



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΑΤΡΩΝ
UNIVERSITY OF PATRAS

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ 2011 -13

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΛΟΓΟΣ, ΤΕΧΝΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*«Διερεύνηση των στάσεων- αντιλήψεων των γονέων
παιδιών ηλικίας 3-4 ετών και των οικογενειακών
πρακτικών γραμματισμού»*

Καρδάση Βασιλική

Εξεταστική Επιτροπή

Κονδύλη Μαριάννα

Κουστουράκης Γεράσιμος

Στελλάκης Νεκτάριος (Επιβλέπων)

ΠΑΤΡΑ, 2014

“... the literate society begins in the home and is sustained by home literacy practices and culture.”

National Literacy Trust, May 2001

“... parents are children’s first and more enduring educators.”

OECD, 2012

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	iv
ABSTRACT	iv
ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ	v
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ- ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΣΤΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	4
1.1 Ορισμοί του γραμματισμού	4
1.2 Μοντέλα γραμματισμού.....	6
1.3 Φυσικός/Πρώτος γραμματισμός	8
1.4 Ο ρόλος της οικογένειας στην εδραίωση συμπεριφορών που ενισχύουν τον πρώτο γραμματισμό	12
1.5 Παράγοντες που επιδρούν στην διαφοροποίηση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην κατάκτηση του γραμματισμού	17
1.6 Αξιολόγηση του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού	23
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ- ΈΡΕΥΝΑ.....	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	33
2.1 Σκοπός της έρευνας	33
2.2 Ειδικά Ερωτήματα	33
2.3 Περιορισμοί της έρευνας	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	37
3.1 Μέθοδος της έρευνας.....	37
3.2 Τα εργαλεία της έρευνας.....	39
3.2.1 Ερωτηματολόγιο	39
3.2.2 Συνέντευξη.....	41
3.2.3 Συμμετοχική Παρατήρηση.....	42
3.3 Δημογραφικά χαρακτηριστικά του ερευνώμενου πληθυσμού	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	51

4.1 Ανάλυση των ερωτηματολογίων	51
4.2 Κατηγοριοποίηση και σχολιασμός των συνεντεύξεων	60
4.3 Ανάλυση των δεδομένων της παρατήρησης των παιδιών της έρευνας	81
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5:ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	88
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	99
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	103
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	105
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I: Ενημέρωση γονέων για τη διεξαγωγή της έρευνας	
ΠΙΝΑΚΑΣ 1:Πρωτόκολλο Καταγραφής Δημογραφικών Στοιχείων Οικογενειών Έρευνας.....	
ΠΙΝΑΚΑΣ 2:Πρωτόκολλο Κατηγοριοποίησης Κοινωνικής Κατηγορίας των Οικογενειών της Έρευνας	
ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Πρωτόκολλο Καταγραφής Δεδομένων Παρατήρησης.....	
ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Ενισχυτικές (F) απαντήσεις γονέων ανά ερώτηση-πρόταση	
ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Ανάλυση Διακύμανσης ως προς το φύλο των γονέων	
ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Ανάλυση Διακύμανσης μεταξύ των ομάδων 1(F) & 2(C)	
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V Ενδεικτικές Συνεντεύξεις Μητέρων της Έρευνας	
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI : Η επιμορφωτική συνάντηση γονέων	

*Το ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ δεν διατίθεται σε ηλεκτρονική μορφή, αλλά μόνο μετά από επικοινωνία με την ερευνήτρια (ggkardasi@yahoo.gr)

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αναφέρεται σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε κατά τη σχολική περίοδο 2013-2014 στον Β' Δημοτικό Παιδικό Σταθμό Μεσσήνης, στο Ν. Μεσσηνίας, με στόχο τη διερεύνηση των παραμέτρων που συνδιαμορφώνουν τις δυνατότητες εμπλοκής της οικογένειας σε αυθεντικά συμβάντα γραμματισμού και των τρόπων με τους οποίους αξιοποιούνται, για την ενίσχυση του φυσικού γραμματισμού στην παιδική ηλικία και ιδιαίτερα κατά τις ηλικίες 3-4 ετών.

