Aram & Morrison, 2013) τη συγγραφή μιας λίστας με προσκεκλημένους, ενώ οι Bloodgood, (1999) και Bindman et al., (2013) ζήτησαν από τα παιδιά να γράψουν το όνομά τους, καθώς αυτό έχει προσωπικό νόημα για τα ίδια (Skibbe, Bidman, Hindman, Aram & Morrison, 2013).

Η Zurcher (2016) εφάρμοσε στην τάξη ένα project όπου οι μαθητές μοιράστηκαν τη συγγραφή τους με τους γονείς τους μέσα από ένα «Καφέ με Ποίηση», μια εφημερίδα στην τάξη και μια «Νέα Ημέρα Συγγραφέων». Κατά τη διάρκεια της «καφετέριας ποίησης», οι μαθητές σερβίρισαν καφέ και ζεστή σοκολάτα στους γονείς τους πριν ξεκινήσει η παράστασή τους. Στη συνέχεια οι μαθητές απήγγειλαν τα ποιήματα που έγραψαν και επίσης αυτά που απομνημόνευσαν. Ένας γονέας είπε: "Είμαι έκπληκτος για το πόσο καλογραμμένα είναι μερικά από αυτά τα ποιήματα». Χρησιμοποιώντας τους γονείς ως αυθεντικά ακροατήρια, οι μαθητές λαμβάνουν όχι μόνο περισσότερη ανατροφολόγηση αλλά και περισσότερη ενθάρρυνση καθώς περνούν από τη σύνθετη, επαναληπτική διαδικασία γραφής. (Zurcher, 2016).

Ο Burkhart (1995, όπ.παρ. στο Zurcher, 2016) ζήτησε από τους μαθητές του να πάρουν συνέντευξη από ένα μέλος της οικογένειάς τους και στη συνέχεια να καταγράψουν τη βιογραφία του μέλους αυτού. Η διαδικασία αυτή γινόταν κάθε μήνα, για ένα σχολικό έτος.

Άλλοι ερευνητές χρησιμοποίησαν το «Εργαστήρι γραφής» (*Workshop Writing*) όπου παρατήρησαν τις ενέργειες των γονέων στην «από κοινού γραφή» με τα παιδιά τους, τους έδωσαν κάποιες οδηγίες και στη συνέχεια παρατηρούσαν την πορεία που είχε το κάθε παιδί έπειτα από τη συνεργασία του με τον γονέα του. Τα παιδιά, στο τέλος της δραστηριότητας αυτής ήταν σε θέση να διαχωρίζουν τα είδη της γραφής, πχ πότε γράφουμε για ευχαρίστηση, για μια εργασία, κλπ, συνειδητοποίησαν πως η γραφή είναι δημιουργική, ενώ οι γονείς ανέπτυξαν μια εταιρική σχέση με τους εκπαιδευτικούς. (Zurcher, 2016).

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα από τα συχνότερα εργαλεία μέτρησης. Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Can & Cinsburg-Block (2016), χρησιμοποίησαν ένα ψυχομετρικό τεστ, κλίμακας Likert με τέσσερα σημεία (FIQ-EC). Μέτρησαν τη συχνότητα της οικογενειακής συμμετοχής στο σπίτι σε γενικές δραστηριότητες, όπως η διατήρηση κανόνων, η τήρηση ενός κανονικού χρονοδιαγράμματος πρωινού και ύπνου, κλπ. Ένα άλλο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποίησαν για να μετρήσουν της Γονικές Πρακτικές Πρώιμου Γραμματισμού (*FELP=*

Family Early Literacy Practicies) σχεδιάστηκε για να μετρά τη συχνότητα των δραστηριοτήτων που κάνουν οι γονείς ώστε να βοηθούν τα μικρά παιδιά τους (ηλικίας 3-6) με τις δεξιότητες γραφής. Στη συγκεκριμένη έρευνα μετρήθηκε η οικογενειακή συμπεριφορά, δηλαδή την ανάπτυξη δεξιοτήτων, τη διαδραστική ανάγνωση και τη μοντελοποίηση / παρακολούθηση.

Άλλες έρευνες εστίασαν στην συνέντευξη. Στην έρευνα των Barnes & Puccioni, (2017), πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με γονείς, πάροχους πρώτης φροντίδας παιδιών, καθηγητές και στη συνέχεια έγιναν άμεσες αξιολογήσεις παιδιών στους γνωστικούς, ψυχοκοινωνικούς και φυσικούς τομείς. Κάθε παιδί κουβαλούσε δύο τσάντες, όπου στη μία υπήρχε ένα βιβλίο ενώ στην άλλη μια πλαστελίνη. Η εντολή ήταν να παίξουν και με τις δύο τσάντες, σε χρόνο δέκα λεπτών. Η δραστηριότητα βιντεοσκοπήθηκε και οι συζητήσεις που σχετίζονται με το βιβλίο κωδικοποιήθηκαν χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα κωδικοποίησης Reading Aloud Profile-Together (RAPT) για την παροχή λεπτομερών πληροφοριών σχετικά με τις συμπεριφορές των γονέων και των παιδιών κατά τη διάρκεια μιας κοινής δραστηριότητας ανάγνωσης βιβλίων. Η αξιολόγηση του λεξιλογίου έγινε με το τεστ Peabody, ενώ αξιολογήθηκαν και στοιχεία αλφαριθμητισμού, όπως συμβάσεις γραφής, αναγνώριση επιστολών, κατανόηση σχέσεων ήχου - γράμματος, και κατανόηση λέξεων στο πλαίσιο απλών προτάσεων.

Οι Bergen, Zuijen, Bishop και Jong, (2016), στην έρευνά τους που πραγματοποιήθηκε στην Ολλανδία, εξέτασαν οικογένειες οι οποίες συμμετείχαν στο Έργο Οικογενειακών Επιπτώσεων στην Ικανότητα Γραμματισμού (FIOLA), (όπ.παρ. στο van Bergen, et al., 2015). Οι γονείς βαθμολόγησαν τη δική τους συχνότητα ανάγνωσης χρησιμοποιώντας δύο ερωτήσεις: «Πόσες ώρες την εβδομάδα διαβάζετε κατά μέσο όρο για μελέτη / εργασία; Πόσες ώρες την εβδομάδα διαβάζετε κατά μέσο όρο για ευχαρίστηση;». Η ευελιξία (δηλαδή η ακρίβεια και η ταχύτητα) της ανάγνωσης εξετάστηκε για δύο λέξεις (One-MinuteTest: Brus & Voeten, 1972) και ψευδο-λέξεις (Klepel: vandenBos, LutjeSpelberg, Scheepstra & deVries, 1994). Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να διαβάσουν σωστά όσο το δυνατόν περισσότερα αντικείμενα μέσα σε ένα λεπτό (ευχέρεια ανάγνωσης λέξεων) ή δύο λεπτά (*fluency reading pseudoword*). Οι αρχικές δοκιμαστικές εκδόσεις αποτελούνται από μια λίστα με 116 στοιχεία αυξανόμενης δυσκολίας.

Όλα τα παραπάνω αποτελούν ένα μικρό δείγμα των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν στις διάφορες έρευνες, με τη χορήγηση των τεστ και τα ερωτηματολόγια να αποτελούν την συνηθέστερη επιλογή από τους μελετητές. Κρίνεται αναγκαίο στο σημείο αυτό να σαφηνιστεί πως η εστίαση στα παραπάνω εργαλεία οφείλεται στο γεγονός πως για την διεκπεραίωση της παρούσας

έρευνας χορηγήθηκαν τεστ στα παιδιά, ενώ στους γονείς δόθηκαν ερωτηματολόγια. Τα εργαλεία αυτά σχολιάζονται σε επόμενο κεφάλαιο.

2.7 Το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο οικογένειας

Η έρευνα των Chow, Ho, Wong, Waye και Zheng (2017), σε παιδιά μεταξύ 3 και 11 ετών στην Κίνα, εξέτασε τις σχέσεις μεταξύ της γλώσσας των παιδιών και των δεξιοτήτων ανάγνωσης και των διαφόρων περιβαλλοντικών παραγόντων στο σπίτι, ιδιαίτερα της οικογενειακής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης (Fernald, Marchman & Weisleder, 2013· Hecht, Burgess, Torgesen, Wagner & Rashotte, 2000· Aram, Korat & Hassunah-Arafat, 2013· Payne, Whitehurst & Angell, 1994, στο Chow, Ho, Wong, Waye & Zheng, 2017). Η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση μιας οικογένειας αφορά τους πόρους και τα περιουσιακά στοιχεία που διαθέτει το νοικοκυριό, τα οποία δεν περιορίζονται σε υλικούς πόρους, αλλά περιλαμβάνουν και μη υλικά, όπως ευκαιρίες εκπαίδευσης και κοινωνικά δίκτυα (Bradley & Corwyn, 2002, όπ.παρ. στο Chow, Ho, Wong, Waye & Zheng, 2017). Τα παιδιά που ανήκουν σε μια οικογένεια με υψηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο συχνά αποδίδουν καλύτερα στην ανάγνωση και τις συναφείς γνωστικές δεξιότητες, συμπεριλαμβανομένης της φωνολογικής συνειδητοποίησης, ενώ ταυτόχρονα έχουν αποδειχθεί σημαντικές επιδράσεις του κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού επιπέδου στις δεξιότητες ανάγνωσης (Bowey, 1995· Raz & Bryant, 1990· Molfese, Modglin & Molfese, 2003, στο Chow, Ho, Wong, Waye & Zheng, 2017). Έρευνες έχουν δείξει πως το οικογενειακό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο που εκπροσωπείται από τη μητρική εκπαίδευση συνδέεται σημαντικά με τη γνώση του λεξιλογίου των παιδιών και το οικογενειακό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο που εκπροσωπείται από το εισόδημα των γονέων, την εκπαίδευση και το επάγγελμα συσχετίζονται με την ανάγνωση λέξεων των παιδιών (Lau & McBride-Chang, 2005, Liu, Chung & McBride, 2016, στο Chow, Ho, Wong, Waye & Zheng, 2017). Το υψηλότερο SES συνδέεται με πιο εμπλουτισμένες εμπειρίες γλωσσών και γραμματισμού (Hoff-Ginsberg, 1998).

Η χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση έχει αποδειχθεί πως συμβάλει αρνητικά στην απόκτηση του προφορικού λόγου από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι Pullen & Justice (2003, στο Reynold & Fish, 2010), έδειξαν με μελέτες τους πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο κι έχουν κακές γλωσσικές δεξιότητες διατρέχουν μεγάλο κίνδυνο δυσκολίας στην απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής.

Τα παιδιά που εισέρχονται στο νηπιαγωγείο κι είναι ήδη έτοιμα «να μάθουν» θα έχουν καλύτερη ακαδημαϊκή πορεία στο μέλλον (Duncan et al., 2007, McClelland, Acock, Piccinin, Rhea & Stallings, 2013, στο Justice, Jiang, Khan & Dinia, 2017).

Οι δεξιότητες ανάγνωσης είναι ζωτικής σημασίας για την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών (Duncan et al., 2007, στο Clarke, Koziol & Sheridan, 2017) και οι επιπτώσεις της κακής πρόωρης ανάγνωσης επιδεινώνονται με την πάροδο του χρόνου (Arnold & Doctoroff, 2003, στο Clarke, Koziol & Sheridan, 2017). Οι κακές γλωσσικές δεξιότητες και οι δεξιότητες γραμματισμού κατά την είσοδο στο σχολείο συνδέονται με την αυξημένη διορθωτική εκπαίδευση και την εγκατάλειψη του σχολείου (Dickinson & Tabors 2001, στο Clarke, Koziol & Sheridan, 2017). Όπως έχει επισημανθεί οι πρώτες εμπειρίες ανάγνωσης στο σπίτι έχουν αποδειχθεί ότι προβλέπουν αργότερα την ετοιμότητα της γλώσσας και της παιδείας στο νηπιαγωγείο και τις δεξιότητες ανάγνωσης στο πρώιμο δημοτικό σχολείο, επιδεικνύοντας διαχρονικές επιπτώσεις της πρόωρης γονικής εμπλοκής (Forget-Dubois et al., 2009, στο Clarke, Koziol & Sheridan, 2017). Ένα περιβάλλον πλούσιο σε υλικό κι ερεθίσματα προσφέρει στα παιδιά ποικίλες ευκαιρίες να έρθουν σε επαφή με διάφορες μορφές αλληλεπίδρασης που βασίζονται στη γλώσσα. Πολλοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη γονική εμπλοκή στις αλληλεπιδράσεις της γλώσσας και του γραμματισμού, όπως η κοινωνικοοικονομική κατάσταση και η εκπαίδευση. Ένα επίπεδο επίδρασης στην έγκαιρη γονική εμπλοκή γραμματισμού που αξίζει μεγαλύτερη προσοχή είναι η γεωγραφική θέση. Τα διαρθρωτικά χαρακτηριστικά στη γειτονιά ή στην κοινότητα του ατόμου έχουν δείξει ότι επηρεάζουν τη συμπεριφορά των γονέων και τα αποτελέσματα παιδείας (Froiland 2011, στο Clarke, Koziol & Sheridan, 2017). Οι συνθήκες που επικρατούν στις αγροτικές περιοχές ενδέχεται να επηρεάσουν τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς ασχολούνται με τις δραστηριότητες μάθησης σε πρώιμο στάδιο και τον βαθμό στον οποίο οι συμπεριφορές των γονέων έχουν αντίκτυπο στη μετέπειτα ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των παιδιών τους. Μερικοί γονείς ισχυρίστηκαν ότι οι μειωμένοι πόροι και οι δυνατότητες εισοδήματος στις αγροτικές κοινότητες μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά τις εκπαιδευτικές φιλοδοξίες των γονέων για τα παιδιά τους και με τη σειρά τους να μειώσουν τις προσπάθειές τους για την προώθηση της μάθησης στο σπίτι (Durham & Smith 2006, Roscigno & Crowley 2001, στο Clarke, Koziol & Sheridan, 2017). Οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι γονείς στις αγροτικές κοινότητες δίνουν λιγότερη έμφαση στο ακαδημαϊκό επίτευγμα (Lampard et al., 2000, στο Clarke, Koziol & Sheridan, 2017) και επενδύουν και ασχολούνται λιγότερο με τις εκπαιδευτικές εμπειρίες (Roscigno et al., 2006, στο Clarke, Koziol & Sheridan, 2017).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φάνηκε πως οι περισσότερες μελέτες αφορούν κυρίως παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας, ενώ λίγες είναι αυτές που σχετίζονται με την προσχολική. Οι καθημερινές συνήθειες των γονέων, οι πολλές ώρες εργασίας ή το άγχος για ανεύρεση εργασίας μονοπωλούν την καθημερινότητα των γονέων, αφήνοντας στην άκρη την ποιοτική ενασχόληση με τα παιδιά τους. Καθώς η προσχολική ηλικία είναι μια κρίσιμη περίοδος για την ανάπτυξη θεμελιωδών δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής (Skibbe, Bidman, Hindman, Aram & Morrison, 2013) σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα ερευνών που έδειξαν πως τα παιδιά τα οποία στον ελεύθερο χρόνο τους διαβάζουν βιβλία έχουν καλύτερες επιδόσεις σε γλωσσικές δραστηριότητες (Boerma, Mol & Jolles, 2017), κρίνεται σημαντική η μελέτη της σχέσης του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού και των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται από τους γονείς με τα παιδιά τους και του επιπέδου που έχουν τα ίδια τα παιδιά σε ότι αφορά την ελληνική πραγματικότητα. Παράλληλα, ένας σημαντικός παράγοντας είναι η γνώση του κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού επιπέδου των οικογενειών αυτών, καθώς φαίνεται να υπάρχει ελλιπής εμπλοκή στα χαμηλά αυτά επίπεδα.

Όπως αποδείχθηκε στη μελέτη των Can & Ginsburg – Block (2016), η σχολική ετοιμότητα, οι ακαδημαϊκές επιδόσεις κι η γνωστική ανάπτυξη των μικρών παιδιών έχει συνδεθεί με θετικά αποτελέσματα με την συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες γραμματισμού. Οι δραστηριότητες που σχετίζονται με τον προφορικό και γραπτό λόγο μεταξύ γονέων – παιδιών προωθεί γλωσσικές αλληλεπιδράσεις υψηλής ποιότητας, όπως για παράδειγμα η εκτενής συζήτηση γύρω από ένα βιβλίο, που προσφέρει λεξικό πλούτο. Το οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζει σημαντικά την επιθυμία των παιδιών να διαβάσουν και να γράψουν. Όπως έχει ερευνηθεί, η εκπαίδευση των γονέων κι η οικονομική τους κατάσταση συμβάλλουν ή παρεμποδίζουν τις δραστηριότητες γραμματισμού που λαμβάνουν χώρα στο σπίτι. Οι Cooper, Crosnoe, Suizzo και Pituch (2010) διαπίστωσαν πως η γονική συμμετοχή σε δραστηριότητες γραμματισμού στο σπίτι επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών τους κι έχουν μεγαλύτερη σημασία για τα παιδιά, ειδικά για τους γονείς που έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (Can & Ginsburg – Block, 2016). Παρόμοια αποτελέσματα έχουν συγκεντρώσει κι άλλες έρευνες.

Από το προηγούμενο κεφάλαιο, προκύπτει πως οι ερευνητές εστίασαν το ενδιαφέρον τους στη μέτρηση της συχνότητας με την οποία οι γονείς διαβάζουν βιβλία στα παιδιά τους, στις συνομιλίες μεταξύ γονέα – παιδιού κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, στον αριθμό των βιβλίων

που υπάρχουν στο σπίτι για τα παιδιά, στη συχνότητα με την οποία οι γονείς επισκέπτονται με το παιδί τους τη δημόσια βιβλιοθήκη ή ένα βιβλιοπωλείο, στην παροχή υλικών γραμματισμού στο σπίτι και στην ηλικία που είχε το παιδί όταν οι γονείς άρχισαν να του διαβάζουν βιβλία. Επίσης, διάφορες μελέτες προσανατολίστηκαν και στην ποιότητα των δραστηριοτήτων ανάγνωσης βιβλίων από τους γονείς στο παιδί τους. Ακόμη, μετρήθηκε η συχνότητα κατά την οποία οι γονείς διδάσκουν στοιχεία γραμματισμού στο παιδί τους, όπως η συχνότητα διδασκαλίας των ονομάτων και των ήχων των γραμμάτων, η ανάγνωση κι η γραφή λέξεων, κλπ. (Barnes & Puccioni 2017· Skibbe, Bidman, Hindman, Aram, Morrison, 2013· Bergen, Zuijen, Bishop & Jong, 2016· Irish & Parsons, 2015· Ngorosho, 2010· Froyen, Skibbe, Bowles, Blow & Gerde, 2013· Senechal & LeFevre, 2002, 2014· Clarke, Koziol & Sheridan, 2017· Tichnor-Wagner, Garwood, Bratsch-Hines & Vernon-Feagans, 2015· Puranik, Phillips, Lonigan & Gibson, 2017· Whitehurst & Lonigan, 1998).

Σε άλλη μελέτη οι ερευνητές αναφέρουν πως ο οικογενειακός γραμματισμός έχει μεγάλη επίδραση στις δεξιότητες των παιδιών για ανάγνωση και γραφή και στην ανάπτυξη της γλώσσας. Το ενδιαφέρον των παιδιών για αλφαριθμητικό καθορίζεται από τη στάση των γονέων και το ενδιαφέρον τους για διάβασμα, από την εμπλοκή τους σε τέτοιου είδους δραστηριότητες καθώς κι από την ποιότητα της αλληλεπίδρασης γονέα – παιδιού (Yeo, Ong, Ng, 2014). Παράλληλα, αρκετές είναι κι οι έρευνες που έδειξαν ενδιαφέρον για το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων σε συνδυασμό με τις δραστηριότητες γραπτού και προφορικού λόγου, όπως για παράδειγμα οι μελέτες των Yeo, Ong, Ng, (2014), Zurcher (2016), Can & Ginsburg – Block (2016), Reynold & Fish (2010), κ.α.

