

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.**

**Μεταπτυχιακή εργασία της Μποζαντζή Ευσταθίας  
(Α.Μ. 85)**

**ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΗΣ  
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ & ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ  
ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ**

**Επόπτης: Καθηγητής Μιχάλης Ι. Βάμβουκας**

**ΡΕΘΥΜΝΟ 2001**

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>I. ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ</b>	4
<b>II. ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b>	6
<b>III. ABSTRACT</b>	7
<b>IV. ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ</b>	8
<b>X. ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ</b>	10
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1</b>	
<b>ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ</b>	12
<b>1.1</b> Τι είναι ανάγνωση;	12
1.1.1 Οι διαδικασίες της αναγνωστικής ικανότητας	12
1.1.2 Η κυρίως ανάγνωση	14
<b>1.2</b> Η ανάγνωση ως αντικείμενο διεπιστημονικών προσεγγίσεων	15
<b>1.3</b> Βιβλιογραφική ανασκόπηση	17
1.3.1 Η θέση της «κοινωνικο-πολιτιστικής αναπηρίας» στο πέρασμα των δεκαετιών	17
.....	.....
.....	17
1.3.2 Οι οικογενειακοί παράγοντες / μηχανισμοί	19
<b>1.4</b> Στόχοι της παρούσας έρευνας	23
<b>1.5</b> Ερευνητικές υποθέσεις	25
<b>1.6</b> Περιορισμοί της έρευνας	26
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2</b>	
<b>ΜΕΘΟΔΟΣ</b>	27
<b>2.1</b> Δείγμα	27
2.1.1 Χαρακτηριστικά του δείγματος	28
<b>2.2</b> Μέσα συλλογής δεδομένων – Ερευνητικά εργαλεία	30
2.2.1 Τεστ αναγνωστικής ικανότητας	30
2.2.1.1. Το υλικό του τεστ	31
Το κείμενο	31
Το φύλλο καταγραφής των αποτελεσμάτων	32
Χρονόμετρο	32

2.2.2 Διεξαγωγή του τεστ αναγνωστικής ικανότητας .....	33
2.2.2.1 Χρόνος .....	33
2.2.2.2 Τόπος .....	33
2.2.2.3 Διαδικασία .....	33
2.2.3 Βαθμολογία αποτελεσμάτων στο τεστ αναγνωστικής ικανότητας ....	34
2.2.3.1 Χρόνος .....	34
2.2.3.2 Λάθη .....	35
2.2.3.3 Κατανόηση .....	36
2.2.3.4 Σύνθετος βαθμός Χρόνου και Λαθών .....	37
2.2.4 Ερωτηματολόγιο .....	38
2.2.4.1 Χορήγηση του ερωτηματολογίου .....	39

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3**

<b>ΕΥΡΗΜΑΤΑ</b> .....	40
<b>3.1</b> Ακρίβεια, Ταχύτητα και Κατανόηση: Τρεις μεταβλητές για την αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας .....	41
<b>3.2</b> Αναγνωστική ικανότητα και ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών....	44
<b>3.3</b> Επίδραση των εξωτερικών χαρακτηριστικών της οικογένειας στην αναγνωστική ικανότητα .....	47
3.3.1 Κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον των παιδιών και αναγνωστική επίδοση .....	47
<b>3.4</b> Επίδραση των εσωτερικών χαρακτηριστικών της οικογένειας στην αναγνωστική ικανότητα .....	54
3.4.1 Συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες του παιδιού και αναγνωστική επίδοση .....	54
3.4.2 Συμμετοχή των γονέων στις εξωσχολικές δραστηριότητες του παιδιού και αναγνωστική επίδοση .....	56
3.4.3 Προσδοκίες και Φιλοδοξίες των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους και αναγνωστική επίδοση .....	59
<b>3.5</b> Αναγνωστικές συνήθειες των γονέων .....	61
<b>3.6</b> Κατοχή προσωπικού δωματίου / βιβλιοθήκης .....	63
<b>3.7</b> Η ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων από τα παιδιά .....	65

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4**

<b>ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ</b> .....	67
<b>4.1</b> Αναγνωστική ικανότητα (Ακρίβεια – Ταχύτητα – Κατανόηση) .....	67
<b>4.2</b> Κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον του παιδιού και αναγνωστική επίδοση .....	69
<b>4.3</b> Πολιτιστικό περιβάλλον του παιδιού και αναγνωστική επίδοση.....	70
4.3.1 Συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες του παιδιού.....	71
4.3.1.1 Συμμετοχή των γονέων στην «προ-μάθηση της ανάγνωσης»....	71
4.3.1.2 Συμμετοχή των γονέων στις σχολικές εργασίες .....	72
4.3.2 Συμμετοχή των γονέων στις εξωσχολικές δραστηριότητες του παιδιού – Παροχή κινήτρων .....	74
4.3.2.1 Η μύηση στην ανάγνωση βιβλίων .....	74
4.3.2.2 Συζήτηση με τα παιδιά .....	75
4.3.2.3 Έλεγχος της ποιότητας και της ποσότητας των προγραμμάτων της τηλεόρασης που παρακολουθούν τα παιδιά .....	76
4.3.3 Συμβολή του βιβλίου στην αναγνωστική ικανότητα .....	77
4.3.3.1 Παιδί και βιβλίο .....	77
4.3.3.2 Οι γονείς ως αναγνωστικά πρότυπα .....	78
4.3.3.3 Βιβλιοθήκη στο σπίτι .....	79
4.3.4 Προσδοκίες – Φιλοδοξίες γονέων και αναγνωστική επίδοση .....	80
4.3.4 Η συμβολή του παιδιού στην αναγνωστική επίδοση .....	81

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5**

<b>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ</b> .....	82
--	----

<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b> .....	85
---------------------------	----

<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1</b> .....	89
--------------------------	----

<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2</b> .....	91
--------------------------	----

<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3</b> .....	94
--------------------------	----

## **I. ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ**

Η ικανότητα του να μπορούμε να κατανοούμε και να σκεφτόμαστε μέσω της γλώσσας και του έντυπου λόγου είναι αναμφισβήτητα ένα πολιτιστικό επίτευγμα. Αλλά και η σπουδαιότητα της κατάκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας από τα παιδιά είναι ανυπολόγιστη, μιας και η ανάγνωση δεν αποτελεί μόνο σημαντική κοινωνική δεξιότητα του ατόμου, αλλά και μια πολυσύνθετη νοητική λειτουργία, απαραίτητη και αναγκαία στη σημερινή ζωή. Ενώ σε προηγούμενες εποχές, ακόμη και στις δυτικές κοινωνίες, άνθρωποι αγράμματοι κατόρθωναν να ζουν χωρίς σοβαρά κοινωνικά προβλήματα, σήμερα η έλλειψη αναγνωστικής ικανότητας θεωρείται σχεδόν κοινωνική αναπηρία.

Η κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας όμως είναι μια διαδικασία πολύπλοκη και πολυσύνθετη, και ως τέτοια συνεπάγεται την εμπλοκή πολλών παραγόντων, ένας εκ των οποίων είναι και η οικογένεια. Οι εργασίες που τονίζουν τον παράγοντα οικογένεια είναι πολλές και διαφορετικές και έχουν ιδιαίτερα να κάνουν με την κληρονομικότητα, την προσωπικότητα και το κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον. Αυτή η διαπίστωση μας οδηγεί να σκεφτούμε πως η γνώση των μηχανισμών της μάθησης προϋποθέτει το ενδιαφέρον για μεταβλητές που δε σχετίζεται άμεσα με τη σχολική ζωή. Ανάμεσα σ' αυτές τις μεταβλητές, οι οικογενειακές πρακτικές, μέχρι τώρα λίγο μελετημένες από τις ειδικές έρευνες, κατέχουν μια σημαντική θέση.

Στην παρούσα έρευνα θα προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε τις οικογενειακές μορφωτικές πρακτικές -θεωρώντας τις κάτω από δύο κυρίως οπτικές: το ενδιαφέρον για το σχολείο γενικά και τη στάση αφύπνισης της ανάγνωσης ειδικότερα απ' τη μια πλευρά, και τους παράγοντες εκείνους που συνιστούν τόσο το κοινωνικο-οικονομικό όσο και το πολιτιστικό επίπεδο της οικογένειας από την άλλη, με κύριο σκοπό να μελετήσουμε την επίδραση ή μη των χαρακτηριστικών αυτών στην αναγνωστική ικανότητα.

Επιδιώκοντας, λοιπόν, να συμβάλλουμε με την έρευνα αυτή, έστω και στο ελάχιστο, στην προσπάθεια βελτίωσης των οικογενειακών μορφωτικών πρακτικών μέσω της ανίχνευσης έστω και μερικών από τους παράγοντες εκείνους που μπορεί να επηρεάζουν την αναγνωστική

ικανότητα, μελετήσαμε την επίδοση των μαθητών της Β΄ τάξης όλων των Δημοτικών σχολείων του Ρεθύμνου στην ανάγνωση και τη διερευνήσαμε σε σχέση με τα χαρακτηριστικά εκείνα που συνιστούν το κοινωνικο-οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον των οικογενειών των παιδιών του δείγματός μας.

Τόσο η πορεία όσο και ολοκλήρωση της έρευνας αποδείχτηκε ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα αλλά και δύσκολη ταυτόχρονα. Η υπέρβαση των δυσκολιών αυτών οφείλεται κατά ένα μεγάλο μέρος στη βοήθεια αλλά και στη συμπαράσταση κάποιων ανθρώπων τους οποίους αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Επόπτη Καθηγητή και Κοσμήτορα της Σχολής των Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης, κ. Μιχάλη Βάμβουκα για την σημαντική βοήθειά του και την ουσιαστική καθοδήγηση και παρακολούθηση της εργασίας σ' όλα τα στάδιά της, αλλά και για την εξίσου σημαντική ηθική συμπαράσταση και ενθάρρυνση που μου προσέφερε.

Ευχαριστώ, επίσης, τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων του νομού Ρεθύμνου για την πολύτιμη συνεργασία τους και τον χρόνο που μου διέθεσαν για την επίδοση του τεστ ανάγνωσης καθώς επίσης και τους γονείς των παιδιών που πήραν μέρος στην έρευνα, χωρίς την συμμετοχή των οποίων δε θα ήταν δυνατή η διεξαγωγή αυτής.

Τέλος, ευχαριστώ τον πατέρα μου για την ανεκτίμητη ψυχική και υλική συμπαράστασή του, στην οποία οφείλεται σε μεγάλο βαθμό η ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας.

ΜΠΟΖΑΝΤΖΗ ΕΥΣΤΑΘΙΑ

## II. ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι ο έλεγχος της υπόθεσης της κοινωνικο-πολιτιστικής αναπηρίας μέσω της ανίχνευσης της συσχέτισης των εσωτερικών και εξωτερικών οικογενειακών χαρακτηριστικών των μαθητών της Δευτέρας τάξης του Δημοτικού σχολείου με την επίδοσή τους στην ανάγνωση (όπως αυτή αξιολογήθηκε μέσα από ένα τεστ αναγνωστικής ικανότητας).

Η έρευνα διεξήχθη στο Ρέθυμνο και το δείγμα αποτέλεσαν 250 μαθητές (125 αγόρια & 125 κορίτσια) από όλα τα τμήματα της Β' τάξης όλων των Δημοτικών σχολείων της πόλης. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι ένα τεστ αναγνωστικής ικανότητας και ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο απευθυνόταν στους γονείς και περιλαμβάνει ερωτήσεις που σκιαγραφούν το κοινωνικο-πολιτιστικό επίπεδο της οικογένειας. Η στατιστική ανάλυση και η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το λογισμικό πακέτο SPSS (**S**tatistical **P**ackage for **S**ocial **S**ciences, 8<sup>th</sup> ed.) και για τον έλεγχο των υποθέσεων χρησιμοποιήθηκαν κριτήρια όπως η ανάλυση διασποράς (ANOVA), Eta καθώς και οι δείκτες διασποράς Spearman rho και Pearson r.

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι τόσο τα εσωτερικά χαρακτηριστικά της οικογένειας (το μορφωτικό επίπεδο και η επαγγελματική δραστηριότητα των γονέων), όσο και τα εξωτερικά (όπως για παράδειγμα η συμμετοχή των γονέων στις σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών, οι υψηλές προσδοκίες των γονέων τόσο για την επίδοση όσο και για το μέλλον των παιδιών τους) σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών.

Τα ευρήματα αυτά, λαμβάνοντας υπόψη κάποιους περιορισμούς που επιβάλλει η παρούσα έρευνα, αποτελούν απλές διαπιστώσεις και όχι γενικεύσεις για το σύνολο του πληθυσμού.

### **III. ABSTRACT**

The purpose of this research is to prove the hypothesis of social-economic deprivation. This is achieved by detecting the correlation between the family characteristics of second grade primary school students and their reading comprehension performance.

The research was performed in the town of Rethymno based on a sample of 250 students (125 boys and 125 girls) from the second grade classes of all the town's primary schools. The tools that were used to prove this hypothesis were a) a students reading comprehension test that assesses how much literate the students are and b) a questionnaire for the parents of the students that assesses the social-economic level of the family. The statistical analysis and processing of the collected data was done using the SPSS (**S**tatistical **P**ackage for **S**ocial **S**ciences, 8<sup>th</sup> ed.) software tool. The verification of all the hypotheses was done using specific criteria such as the standard deviation analysis (ANOVA), the ETA, the Spearman rho index and the Pearson r index.

The statistical analysis showed that the reading comprehension ability of the second grade students depends strongly on a) the internal family characteristics (such as the educational and professional status of the family) and b) the external family characteristics (such as the participation of the parents in the school and extracurricular activities of their children and their expectations on the school performance and the future profession of their children).

The conclusions of this research indicate the existence of the hypothesis but cannot support the generalisation of this hypothesis, because of the restrictions imposed during this study.



## IV. ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

<b>Πίνακας 1:</b> Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των επιδόσεων όσον αφορά στο χρόνο	41
<b>Πίνακας 2:</b> Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των επιδόσεων όσον αφορά στα λάθη	41
<b>Πίνακας 3:</b> Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των επιδόσεων όσον αφορά στο βαθμό κατανόησης του κειμένου	42
<b>Πίνακας 4:</b> Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των επιδόσεων όσον αφορά στο σύνθετο βαθμό όπως προκύπτει από το άθροισμα λαθών και χρόνων	42
<b>Πίνακας 5:</b> Δείκτες κεντρικής τάσης για τις επιμέρους επιδόσεις (χρόνος, λάθη, κατανόηση, χρόνος + λάθη) του τεστ αναγνωστικής ικανότητας στο σύνολο του δείγματος (N=250)	42
<b>Πίνακας 6:</b> Συνάφεια μεταξύ βαθμών χρόνου, λαθών και κατανόησης	43
<b>Πίνακας 7:</b> Μ.Ο. Βαθμών Χρόνου, Λαθών και Κατανόησης σύμφωνα με το φύλο	44
<b>Πίνακας 8:</b> Ανάλυση διακύμανσης των επιδόσεων σύμφωνα με το φύλο	45
<b>Πίνακας 9:</b> Δείκτης συσχέτισης μεταξύ φύλου και επίδοσης (χρόνο, λάθη, κατανόηση)	45
<b>Πίνακας 10:</b> Συνάφειες μεταξύ μορφωτικού επιπέδου πατέρα /μητέρας, επαγγέλματος πατέρα /μητέρας & οικονομικού επιπέδου της οικογένειας	51
<b>Πίνακας 11:</b> Συσχέτιση (spearman rho) αναγνωστικής ικανότητας και εξωτερικών χαρακτηριστικών οικογένειας	51
<b>Πίνακας 12:</b> Ανάλυση διακύμανσης του σύνθετου βαθμού ταχύτητας/ακρίβειας ως προς τα εξωτερικά χαρακτηριστικά οικογένειας (Επαγγελματικό, μορφωτικό & οικονομικό επίπεδο)	52
<b>Πίνακας 13:</b> Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των παιδιών που γνώριζαν /ή όχι ανάγνωση πριν το σχολείο, στο σπίτι ή στο νηπιαγωγείο	54
<b>Πίνακας 14:</b> Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των παιδιών που διαβάζουν με βοήθεια (της μητέρας, του πατέρα,	

δασκάλου, άλλου) και αυτών που διαβάζουν χωρίς βοήθεια.....	55
<b>Πίνακας 15:</b> Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των γονέων που πάνε /ή όχι με τα παιδιά στον κινηματογράφο, που πιστεύουν ότι το παιδί πρέπει /ή δεν πρέπει να παίρνει μέρος στις συζητήσεις στο σπίτι, που ελέγχουν /ή όχι πόσο και τι βλέπει το παιδί στην τηλεόραση .....	57
<b>Πίνακας 16:</b> Συσχετίσεις μορφωτικού επιπέδου και επαγγέλματος πατέρα /μητέρας με τις μεταβλητές: συμμετοχή των παιδιών σε συζητήσεις στο σπίτι & παρακολούθηση κιν/φου .....	58
<b>Πίνακας 17:</b> Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των παιδιών που έχουν ή όχι προσωπικό δωμάτιο .....	63
<b>Πίνακας 18:</b> Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των δώρων που κάνουν οι συγγενείς και φίλοι στα παιδιά .....	66

## Χ. ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

<b>Διάγραμμα 1:</b> Κατανομή (σχετικές συχνότητες) των μαθητών ως προς το φύλο .....	28
<b>Διάγραμμα 2:</b> Κατανομή (σχετικές συχνότητες) των μαθητών ως προς τη σειρά γέννησης .....	28
<b>Διάγραμμα 3:</b> Μ.Ο. βαθμών λαθών και κατανόησης ως προς το βαθμό χρόνου .....	43
<b>Διάγραμμα 4:</b> Μ.Ο. βαθμών χρόνου, λαθών και κατανόησης σύμφωνα με το φύλο .....	44
<b>Διάγραμμα 5:</b> Κατανομή (σχετικές συχνότητες) των πατέρων και των μητέρων ως προς το επάγγελμά τους .....	49
<b>Διάγραμμα 6:</b> Κατανομή (σχετικές συχνότητες) των πατέρων και των μητέρων ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο .....	49
<b>Διάγραμμα 7:</b> Κατανομή των οικογενειών (σχετικές συχνότητες) ως προς το οικονομικό τους επίπεδο .....	50
<b>Διάγραμμα 8, 9, 10, 11 &amp; 12:</b> Μ.Ο. του σύνθετου βαθμού ακρίβειας + ταχύτητας ως προς τα εξωτερικά χαρακτηριστικά της οικογένειας: το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα [8] και της μητέρας [10], την επαγγελματική δραστηριότητα του πατέρα [9] και της μητέρας [11] και ως προς το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας [12].....	53
<b>Διάγραμμα 13:</b> Κατανομή (σχετικές συχνότητες) των γονέων ως προς τη συχνότητα επίσκεψης στο σχολείο .....	56
<b>Διάγραμμα 14:</b> Κατανομή (σχετικές συχνότητες) των γονέων ως προς τη συχνότητα αγοράς βιβλίων στα παιδιά .....	57
<b>Διάγραμμα 15:</b> Κατανομή (σχετικές συχνότητες) των ταινιών που προτιμούν να παρακολουθούν τα παιδιά στην τηλεόραση .....	58
<b>Διάγραμμα 16:</b> Κατανομή των γονέων ως προς τις επιθυμίες τους για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους .....	59
<b>Διάγραμμα 17 (α) &amp; (β):</b> Γραφική αναπαράσταση της συνάφειας των προσδοκιών πατέρα (α) – μητέρας (β) για το μέλλον του παιδιού με το μορφωτικό τους επίπεδο .....	60

- Διάγραμμα 18 (α) & (β):** Γραφική αναπαράσταση της συνάφειας των προσδοκιών πατέρα (α) – μητέρας (β) για το μέλλον του παιδιού με την επαγγελματική τους δραστηριότητα .....60
- Διάγραμμα 19:** Κατανομή των γονέων ως προς το πόσο συχνά αγοράζουν βιβλία .....61
- Διάγραμμα 20 (α) & (β):** Γραφικές αναπαραστάσεις της συχνότητας που διαβάζουν οι πατέρες (α) και οι μητέρες (β) εφημερίδα και βιβλία σύμφωνα με το μορφωτικό τους επίπεδο .....62
- Διάγραμμα 21 (α) & (β):** Γραφική αναπαράσταση της ύπαρξης ή μη βιβλιοθήκης στο σπίτι σύμφωνα με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα (α) και της μητέρας (β) .....64
- Διάγραμμα 22:** Κατανομή των παιδιών ως προς το αν διαβάζουν ή παίζουν στον ελεύθερο χρόνο τους .....65

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### 1.1 ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΗ;

Η λειτουργία την οποία ονομάζουμε ανάγνωση αποτελεί μια εξαιρετικά σύνθετη λειτουργία, τη βάση της οποίας συνιστά ένα ευρύ φάσμα νοητικών δραστηριοτήτων. Για το λόγο αυτό οι ψυχολογικοί μηχανισμοί που εμπλέκονται για την εκτέλεση ακόμα και της πιο στοιχειώδους αναγνωστικής λειτουργίας (όπως είναι, για παράδειγμα, το διάβασμα μιας λέξης) έχουν αποδειχτεί δύσκολοι στην κατανόησή τους με αποτέλεσμα η πλήρης και ολοκληρωτική ερμηνεία της ανάγνωσης να μην έχει ακόμα δοθεί.

Επιχειρώντας μια προσδιοριστική οριοθέτηση της αναγνωστικής δεξιότητας θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ανάγνωση είναι η «γνωστική λειτουργία κατά την οποία ερμηνεύουμε το συμβολικό σύστημα του γραπτού λόγου με σκοπό να αποσπάσουμε το εννοιολογικό του περιεχόμενο και να επιτύχουμε έτσι την επικοινωνία στην ευρεία χωροχρονική της διάσταση» (Κ. Πόρποδας, 1983, σ. 26).

#### 1.1.1 ΟΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ

Είναι αναμφισβήτητο ότι οι τελευταίες δεκαετίες έχουν σταθεί μάρτυρες μιας εντυπωσιακής αύξησης του ενδιαφέροντος για την ανάγνωση και θα μπορούσε να σκεφτεί κανείς ότι αυτό ακριβώς το αυξημένο ενδιαφέρον αποτελεί πιθανόν το λόγο για το πολύπλοκο και πολυδιάστατο εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου ανάγνωση. Αν, ωστόσο, αναζητήσουμε το λήμμα «διαβάζω» (read) στο Αγγλικό Λεξικό της Οξφόρδης, θα διαπιστώσουμε ότι αυτή η πολυπλοκότητα υπάρχει ήδη από την εποχή που συντάχτηκε το συγκεκριμένο λεξικό, από τις αρχές, δηλαδή, του εικοστού αιώνα. Στο λεξικό μας δίνεται ένας εντυπωσιακά μακρύς κατάλογος εναλλακτικών εννοιών, που εκτείνονται από το «βγάζω το νόημα του...», μέχρι το «εποπτεύω και ερμηνεύω με τη σκέψη μου» και το «κοιτάζω ή διεξέρχομαι κατανοώντας τι σημαίνουν τα γράμματα και τα

σημεία» (Oxford advanced learner's dictionary of current English, 1974, σ. 698). Όσον αφορά σ' όλο αυτό το πλήθος των ερμηνειών του λεξικού, θα μπορούσαμε με δυο λόγια να πούμε ότι όλες οι ερμηνείες επικεντρώνονται γύρω από ένα βασικό δίπολο το οποίο θεωρεί την ανάγνωση από τη μια ως «διαδικασία αποκωδικοποίησης» (ακριβής προσδιορισμός του λεκτικού νοήματος) και από την άλλη ως «διαδικασία κατανόησης ή και ερμηνείας (μελέτη του σημασιολογικού περιεχομένου και των υποδηλώσεων του λεκτικού νοήματος που αποκωδικοποιείται)» (J. Hawthorn, 1993, σ. 29). Όλη αυτή η ποικιλία των ορισμών θα μπορούσε επίσης να σημαίνει ότι έχουμε να κάνουμε με ένα συνεχές, παρά με ένα καθαρό και απόλυτο σύστημα διαχωρισμών. Δεν μπορούμε, άλλωστε, να προσδιορίσουμε το νόημα των λέξεων χωρίς κάποια αίσθηση υποδηλώσεων και σημασίας.

Η ανάγνωση θα μπορούσε ακόμα να παραλληλιστεί, συνολικά ως νοητική διαδικασία, με την εκτέλεση ενός μουσικού κομματιού από μια συμφωνική ορχήστρα, με την έννοια ότι, όπως η εκτέλεση ενός συμφωνικού έργου, έτσι και η ανάγνωση είναι αποτέλεσμα του συνδυασμού επιμέρους διαδικασιών. Για την κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας, συγκεκριμένα, οι βασικές επιμέρους διαδικασίες που απαιτούνται είναι δύο: «η διαδικασία της αποκωδικοποίησης και η διαδικασία της κατανόησης» (Μ. Βάμβουκας, 1984, σ. 10-11), οι οποίες μάλιστα προσδίδουν στην διαδικασία της ανάγνωσης συνολικά τον ιδιόμορφο χαρακτήρα της.

Η ιδιομορφία της ανάγνωσης συνίσταται λοιπόν στο συνδυασμό μιας εξωτερικής και σε μιας εσωτερικής διεργασίας. Η εξωτερική διεργασία (η αποκωδικοποίηση των συμβόλων) βασίζεται κυρίως στη μίμηση και αναφέρεται στην τεχνική, αναγνωριστική και μεταφραστική διαδικασία της ανάγνωσης. Η εσωτερική διεργασία (η κατανόηση) βασίζεται στη διάνοηση και αφορά στη νοηματική, την ουσιαστική, δηλαδή, διαδικασία της ανάγνωσης. Το παιδί αποκτά βαθμιαία την αναγνωστική ικανότητα, αφού αρχίζει από την εξωτερική διεργασία και προοδευτικά προχωρεί προς την εσωτερική. Το «πέρασμα» από την εξωτερική στην εσωτερική πλευρά της ανάγνωσης δεν γίνεται αποκλειστικά προς τη μια κατεύθυνση, μόνο από τη μορφή προς το νόημα, αλλά μπορεί να συμβαίνει και αντίστροφα, από το νόημα στη μορφή (Ε. Κολλιιάδης, 1982, σ. 160). Εάν και εφόσον πραγματοποιήσουμε μια πρώτη διείσδυση στην εσωτερική άποψη (στο

περιεχόμενο και το νόημα δηλαδή) ενός κειμένου, το γεγονός αυτό δεν σημαίνει ότι θα εγκαταλείψουμε πια οριστικά την εξωτερική του μορφή· αντίθετα, μάλιστα, μπορεί πιθανόν να χρειασθεί να ξαναγυρίσουμε πολλές φορές στην εξωτερική μορφή του κειμένου ώστε να πραγματοποιήσουμε αλληπάλληλες, όλο και πιο στενές, πιο βαθιές ή πιο ευρείες προσεγγίσεις, προκειμένου να ξεδιαλύνουμε και να ξεκαθαρίσουμε τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σ' αυτή την εξωτερική μορφή και το νοηματικό περιεχόμενό της.

### **1.1.2 Η ΚΥΡΙΩΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗ**

Η διαδικασία, λοιπόν, της αποκωδικοποίησης και η διαδικασία της κατανόησης είναι αλληλένδετα συνυφασμένες και απαραίτητες στη μέθοδο διδασκαλίας της ανάγνωσης. Έτσι, με τη «συνεργασία» των δύο διαδικασιών, το παιδί γίνεται ικανό όχι μόνο να αντιλαμβάνεται και να αποκωδικοποιεί τα γλωσσικά σύμβολα αλλά και να συλλαμβάνει, να αισθάνεται και να κατανοεί αυτό που διαβάζει. Με τη κατανόηση θ' αποκτήσει την ικανότητα να αναλύει, να εκτιμά και να αξιολογεί, επιστρατεύοντας ταυτόχρονα και τις δικές του εμπειρίες, τις σκέψεις και τα συναισθήματα που περιέχονται στις λέξεις και φράσεις του αναγνώσματος.