Η έρευνα διενεργήθηκε σε 13 οικογένειες μέσω ερωτηματολογίου και συνέντευξης και τα δεδομένα που προέκυψαν, συνεξετάστηκαν με τα δεδομένα της παρατήρησης συμπεριφορών γραμματισμού των 15 παιδιών των οικογενειών που συμμετείχαν στην έρευνα. Η συλλογή των δεδομένων απέβλεπε στο να απαντηθούν τα ακόλουθα: (α) αν οι στάσεις και αντιλήψεις των γονιών για το γραμματισμό επηρεάζουν/υποβοηθούν την ανάπτυξη του, (β) αν η από κοινού ανάγνωση βιβλίων αποτελεί συνηθισμένη πρακτική στο οικογενειακό περιβάλλον, (γ) αν οι γονείς ενισχύουν την ενεργή συμμετοχή του παιδιού τους σε περιστατικά γραμματισμού και τέλος, (δ) κατά πόσο είναι ενήμεροι για τη σημασία του έντυπου λόγου στο περιβάλλον και ενισχύουν τις ικανότητες του παιδιού να αντλεί νόημα από αυτόν.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς στην πλειοψηφία τους κατανοούν τον ενεργό τους ρόλο στην μαθησιακή πορεία των παιδιών τους, φαίνεται όμως πως αντιλαμβάνονται το γονεϊκό τους έργο ως συμπληρωματικό του δασκάλου και, κυρίως, αναπαράγουν πρακτικές σχολικού τύπου. Με άλλα λόγια, φαίνεται να δίνουν σημασία στην εκμάθηση των γραμμάτων, πιστεύοντας ότι είναι ο μόνος τρόπος που θα συμβάλλει στην μελλοντική σχολική τους επιτυχία.

Από τα παραπάνω προκύπτει η ανάγκη ευαισθητοποίησης των γονιών παιδιών προσχολικής ηλικίας σε θέματα φυσικού γραμματισμού, με έμφαση στην ενίσχυση των κινήτρων και των πρακτικών, που συμβάλλουν στην υποκίνηση της περιέργειας και του ενδιαφέροντος των παιδιών, προκειμένου αυτά να αντιληφθούν τη μάθηση ως μέσο ευχαρίστησης και κατανόησης του κόσμου γύρω τους.

Λέξεις-κλειδιά: πρώτος/φυσικός γραμματισμός, οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού, πρακτικές οικογενειακού γραμματισμού, στάσεις και αντιλήψεις της οικογένειας, δείκτες αξιολόγησης οικογενειακού γραμματισμού.

ABSTRACT

This work presents research has been conducted during the 2013-2014 academic year in the 2nd Child Center of the Municipality of Messini, in Messinia, Greece. The study explores the factors affecting the potential of family involvement in early literacy events and their contribution in improving early literacy during childhood, and especially during the ages 3-4.

The study is based on a questionnaire and an interview with 13 families, as well as the observation of literacy behavior of the 15 children of the participating families. The data collection was designed to address the following questions: (a) whether the parents beliefs towards literacy affect/support its development, (b) whether shared book reading is a common practice in the family environment, (c) whether parents support the active involvement of their children in literacy events, and finally (d) whether parents are aware of the importance of the environmental print and whether they try to improve the child's ability to draw meaning from it.

The results show that the majority of parents appreciate the significance of their contribution in the early literacy of their children, but they perceive their parental role as supplementary to the school teacher and more importantly, parents tend to reproduce school-type practices and activities. In other words, they believe that the most important factor for their children's school success, is the learning of the code.

It is, therefore, necessary to make aware preschool children's parents on matters of early literacy, with particular emphasis on literacy practices that stimulate the child's interest and curiosity and to foster the concept of learning as a source of joy and of understanding the world.

Key words: early literacy, home literacy environment, family literacy practices, parental literacy beliefs, measures for assessing home literacy.

ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Πανεπιστήμιο Πατρών, στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, στην Κατεύθυνση «Λόγος, Τέχνη και Πολιτισμός στην Εκπαίδευση». Ως μάχιμη παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας από το 1996 μέχρι σήμερα, υπηρετώντας το θεσμό των Δημοτικών Παιδικών Σταθμών, συχνά ήρθα αντιμέτωπη με ερωτήματα για τους τρόπους κατάκτησης της γνώσης στα μικρά παιδιά και τον ρόλο των γονιών στο ζήτημα αυτό.

Τεκμηριωμένες απαντήσεις στα κρίσιμα αυτά ερωτήματα μου δόθηκαν στη διάρκεια των προπτυχιακών μου σπουδών στο Πανεπιστήμιο Πατρών (Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.), όπου αξιόλογοι επιστήμονες του χώρου της προσχολικής αγωγής λειτούργησαν καταλυτικά στην ενεργοποίηση του νου και της γνώσης. Μέσω της προπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας και της καθοδήγησης του επιβλέποντος καθηγητή, Νεκτάριου Στελλάκη, είχα την τύχη να ασχοληθώ σε ένα πρώτο στάδιο με τον οικογενειακό γραμματισμό και τη σημασία του για την ανάπτυξη στην παιδική ηλικία. Μετέπειτα, η φοίτησή μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του ίδιου Τμήματος, μου παρείχε επιπρόσθετες γνώσεις και προβληματισμούς, καθώς και τη δυνατότητα εμβάθυνσης σε θέματα οικογενειακού γραμματισμού και συγκεκριμένα, στην διερεύνηση των πολλαπλών παραγόντων που προσδιορίζουν και κατευθύνουν τις πρακτικές γονιών, των οποίων τα παιδιά δεν έχουν ακόμη την εμπειρία κάποιου εκπαιδευτικού θεσμού. Είναι γεγονός ότι στην Ελλάδα, το θέμα του οικογενειακού γραμματισμού στην παιδική ηλικία, δεν έχει τύχει της προσοχής που θα έπρεπε, από τους φορείς της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται από την ανεπάρκεια ερευνητικών δεδομένων στην ελληνική πραγματικότητα, καθώς, και από την απουσία σχεδιασμού και παρεμβάσεων στην λειτουργία του θεσμού των παιδικών σταθμών, που η πολιτεία, συστηματικά εδώ και χρόνια τώρα, επιμένει να αγνοεί την εκπαιδευτική τους λειτουργία. Ως μόνη διέξοδος σε αυτή μου τη ματαίωση, αλλά και τον κυρίαρχο προβληματισμό που συνοψίζεται στο πώς μπορώ να φανώ ουσιαστικά χρήσιμη μέσα από το ρόλο της παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας, αλλά και ως διευθύντριας των παιδικών σταθμών του Δήμου Μεσσήνης από το 2008 μέχρι σήμερα, στα παιδιά και τις οικογένειές τους, υπήρξε η δια βίου επιμόρφωση και επαφή μου με την επιστημονική κοινότητα. Και τα δύο αυτά στοιχεία μου έδειξαν ότι είναι αναγκαία η επιμόρφωση των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, καθώς και οι συχνές επιμορφωτικές συναντήσεις γονέων