Μέχρι πρότινος, δεν φαίνεται να υπήρχε κάποιο εργαλείο που να μετρούσε όλες τις διαστάσεις του οικογενειακού γραμματισμού ταυτόχρονα. Πιο συγκεκριμένα, δεν υπήρχε κάποιο έγκυρο κι αξιόπιστο εργαλείο που να μετράει το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας του παιδιού (επίπεδο εκπαίδευσης και επάγγελμα γονέων), την εμπλοκή των γονέων και των παιδιών σε δραστηριότητες που να σχετίζονται με τον προφορικό και γραπτό λόγο, όπως διδασκαλία ποικίλων δεξιοτήτων γραμματισμού από το γονέα προς το παιδί (π.χ. ανάγνωση και γραφή λέξεων, ανάγνωση μικρών ιστοριών, γραφή των γραμμάτων της αλφαβήτας, των ονομάτων και των ήχων των γραμμάτων, διαχωρισμός της λέξης σε ήχους και συλλαβές κ.ά.), σε δραστηριότητες από κοινού ανάγνωσης (π.χ. ανάγνωση παραμυθιών, παιδικών ιστοριών, παιδικών πληροφοριακών βιβλίων, εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων αλφαβήτας κ.α.), σε δραστηριότητες γραμματισμού για τον ίδιο τον γονέα (π.χ. διάβασμα βιβλίων, περιοδικών, εφημερίδων, χρήση του υπολογιστή από το γονέα κ.α.), σε δραστηριότητες προφορικού λόγου (π.χ. προφορική διήγηση ιστοριών από το

γονέα στο παιδί αλλά κι αντίστροφα, απαγγελία τραγουδιών, κ.α.), καθώς και σε άλλες δραστηριότητες γραμματισμού, όπως για παράδειγμα από κοινού γραφή λέξεων, τις λίστες με τα ψώνια από τα διάφορα καταστήματα, ανάγνωση των πινακίδων στο δρόμο ή τις ετικέτες προϊόντων, κ.ά. Επίσης, δεν υπήρχε κάποιο εργαλείο, που ταυτόχρονα να μετράει τα πιστεύω/τις πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με τη σημασία που αποδίδουν στην ενεργό συμμετοχή τους με τα παιδιά τους σε διάφορες δραστηριότητες γραμματισμού αλλά και στην ύπαρξη διαφόρων υλικών/πόρων γραμματισμού στο σπίτι, όπως μαρκαδόροι, μολύβια, γόμες, κάρτες με τα γράμματα του αλφάβητου, διαφόρων ειδών παιδικά βιβλία, εκπαιδευτικά παιχνίδια, κ.ά.. Επιπρόσθετα, να μετράει την έκθεση στο γραπτό λόγο μέσα από ένα τεστ αναγνώρισης τίτλων, το οποίο αποτελεί μία εναλλακτική μέτρηση της συχνότητας ανάγνωσης βιβλίων από το γονέα στο παιδί. (Σαρρή, 2018).

Το εργαλείο αυτό, «που να αντιμετωπίζει το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού ως μία έννοια πολυδιάστατης φύσεως» (Σαρρή, 2018, σελ 83) κατασκευάστηκε με τη μορφή ερωτηματολογίου και μοιράστηκε σε γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Όμως, δεν προκύπτει από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ένα τέτοιο εργαλείο μέτρησης να έχει δοθεί σε γονείς, με ταυτόχρονη χορήγηση διαφόρων τεστ σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που να μετρούν τις γνώσεις τους στον προφορικό και γραπτό λόγο.

Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να ερευνήσει την εμπλοκή των γονέων σε δραστηριότητες γραμματισμού σε συνδυασμό με τις γνώσεις των παιδιών πάνω σε δεξιότητες γραμματισμού. Πιο συγκεκριμένα, επεδίωξε να βρει την συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ της εμπλοκής των γονέων σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου με τις γνώσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας πάνω στη γνώση των γραμμάτων του ελληνικού αλφάβητου, στην φωνολογική τους επίγνωση, στις γνώσεις τους για τις συμβάσεις του γραπτού λόγου, καθώς και στην ανάπτυξη του λεξιλογίου τους. Όλα τα παραπάνω ερευνήθηκαν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία, σε αγροτικές περιοχές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να εξετάσει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην αλληλεπίδραση των γονιών με τα παιδιά τους σε δραστηριότητες αναδυόμενου γραμματισμού και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου των παιδιών. Ειδικότερα θα ερευνηθεί η σχέση της εμπλοκής των γονέων με τα παιδιά τους σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου με:

- τις γνώσεις γραμμάτων των παιδιών
- τις γνώσεις των παιδιών για τις συμβάσεις του γραπτού λόγου
- την φωνολογική επίγνωση των παιδιών
- το λεξιλόγιο των παιδιών.

Οι υποθέσεις της έρευνας είναι οι εξής:

- 1) Υπάρχει σχέση μεταξύ της εμπλοκής των γονέων με τα παιδιά τους σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου και της γνώσης των γραμμάτων του αλφάβητου από τα παιδιά. Ειδικότερα, τα παιδιά με υψηλότερες γνώσεις γραμμάτων αναμένεται να εμπλέκονται περισσότερο σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου με τους γονείς τους σε σχέση με τα παιδιά με χαμηλότερες γνώσεις γραμμάτων (πρώτη ερευνητική υπόθεση).
- 2) Υπάρχει σχέση μεταξύ της εμπλοκής των γονέων με τα παιδιά τους σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου και της γνώσης των παιδιών για τις συμβάσεις του γραπτού λόγου. Ειδικότερα, τα παιδιά με υψηλότερες γνώσεις των συμβάσεων του γραπτού λόγου αναμένεται να εμπλέκονται περισσότερο σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου με τους γονείς τους σε σχέση με τα παιδιά με χαμηλότερες γνώσεις των συμβάσεων του γραπτού λόγου, (δεύτερη ερευνητική υπόθεση)..
- 3) Υπάρχει σχέση μεταξύ της εμπλοκής των γονέων με τα παιδιά τους σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου και τη φωνολογική επίγνωση των παιδιών αυτών. Ειδικότερα, τα παιδιά με υψηλότερη φωνολογική επίγνωση αναμένεται να εμπλέκονται

περισσότερο σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου με τους γονείς τους σε σχέση με τα παιδιά με χαμηλότερη φωνολογική επίγνωση, (τρίτη ερευνητική υπόθεση)..

- 4) Υπάρχει σχέση μεταξύ της εμπλοκής των γονέων με τα παιδιά τους σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου και του λεξιλογίου των παιδιών. Ειδικότερα, τα παιδιά με πλουσιότερο λεξιλόγιο αναμένεται να εμπλέκονται περισσότερο σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου με τους γονείς τους σε σχέση με τα παιδιά με φτωχότερο λεξιλόγιο, (τέταρτη ερευνητική υπόθεση).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Σχεδιασμός της έρευνας

Σχεδιάστηκε μια συσχετιστική έρευνα (*correlational research*) με σκοπό να μελετήσει το βαθμό στον οποίο οι γονείς αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους στο σπίτι και έξω από αυτό σε δραστηριότητες σχετικές με τον προφορικό και γραπτό λόγο σε σχέση με τις γνώσεις των παιδιών σε δεξιότητες γραμματισμού.

Στους γονείς δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο, αποτελούμενο από πέντε κλίμακες, το οποίο μετρούσε τις διάφορες διαστάσεις του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού, όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, την εμπλοκή των γονέων και των παιδιών σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου, τα πιστεύω/τις πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με τη σημασία που δίνουν στην ενεργό συμμετοχή τους με το παιδί τους σε δραστηριότητες γραμματισμού, τα υλικά γραμματισμού που υπάρχουν στο σπίτι και την έκθεση των παιδιών σε βιβλία.

Οι γονείς λάμβαναν αυτό το ερωτηματολόγιο για να το συμπληρώσουν στο σπίτι τους από το νηπιαγωγείο στο οποίο φοιτούσε το παιδί τους και μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα έπρεπε να το επιστρέψουν στον/στη νηπιαγωγό της τάξης. Με την επιστροφή του συμπληρωμένου ερωτηματολογίου δήλωναν την συναίνεσή τους ως προς τη συμμετοχή του παιδιού τους στην παρούσα μελέτη, ώστε να εκτιμηθούν οι δεξιότητές τους σχετικά με τον προφορικό και τον γραπτό λόγο.

Μετά την παραλαβή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ακολούθησε η χορήγηση των τεστ στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα τεστ που χορηγήθηκαν ήταν πέντε (5) τεστ που είχαν ελεγχθεί από άλλες μελέτες για την εγκυρότητά τους και μετρούσαν τις δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών. Συγκεκριμένα μετρούσαν τις γνώσεις τους για τα γράμματα της αλφαβήτας, τις γνώσεις τους για τις συμβάσεις του γραπτού λόγου, την φωνολογική τους επίγνωση αλλά και το λεξιλόγιό τους.

5.2 Πληθυσμός και Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της παρούσας έρευνας προέρχεται από έναν πληθυσμό γονέων και των παιδιών τους, προσχολικής ηλικίας 4 - 6 ετών, τα οποία φοιτούσαν κατά το σχολικό έτος 2018-2019 σε δημόσια νηπιαγωγεία του νομού Ηρακλείου Κρήτης και συγκεκριμένα σε αγροτικές περιοχές.

Για την εκλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε δειγματοληψία ευκολίας. Έπειτα, σε κάθε νηπιαγωγείο που επιλέχθηκε για να συμμετέχει στο δείγμα, 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 ογδόντα ένα (81) ερωτηματολογίων που μοιράστηκαν, επεστράφησαν εξήντα εννιά (69) ερωτηματολόγια. Έτσι, το δείγμα της έρευνας συγκροτήθηκε από τους γονείς που επέστρεψαν στη νηπιαγωγό του παιδιού τους συμπληρωμένο το ερωτηματολόγιο και συναίνεσαν ώστε να αξιολογηθούν τα παιδιά τους ως προς τις γνώσεις και δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού (N=69).

Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι για να συμμετέχει το κάθε νηπιαγωγείο στην έρευνα αυτή, έπρεπε αρχικά να συμφωνεί η Προϊσταμένη Νηπιαγωγός του κάθε σχολείου. Έπειτα, έπρεπε να συμφωνούν και οι γονείς των παιδιών σχετικά με το ότι επιθυμούν να συμμετέχουν σ' αυτήν την έρευνα, τόσο οι ίδιοι όσο και τα παιδιά τους.

5.3 Μέσα Συλλογής δεδομένων

Για την επίτευξη του σκοπού της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων ένα (1) ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι γονείς και πέντε (5) τεστ που χορηγήθηκαν στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Τα τεστ που χρησιμοποιήθηκαν μετρούσαν τις γνώσεις των παιδιών για τις συμβάσεις του γραπτού λόγου, τις γνώσεις τους για τα γράμματα του αλφαβήτου, την φωνολογική τους επίγνωση με την αναγνώριση του κοινού αρχικού φωνήματος ορισμένων λέξεων και το λεξιλόγιό τους, εκφραστικό και προσληπτικό λεξιλόγιο.

5.3.1 Τα τεστ

5.3.1.1 Συμβάσεις γραπτού λόγου

Για τις γνώσεις των συμβάσεων του γραπτού λόγου χρησιμοποιήθηκε το τεστ της Clay "Concepts about print", ένα τεστ που μεταφράστηκε και σταθμίστηκε στα ελληνικά από την Τάφα (2008), με τίτλο «Κριτήριο Αξιολόγησης των Γνώσεων για το Γραπτό Λόγο». Αποτελεί ένα εργαλείο που έχει σχεδιαστεί για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να παρατηρούν την αυξανόμενη

αναγνώριση των συμβάσεων και των κανόνων της γραφής από τα μικρά παιδιά. Κατά την ανάγνωση του βιβλίου δοκιμής, ανακαλύπτει ο ερευνητής τι προσέχει το παιδί στο κείμενο, τις διαδικασίες που ελέγχει το παιδί και ανακαλύπτει τις συμπεριφορές ανάγνωσης που πρέπει να διδαχθεί (Goodman, 1981, στο Τάφα, 2009). Συγκεκριμένα, το τεστ αυτό αξιολογεί την κατανόηση των παιδιών όσον αφορά τις συμβάσεις της γραφής όπως ο προσανατολισμός του βιβλίου, η φορά της ανάγνωσης, η μεταφορά του μηνύματος από το κείμενο κι όχι από την εικόνα, τις έννοιες γραμμάτων και λέξεων, την ακολουθία γραμμών και λέξεων, τη σειρά των γραμμάτων μέσα σε μια λέξη και την έννοια των σημείων στίξης. (Τάφα, 2008; 2009).

Το τεστ αποτελείται από δύο βιβλία, το «Το Φεγγαράκι Χάθηκε» και το «Μια Ηλιόλουστη Μέρα». Και για τα δύο βιβλία ο τρόπος χορήγησης είναι κοινός. Κατά την ανάγνωση των βιβλίων ζητείται από το παιδί κάθε φορά να απαντήσει σε μια συγκεκριμένη ερώτηση, όπως για παράδειγμα «Δείξε μου τη μπροστινή πλευρά του βιβλίου», «δείξε μου από πού ν' αρχίσω να διαβάζω», «πού υπάρχει λάθος εδώ;», κτλ. Για κάθε σωστή απάντηση το παιδί λαμβάνει έναν (1) βαθμό, με μέγιστη βαθμολογία το 24. Έπειτα η βαθμολογία αυτή μετατρέπεται σε τυπικούς βαθμούς, με μέγιστη βαθμολογία το 9, όπου καθορίζεται ακριβέστερα η αξία της επίδοσης του κάθε παιδιού.

Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης χρησιμοποιήθηκε μόνο το ένα βιβλίο, και συγκεκριμένα το «Το Φεγγαράκι Χάθηκε».

5.3.1.2 Γνώση γραμμάτων αλφαβήτας

Για τη μέτρηση της γνώσης των γραμμάτων της αλφαβήτου χρησιμοποιήθηκε ένα τεστ επινοημένο από τον Μανωλίτση (2000). Ήταν ένας πίνακας με τα μικρά γράμματα της αλφαβήτου, τυπωμένα σε τυχαία σειρά. Κάθε παιδί κλήθηκε να τα αναγνωρίσει, ρωτώντας το αν γνωρίζει το εκάστοτε γράμμα που του έδειχνε ο ερευνητής. Ως σωστή απάντηση θεωρείται η αναγνώριση του γράμματος με το όνομά του ή με τον ήχο του. (Μανωλίτσης, 2000).

Η καταγραφή του αποτελέσματος γινόταν σε ειδικό φύλλο καταγραφής, όπου υπήρχαν και τα 24 γράμματα του αλφάβητου και σημειωνόταν η απάντηση του παιδιού.

Για κάθε σωστή απάντηση το παιδί έπαιρνε έναν βαθμό. Η βαθμολογία κυμαινόταν από 0 – 24.

5.3.1.3 Αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος

Για την φωνολογική επίγνωση των παιδιών δόθηκε στα παιδιά ένα τεστ που κατασκεύασε ο Μανωλίτσας (2000). Το κριτήριο αυτό επιχειρεί να εκτιμήσει την ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίσουν πως δύο λέξεις μοιράζονται το ίδιο αρχικό φώνημα. Προέρχεται από το κριτήριο «ταύτιση φωνήματος» του Wallach και των συνεργατών του. Παρουσιάζεται με τη μορφή τετραδίου, όπου σε κάθε φύλλο υπάρχουν τυπωμένες τέσσερις έγχρωμες εικόνες. Η μία βρίσκεται στο πάνω μέρος της σελίδας ενώ οι υπόλοιπες τρεις στο κάτω μέρος, σε μία ευθεία. Το όνομα της λέξης που βρίσκεται στο πάνω μέρος θεωρείται λέξη-στόχος. Κατά την εφαρμογή του κριτηρίου ο ερευνητής εκφωνεί τη λέξη-στόχο και ζητεί από το παιδί να βρει ποια από τις εικόνες που βρίσκονται στο κάτω μέρος αρχίζει από τον ίδιο ήχο όπως και της πρώτης εικόνας. Πιο συγκεκριμένα, ο ερευνητής έλεγε «Αυτό εδώ είναι ένα βέλος. Αρχίζει από τον ήχο /β/. Βρες τώρα ποια από τις τρεις εικόνες το όνομα αρχίζει με τον ήχο /β/. (Δείχνει κι ονομάζει κάθε εικόνα χωριστά) Βίδα, ψωμί, κεράσια».

Το κριτήριο αποτελείται από δύο δοκιμαστικά θέματα κι από δέκα θέματα προς αξιολόγηση. Τα δοκιμαστικά θέματα αποσκοπούν στην εκμάθηση της διαδικασίας γι' αυτό και δεν βαθμολογούνται. Κατά την διάρκεια των δοκιμαστικών θεμάτων δίνονταν οδηγίες στο παιδί ώστε να κατανοήσει τι έπρεπε να κάνει για να απαντήσει σωστά. Στη λάθος απάντηση δινόταν η σωστή με φιλική υπόδειξη, ενώ στη σωστή επαναλαμβανόταν η απάντηση, δηλαδή «Γάτα. Αρχίζει από /γ/. Γ-γ-γ-γάτα. Γάτα και Γουρούνι και τα δύο αρχίζουν από /γγγγ/. Γ-γ-γ-γάτα, Γ-γ-γ-γ-γουρούνι». Κατά τη διάρκεια των θεμάτων προς αξιολόγηση δεν δινόταν καμία βοήθεια.

Η καταγραφή του αποτελέσματος γινόταν σε ειδικό φύλλο καταγραφής, όπου υπογραμμίζονταν η απάντηση του παιδιού. Αξίζει επίσης να σημειωθεί πως το αρχικό φώνημα ήταν πάντα σύμφωνο, ποτέ φωνήεν ή δίφθογγος.

Για κάθε σωστή απάντηση το παιδί έπαιρνε έναν βαθμό. Η βαθμολογία κυμαινόταν από 0 – 10. (Μανωλίτσας, 2000).

5.3.1.4 Προσληπτικό λεξιλόγιο

Για την κατανόηση του λεξιλογίου δόθηκε στο παιδί μία υποκλίμακα από το σταθμισμένο στην Ελλάδα WPPSI-III (Σιδερίδης & Αντωνίου, 2015), το οποίο ονομάζεται *Προσληπτικό λεξιλόγιο*. Το κριτήριο αυτό έχει τη μορφή τετραδίου, όπου σε κάθε σελίδα υπάρχουν τέσσερις εικόνες. Κάθε φορά ζητείται από το παιδί να δείξει μια συγκεκριμένη εικόνα. Για κάθε σωστή

απάντηση έπαιρνε 1 βαθμό, ενώ για κάθε λάθος ή αν καθυστερούσε να απαντήσει πέρα των 30 δευτερολέπτων, 0 βαθμούς. Η μέγιστη βαθμολογία είναι το 38.

Τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών ξεκινούν από το στοιχείο 6, ενώ τα παιδιά ηλικίας από 6-7 ετών από το στοιχείο 16. Για τα παιδιά που δυσκολεύονται ξεκινούν από το στοιχείο 1. Αν ένα παιδί ηλικίας 4-7 ετών δεν πετύχει τον ανώτερο βαθμό σε κανένα από τα δύο πρώτα στοιχεία, τότε του χορηγούνται τα προηγούμενα με **αντίστροφη** σειρά, μέχρι να πετύχει δύο βαθμούς σε διαδοχικά στοιχεία. Η χορήγηση του τεστ διακόπτεται όταν δοθούν 6 συνεχόμενες λανθασμένες απαντήσεις.