Ωστόσο, ο σκοπός της διδασκαλίας της ανάγνωσης δεν είναι ο ίδιος σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου αλλά διαφορετικός και προσαρμόζεται στην ψυχοπνευματική κατάσταση και τις ανάγκες του παιδιού κάθε τάξης, ώστε η αναγνωστική ικανότητα να παρουσιάζει μια προοδευτική εξέλιξη. Έτσι, στην Α' τάξη το παιδί εισάγεται μεν στα μυστικά της ανάγνωσης και αρχίζει να μαθαίνει την αναγνωστική τέχνη, παραμένει όμως στην εξωτερική μορφή της ανάγνωσης. Ενώ, στη Β' τάξη «ολοκληρώνεται και εδραιώνεται ο βασικός μηχανισμός της ανάγνωσης: Τα παιδιά διαβάζουν με άνεση και σχετική ταχύτητα, φωναχτά και σιωπηρά μικρά λεκτικά σύνολα και καταλαβαίνουν αυτά που διαβάζουν» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Αναλυτικά προγράμματα μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου, 1987, σ. 16). Στη Β' τάξη αρχίζει δηλαδή η «κυρίως ανάγνωση» (Ε. Κολλιιάδης, 1982, σ. 160). Αυτός είναι και ο βασικότερος λόγος που μας οδήγησε στην απόφαση, να αποτελέσουν το δείγμα της παρούσας έρευνας οι μαθητές αυτής της τάξης.

## 1.2 Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΩΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ

Η ανάγνωση, όπως αναφέραμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, είναι μια διαδικασία ιδιαίτερα πολύπλοκη και ως τέτοια περιλαμβάνει ένα πλήθος εργασιών που απαιτούνται για τη σωστή λειτουργία της. Ακριβώς λοιπόν λόγω της πολυπλοκότητας και του σύνθετου χαρακτήρα της ανάγνωσης, είναι αναμενόμενο το γεγονός ότι στη διαδικασία αυτή υπεισέρχεται και αλληλεπιδρά ένας πολύ σημαντικός αριθμός μεταβλητών και παραγόντων που αφορούν τόσο στο ίδιο το παιδί και το μικρόκοσμο του, όσο και στο κοινωνικό του περιβάλλον και στο σχολείο. Για το λόγο αυτό τα προβλήματα που αφορούν στην ανάγνωση αποτελούν αντικείμενο μελέτης και έρευνας από διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις - σχολές. Έχουμε έτσι απόψεις -κατευθύνσεις «νευροβιολογικές, κοινωνιολογικές, γλωσσολογικές, ψυχογλωσσολογικές κτλ.» (Σ. Τάνταρος, 1997, σ. 13).

Μέσα σ' αυτόν τον καταιγισμό των επιστημονικών προσεγγίσεων σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν και επιδρούν στην εξέλιξη της αναγνωστικής ικανότητας των μικρών παιδιών, επισημαίνουμε, σύμφωνα με τον Fijalkow J. (1997), ως σημαντικότερες τις εξής: *Την οργανοκρατική προσέγγιση, την λειτουργική και γνωστική, την προσέγγιση για παράγοντες συναισθηματικού τύπου (ψυχανάλυση), την προσέγγιση της κοινωνικο-πολιτιστικής αναπηρίας και τέλος αυτή που θεωρεί το σχολείο ως τον σημαντικότερο παράγοντα που επηρεάζει την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών.*

Η οργανοκρατική θέση (η οποία θεωρεί ότι η αιτία των αναγνωστικών προβλημάτων είναι νευρολογική και κληρονομική) και η λειτουργική θέση (η οποία θεωρεί ότι πολλές αναγνωστικές δυσκολίες των παιδιών προέρχονται από μια εσωτερική βασική ανεπάρκεια ή από ανεπάρκειες στη διαδικασία της ανάγνωσης), εξετάζουν το παιδί μεμονωμένα, ενώ η συναισθηματική θέση λαμβάνει υπόψη της τον κοινωνικο-συναισθηματικό του περίγυρο.

Με τη θέση της «κοινωνικο-πολιτιστικής αναπηρίας» (J. Fijalkow, 1997, σ.151), η οποία αποκαλείται και «κοινωνική αναπηρία», «πολιτιστική αναπηρία» καθώς και «γλωσσολογική αναπηρία», εννοείται το κοινωνικο-οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού που προβάλλεται σε πρώτο πλάνο. Ο



Πόρποδας (1992, σ. 87), το φτωχό πολιτιστικό επίπεδο που συνιστούν στην οικογένεια το φτωχό γλωσσικό οικογενειακό περιβάλλον και άλλοι δευτερεύοντες παράγοντες, το ονομάζει «πολιτιστική αποστέρηση».

Σύμφωνα με τη θέση της κοινωνικο-πολιτιστικής αναπηρίας η ευθύνη για τις δυσκολίες των παιδιών αποδίδεται στις ανεπάρκειες του οικογενειακού περιβάλλοντος. Οι υποστηρικτές αυτής της αντίληψης έχουν ως κοινή αρχή τη θεώρηση των διαφορών που οφείλονται στην κοινωνική προέλευση των παιδιών, με όρους κατωτερότητας ή, σε μια πιο πολιτική γλώσσα, με όρους ανισοτήτων.

Την ιδέα ότι το κοινωνικό περιβάλλον αποτελεί την πηγή κάθε αιτιακής αλυσίδας που οδηγεί στις δυσκολίες εκμάθησης της ανάγνωσης, ανέπτυξε με λεπτομερή τρόπο ένας Γάλλος ερευνητής, ο Lobrot (1972, σ. 127): «Γενικά, η δυσλεξία εκδηλώνεται περισσότερο όταν έχουμε να κάνουμε με πιο χαμηλά κοινωνικο-πολιτιστικά περιβάλλοντα [...]. Δεν πρόκειται ίσως για μίαν άμεση επίδραση του ίδιου του κοινωνικο-οικονομικού περιβάλλοντος, αλλά για μια έμμεση επίδραση που ασκείται με τη μεσολάβηση παιδαγωγικών και συναισθηματικών στάσεων του περιβάλλοντος. Τα χαμηλά στρώματα υιοθετούν στάσεις που δεν ευνοούν το παιδί». Και παρά το ότι δε χρησιμοποιεί τον όρο «κοινωνικο-πολιτιστική αναπηρία», η παρουσίαση που κάνει στο πρόβλημα ο Labrot είναι έντονα αντιπροσωπευτική των τρόπων προσέγγισης που χαρακτηρίζουν αυτό το θεωρητικό ρεύμα.

Η θέση, λοιπόν, της «κοινωνικο-πολιτιστικής αναπηρίας» είναι αυτή που θα μας απασχολήσει στην παρούσα μελέτη, ερευνώντας την ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στο κοινωνικό περιβάλλον και την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών.

## **1.3 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ**

### **1.3.1 Η ΘΕΣΗ ΤΗΣ «ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ» ΣΤΟ ΠΕΡΑΣΜΑ ΤΩΝ ΔΕΚΑΕΤΙΩΝ**

Αρκετοί ερευνητές, από τη δεκαετία του '70 και μετά, ασχολήθηκαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον τόσο με «το μαγικό κόσμο» της αναγνωστικής διαδικασίας όσο και με τους πιθανούς παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική ικανότητα των παιδιών. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα αποτελέσματα πολύχρονων μελετών η μειωμένη αναγνωστική επίδοση μπορεί να οφείλεται στις ελλείψεις σχολικές υπηρεσίες και στα εμφανή αισθητηριοκινητικά και νοητικά προβλήματα. Σημαντική, όμως, αποδείχτηκε και η επίδραση που ασκεί το οικογενειακό περιβάλλον τόσο στη σχολική επίδοση του παιδιού όσο και στην ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας. «Το χάσμα που χωρίζει το ιδανικό σχολείο από ένα κακό, αποδείχτηκε πολύ μικρότερο από το χάσμα που χωρίζει μια ιδανική οικογένεια από μια προβληματική» (Γ.Ι. Κατέβας, 1994, σ. 66).

Η ιδέα της ερμηνείας των αναγνωστικών προβλημάτων των παιδιών μέσα από την εξέταση του οικογενειακού περιβάλλοντος δεν είναι νέα. Τόσο η διεθνής όσο και η ελληνική βιβλιογραφία είναι πλούσια σε έρευνες σχετικά με το αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού και στην επίδοσή του στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών φαίνεται να διαφοροποιούνται από δεκαετία σε δεκαετία, και αυτό οφείλεται κυρίως στις διαφορετικές επιστημονικές θεωρίες που κυριαρχούν κάθε χρονική περίοδο στο χώρο των κοινωνικών ερευνών.

Έτσι, για παράδειγμα, η σημασία των οικογενειακών επιδράσεων απόκτησε μεγάλη αξία, όταν από τη δεκαετία του '60 η αναπτυξιακή ψυχολογία καταδίκασε το δόγμα των κληρονομικών καταβολών και υιοθέτησε τη θεμελιώδη συμβολή των εξωτερικών επιδράσεων στην ανάπτυξη του παιδιού (Τ. Καζεπίδης, 1993, σ. 1-7). Ενδεικτικά αναφέρουμε τη μελέτη του Coleman και των συνεργατών του, (1966, σ. 78) η οποία έδειξε ότι η επίδοση των παιδιών ήταν άνιση, παρά τις φαινομενικές «ίσεις» εκπαιδευτικές ευκαιρίες που υπήρχαν για όλες τις κοινωνικές τάξεις και μειονότητες. Το αποτέλεσμα αυτό ο Coleman και οι

συνεργάτες το ερμήνευσαν ως συνέπεια της αλληλεπίδρασης των παραγόντων, τόσο του οικογενειακού όσο και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Η ίδια όμως θέση, της κοινωνικο-πολιτιστικής αναπηρίας, γίνεται αντικείμενο αμφισβήτησης τη δεκαετία του '70, όπου από τη σχετική βιβλιογραφία βλέπουμε να αποδίδονται οι αιτίες της προβληματικής ανάγνωσης στο γνωστικό, αντιληπτικό και γλωσσικό επίπεδο του παιδιού. Για παράδειγμα παραθέτουμε τα συμπεράσματα μιας από τις στρογγυλές τράπεζες του συνεδρίου που αφιέρωσε το CRESAS<sup>1</sup> στην εξέταση αυτής της θέσης. Η θέση είναι η ακόλουθη:

*«Τα παιδιά των λαϊκών τάξεων αποτυγχάνουν γιατί είναι "ανάπηρα" στην ψυχολογική τους ανάπτυξη· υπάρχουν γι' αυτά "όρια", "εμπόδια", "ελλείψεις", που τα παρενοχλούν στην μάθηση και συρρικνώνουν τις πιθανότητες πρόσβασής τους στη γνώση. Οι ελλείψεις τοποθετούνται κυρίως σε διανοητικό επίπεδο (νοητικές καθυστερήσεις)» (CRESAS, 1978, σ. 91).*

Ωστόσο, σύμφωνα με μια αθροιστική αξιολόγηση του Fijalkow, (1997, σ. 156) σε 30 έρευνες που εξέτασε σχετικά με την απόδοση ευθύνης για τις αναγνωστικές δυσκολίες των παιδιών στις ανεπάρκειες του οικογενειακού περιβάλλοντος, η πλειοψηφία των ερευνών αυτών (οι 28 για την ακρίβεια), καταλήγουν στο συμπέρασμα της ύπαρξης σχέσης ανάμεσα στο οικογενειακό περιβάλλον και στο αναγνωστικό επίπεδο των παιδιών.

Ανασκοπώντας την ελληνική βιβλιογραφία διαπιστώνει κανείς ότι τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει μια αξιόλογη προσπάθεια για τη διεξαγωγή εμπειρικών ερευνών, αναφορικά με την επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην αναγνωστική ικανότητα των μαθητών (Μ. Βάμβουκας 1987, Α. Τσιλικίρογλου-Φαχαντίδου 1986, Γ.Ι. Κατέβας 1994, Μ. Νιτσόπουλος 1986, Λ. Λοϊζίδης 1982, Παντελής 1984).

---

<sup>1</sup>CRESAS: Κέντρο Ερευνών για την Ειδική Εκπαίδευση και τη Σχολική Προσαρμογή.

### **1.3.2 ΟΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ / ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ**

Ανεξάρτητα από τον τρόπο με τον οποίο η κοινωνιολογία διαχωρίζει το οικογενειακό περιβάλλον - άλλοτε ανάλογα με το επάγγελμα του πατέρα, άλλοτε με την οικονομική του κατάσταση και άλλοτε ανάλογα με την μόρφωσή του - αποτελεί πλέον κοινό αποτέλεσμα της πλειοψηφίας των ερευνών, ότι τα παιδιά της ανώτερης και μεσαίας κοινωνικής τάξης έχουν καλύτερη απόδοση στο σχολείο. «Η πραγματικότητα αυτή επαληθεύεται και από την εμπειρική διαπίστωση των δασκάλων που βλέπουν μέσα στην τάξη τους με πόση ευχέρεια διαβάζουν και γράφουν τα παιδιά των μορφωμένων και εύπορων γονέων σε αντίθεση με τα παιδιά των ανειδίκευτων και χαμηλόμισθων» (Γ.Ι. Κατέβας, 1994, σ. 67).

Όμως, παρά το γεγονός ότι είναι διαπιστωμένη η καλή επίδοση των μαθητών που ανήκουν στις «καλές» κοινωνικές τάξεις, εντούτοις παραμένουν ακόμα άγνωστοι οι μηχανισμοί με τους οποίους οι εύποροι και μορφωμένοι γονείς, συνειδητά και ασυνείδητα, επηρεάζουν εκείνα τα στοιχεία του παιδικού χαρακτήρα τα οποία εξασφαλίζουν την επιτυχία. Σχετική είναι και η άγνοια γύρω από το τι προκαλεί τη διαφορετική αναγνωστική επίδοση των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα. Κάποιες στερεότυπες αντιλήψεις διασπαρμένες στα παιδαγωγικά βιβλία παραμένουν εμπειρικές διαπιστώσεις που δεν έχουν ακόμα επαληθευτεί στην επιστημονική έρευνα. Παρόλα αυτά, ανάμεσα στο πλήθος των οικογενειακών παραγόντων που συμβάλλουν στην αναγνωστική εξέλιξη των παιδιών ξεχωριστή θέση έχουν:

**1.** *Το γλωσσικό μοντέλο* (J. Fijalkow, 1997, σ. 160). Η αιτία διαφοροποίησης του οικογενειακού γλωσσικού περιβάλλοντος, είναι η μορφωτική - οικονομική θέση της οικογένειας, που καθορίζεται από την εκπαίδευση, την οικονομική κατάσταση και το επάγγελμα των γονιών. Με κριτήριο τη θέση αυτή διακρίνονται δύο είδη γλωσσικών οικογενειακών κωδίκων επικοινωνίας σύμφωνα με τον Bernstein (Α. Φραγκουδάκη, 1985, σ.139):

1. ο «επεξεργασμένος» κώδικας (restricted code) και
2. ο «περιορισμένος» κώδικας (elaborated code).

Τα βασικά χαρακτηριστικά του επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα είναι (Σ. Δερβίσης, 1998, σ.38-39):

- η σύνθετη δομή,
- η λεκτική κυριολεξία,
- η συντακτική πληρότητα και
- η ευρύχωρη χωροχρονική διάσταση.

Τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά του περιορισμένου κώδικα είναι

(Σ. Δερβίσης, 1998, σ.38-39):

- η συντομία στη δομή,
- η απλότητα και
- η λιτότητα στη χρήση του λεξιλογίου.

Η θεωρία του Bernstein θα μπορούσε να συνοψιστεί στα ακόλουθα: η γλώσσα, η γνώση του χειρισμού της και η ευχέρεια εκμάθησης των κανόνων της είναι ένας από τους σημαντικότερους, αν όχι ο σημαντικότερος παράγοντας της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας. Οι διάφορες κοινωνικές τάξεις μιλούν διαφορετική γλώσσα, όχι τόσο ως προς το λεξιλόγιο, αλλά κυρίως ως προς τη δομή της και τη σχέση των ατόμων με τη γλώσσα. Η γλώσσα που το σχολείο διδάσκει είναι η γλώσσα των μεσαίων στρωμάτων, με αποτέλεσμα να ευνοείται η σχολική επιτυχία των μαθητών που προέρχονται από τα μεσαία ή τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Αντίθετα, οι μαθητές από τα κατώτερα στρώματα βρίσκονται έξαφνα, με την είσοδό τους στο σχολείο, σε ανοίκειο γλωσσικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα να αναστέλλονται οι δυνατότητές τους για σχολική επιτυχία (Α. Φραγκουδάκη, 1985, σ.138-139).

Με άλλα λόγια, λοιπόν, τα παιδιά που μεγαλώνουν μέσα σε οικογενειακό περιβάλλον που χρησιμοποιεί φτωχό λεξιλόγιο, δεν μπορούν να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της εξελιγμένης προφορικής γλώσσας του σχολείου. Γι αυτό δυσκολεύονται να γράφουν να διαβάζουν και να κατανοούν τη γραπτή μορφή της.

**2. Το αναγνωστικό μοντέλο.** Σπουδαίο ρόλο στον καθορισμό της στάσης των παιδιών απέναντι στο διάβασμα παίζει η σχέση του ίδιου του γονιού με την ανάγνωση /γραφή. «Το παιδί βιώνει τη δύναμη του γραπτού λόγου και τη σημασία του βιβλίου κυρίως μέσα από τις καθημερινές πράξεις και μορφές συμπεριφοράς των ενηλίκων του περιβάλλοντός του» (Β.

Bettelheim & K. Zelan, 1982). Όταν παρατηρεί το πλήθος, την ποικιλία και το μέγεθος των συναισθημάτων που μπορεί να προκαλέσει ένα βιβλίο ή μια εφημερίδα, το παιδί πείθεται για την αξία τους. Όταν βλέπει τον ενήλικο να επισκέπτεται βιβλιοπωλεία και βιβλιοθήκες, να λαχταρά να φυλλομετρήσει ένα καινούργιο βιβλίο, να απολαμβάνει το διάβασμά του και να συζητά τα όσα διάβασε, τότε το ενδιαφέρον του παιδιού για το βιβλίο δέχεται μια πραγματική ώθηση.

Στα αποτελέσματα μιας σχετικής έρευνας διατυπώνεται πως «ένα παιδί που μεγαλώνει περιτριγυρισμένο από βιβλία, τα οποία αντιμετωπίζονται με σεβασμό, έχει περισσότερες πιθανότητες να γίνει καλός αναγνώστης από ένα παιδί που προέρχεται από ένα περιβάλλον που τα βιβλία είναι άγνωστα» (E. Malmquist, 1973, σ.102).

Γονείς που διαβάζουν συχνά εφημερίδες, βιβλία ή απλά ξεφυλλίζουν ένα περιοδικό πυροδοτούν το ενδιαφέρον των παιδιών για τη γραπτή γλώσσα και τα βοηθούν σημαντικά στην απόκτηση αναγνωστικών εμπειριών. Δεν θα μπορούσε άλλωστε να είναι αλλιώς, αφού, όπως παρατηρεί ο Campbell: «Φαντάσου πόσο δύσκολο θα ήταν για ένα παιδί να μάθει να γράφει και να διαβάζει, αν ποτέ δεν έβλεπε κάποιον να διαβάζει και να γράφει» (R. Campbell, 1994, σ. 3).

**3. Η οικογενειακή δραστηριότητα.** Υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις που τα παιδιά αποκτούν -άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο- ανάλογα με το οικογενειακό τους περιβάλλον, τις γνώσεις που θα αποτελέσουν τη βάση για τη διδασκαλία της ανάγνωσης, πριν ακόμα φοιτήσουν στο σχολείο. Μαθαίνουν έννοιες απαραίτητες για την κατανόηση πραγμάτων, γεγονότων, σκέψεων και αισθημάτων, ενώ παράλληλα αποκτούν το απαραίτητο λεξιλόγιο για να εκφράσουν τις δικές τους σκέψεις (R. Anderson, E. Hiebert, J. Scott, I. Wilkinson, 1994, σ. 45).

Η ανάγνωση προϋποθέτει ένα αρκετά σημαντικό εύρος γνώσεων. Όσο περισσότερες είναι οι γνώσεις που τα παιδιά παίρνουν από το σπίτι τους, τόσο μεγαλύτερες είναι οι πιθανότητες για επιτυχία στην ανάγνωση. Ωστόσο, ένα ευρύ φάσμα εμπειριών δεν είναι από μόνο του επαρκές. «Ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς μιλούν στα παιδιά τους για κάποιο θέμα επηρεάζει σημαντικά το πόσο θα κερδίσει κάθε παιδί από τη συγκεκριμένη εμπειρία, καθώς και το κατά πόσο θα είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει τις

γνώσεις του αυτές όταν διαβάζει ένα κείμενο» (R. Anderson, E. Hiebert, J. Scott, I. Wilkinson, 1994, σ. 47).

Επίσης, έρευνες έχουν δείξει ότι είναι πολύ σημαντικό «οι γονείς να ενθαρρύνουν τα παιδιά να προβληματίζονται για πράγματα και γεγονότα πέρα από τα στενά πλαίσια του εδώ και του τώρα» (G. Wells, 1983, σ. 69-77). Σε πολλές οικογένειες, οι περισσότερες συζητήσεις αφορούν γεγονότα που διαδραματίζονται την ίδια στιγμή. Αντίθετα σε άλλες οικογένειες οι γονείς συζητούν με τα παιδιά θέματα, τα οποία τους θέτουν προβληματισμούς - ανάλογους της ηλικίας τους - και εξασκούν τη μνήμη τους.

Η παροχή ευκαιριών από τους γονείς για γενική μόρφωση μέσα και έξω από το σπίτι αποτελεί μέρος των βασικών οικογενειακών δραστηριοτήτων που επηρεάζουν σημαντικά την πνευματική ανάπτυξη του παιδιού. «Τέτοιες ευκαιρίες προσφέρονται με την προμήθεια στα παιδιά κατάλληλων βιβλίων, περιοδικών, ευκολιών βιβλιοθήκης, παιδαγωγικών παιχνιδιών, καθώς και με την παρακολούθηση κινηματογραφικών παιδικών ή άλλων ταινιών» (Λ. Λοϊζίδης, 1982, σ. 108).

Τέλος, ένα άλλο παράδειγμα, είναι αυτό της κατοχής προσωπικού δωματίου. Σχετική έρευνα επαλήθευσε τη συσχέτιση ανάμεσα στο γεγονός της κατοχής προσωπικού δωματίου από το παιδί και στην επιτυχία του στην εκμάθηση της ανάγνωσης (E. Malmquist, 1994, σ. 70).

**4. Προσδοκίες / φιλοδοξίες των γονέων.** Η χαμηλή αναγνωστική ικανότητα προκαλείται, όταν γονείς αδιαφορούν για τη μόρφωση των παιδιών και όταν δεν έχουν φιλοδοξίες για τη σταδιοδρομία τους. Η αδιαφορία τους αυτή μεταβιβάζεται στα παιδιά τα οποία διαχωρίζουν τη στάση τους από την υπόλοιπη τάξη και τους στόχους της (Γ. Φλουρής, 1989, σ. 32-36).

Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω μπορεί κανείς εύκολα να διακρίνει τους παράγοντες ή τους μηχανισμούς της οικογένειας που ευθύνονται -ή όχι- για τυχόν δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης και οι οποίοι θα αποτελέσουν τις μεταβλητές της παρούσας έρευνας.

## 1.4 ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που σχετίζεται συνολικά με το φαινόμενο της εκπαιδευτικής ανισότητας εύκολα μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι οι προσπάθειες που γίνονται για την ερμηνεία και την κατανόηση του εν λόγω φαινομένου -τόσο στο μεγαλύτερο μέρος των σχετικών θεωρητικών ερμηνευτικών σχημάτων όσο και στο μεγαλύτερο μέρος της ανάλογης εμπειρικής έρευνας- στηρίζονται κυρίως στα *εξωτερικά χαρακτηριστικά* (οικονομικά δηλαδή και κοινωνικά) του οικογενειακού περιβάλλοντος των ατόμων (συνήθως των παιδιών) που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική πράξη.

Η έρευνα που θα περιγραφεί στο εξής πραγματεύεται το ζήτημα του διαφοροποιημένου επιπέδου της αναγνωστικής ικανότητας παιδιών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης -που αποτελεί μέρος του γενικότερου φαινομένου της εκπαιδευτικής ανισότητας. Ως πρωταρχικός στόχος της έρευνας ορίζεται η προσπάθεια της ανίχνευσης όλων εκείνων των παραγόντων που είτε "ευθύνονται" για αυτή την διαφοροποίηση που παρατηρείται στο επίπεδο της αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών που φοιτούν στα ίδια σχολεία, ή, έστω, μπορούν να συνεισφέρουν στην ερμηνεία της. Οι παράγοντες που υποθέτουμε ότι συνολικά επηρεάζουν την αναγνωστική ικανότητα των παιδιών είναι τόσο τα *εξωτερικά χαρακτηριστικά* (για τα οποία έγινε ήδη λόγος), όσο και τα *εσωτερικά χαρακτηριστικά* των οικογενειών τους όπως αυτά παρατηρούνται σε επίπεδο συνηθειών, συμπεριφοράς και προσδοκιών κυρίως απ' την πλευρά των γονιών προς τα παιδιά τους. Το ενδιαφέρον μάλιστα θα εστιαστεί κυρίως στη δεύτερη *κατηγορία* απ' τους παράγοντες αυτούς, στα εσωτερικά δηλαδή χαρακτηριστικά των οικογενειών, καθώς θεωρούμε βάσει της *υπόθεσης της κοινωνικο-πολιτιστικής αναπηρίας* ότι οι ευκαιρίες που παρέχονται στα παιδιά για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους γενικότερα, και ειδικότερα για την κατάκτηση της αναγνωστικής τους ικανότητας, σχετίζονται άμεσα μ' αυτούς.



Πιο συγκεκριμένα, κάνοντας λόγο για *εξωτερικά* χαρακτηριστικά οικογένειας εννοούμε στοιχεία όπως είναι:

- το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα καθενός απ' τους γονείς,
- η οικονομική κατάσταση της οικογένειας,
- η δομή της οικογένειας (πόσα παιδιά υπάρχουν στην οικογένεια, αν είναι παρόντες και οι δύο γονείς, αν υπάρχουν παππούδες / γιαγιάδες στο σπίτι κλπ.),
- τα φυσικά χαρακτηριστικά και τα προσωπικά στοιχεία του παιδιού (φύλο, ηλικία, σειρά γέννησης, αριστερόχειρας / δεξιόχειρας κλπ.)

Ως *εσωτερικά* χαρακτηριστικά της οικογένειας θα ορίζαμε συνήθειες, συμπεριφορές και στοιχεία όπως:

- το κατά πόσο οι γονείς δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά τους να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της οικογένειας, όπως για παράδειγμα να παίρνουν ενεργά μέρος στις συζητήσεις τους,
- το κατά πόσο οι ίδιοι συμμετέχουν τόσο στις σχολικές όσο και στις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους,
- ποιες είναι οι επιθυμίες και οι προσδοκίες τους για τα παιδιά τους όσον αφορά την εκπαίδευση αλλά και τις επαγγελματικές τους προοπτικές,
- ποιες είναι οι αναγνωστικές συνήθειες των ίδιων των γονέων και, τέλος,
- οι "δείκτες" (J. Fijalkow, 1997, σ. 157) του οικογενειακού πολιτιστικού επιπέδου (ύπαρξη προσωπικού παιδικού δωματίου, ύπαρξη βιβλιοθήκης, ποικιλία και εκπαιδευτική αξία του αναγνωστικού υλικού και των παιχνιδιών που διαθέτει το παιδί).

Στην παρούσα έρευνα, λοιπόν, θα επιχειρηθεί ο έλεγχος της υπόθεσης της κοινωνικο-πολιτιστικής αναπηρίας μέσω της ανίχνευσης της σχέσης μεταξύ των εσωτερικών και εξωτερικών χαρακτηριστικών των οικογενειών μαθητών της Δευτέρας τάξης του Δημοτικού σχολείου και του επιπέδου της αναγνωστικής ικανότητάς τους (όπως αυτή θα αξιολογηθεί μέσα από ένα τεστ αναγνωστικής ικανότητας).