προκειμένου το οικογενειακό περιβάλλον να καταστεί αποτελεσματικότερο στην ενίσχυση του πρώτου γραμματισμού των πολύ μικρών παιδιών.

Θα ήταν παράλειψη να μην ευχαριστήσω ιδιαίτερα την κυρία Κονδύλη Μαριάννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, και τον κύριο Κουστουράκη Γεράσιμο, Επίκουρο Καθηγητή, μέλη της τριμελούς επιτροπής, για την επιστημονική καθοδήγηση και τη συμβολή τους στον απεγκλωβισμό μου από τα εκπαιδευτικά αδιέξοδα της καθημερινής πρακτικής.

Ιδιαίτερα σημαντική παρουσία στην επτάχρονη πορεία των σπουδών μου στο Πανεπιστήμιο της Πάτρας υπήρξε αυτή του κ. Νεκταρίου Στελλάκη, Επίκουρου Καθηγητή και επιβλέποντα της παρούσας εργασίας. Τον ευχαριστώ για την επιστημονική καθοδήγηση, τις γνώσεις, τις πολύ σημαντικές διαδρομές σε νέους εκπαιδευτικούς ορίζοντες, και δίχως αμφιβολία, την καρτερικότητα και την υπομονή που επέδειξε σε καθημερινές, πρακτικές μου δυσκολίες.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διαπίστωση ότι οι σημερινές κοινωνίες διαθέτουν απεριόριστες ευκαιρίες για μάθηση αποτελεί αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα, παγκοσμίως παραδεδομένη. Αυτό που έχει ουσιαστικό ενδιαφέρον είναι η παραδοχή εκ μέρους της διεθνούς εκπαιδευτικής κοινότητας ότι μεγάλο μέρος της μάθησης δεν συντελείται μόνο σε επίσημους θεσμούς της τυπικής ή μη τυπικής εκπαίδευσης, αλλά σε πολλές περιπτώσεις λαμβάνει χώρα έξω από αυτούς. Στην περίπτωση της παιδικής ηλικίας που δεν έχει εισέλθει ακόμη στο προσκήνιο η θεσμοθετημένη εκπαιδευτική διαδικασία, έχει πλέον καταστεί σαφές ότι η μαθησιακή πορεία των παιδιών διαμορφώνεται και καθορίζεται κυρίως μέσα από το είδος των παρεμβάσεων και των μαθησιακών εμπειριών που παρέχει η οικογένεια και το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον. Πράγματι οι ευκαιρίες μάθησης δεν έχουν όρια, αλλά για να καρποφορήσουν απαιτείται καθοδήγηση της οικογένειας και ευαισθητοποίησή της, προκειμένου να συναισθανθεί το ρόλο της στην αγωγή και διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Το ζήτημα επομένως του γραμματισμού στην παιδική ηλικία απασχολεί όλο και εντονότερα τη διεθνή σκηνή, καθώς έχει αποδειχτεί ότι συνδέεται με την μετέπειτα σχολική επιτυχία ή αποτυχία του παιδιού και για το λόγο αυτό μπορεί μακροπρόθεσμα να συμβάλλει στην κοινωνική ευημερία, στην κοινωνική δικαιοσύνη και την ανάπτυξη της δημοκρατίας (UNESCO, 2005).