Το στοιχείο 1 αποτελεί στοιχείο δοκιμασίας. Ζητείται από το παιδί να δείξει το *πόδι*. Αν το δείξει σωστά προχωρά η χορήγηση στο επόμενο κατάλληλο στοιχείο. Αν το δείξει λάθος τότε ο ερευνητής δείχνει το *πόδι* και λέει «αυτό είναι το πόδι». Έπειτα συνεχίζει στο επόμενο κατάλληλο για την ηλικία στοιχείο. Σε κάθε σελίδα διαβάζεται αυτολεξεί κάθε εικόνα και στη συνέχεια ζητείται από το παιδί να υποδείξει τη σωστή. Ο ερευνητής διαβάζει τις εικόνες όσες φορές χρειαστεί.

Η καταγραφή του αποτελέσματος γινόταν σε ειδικό φύλλο καταγραφής, όπου κυκλωνόταν η σωστή απάντηση του παιδιού.

5.3.1.5 Εκφραστικό λεξιλόγιο

Για το προφορικό λεξιλόγιο δόθηκε στο παιδί μία υποκλίμακα για την αξιολόγηση του εκφραστικού λεξιλογίου από το σταθμισμένο στην Ελλάδα WPPSI-III (Σιδερίδης & Αντωνίου, 2015), το οποίο ονομάζεται *κατονομασία εικόνων*. Το κριτήριο αυτό έχει τη μορφή τετραδίου, όπου σε κάθε σελίδα υπάρχει τυπωμένη μια έγχρωμη εικόνα. Κάθε φορά ζητείται από το παιδί να κατονομάσει την εικόνα. Για κάθε σωστή απάντηση παίρνει 1 βαθμό, ενώ για κάθε λάθος 0 βαθμούς. Η μέγιστη βαθμολογία είναι το 30. Η καταγραφή του αποτελέσματος γινόταν σε ειδικό φύλλο καταγραφής, όπου σημειωνόταν η σωστή απάντηση του παιδιού.

Τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών ξεκινούν από το στοιχείο 7, ενώ τα παιδιά ηλικίας από 6-7 ετών από το στοιχείο 11. Για τα παιδιά που δυσκολεύονται ξεκινούν από το στοιχείο 1. Αν ένα παιδί ηλικίας 4-7 ετών δεν πετύχει τον ανώτερο βαθμό σε κανένα από τα δύο πρώτα στοιχεία, τότε του χορηγούνται τα προηγούμενα με αντίστροφη σειρά, μέχρι να πετύχει δύο βαθμούς σε διαδοχικά στοιχεία. Η χορήγηση του τεστ διακόπτεται όταν δοθούν 6 συνεχόμενες λανθασμένες απαντήσεις.

Αξίζει να σημειωθεί πως προβλήματα άρθρωσης δεν βαθμολογούνται αρνητικά. Αν δηλαδή ένα παιδί πει *νάνα* αντί για *μπανάνα* τότε θα πρέπει να πάρει βαθμό.

5.3.2 Το ερωτηματολόγιο

Για να μετρηθούν οι διαστάσεις του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού δόθηκε στους γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αυτό κατασκευάστηκε από τη Σαρρή (2018) και μετράει ταυτόχρονα το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, την εμπλοκή γονέα και παιδιού σε δραστηριότητες σχετικές 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.

Η πρώτη κλίμακα του ερωτηματολογίου μετρά το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας του παιδιού. Ο γονέας δηλώνει το πρόσωπο το οποίο συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο, (ο πατέρας του παιδιού (0), η μητέρα του (1), και οι δύο του γονείς (2) ή κάποιος άλλος κηδεμόνας του (3)).

Έπειτα, συμπληρώνεται το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης που έχει ολοκληρώσει ο πατέρας του παιδιού και μετά το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας του. Το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων 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». (Σαρρή, 2018).

Ωστόσο, για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, έγινε κατηγοριοποίηση του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων σε τέσσερις κατηγορίες: χαμηλό, μεσαίο, υψηλό και πολύ υψηλό. Δηλαδή, οι κατηγορίες από οχτώ 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 Απόφοιτοι 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 συμπληρώνεται το επάγγελμα που ασκούσε ο πατέρας και η μητέρα του παιδιού. Για τις ανάγκες της κωδικοποίησης και της ανάλυσης των δεδομένων οι απαντήσεις των γονέων βαθμολογήθηκαν ξανά σε 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 «Εμποροι, Πωλητές», το 4 «Υπάλληλοι γραφείου», το 5 «Επιστήμονες, Ελεύθεροι επαγγελματίες, Ανώτεροι Υπάλληλοι», το 6 «Οικιακά, Άνεργος» και το 7 «Συνταξιούχος». (Σαρρή, 2018).

Ωστόσο, για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, έγινε κατηγοριοποίηση του επαγγέλματος των γονέων σε τέσσερις κατηγορίες χαμηλό, μεσαίο, υψηλό και πολύ υψηλό επίπεδο επαγγέλματος και εκτός επαγγέλματος. Δηλαδή, από οκτώ οι κατηγορίες συμπύχθηκαν σε πέντε. Η πρώτη κατηγορία αποτέλεσε το χαμηλό επίπεδο επαγγέλματος, βαθμολογήθηκε με 0 και περιελάμβανε 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 περιελάμβανε 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. Υπήρχαν τριάντα έξι (36) ερωτήσεις που σχετιζόνταν με δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου στις οποίες συμμετέχουν ο γονέας και το παιδί του στο σπίτι αλλά και έξω από αυτό.

Διατυπώθηκαν ορισμένες ερωτήσεις σχετικές με τη συχνότητα ανάγνωσης διαφόρων ειδών παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων γονέα και παιδιού. Κάποιες άλλες ερωτήσεις αναφέρονταν στη συχνότητα διδασκαλίας δεξιοτήτων γραμματισμού από το γονέα στο παιδί του. Άλλες αφορούσαν τη συχνότητα με την οποία ο ίδιος ο γονέας συμμετέχει σε δραστηριότητες γραμματισμού. Κάποιες άλλες ερωτήσεις σχετιζόνταν με τη συχνότητα συμμετοχής γονέα και παιδιού σε δραστηριότητες γραφής, ενώ ορισμένες ερωτήσεις αφορούσαν τη συχνότητα εμπλοκής γονέα και παιδιού σε διάφορες 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.. 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». Ο γονέας, λοιπόν, έπρεπε να κυκλώσει σε κάθε ερώτηση την απάντηση αυτή που τον αντιπροσώπευε περισσότερο. (Σαρρή, 2018).

«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». (Σαρρή, 2018, σελ.89). Στην κλίμακα αυτή διατυπώθηκαν επτά (7) ερωτήσεις σχετικές με τα πιστεύω/τις πεποιθήσεις του γονέα ως προς το πόσο σημαντικό θεωρεί το να εμπλέκεται με το παιδί του σε δραστηριότητες γραμματισμού.

Διατυπώθηκαν ερωτήσεις που αφορούσαν το ποσοστό σημαντικότητας από τον γονέα στο 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.» (Σαρρή, 2018). Όλες οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου 5/βαθμης κλίμακας τύπου Likert, όπου το 0 βαθμολογούσε «Καθόλου», το 1 «Λίγο», το 2 «Αρκετά», το 3 «Πολύ» και το 4 «Πάρα πολύ». Έτσι ο γονέας, στην τρίτη αυτήν κλίμακα, έπρεπε να κυκλώσει την απάντηση αυτή που τον αντιπροσώπευε περισσότερο.

Στο τέλος της τρίτης κλίμακας υπήρχε μία ερώτηση η οποία αφορούσε την ηλικία που είχε το παιδί όταν ξεκίνησε ο γονέας του να του διαβάζει παιδικά βιβλία. Ήταν επίσης κλειστού τύπου 5/βαθμης κλίμακας τύπου Likert, όπου το 0 βαθμολογούσε «0-11 μηνών», το 1 «1 έτους», το 2 «2 χρονών», το 3 «3 χρονών» και το 4 «4 χρονών». Κι εδώ ο γονέας έπρεπε να κυκλώσει την απάντηση που τον αντιπροσώπευε περισσότερο. (Σαρρή, 2018).

Η τέταρτη κλίμακα μετρούσε τα υλικά γραμματισμού που υπάρχουν στο σπίτι του παιδιού και περιλάμβανε μία λίστα / κατάλογο ελέγχου (checklist). Τα υλικά αυτά σχετίζονταν 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 κατηγορική 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. (Σαρρή, 2018).

Η πέμπτη κλίμακα μετρούσε την έκθεση στα παιδικά βιβλία (έντυπος λόγος) και περιλάμβανε ένα Τεστ Αναγνώρισης Τίτλων (*Title Recognition Test*). Από τους συνολικά 24 τίτλους παιδικών βιβλίων, οι 15 αναφέρονταν σε αληθινούς τίτλους και οι 9 ψεύτικους τίτλους (foils). Οι ψεύτικοι τίτλοι (foils) είχαν διασκορπιστεί μέσα στους αληθινούς τίτλους. Στην αρχή του τεστ αυτού αναγράφονταν οι οδηγίες προς τους γονείς των μικρών παιδιών, λέγοντας πως 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, του ζητούνταν 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. (Σαρρή, 2018).

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. (Σαρρή, 2018).

Ακόμη, εκτός από τις πέντε αυτές κλίμακες, στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου υπήρχε 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. Ακόμη, με την επιστροφή του συμπληρωμένου ερωτηματολογίου οι γονείς δήλωναν πως δέχονταν να γίνει στα παιδιά τους η χορήγηση των τεστ. Το ερωτηματολόγιο στην πλήρη του μορφή υπάρχει στο Παράρτημα.

5.4 Διαδικασία της έρευνας

Τον Ιανουάριο του 2019 και με το άνοιγμα των σχολείων από τις χριστουγεννιάτικες διακοπές, μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια στους γονείς των μαθητών των νηπιαγωγείων του δείγματος της παρούσας έρευνας. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν από την ίδια την ερευνήτρια στους γονείς των μαθητών, καθώς κάθε ερωτηματολόγιο «έκρυβε» έναν κωδικό, που αντιστοιχούσε στα στοιχεία του μαθητή, που στη συνέχεια θα αξιολογούνταν. Τους ζητήθηκε να το πάρουν στο σπίτι τους για να το συμπληρώσουν και έπειτα να το επιστρέψουν συμπληρωμένο εντός περίπου μίας εβδομάδας στη νηπιαγωγό του τμήματος απ' όπου θα τα παραλάμβανε η ερευνήτρια. 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. Σε κάθε τμήμα που ολοκληρώνονταν οι επιστροφές των ερωτηματολογίων από τους γονείς των παιδιών, γινόταν επίσκεψη σ' αυτό με σκοπό την παραλαβή των ερωτηματολογίων. Μετά την ολοκλήρωση της συλλογής των ερωτηματολογίων, τα δεδομένα καταχωρήθηκαν σε αρχεία στον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή κι αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS.

Τον Φεβρουάριο του 2019 ξεκίνησε η χορήγηση των τεστ στα παιδιά που οι γονείς τους είχαν επιστρέψει τα ερωτηματολόγια. Τα τεστ χορηγήθηκαν σε δύο μέρες. Την πρώτη μέρα χορηγήθηκαν τα «*Αναγνώριση Κοινού Αρχικού Φωνήματος – Κατονομασία Εικόνων – Γράμματα της Αλφαβήτας*» και τη δεύτερη μέρα τα «*Τεστ της Clay – Προσληπτικό λεξιλόγιο*». Η συλλογή των δεδομένων ολοκληρώθηκε το πρώτο πενθήμερο του Μάρτη.

Η εφαρμογή των τεστ έγινε την ώρα λειτουργίας του σχολείου, αφού είχε προηγηθεί τηλεφωνική ενημέρωση κι επικοινωνία με την Προϊσταμένη, για να οριστεί η μέρα κι η ώρα της επίσκεψης. Χρησιμοποιήθηκε το γραφείο διδασκόντων για να υπάρχει ησυχία και να μην αποσπάται η προσοχή των εξεταζόμενων παιδιών.

Πριν από την εξέταση γινόταν μια μικρή συζήτηση με το παιδί ώστε να δημιουργηθεί ένα φιλικό κλίμα. Το παιδί καθόταν στην αριστερή πλευρά του ερευνητή για να μπορεί να σημειώνει όσο πιο διακριτικά μπορούσε τις απαντήσεις των παιδιών και να μην διακόπτεται η διαδικασία κάθε φορά που χρειαζόταν να σημειωθεί κάποιο σχόλιο ή απάντηση. Μετά το τέλος της εξέτασης ευχαριστούσε τα παιδιά για τη συνεργασία τους και τη βοήθεια που προσέφεραν.

Αφού εξετάστηκαν όλα τα παιδιά, τα δεδομένα καταχωρήθηκαν στον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή και αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας επιδιώχθηκε η μελέτη της συσχέτισης μεταξύ του βαθμού στον οποίο οι γονείς αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους στο σπίτι και έξω από αυτό, σε δραστηριότητες σχετικές με τον προφορικό και γραπτό λόγο, με τις γνώσεις των παιδιών σε δεξιότητες γραμματισμού.

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται οι στατιστικές αναλύσεις καθώς και τα αποτελέσματα της έρευνας.

Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται κάποια στατιστικά χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας σε σχέση με το πρόσωπο που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο, το επίπεδο εκπαίδευσης και το επάγγελμα των γονέων. Έγινε περιγραφική ανάλυση των δεδομένων και παρουσιάζονται απόλυτες (N) και σχετικές (%) συχνότητες για τις κατηγορικές μεταβλητές και μέσες τιμές (ΜΤ) και τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ) για τις συνεχείς μεταβλητές. Στις μεταβλητές που παρατηρήθηκαν κατηγορίες με χαμηλές συχνότητες έγινε ενοποίηση των κατηγοριών αυτών, όπως για παράδειγμα το υψηλό και το πολύ υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο θεωρήθηκαν ως μια κατηγορία στις περαιτέρω αναλύσεις.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν μονοπαραγοντικοί έλεγχοι συσχέτισης με χρήση του συντελεστή συσχέτισης r (Pearson's rho correlation coefficient) για τις συσχετίσεις μεταξύ δύο συνεχών μεταβλητών, ενώ πραγματοποιήθηκε κι ο έλεγχος one-way ANOVA (ανάλυση διακύμανσης) για τις συσχετίσεις μεταξύ μιας κατηγορικής και μιας συνεχούς μεταβλητής.

Τέλος, οι πολυπαραγοντικές συσχετίσεις πραγματοποιήθηκαν μέσω πολλαπλής ανάλυσης παλινδρόμησης (multiple linear regression). Η τελική επιλογή των μεταβλητών του μοντέλου έγινε με διαδικασία stepwise backward selection, με όριο του p-value για την αφαίρεση από το μοντέλο να είναι το 0,01.

Για όλους τους ελέγχους παρουσιάζονται τα p-values του δίπλευρου ελέγχου και στατιστικά σημαντικά θεωρούνται όσα έχουν τιμή μικρότερη του 0,05.

6.1 Χαρακτηριστικά του δείγματος

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα βασικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Συνολικά συμμετείχαν 69 ζεύγη γονέων και παιδιών. Τα παιδιά ήταν μέσης ηλικίας (\pm ΤΑ) 5.1 (\pm 0.5) έτη και τα περισσότερα ήταν κορίτσια (56.6%), έναντι των αγοριών που ήταν το 43,5% του δείγματος.. Ο

γονέας που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο ήταν κατά πλειοψηφία η μητέρα (72.5%) ή η μητέρα και ο πατέρας από κοινού (23.2%). Τα χαμηλότερα ποσοστά συμπλήρωσαν ο πατέρας με ποσοστό 2,9% και ο άλλος κηδεμόνας με ποσοστό 1,4%.

Σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, οι πατέρες είχαν κυρίως χαμηλό επίπεδο (44.9%) και μεσαίο επίπεδο (40.6%), ενώ λιγότεροι είχαν υψηλό και πολύ υψηλό (13% και 1,5% αντίστοιχα). Αντίστοιχα, οι μητέρες είχαν κυρίως μεσαίο επίπεδο εκπαίδευσης (52.2%) και λιγότερο συχνά χαμηλό (23.2%) και υψηλό επίπεδο (24.6%). Το επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα ήταν κυρίως χαμηλό (66.7%), ενώ λιγότεροι είχαν μεσαίο (15.9%) και υψηλό (17.4%). Τέλος, αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας το 20.3% είχε χαμηλό επαγγελματικό επίπεδο, το 15.9% μεσαίο, το 18.8% υψηλό επίπεδο, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό, το 44.9% των μητέρων, βρισκόταν εκτός επαγγέλματος.

Πίνακας 1: Βασικά στοιχεία συμμετεχόντων

	N (%)
Φύλο Μαθητή	
Αγόρι	30 (43.5)
Κορίτσι	39 (56.5)
Ηλικία μαθητή (έτη, ΜΤ±ΤΑ)	5.1 ±0.5
Άτομο που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο	
Πατέρας	2 (2.9)
Μητέρα	50 (72.5)
Και οι δύο γονείς	16 (23.2)
Άλλος κηδεμόνας	1 (1.4)
Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα	
Χαμηλό	31 (44.9)
Μεσαίο	28 (40.6)
Υψηλό	9 (13.0)
Πολύ Υψηλό	1 (1.5)
Επαγγελματικό επίπεδο πατέρα	
Χαμηλό	45 (65.2)

Μεσαίο	11 (15.9)
Υψηλό	2 (2.9)
Πολύ Υψηλό	10 (14.5)
Εκτός επαγγέλματος	1 (1.45)
Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας	
Χαμηλό	16 (23.2)
Μεσαίο	36 (52.2)
Υψηλό	16 (23.2)
Πολύ Υψηλό	1 (1.5)
Επαγγελματικό επίπεδο μητέρας	
Χαμηλό	14 (20.3)
Μεσαίο	11 (15.9)
Υψηλό	3 (4.4)
Πολύ Υψηλό	10 (14.5)
Εκτός επαγγέλματος	31 (44.9)

Στον **Πίνακα 2** παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των παιδιών στα γλωσσικά τεστ. Στο τεστ ΑΚΑΦ η μέση τιμή (\pm TA) ήταν 5.84 (\pm 3.39), στην αναγνώριση γραμμάτων η μέση τιμή (\pm TA) ήταν 9.22 (\pm 9.12), στο τεστ CLAY η μέση τιμή (\pm TA) ήταν 4.20 (\pm 9.12), στην προσληπτική κλίμακα η μέση τιμή (\pm TA) ήταν 24.12 (\pm 5.07) και στην εκφραστική η μέση τιμή (\pm TA) ήταν 19.06 (\pm 4.03).

Πίνακας 2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων στις γλωσσικές κλίμακες

Κλίμακα	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Min	Max
ΑΚΑΦ	69	5.84	3.39	0	10
ΓΡΑΜΜΑΤΑ	69	9.22	9.12	0	24
CLAY	69	4.20	2.25	1	8
ΠΡΟΣΛΗΠΤΙΚΟ	69	24.12	5.07	8	36
ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΟ	69	19.06	4.03	7	28

Σημείωση: ΑΚΑΦ= Αναγνώριση Κοινού Αρχικού Φωνήματος, ΓΡΑΜΜΑΤΑ= Αναγνώριση των γραμμάτων της αλφαβήτας, CLAY=τεστ της Clay για συμβάσεις γραπτού λόγου, ΠΡΟΣΛΗΠΤΙΚΟ= Προσληπτικό λεξιλόγιο, ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΟ= Εκφραστικό λεξιλόγιο.

Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τις κλίμακες αξιολόγησης του γραμματισμού των γονέων. Η αναγνώριση των τίτλων των παραμυθιών είχε μέση τιμή (\pm TA) 13.52 (\pm 4.42), τα υλικά γραμματισμού 10.97 (\pm 2.5) κι η μάθηση του αλφαβητικού κώδικα 2.12 (\pm 0.84). Η άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού είχε μέση τιμή 1.56 (\pm 0.72), η από κοινού ανάγνωση βιβλίων 2.54 (\pm 0.73), οι από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος 3.11 (\pm 0.54) κι η ανάγνωση βιβλίων από τον γονέα 1.27 (\pm 0.85). Τέλος, οι άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού είχαν μέση τιμή 2.31 (\pm 0.54), οι τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού 1.84 (\pm 0.71), τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού 3.41 (\pm 0.45) και τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού 3.09 (\pm 0.99).

Πίνακας 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της κλίμακας οικογενειακού γραμματισμού

Κλίμακα	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Min	Max
Αναγνώριση τίτλων	69	13.52	4.42	7	24
Υλικά γραμματισμού	69	10.97	2.50	4	15
Μάθηση αλφαβητικού κώδικα	69	2.12	0.84	0	4
Ενίσχυση δεξιοτήτων αναδ. Γραμ.	69	1.56	0.72	0	3
Από κοινού ανάγνωση	69	2.54	0.73	1	4
Από κοινού δραστηριότητες	69	3.11	0.54	2	4
Ανάγνωση βιβλίων από γονέα	69	1.27	0.85	0	3
Άτυπες δραστηριότητες	69	2.31	0.54	1.3	3.5
Τυπικές δραστηριότητες	69	1.84	0.71	0.31	3.28
Άτυπες δραστηριότητες-Πιστεύω	69	3.41	0.45	2	4
Τυπικές δραστηριότητες-Πιστεύω	69	3.09	0.99	1	4

Σημείωση: Αναγνώριση τίτλων= αναγνώριση τίτλου βιβλίου, Υλικά γραμματισμού= υλικά γραμματισμού που υπάρχουν στο σπίτι, Μάθηση αλφαβητικού κώδικα= Άμεση Μάθηση αλφαβητικού κώδικα, Ενίσχυση δεξιοτήτων αναδ. Γραμ= άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, Από κοινού ανάγνωση= Από κοινού ανάγνωση βιβλίων, Από κοινού δραστηριότητες= Από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος, Ανάγνωση βιβλίων από γονέα= ανάγνωση βιβλίων από το γονέα για προσωπικούς λόγους, Άτυπες δραστηριότητες= Άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού, Τυπικές δραστηριότητες= Τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού, Άτυπες δραστηριότητες-Πιστεύω= πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού, Τυπικές δραστηριότητες-Πιστεύω= πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού.

6.2 Μονοπαραγοντικές συσχετίσεις

Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει τις συσχετίσεις μεταξύ των κλιμάκων γραμματισμού των γονέων και των αποτελεσμάτων των παιδιών στα γλωσσικά τεστ. Όπως προκύπτει, παρατηρούνται ορισμένες στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις (p -value<0.05). Η αναγνώριση γραμμάτων ήταν θετικά συσχετισμένη με τα υλικά γραμματισμού που υπάρχουν στο σπίτι ($r=0.241$) και αρνητικά συσχετισμένη με την ανάγνωση βιβλίων από τον γονέα για προσωπικούς λόγους ($r= -0.208$). Η κλίμακα CLAY παρουσίασε θετικές συσχετίσεις τόσο με τα υλικά γραμματισμού που παρέχονται στο σπίτι ($r=0.317$) όσο και με τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού ($r=0.273$). Επιπλέον, το προσληπτικό λεξιλόγιο των παιδιών είχε αρνητικές συσχετίσεις με την άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα ($r= -0.320$), με την ανάγνωση βιβλίων από τον γονέα ($r= -0.239$), με τις τυπικές δραστηριότητες ($r= -0.274$) και τις άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού ($r= -0.259$). Τέλος, το εκφραστικό λεξιλόγιο των παιδιών είχε αρνητική συσχέτιση με τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού ($r= -0.275$).

Πίνακας 4: Μονοπαραγοντικές συσχετίσεις του γραμματισμού των γονέων και των τεστ των παιδιών (Συντελεστές συσχέτισης Pearson's r)

	ΑΚΑΦ	ΓΡΑΜΜΑΤΑ	CLAY	ΠΡΟΣΛΗΠΤΙΚΟ	ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΟ
Αναγνώριση τίτλων	0.116	-0.193	0.159	0.100	-0.004
Υλικά γραμματισμού	0.199	0.241*	0.317*	0.001	0.095
Μάθηση αλφαβητικού κώδικα	0.029	0.175	0.134	-0.320*	0.022
Ενίσχυση δεξιοτήτων αναδ. Γραμ.	0.031	0.154	0.115	-0.139	0.087
Από κοινού ανάγνωση	-0.003	0.024	0.170	-0.198	0.100
Από κοινού δραστηριότητες	-0.048	0.040	0.157	-0.179	0.115
Ανάγνωση βιβλίων από γονέα	-0.064	-0.208*	-0.123	-0.239*	-0.018
Άτυπες δραστηριότητες	-0.051	-0.086	0.064	-0.274*	0.074
Τυπικές δραστηριότητες	0.033	0.181	0.137	-0.259*	0.057
Άτυπες δραστηριότητες- Πιστεύω	0.106	0.089	0.273*	0.112	0.170
Τυπικές δραστηριότητες- Πιστεύω	0.037	-0.019	-0.045	-0.234	-0.275*

* $p < 0.05$

Σημείωση: Αναγνώριση τίτλων= αναγνώριση τίτλου βιβλίου, Υλικά γραμματισμού= υλικά γραμματισμού που υπάρχουν στο σπίτι, Μάθηση αλφαβητικού κώδικα= Άμεση Μάθηση αλφαβητικού κώδικα, Ενίσχυση δεξιοτήτων αναδ. Γραμ= άμεση ενίσχυση δεξιοτήτων αναδόμενου γραμματισμού, Από κοινού ανάγνωση= Από κοινού ανάγνωση βιβλίων, Από κοινού δραστηριότητες= Από κοινού δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος, Ανάγνωση βιβλίων από γονέα= ανάγνωση βιβλίων από το γονέα για

προσωπικούς λόγους, Άτυπες δραστηριότητες= Άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού, Τυπικές δραστηριότητες= Τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού, Άτυπες δραστηριότητες-Πιστεύω= πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού, Τυπικές δραστηριότητες-Πιστεύω= πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού. ΑΚΑΦ= Αναγνώριση Κοινού Αρχικού Φωνήματος, ΓΡΑΜΜΑΤΑ= Αναγνώριση των γραμμάτων της αλφαβήτας, CLAY=τεστ της Clay για συμβάσεις γραπτού λόγου, ΠΡΟΣΛΗΠΤΙΚΟ= Προσληπτικό λεξιλόγιο, ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΟ= Εκφραστικό λεξιλόγιο.

Στη συνέχεια εξετάστηκαν οι συσχετίσεις των αποτελεσμάτων στα γλωσσικά τεστ των παιδιών με το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, όπου βρέθηκαν ορισμένες στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ($p\text{-value}<0.05$), όπως δείχνει ο Πίνακας 5. Συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας παρουσίασε σημαντική συσχέτιση με το προσληπτικό και το εκφραστικό λεξιλόγιο των παιδιών, με τα παιδιά των οποίων οι μητέρες έχουν υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο να έχουν μεγαλύτερες μέσες τιμές και στις δύο κλίμακες ($p\text{-value}=0.021$ και $p\text{-value}=0.011$ αντίστοιχα). Επίσης, το εκπαιδευτικό επίπεδο το πατέρα παρουσίασε σημαντική συσχέτιση με τα αποτελέσματα στο τεστ της CLAY, με τα παιδιά των οποίων οι πατέρες έχουν υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο να έχουν μεγαλύτερες μέσες τιμές στην κλίμακα CLAY ($p\text{-value}=0.048$, Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Μονοπαραγοντικές συγκρίσεις (μέσοι όροι (ΜΟ) και τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ)) του εκπαιδευτικού επιπέδου των γονέων με τις επιδόσεις των παιδιών στα κριτήρια αξιολόγησης γραμματισμού

	ΜΟ (ΤΑ)	ΜΟ (ΤΑ)	ΜΟ (ΤΑ)	p-value
Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας	Χαμηλό	Μεσαίο	Υψηλό	
ΑΚΑΦ	4.5 (3.6)	5.8 (3.4)	7.2 (2.8)	0.066
ΓΡΑΜΜΑΤΑ	6.4 (8.1)	9.4 (9.4)	11.4 (9.4)	0.282
CLAY	3.7 (2.3)	3.9 (2.2)	5.3 (2.1)	0.065
ΠΡΟΣΛΗΠΤΙΚΟ	21.7 (6.4)	24.1 (4.6)	26.5 (3.4)	0.021
ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΟ	16.7 (5.0)	19.3 (3.3)	20.8 (3.5)	0.011
Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα	Χαμηλό	Μεσαίο	Υψηλό	
ΑΚΑΦ	4.9 (3.7)	6.5 (2.8)	7.1 (3.4)	0.087
ΓΡΑΜΜΑΤΑ	6.3 (4.6)	7.6 (4.8)	8.9 (4.3)	0.276
CLAY	3.5 (2.0)	4.7 (2.4)	5.1 (2.0)	0.048
ΠΡΟΣΛΗΠΤΙΚΟ	22.9 (5.4)	24.7 (4.6)	26.4 (4.6)	0.119
ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΟ	18.0 (4.6)	19.8 (3.3)	20.4 (3.5)	0.116

Σημείωση: ΑΚΑΦ= Αναγνώριση Κοινού Αρχικού Φωνήματος, ΓΡΑΜΜΑΤΑ= Αναγνώριση των γραμμάτων της αλφαβήτας, CLAY=τεστ της Clay για συμβάσεις γραπτού λόγου, ΠΡΟΣΛΗΠΤΙΚΟ= Προσληπτικό λεξιλόγιο, ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΟ= Εκφραστικό λεξιλόγιο.

Τέλος, στατιστικά σημαντικές συγκρίσεις (p -value<0.05) βρέθηκαν μεταξύ των γλωσσικών τεστ των παιδιών με το επαγγελματικό επίπεδο των γονέων, (**Πίνακας 6**). Συγκεκριμένα, το επαγγελματικό επίπεδο της μητέρας παρουσίασε σημαντική διαφοροποίηση ως προς το προσληπτικό και το εκφραστικό λεξιλόγιο των παιδιών. Τα παιδιά των μητέρων με υψηλό επαγγελματικό επίπεδο είχαν τη μεγαλύτερη μέση τιμή στο προσληπτικό λεξιλόγιο (μέση τιμή \pm TA= 27.2 \pm 3.7), την αμέσως επόμενη είχαν τα παιδιά των μητέρων που βρίσκονταν εκτός επαγγέλματος (μέση τιμή \pm TA= 24.8 \pm 3.9), ενώ χαμηλότερες τιμές είχαν τα παιδιά των μητέρων με μεσαίο (μέση τιμή \pm TA= 22.0 \pm 6.4) και χαμηλό (μέση τιμή \pm TA= 21.5 \pm 5.8) επαγγελματικό επίπεδο (p -value=0.010). Αντίστοιχα, στην εκφραστική κλίμακα, μεγαλύτερη μέση τιμή παρατηρήθηκε ανάμεσα στα παιδιά των μητέρων με υψηλό επαγγελματικό επίπεδο (μέση τιμή \pm TA= 21.4 \pm 3.5), την αμέσως επόμενη είχαν τα παιδιά των μητέρων που βρίσκονταν εκτός επαγγέλματος (μέση τιμή \pm TA= 19.1 \pm 4.1), ενώ χαμηλότερες τιμές είχαν τα παιδιά μητέρων με μεσαίο (μέση τιμή \pm TA= 18.6 \pm 3.3) και χαμηλό (μέση τιμή \pm TA= 17.1 \pm 4.0) επαγγελματικό επίπεδο (p -value=0.050).

Επιπροσθέτως, το επαγγελματικό επίπεδο το πατέρα παρουσίασε σημαντική σύγκριση με το αποτέλεσμα στο ΑΚΑΦ, στο τεστ της CLAY και το προσληπτικό λεξιλόγιο, με τα παιδιά των πατέρων με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο να έχουν μεγαλύτερες βαθμολογίες και στις τρεις κλίμακες (p -value=0.044, p -value=0.005 και p -value=0.043 αντίστοιχα), όπως παρουσιάζονται στον **Πίνακα 6**.

Πίνακας 6: Μονοπαραγοντικές συγκρίσεις (μέσοι όροι (ΜΟ) και τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ)) του επαγγελματικού επιπέδου των γονέων με τις επιδόσεις των παιδιών στα κριτήρια αξιολόγησης γραμματισμού

	ΜΟ (ΤΑ)	ΜΟ (ΤΑ)	ΜΟ(ΤΑ)	ΜΟ (ΤΑ)	p -value
	Εκτός επαγγέλματος				
Επαγγελματικό επίπεδο μητέρας	Χαμηλό	Μεσαίο	Υψηλό	Εκτός επαγγέλματος	
ΑΚΑΦ	4.6 (3.7)	5.5 (3.2)	7.8 (2.3)	5.7 (3.5)	0.081
ΓΡΑΜΜΑΤΑ	4.6 (6.9)	7.5 (8.9)	11.8 (9.6)	10.8 (9.4)	0.117
CLAY	3.3 (1.9)	3.8 (2.3)	5.3 (2.1)	4.3 (2.4)	0.119
ΠΡΟΣΛΗΠΤΙΚΟ	21.5 (5.8)	22.0 (6.4)	27.2 (3.7)	24.8 (3.9)	0.010
ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΟ	17.1 (4.0)	18.6 (3.3)	21.4 (3.5)	19.1 (4.1)	0.050
Επαγγελματικό επίπεδο πατέρα	Χαμηλό	Μεσαίο	Υψηλό		
ΑΚΑΦ	5.2 (3.4)	6.2 (3.5)	7.9 (2.3)		0.044
ΓΡΑΜΜΑΤΑ	8.8 (9.0)	7.3 (9.2)	12.4 (9.4)		0.364
CLAY	3.8 (2.3)	3.9 (1.8)	6.1 (1.5)		0.005
ΠΡΟΣΛΗΠΤΙΚΟ	23.3 (4.7)	23.7 (6.8)	27.4 (3.6)		0.043
ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΟ	18.9 (3.7)	17.9 (5.9)	20.6 (3.1)		0.268

Σημείωση: ΑΚΑΦ= Αναγνώριση Κοινού Αρχικού Φωνήματος, ΓΡΑΜΜΑΤΑ= Αναγνώριση των γραμμάτων της αλφαβήτας, CLAY=τεστ της Clay για συμβάσεις γραπτού λόγου, ΠΡΟΣΛΗΠΤΙΚΟ= Προσληπτικό λεξιλόγιο, ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΟ= Εκφραστικό λεξιλόγιο.

6.3 Πολυπαραγοντικές συσχετίσεις

Οι συσχετίσεις μεταξύ των γλωσσικών τεστ των παιδιών και των κλιμάκων γραμματισμού των γονέων, καθώς και των δημογραφικών χαρακτηριστικών των γονέων αξιολογήθηκαν και μέσω μοντέλων πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης.

Η κλίμακα ΑΚΑΦ βρέθηκε να συσχετίζεται με τα υλικά γραμματισμού που υπάρχουν στο σπίτι και με το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα, όμως οι συσχετίσεις αυτές δεν έφτασαν το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας του 5% (Πίνακας 7). Συγκεκριμένα, για κάθε μονάδα αύξησης στην κλίμακα υλικών γραμματισμού που υπάρχουν στο σπίτι αναμενόταν 0.29 μονάδες αύξησης στην κλίμακα ΑΚΑΦ (p-value=0.073). Επίσης, σε σύγκριση με τα παιδιά των οποίων οι πατέρες είχαν χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, αναμενόταν αύξηση στην κλίμακα ΑΚΑΦ κατά 1.64 μονάδες και κατά 2.34 μονάδες στα παιδιά με τους πατέρες του μεσαίου και υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου (p-value=0.058 και 0.053 αντίστοιχα).

Πίνακας 7: Παράγοντες που συσχετίζονται με το ΑΚΑΦ σε πολυπαραγοντικό μοντέλο παλινδρόμησης

ΑΚΑΦ	B	95% Δ.Ε.	p-value	β
Υλικά γραμματισμού	0.29	(-0.03 έως 0.60)	0.073	0.21
Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα				
Χαμηλό	0			0
Μεσαίο	1.64	(-0.06 έως 3.34)	0.058	0.24
Υψηλό	2.34	(-0.03 έως 4.72)	0.053	0.25

Σημείωση: ΑΚΑΦ= Αναγνώριση Κοινού Αρχικού Φωνήματος. Υλικά γραμματισμού= υλικά γραμματισμού που υπάρχουν στο σπίτι.

Η αναγνώριση γραμμάτων βρέθηκε να συσχετίζεται με τις κλίμακες της αναγνώρισης των τίτλων των παραμυθιών, των υλικών γραμματισμού που υπάρχουν στο σπίτι, της άμεσης εκμάθησης του αλφαβητικού κώδικα, της ανάγνωσης βιβλίων από τον γονέα και με το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας, όπως φαίνεται στον Πίνακα 8.

Σχετικά με την αναγνώριση γραμμάτων παρατηρήθηκαν αρνητικές συσχετίσεις με τις κλίμακες της αναγνώρισης των τίτλων των παραμυθιών και της ανάγνωσης βιβλίων από τον γονέα. Πιο συγκεκριμένα, για κάθε μονάδα αύξησης στην κλίμακα αναγνώρισης τίτλων αναμένονταν 0.67 μονάδες μείωσης στην κλίμακα της αναγνώρισης των γραμμάτων (p-value=0.006) και για κάθε μονάδα αύξησης στην κλίμακα ανάγνωσης βιβλίων από τον γονέα αναμένονταν 3.92 μονάδες μείωσης στην κλίμακα της γνώσης των γραμμάτων της αλφαβήτας (p-value=0.002). Αντίθετα, παρατηρήθηκαν θετικές συσχετίσεις με τις κλίμακες των υλικών γραμματισμού, της άμεσης μάθησης του αλφαβητικού κώδικα, καθώς επίσης και με το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας. Συγκεκριμένα, για κάθε μονάδα αύξησης στην κλίμακα των υλικών γραμματισμού αναμένονται 1.15 μονάδες αύξησης στην κλίμακα της αναγνώρισης των γραμμάτων (p-value=0.009) και για κάθε μονάδα αύξησης στην κλίμακα της μάθησης αλφαβητικού κώδικα αναμένονται 3.02 μονάδες αύξησης στην κλίμακα της αναγνώρισης των γραμμάτων (p-value=0.02). Τέλος, τα παιδιά των μητέρων υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου είχαν κατά μέσο όρο 7.62 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα της αναγνώρισης γραμμάτων συγκριτικά με τα παιδιά των μητέρων χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου (p-value=0.011).

Πίνακας 8: Παράγοντες που συσχετίζονται με την αναγνώριση των γραμμάτων σε πολυπαραγοντικό μοντέλο παλινδρόμησης

ΓΡΑΜΜΑΤΑ	B	95% Δ.Ε.	p-value	β
Αναγνώριση τίτλων	-0.67	(-1.14 έως -0.20)	0.006	0.32
Υλικά γραμματισμού	1.15	(0.30 έως 2.0)	0.009	0.32
Μάθηση αλφαβητικού κώδικα	3.02	(0.50 έως 5.53)	0.020	0.28
Ανάγνωση βιβλίων	-3.92	(-6.32 έως -1.51)	0.002	-0.37
<u>Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας</u>				
Χαμηλό	0			0
Μεσαίο	3.38	(-1.58 έως 8.34)	0.178	0.19
Υψηλό	7.62	(1.83 έως 13.41)	0.011	0.36

Σημείωση: Αναγνώριση τίτλων= αναγνώριση τίτλου βιβλίου, Υλικά γραμματισμού= υλικά γραμματισμού που υπάρχουν στο σπίτι, Μάθηση αλφαβητικού κώδικα= Άμεση Μάθηση αλφαβητικού κώδικα, Ανάγνωση βιβλίων= ανάγνωση βιβλίων από το γονέα για προσωπικούς λόγους, ΓΡΑΜΜΑΤΑ= Αναγνώριση των γραμμάτων της αλφαβήτας.