## 1.5 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Τόσο από την ελληνική όσο και από την διεθνή βιβλιογραφία, που πραγματεύεται το θέμα της επίδρασης του οικογενειακού περιβάλλοντος στην επίδοση των μαθητών γενικά αλλά και στην αναγνωστική ικανότητα ειδικότερα, μπορεί κανείς να εικάσει ότι η κοινωνική θέση τη οικογένειας, που καθορίζεται από την εκπαίδευση, την οικονομική κατάσταση και το επάγγελμα των γονιών -τα εξωτερικά, δηλαδή, χαρακτηριστικά της οικογένειας- είναι ίσως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που φαίνονται να διαφοροποιούν το κοινωνικό και γλωσσικό περιβάλλον της οικογένειας και να επηρεάζουν κατ' επέκταση την αναγνωστική ικανότητα των παιδιών. Εκτός όμως από το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, η παρούσα έρευνα θα εξετάσει και το πολιτιστικό επίπεδο αυτής, όπως αυτό προσδιορίζεται τόσο από τα εξωτερικά όσο και από τα εσωτερικά χαρακτηριστικά της οικογένειας.

Πιο συγκεκριμένα με την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας θα προσπαθήσουμε να διαπιστώσουμε αν και κατά πόσο ισχύουν ή όχι οι ακόλουθες προτάσεις που επιμερίζουν το ερευνητικό ζήτημα "εσωτερικά και εξωτερικά χαρακτηριστικά της οικογένειας και επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας του παιδιού" και που αποτελούν τις προς έλεγχο υποθέσεις μας. Αναμένουμε λοιπόν, σύμφωνα με την υπόθεση της κοινωνικο-πολιτιστικής αναπηρίας ότι:

1. Η επίδοση των μαθητών στην ανάγνωση (αποκωδικοποίηση & κατανόηση κειμένου) θα είναι αυξημένη ή μειωμένη ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο και την επαγγελματική δραστηριότητα των γονέων αλλά και με το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας.
2. Τα παιδιά των οποίων οι γονείς συμμετέχουν στις σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες τους θα έχουν καλύτερη επίδοση στην ανάγνωση απ' αυτά των οποίων οι γονείς δεν συμμετέχουν.
3. Η αναγνωστική επίδοση των μαθητών των οποίων οι γονείς τους έχουν υψηλές προσδοκίες και φιλοδοξίες γι' αυτά θα είναι υψηλότερη απ' αυτή των μαθητών των οποίων οι γονείς τους έχουν χαμηλές προσδοκίες και φιλοδοξίες γι' αυτά.

4. Οι μαθητές των οποίων οι γονείς διαβάζουν βιβλία / εφημερίδες θα έχουν καλύτερη αναγνωστική επίδοση απ' τους μαθητές των οποίων οι γονείς δεν έχουν ανάλογες αναγνωστικές συνήθειες.
5. Η αναγνωστική επίδοση των μαθητών θα είναι υψηλότερη όταν στο σπίτι υπάρχει βιβλιοθήκη και προσωπικό παιδικό δωμάτιο.
6. Τα παιδιά που γενικά διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία θα έχουν καλύτερη αναγνωστική επίδοση από τα παιδιά που δεν διαβάζουν.

## **1.6 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Αρχικά, θα πρέπει να τονιστεί και να διευκρινιστεί ότι το τεστ ανάγνωσης που χρησιμοποιήθηκε, όπως αναλυτικά θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια, αποτελεί μέρος ενός τεστ ανάγνωσης που κατασκευάστηκε για να υπάρξει ένα αντικειμενικό κριτήριο μέτρησης της επίδοσης των παιδιών της Α' και Β' Δημοτικού στην ανάγνωση. Η χρησιμοποίηση λοιπόν μέρους αυτού, σε περιορισμένο δείγμα μαθητών της Β' Δημοτικού όλων των Δημοτικών Σχολείων του Ρεθύμνου, δεν επιτρέπει γενικεύσεις και τα αποτελέσματα θα πρέπει να θεωρηθούν απλές διαπιστώσεις.

Επίσης, στην παρούσα έρευνα, μοναδική πηγή πληροφοριών για την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειας καθώς και για τις πρακτικές / συμπεριφορές της οικογένειας που συνιστούν το πολιτιστικό επίπεδο της οικογένειας, ήταν οι απαντήσεις των γονέων στο ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε. Γι' αυτό το λόγο, κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων πρέπει να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι αυτά στηρίζονται σε μετρήσεις που αντανακλούν τις υποκειμενικές απαντήσεις των γονέων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### ΜΕΘΟΔΟΣ

#### 2.1 ΔΕΙΓΜΑ

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν μαθητές της Β' Δημοτικού καθώς και οι γονείς τους. Συγκεκριμένα, το δείγμα αποτέλεσαν 250 μαθητές, οι οποίοι προέρχονται από το μαθητικό πληθυσμό της Β' τάξης όλων των Δημοτικών σχολείων της πόλης του Ρεθύμνου. Η επιλογή των υποκειμένων έγινε με τη μέθοδο της τυχαίας «κατά στρώματα δειγματοληψίας» (Ι. Παρασκευόπουλος, 1993, σ.20), δηλαδή ο πληθυσμός κατηγοριοποιήθηκε με βάση ένα του χαρακτηριστικό -την αναγνωστική επίδοση- σε αμοιβαία αποκλειόμενες ομάδες. Αναλυτικότερα, από το σύνολο των 14 δημόσιων Δημοτικών σχολείων επιλέχθηκαν 10 μαθητές από κάθε τμήμα της δευτέρας Δημοτικού ως εξής: Αρχικά πραγματοποιήθηκε μια πρώτη επίσκεψη σε κάθε ένα Δημοτικό σχολείο όπου ανακοινώθηκε στους δασκάλους της Β' τάξης ο σκοπός της έρευνας και κλείστηκαν συγκεκριμένες ημερομηνίες για την διεξαγωγή αυτής. Στη συνέχεια ζητήθηκε από τον κάθε δάσκαλο χωριστά να καταγράψει πέντε μαθητές με υψηλή αναγνωστική επίδοση και πέντε μαθητές με χαμηλή αναγνωστική επίδοση.

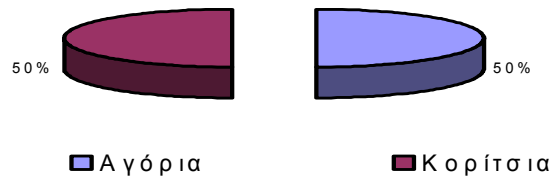
Σε δεύτερη φάση ζητήθηκε από τους γονείς καθενός από τα παιδιά να συμμετέχουν στην έρευνα συμπληρώνοντας (από κοινού) ένα ερωτηματολόγιο το οποίο κατασκευάστηκε ειδικά για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας<sup>2</sup>. Από το σύνολο των 250 ερωτηματολογίων που αποστάληκαν επανασυλλέχθηκαν τα 219 (ποσοστό 87,6%). Οι ακόλουθες πληροφορίες όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του δείγματος προέρχονται από το έντυπο που συμπλήρωσαν οι γονείς.

---

<sup>2</sup> Βλ. παρακάτω στην ενότητα Μέσα συλλογής δεδομένων.

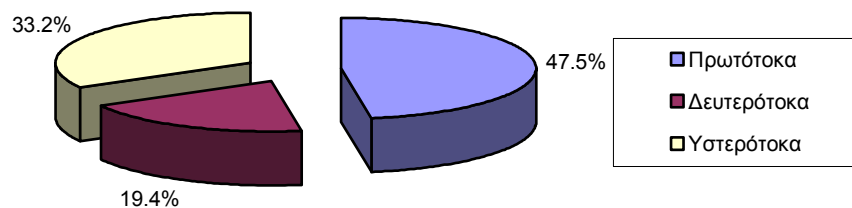
### 2.1.1 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Από τους 250 μαθητές, οι μισοί (125 ή 50%) ήταν αγόρια και οι άλλοι μισοί (125) κορίτσια<sup>3</sup> (διάγραμμα 1). Οι ηλικίες των παιδιών κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας κυμαίνονταν από 82 μήνες (6 χρονών και 10 μηνών) έως 95 μήνες (7 χρονών και 11 μηνών) ενώ ο Μ.Ο. ήταν 89,3 μήνες (ήτοι 7 χρονών και 5 μηνών) με τυπική απόκλιση 3,3 μήνες.



**Διάγραμμα 1: Κατανομή (σχετικές συχνότητες) των μαθητών ως προς το φύλο**

Ως προς το μέγεθος της οικογένειάς τους, τα 22 παιδιά (8,8 %) ήταν μοναχοπαίδια, τα 117 (46,6%) ανήκαν σε οικογένειες με 2 παιδιά, τα 56 (22,3%) ανήκαν σε οικογένειες με 3 παιδιά και τα 24 (9,6 %) ανήκαν σε οικογένειες με τέσσερα παιδιά και πάνω. [Για 31 από τα παιδιά (12,4%) δεν είχαμε τη σχετική πληροφορία]. Ως προς τη σειρά γέννησής τους, επίσης, 103 παιδιά (47,5%) ήταν πρωτότοκα, 42 (19,4%) δευτερότοκα και 72 (33,2%) ήταν υστερότοκα (διάγραμμα 2).



**Διάγραμμα 2: Κατανομή (σχετικές συχνότητες) των μαθητών ως προς τη σειρά γέννησης**

<sup>3</sup> Το φύλο των παιδιών σημειωνόταν κατά την επίδοση του τεστ πάνω στο φύλο καταγραφής των αποτελεσμάτων. Για το λόγο αυτό έχουμε πληροφορίες ως προς φύλο για το σύνολο των 250 παιδιών. Επίσης, διευκρινίζουμε εδώ ότι ο ίσος αριθμός αγοριών και κοριτσιών είναι συμπτωματικός, αφού βασικό κριτήριο επιλογής του δείγματος, όπως προαναφέραμε, ήταν το υψηλό/χαμηλό επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών.

Ως προς τη σύνθεση επίσης των οικογενειών, σε 22 περιπτώσεις (ποσοστό 8,8% επί του συνόλου των οικογενειών) απουσιάζει (λόγω χηρείας ή διαζυγίου) ο ένας από τους δύο γονείς [σε 8 (3,2%) περιπτώσεις υπάρχει μόνο ο πατέρας και σε 14 (5,6%) υπάρχει μόνο η μητέρα]. Σε 27 περιπτώσεις (10,8%) οικογενειών, τέλος, στο σπίτι ζει και κάποιος (-οι) παππούς / γιαγιά.

Όσον αφορά κάποια επιπλέον χαρακτηριστικά των παιδιών του δείγματος, τα 29 απ' αυτά (13,3%) πήγαν στο σχολείο σε ηλικία 5,5 ετών και τα 189 (86,7%) σε ηλικία 6 ετών. Επίσης, τα 195 (89%) πήγαν και στο νηπιαγωγείο, ενώ τα 24 (11%) πήγαν κατευθείαν στο Δημοτικό Σχολείο. Τα 39 από τα παιδιά (17,8%) ήξεραν, σύμφωνα με τους γονείς τους, να διαβάζουν πριν πάνε στο δημοτικό σχολείο και απ' αυτά τα 30 έμαθαν να διαβάζουν στο σπίτι ενώ τα 9 έμαθαν ανάγνωση στο νηπιαγωγείο.

Τέλος, 20 από τα παιδιά (9,1%) είναι αριστερόχειρες και 199 (90,9%) δεξιόχειρες.

## 2.2 ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε σε δύο επίπεδα, σε δύο ξεχωριστές φάσεις. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην πρώτη φάση -κατά την οποία αξιολογήθηκε η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών- ήταν μέρος από το *Τεστ Αναγνωστικής Ικανότητας*<sup>4</sup> (Ο. Πανοπούλου-Μαράτου, Μ. Σολμαν, Μ. Μίχου-Καρύδη, 1985, σ.71-83), το οποίο κατασκευάστηκε και χρησιμοποιήθηκε ήδη σε ανάλογη προγενέστερη έρευνα στον Ελληνικό χώρο. Η επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου έγινε διότι αφενός κρίναμε ότι εξυπηρετεί πλήρως αφού μετρά ακριβώς και έγκυρα την αναγνωστική ικανότητα και αφετέρου διότι θα επιτρέψει τη σύγκριση των αποτελεσμάτων με αυτά προηγούμενων ερευνών. Το μέσο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε στη δεύτερη φάση της έρευνας -που απευθυνόταν στους γονείς και αφορούσε τα χαρακτηριστικά της οικογένειας- ήταν ένα ερωτηματολόγιο<sup>5</sup> που κατασκευάστηκε ακριβώς για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Στη συνέχεια ακολουθεί μια αναλυτική παρουσίαση των δύο ερευνητικών εργαλείων.

### 2.2.1 ΤΕΣΤ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ

Το τεστ αναγνωστικής ικανότητας που χρησιμοποιήθηκε εδώ είναι μέρος της δοκιμασίας που κατασκευάστηκε και χρησιμοποιήθηκε σε έρευνα της Όλγας Πανοπούλου-Μαράτου<sup>6</sup> (1985, σ.71-83), ενώ είναι εμπνευσμένο από το Τεστ Προφορικής Ανάγνωσης του Gray (Gray Oral Reading Tests) που σχεδιάστηκε το 1963. Το τεστ, όπως χρησιμοποιήθηκε σε προηγούμενες έρευνες, αποτελείται από τέσσερα κείμενα, τα οποία απευθύνονται σε μαθητές της Α' και της Β' τάξης του Δημοτικού, και δίνονται στο παιδί κατά σειρά δυσκολίας. Η επιλογή των κειμένων έγινε με τρόπο τέτοιο, ώστε να περιέχονται σ' αυτά λέξεις που υπήρχαν στα βιβλία «Η Γλώσσα μου» της Α' και Β' Δημοτικού. Η δυσκολία των κειμένων

---

<sup>4</sup> Βλέπε παράρτημα 1.

<sup>5</sup> Βλέπε παράρτημα 2.

<sup>6</sup> Πρόκειται για το τεστ αναγνωστική ικανότητας που χρησιμοποιήθηκε στα πλαίσια μιας ευρύτερης έρευνας σχετικά με τα «αίτια σχολικής αποτυχίας».

κρίθηκε από τον αριθμό των λέξεων, το μήκος και την πολυπλοκότητα της δομής των φράσεων, καθώς και το μέγεθος των τυπογραφικών στοιχείων. Το περιεχόμενο του κάθε κειμένου αφορά σε θέματα που είναι γνωστό πως ενδιαφέρουν παιδιά ηλικίας από 5 ½ - 8 ½ χρονών.

Στην παρούσα έρευνα, για λόγους καθαρά πρακτικούς και κυρίως λόγω έλλειψης διαθέσιμου χρόνου απ' την πλευρά των σχολείων, στάθηκε αδύνατο να χορηγηθεί το τεστ ολοκληρωμένο, δηλαδή και με τα τέσσερα κείμενά του που καλύπτουν όλους τους βαθμούς δυσκολίας. Έτσι, χρησιμοποιήσαμε το ένα από τα τέσσερα κείμενα, εκείνο που ο βαθμός δυσκολίας του αναλογεί στο αναγνωστικό επίπεδο των μαθητών της Β' τάξης του Δημοτικού σχολείου.

Σε γενικές γραμμές η διαδικασία χορήγησης του τεστ ήταν να δίνεται ατομικά σε κάθε μαθητή το κείμενο και να του ζητείται να το διαβάσει φωναχτά. Κατά την ανάγνωση σημειώνονταν από τον πειραματιστή τα λάθη διαφόρων τύπων<sup>7</sup> καθώς και ο χρόνος που χρειαζόταν ο μαθητής για να ολοκληρώσει την ανάγνωση. Τέλος, ακολουθούσαν συγκεκριμένες ερωτήσεις για την διερεύνηση του εάν και κατά πόσο ο μαθητής είχε κατανοήσει το κείμενο που μόλις είχε διαβάσει, ενώ και σ' αυτή την περίπτωση αξιολογούνταν με προκαθορισμένο τρόπο οι απαντήσεις που δίνονταν.

### **2.2.1.1. ΤΟ ΥΛΙΚΟ ΤΟΥ ΤΕΣΤ**

#### **ΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ<sup>2</sup>**

Το κείμενο αποτελείται από 50 λέξεις - εκ των οποίων 10 είναι ρήματα, 17 ουσιαστικά, 1 επίθετο και οι υπόλοιπες είναι επιρρήματα, άρθρα και σύνδεσμοι - και περιλαμβάνει ευθύ και πλάγιο λόγο. Επίσης, η μορφή του κειμένου, όπως δόθηκε στα παιδιά για ανάγνωση, ήταν όμοια<sup>3</sup> με αυτή που έχουν τα βιβλία «Η Γλώσσα μου» της Β' Δημοτικού. Τέλος, το θέμα του ήταν η εκδρομή μιας οικογένειας στη θάλασσα. Συγκεκριμένα, το κείμενο είναι το εξής:

---

<sup>7</sup> Βλέπε σελίδα 35-36.

<sup>2</sup> Βλέπε παράρτημα 1.

<sup>3</sup> Γραμμένο σε Η/Υ με τη γραμματοσειρά Arial Greek και με μέγεθος 14.



*"Παιδιά", φώναξε ο πατέρας, "σήμερα θα πάμε στη θάλασσα". Η μητέρα ετοίμασε τα φαγητά. Τηγάνισε πολλούς κεφτέδες, έβρασε αυγά, πήρε ψωμί, τυρί και φρούτα. Ύστερα τα έβαλε στο καλάθι. Τα παιδιά ανέβηκαν στο αυτοκίνητο. Σε λίγο έφτασαν στη θάλασσα. Εκεί τα παιδιά έβλεπαν τις βάρκες και τους ψαράδες που τραγουδούσαν.*

#### **ΤΟ ΦΥΛΛΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ<sup>4</sup>**

Κατά την διάρκεια της ανάγνωσης χρησιμοποιήθηκε για κάθε μαθητή ειδικό φύλλο καταγραφής των αποτελεσμάτων (ένα ατομικό πρωτόκολλο επίδοσης), στο οποίο υπήρχε το κείμενο ώστε να σημειώνονται άμεσα από τον πειραματιστή -ανάλογα με τον τύπο- τα ενδεχόμενα λάθη της ανάγνωσης των μαθητών. Επίσης στο ίδιο φύλλο ήταν καταγεγραμμένες οι ερωτήσεις κατανόησης, ώστε δίπλα στην καθεμιά να σημειώνεται ο βαθμός ανάλογα με την πληρότητα των απαντήσεων του μαθητή. Οι ερωτήσεις κατανόησης ήταν τέσσερις εκ των οποίων η μία μόνο απαιτούσε μονολεκτική απάντηση (Ερώτηση 3: Πως πήγαν τα παιδιά στη θάλασσα; ⇨ Με αυτοκίνητο) ενώ οι υπόλοιπες χρειάζονταν περισσότερες λέξεις για να είναι η απάντηση ολοκληρωμένη (Ερώτηση 2: Τι φαγητά ετοίμασε η μητέρα; ⇨ Κεφτέδες, αυγά ψωμί, τυρί, φρούτα). Τέλος, πάνω στο ατομικό αυτό πρωτόκολλο επίδοσης αναγράφονταν και ο συνολικός χρόνος ανάγνωσης του κειμένου, καθώς και τα προσωπικά στοιχεία του μαθητή, όπως το φύλο και το σχολείο φοίτησης.

#### **ΧΡΟΝΟΜΕΤΡΟ**

Για την ακριβή μέτρηση του χρόνου, που χρειάστηκε κάθε μαθητής για να ολοκληρώσει τη διαδικασία της ανάγνωσης του κειμένου, χρησιμοποιήθηκε ένα κλασικό χρονόμετρο το οποίο χειριζόταν ο πειραματιστής (ο χρόνος μετρήθηκε σε δευτερόλεπτα).

---

<sup>4</sup> Βλέπε παράρτημα 2.

## **2.2.2 ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ**

### **2.2.2.1 ΧΡΟΝΟΣ**

Το τεστ αναγνωστικής ικανότητας επιδόθηκε ατομικά στους μαθητές που επιλέχθηκαν από τη Β' τάξη όλων των δημοτικών σχολείων του Ρεθύμνου κατά τις πρώτες δύο εβδομάδες του Μαΐου του 1999. Θεωρήθηκε σημαντικό να εξεταστούν όλα τα παιδιά στην συγκεκριμένη χρονική περίοδο (στο τέλος περίπου της σχολικής χρονιάς) για δύο λόγους: αφενός για να έχουν ισόχρονη εξάσκηση και αφετέρου διότι, «το παιδί στην δευτέρα Δημοτικού μπαίνει στην κυρίως ανάγνωση και στην περίοδο αυτή αναπτύσσονται τα περισσότερα στοιχεία της ανάγνωσης» (Ε. Κολλιιάδης, 1982, σ.161), οπότε χρονικά στο τέλος αυτής της τάξης η αναγνωστική ικανότητα έχει κατακτηθεί στο επίπεδο που μας ενδιαφέρει.

### **2.2.2.2 ΤΟΠΟΣ**

Η επίδοση του τεστ αναγνωστικής ικανότητας πραγματοποιήθηκε σε χώρους των δημοτικών σχολείων κατά τη διάρκεια του ημερήσιου προγράμματος κάθε σχολείου. Βασικό μέλημα κάθε φορά ήταν να βρεθεί ένα ήσυχο μέρος, ώστε και η προσοχή των μαθητών να μην αποσπάται και η ερευνήτρια να μπορεί να ακούει καθαρά και να καταγράφει τα τυχόν λάθη κατά την αναγνωστική διαδικασία.

### **2.2.2.3 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ**

Το τεστ δόθηκε ατομικά στους μαθητές, από την ίδια πάντα ερευνήτρια, με τον ακόλουθο τρόπο: Αφού ενημερώνονταν ότι εξετάζονταν πολλοί μαθητές της Β' Δημοτικού των σχολείων του Ρεθύμνου για να μελετηθεί το πώς διαβάζουν, τους δινόταν οι ακόλουθες οδηγίες: *«Έχω μια ιστορία που θα ήθελα να μου διαβάσεις φωναχτά. Διάβασέ την όπως διαβάζεις συνήθως δυνατά στην τάξη ή στο σπίτι. Να προσέχεις τι θα διαβάσεις γιατί μετά θα σε ρωτήσω κάποια πράγματα σχετικά μ' αυτή την ιστορία»*. Στη συνέχεια η ερευνήτρια τοποθετούσε το κείμενο μπροστά στο παιδί σκεπασμένο, και αφού το ρωτούσε αν είναι έτοιμο, το ξεσκεπάζε, έλεγε *«εμπρός»* και ξεκινούσε τη χρονομέτρηση. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του κειμένου, η ερευνήτρια σημείωνε σε ατομικό φύλλο καταγραφής τα λάθη και το χρόνο. Επίσης κατέγραφε και τις απαντήσεις σε κάθε μια από τις τέσσερις ερωτήσεις κατανόησης.

### 2.2.3 ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΣΤΟ ΤΕΣΤ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ

Το τεστ αναγνωστικής ικανότητας χρησιμοποιήθηκε για την μέτρηση τριών μεταβλητών: της ταχύτητας, της ακρίβειας και της κατανόησης της ανάγνωσης. Η μέτρηση όμως, με την ευρεία σημασία του όρου σημαίνει «την απονομή ψηφίων ή αριθμών στα αντικείμενα, σύμφωνα με ορισμένους λογικά αποδεκτούς κανόνες. Οι κανόνες αυτοί συνίστανται στην εγκαθίδρυση μιας αντιστοιχίας μεταξύ των ιδιοτήτων ενός αριθμητικού συστήματος, των αριθμών και των ιδιοτήτων ή χαρακτηριστικών των αντικειμένων ή ενός συνόλου αντικειμένων. Η αντιστοιχία αυτή επιτρέπει την εκμετάλλευση των ιδιοτήτων των αριθμών για την περιγραφή των αντικειμένων, τη συμπύκνωση των πληροφοριών, που έχουν σχέση με τις ιδιότητές τους και τη δημιουργία σχέσεων μεταξύ των αντικειμένων» (Μ. Βάμβουκας, 1998, σ.135).

#### 2.2.3.1 ΧΡΟΝΟΣ

Οι αριθμοί οι οποίοι αποδόθηκαν για τις ανάγκες μέτρησης της ταχύτητας της ανάγνωσης εκφράζουν το χρόνο που χρειάστηκαν τα υποκείμενα για να διαβάσουν το κείμενο. Ο χρόνος σημειώνεται σε δευτερόλεπτα με απόλυτο αριθμό χωρίς να υπολογίζονται τα δέκατα του δευτερολέπτου και μετρίεται από τη στιγμή που το παιδί προφέρει την πρώτη λέξη του κειμένου. Για τις ανάγκες, όμως, της επεξεργασίας των δεδομένων που προέκυψαν απ' αυτή τη μέτρηση, ο χρόνος χωρίστηκε σε 10 διαστήματα και βαθμολογήθηκε από 1-10 ως εξής:

Χρόνος (σε δευτερόλεπτα)	<b>5-15</b>	<b>16- 20</b>	<b>21- 25</b>	<b>26- 30</b>	<b>31- 35</b>	<b>36- 40</b>	<b>41- 45</b>	<b>46- 50</b>	<b>51- 55</b>	<b>56+</b>
Βαθμός	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

### 2.2.3.2 ΤΑ ΛΑΘΗ

Με τα λάθη βαθμολογείται η ακρίβεια της ανάγνωσης. Καταγράφονται με προσοχή, την ώρα που το παιδί διαβάζει, πάνω στο κείμενο που υπάρχει στο φύλλο καταγραφής των αποτελεσμάτων. Κάθε λάθος που σημειώνεται αποτελεί ένα λάθος. Μετρίεται το σύνολο των λαθών με μέγιστο αριθμό 16 και για τα παιδιά που έκαναν περισσότερα από 16 λάθη σημειωνόταν «16+». Οι τύποι στους οποίους διακρίθηκαν τα λάθη<sup>5</sup> είναι:

**1. Βοήθεια ή δισταγμός:** Όταν το παιδί διστάζει για 5" χωρίς να προφέρει κανένα φθόγγο ή όταν για 10" προσπαθεί να διαβάσει μία λέξη χωρίς επιτυχία, η ερευνήτρια διάβαζε τη λέξη και την υπογράμμιζε βάζοντας παρένθεση.

π.χ. (παιδιά) ⇒ 1 λάθος

**2. Σημαντική παραφθορά λέξης:** Υπογραμμίζεται η λέξη και σημειώνεται γραπτά από πάνω η λέξη που λέει το παιδί.

π.χ. Κεφτέδες αντί Καφέδες ⇒ 1 λάθος

**3. Μερική παραφθορά λέξης:** Καταγράφονται τα λάθη:

• Λάθος σ' ένα γράμμα ⇒ 1 λάθος

π.χ. σήμαρα αντί σήμερα

• Παράλειψη γράμματος ⇒ 1 λάθος

π.χ. το αντί στο

• Αντιστροφή γραμμάτων ή συλλαβών ⇒ 1 λάθος

π.χ. έρβασε αντί έβρασε

• Πρόσθεση γράμματος ⇒ 1 λάθος

π.χ. στο φαγητό αντί το φαγητό

• Λανθασμένος τονισμός ⇒ 1 λάθος

π.χ. ανεβήκαν αντί ανέβηκαν

---

<sup>5</sup> Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι τα λάθη υπολογίστηκαν συνολικά και όχι κατά τύπο. Μια ανάλυση με βάση τον τύπο των λαθών που έκαναν τα παιδιά κατά την ανάγνωση του κειμένου θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο έρευνας μίας μελλοντικής εργασίας.

**4. Παράλειψη λέξης ή ομάδας λέξεων:** Οι λέξεις μπαίνουν σε κύκλο

π.χ. εκεί τα παιδιά έβλεπαν ⇒ 1 λάθος

**5. Πρόσθεση λέξης ή ομάδας λέξεων:** Σημειώνεται η λέξη

π.χ. τα έβαλε μέσα στο καλάθι *αντί*  
τα έβαλε στο καλάθι ⇒ 1 λάθος

**6. Αντικατάσταση λέξης ή ομάδας λέξεων με άλλες:**

π.χ. έβλεπαν *τα πλοία* *αντί*  
έβλεπαν τις βάρκες ⇒ 1 λάθος

**7. Επανάληψη μιας ή περισσότερων λέξεων:** Υπογραμμίζονται με κυματιστή γραμμή

π.χ. Τα παιδιά ανέβηκαν ⇒ 1 λάθος

**8. Αντιστροφή της σειράς των λέξεων:** Καταγράφεται η φράση

π.χ. Εκεί έβλεπαν τα παιδιά *αντί*  
Εκεί τα παιδιά έβλεπαν ⇒ 1 λάθος

Όπως ο χρόνος, έτσι και η συχνότητα των λαθών βαθμολογήθηκε από 1-10 ως εξής:

Λάθη	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9-16
Βαθμός	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

### 2.2.3.3 ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

Η κάθε μία από τις ερωτήσεις του κειμένου βαθμολογείται με 1 ή 0,5 ή 0 βαθμούς.