Στο πρώτο μέρος της παρούσας μελέτης επιχειρείται η βιβλιογραφική επισκόπηση του γραμματισμού και της σημασίας που προσδίδεται στη συμβολή του οικογενειακού περιβάλλοντος, ως βασικού φορέα της καθημερινής γνώσης. Ειδικότερα, γίνεται αναφορά στην διαφοροποίηση της έννοιας του γραμματισμού στο πέρασμα των χρόνων, τη μετάβαση από την «ικανότητα γραφής και ανάγνωσης» σε ένα ανώτερο επίπεδο νοηματοδότησης, που προτάσσει την επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας, ορίζοντας το γραμματισμό, ως συμμετοχή σε πρακτικές μάθησης διαφορετικών λόγων (discourses) διαμεσολαβημένες από συστήματα σημείωσης με εμπλοκή του γραπτού λόγου. Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι δύο είναι τα μοντέλα γραμματισμού που αναπτύχθηκαν, το αυτόνομο ή γνωστικό που αντιλαμβάνεται το γραμματισμό ως απόκτηση δεξιοτήτων και το κοινωνικο-πολιτισμικό, που θεωρεί τη μάθηση κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένη. Η βιβλιογραφική διερεύνηση επισημαίνει ότι η μάθηση κατακτάται μέσω της κοινής (καθημερινής) και μη κοινής (σχολικής) γνώσης, που διαμορφώνουν και τις δύο γραμμές εξέλιξης του γραμματισμού: τη φυσική γραμμή, με βασικότερο φορέα, την οικογένεια και το ευρύτερο

οικογενειακό περιβάλλον και την «εξωτική» ή εξειδικευμένη γραμμή, που αναπτύσσεται σε θεσμοθετημένους εκπαιδευτικούς θεσμούς (Hasan, 2006).

Η ηλικία 3-4 ετών που απασχολεί την παρούσα έρευνα προτάσσει την διερεύνηση της κατάκτησης του φυσικού γραμματισμού και τη σημασία που διαδραματίζει ο παράγοντας «οικογενειακό περιβάλλον» στην εδραίωση συμπεριφορών, που είτε ενισχύουν τη φυσική γραμμή, είτε την αφήνουν να εξελιχθεί χωρίς παρέμβαση. Η κινητήρια δύναμη της κοινωνικο-πολιτισμικής θεωρίας που προτάσσει τη σημασία της αλληλεπίδρασης με τους «σημαντικούς άλλους», προβάλλει τη διάσταση της αναγκαιότητας εμπλοκής των παιδιών σε επικοινωνιακές δράσεις που έχουν νόημα για τα ίδια, κινητοποιούν την περιέργειά τους και ενισχύουν τη θέλησή τους για μάθηση. Η έκθεση και η εμπλοκή του παιδιού σε περιστατικά γραμματισμού στην οικογένεια αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους δείκτες ανάπτυξης και άτυπης εκπαίδευσης, μέσα από τις οποίες τα παιδιά αντλούν εμπειρίες που συμβάλλουν στην εξοικείωσή τους με τη γραπτή γλώσσα. Η ενεργή συμμετοχή του παιδιού σε πρακτικές γραμματισμού του παρέχει τη δυνατότητα να μετασχηματίσει την εμπειρία του σε γνώση. Βεβαίως, οι πρακτικές γραμματισμού διαφοροποιούνται σε κάθε οικογένεια και παρουσιάζουν εξαιρετική ποικιλότητα, επιφέροντας διαφοροποίηση στην έκταση και το βαθμό θεμελίωσης της φυσικής γραμμής γραμματισμού. Μια σειρά δημογραφικών παραγόντων, όπως η κοινωνική τάξη και το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων, φαίνεται να συμβάλλουν στην υιοθέτηση διαφορετικών προσεγγίσεων.

Οι έρευνες (Leseman & deJong 1998 · Pence, 2007) συμφωνούν ότι στις προσπάθειες αποτύπωσης και αξιολόγησης των οικογενειακών πρακτικών θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ένα σύνολο δεικτών που τις συνδιαμορφώνουν και τις προσδιορίζουν. Οι σημαντικότεροι από αυτούς είναι οι στάσεις και αντιλήψεις των γονέων για το γραμματισμό, η συχνότητα και η ποιότητα της από κοινού ανάγνωσης ιστοριών, η δυνατότητα συμμετοχής σε δραστηριότητες που έχουν νόημα και ενισχύουν το γραμματισμό (εκτός από την ανάγνωση βιβλίων), η ποιότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος ως περιβάλλοντος γραμματισμού και τέλος, το επίπεδο ανάπτυξης του προφορικού λόγου και του λεξιλογίου.

Εκκινώντας από την αναγκαιότητα διερεύνησης των παραπάνω παραγόντων και του τι συμβαίνει στην καθημερινότητα των οικογενειών με παιδιά προσχολικής ηλικίας σε θέματα φυσικού γραμματισμού, μορφοποιείται το πλαίσιο της παρούσας έρευνας που επιχειρεί να δώσει μια πρώτη απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν από τη μελέτη της βιβλιογραφίας. Το δεύτερο μέρος της έρευνας αναλύει τα βήματα της ερευνητικής

διαδικασίας, τους λόγους επιλογής των συγκεκριμένων ερευνητικών εργαλείων (ερωτηματολόγιο, συνέντευξη, παρατήρηση), την ανάλυση των αποτελεσμάτων που μέσω τριγωνοποίησης επιχειρείται η διασταύρωσή τους, καθώς και τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει η εν λόγω έρευνα.