Σε ένα δεύτερο μοντέλο για την αναγνώριση των γραμμάτων της αλφαβήτα, το οποίο περιελάμβανε τις τυπικές και άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού, βρέθηκαν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της κλίμακας αναγνώρισης γραμμάτων και τις κλίμακες Άτυπες δραστηριότητες, Τυπικές δραστηριότητες, καθώς επίσης και με το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας (**Πίνακας 9**).

Συγκεκριμένα, για κάθε μονάδα αύξησης στην κλίμακα *Άτυπες δραστηριότητες* αναμένονται 9.19 μονάδες μείωση στην κλίμακα της αναγνώρισης των *γραμμάτων* ($p\text{-value}=0.001$) και για κάθε μονάδα αύξησης στην κλίμακα *Τυπικές δραστηριότητες* αναμένονται 7.95 μονάδες αύξησης στην κλίμακα των *γραμμάτων* ($p\text{-value}=<0.001$). Η συσχέτιση της *αναγνώρισης των γραμμάτων* της αλφαβήτα και του *εκπαιδευτικού επιπέδου της μητέρας* παρέμεινε και σε αυτό το μοντέλο, με τα παιδιά των μητέρων μεσαίου εκπαιδευτικού επιπέδου να αναμένεται να έχουν 6.71 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία συγκριτικά με τα παιδιά των μητέρων χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου ($p\text{-value}=0.014$), ενώ τα παιδιά των μητέρων υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου αναμένεται να έχουν 8.96 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία συγκριτικά με τα παιδιά των μητέρων χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου ($p\text{-value}=0.005$).

Πίνακας 9: Παράγοντες που συσχετίζονται με την αναγνώριση των γραμμάτων της αλφαβήτα σε πολυπαραγοντικό μοντέλο παλινδρόμησης – Τυπικές και Άτυπες δραστηριότητες

ΓΡΑΜΜΑΤΑ	B	95% Δ.Ε.	p-value	β
Άτυπες δραστηριότητες	-9.19	(-14.55 ως -3.83)	0.001	-0.54
Τυπικές δραστηριότητες	7.95	(3.82 ως 12.08)	<0.001	0.62
<u>Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας</u>				
Χαμηλό	0			0
Μεσαίο	6.71	(1.41 ως 12.01)	0.014	0.37
Υψηλό	8.96	(2.87 ως 15.04)	0.005	0.43

Σημείωση: ΓΡΑΜΜΑΤΑ= Αναγνώριση των γραμμάτων της αλφαβήτας, Άτυπες δραστηριότητες= Άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού, Τυπικές δραστηριότητες= Τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού, ΓΡΑΜΜΑΤΑ= Αναγνώριση των γραμμάτων της αλφαβήτας.

Στον **Πίνακα 10** παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στην κλίμακα *CLAY* με τις κλίμακες των *υλικών γραμματισμού* που υπάρχουν στο σπίτι, της *ανάγνωσης βιβλίων* από τον γονέα, με τα *πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού*, καθώς επίσης και με το *επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα*. Η συσχέτιση του σκορ στο τεστ της *CLAY* με την κλίμακα *Υλικά γραμματισμού* ήταν θετική, με μια μονάδα αύξησης στην κλίμακα υλικών γραμματισμού να αντιστοιχεί σε 0.28 μονάδες αύξησης του αποτελέσματος στο τεστ της *CLAY* ($p\text{-value}=0.006$). Επίσης, τα παιδιά των οποίων οι πατέρες ανήκουν στο *υψηλό επαγγελματικό επίπεδο* είχαν κατά μέσο όρο 1.76 μονάδες αυξημένη βαθμολογία στην κλίμακα *CLAY*, συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων οι πατέρες ανήκαν στο *χαμηλό επαγγελματικό επίπεδο* ($p\text{-value}=0.011$). Τέλος, παρατηρήθηκε αρνητική συσχέτιση με την *ανάγνωση βιβλίων από τον*

γονέα, όπου μια μονάδα αύξησης στην κλίμακα *Ανάγνωση βιβλίων από τον γονέα* σχετίζεται με 0.61 μονάδες μείωσης της κλίμακας *CLAY* (p-value=0.041).

Πίνακας 10: Παράγοντες που συσχετίζονται με το τεστ της *CLAY* σε πολυπαραγοντικό μοντέλο παλινδρόμησης

CLAY	B	95% Δ.Ε.	p-value	β
Υλικά γραμματισμού	0.28	(0.08 έως 0.48)	0.006	0.16
Ανάγνωση βιβλίων	-0.61	(-1.19 έως -0.03)	0.041	0.27
<u>Επαγγελματικό επίπεδο πατέρα</u>				
Χαμηλό	0			0
Μεσαίο	-0.11	(-1.46 έως 1.23)	0.867	-0.02
Υψηλό	2.14	(0.83 έως 3.45)	0.002	0.34

Σημείωση: *CLAY*=τεστ της Clay για συμβάσεις γραπτού λόγου, *Ανάγνωση βιβλίων* = *ανάγνωση βιβλίων από τον γονέα*, *Υλικά γραμματισμού*= υλικά γραμματισμού που υπάρχουν στο σπίτι.

Στον **Πίνακα 11** παρουσιάζονται οι παράγοντες που συσχετίζονται με το προσληπτικό λεξιλόγιο των παιδιών σε πολυπαραγοντικό μοντέλο παλινδρόμησης. Η συσχέτιση της προσληπτικής κλίμακας με την κλίμακα *Μάθηση αλφαβητικού κώδικα* ήταν αρνητική, με μια μονάδα αύξησης στην κλίμακα αλφαβητικού κώδικα να αντιστοιχεί σε 1.84 μονάδες μείωσης της προσληπτικής κλίμακας (p-value=0.007). Επίσης, μια μονάδα αύξησης στην *ανάγνωση βιβλίων από τον γονέα* συσχετίστηκε με 1.2 μονάδες μείωσης της προσληπτικής κλίμακας, μείωση η οποία δεν ήταν στατιστικά σημαντική στο επίπεδο σημαντικότητας 5% (p-value=0.071). Αντίθετα, θετική συσχέτιση παρατηρήθηκε με την *αναγνώριση των τίτλων των παραμυθιών*, όπου μια μονάδα αύξησης συσχετίστηκε με 0.23 μονάδες αύξησης της προσληπτικής κλίμακας. Η αύξηση όμως αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική στο επίπεδο σημαντικότητας 5% (p-value=0.070). Τέλος, τα παιδιά των μητέρων με υψηλό επαγγελματικό επίπεδο είχαν κατά μέσο όρο 6.06 μονάδες αυξημένη βαθμολογία στο *Προσληπτικό λεξιλόγιο* συγκριτικά με τα παιδιά των μητέρων με χαμηλό επαγγελματικό επίπεδο (p-value=0.001). Και τα παιδιά των μητέρων εκτός επαγγέλματος είχαν κατά μέσο όρο 3.01 μονάδες αυξημένη βαθμολογία στην προσληπτική κλίμακα συγκριτικά με τα παιδιά των μητέρων με χαμηλό επαγγελματικό επίπεδο (p-value=0.037).

Πίνακας 11: Παράγοντες που συσχετίζονται με την προσληπτική κλίμακα σε πολυπαραγοντικό μοντέλο παλινδρόμησης

Προσληπτική κλίμακα	B	95% Δ.Ε.	p-value	β
----------------------------	----------	-----------------	----------------	----------

Αναγνώριση τίτλων	0.23	(-0.02 έως 0.48)	0.070	0.20
Μάθηση αλφαβητικού κώδικα	-1.84	(-3.14 έως -0.53)	0.007	-0.31
Ανάγνωση βιβλίων	-1.20	(-2.50 έως 0.10)	0.071	-0.20
Επαγγελματικό επίπεδο μητέρας				
Χαμηλό	0			0
Μεσαίο	0.39	(-3.16 έως 3.95)	0.825	0.03
Υψηλό	6.06	(2.71 έως 9.42)	0.001	0.47
Εκτός επαγγέλματος	3.01	(0.19 έως 5.82)	0.037	0.30

Σημείωση: Αναγνώριση τίτλων= αναγνώριση τίτλου βιβλίου, Μάθηση αλφαβητικού κώδικα= Άμεση Μάθηση αλφαβητικού κώδικα, Ανάγνωση βιβλίων= ανάγνωση βιβλίων από το γονέα για προσωπικούς λόγους.

Επιπλέον, σε ένα δεύτερο μοντέλο παλινδρόμησης το οποίο περιελάμβανε τις τυπικές και άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού, το *προσληπτικό* λεξιλόγιο παρουσίασε συσχέτιση και με την συνολική κλίμακα των *άτυπων δραστηριοτήτων*. Συγκεκριμένα, για κάθε μονάδα αύξησης στην κλίμακα *Άτυπες δραστηριότητες* αναμένονταν 2.72 μονάδες μείωσης στην προσληπτική κλίμακα (p -value=0.015). Η συσχέτιση της προσληπτικής κλίμακας με το επαγγελματικό επίπεδο της μητέρας παρέμεινε και σε αυτό το μοντέλο με παρόμοια αποτελέσματα (**Πίνακας 12**).

Πίνακας 12: Παράγοντες που συσχετίζονται με την προσληπτική κλίμακα σε πολυπαραγοντικό μοντέλο παλινδρόμησης-Τυπικές και άτυπες δραστηριότητες

Προσληπτική κλίμακα	B	95% Δ.Ε.	p-value	β
Άτυπες δραστηριότητες	-2.72	(-4.88 έως -0.55)	0.015	-0.29
Επαγγελματικό επίπεδο μητέρας				
Χαμηλό	0			0
Μεσαίο	1.63	(-2.16 to 5.42)	0.395	0.12
Υψηλό	6.18	(2.64 to 9.73)	0.001	0.48
Εκτός επαγγέλματος	3.16	(0.22 to 6.11)	0.036	0.31

Σημείωση: Άτυπες δραστηριότητες= Άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού.

Στον **Πίνακα 13** παρουσιάζονται οι παράγοντες που συσχετίζονται με το εκφραστικό λεξιλόγιο σε πολυπαραγοντικό μοντέλο παλινδρόμησης, όπου βρέθηκε σημαντική σχέση μόνο με το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας. Τα παιδιά των *μητέρων υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου* είχαν κατά μέσο όρο 2.62 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία στο *εκφραστικό λεξιλόγιο* συγκριτικά με τα παιδιά των μητέρων χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου (p -value=0.003), και τα παιδιά των μητέρων μεσαίου εκπαιδευτικού επιπέδου είχαν κατά μέσο όρο 4.08 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία συγκριτικά με τα παιδιά των μητέρων χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου (p -value=0.003).

Πίνακας 13: Παράγοντες που συσχετίζονται με το εκφραστικό λεξιλόγιο σε πολυπαραγοντικό μοντέλο παλινδρόμησης

Εκφραστική κλίμακα	B	95% Δ.Ε.	p-value	β
Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας				
Χαμηλό	0			0
Μεσαίο	2.62	(0.33 έως 4.91)	0.026	0.33
Υψηλό	4.08	(1.42 έως 6.73)	0.003	0.44

Επιπλέον, σε ένα δεύτερο μοντέλο παλινδρόμησης το οποίο περιελάμβανε τα πιστεύω των γονέων σχετικά με τις τυπικές και άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού, η εκφραστική κλίμακα παρουσίασε συσχέτιση και με τα πιστεύω των γονέων σχετικά με τις τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού, με κάθε μονάδα αύξησης στα πιστεύω σχετικά με τις τυπικές δραστηριότητες να αντιστοιχεί σε 0.93 μονάδες μείωσης στην εκφραστική κλίμακα, χωρίς όμως αυτή η μείωση να φτάνει τη στατιστική σημαντικότητα ($p\text{-value}=0.054$). Η συσχέτιση της *προσληπτικής κλίμακας* με το εκπαιδευτικό της επίπεδο μητέρας παρέμεινε και σε αυτό το μοντέλο, με τα παιδιά των μητέρων υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου να έχουν κατά μέσο όρο 3.72 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία στην εκφραστική κλίμακα συγκριτικά με τα παιδιά των μητέρων χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου ($p\text{-value}=0.006$) (Πίνακας 14).

Πίνακας 14: Παράγοντες που συσχετίζονται με την εκφραστική κλίμακα σε πολυπαραγοντικό μοντέλο παλινδρόμησης-Πιστεύω των γονέων σχετικά με τις τυπικές και άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού

Εκφραστική κλίμακα	B	95% Δ.Ε.	p-value	β
Πιστεύω -τυπικές δραστηριότητες	-0.93	(-1.89 έως 0.02)	0.054	-0.23
<u>Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας</u>				
Χαμηλό	0			0
Μεσαίο	1.95	(-0.39 έως 4.29)	0.101	0.24
Υψηλό	3.72	(1.09 to 6.34)	0.006	0.40

Σημείωση: Τυπικές δραστηριότητες-Πιστεύω= πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η παρούσα έρευνα επεδίωξε να μελετήσει τη σχέση μεταξύ του βαθμού στον οποίο οι γονείς αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους στο σπίτι και έξω από αυτό, σε δραστηριότητες σχετικές με τον προφορικό και γραπτό λόγο, με τις γνώσεις των παιδιών σε δεξιότητες γραμματισμού.

Συγκεκριμένα επιδιώχθηκε να εξεταστεί πως η εμπλοκή των γονέων σε τυπικές κι άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού, τα πιστεύω κι οι πεποιθήσεις τους, οι δημογραφικοί παράγοντες, τα υλικά γραμματισμού που παρέχονται στο σπίτι καθώς κι η έκθεση στον γραπτό λόγο, επηρεάζουν τις γνώσεις των παιδιών σε ότι αφορά τον προφορικό και τον γραπτό λόγο. Ειδικότερα, μελετήθηκε πως η εμπλοκή των γονέων σε δραστηριότητες γραμματισμού μέσα κι έξω από το σπίτι επηρεάζει τις γνώσεις των παιδιών σε ότι αφορά την φωνολογική τους επίγνωση, την αναγνώριση των γραμμάτων της αλφαβήτας, τις γνώσεις για τις συμβάσεις του γραπτού λόγου και το προσληπτικό κι εκφραστικό λεξιλόγιο των παιδιών.

Επιπλέον, στο παρόν κεφάλαιο πραγματοποιείται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας προκειμένου να διαπιστωθεί αν τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής συμφωνούν με τις υποθέσεις που τέθηκαν στην αρχή και αν συμβαδίζουν με τα ευρήματα σχετικών ερευνών.

7.1 Τυπικές κι Άτυπες Δραστηριότητες

Σχετικά με την εμπλοκή των γονέων και των παιδιών σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου, μέσα από ένα μοντέλο πέντε παραγόντων, φάνηκε ότι η εμπλοκή γονέων και παιδιών σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου αποτελείται από δραστηριότητες που σχετίζονται με τη διδασκαλία ανάγνωσης λέξεων, των ήχων των γραμμάτων, των ονομάτων των γραμμάτων, με την μάθηση στο παιδί να χωρίζει τις λέξεις στους ήχους και στις συλλαβές, να βρίσκει λέξεις που να ομοιοκαταληκτούν με άλλες λέξεις. Επίσης, με την ανάγνωση βιβλίων γονέα και παιδιού, όπως ανάγνωση παιδικών βιβλίων - ιστοριών, ανάγνωση παιδικών εγκυκλοπαιδειών, κλπ., με δραστηριότητες γραμματισμού που είναι επικεντρωμένες στο μήνυμα που μεταφέρει ο λόγος, όπως είναι η μάθηση καινούριων λέξεων και της σημασίας τους, διήγηση ιστοριών, κ.α. και με δραστηριότητες που αναφέρονται στην ανάγνωση βιβλίων από τον ίδιο το γονέα για προσωπικούς λόγους.

Με λίγα λόγια, η συμμετοχή του γονέα και του παιδιού 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 από την ανάγνωση βιβλίων από το γονιό.

Όπως η Senechal και οι συνεργάτες της αναφέρουν, οι δραστηριότητες οικογενειακού γραμματισμού χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, στις επίσημες / τυπικές και στις ανεπίσημες / άτυπες. Στις επίσημες / τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού περικλείονται οι δραστηριότητες που απευθείας εμπλέκουν τα παιδιά στις έννοιες της γραφής μέσω της διδασκαλίας των γραμμάτων, της διδασκαλίας της ανάγνωσης και της γραφής λέξεων ή της γραφής του ονόματος του παιδιού (Manolitsis, Georgiou & Parrila, 2011) (*direct teaching*). Η βιβλιογραφία αναφέρεται σε αυτές τις δραστηριότητες μέσα από διαφορετικούς όρους, όπως «γονική διαμεσολάβηση» ή «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» (Aram & Levin, 2002· Umeketal, 2005, στο Manolitsis, Georgiou & Tziraki, 2013). Οι Ανεπίσημες / άτυπες δραστηριότητες περιλαμβάνουν εκείνες που εκθέτουν τυχαία τα παιδιά στις έννοιες της γραφής (*incidentally*), όπως παραδείγματος χάρι μέσα από την κοινή ανάγνωση βιβλίων ή μέσα από την επίσκεψη σε κάποια βιβλιοθήκη

Οι ανεπίσημες / άτυπες εμπειρίες αλφαριθμητισμού φαίνεται πως προάγουν τις γλωσσικές δεξιότητες, ενώ οι επίσημες / τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων πρόωρης ανάγνωσης, όπως δεξιότητες γραπτής γνώσης και ανάγνωσης λέξεων». (Manolitsis, Georgiou & Parrila, 2011).

Στην παρούσα εργασία οι **άτυπες δραστηριότητες** περιλαμβάνουν τις μεταβλητές *Από Κοινού Ανάγνωση Βιβλίων, Από Κοινού Δραστηριότητες Γραμματισμού Εστιασμένες στο Μήνυμα που μεταφέρει ο Λόγος και την Ανάγνωση βιβλίων από τον Γονέα, ενώ οι τυπικές δραστηριότητες* γραμματισμού περιλαμβάνουν τις εξής, *Άμεση Μάθηση Αλφαριθμητικού Κώδικά και Άμεση Ενίσχυση Δεξιοτήτων Αναδύομενου Γραμματισμού. Τα Πιστεύω σε σχέση με Πιο Τυπικές Δραστηριότητες* περικλείουν τις *Σημασία Γραφής Λέξεων και Σημασία Γραφής Γραμμάτων* και τα **Πιστεύω σε σχέση με Πιο Άτυπες Δραστηριότητες Γραμματισμού** περικλείουν τις *Σημασία Ανάγνωσης Βιβλίων, Σημασία Παιδικών τραγουδιών, Σημασία Διήγησης Ιστοριών, Σημασία Ύπαρξης Υλικών Γραμματισμού στο σπίτι και Σημασία επισκέψεων στη Βιβλιοθήκη και το Βιβλιοπωλείο.*

7.2 Η σχέση του οικογενειακού γραμματισμού με την φωνολογική επίγνωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Έρευνες έχουν δείξει πως η εμπλοκή των γονέων σε δραστηριότητες γραμματισμού με τα παιδιά τους, συμβάλλει μεταξύ άλλων στην φωνολογική τους συνειδητοποίηση (Can & Ginsburg-Block, 2016).