Με **1** βαθμολογούνται όλες οι απαντήσεις: α) που επαναλαμβάνουν περίπου τις λέξεις το κειμένου, β) που παραφράζουν το κείμενο χωρίς ν' αλλάζουν το νόημα π.χ. στην πρώτη ερώτηση αντί για «να πάνε στη θάλασσα» να πουν «να πάνε για μπάνιο», γ) οι συντομευμένες απαντήσεις που αποδίδουν τις ιδέες π.χ. στην πρώτη ερώτηση να πουν «να πάνε πικ-νικ».

Με **0,5** βαθμολογούνται οι απαντήσεις α) όταν απαντούν κατά το ήμισυ την ερώτηση της οποίας η απάντηση έχει δύο σκέλη, π.χ. στην ερώτηση 4 η απάντηση βάρκες βαθμολογείται με 0,5 (ενώ η απάντηση βάρκες και ψαράδες βαθμολογείται με 1 βαθμό), β) που είναι σωστές αλλά εμπεριέχουν και λανθασμένες προσθήκες των παιδιών ή κάτι άλλο από το κείμενο που δεν έχει άμεση σχέση με την ερώτηση, π.χ. στην ερώτηση 2 να απαντήσουν «κεφτέδες και κοτόπουλο» (η λέξη κοτόπουλο δεν υπάρχει στο κείμενο).

Με **0** βαθμολογούνται οι απαντήσεις α) που δεν έχουν σχέση με την ερώτηση και β) που περιέχουν στοιχεία του κειμένου άσχετα με την ερώτηση.

Έτσι, λοιπόν, η βαθμολογία στις ερωτήσεις κατανόησης κυμαίνεται από 0 έως 4 συμπεριλαμβανομένων των διαβαθμίσεων 0.5, 1.5, 2.5, 3.5.

#### 2.2.3.4 ΣΥΝΘΕΤΟΣ ΒΑΘΜΟΣ ΧΡΟΝΟΥ ΚΑΙ ΛΑΘΩΝ

Το κάθε παιδί βαθμολογείται συνδυάζοντας το χρόνο και τα λάθη. Ο σύνθετος βαθμός είναι το άθροισμα του βαθμού που πήρε το κάθε παιδί στα λάθη συν το βαθμό που πήρε στο χρόνο. Πρόκειται δηλαδή για βαθμολογία της ταχύτητας συν την ακρίβεια της ανάγνωσης.

Ο συνδυασμός της βαθμολογίας ακρίβειας και ταχύτητας (δηλαδή ο σύνθετος βαθμός) είναι ο ακόλουθος:

ΒΑΘΜΟΣ ΒΑΣΕΙ ΤΩΝ ΛΑΘΩΝ											
Β Α Θ Μ Ο Σ  Χ Ρ Ο Ν Ο Υ		1 (9-16)	2 (8)	3 (7)	4 (6)	5 (5)	6 (4)	7 (3)	8 (2)	9 (1)	10 (0)
	1 (56" +)	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
	2 (51-55")	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	3 (46-50")	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	4 (41-45")	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	5 (36-40")	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	6 (31-35")	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
	7 (26-30")	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
	8 (21-25")	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
	9 (16-20")	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
10 (5-15")	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	

#### 2.2.4 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο<sup>6</sup>, το οποίο συμπληρώθηκε από τους γονείς των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα, κατασκευάστηκε -όπως ήδη αναφέραμε- για τις ανάγκες ακριβώς της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, συντάχθηκε με σκοπό να συμπεριλάβει όλους εκείνους τους παράγοντες που σκιαγραφούν το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό επίπεδο της οικογένειας, τα εξωτερικά, δηλαδή, και τα εσωτερικά χαρακτηριστικά της οικογένειας.

Αναλυτικότερα, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 32 ερωτήσεις εκ των οποίων οι 31 είναι κλειστού τύπου και η μια ανοικτού τύπου. Οι κλειστού τύπου είναι ερωτήσεις με προτεινόμενες απαντήσεις, εκ των οποίων κάποιες είναι διχοτομικές (απαντήσεις με δύο κατηγορίες αμοιβαία αποκλειόμενες μεταξύ τους) και κάποιες άλλες πολλαπλής επιλογής. Φροντίσαμε ώστε οι ερωτήσεις να είναι σύντομες, απλές και κατανοητές, επειδή ακριβώς απευθύνονταν σε οικογένειες διαφορετικού μορφωτικού επιπέδου. Οι ερωτήσεις που αποτελούν το ερωτηματολόγιο αφορούν τρεις βασικούς τομείς πληροφοριών:

1. Τις σχετικές με την εκπαίδευση των γονέων, την επαγγελματική δραστηριότητα των γονέων, την οικονομική κατάσταση και την δομή της οικογένειας. [Ερωτήσεις No. 2, 3, 5, 6]
2. Τις σχετικές με τα προσωπικά στοιχεία για το παιδί, όπως: ημερομηνία γέννησης, φύλο, σειρά γέννησης, αριστερόχειρας/δεξιόχειρας, ηλικία έναρξης της σχολικής φοίτησης, αν πήγε νηπιαγωγείο, αν γνώριζε να διαβάζει πριν πάει σχολείο. [Ερωτήσεις No. 1, 4, 7, 8, 9, 10]
3. Τις σχετικές με την συμμετοχή των γονέων στις σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες του παιδιού (αν, για παράδειγμα, το βοηθάνε στα μαθήματα, αν πάνε με το παιδί κινηματογράφο, αν συζητάνε με το παιδί και αν ναι τι θέματα), τις εκπαιδευτικές/επαγγελματικές προσδοκίες των γονέων για το παιδί, την επαφή της οικογένειας με τα βιβλία και γενικότερα με τον έντυπο λόγο και τέλος με κάποιους δείκτες του οικογενειακού πολιτιστικού επιπέδου (ύπαρξη προσωπικού παιδικού δωματίου, ύπαρξη βιβλιοθήκης στο σπίτι). [Ερωτήσεις No. 11 - 32]

---

<sup>6</sup> Βλέπε παράρτημα 3.

#### **2.2.4.1 ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ**

Μετά την πραγματοποίηση του τεστ αναγνωστικής ικανότητας, και αφού ευχαριστούσαμε το παιδί για την συνεργασία του, του δίναμε ένα φάκελο, που περιείχε το ερωτηματολόγιο, και του εξηγούσαμε ότι αυτό απευθυνόταν στους γονείς του για να το συμπληρώσουν και ότι θα έπρεπε να επιστρέψουν το φάκελο κλειστό σε μια εβδομάδα. Ωστόσο στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου υπήρχαν πληροφορίες τόσο για το σκοπό της έρευνας όσο και για τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Έτσι μετά από μια εβδομάδα επιστρέψαμε στο σχολείο για να επανασυλλέξουμε τα ερωτηματολόγια. Η απώλεια που είχαμε από ερωτηματολόγια που δεν επιστράφηκαν ποτέ ήταν το 12.4% (31ερωτηματολόγια) στο σύνολο των 250 παιδιών που πήραν μέρος στο τεστ αναγνωστικής ικανότητας.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Η στατιστική ανάλυση και η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το λογισμικό πακέτο SPSS (**S**tatistical **P**ackage for **S**ocial **S**ciences, 8<sup>th</sup> ed.). Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων που θα ακολουθήσει αρχικά θα γίνει μια περιγραφή των δεδομένων που προέκυψαν από το τεστ αναγνωστικής ικανότητας. Θα παρουσιαστούν επίσης περιγραφικά<sup>7</sup> τα δεδομένα που συλλέχθηκαν με το ερωτηματολόγιο και, τέλος, θα ακολουθήσει ο έλεγχος των υποθέσεων μας προσπαθώντας να εντοπίσουμε τυχόν σημαντικές συνάφειες ή στατιστικά σημαντικές διαφορές σε μέσους όρους μεταξύ της επίδοσης των μαθητών στην ανάγνωση και των χαρακτηριστικών της οικογένειας (εσωτερικών και εξωτερικών) όπως προκύπτουν από τις απαντήσεις των γονέων. [Για τον έλεγχο των υποθέσεων χρησιμοποιήθηκαν κριτήρια όπως η ανάλυση διασποράς (ANOVA), Eta καθώς και οι δείκτες Spearman rho και Pearson r<sup>8</sup>].

---

<sup>7</sup> Δηλαδή συχνότητες (απόλυτες και σχετικές), δείκτες κεντρικής τάσης (Μ.Ο., διάμεσοι κλπ), δείκτες διασποράς (διακύμανση, τυπική απόκλιση από το Μ.Ο. κλπ).

<sup>8</sup> Το κύριο στατιστικό κριτήριο που χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο των υποθέσεων (για να βρούμε δηλαδή τις συνάφειες - θετικές ή αρνητικές - μεταξύ των μεταβλητών) είναι της κατηγορίας των παραμετρικών κριτηρίων, καθότι οι μετρήσεις που έγιναν δεν εκφράζονται με τιμές αναλογικής κλίμακας που θα μας επέτρεπαν τη χρήση παραμετρικών κριτηρίων. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συσχέτισης Spearman rho, ο οποίος ενδείκνυται στις αριθμητικές διμεταβλητές στις οποίες οι τιμές και των δύο μεταβλητών είναι τακτικές τιμές. Δηλαδή, ο δείκτης Spearman rho χρησιμοποιείται όπως και ο Pearson r, με τη διαφορά ότι δεν απαιτεί (όπως συμβαίνει με τον Pearson r) οι κλίμακες μέτρησης να είναι ίσων διαστημάτων αλλά να είναι και οι δύο τακτικές τιμές. Ωστόσο, σε περιπτώσεις όπου πράγματι οι κλίμακες στις οποίες εκφράζονται οι τιμές των εξαρτημένων μεταβλητών είναι αναλογικές, χρησιμοποιήθηκε και ο Pearson r για να ανιχνεύσουμε τυχόν συσχετίσεις: τέτοιες μεταβλητές είναι ο χρόνος, τα λάθη καθώς και βαθμός κατανόησης κατά την ανάγνωση (διαστημική κλίμακα).

### 3.1 ΑΚΡΙΒΕΙΑ, ΤΑΧΥΤΗΤΑ ΚΑΙ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ: ΤΡΕΙΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ

Όπως ήδη αναφέρθηκε στο Κεφάλαιο "Μέσα συλλογής δεδομένων & ερευνητικά εργαλεία", οι μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν αναφορικά με την αναγνωστική ικανότητα αφορούσαν σε τρεις μεταβλητές: τα λάθη<sup>9</sup> κατά την ανάγνωση στο σύνολό τους, το χρόνο που απαιτήθηκε και το βαθμό κατανόησης του κειμένου που διαβάστηκε. Επίσης, μια τέταρτη μέτρηση που θα σχολιαστεί αφορά στο σύνθετο βαθμό λαθών και χρόνου (βλ. προηγούμενο κεφάλαιο), η οποία προέκυψε από τον συνυπολογισμό (το άθροισμα) της ορθότητας της αναγνωστικής επίδοσης και τον χρόνο που χρειάστηκε κατά περίπτωση. Στους πίνακες που ακολουθούν (πίνακες 1, 2, 3, 4) φαίνονται αντίστοιχα οι κατανομές (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) για τα λάθη, τους χρόνους, την κατανόηση και τον σύνθετο βαθμό λαθών και χρόνου.

**Πίνακας 1: Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των επιδόσεων όσον αφορά στο χρόνο**

Βαθμός Χρόνου	Αντιστοιχία βαθμού σε δευτερόλεπτα	f	%
1,00	56+	71	28,4
2,00	51-55	17	6,8
3,00	46-50	18	7,2
4,00	41-45	15	6,0
5,00	36-40	36	14,4
6,00	31-35	36	14,4
7,00	26-30	37	14,8
8,00	21-25	18	7,2
9,00	16-20	2	,8

**Πίνακας 2: Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των επιδόσεων όσον αφορά στα λάθη**

Βαθμός Λαθών	Αντιστοιχία βαθμού σε αριθμό λαθών	f	%
1,00	9-16	24	9,6
2,00	8	7	2,8
3,00	7	9	3,6
4,00	6	16	6,4
5,00	5	28	11,2
6,00	4	20	8,0
7,00	3	35	14,0
8,00	2	40	16,0
9,00	1	26	10,4
10,00	0	45	18,0

<sup>9</sup> Όσον αφορά στα λάθη, αυτά στην ανάλυση υπολογίζονται συνολικά, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ο τύπος των λαθών (εάν, για παράδειγμα, πρόκειται για πρόσθεση λέξης, παραφθορά κοκ.).

**Πίνακας 3: Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των επιδόσεων όσον αφορά στο βαθμό κατανόησης του κειμένου**

Βαθμός	0	0,25	0,50	0,75	1,00	1,25	1,50	1,75	2,00	2,25	2,50	2,75	3,00	3,25	3,50	3,75	4,00
f	1	2	5	3	8	5	11	5	8	13	19	28	27	36	53	20	6
%	,4	,8	2,0	1,2	3,2	2,0	4,4	2,0	3,2	5,2	7,6	11,2	10,8	14,4	21,2	8,0	2,4

**Πίνακας 4: Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των επιδόσεων όσον αφορά στο σύνθετο βαθμό όπως προκύπτει από το άθροισμα λαθών και χρόνων**

Βαθμός	f	%	Βαθμός	f	%
2,00	20	8,0	11,00	9	3,6
3,00	8	3,2	12,00	22	8,8
4,00	7	2,8	13,00	10	4,0
5,00	10	4,0	14,00	23	9,2
6,00	17	6,8	15,00	21	8,4
7,00	17	6,8	16,00	19	7,6
8,00	9	3,6	17,00	19	7,6
9,00	14	5,6	18,00	11	4,4
10,00	12	4,8	19,00	2	,8

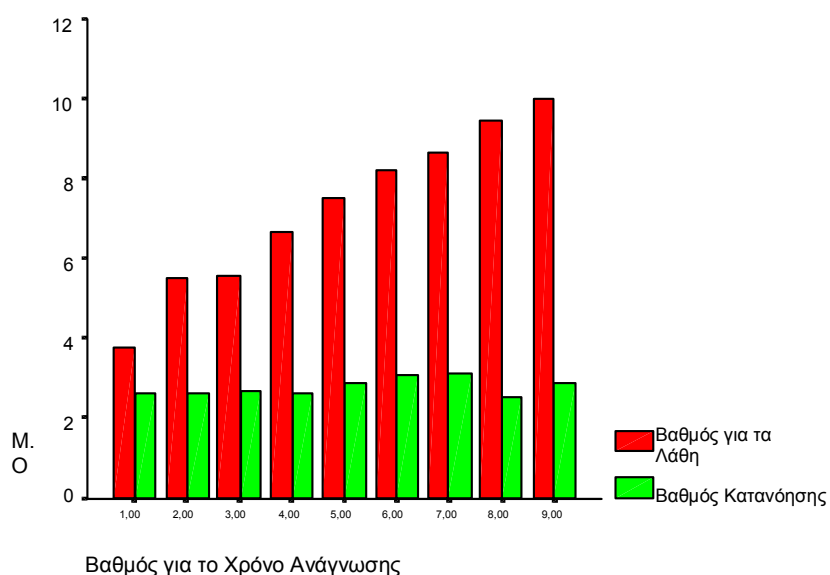
Στον πίνακα που ακολουθεί (πίνακας 5) δίνονται οι δείκτες κεντρικής τάσης (Μ.Ο., διάμεσος και δεσπόζουσα τιμή) καθώς και η τυπική απόκλιση από το Μ.Ο. για τις τέσσερις αξιολογήσεις όσον αφορά στο σύνολο του δείγματος.

**Πίνακας 5: Δείκτες κεντρικής τάσης για τις επιμέρους επιδόσεις (χρόνος, λάθη, κατανόηση, χρόνος+λάθη) του τεστ αναγνωστικής ικανότητας στο σύνολο του δείγματος (N=250)**

	Μ.Ο.	Διάμεσος	Δεσπόζουσα τιμή	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Λάθη	6,55	7	10	2,80	1	10
Χρόνος	4,14	5	1	2,51	1	9
Κατανόηση	2,78	3	3,50	0,88	0	4
Λάθη+χρόνος	10,69	12	14	4,54	2	19

Στο διάγραμμα που ακολουθεί (διάγραμμα 3) διακρίνεται η σχέση των Μ.Ο. του βαθμού λαθών (όπου 10= η καλύτερη επίδοση και 1= η χειρότερη επίδοση) και του βαθμού κατανόησης (όπου 4= η καλύτερη επίδοση και 0= η χειρότερη επίδοση) με το βαθμό του χρόνου που χρειάστηκε για την ανάγνωση (όπου 10= ο ελάχιστος χρόνος, δηλαδή η καλύτερη επίδοση και 1= ο μέγιστος χρόνος, δηλαδή η χειρότερη επίδοση). Όπως φαίνεται από το διάγραμμα 3 (αλλά και από τον πίνακα 6 με τις συσχετίσεις που θα ακολουθήσει), ενώ ο βαθμός κατανόησης δεν επηρεάζεται από το χρόνο ή τα λάθη, οι βαθμοί του χρόνου και των λαθών φαίνεται να έχουν σχέση μεταξύ τους και πιο συγκεκριμένα φαίνεται να

συμμεταβάλλονται προς την ίδια κατεύθυνση: όσο καλύτερη είναι η επίδοση στο χρόνο, τόσο λιγότερα είναι τα λάθη που γίνονται.



**Διάγραμμα 3: Μ.Ο. βαθμών λαθών και κατανόησης ως προς το βαθμό χρόνου.**

Από τον πίνακα που ακολουθεί (πίνακας 6) παρατηρούμε ότι:

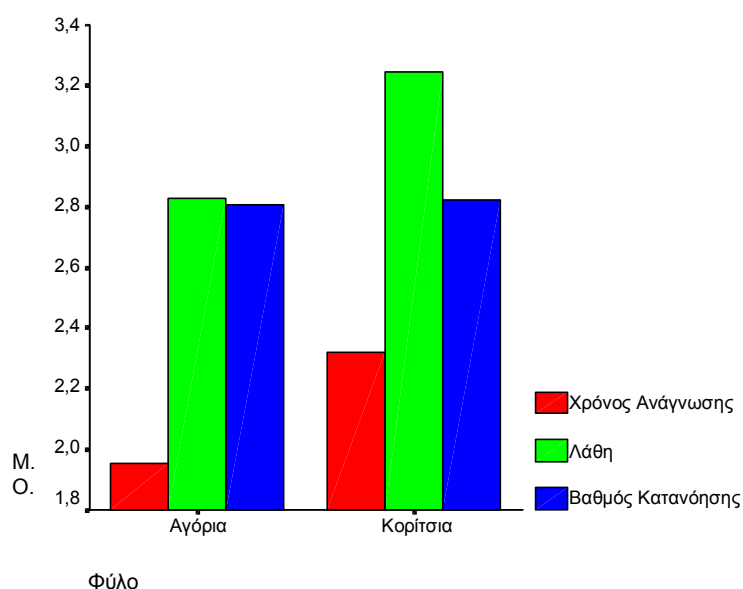
- α) Στη συσχέτιση μεταξύ αριθμού Λαθών και Χρόνου ο συντελεστής είναι ,730 και η συνάφεια είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο .01.
- β) Η συνάφεια μεταξύ αριθμού Λαθών και Βαθμού Κατανόησης δεν είναι στατιστικά σημαντική.
- γ) Στη συσχέτιση μεταξύ Βαθμού Χρόνου και Βαθμού Κατανόησης ο συντελεστής είναι ,144 και η συνάφεια είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο .05.

**Πίνακας 6: Συνάφεια μεταξύ βαθμών χρόνου, λαθών και κατανόησης**

	<b>Κατανόηση</b>	<b>Λάθη</b>
<b>Χρόνος</b>	Pearson $r=,144$ $p=,023 < 0.05$ συμμεταβολή= $,319$	Pearson $r=,730$ $p=,000 < 0.01$ συμμεταβολή= $5,141$
<b>Λάθη</b>	Pearson $r=,037$ $p=,561$ Σ.Α. συμμεταβολή= $,9,139$	

### 3.2 ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΤΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ<sup>10</sup> ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Στο διάγραμμα 4 που ακολουθεί αναπαριστάται ο Μ.Ο. της επίδοσης στην ανάγνωση (χρόνος, λάθη κατά την ανάγνωση και κατανόηση) σύμφωνα με το φύλο των παιδιών, όπου μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι τα κορίτσια κάνουν λιγότερο χρόνο για να διαβάσουν το κείμενο καθώς και λιγότερα λάθη κατά την ανάγνωση αυτού. Ως προς το βαθμό κατανόησης του κειμένου δεν φαίνεται να διαφοροποιούνται τα δύο φύλα.



**Διάγραμμα 4: Μ.Ο. βαθμών χρόνου, λαθών και κατανόησης σύμφωνα με το φύλο**

Αναλυτικότερα, οι μέσοι όροι στις τρεις μεταβλητές επίδοσης στην ανάγνωση ανά φύλο έχουν ως εξής:

**Πίνακας 7: Μ.Ο. βαθμών χρόνου, λαθών και κατανόησης σύμφωνα με το φύλο**

Φύλο	Μ.Ο. Βαθμού χρόνου	Μ.Ο. Βαθμού Λαθών	Μ.Ο. Βαθμού Κατανόησης
Αγόρια	3,69	6,20	2,80
Κορίτσια	4,77	7,22	2,82
Σύνολο	4,23	6,70	2,81

<sup>10</sup> Ατομικά χαρακτηριστικά: Φύλο, ηλικία, σειρά γέννησης, Αριστεροχειρία / Δεξιοχειρία.

Για να ελέγξουμε όμως, αν οι διαφορές των μέσων όρων μεταξύ των δύο φύλων ως προς τις τρεις μετρήσεις της επίδοσης στην αναγνωστική ικανότητα είναι στατιστικά σημαντικές (και όχι τυχαίες), χρησιμοποιήσαμε το κριτήριο Eta<sup>11</sup> (και το Eta Squared), όπως αυτό προέκυψε μετά από μια ανάλυση διακύμανσης των Μ.Ο. των επιδόσεων για τα δύο φύλα σε κάθε μέτρηση (σχέδιο μεταξύ των ομάδων). Στον πίνακα που ακολουθεί (πίνακας 8) φαίνεται η ανάλυση της διακύμανσης (ANOVA) και στη συνέχεια οι τιμές του Eta (πίνακας 9).

**Πίνακας 8: Ανάλυση διακύμανσης των επιδόσεων σύμφωνα με το φύλο**

		<b>Df</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
<b>Βαθμός χρόνου* Φύλο</b>	Μεταξύ των ομάδων	1	10,868	,001
<b>Βαθμός λαθών* Φύλο</b>		1	8,209	,005
<b>Βαθμός κατανόησης* Φύλο</b>		1	,019	,890

**Πίνακας 9: Δείκτης συσχέτισης μεταξύ φύλου και επίδοσης (χρόνο, λάθη, κατανόηση)**

	<b>Eta</b>	<b>Eta Squared</b>
<b>Βαθμός χρόνου* Φύλο</b>	,218	,048
<b>Βαθμός λαθών* Φύλο</b>	,191	,036
<b>Βαθμός κατανόησης* Φύλο</b>	,009	,000

Όπως φαίνεται από την ανάλυση της διακύμανσης, ενώ η μεταβλητή "φύλο" έχει επίδραση τόσο στην επίδοση ως προς το χρόνο, όσο και ως

<sup>11</sup> Πρόκειται για μια μέτρηση της σχέσης με κλίμακα από 0 μέχρι 1, όπου το 0 δείχνει ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών ενώ τιμές που προσεγγίζουν το 1 δείχνουν έναν σημαντικά υψηλό βαθμό συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών. Ο Eta είναι ένας δείκτης κατάλληλος για μια εξαρτημένη μεταβλητή διαστημικής κλίμακας (εδώ οι βαθμοί που εκφράζουν κατηγορίες επίδοσης) και μιας ανεξάρτητης μεταβλητής με έναν περιορισμένο αριθμό κατηγοριών όπως είναι το φύλο. Επειδή ο Eta είναι ασύμμετρος δείκτης, οπότε δεν προϋποθέτει μια γραμμική σχέση μεταξύ των μεταβλητών, ο Eta-Squared μπορεί να ερμηνευθεί ως εκείνο το μέρος της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής που μπορεί να αποδοθεί στις διαφορές μεταξύ των ομάδων (εδώ των φύλων) και να δικαιολογηθεί απ' αυτές.

προς τα λάθη (με  $F=10,868$  και  $F=8,209$  σε επίπεδο σημαντικότητας αντίστοιχα  $,001$  και  $,005$ ), δεν φαίνεται να σχετίζεται με το βαθμό κατανόησης. Και ο Eta που ακολουθεί έχει την ίδια τάση (μεγαλύτερος ως προς το χρόνο, έπειτα ως προς τα λάθη και πολύ μικρός ως προς την κατανόηση), ωστόσο ένα πολύ μικρό "μέρος" της διακύμανσης στην επίδοση μεταξύ των φύλων φαίνεται πως δικαιολογείται πράγματι από τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ τους. Έτσι, θα πρέπει να συμπεράνουμε ως προς το φύλο ότι τα κορίτσια έχουν κάπως καλύτερη επίδοση σε σχέση με τα αγόρια όσον αφορά στην ταχύτητα και στην ακρίβεια στην ανάγνωση και δεν διαφοροποιούνται σε τίποτα μεταξύ τους όσον αφορά στην κατανόηση του κειμένου.

Όσον αφορά στην ηλικία των μαθητών (η οποία κυμαίνεται από 82 έως 95 μήνες) δεν φαίνεται να επιδρά με κάποιο (συστηματικό) τρόπο στην επίδοση ( $r=-,062$ ,  $p=,361>.05$ ). Η σειρά γέννησης, ο αριθμός των παιδιών που υπάρχουν στις οικογένειες, καθώς και το αν το παιδί είναι αριστερόχειρας ή δεξιόχειρας δεν φαίνεται επίσης, να επηρεάζουν με κάποιο τρόπο την επίδοση των μαθητών στην ανάγνωση (όλες οι συνάφειες είναι στατιστικά ασήμαντες).

Τέλος, καμία διαφοροποίηση δεν παρατηρείται στις επιδόσεις μεταξύ των παιδιών που πήγαν νηπιαγωγείο πριν το σχολείο ή όχι και που πήγαν στο σχολείο 5,5 ή 6 ετών.

### **3.3 ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΕΞΩΤΕΡΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ**

Στη συνέχεια θα χρησιμοποιηθεί ο σύνθετος βαθμός επίδοσης όπως αυτός προκύπτει από τις επιμέρους επιδόσεις σε ταχύτητα και ακρίβεια κατά την ανάγνωση<sup>12</sup>. Όπως αναφέραμε προηγούμενα, μάλιστα, η συνάφεια μεταξύ των βαθμών χρόνου (ταχύτητας) και ακρίβειας (λαθών) είναι υψηλή σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο και μάλιστα θετική: όσο μικρότερος είναι ο χρόνος ανάγνωσης ( $\Rightarrow$  καλύτερη επίδοση), τόσο λιγότερα είναι και τα λάθη ( $\Rightarrow$  επίσης, καλύτερη επίδοση), και το αντίστροφο. Η υψηλή συσχέτιση των δύο αυτών μεταβλητών ( $\rho = ,730$ ) σημαίνει ότι η αναγνωστική ικανότητα, όπως εκτιμάται δια μέσου της προφορικής ανάγνωσης, μπορεί να μετρηθεί χρησιμοποιώντας ως κριτήριο είτε τη μια είτε την άλλη μεταβλητή. Έτσι υποθέτουμε ότι η χρήση του σύνθετου βαθμού για την αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας, δεν απέχει από το να γινόταν η αξιολόγηση κάθε φορά χωριστά βάσει και των δύο δεικτών.