Απώτερος σκοπός του ερευνητικού αυτού εγχειρήματος είναι η ουσιαστική παρέμβαση των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας στην ενίσχυση του γονεϊκού ρόλου και της ευαισθητοποίησης των εμπλεκόμενων στην εδραίωση συμπεριφορών φυσικού γραμματισμού, με στόχο την ανάπτυξη και αξιοποίηση της καθημερινής γνώσης που αποτελεί την λεγόμενη προϋπάρχουσα γνώση, το θεμέλιο λίθο της μη κοινής, σχολικής γνώσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας προτάσσουν την ανάγκη καθοδήγησης των γονέων, που, ενώ θεωρούν σημαντική τη συμβολή τους στο μέγαλωμα των παιδιών και την μαθησιακή τους πορεία, φαίνεται να έχουν αποπροσανατολιστεί, αφού αποτυγχάνουν να ενεργοποιήσουν πλήρως τη φυσική περιέργεια των παιδιών για μάθηση με πρακτικές που έχουν νόημα και ενισχύουν τις ικανότητές τους.

Ένας από τους παράγοντες που συμβάλλει στον αποπροσανατολισμό των γονιών είναι μεταξύ άλλων, η ελλιπής ενημέρωση των επαγγελματιών που στελεχώνουν τις δομές προσχολικής ηλικίας, αφού συχνά καθοδηγούν τους γονείς στην υιοθέτηση και αναπαραγωγή σχολικών πρακτικών γραμματισμού και επιτείνουν το άγχος τους για ενδεχόμενη σχολική αποτυχία των παιδιών τους. Ιδιαίτερα σε κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα που φαίνεται να αποκλίνουν από αυτό που γενικά θα χαρακτηρίζαμε ως «πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον», η ανάγκη ευαισθητοποίησης των γονιών προβάλλει αναγκαία τη σημερινή εποχή που ο αντισταθμιστικός ρόλος της προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας αναγνωρίζεται διεθνώς σε βαθμό τέτοιο που ποτέ άλλοτε δεν είχε συμβεί.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ- ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΣΤΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

1.1 Ορισμοί του γραμματισμού

Ο όρος «γραμματισμός» αποτελεί μετάφραση του αγγλικού όρου «literacy» που αποδίδεται από τα λεξικά ως «η ικανότητα γραφής και ανάγνωσης» (the state of being able to read and write) (Longman, 2000 · Hornby, 1989). Τις τελευταίες δεκαετίες ο όρος γραμματισμός έχει αποσυνδεθεί από την κατάκτηση της ικανότητας γραφής και ανάγνωσης και η εννοιολόγησή του εμπεριέχει έναν πιο σύνθετο τρόπο για τη λειτουργία της γραπτής γλώσσας. Όπως εύστοχα σημειώνει ο Halliday (1996), η επιλογή του όρου «γραμματισμός» αντί του «ανάγνωση και γραφή», αποτελεί μια σημαντική μετακίνηση προς ένα υψηλότερο επίπεδο νοηματοδότησης, που αναφέρεται στην ικανότητα χρήσης των πιο επεξεργασμένων μορφών της γλώσσας που χρησιμοποιούνται στο γραπτό λόγο¹. Η σύγχρονη προσέγγιση του γραμματισμού περιλαμβάνει όλους τους τρόπους οργάνωσης της γλώσσας, γραπτής και προφορικής (Kondyli & Stellakis, 2005) και τον αντιμετωπίζει μάλλον περισσότερο ως διαδικασία άντλησης νοήματος, παρά ως δεξιότητες. Η βιβλιογραφική διερεύνηση του θέματος αναδεικνύει την πολυπλοκότητα και την πολυσημία με την οποία ερμηνεύεται διαχρονικά (Street, 1999). Η δυσκολία διατύπωσης ορισμού οικουμενικής αποδοχής ενισχύει τη θέση ότι η έννοια του γραμματισμού δεν έχει για όλους την ίδια σημασία, αλλά πρόκειται για ένα ολόκληρο πλέγμα ιδεολογικών θέσεων, οι οποίες από κοινού συνθέτουν την εκπαιδευτική «διαμάχη» περί γραμματισμού (Baynham, 2002). Όμως, όπως επισημαίνει η Hasan επιβεβαιώνοντας τη θέση της Luke (Hasan, 2006 στο: Χαραλαμπίδης, 2006), ο γραμματισμός δε σημαίνει μόνο διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικές γενιές, αλλά και διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικά άτομα της ίδιας γενιάς και υπογραμμίζει ότι οι σημασίες που αποδίδονται στον όρο, είναι δηλωτικές του τι αυτές υπονοούν. Ως αποτέλεσμα αυτής της επισήμανσης είναι να διαμορφώνονται πολιτικές στη διεθνή πολιτική σκηνή που εκκινούν από τη θέση του γραμματισμού ως απλής διαδικασίας απόκτησης βασικών δεξιοτήτων, έως τη θέση που αντιμετωπίζει το γραμματισμό ως την ικανότητα του ατόμου για αποτελεσματική συμμετοχή σε κάθε είδους κοινωνική διαδικασία (Halliday, 1996). Μάλιστα, ευρέως αποδεκτή σήμερα είναι η θέση του γραμματισμού ως βασικού δομικού συστατικού, άρρηκτα συνδεδεμένου με την κοινωνική καταξίωση, την κοινωνική αφύπνιση