Όπως αναφέρουν οι Senechal, LeFevre, SmithChant, & Colton, (2001), ένα κατάλληλα διαμορφωμένο οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να ενισχύει την έγκαιρη παιδεία και τις δεξιότητες λεξιλογίου, που είναι σημαντικές για την ανάπτυξη της φωνητικής συνειδητοποίησης. Η παραπάνω πρόταση έρχεται να ενισχύσει το αποτέλεσμα της παρούσας μελέτης, η οποία έδειξε πως η φωνολογική επίγνωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετίζεται σημαντικά με τα υλικά γραμματισμού που παρέχονται στο σπίτι. Κατ' επέκταση, επαληθεύεται κι η τρίτη ερευνητική υπόθεση της μελέτης αυτής, η οποία υποστήριζε πως η εμπλοκή των γονέων σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου συμβάλλει στην καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών τους. Στην προκειμένη περίπτωση, η παροχή υλικών γραμματισμού από τους γονείς στα παιδιά τους, που ανήκει στις άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού, φάνηκε να επηρεάζει το επίπεδο της φωνολογικής τους επίγνωσης.

Παράλληλα, η φωνολογική επίγνωση των παιδιών βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα των παιδιών. Όσο υψηλότερο είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα, τόσο αυξάνεται κι η φωνολογική επίγνωση των παιδιών τους. Με αυτό το εύρημα της παρούσας έρευνας έρχεται να συμφωνήσει κι η έρευνα των Hofslundsengen, Gustafsson & Hagtvet (2018), οι οποίοι υποστηρίζουν πως οι γονείς αρκετά συχνά αποτελούν ένα μοντέλο που έχει αντίκτυπο στις δραστηριότητες γραμματισμού που επιλέγουν να εμπλακούν με τα παιδιά τους. Οι δραστηριότητες αυτές σχετίζονται όχι μόνο με τις εμπειρίες τους αλλά και με το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο. Η γονική εκπαίδευση λοιπόν αντανακλά το περιβάλλον γραμματισμού στο σπίτι (Davis-Kean, 2005, Evans, Shaw & Bell, 2000, Hemmerechts, Agirdag, & Kavadias, 2017, όπ.παρ. στο Hofslundsengen, Gustafsson & Hagtvet (2018). Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα των Quach, Sarkadi, Napiza, Wake, Loughman & Goldfeld (2018) έδειξε πως η ανάπτυξη της γλώσσας των μικρών παιδιών συνδέεται στενά με την εμπλοκή του πατέρα σε δραστηριότητες γραμματισμού. Οι ίδιοι αναφέρουν πως έρευνες από τη Βρετανική Εθνική Μελέτη Παιδικής Ανάπτυξης και από την Εθνική Έρευνα Παιδιών των ΗΠΑ έχουν αναφέρει πως υπάρχουν συσχετίσεις μεταξύ της συμμετοχής του πατέρα και της ακαδημαϊκής επιτυχίας των παιδιών τους.

7.3 Η σχέση του οικογενειακού γραμματισμού με την γνώση των γραμμάτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Η αλληλεπίδραση ενηλίκων και παιδιών μέσα από δραστηριότητες οικογενειακού γραμματισμού, όπως για παράδειγμα η εκμάθηση της γραφής των γραμμάτων, θεωρείται από τις αποτελεσματικότερες μορφές, όπως υποστήριξαν οι Can & Ginsburg-Block, (2016). Όπως υποστηρίζουν οι Neumann, Hood, & Neumann, (2009, στο Skibbe, Bidman, Hindman, Aram & Morrison, 2013), οι γονείς που παρέχουν στα παιδιά τους γραπτό υλικό και τους δίνουν οδηγίες για το πώς να σχηματίσουν κάποια γράμματα, τα ενθαρρύνουν να αντιγράψουν γράμματα ή λέξεις που συναντούν γύρω τους, επηρεάζουν σημαντικά τις γνώσεις των παιδιών για τα γράμματα. Η άμεση μάθηση λοιπόν του αλφαβητικού κώδικα από τους γονείς στα παιδιά τους φαίνεται να επιδρά στις γνώσεις των παιδιών τόσο για τη γραφή των γραμμάτων, όσο και για την ονομασία τους (Aram, 2007· Aram, Most, & Simon, 2008, όπ.παρ. , Bidman, Hindman, Aram & Morrison, 2013). Με τις απόψεις αυτές ευθυγραμμίζεται και το αποτέλεσμα της έρευνας αυτής, όπου η γνώση των γραμμάτων από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας φάνηκε να σχετίζεται με την μάθηση του αλφαβητικού κώδικα από τους γονείς. Ταυτόχρονα, θετική επίδραση έχει κι η παροχή υλικών γραμματισμού στο σπίτι, όπως διαπιστώθηκε, πρόταση που έρχεται να συμφωνήσει με την έρευνα των Neumann, Hood, & Neumann, (2009, στο Skibbe, Bidman, Hindman, Aram & Morrison, 2013), που αναφέρθηκε παραπάνω. Παράλληλα, καθώς αυτές οι στρατηγικές που ακολουθούν οι γονείς ανήκουν στις τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού, όπως ορίστηκαν στην παρούσα μελέτη, και κατ' επέκταση οδηγούν στην γνώση των γραμμάτων από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, υποστηρίζουν κι ένα άλλο εύρημα της έρευνας. Οι τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού λοιπόν επιδρούν θετικά στην εκμάθηση του αλφαβητικού κώδικα από τα παιδιά.

Όλα τα παραπάνω επαληθεύουν την πρώτη ερευνητική υπόθεση της μελέτης αυτής, καθώς η εμπλοκή των γονέων με τα παιδιά τους σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου έχει ως απόρροια την γνώση των γραμμάτων του αλφάβητου από τα παιδιά.

Η αρνητική σχέση που φάνηκε ανάμεσα στις γνώσεις των γραμμάτων των παιδιών και τις άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού, συνάδει με την έρευνα των Foy & Mann, (2003). Οι ίδιοι σε μελέτη τους παρουσίασαν πως οι δραστηριότητες των γονέων σχετικές με την ανάγνωση για προσωπικούς λόγους, που αποτελεί μια μορφή άτυπης δραστηριότητας γραμματισμού, οδηγούν στην τάση να δαπανούν λιγότερο χρόνο στη διδασκαλία γραμμάτων στα παιδιά τους. Αυτή η σχέση αντίθετης κατεύθυνσης υποστηρίζεται επίσης από την πρόταση πως οι γονείς που εκτίθενται τόσο οι ίδιοι όσο και με τα παιδιά τους συχνότερα στα βιβλία τείνουν να θέτουν

χαμηλές προτεραιότητες στη διδασκαλία των παιδιών τους (Foy & Mann, 2003). Με λίγα λόγια, όσο περισσότερο ασχολούνται οι γονείς με άτυπες δραστηριότητες (π.χ. διάβασμα βιβλίων για προσωπικούς λόγους) τόσο χαμηλότερες γνώσεις γραμμάτων έχουν τα παιδιά τους.

Παράλληλα, στην παρούσα έρευνα φάνηκε το εκπαιδευτικό επίπεδο των μητέρων να επιδρά θετικά στις γνώσεις των γραμμάτων των παιδιών. Όσο υψηλότερη εκπαίδευση έχουν λάβει οι μητέρες, τόσο αυξάνονται οι γνώσεις των παιδιών για τον αλφαβητικό κώδικα. Το εύρημα αυτό έρχεται να συμφωνήσει με το αποτέλεσμα της έρευνας της Neumann (2016), όπου οι γονείς υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου φάνηκε να συμμετέχουν συχνότερα με το παιδί τους σε δραστηριότητες διδασκαλίας στοιχείων γραμματισμού, όπως για παράδειγμα δραστηριότητες διδασκαλίας γραμμάτων και λέξεων. Παρόμοια αποτελέσματα έφερε κι άλλη έρευνα (Zurcher, 2016), η οποία ανέφερε πως όταν οι γονείς εμπλέκονται ενεργά σε δραστηριότητες γραμματισμού με τα παιδιά τους, τότε τα ίδια σημειώνουν μεγαλύτερη επιτυχία σε δραστηριότητες γραφής. Σε αυτή τη διαδικασία σημαντικό ρόλο το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων, καθώς όσο υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης κατέχουν, τόσο περισσότερο εμπλέκονται σε δραστηριότητες γραμματισμού με παιδιά τους.

Κάτι άλλο που φάνηκε είναι πως κι οι γονείς μεσαίου εκπαιδευτικού επιπέδου που ασχολούνται με τέτοιου είδους δραστηριότητες και παρέχουν εμπειρίες γραμματισμού στα παιδιά τους, συμβάλλουν στην εκμάθηση του αλφαβητικού κώδικα από μεριά των παιδιών τους.

Τέλος, φάνηκε πως η Αναγνώριση των Τίτλων των παραμυθιών συσχετίζεται αρνητικά με την γνώση των παιδιών για τα γράμματα της αλφαβήτα. Το εύρημα αυτό συμβαδίζει με άλλα ερευνητικά αποτελέσματα, τα οποία αναφέρουν πως δεν υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της συμμετοχής γονέων-παιδιών σε δραστηριότητες ανάγνωσης βιβλίων και της συμμετοχής τους σε δραστηριότητες διδασκαλίας σχετικές με δεξιότητες γραμματισμού (Manolitsis et al., 2011· Senechal & LeFevre, 2002· Senechal et al., 1998).

7.4 Η σχέση του οικογενειακού γραμματισμού με τις γνώσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας στον έντυπο λόγο.

Όπως έχει υποστηρίξει ο Vygotsky, οι γονείς που εμπλέκονται ενεργά σε διαδικασίες διδασκαλίας της γραφής, ενισχύουν τις γνώσεις των παιδιών σχετικά με τα γράμματα, τους ήχους και την αντιστοιχία των ήχων με τα σύμβολα (Senechal, LeFevre, Thomas, & Daley, 1998, στο

Skibbe, Bidman, Hindman, Aram & Morrison, 2013). Η παροχή υλικού γραμματισμού στο σπίτι, η διατύπωση των ήχων με λόγια, οι σαφείς οδηγίες από τους γονείς προς τα παιδιά για το πώς να σχηματίσουν κάποια γράμματα (Neumann, Hood & Neumann, 2009, όπ.παρ., στο Skibbe, Bidman, Hindman, Aram & Morrison, 2013), η υπαγόρευση των γραμμάτων (Burns & Casbergue, 1992, όπ.παρ., στο Skibbe, Bidman, Hindman, Aram & Morrison, 2013) και η ενθάρρυνση των γονέων να αντιγράψουν τα απιδιά τους γράμματα ή λέξεις από το περιβάλλον τους (Neumann, Hood, & Ford, 2012, όπ.παρ., στο Skibbe, Bidman, Hindman, Aram & Morrison, 2013), αποτελούν μερικές από τις στρατηγικές που προτείνει η βιβλιογραφία σχετικά με την ποιότητα αλλά και την ποσότητα γραφής που παρέχεται το σπίτι. Με όσα προαναφέρθηκαν συμβαδίζουν και τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης, καθώς φάνηκε πως οι γνώσεις των παιδιών για τις συμβάσεις του γραπτού λόγου σχετίζονται θετικά με την παροχή του γραπτού υλικού που διατίθεται στο σπίτι. Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση που καταγράφηκε, επαληθεύεται με τα παραπάνω ευρήματα, καθώς η πεποίθηση πως η εμπλοκή των γονέων με τα παιδιά τους σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου θα επηρεάσει τις γνώσεις των παιδιών για τις συμβάσεις του γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, η παροχή υλικών γραμματισμού στο σπίτι από τους γονείς στα παιδιά τους, η οποία είναι μια άτυπη μορφή γραμματισμού, συμβάλει θετικά στην κατάκτηση των συμβάσεων του γραπτού λόγου από τα ίδια.

Ταυτόχρονα, από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε πως οι γνώσεις των παιδιών για τον έντυπο λόγο σχετίζονται θετικά με τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού με τις οποίες εμπλέκονται. Το εύρημα αυτό συμβαδίζει με την άποψη των Justice & Ezell (2002, στο Evans & Shaw, 2008), οι οποίοι σημείωσαν πως η ανάγνωση ενός κειμένου μπορεί να οδηγήσει στην κατάκτηση του αλφάβητου, σε έννοιες σχετικές με τον έντυπο λόγο και στην αναγνώριση λέξεων από τα παιδιά, ενώ ονομάζουν και ορισμένα βιβλία ως «αντικείμενα γραφής». Η Clay (1993, όπ.παρ. στο Evans & Shaw, 2008), υποστηρίζει πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση να κατακτήσουν τις έννοιες της γραφής μέσα από την κοινή ανάγνωση βιβλίων. Επίσης, οι Hindman, Skibbe και Foster (2014, στο Barnes & Puccioni, 2017) αναφέρουν ότι οι γονείς που διαβάζουν συχνότερα στα παιδιά τους τείνουν να ασχολούνται και με δραστηριότητες γραφής, εκτίμηση αξιοσημείωτη καθώς η συχνότητα αναφοράς στον έντυπο λόγο σχετίζεται με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραμματισμού των παιδιών (Cunningham & Stanovich 1991, Stanovich & Cunningham 1992, όπ.παρ. στο Barnes & Puccioni, 2017). Σε άλλες έρευνες επισημαίνεται πως οι γονείς με περισσότερες γνώσεις βιβλίων τείνουν να διαβάζουν και περισσότερο. Η έκθεση των γονέων σε καταστάσεις γραφής θεωρείται μια σημαντική πτυχή του περιβάλλοντος γραμματισμού στο σπίτι, όπως επίσης κι η ποσότητα των βιβλίων στο σπίτι, τα οποία θεωρούνται ως ένδειξη της συμπεριφοράς στην ανάγνωση των γονέων (Katzir, Lesaux, &

Kim, 2009, στο Boerma, Mol, & Jolles, 2017). Επιπλέον, η διαθεσιμότητα πολλών βιβλίων στο σπίτι παρέχει περισσότερες ευκαιρίες για ανάληψη δραστηριοτήτων γραμματισμού με το παιδί (Burgess, Hecht & Lonigan, 2002· Bus, Van IJzendoorn & Pellegrini, 1995· De Jong & Leseman, 2001· Evans, Kelley & Sikora, 2014· Katzir et al., 2009· Leseman & De Jong, 1998· Scarborough & Dobrich, 1994· Tichnor-Wagner, Garwood, Bratsch-Hines & Vernon-Feagans, 2015, στο Boerma, Mol, & Jolles, 2017). Ο ρόλος του περιβάλλοντος γραφής στο σπίτι είναι αρκετά σημαντικός για την τόνωση των συνηθειών των παιδιών σε καταστάσεις ανάγνωσης και γραφής. Αξίζει επίσης να σημειωθεί η αναφορά των Foy & Mann (2003) στη μελέτη τους, όπου μεταξύ άλλων καταγράφουν πως οι γονείς που έχουν ισχυρές πεποιθήσεις σχετικά με τη σημασία που δίνουν στον γραμματισμό τείνουν να συμμετέχουν σε κοινές πρακτικές συχνότερα και με πιο διαδραστικές δραστηριότητες με τα παιδιά τους (DeBaryshe, 1995, στο Foy & Mann, 2003). Οι γονείς που θεωρούν σημαντικές τις δραστηριότητες γραμματισμού στο σπίτι τείνουν επίσης να παρέχουν συγκεκριμένες δραστηριότητες που εκθέτουν τα παιδιά τους σε πλουσιότερες ευκαιρίες να μάθουν για την γλώσσα και την γραφή από τους γονείς που δεν προσανατολίζονται προς αυτή την κατεύθυνση (Scarborough & Dobrich, 1994, όπ.παρ. στο Foy & Mann, 2003). Όλα όσα προαναφέρθηκαν ανήκουν στις άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού κι επιβεβαιώνουν με τη σειρά τους το παραπάνω εύρημα.

Επιπροσθέτως, βρέθηκε πως οι μητέρες που εμπλέκονταν συχνότερα σε δραστηριότητες από κοινού ανάγνωσης, εμπλέκονταν και σε από κοινού δραστηριότητες ζωγραφικής, μουσικής, διήγησης ιστοριών και παιχνιδιού, σε σχέση με τις μητέρες εκείνες οι οποίες δεν έδιναν και τόσο μεγάλη σημασία στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών τους (Weigel, Martin, & Bennett, 2006a· Weigel, Martin, & Bennett, 2006b).

Μεγάλη βαρύτητα στις άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού έδωσαν κι οι Bergen, Zuijen, Bishop & Jong, (2016), ερευνητές που κατέγραψαν πως οι συνήθειες των γονέων επηρεάζουν άμεσα τα επίπεδα γραμματισμού των παιδιών και δηλώνουν με ποιο τρόπο οι γονικές συμπεριφορές μπορούν να φωτίσουν τις αντίστοιχες δεξιότητες των παιδιών.

Τέλος, οι γνώσεις των παιδιών για τις συμβάσεις του γραπτού λόγου φάνηκαν να συσχετίζονται θετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα. Συγκεκριμένα, οι γνώσεις των παιδιών για τις συμβάσεις του γραπτού λόγου, των οποίων οι πατέρες έχουν υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο, είναι υψηλότερες σε σχέση με τα παιδιά των οποίων οι πατέρες έχουν χαμηλό ή μεσαίο επίπεδο εκπαίδευσης. Το αποτέλεσμα αυτό επαληθεύεται από προηγούμενες έρευνες, των Korat et al., (2007), Leseman & de Jong (1998) και Neumann, (2016), έρευνες οι

οποίες σημειώνουν πως οι γονείς που έχουν υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης παρέχουν μεγαλύτερη ποικιλία υλικών γραμματισμού στο σπίτι, εκθέτουν συχνότερα τα παιδιά τους σε παιδικά βιβλία και παρέχουν περισσότερες εμπειρίες γραμματισμού στο παιδί τους, σε σχέση με τους γονείς που έχουν ολοκληρώσει ένα μεσαίο και χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα, όπως και επάγγελμα που εξασκεί, σύμφωνα με τους Dulay, Cheung & McBride (2018), φαίνεται να σχετίζεται με την ικανότητα των παιδιών να διαβάζουν, στις γνώσεις των γραμμάτων αλλά και στις δεξιότητες γραπτής ενημερότητας.

Αντίθετο με τα έως τώρα ερευνητικά δεδομένα, είναι το αποτέλεσμα της συγκεκριμένης έρευνας, όπου βρέθηκε οι γνώσεις των παιδιών για τον έντυπο λόγο να συσχετίζονται αρνητικά με την ανάγνωση του γονέα για προσωπικούς λόγους. Σύμφωνα με έρευνες αρκετών ερευνητών (Davis- Kean, 2005· Johnson, Martin, Brooks-Gunn, & Petrill, 2008· Kiuru κ.ά., 2013, Leseman & de Jong, 1998· Sénéchal & LeFevre, 2002, στο Bergen, Zuijen, Bishop & Jong, 2016· Brown, Byrnes, Watson, & Raban, 2013· Farver, Xu, Lonigan, & Erpe, 2013), έχει φανεί πως η συχνότητα κατά την οποία οι γονείς διαβάζουν για τον εαυτό τους σχετίζεται με την ευχέρεια ανάγνωσης των λέξεων από τα παιδιά, αλλά και με τις γνώσεις τους για τον γραπτό λόγο. Σε αυτή την κατεύθυνση έχουν κινηθεί κι άλλοι μελετητές (Aram, 2012 · Senechal & LeFevre, 2002, 2014, στο Hofslundsengen, Gustafsson & Hagtvet, 2017), σημειώνοντας πως αυτές οι δραστηριότητες γραμματισμού των γονέων, το να διαβάζουν δηλαδή για προσωπική ευχαρίστηση ή λόγους, επηρεάζουν και υποστηρίζουν έμμεσα την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών τους.