#### **3.3.1 ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ/ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ**

Στις μελέτες των κοινωνιολογικών όψεων της εκπαίδευσης η επαγγελματική κατηγορία και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων συχνά επιλέγονται και συχνά χρησιμοποιούνται ως πιο έγκυροι δείκτες της κοινωνικής κατηγορίας και θέσης των υποκειμένων στις σχετικές μελέτες και έρευνες (Μ. Βάμβουκας, 1994, σ.29). Τις δύο αυτές μεταβλητές μαζί με το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας θα τις συσχετίσουμε με την αναγνωστική επίδοση των μαθητών.

Με δείκτη το επάγγελμα των γονέων τους, τα υποκείμενα της έρευνας χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες, που συγκροτούν την υψηλή, τη μεσαία και τη χαμηλή κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία-βαθμίδα (Μ. Βάμβουκας, 1994, σ.29).

---

<sup>12</sup> Βλέπε παραπάνω σελ. 37.



Στην υψηλή κατατάχθηκαν οι μαθητές των οποίων οι γονείς ήταν: εκπαιδευτικός, γιατρός, φαρμακοποιός δικηγόρος, γεωπόνος αρχιτέκτονας, πολιτικός μηχανικός, αξιωματικός, μεγαλέμπορος, βιομήχανος και συμβολαιογράφος.

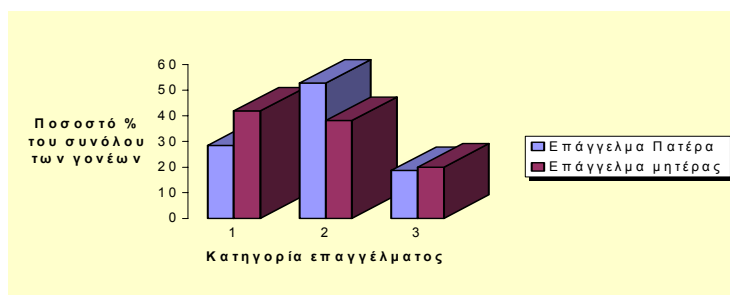
Τη μεσαία κοινωνικοεπαγγελματική βαθμίδα αποτέλεσαν οι μαθητές των οποίων οι γονείς ήταν: ειδικευμένος τεχνίτης, μηχανοτεχνίτης, ιερέας, υπάλληλος γραφείου, υπάλληλος οργανισμού δημοσίου δικαίου, μικρομεσαίοι επιχειρηματίες.

Τη χαμηλή κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία συγκρότησαν τα υποκείμενα των οποίων οι γονείς ήταν: ανειδίκευτος εργάτης, γεωργός, ψαράς, κτηνοτρόφος, κτίστης, οικοδόμος, κλητήρας, θυρωρός, υπάλληλος καθαριότητας, οδηγός αυτοκινήτου, φορτοεκφορτωτής.

Με δείκτη τον τίτλο σπουδών που είχαν αποκτήσει οι γονείς (πατέρας-μητέρα) των μαθητών, τους κατατάξαμε σε έξι κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία περιλάβαμε τους μαθητές που οι γονείς τους δεν είχαν ολοκληρώσει τον κύκλο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (αναλφάβητοι), στην δεύτερη κατηγορία κατατάξαμε τους μαθητές των οποίων οι γονείς είχαν τελειώσει το Δημοτικό Σχολείο (πρωτοβάθμια), στην τρίτη αυτούς που οι γονείς τους είχαν αποφοιτήσει από το γυμνάσιο, στην τέταρτη αυτούς που οι γονείς τους ήταν κάτοχοι του απολυτηρίου Λυκείου, στην πέμπτη κατηγορία εντάξαμε αυτούς που οι γονείς τους είχαν τελειώσει κάποια τεχνική/επαγγελματική σχολή και τέλος στην έκτη βαθμίδα περιλάβαμε τους μαθητές των οποίων οι γονείς ήταν πτυχιούχοι Ανώτερου ή Ανώτατου εκπαιδευτικού ιδρύματος.

Τέλος, με δείκτη το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας των μαθητών, τους κατατάξαμε σε πέντε κατηγορίες. Σε αυτούς που το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας τους είναι: 1. ανώτατο, 2. ανώτερο, 3. μεσαίο, 4. κατώτερο και 5. κατώτατο.

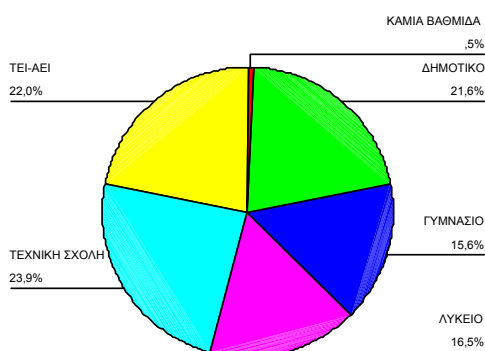
Με βάση τα παραπάνω κριτήρια, και σε μια προσπάθεια περιγραφής του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου του δείγματός μας παρατηρούμε τα εξής: Όσον αφορά στο επάγγελμα του πατέρα η πλειοψηφία του δείγματος συγκεντρώνεται στην μεσαία κατηγορία (52,8%) ενώ στις μητέρες διαμοιράζεται στην υψηλή (41,9%) και στη μεσαία (38,1%) κατηγορία (διάγραμμα 5).



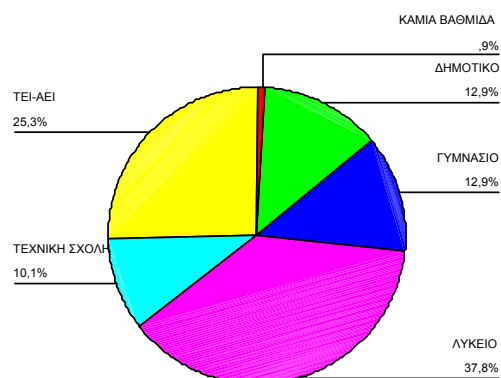
**Διάγραμμα 5: Κατανομή (σχετικές συχνότητες) των πατέρων και των μητέρων ως προς το επάγγελμά τους**

Όσον αφορά στο μορφωτικό / εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων των μαθητών παρατηρούμε (διάγραμμα 6) καταρχήν ότι δεν υπάρχουν γονείς αναλφάβητοι, δηλαδή γονείς που δεν έχουν ολοκληρώσει καμιά βαθμίδα εκπαίδευσης. Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των πατέρων παρατηρούμε μια σχετική ισοκατανομή σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, ενώ στις μητέρες βλέπουμε ένα σημαντικό ποσοστό αυτών (37,8%) να είναι κάτοχοι του απολυτηρίου του Λυκείου.

### Μορφωτικό επίπεδο πατέρα

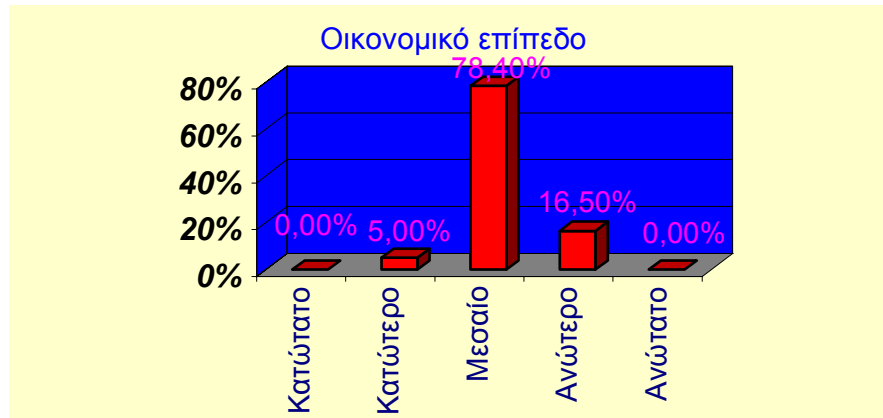


### Μορφωτικό επίπεδο μητέρας



**Διάγραμμα 6: Κατανομή (σχετικές συχνότητες) των πατέρων και των μητέρων ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο**

Αναφορικά με το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας παρατηρούμε (διάγραμμα 7) ότι σε ποσοστό 78,4% οι γονείς δηλώνουν μια μέτρια οικονομική κατάσταση, ενώ δεν υπάρχει καμία περίπτωση οικογένειας που να ανήκει σε ένα από τα άκρα της κλίμακας.



**Διάγραμμα 7: Κατανομή των οικογενειών (σχετικές συχνότητες) ως προς το οικονομικό τους επίπεδο**

Από ότι μπορούμε να δούμε στον πίνακα που ακολουθεί (πίνακας 10), παρατηρείται μια πολύ υψηλή συνάφεια μεταξύ μορφωτικού επιπέδου και επαγγέλματος για καθέναν από τους γονείς, ενώ ανάλογη εικόνα παρουσιάζουν και τα μορφωτικά επίπεδα των γονιών μεταξύ τους, όπως και τα επαγγέλματά τους. Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι στην προκειμένη περίπτωση το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα αποτελούν συνεπή εξωτερικά χαρακτηριστικά της οικογένειας. Όσον αφορά το οικονομικό επίπεδο, δε φαίνεται να σχετίζεται ιδιαίτερα με ένα από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, αφού στην πλειοψηφία των οικογενειών δηλώθηκε οικονομικό επίπεδο "μεσαίο"<sup>13</sup> (ανεξάρτητα από επάγγελμα ή/και μόρφωση).

<sup>13</sup> Μια πιθανή ερμηνεία γι' αυτό είναι πιθανόν το ότι η κλίμακα που αφορούσε το εισόδημα ήταν καθαρά περιγραφική (ανώτατο, ανώτερο, μέσο, κατώτερο, κατώτατο), χωρίς κάθε κατηγορία να προσδιορίζεται από συγκεκριμένα όρια εισοδημάτων (όπως, για παράδειγμα, ανώτερο (500.000-1.000.000 δρχ/μήνα). Έτσι, δεν ξέρουμε με σιγουριά τι ακριβώς εννοεί κάθε ερωτώμενος ως "μεσαίο" οικονομικό επίπεδο.

**Πίνακας 10: Συνάφειες μεταξύ μορφωτικού επιπέδου πατέρα /μητέρας, επαγγέλματος πατέρα /μητέρας & οικονομικού επιπέδου της οικογένειας**

	<b>Μορφωτικό επίπεδο πατέρα</b>			
<b>Μορφωτικό επίπεδο μητέρας</b>	<b>(rho) ρ = ,514</b> $p = ,000$ N = 216	<b>Μορφωτικό επίπεδο μητέρας</b>		
<b>Οικονομικό Επίπεδο</b>	<b>(rho) ρ = -,034</b> $p = ,620$ N = 217	<b>(rho) ρ = ,083</b> $p = ,227$ N = 216	<b>Οικονομικό επίπεδο οικογένειας</b>	
<b>Επάγγελμα πατέρα</b>	<b>(rho) ρ = ,726</b> $p = ,000$ N = 214	<b>(rho) ρ = ,498</b> $p = ,000$ N = 212	<b>(rho) ρ = ,039</b> $p = ,576$ N = 213	<b>Επάγγελμα πατέρα</b>
<b>Επάγγελμα μητέρας</b>	<b>(rho) ρ = ,448</b> $p = ,000$ N = 215	<b>(rho) ρ = ,674</b> $p = ,000$ N = 214	<b>(rho) ρ = ,006</b> $p = ,935$ N = 214	<b>(rho) ρ = ,517</b> $p = ,000$ N = 212

Από τη μελέτη του επόμενου πίνακα (πίνακας 11) προκύπτει ότι τόσο το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας όσο και το εκπαιδευτικό επίπεδο και των δύο γονέων σχετίζεται θετικά με τον βαθμό αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών. Οι τιμές του δείκτη Spearman rho για τους παράγοντες αυτούς (rho=.361, .340, .258, .304) δείχνει ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση αυτών με την αναγνωστική ικανότητα και μάλιστα σε βαθμό στατιστικής σημαντικότητας  $p=.000<.01$ . Οι μαθητές δηλαδή που οι πατέρες τους ασκούν επαγγελματική δραστηριότητα υψηλού επιπέδου είχαν υψηλό βαθμό στην ανάγνωση ενώ μαθητές που οι πατέρες τους ασκούν επαγγελματική δραστηριότητα χαμηλού επιπέδου είχαν χαμηλό βαθμό στην ανάγνωση. Ανάλογες είναι οι διαπιστώσεις σε σχέση και με την επαγγελματική δραστηριότητα της μητέρας καθώς και με το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονιών.

**Πίνακας 11: Συσχέτιση (spearman rho) αναγνωστικής ικανότητας και εξωτερικών χαρακτηριστικών οικογένειας**

	<b>Μορφωτικό επίπεδο πατέρα</b>	<b>Μορφωτικό επίπεδο μητέρας</b>	<b>Επάγγελμα πατέρα</b>	<b>Επάγγελμα μητέρας</b>	<b>Οικονομικό επίπεδο οικογένειας</b>
<b>Σύνθετος βαθμός ακρίβειας/ ταχύτητας</b>	<b>(rho) ρ=.361</b> $p=,000$ N=218	<b>(rho) ρ=.340</b> $p=,000$ N=217	<b>(rho) ρ=.258</b> $p=,000$ N=214	<b>(rho) ρ=.304</b> $p=,000$ N=218	<b>(rho) ρ=.058</b> $P=,391$ (Σ.Α) N=218

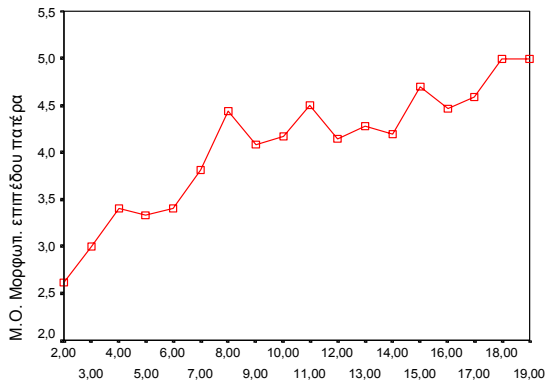
Αντίθετα, όσον αφορά στο οικονομικό επίπεδο της οικογένειας δεν βρέθηκε να σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (78%), όπως αναφέρθηκε παραπάνω, δήλωσε ότι βρίσκεται σε μέτριο οικονομικό επίπεδο.

Στα ίδια συμπεράσματα φτάνουμε και μετά την ανάλυση της διακύμανσης που πραγματοποιήθηκε για να δούμε κατά πόσο διαφέρουν σημαντικά οι μέσοι όροι των επιπέδων των ανεξάρτητων μεταβλητών μας ως προς την επίδραση που έχουν στην εξαρτημένη μας μέτρηση, στο σύνθετο βαθμό δηλαδή ακρίβειας και ταχύτητας. Στον πίνακα 12 που ακολουθεί φαίνονται οι τιμές F καθώς και το επίπεδο σημαντικότητας αυτών, ενώ στα διαγράμματα 8, 9, 10, 11, 12 (Means Plots) της επόμενης σελίδας φαίνεται ότι οι καμπύλες που σχηματίζονται -εκτός από αυτή του οικονομικού επιπέδου- έχουν ανοδική πορεία για την εξαρτημένη μεταβλητή καθώς αυξάνονται τα επίπεδα των ανεξάρτητων (εδώ αναπαρίστανται γραφικά οι υπο-ομάδες των Μ.Ο., οι Μ.Ο. δηλαδή για κάθε ομάδα όπως αυτή προσδιορίζεται από τις τιμές της υπό μελέτης ανεξάρτητης μεταβλητής).

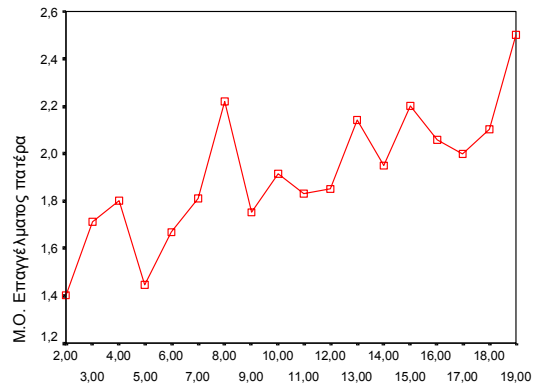
**Πίνακας 12: Ανάλυση διακύμανσης του σύνθετου βαθμού ταχύτητας ακρίβειας ως προς τα εξωτερικά χαρακτηριστικά οικογένειας (Επαγγελματικό, μορφωτικό & οικονομικό επίπεδο)**

		F	p
<b>Σύνθετος βαθμός ταχύτητας /ακρίβειας</b>	Επάγγελμα πατέρα	1,422	,129
	Επάγγελμα μητέρας	2,541	,001
	Μορφ. Επ. Πατέρα	2,365	,002
	Μορφ. Επ. Μητέρας	3,331	,000
	Οικονομικό επίπεδο	,530	,936

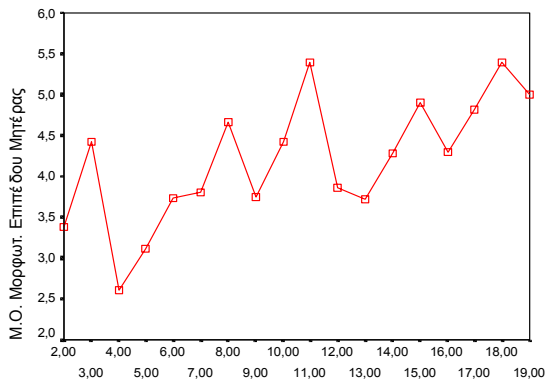




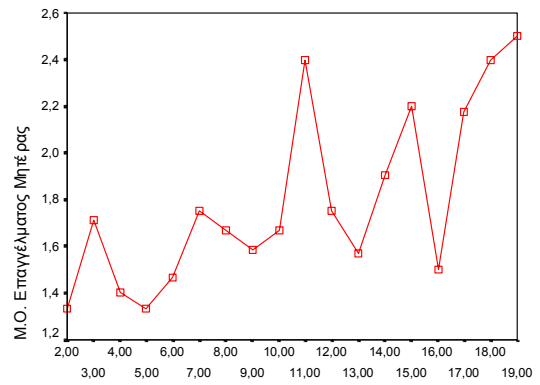
Σύνθετος βαθμός ταχύτητας-ακρίβειας



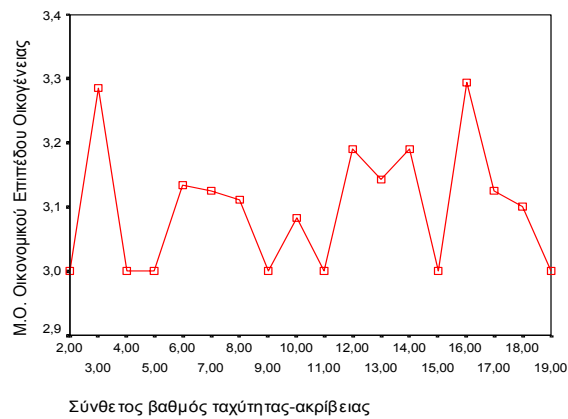
Σύνθετος βαθμός ταχύτητας-ακρίβειας



Σύνθετος βαθμός ταχύτητας και ακρίβειας



Σύνθετος βαθμός ταχύτητας-ακρίβειας



Σύνθετος βαθμός ταχύτητας-ακρίβειας

### 3.4 ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΕΣΩΤΕΡΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

#### 3.4.1 ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ & ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

Η συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες των παιδιών προσδιορίζεται από τις εξής μεταβλητές: αν οι γονείς έμαθαν στα παιδιά ανάγνωση πριν αυτά πάνε σχολείο, αν τα βοηθάνε στη μελέτη των μαθημάτων τους στο σπίτι και τέλος, αν επισκέπτονται συχνά το σχολείο για ενημερωθούν για τη πρόοδο των παιδιών τους.

Από τον πίνακα 13 παρατηρούμε ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό επί του συνόλου των παιδιών (17,8%) γνώριζαν ανάγνωση πριν την έναρξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, όμως, απ' αυτά η πλειοψηφία των παιδιών, το 82,1%, έμαθε να διαβάζει στο σπίτι ενώ μόνο το 17,9% απ' αυτά διδάχθηκε για πρώτη φορά την ανάγνωση στο νηπιαγωγείο. Επίσης, όσον αφορά στην αναγνωστική ικανότητα των μαθητών παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά που γνώριζαν ανάγνωση πριν πάνε στο σχολείο είχαν καλύτερη αναγνωστική επίδοση στο τεστ απ' τα παιδιά που διδάχθηκαν την ανάγνωση για πρώτη φορά στο δημοτικό σχολείο, σε βαθμό στατιστικής σημαντικότητας  $p=,003<.01$ , ( $\rho=,201$ ). Αντίθετα δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην αναγνωστική επίδοση των μαθητών που έμαθαν ανάγνωση για πρώτη φορά στο σπίτι και σ' εκείνους που έμαθαν στο νηπιαγωγείο.

**Πίνακας 13: Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των παιδιών που γνώριζαν /ή όχι ανάγνωση πριν το σχολείο, στο σπίτι ή στο νηπιαγωγείο**

	f	%			
Δε γνώριζαν να διαβάζουν πριν πάνε σχολείο	180	82.2			
Γνώριζαν να διαβάζουν πριν πάνε σχολείο	39	17.8	<b>f</b>	Σπίτι	Νηπιαγωγείο
			<b>%</b>	32	7
			82.1%	17.8%	
<b>Σύνολο</b>	219	100%			

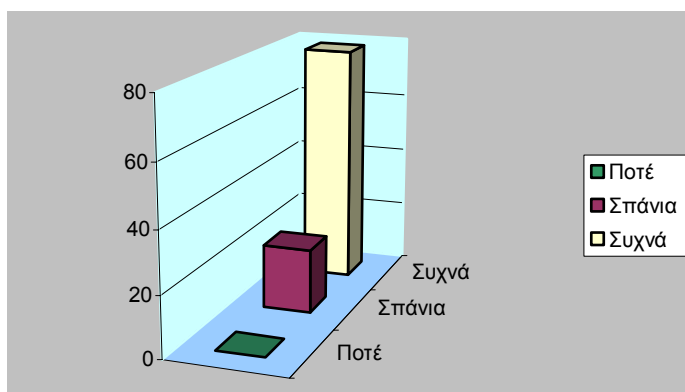


Όσον αφορά στη συμμετοχή των γονέων στη μελέτη των μαθημάτων στο σπίτι η έρευνα έδειξε ότι οι μητέρες είναι αυτές που αναλαμβάνουν περισσότερο την ευθύνη να βοηθήσουν τα παιδιά στα μαθήματα του σχολείου. Αξιοσημείωτο, ωστόσο, είναι το γεγονός ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό του δείγματος των παιδιών προτιμά να μελετά μόνο του, χωρίς τη βοήθεια των γονέων ή κάποιου δασκάλου (πίνακας 14). Από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων προέκυψε ότι τα παιδιά που μελετούν μόνο τους στο σπίτι τα μαθήματα του σχολείου έχουν καλύτερη αναγνωστική επίδοση απ' αυτά που υποβοηθούνται από τους γονείς τους ή από κάποιο δάσκαλο, σε βαθμό στατιστικής σημαντικότητας  $p=,000<.01$ , ( $\rho=,332$ ). Εξίσου όμως στατιστικά σημαντική βρέθηκε και η σχέση ανάμεσα στα παιδιά που διαβάζουν χωρίς βοήθεια και στις προσδοκίες των γονιών για τα παιδιά τους. Για τα παιδιά που διαβάζουν μόνο τους βρέθηκε ότι οι γονείς τους έχουν υψηλές προσδοκίες γι' αυτά, σε βαθμό στατιστικής σημαντικότητας  $p=,000<.01$  ( $\rho=2,44$ ).

**Πίνακας 14: Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των παιδιών που διαβάζουν με βοήθεια (της μητέρας, του πατέρα, δασκάλου, άλλου) και αυτών που διαβάζουν χωρίς βοήθεια**

	Διαβάζουν με βοήθεια...				Διαβάζουν χωρίς βοήθεια
	της μητέρας	του πατέρα	δασκάλου	άλλου	
<b>f</b>	102	13	10	10	97
<b>%</b>	40,8	5,2	4	4	44,5

Σχετικά με το πόσο συχνά επισκέπτονται οι γονείς το σχολείο για να ενημερωθούν για την επίδοση των παιδιών τους παρατηρήθηκε (διάγραμμα 13) ότι η πλειοψηφία των γονέων, το 78,9%, επισκέπτεται συχνά το σχολείο, ενώ μόνο το 21,1% δήλωσε ότι πηγαίνει σπάνια και κανένας δεν απάντησε ότι δεν πηγαίνει ποτέ. Σε σχέση με την επίδοση των παιδιών στο τεστ ανάγνωσης παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά που γονείς τους επισκέπτονταν συχνά το σχολείο για να ενημερωθούν για τη πρόδοό τους, είχαν καλύτερη επίδοση απ' αυτά που οι γονείς τους πήγαιναν σπάνια, σε βαθμό στατιστικής σημαντικότητας  $p=,002<.01$  ( $\rho=,206$ ).



**Διάγραμμα 13: Κατανομή (σχετικές συχνότητες) των γονέων ως προς τη συχνότητα επίσκεψης στο σχολείο**

### **3.4.2 ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΙΣ ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ & ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ**

Η συμμετοχή των γονέων στις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών μπορεί να εκφραστεί μέσα από:

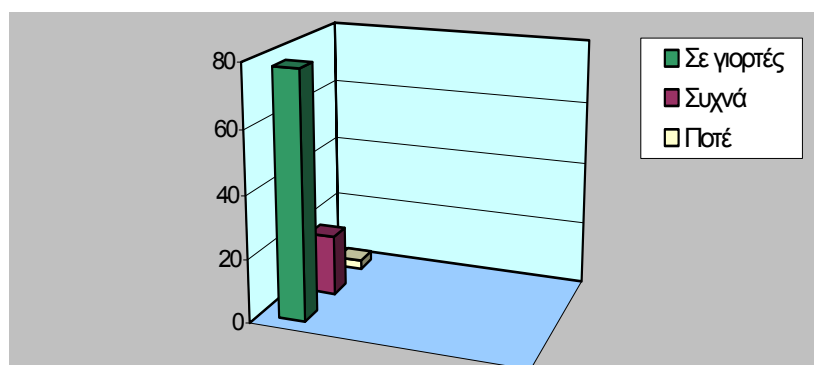
α) Την παροχή ευκαιριών από μέρους των γονιών προς τα παιδιά τους για γενική μόρφωση μέσα και έξω από το σπίτι (εξαιρουμένου του σχολείου). Τέτοιες ευκαιρίες προσφέρονται με την προμήθεια κατάλληλων βιβλίων στα παιδιά (είτε αυτά είναι λογοτεχνικά, περιοδικά, κόμικς), παιδαγωγικών-εκπαιδευτικών παιχνιδιών και άλλων ποικίλων μορφωτικών ευκαιριών.

β) Την προθυμία των γονιών ν' αφιερώσουν χρόνο για το παιδί τους, είτε παίζοντας μαζί του, είτε συζητώντας με αυτό, είτε πηγαίνοντας μαζί κινηματογράφο, θέατρο, κλπ.

γ) Την καθοδήγηση των παιδιών από μέρους των γονιών, όπως αυτή εκδηλώνεται για παράδειγμα με τον έλεγχο της ποσότητας και της ποιότητας της τηλεόρασης που παρακολουθεί το παιδί.

Όσον αφορά στο δείγμα μας, παρατηρήθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων (77,9%) αγοράζει βιβλία στα παιδιά μόνο σε γιορτές (γενέθλια, ονομαστική εορτή, Χριστούγεννα) ενώ μόνο το 19,4% του δείγματος δήλωσε ότι αγοράζει συχνά βιβλία και το 2,8% απάντησε ότι δεν αγοράζει ποτέ βιβλία για τα παιδιά (διάγραμμα 14) . Επίσης, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά που οι γονείς τους αγοράζουν βιβλία μόνο στις γιορτές έχουν

καλύτερη επίδοση στην ανάγνωση από τα παιδιά που οι γονείς τους δεν αγοράζουν ποτέ βιβλία γι' αυτά .