¹ Στα ελληνικά έχει αποδοθεί ως «εγγραμματοσύνη» (Ong, 2005), ή «εγγραμματισμός» (Ματσαγγούρας 2007· Barton, 2009).

και την κριτική σκέψη, στοιχεία απαραίτητα για την ατομική και κοινωνική εξέλιξη. Είναι αξιοσημείωτο ότι η έλλειψή του σήμερα αποτελεί κριτήριο κοινωνικού αποκλεισμού.

Ο Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση την Επιστήμη και τον Πολιτισμό (UNESCO) ορίζει τον γραμματισμό ως την *«ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να κατανοεί, να ερμηνεύει, να δημιουργεί, να επικοινωνεί και να υπολογίζει, χρησιμοποιώντας τον έντυπο λόγο στις διάφορες μορφές του. Στον γραμματισμό εμπλέκεται ένα μαθησιακό «συνεχές» που καθιστά το άτομο ικανό να επιτυγχάνει τους στόχους του, να εξελίσσει τις γνώσεις του και τη δυναμική του, διασφαλίζοντάς του πλήρη συμμετοχή στην τοπική, αλλά και την ευρύτερη κοινωνία»*. (UNESCO, 2005: 21) Η Μητσοικοπούλου (2001) αναφέρει ότι ο γραμματισμός *«αφορά τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς επίσης και μη γλωσσικά κείμενα (λ.χ. εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες κλπ)»*. Η Hasan (1996) ορίζει το γραμματισμό ως συμμετοχή σε πρακτικές μάθησης διαφορετικών λόγων (discourses) διαμεσολαβημένες από συστήματα σημείωσης με εμπλοκή του γραπτού λόγου.

Σύμφωνα με τον Halliday (1996), η εξήγηση στο φαινόμενο της πολυσημίας του όρου οφείλεται στο γεγονός ότι ο γραμματισμός τις περισσότερες φορές προσεγγίστηκε στο πλαίσιο διαφόρων κλάδων, όπως της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας, της ιστορίας, της πολιτικής, των οικονομικών επιστημών, αλλά ποτέ μέχρι τότε τουλάχιστον, δεν αντιμετωπίστηκε ως γλωσσολογικό φαινόμενο. Αδιαμφισβήτητα, ο γραμματισμός θα πρέπει να ειδωθεί μέσα από το πρίσμα της επιστημονικής μελέτης της γλώσσας, δηλαδή της γλωσσολογίας, ως φαινόμενο άμεσα σχετιζόμενο με τη γλώσσα. Αν λάβουμε υπόψη ότι ο τρόπος που οι θεωρίες αποτυπώνονται σε πρακτικές μοιάζει με τα κάτοπτρα μέσα από τα οποία τα άτομα αντιλαμβάνονται τον κόσμο (Tracey & Morrow, 2006), θα ήταν χρήσιμο να γίνει αναφορά στις θεωρητικές διαστάσεις του γλωσσικού φαινομένου. Έτσι, θα καθίστατο εφικτό να αναλυθεί με μεγαλύτερη σαφήνεια το ζήτημα του γραμματισμού και ειδικότερα του τρόπου που αυτός προσλαμβάνεται από τις πρώτες στιγμές της ζωής, αλλά και σε όλη την πορεία της ανθρώπινης ύπαρξης.