Το εύρημα της παρούσας έρευνας μπορεί να επαληθευτεί μέσα από την έρευνα των Foy & Mann (2003), οι οποίοι διαπίστωσαν πως η ανάγνωση βιβλίων από τους γονείς για προσωπικούς λόγους έρχεται σε αντίθετη κατεύθυνση με τις δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών τους, ερμηνεύοντας αυτό το αποτέλεσμα ως αδυναμία ενασχόλησης των ίδιων με τα παιδιά τους σε δραστηριότητες γραμματισμού, καθώς αφιερώνουν χρόνο για προσωπική ανάγνωση. Όσο δηλαδή περισσότερο διαβάζουν οι ίδιοι, τόσο λιγότερες γνώσεις σε στοιχεία γραμματισμού έχουν τα παιδιά τους, καθώς δεν δαπανούν χρόνο για από κοινού δραστηριότητες, αλλά για προσωπικούς λόγους. Ακόμη, η έρευνα των Silinskas et al. (2012), έδειξε πως υπάρχει μία αρνητική σχέση μεταξύ της συχνότητας όπου οι γονείς εμπλέκονταν σε δραστηριότητες διδασκαλίας των γραμμάτων και του να διαβάζουν στα παιδιά τους και της ικανότητας των παιδιών να διαβάζουν λέξεις όταν εκείνα βρίσκονταν στο τέλος της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου.

Συμπληρωματικά με τις παραπάνω προτάσεις έρχονται κι άλλες έρευνες (Brown, Byrnes, Watson, & Raban, 2013· Farver, Xu, Lonigan, & Erpe, 2013), οι οποίες βρήκαν παρόμοια

αποτελέσματα, υποστηρίζοντας πως η ανάγνωση βιβλίων από το γονέα για προσωπικούς λόγους δεν φαίνεται σχετίζεται θετικά με τις γνώσεις των παιδιών για τον έντυπο λόγο.

7.5 Η σχέση του οικογενειακού γραμματισμού με το λεξιλόγιο των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Έχει παρατηρηθεί πως η ανάγνωση βιβλίων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας ενισχύει το λεξιλόγιό τους (Aram & Biron, 2004 · Frijters et al., 2000 · Senechal & LeFevre, 2002 · Torppa et al., 2007 · Weigel et al., 2006, στο Manolitsis, Georgiou & Parrila, 2011), γεγονός που έχει σαν αποτέλεσμα την κατανόηση της ανάγνωσης από τα ίδια τα παιδιά (Roth, Speece & Cooper, 2002, Senechal, 2006, στο Manolitsis, Georgiou & Parrila, 2011).

Όπως ο Hoff (2003) αναφέρει, οι γονείς με υψηλότερη παιδεία προσφέρουν πλούσιο σε γλωσσικά ερεθίσματα περιβάλλον καθώς χρησιμοποιούν ποικίλο λεξιλόγιο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά τους να έχουν καλύτερες δεξιότητες ανάγνωσης (Ngorosho, 2010). Η ίδια έρευνα σημειώνει πως το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων παίζει σημαντικό ρόλο, αφού οι ίδιες αφιερώνουν χρόνο σε δραστηριότητες γραμματισμού στο σπίτι. Παρόμοια ευρήματα έχουν φανεί και στην μελέτη των Manolitsis et al. (2011) όπου αναφέρεται πως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας (επίπεδο εκπαίδευσης, επάγγελμα, οικογενειακό εισόδημα) σχετίζεται με το λεξιλόγιο παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Σε αυτή τη μελέτη φάνηκε πως το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας επιδρά σημαντικά στο λεξιλόγιο των παιδιών, τόσο στο εκφραστικό όσο και στο προσληπτικό, πρόταση που συμβαδίζει με τις παραπάνω έρευνες (Hoff, 2003· Ngorosho, 2010).

Το πόσο ποικίλο σε εμπειρίες γραμματισμού είναι το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών, σχετίζεται με τις εμπειρίες που φέρουν οι γονείς, γεγονός που απορρέει από το εκπαιδευτικό τους επίπεδο. Η ανάπτυξη λοιπόν του λεξιλογίου των παιδιών σχετίζεται με το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού στο οποίο μεγαλώνουν (Hart & Risley 1995, στο Clarke, Koziol & Sheridan, 2017). Επίσης, σε άλλη έρευνα καταγράφεται πως η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, η εθνικότητά της αλλά και το φύλο του αναγνώστη συνδέονται με τη συμπεριφορά ανάγνωσης βιβλίων, την ανάπτυξη του λεξιλογίου, τη λεκτική ευχέρεια, τη γνώση λέξεων κ.α. (Halliday, 2004; Cunningham & Stanovich 1991· Stanovich & Cunningham 1992, Halliday, 2004, στο Barnes & Puccioni 2017). Αυτή η πρόταση έρχεται να συμφωνήσει με ένα ακόμα εύρημα της παρούσας έρευνας, το οποίο υποστηρίζει πως το επάγγελμα των γονέων, τόσο των πατέρων όσο και των μητέρων, επηρεάζει το λεξιλόγιο των παιδιών. Όσο δηλαδή υψηλότερου επιπέδου επάγγελμα ασκούν οι γονείς, τόσο πλουσιότερο είναι το λεξιλόγιο των παιδιών τους.

Η αρχική ερευνητική υπόθεση, η τέταρτη υπόθεση την έρευνας, ήταν πως όσο περισσότερο εμπλέκονται οι γονείς με τα παιδιά τους σε δραστηριότητες σχετικές με τον προφορικό και γραπτό λόγο, τόσο υψηλότερο θα είναι το λεξιλόγιο των παιδιών. Η υπόθεση αυτή δεν επαληθεύτηκε, καθώς τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν πως το λεξιλόγιο των παιδιών (εκφραστικό και προσληπτικό), σχετίζεται αρνητικά με τη μάθηση των γραμμάτων από τους γονείς στα παιδιά τους, με τις τυπικές κι άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού, αλλά και με την ανάγνωση βιβλίων από τον γονέα για προσωπικούς λόγους.

Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθετη τροχιά με τα ευρήματα άλλων ερευνών, όπου υποστήριζαν πως η από κοινού ανάγνωση βιβλίων, μια από τις άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού, συμβάλλει καταλυτικά στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών. (Mol et al., 2009· National Early Literacy Panel, 2008· Mol et al., 2009, στο Barnes & Puccioni, 2017). Σε άλλη έρευνα, των Hindman, Skibbe και Foster (2014, στο Barnes & Puccioni, 2017) διαπιστώθηκε ότι οι γονείς που διαβάζουν συχνότερα στα παιδιά τους, σε σχέση με αυτούς που διαβάζουν σπανιότερα, είναι πιθανότερο να ασχοληθούν με δραστηριότητες γραπτού και προφορικού λόγου. Αυτό το εύρημα είναι σημαντικό επειδή η συχνότητα της αναφοράς στον έντυπο λόγο έχει συσχετιστεί, μεταξύ άλλων, και με την ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών (Cunningham & Stanovich 1991· Stanovich & Cunningham 1992, στο Barnes & Puccioni, 2017). Ακόμη, τα οφέλη της ανάγνωσης βιβλίων, όπως η απόκτηση γνώσης νέου λεξιλογίου, η εξοικείωση με τη σύνταξη της γραπτής γλώσσας και η αυξημένη συνειδητοποίηση γραπτών γραμμάτων και λέξεων, αποτελούν απόψεις παρόμοιων ερευνητών (Mason & Allen, 1986, στο Senechal, LeFevre, Thomas & Daley, 1998).

Αυτή η αρνητική συσχέτιση που βρέθηκε σε αυτή την μελέτη, ανάμεσα στο λεξιλόγιο των παιδιών και την ανάγνωση από τον γονέα, μπορεί να επαληθευτεί μέσα από την έρευνα των Foy & Mann (2003), οι οποίοι διαπίστωσαν πως η ανάγνωση βιβλίων από τους γονείς για προσωπικούς λόγους φαίνεται να έρχεται σε αντίθετη κατεύθυνση με τις δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών τους, ερμηνεύοντας αυτό το αποτέλεσμα ως αδυναμία να αφιερώσουν χρόνο σε δραστηριότητες γραμματισμού με τα παιδιά τους, καθώς επιλέγουν να διαβάσουν για προσωπικούς λόγους. Μια ακόμη πιθανή ερμηνεία αυτών των ευρημάτων είναι ότι μπορεί να υπάρξει συμβιβασμός για τους γονείς από την άποψη του χρόνου, δηλαδή ο χρόνος για τη δική τους ανάγνωση έναντι του χρόνου για να διδάξουν στα παιδιά τους την ικανότητα που θα στηρίξουν την ανάπτυξη της φωνητικής συνειδητοποίησης (λεξιλόγιο και γνώση γραμμάτων) (Foy & Mann, 2003). Συμπληρωματικά με την παραπάνω πρόταση έρχονται κι άλλες έρευνες (Brown, Byrnes, Watson, & Raban, 2013· Farver, Xu, Lonigan, & Eppe, 2013· Myrberg & Rosen, 2009, στο Bergen, Zuijen, Bishop & Jong, 2016), οι οποίες βρήκαν παρόμοια αποτελέσματα. Επιπροσθέτως, οι Foy και Mann (2003) και οι

Burgess, Hecht και Lonigan, (2002) εξήγησαν αυτό το αποτέλεσμα ως το ότι ναι μεν οι γονείς διαβάζουν οι ίδιοι, από την άλλη όμως περιορίζουν το χρόνο που θα μπορούσαν να διδάξουν στα παιδιά τους δεξιότητες γραμματισμού.

Μία ακόμη αρνητική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ του λεξιλογίου των παιδιών και την μάθηση του αλφαβητικού κώδικα από τους γονείς. Κι αυτό το αποτέλεσμα έρχεται αντίθετο με τα έως τώρα ερευνητικά αποτελέσματα, τα οποία συγκλίνουν στην άποψη πως η γονική εμπλοκή εστιασμένη σε δραστηριότητες γραμματισμού, τόσο στην ανάγνωση βιβλίων όσο και στην διδασκαλία γραμματισμού, προάγουν την ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών (Tizard, Schofield, & Hewison, 1982, στο Senechal, LeFevre, Thomas & Daley, 1998· Dale, Crain-Thoreson & Robinson, 1995· Hannon, 1987· Plewis κ.ά., 1990, στο Senechal, LeFevre, Thomas & Daley, 1998· DeBaryshe, 1995· Weigeletal, 2006 στο Yeo, Ong, Ng, 2014 · Kim, Im & Kwon, 2015). Τα παραπάνω εξηγούν επίσης την αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στο λεξιλόγιο και τις τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού.

Επιπλέον, φάνηκε το λεξιλόγιο των παιδιών να έρχεται σε αντίθετη κατεύθυνση με τα πιστεύω των γονέων σχετικά με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού. Αυτό το εύρημα θα μπορούσε να ερμηνευθεί μέσα από την έρευνα των Manolitsis, Georgiou & Parrila (2011) όπου φάνηκε να υπάρχει μία αρνητική σχέση μεταξύ της συχνότητας με την οποία οι γονείς στην Ελλάδα δίδασκαν στα παιδιά τους να αναγνωρίζουν γράμματα, τους ήχους των γραμμάτων και να διαβάζουν λέξεις και της φωνολογικής τους επίγνωσης. Η ερμηνεία που δόθηκε ήταν πως οι Έλληνες γονείς αρχίζουν να διδάσκουν συχνότερα τις έννοιες του γραπτού λόγου στα παιδιά τους, μόλις αντιληφθούν πως αυτά αντιμετωπίζουν κάποια μαθησιακή δυσκολία. Όταν παρατηρούσαν πως τα παιδιά τους δεν αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες, εμπλέκονταν σε χαμηλότερο βαθμό στο να τους διδάξουν στοιχεία γραμματισμού καθώς πίστευαν ότι τα παιδιά τους θα καταφέρουν να μάθουν να διαβάζουν. Μια άλλη εξήγηση μπορεί να είναι πως οι Έλληνες γονείς ενδέχεται να διδάσκουν συχνότερα στα παιδιά τους δεξιότητες γραμματισμού, όταν οι νηπιαγωγοί τους ενημερώνουν για τις εκπαιδευτικές δυσκολίες που ίσως παρουσιάζουν τα παιδιά τους. Σε αυτή την περίπτωση τους διδάσκουν πιο συχνά να αναγνωρίζουν τα γράμματα, τους ήχους των γραμμάτων και να διαβάζουν λέξεις, προκειμένου με αυτό τον τρόπο να τα βοηθήσουν να φτάσουν σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο απόδοσης στο νηπιαγωγείο (Manolitsis et al., 2011). Αυτή η πρόταση επιπλέον, έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες που υποστηρίζουν πως οι αναδυόμενες δεξιότητες γραμματισμού βοηθούν τα παιδιά να καταλάβουν τη δομή των λέξεων, με συνακόλουθο το λεξιλόγιο να συμβάλλει στην ανάπτυξη ακριβών αναπαραστάσεων της φωνολογικής δομής των λέξεων (Torppa et al., 2007· Walley, Metsala, & Garlock, 2003, στο Manolitsis, Georgiou &

Parrila, 2011). Οι μελέτες που πραγματοποίησε η Senechal με τους συναδέλφους της επιβεβαίωσαν τα παραπάνω. Για παράδειγμα, οι Senechal & LeFevre (2002, Manolitsis, Georgiou & Parrila, 2011) διαπίστωσαν ότι η διδασκαλία γραμμάτων και λέξεων από τους γονείς προβλέπει σε αναδυόμενες δεξιότητες γραμματισμού όπως έννοιες γραφής, γνώση γραμμάτων, εφευρεμένη ορθογραφία και αποκωδικοποίηση απλών λέξεων. Οι γονείς λοιπόν που εμπλέκονται σε πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού με τα παιδιά τους τα βοηθούν να αποδίδουν καλύτερα σε μια ποικιλία γλωσσών και ανάγνωσης, όπως η αναγνωστική κατανόηση και η προφορική γλώσσα (Mol & Bus, 2011· Schiefele, Schaffner, Möller, & Wigfield, 2012, στο Boerma, Mol, & Jolles, 2017). Ακόμη, στις έρευνες των Foy & Mann (2003) και των Burgess et al. (2002) φάνηκε να υπάρχει μία αρνητική σχέση μεταξύ των δραστηριοτήτων των γονέων σχετικά με την ανάγνωση και της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών, κι οι ίδιοι εξήγησαν αυτό το εύρημα με την πρόταση πως οι γονείς από τη μία εμπλέκονται σε δραστηριότητες ανάγνωσης οι ίδιοι, από την άλλη όμως περιορίζουν το χρόνο που θα διδάξουν στα παιδιά τους δεξιότητες γραμματισμού οι οποίες στη συνέχεια θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη της φωνολογικής τους επίγνωσης. Με λίγα λόγια δηλαδή ενδέχεται οι γονείς που αυξάνουν την εμπλοκή τους με τα παιδιά τους να έχουν αναγνωρίσει ότι αυτά αντιμετωπίζουν προβλήματα στον προφορικό λόγο, κάτι που είναι πιο εμφανές για ένα γονιό στο λεξιλόγιο του παιδιού του, παρά στη φωνολογική του επίγνωση που δεν μπορεί να την εκτιμήσει (Manolitsis, Georgiou, & Parrila, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

8.1 Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην αλληλεπίδραση των γονιών με τα παιδιά τους σε δραστηριότητες αναδυόμενου γραμματισμού και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου των παιδιών. Ειδικότερα ερευνήθηκε η σχέση της αλληλεπίδρασης των γονέων με τα παιδιά τους σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου με τις γνώσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας στα γράμματα, στις γνώσεις τους για τις συμβάσεις του γραπτού λόγου, στην φωνολογική τους επίγνωση και στο λεξιλόγιό τους.

Πραγματοποιήθηκε μια συσχετιστική έρευνα, με το δείγμα να αποτελούν 69 ζεύγη γονέων – παιδιών. Οι γονείς συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο που μετρούσε τους δημογραφικούς παράγοντες της οικογένειας, την εμπλοκή των γονέων και των παιδιών τους σε δραστηριότητες σχετικές με τον προφορικό και γραπτό λόγο, τα πιστεύω / τις πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με τη σημασία που δίνουν στο να συμμετέχουν με το παιδί τους σε δραστηριότητες γραμματισμού, τα υλικά γραμματισμού που παρέχονται στο σπίτι από τους γονείς στα παιδιά και την έκθεση των παιδιών στα παιδικά βιβλία. Το ερωτηματολόγιο αυτό συσχετίστηκε με τις επιδόσεις των παιδιών τους σε πέντε γλωσσικά τεστ, τα οποία μετρούσαν τις γνώσεις των παιδιών για τα γράμματα της αλφαβήτα, τις γνώσεις τους για τις συμβάσεις του γραπτού λόγου, την φωνολογική τους επίγνωση, το προσληπτικό κι εκφραστικό τους λεξιλόγιο.

Αφού το θέμα της διπλωματικής αυτής εργασίας πλαισιώθηκε θεωρητικά μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, τέθηκαν ο σκοπός κι οι υποθέσεις. Οι τέσσερις ερευνητικές υποθέσεις ανέφεραν πως οι γονείς που εμπλέκονταν περισσότερο σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου με τα παιδιά τους αναμενόταν αυτά να έχουν υψηλότερες γνώσεις γραμμάτων, υψηλότερες γνώσεις των συμβάσεων του γραπτού λόγου, υψηλότερη φωνολογική επίγνωση και πλουσιότερο λεξιλόγιο.

Από τις αναλύσεις που έγιναν προέκυψαν τα παρακάτω συμπεράσματα.

Το επαγγελματικό επίπεδο των γονέων σχετίζεται θετικά και με το εκφραστικό και με το προσληπτικό λεξιλόγιο των παιδιών. Επιπλέον, το επαγγελματικό επίπεδο των πατέρων σχετίζεται θετικά με τις γνώσεις των παιδιών για τις συμβάσεις του γραπτού λόγου αλλά και με την

φωνολογική τους επίγνωση. Όσο δηλαδή υψηλότερο επαγγελματικό επίπεδο έχουν οι γονείς, τόσο υψηλότερες γνώσεις έχουν τα παιδιά τους στις δεξιότητες που προαναφέρθηκαν.

Το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων φάνηκε να σχετίζεται θετικά με το λεξιλόγιο των παιδιών, προσληπτικό και εκφραστικό, αλλά και με τη γνώση των γραμμάτων. Ειδικότερα, το εκπαιδευτικό επίπεδο των πατέρων φάνηκε να συμβάλει θετικά στις γνώσεις των παιδιών για τις συμβάσεις του γραπτού λόγου. Όσο υψηλότερο είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, τόσο υψηλότερες γνώσεις έχουν τα παιδιά τους στις παραπάνω δεξιότητες.

Η φωνολογική επίγνωση των παιδιών βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης και επαγγέλματος του πατέρα αλλά με τα υλικά γραμματισμού που υπάρχουν στο σπίτι. Με λίγα λόγια, όσο υψηλότερο είναι το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό επίπεδο των γονέων αλλά και όσα περισσότερα υλικά γραμματισμού παρέχονται στο σπίτι, τόσο υψηλότερη φωνολογική επίγνωση έχουν τα παιδιά τους.