**Διάγραμμα 14: Κατανομή (σχετικές συχνότητες) των γονέων ως προς τη συχνότητα αγοράς βιβλίων στα παιδιά**

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 15 που ακολουθεί, η πλειοψηφία των γονέων 61% πηγαίνει στον κινηματογράφο με τα παιδιά καθώς και επίσης ότι το 93% θεωρεί ότι τα παιδιά πρέπει να παίρνουν μέρος στις συζητήσεις στο σπίτι. Η στατιστική επεξεργασία με το κριτήριο Spearman rho έδειξε ότι η επίδραση αυτών των μεταβλητών είναι στατιστικά σημαντική ( $\rho = ,196$  &  $,202$  αντίστοιχα) στην αναγνωστική επίδοση των μαθητών σε βαθμό στατιστικής σημαντικότητας  $p = ,004$  &  $p = ,003$  αντίστοιχα. Ωστόσο όμως δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση της αναγνωστικής επίδοσης με τα είδη των ταινιών που παρακολουθούν οι γονείς με τα παιδιά στον κινηματογράφο ή με τις διάφορες μορφές συζητήσεων που κάνουν στο σπίτι.

**Πίνακας 16: Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των γονέων που πάνε/ή όχι με τα παιδιά στον κινηματογράφο, που πιστεύουν ότι το παιδί πρέπει/ή δεν πρέπει να παίρνει μέρος στις συζητήσεις στο σπίτι, που ελέγχουν/ή όχι πόσο και τι βλέπει το παιδί στην τηλεόραση**

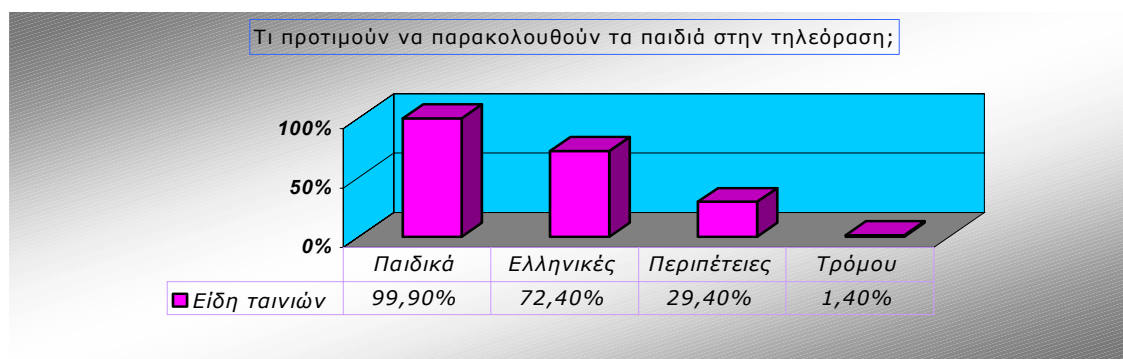
	Ναι		Όχι		Σύνολο	
	f	%	f	%	f	%
Πηγαίνετε με το παιδί σας στον κινηματογράφο;	133	61	85	39	218	100
Πιστεύετε ότι το παιδί πρέπει να παίρνει μέρος στις συζητήσεις στο σπίτι;	202	93	15	7	217	100
Ελέγχετε πόσο και τι βλέπει το παιδί στην τηλεόραση;	191	89	24	12	215	100

Αξίζει στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι τόσο η συμμετοχή των παιδιών σε συζητήσεις στο σπίτι όσο και παρακολούθηση κινηματογράφου από τα παιδιά σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με το μορφωτικό επίπεδο και την επαγγελματική δραστηριότητα και των δύο γονέων (πίνακας 16).

**Πίνακας 16: Συσχετίσεις μορφωτικού επιπέδου και επαγγέλματος πατέρα/μητέρας με τις μεταβλητές: συμμετοχή των παιδιών σε συζητήσεις στο σπίτι & παρακολούθηση κιν/φου**

	Μορφωτικό επίπεδο πατέρα	Μορφωτικό επίπεδο μητέρα	Επάγγελμα πατέρα	Επάγγελμα μητέρας
Συζήτηση	(rho) $\rho = ,137$ $p = ,044 < .05$ N= 216	(rho) $\rho = ,165$ $p = ,016 < .05$ N= 215	(rho) $\rho = ,210$ $p = ,002 < .01$ N= 212	(rho) $\rho = ,165$ $p = ,016 < .05$ N= 213
Κιν/φος	(rho) $\rho = ,090$ $p = ,186 > .05$ N= 217 Σ.Α	(rho) $\rho = ,209$ $p = ,002 < .01$ N= 216	(rho) $\rho = ,204$ $p = ,003 < .01$ N= 213	(rho) $\rho = ,170$ $p = ,013 < .05$ N= 214

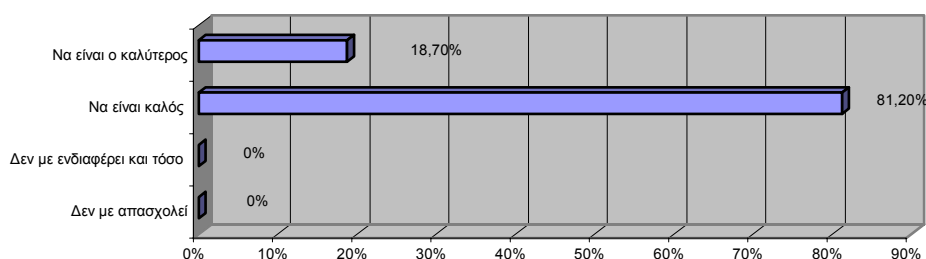
Επίσης, βρέθηκε ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό, το 89%, των γονέων ελέγχει την ποσότητα και την ποιότητα των εκπομπών που παρακολουθούν τα παιδιά στην τηλεόραση (πίνακας 15). Ωστόσο, όμως, από την στατιστική επεξεργασία δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση αυτής της μεταβλητής στην αναγνωστική επίδοση των μαθητών ( $\rho = ,068$ ,  $p = ,321 > .01$ ). Σχετικά με τα είδη προγραμμάτων, βρέθηκε ότι σχεδόν όλα τα παιδιά παρακολουθούν στην τηλεόραση παιδικά προγράμματα (99,9%) και ελληνικές ταινίες (72,4%), ενώ, πολύ λιγότερος αριθμός παιδιών επιλέγει να δει ταινίες περιπέτειας (29,4%) ή τρόμου (1,4%) (διάγραμμα 15). Δεν σημειώθηκε, όμως, κάποια στατιστική σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα είδη των προγραμμάτων που παρακολουθούν τα παιδιά στην τηλεόραση και στην αναγνωστική τους επίδοση.



**Διάγραμμα 15: Κατανομή (σχετικές συχνότητες) των ταινιών που προτιμούν να παρακολουθούν τα παιδιά στην τηλεόραση**

### 3.4.3 ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ & ΦΙΛΟΔΟΞΙΕΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΟΥΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

Όπως παρατηρούμε στο διάγραμμα 16, όσον αφορά τις προσδοκίες των γονέων σχετικά με την σχολική επίδοση των παιδιών τους, το 81,7% του δείγματος επιθυμεί το παιδί τους να είναι καλός μαθητής και το 18,7% να είναι ο καλύτερος μαθητής στην τάξη. Αξιοσημείωτο είναι το ότι κανένας δεν απάντησε ότι επιθυμεί η σχολική επίδοση του παιδιού του να του επιτρέπει απλά να περνά την τάξη ή ότι δεν ενδιαφέρεται καθόλου για την επίδοσή του. Η στατιστική επεξεργασία, με το κριτήριο Spearman rho, έδειξε ότι οι υψηλές προσδοκίες των γονέων για την σχολική επίδοση των παιδιών τους σχετίζονται θετικά με την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p=,021<.05$ , ( $\text{rho}= ,156$ ).



**Διάγραμμα 16: Κατανομή των γονέων ως προς τις επιθυμίες τους για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους**

Όσον αφορά στις φιλοδοξίες των γονέων σχετικά με το μέλλον των παιδιών τους παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία του δείγματος (86%) επιθυμεί το παιδί τους να σπουδάσει, ένα μικρότερο ποσοστό (8%) να ακολουθήσει μια τεχνική σχολή, ενώ λίγοι είναι εκείνοι οι γονείς που επιθυμούν το παιδί τους να βρει μια οποιαδήποτε δουλειά αμέσως μετά το σχολείο (2%) ή να ακολουθήσει το επάγγελμα του πατέρα ή της μητέρας (4%). Η στατιστική επεξεργασία έδειξε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στις υψηλές φιλοδοξίες των γονέων και στην αναγνωστική επίδοση των μαθητών, με βαθμό στατιστικής σημαντικότητας  $p=,006<.01$ , ( $\text{rho}=,186$ ).

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί η στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στις προσδοκίες-φιλοδοξίες των γονέων και στο

εκπαιδευτικό τους επίπεδο αλλά και στην επαγγελματική τους δραστηριότητα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p < .05$  [διαγράμματα 17: (α), (β) & 18 (α), (β) αντίστοιχα] .

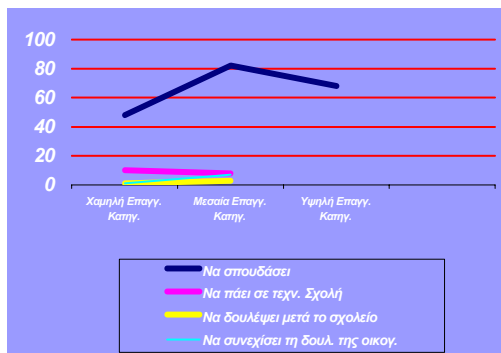


(α)



(β)

**Διάγραμμα 17 (α) & (β): Γραφική αναπαράσταση της συνάφειας των προσδοκιών πατέρα (α) – μητέρας (β) για το μέλλον του παιδιού με το μορφωτικό τους επίπεδο**



(α)

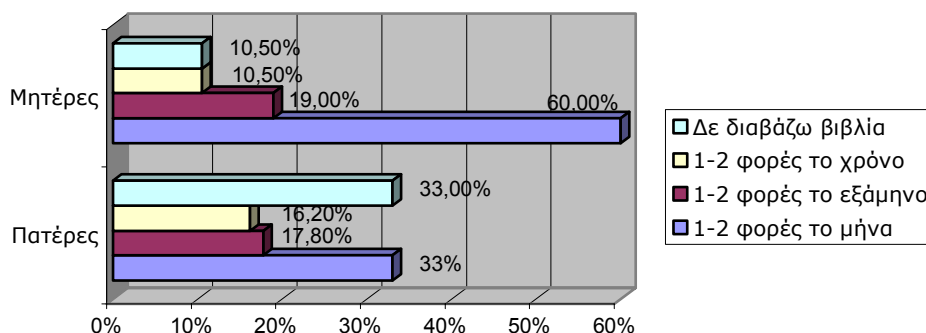


(β)

**Διάγραμμα 18 (α) & (β): Γραφική αναπαράσταση της συνάφειας των προσδοκιών πατέρα (α) – μητέρας (β) για το μέλλον του παιδιού με την επαγγελματική τους δραστηριότητα**

### 3.5 ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΣΥΝΗΘΕΙΕΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ

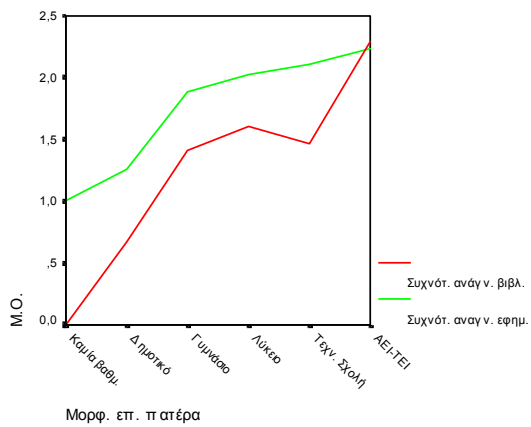
Αρχικά, όσον αφορά στις αναγνωστικές συνήθειες και στις σχέσεις γενικότερα των γονέων με τα βιβλία, όπως μπορούμε να παρατηρούμε και στο διάγραμμα που ακολουθεί (διάγραμμα 19), οι μητέρες διαβάζουν περισσότερο από ότι οι πατέρες.



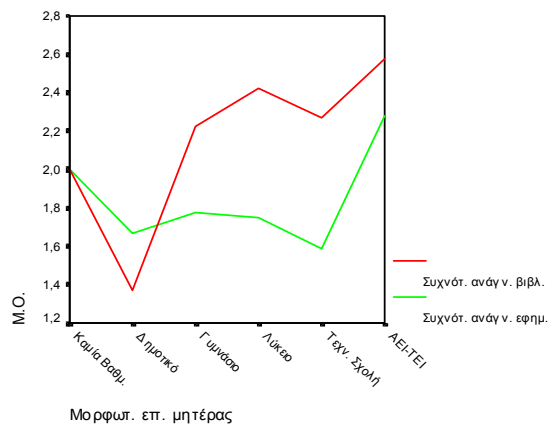
**Διάγραμμα 19: Κατανομή των γονέων ως προς το πόσο συχνά αγοράζουν βιβλία**

Συγκεκριμένα παρατηρούμε ότι το 60% του δείγματος των μητέρων διαβάζουν βιβλία 1-2 φορές το μήνα ενώ το 33% των πατέρων απάντησε ότι δεν διαβάζει βιβλία. Ωστόσο, από τη στατιστική επεξεργασία διαπιστώνουμε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αναγνωστική ικανότητα των μαθητών και στον βαθμό αναγνωστικής συχνότητας των πατέρων, σε βαθμό στατιστικής σημαντικότητας  $p=,002<.01$ . Αντίθετα δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση της αναγνωστικής συχνότητας των μητέρων με την αναγνωστική επίδοση των παιδιών.

Επίσης βρέθηκε ότι το 40% των γονέων του δείγματός μας αγοράζει εφημερίδα καθημερινά. Από τη στατιστική επεξεργασία δεν διαπιστώθηκε κάποια σημαντική συσχέτιση της μεταβλητής αυτής με την αναγνωστική επίδοση των μαθητών. Παρατηρήθηκε όμως στατιστικά σημαντική συσχέτιση της συχνότητας που αγοράζουν οι γονείς εφημερίδα και διαβάζουν βιβλία με το μορφωτικό επίπεδο και την επαγγελματική δραστηριότητα και των δύο γονέων σε βαθμό στατιστικής σημαντικότητας  $p<.01$ . [διάγραμμα 20 (α) & (β)]



(α)



(β)

**Διάγραμμα 20 (α) & (β): Γραφικές αναπαραστάσεις της συχνότητας που διαβάζουν οι πατέρες (α) και οι μητέρες (β) εφημερίδα και βιβλία σύμφωνα με το μορφωτικό τους επίπεδο**



### 3.6 ΚΑΤΟΧΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΔΩΜΑΤΙΟΥ / ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ

Η ύπαρξη, ή μη, προσωπικού δωματίου των παιδιών αρχικά σχετίζεται σημαντικά με τον αριθμό των παιδιών που υπάρχουν στην οικογένεια σε βαθμό στατιστικής σημαντικότητας  $p=,000<.01$ , ( $\rho=,378$ ). Από τον πίνακα 17 μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι τα παιδιά ολιγομελών οικογενειών είναι εκείνα που έχουν την δυνατότητα κατοχής προσωπικού δωματίου ενώ τα παιδιά πολυμελών οικογενειών μοιράζονται το δωμάτιο με κάποιο άλλο από τα αδέρφια ή με κάποιο άλλο μέλος της οικογένειας.

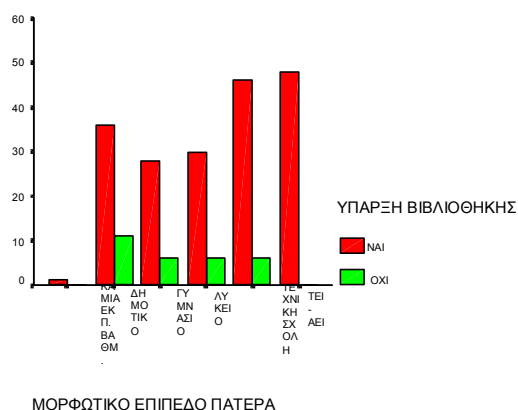
**Πίνακας 17: Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των παιδιών που έχουν ή όχι προσωπικό δωμάτιο**

Αριθμός παιδιών στην οικογένεια	Έχει προσωπικό δωμάτιο		Δεν έχει προσωπικό δωμάτιο		Σύνολο	
	F	%	f	%	f	%
1 παιδί	18	8,2	4	1,8	22	10,0
2 παιδιά	49	22,4	68	31,1	117	53,4
3 παιδιά	12	5,5	44	20,1	56	25,6
4 παιδιά	1	0,5	16	7,3	17	7,8
5 παιδιά	-	-	4	1,8	4	1,8
6 παιδιά	1	0,5	2	0,9	3	1,4
<b>Σύνολο</b>	81	37,0	138	63,0	219	100,0

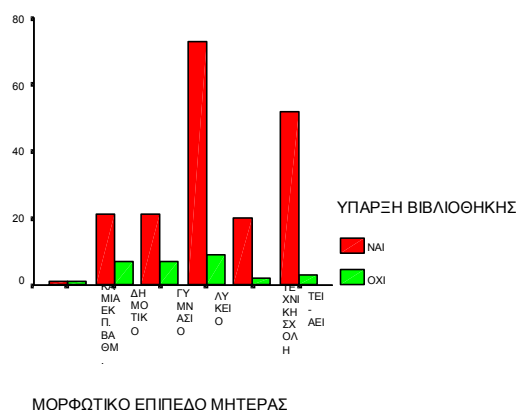
Επίσης, από την στατιστική επεξεργασία διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που είχαν δικό τους δωμάτιο είχαν καλύτερη αναγνωστική επίδοση απ' αυτά που μοιράζονταν το δωμάτιο με κάποιο απ' τα άλλα αδέρφια ή με κάποιο άλλο μέλος της οικογένειας, σε βαθμό στατιστικής σημαντικότητας  $p=,001<.01$ , ( $\rho=,222$ ).

Σχετικά με την ύπαρξη βιβλιοθήκης στο σπίτι, το 86,8% του δείγματος των γονέων απάντησε ότι υπάρχει βιβλιοθήκη στο σπίτι. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι η ύπαρξη βιβλιοθήκης σχετίζεται με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων σε βαθμό στατιστικής σημαντικότητας  $p=,001<.01$ ,  $\rho=,228$  (πατέρας) &  $\rho=,217$  (μητέρα). Όπως μπορούμε

να παρατηρήσουμε στα διαγράμματα που ακολουθούν [διάγραμμα 19 (α) & (β)], η πλειοψηφία των γονέων που δήλωσαν ότι υπάρχει βιβλιοθήκη στο σπίτι προέρχονται από τις ανώτερες και ανώτατες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ωστόσο, όμως, η ύπαρξη βιβλιοθήκης σχετίζεται σημαντικά και με την αναγνωστική επίδοση των μαθητών. Έτσι, λοιπόν, η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι μαθητές που έχουν στο σπίτι βιβλιοθήκη έχουν καλύτερη αναγνωστική επίδοση απ' αυτούς που δεν έχουν αυτό το προνόμιο σε βαθμό στατιστικής σημαντικότητας  $p = ,004 < .01$  ( $\rho = ,194$ ).



(α)



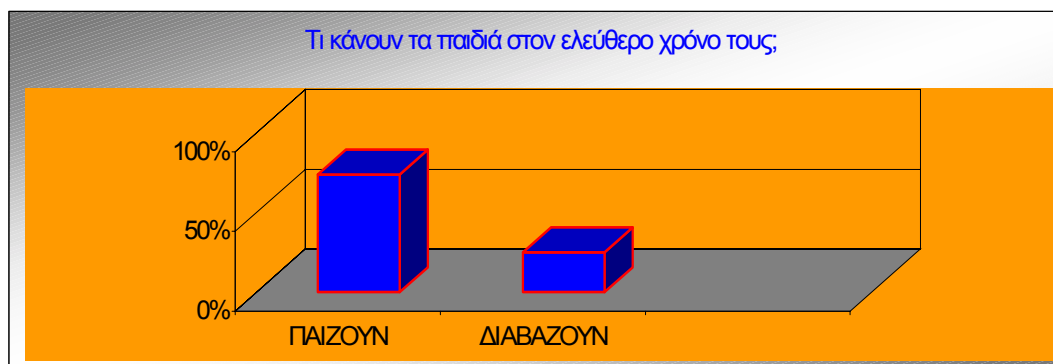
(β)

**Διάγραμμα 21 (α) & (β): Γραφική αναπαράσταση της ύπαρξης ή μη βιβλιοθήκης στο σπίτι σύμφωνα με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα (α) και της μητέρας (β)**

### 3.7 Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

Η επίδραση των εξωσχολικών αναγνωσμάτων των παιδιών στην αναγνωστική τους ικανότητα θεωρήθηκε σκόπιμο να μελετηθεί αλλά και να διασταυρωθεί μέσα από τρεις διαφορετικές μεταβλητές: α) αν τα παιδιά διαβάζουν στον ελεύθερο χρόνο τους, β) τι είδους αναγνώσματα διαβάζουν και γ) πόσο συχνά δέχονται ως δώρο βιβλία από τους γονείς και από τους συγγενείς ή φίλους.

Στην ερώτηση προς τους γονείς τι κάνει το παιδί τον ελεύθερο χρόνο του παρατηρήθηκε ότι μόνο το 25% των παιδιών αναλώνει τον ελεύθερο χρόνο του στο διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων ενώ το 74% προτιμά το παιχνίδι. Ωστόσο από τη στατιστική επεξεργασία βρέθηκε ότι τα παιδιά που διαβάζουν στον ελεύθερο χρόνο τους έχουν καλύτερη αναγνωστική επίδοση από τα παιδιά που δε διαβάζουν σε βαθμό στατιστικής σημαντικότητας  $p=,007<.01$  ( $\rho=,166$ ).



**ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 21: Κατανομή των παιδιών ως προς το αν διαβάζουν ή παίζουν στον ελεύθερο χρόνο τους**

Όσον αφορά στο είδος των αναγνωσμάτων που διαβάζουν τα παιδιά παρατηρήθηκε ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (88,1%) προτιμά να διαβάζει λογοτεχνικά βιβλία, ενώ το 34,9% των παιδιών αρέσκεται στο διάβασμα παιδικών περιοδικών και το 39,9% διαβάζει κόμικς. Ωστόσο, και τα τρία είδη των αναγνωσμάτων βρέθηκε ότι σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με την επίδοση των παιδιών στο τεστ. Δηλαδή τα παιδιά που διαβάζουν στον

ελεύθερο χρόνο τους βιβλία, περιοδικά ή κόμικς έχουν καλύτερη αναγνωστική επίδοση απ' αυτά που δεν έχουν τέτοιες αναγνωστικές συνήθειες σε βαθμό στατιστικής σημαντικότητας  $p=,000<.01$ .

Εξίσου στατιστικά σημαντική είναι και συσχέτιση ανάμεσα στην ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων από τα παιδιά και στον βαθμό κατανόησης του κειμένου σε βαθμό στατιστικής σημαντικότητας  $p=,030$  ( $\rho=,147$ ). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειώσουμε ότι αυτή είναι και η μόνη στατιστικά σημαντική συσχέτιση που παρατηρήθηκε αναφορικά με το βαθμό κατανόησης του κειμένου.

Τέλος, όσον αφορά στα δώρα που δέχονται τα παιδιά από συγγενείς ή φίλους της οικογένειας, όπως παρατηρούμε και στον πίνακα 18, την πρώτη θέση στην προτίμησή τους κατέχουν τα ρούχα, ακολουθούν τα ψυχαγωγικά και εκπαιδευτικά παιχνίδια, και τέλος τα βιβλία. Τα παιδιά που παίρνουν ως δώρο βιβλία και εκπαιδευτικά παιχνίδια είχαν καλύτερη αναγνωστική επίδοση σε βαθμό στατιστικής σημαντικότητας  $p=,006<.01$  ( $\rho=,185$ ) και  $p=,029<.05$  ( $\rho=,148$ ) αντίστοιχα.

**Πίνακας 18: Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των δώρων που κάνουν οι συγγενείς και φίλοι στα παιδιά**

	Ρούχα		Ψυχαγωγικά παιχνίδια		Εκπαιδευτικά παιχνίδια		Βιβλία	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Δώρα που κάνουν οι συγγενείς και οι φίλοι στο παιδί</b>	175	80.3	129	59.2	110	50.5	102	46.8

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4**

### **ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

#### **4.1 ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ (ΑΚΡΙΒΕΙΑ - ΤΑΧΥΤΗΤΑ - ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ)**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, με τη μέτρηση της ταχύτητας και της ακρίβειας στην ανάγνωση, εκτιμάται η ικανότητα για αποκωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων, ενώ, με τη μέτρηση της κατανόησης, εκτιμάται η ικανότητα του παιδιού να αφομοιώσει το νοηματικό περιεχόμενο του κειμένου που διαβάζει. Η υψηλή συσχέτιση μεταξύ ταχύτητας και ακρίβειας, σημαίνει ότι η αναγνωστική ικανότητα μπορεί να μετρηθεί χρησιμοποιώντας ως κριτήριο είτε τη μία είτε την άλλη μεταβλητή. Η τρίτη μεταβλητή που εξετάστηκε, ο βαθμός κατανόησης, σχετίζεται μόνο με την ταχύτητα, ενώ δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την ακρίβεια ή τον σύνθετο βαθμό ακρίβειας και ταχύτητας. Αλλά, και η συσχέτιση μεταξύ κατανόησης και ταχύτητας, αν και είναι σημαντική, δεν είναι τόσο υψηλή όσο η συσχέτιση μεταξύ ακρίβειας και χρόνου (βλ. πίνακα 6). Αυτό σημαίνει ότι η κατανόηση μόνη της δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως κριτήριο αναγνωστικής ικανότητας.

Ωστόσο για την μη στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ ακρίβειας / ταχύτητας και κατανόησης στην ανάγνωση υπάρχουν δύο πιθανές ερμηνείες:

1. Το νοηματικό περιεχόμενο του κειμένου που χρησιμοποιήθηκε δεν ήταν το πιο κατάλληλο για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ ακρίβειας ή / και ταχύτητας ανάγνωσης και κατανόησης του περιεχομένου του, παρόλο που αποτελεί μια ενότητα που περιγράφει ευχάριστες εμπειρίες από την καθημερινή εμπειρία των παιδιών, γεγονός που αποτέλεσε και βασικό κριτήριο για την επιλογή του.
2. Η αναγνωστική ικανότητα εκτιμήθηκε μόνο σε παιδιά της Β' Δημοτικού, και θα πρέπει εδώ να υπενθυμίσουμε ότι η διδασκαλία στην Α' και στη Β' Δημοτικού δίνει έμφαση και προτεραιότητα στην επεξεργασία των γραφημικών κατηγοριών. Πιθανότατα η

εικόνα να ήταν διαφορετική αν εξετάζονταν παιδιά μεγαλύτερων τάξεων του Δημοτικού.

Η σχέση της κατανόησης κειμένων με την αναγνωστική ικανότητα, όπως μετριέται μέσα από την ακρίβεια και την ταχύτητα, έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές. Τα αποτελέσματα των ερευνών τους δεν οδηγούν σε οριστικά συμπεράσματα. Ο G. B. Thomson (1981, σ.291-300), σε μια έρευνα με παιδιά 6 ½ - 7 χρονών, βρήκε ότι η νοηματική συνοχή των φράσεων ενός κειμένου είναι πολύ πιο καθοριστική και για την κατανόησή του, αλλά και για τη σωστή και γρήγορη ανάγνωσή του, απ' ό,τι η επιδεξιότητά στην ανάγνωση που αποκτάται μέσω της εξάσκησης. Άρα, η επιλογή των κειμένων μπορεί να είναι καθοριστική στη μελέτη της σχέσης κατανόησης με αναγνωστική ικανότητα.

Ενώ, λοιπόν, ο βαθμός κατανόησης δεν βρέθηκε να επηρεάζεται από το χρόνο ή τα λάθη, οι βαθμοί του χρόνου και των λαθών φάνηκε να έχουν σχέση μεταξύ τους και πιο συγκεκριμένα βρέθηκε ότι συµμεταβάλλονται προς την ίδια κατεύθυνση: όσο καλύτερη είναι η επίδοση στο χρόνο, τόσο λιγότερα είναι τα λάθη που γίνονται. Αυτό θα μπορούσε να σημαίνει είτε ότι ένα υψηλό επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας χαρακτηρίζεται τόσο από ταχύτητα όσο και από έλλειψη όλων των τύπων λαθών, είτε ότι τα λάθη ευθύνονται και για την κακή επίδοση ως προς το χρόνο. Δηλαδή, όσο περισσότερα είναι τα λάθη που γίνονται κατά την ανάγνωση, τόσο μεγαλύτερος είναι και ο χρόνος που χρειάζεται για την ολοκλήρωσή της, καθώς οι καθυστερήσεις για την επανάληψη των λέξεων, τις διορθώσεις κλπ. συµβάλλουν στην αύξηση του χρόνου.