1.2 Μοντέλα γραμματισμού

Δύο σχηματικά είναι τα μοντέλα γραμματισμού με βάση τα οποία αυτός μελετάται και αναλύεται: Το αυτόνομο ή γνωστικό μοντέλο και το κοινωνικο-πολιτισμικό (Street 1995· Davidson, 2010). Η αυτόνομη ή γνωστική προσέγγιση εστιάζει στην πεποίθηση ότι η ανάγνωση και η γραφή δεν είναι παρά ένα σύνολο ικανοτήτων που εξελίσσονται σταδιακά ακολουθώντας συγκεκριμένα αναπτυξιακά ορόσημα, τα οποία μάλιστα είναι κοινά για όλους. Ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για την ανάπτυξη κανονιστικών συμπεριφορών, όπως είναι η διαδικασία εκμάθησης της ανάγνωσης και εστιάζουν στις λειτουργίες του εγκεφάλου που παρεμβάλλονται στη διαδικασία αυτή. Βαθιά πεποίθηση της γνωστικής προσέγγισης είναι ότι η κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος είναι ζήτημα διδασκαλίας και εκμάθησης του γλωσσικού κώδικα. Γι' αυτό και για να μάθει κάποιος να διαβάζει και να γράφει, πρέπει πρώτα και κύρια να μάθει τον κώδικα (για τις γλώσσες που βασίζονται στο αλφαβητικό σύστημα). Μάλιστα, θεωρούν ότι μια βασική προϋπόθεση για την εκμάθηση των γραφοφωνημικών κανόνων είναι και η διαδοχή ακολουθίας συγκεκριμένων χρονολογικών σταδίων, καθώς απαιτείται δεδομένη ηλικιακή ωριμότητα. Κατ' επέκταση, σύμφωνα με τους εκπροσώπους του γνωστικού μοντέλου η αυτονομία του συνίσταται στο γεγονός ότι η κατάκτηση του γραμματισμού είναι ζήτημα τεχνικών δεξιοτήτων ηλικιακά προσδιορισμένων και άρα πρόκειται για φαινόμενο απολιτικό και ουδέτερο, αφού δεν περιέχει κοινωνικο-πολιτισμικές αναφορές και ως εκ τούτου δεν επηρεάζεται από αυτές. Καταλήγοντας για το γνωστικό μοντέλο, το άτομο που δεν ακολουθεί την πορεία των προδιαγεγραμμένων σταδίων θεωρείται ότι υπολείπεται σε ό,τι αφορά τις δεξιότητες γραμματισμού. Αυτή η θέση θέτει προβληματισμούς για την προοπτική της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας των παιδιών που προέρχονται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα.

Στον αντίποδα του γνωστικού ή αυτόνομου μοντέλου αναπτύχθηκε το κοινωνικο-πολιτισμικό μοντέλο, που θεωρεί ότι η μάθηση είναι κοινωνικά και πολιτισμικά τοποθετημένη, έχει βασικές επιρροές από την κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky². Για τον Vygotsky όλες οι ανθρώπινες δραστηριότητες διαδραματίζονται σε πολιτισμικά πλαίσια, διαμεσολαβούνται από τη γλώσσα και άλλα συμβολικά συστήματα και

²Για τον Vygotsky η μαθησιακή δραστηριότητα συντελείται σε ένα συνεργατικό- αλληλεπιδραστικό πλαίσιο καθοδήγησης και ο ρόλος του ενήλικα είναι καθοριστικός, αφού καλείται εντός των ορίων της «Ζώνης Εγγύτερης Δυνητικής Ανάπτυξης» (Zone of Proximal Development- ZPD), να βοηθήσει το παιδί να προχωρήσει στα επόμενα στάδια ανάπτυξής του. Πιστεύει πως «*ό,τι ένα παιδί μπορεί να κάνει σήμερα συνεργαζόμενο, θα μπορέσει να το κάνει αύριο μόνο του*». Και επισημαίνει ότι τελικός στόχος είναι να υποστηριχθεί το παιδί και να περάσει προοδευτικά σε ένα στάδιο ανεξαρτησίας από τον ενήλικα. Για αυτό και στη θεωρία του Vygotsky η γλώσσα έχει πρωτεύουσα θέση, αφού είναι σημαντική για τη μάθηση. Πιστεύει ότι το σύστημα της γλώσσας εσωτερικοποιείται στα πρώτα χρόνια ζωής του παιδιού και γίνεται σημαντικό εργαλείο μάθησης (Christie, 2000).

για το λόγο αυτό μπορούν να γίνουν κατανοητές εντός του ιστορικού πλαισίου που αναπτύσσονται (John- Steiner & Mahn, 1996). Η ανάπτυξη αντιμετωπίζεται ως αποτέλεσμα της διαδικασίας εσωτερίκευσης της μεταφοράς κοινών κοινωνικών δραστηριοτήτων. Η αλληλεπίδραση των ατόμων οριοθετεί την εκκίνηση της αναπτυξιακής διαδικασίας και αυτό οδηγεί στην κοινωνικοποίηση, αλλά και σε ανώτερες νοητικές διεργασίες. Ο Bruner (1977) είναι ένας ακόμα θεωρητικός που αντιλαμβάνεται ότι η μάθηση οικοδομείται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της εμπειρίας. Η μάθηση επομένως είναι μια διαδικασία, που δεν είναι δυνατό να αποκοπεί από το πλαίσιο μέσα στο οποίο διαδραματίζεται. Επιπλέον, ο Street (1984), θέλοντας να τονίσει το γεγονός ότι ο γραμματισμός συνδέεται και με τις δομές εξουσίας σε μια κοινωνία, προσθέτει τον όρο «ιδεολογικό» στο κοινωνικο-πολιτισμικό μοντέλο. Εν κατακλείδι, το μοντέλο αυτό αμφισβητεί ανοιχτά τις θέσεις του γνωστικού μοντέλου που αντιλαμβάνεται το γραμματισμό ως διακριτές, αποπλαισιωμένες γλωσσικές ικανότητες και θέτει τον κοινωνικο-πολιτισμικό παράγοντα ως θεμελιώδη μεταβλητή, αντικαθιστώντας τις «γλωσσικές δεξιότητες» με τις «πρακτικές γραμματισμού».