Η γνώση των γραμμάτων φάνηκε να σχετίζεται θετικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο των μητέρων, με τα υλικά γραμματισμού που υπάρχουν στο σπίτι, με την ενασχόληση με τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού και με την άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα από τους γονείς προς τα παιδιά. Όσο δηλαδή υψηλότερο είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο των μητέρων, όσα περισσότερα υλικά γραμματισμού παρέχονται στο σπίτι και όσο περισσότερο εμπλέκονται σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου οι γονείς με τα παιδιά τους, τόσο υψηλότερες γνώσεις γραμμάτων έχουν τα παιδιά. Αρνητική συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στις γνώσεις των γραμμάτων από τα παιδιά και την ανάγνωση βιβλίων από τους γονείς για προσωπικούς λόγους αλλά και τις άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού. Όσο δηλαδή περισσότερο χρόνο αφιερώνουν οι γονείς για προσωπική ανάγνωση και εμπλέκονται λιγότερο σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου με τα παιδιά τους, τόσο χαμηλότερες γνώσεις γραμμάτων έχουν τα παιδιά τους.

Οι γνώσεις των παιδιών για τις συμβάσεις του γραπτού λόγου βρέθηκαν να σχετίζονται θετικά με τα υλικά γραμματισμού που παρέχονται στο σπίτι από τους γονείς προς τα παιδιά τους, με τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού, αλλά και με το επάγγελμα και την εκπαίδευση των πατέρων. Εν ολίγοις, όσο υψηλότερο είναι το εκπαιδευτικό κι επαγγελματικό επίπεδο των πατέρων, όσο περισσότερα υλικά γραμματισμού παρέχονται στο σπίτι, αλλά και όσο περισσότερη σημασία δίνουν οι γονείς σε σχέση με άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού, τόσο υψηλότερες γνώσεις των συμβάσεων του γραπτού λόγου έχουν τα παιδιά τους. Αντίθετη κατεύθυνση υπάρχει ανάμεσα στις γνώσεις των συμβάσεων του γραπτού λόγου από τα παιδιά και την ανάγνωση βιβλίων από τους γονείς για προσωπικούς λόγους. Όσο περισσότερο

χρόνο αφιερώνουν οι γονείς για προσωπική ανάγνωση, τόσο λιγότερο εμπλέκονται σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου με τα παιδιά τους.

Το λεξιλόγιο των παιδιών βρέθηκε να συνδέεται με το εκπαιδευτικό επίπεδο των μητέρων και το επαγγελματικό επίπεδο και των δύο γονέων. Οι γονείς υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης κι επαγγέλματος φαίνεται να εμπλέκονται περισσότερο σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου με τα παιδιά τους. Σχέση αντίθετης κατεύθυνσης βρέθηκε ανάμεσα στο λεξιλόγιο και την άμεση μάθηση του αλφαβητικού κώδικα από τους γονείς προς τα παιδιά, τις τυπικές κι άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού, με τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με πιο τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού αλλά και με την ανάγνωση βιβλίων από τους γονείς για προσωπικούς λόγους. Τα παιδιά με φτωχότερο λεξιλόγιο εμπλέκονταν λιγότερο σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου με τους γονείς τους.

8.2 Περιορισμοί της έρευνας

Τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης υπόκεινται σε κάποιους περιορισμούς, οι οποίοι καλό θα ήταν να αναφερθούν.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε με βάση την ευκολία, από έναν πληθυσμό γονέων και παιδιών που κατοικούσαν και φοιτούσαν σε δημόσια νηπιαγωγεία της υπαίθρου του Νομού Ηρακλείου. Επομένως, τα συμπεράσματα θα μπορούσαν να γενικευθούν σε πληθυσμούς που έχουν αντίστοιχα χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Μπορούν, δηλαδή, να γενικευτούν σε γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών), των οποίων τα παιδιά φοιτούν σε τάξεις αγροτικών περιοχών. Ένα μεγαλύτερο δείγμα, το οποίο να περιλαμβάνει ζεύγη γονέων - παιδιών που φοιτούν σε δημόσια νηπιαγωγεία αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών, θα οδηγούσε σε μία καλύτερη γενίκευση των συμπερασμάτων της έρευνας αυτής. Επίσης, το δείγμα (N=69) ήταν μεν επαρκές, δεν ήταν όμως μεγάλο. Ένα μεγαλύτερο δείγμα επίσης εστιασμένο σε αγροτικές περιοχές ίσως να οδηγούσε σε μία καλύτερη γενίκευση των συμπερασμάτων της έρευνας αυτής.

Οι πληροφορίες σχετικά με την συμβολή των γονέων σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου με το παιδί τους συλλέχθηκαν μέσα από ένα ερωτηματολόγιο. Ενδέχεται να υπάρχει κάποιο σφάλμα μέτρησης, καθώς κάποιοι γονείς ίσως να δυσκολεύτηκαν να εκτιμήσουν τη συχνότητα με την οποία συμμετέχουν με το παιδί τους σε δραστηριότητες γραμματισμού. Επιπλέον, πιθανές προκαταλήψεις των γονέων ενδέχεται να επηρέασαν τις απαντήσεις τους και να μην αντανακλούσαν την πραγματικότητα, με αποτέλεσμα να δήλωσαν πως εμπλέκονται συχνότερα με τα παιδιά τους σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου.

8.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Από την ερμηνεία των αποτελεσμάτων προέκυψαν κάποιες προτάσεις οι οποίες θα μπορούσαν να διερευνηθούν στο μέλλον. Αρχικά θα μπορούσε να εξετασθεί ένα μεγαλύτερο δείγμα ζευγαριών γονέων – παιδιών σε αγροτικές περιοχές. Επίσης, θα μπορούσε αυτή η έρευνα να διευρυνθεί και σε αστικές και ημιαστικές περιοχές.

Ακόμη, θα μπορούσαν να συμμετέχουν τόσο δημόσια όσο και ιδιωτικά νηπιαγωγεία. Η έρευνα θα μπορούσε να εξετάσει επίσης τη σχέση μεταξύ παραγόντων όπως το φύλο των παιδιών (κορίτσι – αγόρι) αλλά και την ηλικία τους, όπως νήπια – προνήπια.

Επίσης, οι προσδοκίες των γονέων σχετικά με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραμματισμού των παιδιών τους πριν την φοίτηση στο δημοτικό σε σχέση με δημογραφικούς παράγοντες, όπως το κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων θα μπορούσε να διερευνηθεί. Τέλος, οι προσδοκίες αυτές των γονέων θα μπορούσαν να συσχετιστούν με τα πιστεύω τους σε σχέση με τυπικές κι άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού, με το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού και τη συμβολή του, με την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες γραμματισμού με τα παιδιά τους, με την παροχή υλικών γραμματισμού και με την έκθεση σε βιβλία.

8.4 Παιδαγωγικές προτάσεις

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φάνηκε πως είναι σημαντικό οι γονείς να εμπλέκονται σε δραστηριότητες γραμματισμού με τα παιδιά τους καθώς αυτά αναπτύσσουν δεξιότητες σχετικές με τον προφορικό και γραπτό λόγο. Ιδιαίτερα προτείνεται η άμεση μάθηση του αλφαριθμητικού κώδικα, όπως η διδασκαλία του ονόματος, του ήχου και της γραφής των γραμμάτων, δραστηριότητες αναδυόμενου γραμματισμού, όπως ο διαχωρισμός των λέξεων σε επιμέρους συλλαβές, η εύρεση λέξεων με κοινό αρχικό φώνημα ή κοινή κατάληξη, κοινή αρχική συλλαβή ή λέξεις που ομοιοκαταληκτούν.

Ακόμα, η παροχή υλικών γραμματισμού στο σπίτι, όπως μαρκαδόροι, μολύβια, γόμες, τετράδια, μαγνητικά γράμματα, παιδαγωγικά παζλ, παιδικά βιβλία, cd με παραμύθια και τραγούδια, συμβάλλουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραμματισμού των παιδιών. Οι επισκέψεις σε βιβλιοθήκες και βιβλιοπωλεία, επίσης έχουν τον ίδιο στόχο.

Προτείνεται επίσης η ανάγνωση βιβλίων από τον γονέα για προσωπικούς λόγους αλλά και παραμυθιών μαζί με το παιδί τους, η διήγηση ιστοριών, η απαγγελία τραγουδιών και να ακούνε τις ιστορίες που τους λένε τα παιδιά τους.

Τέλος, όλα τα παραπάνω έχουν μεγάλη αξία αν γίνονται κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, πριν δηλαδή την φοίτηση στο Δημοτικό Σχολείο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

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

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

Οικονομίδης, Β. Δ. (2003α). *Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 Ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

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

Σιδερίδης, Γ. & Αντωνίου, Φ., (2015). *WPPSI-III GR (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence)*. Αθήνα: ΜΟΤΙΒΟ ΕΚΔΟΤΙΚΗ

Σπαντιδάκης Ι., (2004). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

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

Τάφα Ε., (2008). «Κριτήριο Αξιολόγησης των Γνώσεων για τον Γραπτό Λόγο». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τάφα, Ε., & Μανωλίτσης, Γ., (2009). *Αναδυόμενος γραμματισμός Έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Πεδίο

Χατζησαββίδης, Σ., (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: ΒΑΝΙΑΣ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

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

Barnes, E., & Puccioni, J., (2017 April 20). Shared book reading and preschool children's academic achievement: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study—Birth cohort. *Wiley*. Doi: abs/10.1002/icd.2035

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

Boerma, I., Mol, S. & Jolles, J., (2017). The Role of Home Literacy Environment, Mentalizing, Expressive Verbal Ability, and Print Exposure in Third and Fourth Graders' Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 21(3), 179-193, DOI: 10.1080/10888438.2016.1277727

Brinchmann, E., Braeken, J. & Lyster, S. (2018). Is there a direct relation between the development of vocabulary and grammar? *WILEY Developmental Science*. 1-14. DOI: 10.1111/desc.12709

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

Can, D. & Ginsburg-Block, M., (2016 July 26). Parenting stress and home-based literacy interactions in low-income preschool families. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 46. 51-62. DOI: 10.1016/j.appdev.2016.07.002

Cebolla-Boado, H., Radl, J. & Salazar, L., (2016). Preschool education as the great equalizer? A cross-country study into the sources of inequality in reading competence. *Acta Sociologica*, 60(1), 41–60. DOI: 10.1177/0001699316654529

Chow, B., Ho, C., Wong, S., Waye, M., & Zheng, M. (2017). Home environmental influences on children's language and reading skills in a genetically sensitive design: Are socioeconomic status

and home literacy environment environmental mediators and moderators? *Scandinavian Journal of Psychology*. 58, 519–529. DOI: 10.1111/sjop.12397

Clarke, B., Koziol, N. & Sheridan, S., (2017). The Effects of Rurality on Parents' Engagement in Children's Early Literacy. *Rural Education Research in the United States*, 231-250. DOI 10.1007/978-3-319-42940-3_12

Cole, M., (2002). The development of children. (Επιμέλεια: Ζ. Μπαμπλέκου). Αθήνα: ΤΥΠΟΘΗΤΩ/ΔΑΡΔΑΝΟΣ.

Dulay, K., Cheung, S. & McBride, C. (2018). Environmental correlates of early language and literacy in low- to middleincome Filipino families. *Contemporary Educational Psychology*. 53. 45-56. doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.02.002

Evans, M. & Shaw, D. (2008). Home Grown for Reading: Parental Contributions to Young Children's Emergent Literacy and Word Recognition. *Canadian Psychology*. 49(2). 89-95. DOI: 10.1037/0708-5591.49.2.89

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

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

Froyen, L., Skibbe, L., Bowles, R., Blow, A. & Gerde, H., (2013 February). 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

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

- Hall, A., White, K., guo, Y. & Emerson, A. (2017). Who counts as a writer? Examining child, teacher, and parent perceptions of writing. *Early Child Development and Care*. 1-24. DOI: 10.1080/03004430.2017.1399884
- 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
- Hofslundsengen, H., Gustafsson, J. & Hagtvet, B. (2017). Contributions of the Home Literacy Environment and Underlying Language Skills to Preschool Invented Writing. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 1-18. DOI:10.1080/00313831.2017.1420686
- Horowitz-Kraus, T. & Hutton, J., (31 March 2015). From emergent literacy to reading: how learning to read changes a child's brain. *Acta Paediatrica*. 104. 648-656. DOI: 10.1111/apa.13018
- Hutton, J., Horowitz-Kraus, T., Mendelsohn, A., DeWitt, T. & Holland, S. (2018). Home Reading Environment and Brain Activation in Preschool Children Listening to Stories. *PEDIATRICS*. 136 (3). 1-15. doi: 10.1542/peds.2015-0359
- Hutton, J., Phelan, K., Horowitz-Kraus, T., Dudley, J., Altaye, M., DeWitt, T. & Holland, S. (2017). Shared Reading Quality and Brain Activation during Story Listening in Preschool-Age Children. *The journal of pediatrics*. 191. 204-211. doi: org10.1016/j.jpeds.2017.08.037
- Hvit, S., (2015). Literacy events in toddler groups: Preschool educators' talk about their work with literacy among toddlers. *Journal of Early Childhood Literacy*. 15(3). 311-330. DOI: 10.1177/1468798414526427
- Irish, C. & Parsons, S, (2015). Sharing a reading technique with families. *The Reading Teacher*, 69(6). 607-610. DOI:10.1002/trtr.1411
- Justice, L., Jiang, H., Khan, K. & Dinia, J. (2017 February 22). Kindergarten readiness profiles of rural, Appalachian children from low-income households. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 50. 1-14. doi: org/10.1016/j.appdev.2017.02.004

- 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. (2015). The Role of Home Literacy Environment in Toddlerhood in Development of Vocabulary and Decoding Skills. *Child Youth Care Forum*. 44(1). 1-21. DOI 10.1007/s10566-015-9309-y
- Konish, H., Froyen, L., Skibbe, L. & Bowles, R. (2017). Family context and children's early literacy skills: The role of marriage quality and emotional expressiveness of mothers and fathers. *Early Childhood Research Quarterly*. 42. 183-192. DOI: 10.1016/j.ecresq.2017.10.008
- 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.
- 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., & Ehri, L.C. (2009). Young children's ability to read and spell their own and classmates' names: The role of letter knowledge. *Scientific Studies of Reading*, 13(3), 249-273. DOI:10.1080/10888430902851422
- Manolitsis, G., Georgiou, G. & Parrila, R. (2011). Revisiting the home literacy model of reading development in an orthographically consistent language. *Learning and Instruction*. 21. 496-405. DOI:10.1016/j.learninstruc.2010.06.005
- Manolitsis, G., Georgiou, G. & Tziraki, N. (2013). Examining the effects of home literacy and numeracy environment on early reading and math acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*. 28.692-703. DOI: 10.1016/j.ecresq.2013.05.004
- Marti, M., Merz, E., Repka, K., Landers, C., Noble, K. & Duch, H., (2018 May 31). Parent Involvement in the Getting Ready for School Intervention Is Associated With Changes in School Readiness Skills. *Frontiers in Psychology*, (9:759). DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00759

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

Ngorosho, D., (2010). Reading and Writing Ability in Relation to Home Environment: A Study in Primary Education in Rural Tanzania. *Springer Science+Business Media*, (4). 369-388. DOI 10.1007/s12187-010-9089-8

Piasta, S., Farley, K., Phillips, B., Anthony, J. & Bowles., R., (2018). Assessment of Young Children's Letter-Sound Knowledge: Initial Validity Evidence for Letter-Sound Short Forms. *Assessment for Effective Intervention*. 43(4) 249–255. DOI: 10.1177/1534508417737514

Puranik, C., Phillips, B., Lonigan, C. & Gibson, E. (2017 October 18). Home literacy practices and preschool children's emergent writing skills: An initial investigation. *Early Childhood Research Quarterly*. doi: org/10.1016/j.ecresq.2017.10.004

Quach, J., Sarkadi, A., Napiza, N., Wake, M., Loughman, A. & Goldfeld, S. (2018). Do Fathers' Home Reading Practices at Age 2 Predict Child Language and Literacy at Age 4? *ACADEMIC PEDIATRICS*. 18 (2). 179-187.

Reynolds, M. & Fish, M., (2010). Language skills in low-SES rural Appalachian children: Kindergarten to middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31. 238-248. DOI:10.1016/j.appdev.2010.02.001

Senechal, M. & LeFevre, J. (2014). Continuity and Change in the Home Literacy Environment as Predictors of Growth in Vocabulary and Reading. *Child Development*. 0(0). 1-17. DOI: 10.1111/cdev.12222

Senechal, M., LeFevre, J., Thomas, E. & Daley, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*. 33(1). 96-119. DOI: 10.1598/RRQ.33.1.5

Senechal, M., Pagan, S. & Lever, R. (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

- 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. DOI: 10.1016/j.appdev.2012.07.004
- Skibbe, L., Bindman, S., Hindman, A., Aram, D. & Morrison, F., (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., Sowinski, C. & LeFevre, J., (2014 January). 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. DOI:10.1016/j.jecp.2013.11.006
- Tafa, E. (2008a). *To feggaraki chathike (The moon has gone)*. Athens, Greece: Ellinika Grammata.
- Tafa, E., (2009). The Standardization of the Concepts About Print Into Greek. *Literacy Teaching and Learning*. 13(1-2). 1-24.
- Teale, W., Whittingham, C. & Hoffman, E. (2018). Early literacy research, 2006–2015: A decade of measured progress. *Journal of Early Childhood Literacy*. 0(0) 1–54. DOI: 10.1177/1468798418754939
- Tichnor-Wagner, A., Garwood, J., Bratsch-Hines, M. & Vernon-Feagans, L., (2015). Home Literacy Environments and Foundational Literacy Skills for Struggling and Non struggling Readers in Rural Early Elementary Schools. *Learning Disabilities Research & Practice*, 31(1), 6–21. DOI: 10.1111/ldrp.12090
- Treiman, R., Levin, I., & Kessler, B., (2010). Linking the shapes of alphabet letters to their sounds: the case of Hebrew. *Springer Science+Business Media B.V.*, 5:569-585
DOI: 10.1007/s11145-010-9286-3
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006a). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), 191-211. doi: 10.1177/1468798406066444

Whitehurst, G., Longan, C., (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development, 69(3)*, 848-872, DOI: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x.

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

Zurcher, M. (2016). Partnering with parents in the writing classroom. *The ReadingTeacher, 69(4)*. 367–376. DOI:10.1002/trtr.1421

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητέ Γονέα,

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

Η μελέτη αυτή έχει σκοπό να εξετάσει το βαθμό στον οποίο οι γονείς αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους στο σπίτι 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. Στη συνέχεια θα εκτιμηθούν στο χώρο του σχολείου τους, δεξιότητες των παιδιών σχετικές με τον προφορικό και γραπτό λόγο.

Η συνεργασία σας θα συμβάλλει ουσιαστικά στην επιτυχία της έρευνας. Ονόματα ατόμων δε θα συμβάλλουν ουσιαστικά στην επιτυχία της έρευνας και δεν θα αναφερθούν σε καμία μορφή παρουσίασης της μελέτης αυτής. Γι' αυτό μη γράψετε πουθενά το όνομά σας ή του παιδιού 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. Η επιστροφή του συμπληρωμένου ερωτηματολογίου στη νηπιαγωγό της τάξης δηλώνει ότι συναινείτε ως προς την συμμετοχή του παιδιού σας στην παρούσα μελέτη.

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Αλεξίου Παναγιώτα

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης

Π.Τ.Π.Ε

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

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.

4. Επάγγελμα της μητέρας:

Κυκλώστε σε κάθε ερώτηση την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

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

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

Ποτέ φορά το μήνα	Λιγότερο από 1 την εβδομάδα	Περίπου 1 φορά εβδομάδα	3-4 φορές την φορά την ημέρα	Τουλάχιστον 1
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 εγκυκλοπαίδειες);

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 Χ 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	

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 Χ 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 Χ 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 | _____ τα μαγικά χρώματα ηλεκτρική σκούπα |

***Οι τίτλοι βιβλίων που έχουν δίπλα τους ένα αστεράκι (*) είναι οι ψεύτικοι τίτλοι (foils) που κατασκευάστηκαν.**