## **4.2 ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ - ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ**

Οι προβλέψεις που διατυπώθηκαν σχετικά με την αναγνωστική επίδοση των παιδιών που προέρχονται από γονείς διαφορετικών εκπαιδευτικών επιπέδων και επαγγελματικών κατηγοριών επιβεβαιώθηκαν, σε αντίθεση μ' αυτή που αφορούσε στην οικονομική κατάσταση της οικογένειας. Μια πιθανή ερμηνεία για το πρώτο εύρημα - ότι οι μαθητές των οποίων οι γονείς έχουν υψηλή μόρφωση και ανάλογη επαγγελματική δραστηριότητα έχουν καλύτερη αναγνωστική επίδοση από τους μαθητές χαμηλότερης κοινωνικής προέλευσης - είναι ίσως το ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική ικανότητα του παιδιού και κατά συνέπεια και την αναγνωστική επίδοση του.

Οι διαφορές των γλωσσικών προτύπων ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις (όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας) εξετάστηκαν διεξοδικά και περιγράφηκαν από τον B. Bernstein (Θ. Ανθογαλίδου, 1989, σ.37), ο οποίος με τις έρευνές του επιβεβαίωσε ότι τα παιδιά που προέρχονται από κοινωνικές τάξεις λιγότερο ευνοημένες μορφωτικά, έρχονται στο σχολείο μ' ένα περιορισμένο κώδικα, με μια γλώσσα δηλαδή διαφορετική απ' αυτή που χρησιμοποιεί το σχολικό βιβλίο και με αξίες, μ' ένα τρόπο ζωής γενικά διαφορετικό απ' αυτόν που εκφράζει το αναγνωστικό π.χ., αξίες και τρόπος ζωής οικείος λίγο πολύ στους δασκάλους του και στους μαθητές εκείνους που προέρχονται από περισσότερο ευνοημένα περιβάλλοντα.

Ωστόσο, αυτή η σύνδεση ανάμεσα στο βαθμό αναγνωστικής επίδοσης και κοινωνικής προέλευσης δε θα πρέπει κατά κανένα τρόπο να λαμβάνεται ως δεδομένο, ότι δηλαδή, παιδιά από χαμηλά κοινωνικά στρώματα θα αποτυγχάνουν στην αναγνωστική τους επίδοση. Μια τέτοια στάση θα επηρέαζε και τη στάση του δασκάλου απέναντι στο παιδί και θα μετατρέπταν σε «αυτοεπιβεβαιωμένη προφητεία» (self - fulfilling prophesy). Είναι, άλλωστε, πλήθος οι περιπτώσεις όπου την κοινωνικο-οικονομική στέρηση την αντισταθμίζει αποφασιστικά κλίμα αγάπης, αποδοχής και ευγενικών προσδοκιών στο σπίτι.

### **4.3 ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ**

Η επίδραση του πολιτιστικού περιβάλλοντος της οικογένειας στην αναγνωστική ικανότητα των παιδιών είναι ένα θέμα που έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές και έχει προκαλέσει ποικίλα σχόλια και αντιδράσεις. Το βασικό ερώτημα στο οποίο καλούνται να δώσουν απάντηση οι έρευνες αυτές, είναι αν η συσχέτιση (θετική ή αρνητική) ανάμεσα σε αυτούς τους παράγοντες και στην αναγνωστική ικανότητα είναι ένας δείκτης του κοινωνικού περιβάλλοντος, για παράδειγμα μιας επαρκούς υλικής άνεσης και μιας πολιτιστικής αξιολόγησης, ή είναι ένας ερμηνευτικός μηχανισμός. Δυστυχώς, στην παρούσα έρευνα τόσο το μικρό μέγεθος του δείγματος όσο και η μέθοδος συλλογής των δεδομένων δε μας επιτρέπουν να συνάγουμε τέτοιου είδους συμπεράσματα. Για το λόγο αυτό θα παραμείνουμε σε κάποιες απλές διαπιστώσεις με βάση τα αποτελέσματα που μας έδωσε η στατιστική ανάλυση.



### **4.3.1 ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ**

#### **4.3.1.1 ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ «ΠΡΟ-ΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ»**

Αρχικά, θα πρέπει να σημειώσουμε την στατιστικά σημαντική επίδραση της προ-μάθησης της ανάγνωσης (πριν την έναρξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του παιδιού) στην αναγνωστική επίδοση των μαθητών. Βρέθηκε ότι οι μαθητές που γνώριζαν να διαβάζουν πριν την εισαγωγή τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είχαν καλύτερη αναγνωστική επίδοση από τα παιδιά που μύηθηκαν στην ανάγνωση στην Α' Δημοτικού. Ωστόσο, όμως, στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινίσουμε τι εννοούμε με τον όρο προ-ανάγνωση. «Συνήθως ονομάζουμε προ-ανάγνωση την προετοιμασία των παιδιών για την ανάγνωση και όχι καθεαυτή τη διδασκαλία της» (Α.Α. Γιαννικοπούλου, 1998, σ.16).

Οι πρωταγωνιστές της προ-μάθησης της ανάγνωσης είναι περισσότερο η οικογένεια και το νηπιαγωγείο. Στην έρευνά αυτή όσον αφορά τόσο στην συμμετοχή των γονέων στην εκμάθηση του μηχανισμού της ανάγνωσης πριν την έναρξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο και τη συμβολή του νηπιαγωγείου σ' αυτή τη δραστηριότητα, δε βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών. Από το σύνολο των γονέων μόνο το 12,8% απάντησε ότι συνετέλεσαν στην προ-μάθηση της αναγνωστικής ικανότητας. Μια πιθανή εξήγηση αυτού του χαμηλού ποσοστού είναι ίσως το ότι η περίοδος κατά την οποία γίνεται η προ-μάθηση, είναι επίσης αποκαλυπτική για τις σχολικές έγνοιες των γονέων. Ωστόσο, η έννοια της προ-μάθησης είναι στενά συνδεδεμένη με το κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον καταγωγής του παιδιού. Ενδεικτικό ως προς αυτό είναι η στατιστικά σημαντική συσχέτιση της μεταβλητής προ-μάθηση της ανάγνωσης στο σπίτι με το υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο των μητέρων, που προέκυψε από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων μας. Πράγματι, στα «υποβαθμισμένα» περιβάλλοντα, η αιτιολόγηση της έλλειψης εισαγωγής στην ανάγνωση είναι αυθόρμητη και παίρνει τη μορφή: «δεν ήθελα να το

διδάξω με μια κακή μέθοδο και να του δημιουργήσω μελλοντικά προβλήματα» (I. Valero-Pizon, 1992, σ.152). Αυτή η αιτιολόγηση δείχνει την αγωνία των γονέων για την έλλειψη γνώσεων από την πλευρά τους.

#### **4.3.1.2 ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ**

Αξιοσημείωτο είναι το μεγάλο ποσοστό (45,8%) των γονέων που απάντησαν ότι υποβοηθούν με ενεργητικό τρόπο τα παιδιά τους να εκτελέσουν τις κατ' οίκον σχολικές εργασίες. Στην Αγγλία, η επιτροπή Plowden ανεβάζει το ποσοστό αυτό στο 75% (Al. Cohen, 1987, σ. 236). Αλλά, και στην Ελλάδα, παρά την έλλειψη σχετικών ερευνών, η καθημερινή διαπίστωση των δασκάλων, αλλά και η στενή εξάρτηση που έχουν οι Έλληνες γονείς με τα παιδιά τους, φαίνεται να ανεβάζει την γονεϊκή υποβοήθεια, τον έλεγχο και την επίβλεψη των σχολικών εργασιών στο σπίτι σε υψηλά ποσοστά (Γ. Φλουρής, 1989, σ. 84-88).

Η πρόβλεψή μας, ωστόσο, ότι τα παιδιά που υποβοηθούνται από τους γονείς τους στη μελέτη των σχολικών τους εργασιών θα είχαν καλύτερη αναγνωστική επίδοση από τα παιδιά που διαβάζουν μόνα τους, δεν επιβεβαιώθηκε. Αντιθέτως, από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων προέκυψε ότι οι μαθητές που προτιμούν να διαβάζουν χωρίς την βοήθεια των γονέων τους ή κάποιου δασκάλου στο σπίτι είχαν καλύτερη αναγνωστική επίδοση από αυτούς που μελετούν με την υποστήριξη των γονέων τους. Αυτή η ανεξαρτησία στη μελέτη μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στην συνολική επίδοση του παιδιού, όταν αυτό ζει και μεγαλώνει σε ένα περιβάλλον με ευνοϊκά ερεθίσματα και σε μια ατμόσφαιρα που χαρακτηρίζεται από ασφάλεια, αγάπη, αναγνώριση και σεβασμό της προσωπικότητάς του. «Τέτοια ατμόσφαιρα το βοηθάει να αποκτήσει εμπιστοσύνη στον εαυτό του και να έχει, έτσι, θετικό αυτοσυναίσθημα» (Γ. Φλουρής- Τ. Μαντζανάς, 1987, σ.236). Έτσι, λοιπόν, ερμηνεύεται η στατιστικά σημαντική συσχέτιση που βρέθηκε ανάμεσα στους μαθητές που διαβάζουν μόνοι τους και στις υψηλές προσδοκίες που έχουν οι γονείς τους γι' αυτά.

Αναφορικά με το πόσο συχνά επισκέπτονται οι γονείς το σχολείο για να ενημερωθούν για την επίδοσή του παιδιού, η πρόβλεψη που διατυπώθηκε - ότι τα παιδιά που οι γονείς τους ενημερώνονται συχνά για την σχολική τους επίδοση έχουν καλύτερη αναγνωστική επίδοση απ' αυτά

που οι γονείς τους επισκέπτονται το σχολείο σπάνια - επιβεβαιώθηκε. Μια πιθανή ερμηνεία γι' αυτό είναι ίσως το ότι οι γονείς μέσα από τη συχνή επαφή με τους εκπαιδευτικούς έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα της επίδοσης του παιδιού, να ενημερωθούν για πιθανά προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί τόσο σε σχέση με τα μαθήματα όσο και με την γενικότερη συμπεριφορά του στο σχολικό περιβάλλον ή ακόμα και για κάποια ιδιαίτερη ικανότητά του που πιθανώς έχουν εντοπίσει. Έτσι, οι γονείς είναι σε θέση να αξιοποιήσουν αυτές τις «πληροφορίες» και να ενεργήσουν - πάντα σε συνεργασία με το σχολείο/εκπαιδευτικό - με το δυνατότερο αποτελεσματικό τρόπο για την επίλυση μιας προβληματικής ή την ενθάρρυνση μιας θετικής συμπεριφοράς του παιδιού. Γι' αυτό και η σχέση οικογένειας/γονέων - σχολείου/εκπαιδευτικών «πρέπει να είναι συνεταιριστική και ιδανικά ισότιμη (...) γιατί ενώ γνωρίζουμε ότι πολλοί γονείς βασίζονται στην υποστήριξη των ειδικών, έχουμε διαπιστώσει ότι η βοήθεια του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να αποδώσει πλήρως αν δε βασιστεί στη δυνατότητα του γονέα να συμμετέχει. Έτσι βλέπουμε τη σχέση ως ένα διαρκή διάλογο μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών που εργάζονται σε συνέταιροι» (Μ. Φλωράτου, 1992, σ. 93).

#### **4.3.2 ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΙΣ ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ - ΠΑΡΟΧΗ ΚΙΝΗΤΡΩΝ**

Εκτός, όμως, από τη συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες του παιδιού, εξίσου σημαντικός παράγοντας που σχετίζεται με την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών αποδείχθηκε και η «σοβαρή» ενασχόληση των γονέων με εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών, όπως αυτή διαφαίνεται τόσο από την παροχή κινήτρων για ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας ή για γενικότερη μόρφωση, όσο και με την διάθεση του ελεύθερου χρόνου τους στα παιδιά.

##### **4.3.2.1 Η ΜΥΗΣΗ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΒΙΒΛΙΩΝ**

Εκείνο που κυρίως εμπλουτίζει τις αναγνωστικές εμπειρίες των παιδιών και πολλαπλασιάζει τις γνώσεις τους για την ανάγνωση είναι η επαφή τους με τα βιβλία. Όπως προκύπτει από τη στατιστική ανάλυση, οι γονείς μπορούν να επηρεάσουν και να δώσουν ώθηση στην αναγνωστική ικανότητα των παιδιών τους, αν φροντίζουν να τα φέρνουν σε επαφή με πολλά και διαφορετικά είδη βιβλίων, αφού οι μαθητές που οι γονείς τους αγοράζουν βιβλία βρέθηκε ότι είχαν καλύτερη αναγνωστική επίδοση απ' τα παιδιά που δεν δέχονται βιβλία από τους γονείς τους. Οι πρώτοι και βασικοί μυητές, λοιπόν, του παιδιού στο διάβασμα βιβλίων είναι οι γονείς. Αυτοί είναι που θα αγοράσουν το πρώτο του βιβλίο ή περιοδικό.

Ωστόσο, τα αποτελέσματα της έρευνας είναι αντίθετα με αυτά που θα αναμέναμε, με βάση τη θέση της κοινωνικο-πολιτιστικής αναπηρίας, σχετικά με τη συσχέτιση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων και την προσφορά βιβλίων προς τα παιδιά. Δηλαδή, σύμφωνα μ' αυτή τη θέση οι γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου δεν προσφέρουν ως δώρο βιβλία στα παιδιά τους. Αντίθετα, η παρούσα έρευνα έδειξε όλοι οι γονείς, ανεξαρτήτου μορφωτικού επιπέδου, έχουν συνείδηση της σπουδαιότητας της συμβολής τους στον τομέα της ανάγνωσης και προσπαθούν να βοηθήσουν με ενέργειες όπως αυτή, της αγοράς βιβλίων στα παιδιά.

Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα της Λαλούμη Βιδάλη (1996, σ. 64-78), η οποία έδειξε ότι οι γονείς, επίσης ανεξάρτητα από το μορφωτικό τους επίπεδο, πιστεύουν ότι τόσο η ύπαρξη αναγνωστικού υλικού, όσο και η εμπλοκή των παιδιών σε αναγνωστικά γεγονότα βοηθούν

στην εκμάθηση της ανάγνωσης και ότι η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι οι λιγότερο μορφωμένοι γονείς θεωρούν περισσότερο σημαντικούς τους καθιερωμένους τρόπους διδασκαλίας, π.χ. κάρτες ανάγνωσης, αντιγραφή γραμμάτων, ενώ οι πιο μορφωμένοι δίνουν ιδιαίτερη έμφαση σε λιγότερο συμβατικές δραστηριότητες, όπως ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά τους ή το δικό τους ζωντανό παράδειγμα.

#### **4.3.2.2 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ**

Το ενδιαφέρον μας όμως για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας από τα παιδιά δεν θα πρέπει να υποβαθμίζει το ενδιαφέρον μας για την καλλιέργεια του προφορικού λόγου του παιδιού. Οι προβλέψεις μας σχετικά με τη σημαντική επίδραση της συζήτησης και της επικοινωνίας των γονέων με τα παιδιά στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας επιβεβαιώθηκαν. «Όσο καλύτερα το παιδί χειρίζεται τον προφορικό λόγο, τόσο πιο αποτελεσματικά διευκολύνεται η ανάπτυξη της ανάγνωσης» (Χ.Γ. Τάνου, 1987, σ. 64-71).

Η τελευταία αυτή υπόθεση υποστηρίζεται από αξιόλογα ερευνητικά δεδομένα της τελευταίας δεκαετίας τα οποία δείχνουν ότι η ανάγνωση βασίζεται και εξαρτάται από την ομιλία για τους εξής λόγους: «Πρώτο, η ομιλία είναι μια πρωτογενής γλωσσική μορφή ενώ η ανάγνωση είναι δευτερογενής τόσο φυλογενετικά όσο και οντογενετικά. Δεύτερο, η εξάρτηση της ανάγνωσης από την ομιλία φαίνεται από το γεγονός ότι η γλώσσα έχει φωνημική βάση, δηλαδή αποτελείται από μονάδες (που ονομάζονται φωνήματα) οι οποίες δεν έχουν σημασιολογικό περιεχόμενο αλλά μπορούν να μεταδοθούν ακουστικά ή να αναπαρασταθούν οπτικά. Έτσι, ο γραπτός λόγος ουσιαστικά αναπαριστάνει, με κάποιο βαθμό ακρίβειας, τη φωνολογική δομή της ομιλούμενης γλώσσας» (Κ. Πόρποδας, 1983, σ. 65).

Έρευνες έχουν επιβεβαιώσει ότι τα παιδιά που συζητούν εκτενώς με την οικογένειά τους, που αναγκάζονται να προβληματιστούν πάνω στις εμπειρίες τους, μπορούν να ερμηνεύουν πολλές διαφορετικές καταστάσεις. Κατά συνέπεια έχουν ένα πλεονέκτημα όταν μαθαίνουν να διαβάζουν. Μία διαχρονική μελέτη παιδιών από την ηλικία του ενός έτους μέχρι να γίνουν επτά ετών, έδειξε ότι «το περιεχόμενο και το είδος της γλώσσας που τα παιδιά χρησιμοποιούν με τους γονείς τους είναι ένα στοιχείο με βάση το

οποίο μπορεί να προβλέψει κανείς με επιτυχία την επίδοσή τους στην ανάγνωση»(G. Wells, 1981, σ. 181-200).

#### **4.3.2.3 ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΟΣΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗΣ ΠΟΥ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ**

Ωστόσο, η είσοδος της τηλεόρασης στα σπίτια υποκατέστησε την επικοινωνία των γονιών με τα παιδιά, και όλα τα θετικά συνεπακόλουθα αυτής. Σήμερα ο κυρίαρχος ρόλος της τηλεόρασης στο χρόνο και στη ζωή των παιδιών επιβάλλεται από τη συρρίκνωση του ελεύθερου χρόνου των πολυάσχολων γονιών τους, που σε μεγάλο βαθμό αναγκάζονται να βλέπουν την τηλεόραση ως τη σύγχρονη baby-sitter.

Συχνά οι γονείς ενδιαφέρονται να μάθουν το κατά πόσο η τηλεόραση επηρεάζει την ικανότητα ανάγνωσης. Από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων δεν φάνηκε κάποια στατιστικά σημαντική επίδραση της τηλεόρασης στην αναγνωστική ικανότητα, ούτε θετική, ούτε αρνητική. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά παρακολουθούν ένα πλήθος προγραμμάτων, από καθαρώς εκπαιδευτικά και αμιγώς παιδικά μέχρι ελληνικές ταινίες, περιπέτειες και ποδοσφαιρικούς αγώνες. Η συμβολή όλων αυτών στη γνωριμία τους με τον γραπτό λόγο και την κατάκτηση της ανάγνωσης ποικίλλει όχι μόνο ανάλογα με το είδος και την ποιότητα του προγράμματος αλλά και αναφορικά με τις ιδιαίτερες συνθήκες της παρακολούθησης. Ως τέτοιες νοούνται καταστάσεις όπως η μοναχική ή μη παρακολούθηση της τηλεόρασης, η ενδεχόμενη συζήτηση ή σχολιασμός του προγράμματος, η εμμονή του ενήλικου συντηλεθεατή στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, η επίλεκτη παρακολούθηση προγραμμάτων κ.α. Δεν αρκεί λοιπόν οι γονείς να ελέγχουν μόνο την ποσότητα και την ποιότητα των προγραμμάτων που παρακολουθούν τα παιδιά, αλλά και να γίνουν συντηλεθεατές και σχολιαστές των όσων παρακολουθούν. Έτσι τα παιδιά δε γίνονται απλοί δέκτες των προγραμμάτων της τηλεόρασης αλλά έχουν την δυνατότητα να κρίνουν, να προβληματιστούν και να εκφράσουν την άποψή τους. Υπό αυτό το πρίσμα η τηλεόραση μπορεί να συμβάλλει στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών.

### **4.3.3 ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ**

Η πιο σημαντικές συσχετίσεις, κατά τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, παρατηρήθηκαν ανάμεσα στην αναγνωστική ικανότητα των μαθητών και στην κάθε είδους επαφή των παιδιών με βιβλία μέσα στο σπίτι. Τόσο η συχνή ανάγνωση βιβλίων, είτε από τα παιδιά είτε από τους γονείς, όσο και η απλή παρουσία βιβλίων στο σπίτι (ύπαρξη βιβλιοθήκης), αποδείχθηκε ότι αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας, επιβεβαιώνοντας τις αρχικές υποθέσεις της έρευνας.

#### **4.3.3.1 ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΟ**

Το κέρδος των παιδιών από την ανάγνωση παιδικών βιβλίων φαίνεται να είναι μεγάλο. Τα παιδιά που στον ελεύθερο χρόνο τους διαβάζουν βιβλία έχουν καλύτερη αναγνωστική επίδοση από αυτά που σπαταλούν το χρόνο τους σε άλλες δραστηριότητες (π.χ. τηλεόραση). Το κέρδος αυτό δεν αφορά μόνο στην κατάκτηση της γλωσσικής έκφρασης ή στην εξέλιξη της αναγνωστικής δεξιότητας. Με τη συχνή ανάγνωση και τη συνεχή ενασχόληση με το διάβασμα παιδικών βιβλίων τα παιδιά μαθαίνουν έννοιες απαραίτητες για την κατανόηση πραγμάτων, γεγονότων, σκέψεων και αισθημάτων, ενώ παράλληλα αποκτούν το απαραίτητο λεξιλόγιο για να εκφράσουν τις δικές τους σκέψεις.

Η παιδική ηλικία είναι η πιο κατάλληλη εποχή για να αρχίσει η επαφή με το βιβλίο. Μιλώντας για παιδικά βιβλία, εννοούμε κάθε μορφή έντυπου λόγου που τυχόν συνοδεύεται από μια πλούσια ή όχι εικονογράφηση και απευθύνεται σε ανθρώπους που διανύουν τα πρώτα 15 χρόνια της ζωής τους. Μέσα σ' αυτή την τόσο γενική και πλατιά κατηγορία περιλαμβάνονται διάφορα είδη βιβλίων: τα εκπαιδευτικά, τα σχολικά βοηθήματα, εκείνα των εγκυκλοπαιδικών γνώσεων, της προσχολικής ηλικίας, τα εικονογραφημένα (κόμικς) και τα καθαρώς λογοτεχνικά (Μ. Κοντολέων, 1987, σ. 13).

Στην αρχή της αναγνωστικής δεξιότητας καλό θα είναι να χρησιμοποιούνται απλά βιβλία που να έχουν μόνο μία πρόταση σε κάθε σελίδα και 8-10 λέξεις σε κάθε πρόταση. Ακόμη, τα πρώτα αυτά βιβλία θα

πρέπει να είναι πλούσια σε εικόνες, επειδή η καλή εικονογράφηση φωτίζει τη σημασία των λέξεων και συμβάλλει στη γρήγορη αναγνώρισή τους (Μ. Βάμβουκας, 1984). Γι' αυτό ίσως και ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών προτιμά να διαβάζει κόμικς και παιδικά περιοδικά, που έχουν πολλές εικόνες και κάνουν την ανάγνωσή τους πιο εύκολη και πιο ευχάριστη. Από τα δεδομένα της έρευνας προέκυψε ότι το 40% των παιδιών προτιμά αυτού του είδους τα αναγνώσματα τα οποία σχετίζονται σημαντικά με την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών.

Όταν το παιδί κοιτάζει και συζητεί για τις εικόνες, τότε κατανοεί καλύτερα το κείμενο. Όσο πιο καλά το παιδί κατανοεί το κείμενο, τόσο πιο πολύ ενδιαφέρεται και θέλει να διαβάσει και άλλα κείμενα. Τα εύκολα βιβλία βοηθούν το παιδί στο να διαβάζει καλύτερα, ενώ τα δύσκολα του προκαλούν αδιαφορία και απογοήτευση.

#### **4.3.3.2 ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΩΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΠΡΟΤΥΠΑ**

Η παροχή κινήτρων για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών με την αγορά και την προσφορά βιβλίων από τους γονείς, θα πρέπει να συνδυάζεται και με την αναγνωστική συμπεριφορά των ίδιων των γονέων, αφού ένας τρόπος με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά είναι η μίμηση. «Τα παιδιά μιμούνται τους μεγαλύτερους και κυρίως αυτούς που θεωρούν σημαντικούς και σπουδαίους. Τέτοιοι είναι οι γονείς και οι δάσκαλοι» (Α. Παπασταμάτη, 1993, σ. 69). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι γονείς λειτουργούν ως ισχυρά «αναγνωστικά μοντέλα» (Ρ. Hannon, 1992, σ. 157) όχι μόνο όταν διαβάζουν λογοτεχνικά βιβλία αλλά και όταν ακόμα διαβάζουν εφημερίδες ή περιοδικά και γενικά κάθε είδος έντυπου λόγου ή «κοινωνικού γραπτού»<sup>14</sup>. Αντίθετα, οι γονείς που διαβάζουν σπάνια βιβλία, αποτελούν αρνητικό παράδειγμα για τα παιδιά τους. Η απουσία βιβλίων από το σπίτι είναι πολύ πιθανό να προκαλέσει στο παιδί αποστροφή για το διάβασμα και, αργότερα, υποτίμηση της αξίας της ανάγνωσης ως πηγής μάθησης.

---

<sup>14</sup> Με τον όρο κοινωνικά γραπτά εννοούνται τα γραπτά σημάδια της καθημερινής μας ζωής (π.χ. η αλληλογραφία, οι αφίσες, οι ταμπέλες των καταστημάτων).



Όπως φάνηκε από την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας, τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες που διαθέτουν πολλά βιβλία και το διάβασμα είναι μια συνήθεια που υιοθετείται από τους γονείς έχουν καλύτερη αναγνωστική επίδοση από τα παιδιά που δεν απολαμβάνουν ένα τέτοιο οικογενειακό περιβάλλον.

#### **4.3.3.3 ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ**

Η ύπαρξη βιβλιοθήκης στο σπίτι βρέθηκε ότι σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την υψηλή αναγνωστική επίδοση των παιδιών στο τεστ. Η ύπαρξη βιβλιοθήκης στο σπίτι αλλά και η εγγραφή μικρών παιδιών σε δανειστικές βιβλιοθήκες έχει αποδειχθεί από έρευνες εξαιρετικής σημασίας για τη διαμόρφωση σχέσης ζωής του παιδιού με το βιβλίο. «Παιδιά που από την προσχολική ηλικία απέκτησαν τη συνήθεια να επισκέπτονται δανειστικές βιβλιοθήκες εξακολουθούν να κάνουν το ίδιο και κατά τη διάρκεια της εφηβείας τους» (F. Whitehead, A. Capey, W. Maddren & A. Wellings, 1975, σ.43). Το να μαθαίνουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν τη βιβλιοθήκη είναι κάτι που πρέπει να αρχίζει από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, επειδή με αυτό τον τρόπο θα μάθουν να χρησιμοποιούν σωστά τα βιβλία, για να παίρνουν γνώσεις και πληροφορίες απ' αυτά· έτσι θα μάθουν πώς να μαθαίνουν.

Η στατιστικά σημαντική συσχέτιση της ύπαρξης βιβλιοθήκης με το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων επιβεβαιώνει τη θέση της κοινωνικο-πολιτιστικής αναπηρίας -κατά συνέπεια και την δική μας αντίστοιχη πρόβλεψη- σύμφωνα με την οποία «οι μέτριοι αναγνώστες τείνουν να προέρχονται από οικογένειες των οποίων το γενικό πολιτιστικο-μορφωτικό επίπεδο είναι κατώτερο από εκείνο των οικογενειών των καλών αναγνωστών» (E. Malmquist, 1994, σ.102).

#### **4.3.4 ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ-ΦΙΛΟΔΟΞΙΕΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ**

Οι προσδοκίες και οι φιλοδοξίες των γονέων τόσο για την σχολική επίδοση του παιδιού όσο και για την μετέπειτα επαγγελματική του πορεία, όπως προέκυψε από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, σχετίζονται σημαντικά με την αναγνωστική επίδοση των παιδιών. Παρατηρήσαμε ότι τα παιδιά που οι γονείς τους είχαν υψηλές προσδοκίες γι' αυτά είχαν υψηλή αναγνωστική επίδοση και το αντίστροφο.

Μια πιθανή ερμηνεία της συσχέτισης μεταξύ προσδοκιών των γονέων και επίδοσης του παιδιού αφορά στη συναισθηματική σχέση του παιδιού με τους γονείς. Συνήθως, η επιθυμητή συμπεριφορά του παιδιού ενισχύεται θετικά με την εκδήλωση αγάπης από τους γονείς, κι η ανεπιθύμητη ενισχύεται αρνητικά με την προσωρινή στέρηση αγάπης. Έτσι, το παιδί οικειοποιείται τις φιλοδοξίες, τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες των γονέων του, γιατί με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζει την αγάπη τους.

Όπως προαναφέραμε, σε προηγούμενο κεφάλαιο, το οικογενειακό περιβάλλον βοηθάει το παιδί να αποκτήσει τις γνωστικές προϋποθέσεις, που του δίνουν τη δυνατότητα να θεωρεί τον εαυτό του υπεύθυνο για το αποτέλεσμα των ενεργειών του. Επίσης, στα πρώτα χρόνια, ανάμεσα στα 3 και στα 6, το οικογενειακό περιβάλλον, όχι μόνο ενισχύει τις υψηλές επιδόσεις του παιδιού, αλλά και του θέτει προβλήματα ή του αναθέτει καθήκοντα που ανταποκρίνονται στις δυνατότητές του, ώστε να μπαίνει σε ενέργεια ο μηχανισμός της αυτοενίσχυσης. Έτσι, όταν το παιδί αντεπεξέρχεται με επιτυχία στις απαιτήσεις που του θέτει το άμεσο περιβάλλον του, αποκτά αυτοπεποίθηση ότι τα καταφέρνει και αντιμετωπίζει με θετική διάθεση καταστάσεις ή περιστάσεις επίδοσης, γιατί ελπίζει και περιμένει να του δοθεί έτσι η ευκαιρία να διαπιστώσει τις δυνάμεις και τις ικανότητές του. Αν αντίθετα τις περισσότερες φορές αποτυγχάνει, φυσικό είναι να αμφιβάλλει για τις ικανότητές του και να αποφεύγει για το λόγο αυτό περιστάσεις επίδοσης, γιατί δεν περιμένει από αυτές παρά την αποτυχία και την απογοήτευση.

Τέλος, η στατιστικά σημαντική συσχέτιση που παρατηρήθηκε ανάμεσα στις προσδοκίες των γονέων και στο μορφωτικό τους επίπεδο ή

στη επαγγελματική τους δραστηριότητα, είναι κάτι που θα επέτρεπε να προβλέψουμε η θέση της κοινωνικο-πολιτιστικής αναπηρίας, σύμφωνα με την οποία «τα παιδιά υποβαθμισμένου κοινωνικού περιβάλλοντος, όπως και οι γονείς τους, ελάχιστα περιμένουν από το σχολείο και έχουν μια μέτρια αναπαράσταση του σχολικού τους μέλλοντος» (J. Fijalkow, 1997, σ. 166).

#### **4.3.5 Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ**

Από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων παρατηρήθηκε ότι το παιχνίδι αποτελεί τόσο την κυρίαρχη δραστηριότητα των παιδιών στον ελεύθερο χρόνο τους, όσο και βασικό παράγοντα που επηρεάζει θετικά την αναγνωστική ικανότητα των παιδιών.

Μια πιθανή ερμηνεία αυτού, είναι ίσως το ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας - όπως προκύπτει και από τις απαντήσεις των γονέων για τα είδη των παιχνιδιών που προτιμούν τα παιδιά τους - παίζουν συμβολικά παιχνίδια, τα οποία μέσα από την ανάληψη ρόλων (π.χ. γιατρού, τροχονόμου) δίνουν στα παιδιά πρόσθετες ευκαιρίες ενασχόλησης με το γραπτό λόγο (π.χ. έκδοση ιατρικών συνταγών, κλήσης).

Ένας άλλος πιθανός λόγος που υπογραμμίζει τη συμβολή του συμβολικού παιχνιδιού στην κατάκτηση του γραμματισμού είναι η σχέση και των δύο με την έννοια του συμβόλου. Το κορίτσι που παίζοντας θεωρεί την κούκλα μωρό και τον εαυτό της μητέρα ή το αγόρι που θεωρεί την μπανιέρα μανιασμένο ωκεανό και τον εαυτό του φοβερό θαλασσομάχο, καταλαβαίνει τι σημαίνει σύμβολο. Αυτή ακριβώς η γνώση το φέρνει πιο κοντά στη συμβολική λειτουργία της γλώσσας, προφορικής και γραπτής, και το βοηθά να κατανοήσει, ακόμη κι όταν δε γνωρίζει τις συγκεκριμένες γραφικές-φωνημικές αντιστοιχίες, πως ένα γράμμα μπορεί να αντιπροσωπεύει ένα φώνημα και πως ο προφορικός λόγος μπορεί να αντιστοιχεί στο γραπτό» (J. Isenberg & E. Jacob, 1983, σ.272-276).

Τέλος, μέσα από το παιχνίδι, τόσο το συμβολικό όσο και το ομαδικό, δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να καλλιεργήσουν τον προφορικό λόγο, η ανεκτίμητη αξία του οποίου για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας παρουσιάστηκε εκτενώς σε προηγούμενο κεφάλαιο.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5**

### **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ**

Λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, που προέρχονται κυρίως από το μέγεθος του δείγματος και από τον τρόπο συλλογής των δεδομένων, καταλήγουμε στη διατύπωση μερικών γενικών διαπιστώσεων της έρευνας αυτής, οι οποίες βέβαια δεν ενέχουν αιτιολογικό χαρακτήρα:

Από τα εξωτερικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο και η επαγγελματική δραστηριότητα των γονέων φάνηκε να σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με την αναγνωστική επίδοση των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που οι γονείς τους είναι αγρότες και ελάχιστα μορφωμένοι, είχαν χαμηλότερη επίδοση στην ανάγνωση από τους μαθητές των οποίων οι γονείς έχουν υψηλότερη επαγγελματικοί δραστηριότητα και είναι περισσότερο μορφωμένοι.

Το θέμα αυτό, η συσχέτιση της αναγνωστικής ικανότητας με το μορφωτικο-κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας, συνδέεται άμεσα με την έννοια και τη φιλοσοφία του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης. Δεν είναι αρκετό να παρέχεται μόνο ισότητα ευκαιριών εισδοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα. Παράλληλα θα πρέπει να παρέχονται σ' όλους, όλες οι ευκαιρίες και οι δυνατότητες για επιτυχία. Υπάρχει ανάγκη για δημιουργία τέτοιων συνθηκών μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε όσοι εισέρχονται σ' αυτό να ωφελούνται στο μέγιστο δυνατό βαθμό και να αποκτούν εμπειρίες επιτυχίας και όχι αποτυχίας.

Η σωστή και συστηματική λειτουργία «προγραμμάτων γλωσσικής εξισωτικής εκπαίδευσης» (Σ. Κοκκίνης, 1985, σ.24). καθώς και η δημιουργία «ειδικών τάξεων ανάγνωσης» (Μ. Βάμβουκας, 1987, σ.46) θα συμβάλουν σημαντικά στον περιορισμό αυτού του κοινωνικού φαινομένου. Τέτοιου είδους προγράμματα έχουν σα σκοπό, τα παιδιά της «κατώτερης τάξης» να διδαχτούν στην προσχολική τους ηλικία τη γλώσσα της μεσαίας τάξης (γιατί αυτή είναι η σχολική γλώσσα) σαν ξένη γλώσσα, που αποκτιέται με μίμηση, επανάληψη και άσκηση.

Όσον αφορά στα εσωτερικά χαρακτηριστικά του οικογενειακού περιβάλλοντος, όπως έδειξε η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, τα περισσότερα απ' αυτά συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών της Β' τάξης του Δημοτικού σχολείου.

Συγκεκριμένα, οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα ότι, οι μαθητές που σημειώνουν υψηλή επίδοση στην ανάγνωση ζουν σε γονεϊκά περιβάλλοντα που παρακολουθούν με ενδιαφέρον τη σχολική πρόοδο των παιδιών τους, συμμετέχουν ενεργά στις σχολικές δραστηριότητες, ενθαρρύνουν το διάβασμα ως εξωσχολική δραστηριότητα, παρέχουν κίνητρα στα παιδιά για διάβασμα (ύπαρξη βιβλιοθήκης), ελέγχουν τις εξωσχολικές τους δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα την ποιότητα των τηλεοπτικών προγραμμάτων που παρακολουθούν, και έχουν υψηλές προσδοκίες για το μέλλον τους.

Η διαπίστωση, λοιπόν, ότι το συνολικό οικογενειακό περιβάλλον, και ειδικότερα το ενδιαφέρον των γονέων για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους επηρεάζει την αναγνωστική επίδοση περισσότερο από κάθε άλλο εξωγενή παράγοντα, καθιστά σημαντική, αν όχι απαραίτητη, την κατάρτιση προγραμμάτων εκπαίδευσης των γονέων σε θέματα αγωγής των παιδιών τους. Συγκεκριμένα, όσον αφορά στο μάθημα της γλώσσας, μέσα στα βιβλία του δάσκαλου θα μπορούσαν να υπάρχουν και προτάσεις για το μέρος της γλωσσικής διδασκαλίας που μπορούν να προσφέρουν οι γονείς. Όχι βέβαια για να μετατεθούν στους ώμους τους καθαρά διδακτικά καθήκοντα, αλλά για να κάνουν τη συνεισφορά τους σύμμετρη με την πρακτική και τη μεθοδολογία της τάξης. Επίσης, τα αποτελέσματα συναφών ερευνών (J. Hewison & J. Tizard, 1980, σ.209-215) ως προς την ενεργό συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες είναι τόσο ικανοποιητικά, ώστε οι ερευνητές να εισηγούνται την πρόσληψη ειδικών δασκάλων στα σχολεία, των οποίων το έργο θα είναι να δίνουν πρακτικές συμβουλές στους γονείς στο πως θα βοηθήσουν τα παιδιά τους να μάθουν ανάγνωση και γενικά να ενθαρρύνουν τους γονείς να παίζουν πιο ενεργητικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Τέλος, τα εξωτερικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο και η επαγγελματική δραστηριότητα των γονέων φάνηκε να σχετίζονται σημαντικά με αρκετά από τα εσωτερικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, όπως, για παράδειγμα, οι γονείς χαμηλού μορφωτικο-επαγγελματικού επιπέδου έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για την σχολική επίδοση και για το μέλλον του παιδιού τους σε σχέση με τους γονείς που ανήκουν σε υψηλότερο μορφωτικο-επαγγελματικό επίπεδο, επιβεβαιώνοντας έτσι για μια ακόμη φορά τη θέση της κοινωνικο-πολιτιστικής αναπηρίας. Όμως, αυτό παραμένει μια απλή διαπίστωση και διατυπώνεται με κάθε επιφύλαξη. Γιατί εκτός από τις ανεπάρκειες της συγκεκριμένης ερευνητικής διαδικασίας, αυτό που μας κάνει να διατηρούμε μια συγκρατημένη στάση απέναντι σ' αυτή τη θέση είναι και η σπανιότητα των επιστημονικών εργασιών που αυτή ενέπνευσε.

Κλείνοντας, προτείνεται η αντιμετώπιση των υποβαθμισμένων κοινωνικών περιβαλλόντων περισσότερο ως διαφορετικά περιβάλλοντα και λιγότερο ως κατώτερα, με την προοπτική ότι κάτι τέτοιο θα βοηθούσε να διαπιστώσουμε την πολιτιστική πολυπλοκότητα που έχουν να επιδείξουν τα περιβάλλοντα αυτά.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson R., Hiebert E., Scott J., Wilkinson I., *Πως να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1994.
- Ανθογαλίδου Θ., Γλώσσα και σχέση με τη γλώσσα, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1989, 44, σ. 31-41.
- Βάμβουκας Μ., *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1984.
- Βάμβουκας Μ., Η αναγνωστική δεξιότητα των μαθητών ηλικίας 9-12 ετών, στο *Γλώσσα*, 1987, 13, σ. 40-45.
- Βάμβουκας Μ., *Αξιολόγηση αναγνωστικών δεξιοτήτων*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1994.
- Βάμβουκας Μ., *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 5η έκδοση, 1998.
- Bettelheim, B. & Zelan, K., *On learning to read. The child's fascination with meaning*, London, Thames & Hudson, 1982.
- Γεωργίου Α., *Επειδή οφείλουμε στο παιδί. Προβληματισμοί για την Εκπαίδευση*, Λευκωσία, 1992.
- Γιαννικοπούλου Α.Α., *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, 1998.
- Campbell R., Modeling literacy in the nursery classroom, in *Early Education*, 1994, 12, p. 3-4.
- Cohen Al. (ed), *Early Education: The School Year*, London, 1987.

- Coleman J.S et. al., *Report on Equality of Educational Opportunity*, US Government Printing Office for Department of Health, Education and Welfare, 1966.
- Coleman J., Social capital in the creation of human capital, in *American Journal of Sociology*, 1998, p. 95-120.
- CRESAS, *Le handicap socioculturel en question*, Paris, ESF, 1978.
- Δερβίσης Σ., *Διδακτική της πρώτης ανάγνωσης και γραφής*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1998.
- Fijaikow J., *Κακοί αναγνώστες. Γιατί;*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1997.
- Hannon P., Επεκτείνοντας την πρώτη επαφή με τη γραφή και την ανάγνωση στο σπίτι, στο Ανθούλιας Τ. (επιμ.), *Πρώτη γραφή και ανάγνωση*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1992, σ. 155-161.
- Hawthorn J., *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο*, Ηράκλειο, Παν/κες εκδόσεις Κρήτης, 1993.
- Hetherington E. M. and Parke R. D., *Child Psychology. A contemporary viewpoint*, New York: McGraw - Hill, (2<sup>nd</sup> edition), 1979.
- Hewison J. and Tizard J., Parental involvement and reading attainment, in *British Journal of Educational Psychology*, 1980, 50, p. 209-215.
- Isenberg J. & Jacob E., Literacy and symbolic play: A review of the literature, in *Childhood Education*, 1983, 59 (4), p. 272-276.
- Καζεπίδης Τ., Περί νοημοσύνης: Επικίνδυνες επιστημονικοφανείς ασυναρτησίες, στο *Επ. Βήμα του Δασκάλου*, 1993, 2, σ.1-7.



- Κατέβας Γ.Ι., Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην εξέλιξη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών στο δημοτικό σχολείο, στο *Διαβάζω*, 1994, 345, σ. 66.
- Κοκκίνης Στ., Η εξισωτική εκπαίδευση και η προβληματική της, στο *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 1985, 23, σ.32-38 & 24, σ.21-32.
- Κολλιιάδης Ε., Αναγνωστική τεχνική και κατανόηση του κειμένου στο Δημοτικό σχολείο, στο *Σχολείο και Ζωή*, 1982, 30, τ. 4, σ. 159-164 & τ. 5, σ. 209-218.
- Κοντολέων Μ., *Απόψεις για την παιδική λογοτεχνία*, Αθήνα, εκδ. Πατάκη, 1987.
- Λαλούμη-Βιδάλη Ε., Συμμετοχή γονέων στην καλλιέργεια των προαναγνωστικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας, στο *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 1996, 2, σ. 64-76.
- Lobrot M., Existe-t-il une pathologie de l'apprentissage de la langue écrite?, in CRESAS, *La dyslexie en question*, Paris, A. Colin, 1972a.
- Λοϊζίδης Λ., Πώς μπορεί το οικογενειακό περιβάλλον να επηρεάσει την πνευματική ανάπτυξη και τη σχολική πρόοδο του παιδιού, στο *Οικογένεια και σχολείο*, 1982, 59, σ.110.
- Malmquist E., *Les difficultes d' apprendre à lire*, Paris, A. Colin, 1973.
- Νιτσόπουλος Μ., Δυσλεξία: Η κοινωνική προοπτική, στο *Λόγος και Πράξη*, 1986, 29, σ. 37-45.
- Νιτσόπουλος Μ., Μαθησιακές δυσκολίες: κοινωνικοί - πολιτιστικοί παράγοντες, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, σ. 56-59.

- Oxford advanced learner's dictionary of current English,  
Oxford University Press, 1974.
- Πανοπούλου-Μαράτου Ο., Σόλμαν Μ., Μίχου - Καρύδη Μ.,  
Τεστ Αναγνωστικής Ικανότητας για παιδιά Α'  
και Β' δημοτικού, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*,  
1985, 24, σ.71-83.
- Πάπαγεωργίου Γ. Κ., *Διδακτική 1. Τα γλωσσικά μαθήματα*,  
Ηράκλειο: Ψυχοτεχνική, 1982.
- Παπασταμάτη Αδ., Σύγχρονες απόψεις για τη μάθηση της  
ανάγνωσης, στο *Γλώσσα*, 1990, 23, σ. 62-73.
- Παρασκευόπουλος Ι., *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*,  
Αθήνα, 1993.
- Πόρποδας Κ., Η ανάγνωση, στο *Γλώσσα*, 1983, 3, σ. 25-35.
- Πόρποδας Κ., *Γνωστική Ψυχολογία, Τόμος 2<sup>ος</sup>*, Αθήνα, 1992.
- Τάνου Χ. Γ., Προφορικός λόγος: Ο παραμελημένος της  
εκπαίδευσης, στο *Γλώσσα*, 1987, 13, σ. 64-71.
- Τάνταρος Σ., Για μια διεπιστημονική προσέγγιση των  
αναγνωστικών δυσκολιών, εισαγωγή στο  
Fijalkow J., *Κακοί αναγνώστες. Γιατί;*, Αθήνα,  
Ελληνικά Γράμματα, 1997, σ.11-20.
- Thomson G. B., Semantic Context and Graphic Processing in  
the Acquisition of Reading, in *British Journal of  
Educational Psychology*, 1981, 51, p. 291-300.
- Τσιλιγκίρογλου-Φαχαντίδου Α., *Η επίδοση του μαθητού στο  
δημοτικό σχολείο και η αντιμετώπιση των  
δυσκολιών μάθησης*, Θεσσαλονίκη, εκδ.  
University Studio Press, 1986.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., *Αναλυτικά προγράμματα μαθημάτων του  
Δημοτικού σχολείου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 1987.

- Valero-Pizon I., *Οι οικογενειακές πρακτικές σχολικής υποστήριξης στο σπίτι*, στο Ανθούλιας Τ. (επιμ.), *Πρώτη γραφή και ανάγνωση*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1992, σ.137-153.
- Wells G., *Some antecedence of early educational attainment*, in *British Journal of Sociology of Education*, 1981, 2, p. 181-200.
- Wells G., *Language and learning in the early years*, in *Early Child Development and Care*, 1983, 11, p. 69-77.
- Whitehead F., Capey A., Maddren W. & Wellings A., *Children and their books*, Basingstoke, Macmillan Education, 1975.
- Φλουρής Γ. - Μαντζανάς Τ., *Έρευνα για το αυτοσυναίσθημα των μαθητών στην Ελλάδα*, στο *Επιστημονικό Βήμα*, 1978, 3, σ. 6-18.
- Φλουρής Γ., *Αυτοαντίληψη σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1989.
- Φλωράτου Μ., *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 1992.
- Φραγκουδάκη Α., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση, 1985.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1**

«Παιδιά», φώναξε ο πατέρας, «σήμερα θα πάμε στη θάλασσα». Η μητέρα ετοίμασε τα φαγητά. Τηγάνισε πολλούς κεφτέδες, έβρασε αβγά, πήρε ψωμί, τυρί και φρούτα. Ύστερα τα έβαλε στο καλάθι. Τα παιδιά ανέβηκαν στο αυτοκίνητο. Σε λίγο έφτασαν στη θάλασσα. Εκεί τα παιδιά έβλεπαν τις βάρκες και τους ψαράδες που τραγουδούσαν.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2**



## **ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ**

## **ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ**

- 1.** Τι είπε ο πατέρας στα παιδιά; ➡ Οποιαδήποτε εμπειρέχει εκδρομή στη θάλασσα (**1**) <
- 2.** Τι φαγητά ετοίμασε η μητέρα; ➡ Κεφτέδες, αυγά, ψωμί, τυρί, φρούτα (το καθένα 0.25) (Μέγιστος βαθμός **1**) <
- 3.** Πώς πήγαν τα παιδιά στη θάλασσα; ➡ Με αυτοκίνητο ή αμάξι (**1**) <
- 4.** Τι έβλεπαν τα παιδιά όταν έφτασαν στη θάλασσα; ➡ Βάρκες(**0,5**)-Ψαράδες(**0,5**) <

**ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ:** \_\_\_\_\_

**ΣΧΟΛΙΑ:**

---

---

---

---

---



## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3**

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.**

Αγαπητή κυρία / αγαπητέ κύριε,

Το ερωτηματολόγιο που κρατάτε στα χέρια σας αποτελεί το βασικό εργαλείο σε μια έρευνα που γίνεται στα Δημοτικά σχολεία του Ρεθύμνου και η οποία έχει σκοπό να ανιχνεύσει τους παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών της Β΄ τάξης Δημοτικού.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αυτή επιλέχθηκαν τυχαία από όλα τα δημοτικά σχολεία του Ρεθύμνου.

Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο** και όλα τα στοιχεία που περιέχονται στις απαντήσεις σας είναι εμπιστευτικά. Θα χρησιμοποιηθούν μόνο για στατιστική ανάλυση.

Σας παρακαλώ να απαντήσετε στις ερωτήσεις με απόλυτη ειλικρίνεια και με τρόπο που να αντανakλά τα πραγματικά σας συναισθήματα.

Σας παρακαλώ επίσης να **απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις**. Αν θέλετε να κάνετε επιπρόσθετα σχόλια, μπορείτε να τα κάνετε στην τελευταία σελίδα, όπου υπάρχει κενός χώρος για το λόγο αυτό.

Η συνεργασία σας θα συμβάλει ουσιαστικά στην επιτυχία της έρευνας. Γι' αυτό σας παρακαλούμε αφού συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο να το τοποθετήσετε στο φάκελο και να το σφραγίσετε.

**Ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας**

Έφη Μποζαντζή

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του

Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής εκπαίδευσης



**4.** Ποια είναι η σειρά γέννησης του παιδιού;

Πρωτότοκο (1 <sup>ο</sup> )	{
Ενδιάμεσο (2 <sup>ο</sup> , 3 <sup>ο</sup> ...)	{
Υστερότοκο (τελευταίο)	{

**5.** Αν είστε διαζευγμένος /η ή χήρος /α με ποιόν από τους δύο γονείς ζει το παιδί;

Με τη μητέρα	{
Με τον πατέρα	{

**6.** Ζουν μαζί σας στο σπίτι γιαγιά ή παππούς;

<b>ΝΑΙ</b>	{	<b>ΟΧΙ</b>	{
------------	---	------------	---

**7.** Το παιδί είναι:

Αριστερόχειρας	{
Δεξιόχειρας	{

**8.** Σε ποια ηλικία πήγε το παιδί στην πρώτη δημοτικού;

5 <sub>1/2</sub>	{
6 ετών	{

**9.** Πριν το δημοτικό πήγε στο νηπιαγωγείο;

<b>ΝΑΙ</b>	{	<b>ΟΧΙ</b>	{
------------	---	------------	---

**10.** Ήξερε το παιδί να διαβάζει πριν πάει στο δημοτικό σχολείο;

<b>ΝΑΙ</b>	{	<b>ΟΧΙ</b>	{
------------	---	------------	---

**11.** Αν ναι πού έμαθε να διαβάζει;

Στο νηπιαγωγείο	{
-----------------	---

Στο σπίτι {

**12.** Το παιδί έχει δικό του δωμάτιο;

**ΝΑΙ** { **ΟΧΙ** {

**13.** Αν όχι με ποιόν μοιράζεται το δωμάτιο;

Με αδελφό /η {

Με περισσότερα από ένα αδέρφια {

Με άλλο μέλος της οικογένειας {

Ποιο; .....

**14.** Υπάρχει βιβλιοθήκη στο σπίτι;

**ΝΑΙ** { **ΟΧΙ** {

**15.** Το παιδί διαβάζει μόνο του τα μαθήματα του σχολείου;

**ΝΑΙ** { **ΟΧΙ** {

**16.** Αν όχι ποιος το βοηθάει;

Δάσκαλος /α στο σπίτι {

Η μητέρα {

Ο πατέρας {

Άλλος .....

**17.** Πόσο συχνά διαβάζετε βιβλία;

**Πατέρας**

**Μητέρα**

1-2 φορές το μήνα

{

{

1-2 φορές το εξάμηνο

{

{

1-2 φορές το χρόνο

{

{

Δεν διαβάζω βιβλία

{

{

**18.** Πόσο συχνά αγοράζετε εφημερίδα;

- 1-2 φορές την εβδομάδα {
- 3-4 φορές την εβδομάδα {
- Καθημερινά {
- Ποτέ {

**19.** Το παιδί διαβάζει:

( Μπορείτε να επιλέξετε πάνω από ένα)

- Παιδικά βιβλία {
- Παιδικά περιοδικά {
- Κόμικς {
- Τίποτα {

**20.** Κάθε πότε αγοράζετε βιβλία για το παιδί;

- Συχνά {
- Μόνο σε γιορτές (γενέθλια, γιορτή) {
- Ποτέ {

**21.** Πηγαίνετε με το παιδί σας στον κινηματογράφο;

**ΝΑΙ** {                      **ΟΧΙ** {

**22.** Αν ναι τι είδους ταινίες βλέπετε;

(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερα από ένα)

- Παιδικές ταινίες {
- Περιπέτειες {
- Θρίλερ {
- Άλλο .....

**23.** Τι δώρα κάνουν συνήθως οι συγγενείς / φίλοι σας στο παιδί; (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερα από ένα)

Βιβλία	{
Εκπαιδευτικά παιχνίδια	{
Ψυχαγωγικά παιχνίδια	{
Ρούχα	{

**24.** Πιστεύετε ότι το παιδί πρέπει να παίρνει μέρος στις συζητήσεις στο σπίτι;

**ΝΑΙ** { **ΟΧΙ** {

**25.** Αν ναι σε τι είδους συζητήσεις;  
(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερα από ένα)

Για θέματα που αφορούν γενικά στο παιδί	{
Για θέματα που αφορούν στη σχολική του φοίτηση	{
Για θέματα που αφορούν στην οικογένεια	{
Για κοινωνικά θέματα /επικαιρότητα	{

**26.** Ελέγχετε πόσο και τι βλέπει το παιδί στην τηλεόραση;

**ΝΑΙ** { **ΟΧΙ** {

**27.** Τι προτιμά να βλέπει το παιδί στην τηλεόραση;  
(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερα από ένα)

Παιδικά προγράμματα	{
Ελληνικές ταινίες	{
Περιπέτειες	{
Θρίλερ	{
Άλλο .....	{

**28.** Επισκέπτεστε το σχολείο για να ενημερωθείτε για την πρόοδο του παιδιού σας:

Συχνά	{
Σπάνια	{
Ποτέ	{

**29.** Μαθαίνει το παιδί κάποια ξένη γλώσσα;

**ΝΑΙ** < Ποια; .....

**ΟΧΙ** <

**30.** Όσον αφορά στην επίδοση του παιδιού στο σχολείο επιθυμείτε:

Να είναι ο καλύτερος μαθητής στην τάξη {

Να είναι καλός μαθητής {

Να περνάει απλά την τάξη {

Δεν σας απασχολεί και τόσο η επίδοσή του {

**31.** Τι φιλοδοξείτε για το μέλλον του παιδιού σας;

Να σπουδάσει {

Να ακολουθήσει μια τεχνική σχολή {

Να βρει μια δουλειά αμέσως μετά το σχολείο {

Να συνεχίσει την εργασία του πατέρα του /της ή της μητέρας του /της {

**32.** Με τι αρέσει στο παιδί σας να ασχολείται στον ελεύθερο χρόνο του; Ποιες είναι οι εξωσχολικές του δραστηριότητες;

.....

.....

.....

.....

### **ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ - ΣΧΟΛΙΑ**

.....

.....

.....

.....

.....

.....