Και οι δύο θεωρητικές προσεγγίσεις έχουν κυριαρχήσει στο πεδίο της παιδαγωγικής του γραμματισμού: Από τη μια αντιμετωπίζεται ως αυτόνομη λειτουργία, ένα σύνολο τεχνικών δεξιοτήτων, ουδέτερων και αποπλαισιωμένων, ενώ από την άλλη θεωρείται πως ο γραμματισμός έχει ιδεολογικό περιεχόμενο, το οποίο είναι εξαρτώμενο από το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο και εκδηλώνεται με έντονη αμφισβήτηση των παραδεδομένων αξιών (κριτικός γραμματισμός³). Πρόσφατες έρευνες (ενδ.: Davidson, 2010) αναγνωρίζουν τη συμβολή και των δύο θεωριών στη μελέτη του φαινομένου του γραμματισμού και καταλήγουν στο συμπέρασμα, ότι προκειμένου να προκύψει μια περισσότερο ολοκληρωμένη προσέγγιση θα πρέπει να ενσωματωθούν στοιχεία και από τις δύο. Ειδικότερα, έχει υποστηριχθεί ότι η γνωστική ανάπτυξη επιτελείται εγκιβωτισμένη στην εμπειρία που είναι κοινωνικο-πολιτισμικά προσδιορισμένη, θέση που επιτρέπει το συγκεκριισμό και την αξιοποίηση των παιδαγωγικών πρακτικών των δύο θεωριών (Percell-Gates, Jacobson & Degener, 2004).

³ Ο όρος «κριτικός γραμματισμός» αναφέρεται στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης έναντι των κυρίαρχων θεσμών και λόγων (που παίρνουν μορφή μέσα από τα διάφορα είδη κειμένων) και τους θέτει υπό αμφισβήτηση. Επισημαίνεται έτσι, η ιδεολογική πλευρά των πρακτικών γραμματισμού και υποστηρίζεται ότι οι χρήσεις της γλώσσας διαμορφώνουν, αλλά και διαμορφώνονται μέσα από ιδεολογικές θέσεις συνδεδεμένες με μορφές κοινωνικής εξουσίας (Baynham, 2002). Ο όρος πηγάζει από τον Freire (Freire & Macedo 1987), που θεωρεί ότι η ανάγνωση του κόσμου γύρω μας πάντα προηγείται της ανάγνωσης ενός κειμένου. Ο όρος *ανάγνωση* χρησιμοποιείται από τον Freire με ένα σημαντικό και πρωτότυπο τρόπο για να περιλάβει την "ερμηνεία" από πλευράς του αναγνώστη. Τονίζεται δηλαδή ο κριτικός χαρακτήρας της ανάγνωσης, ο ενεργητικός ρόλος του αναγνώστη, αλλά και η προηγούμενη γνώση του κόσμου που φέρνει μαζί του ο αναγνώστης κατά την "ανάγνωση" ενός κειμένου.

1.3 Φυσικός/Πρώτος γραμματισμός

Παρόλο που η μάθηση είναι έμφυτη τάση στο ανθρώπινο είδος (Painter, 1996), το ζήτημα που απασχολεί την διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα είναι ο τρόπος που αυτή κατακτάται. Συζητώντας για την οντογένεση της γλώσσας, ο Halliday (1975) αποφαινεται ότι η «πρωτογλώσσα»⁴ είναι το πρώτο συμβολικό σύστημα που αναπτύσσεται στο παιδί, και λειτουργεί ως μέσο για τη μετάβαση στη μητρική γλώσσα και, επομένως, για τη γνώση του κόσμου που μας περιβάλλει. Η Painter (1996) τονίζει ότι υπάρχει δυναμική σχέση ανάμεσα στη μάθηση μέσω της γλώσσας, στην ανάπτυξη της ίδιας της γλώσσας και στη μάθηση γύρω από τη γλώσσα (μεταγλώσσα). Διακρίνει τη γνώση σε κοινή (καθημερινή) και μη κοινή (σχολική) και θεωρεί ότι υπάρχει διαλεκτική σχέση ανάμεσα στη νοητική και γλωσσική ανάπτυξη, τοποθετώντας ως διάμεσο το νόημα. Κάτι αντίστοιχο υποστηρίζει και η Hasan (2006) όταν αναφέρεται στις δύο γραμμές εξέλιξης του γραμματισμού: τη φυσική γραμμή και την εξωτική. Η φυσική γραμμή αναπτύσσεται στο μη δομημένο πλαίσιο της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης του παιδιού, εδραιώνεται δηλαδή στο οικογενειακό περιβάλλον. Τη φυσική γραμμή διαδέχεται η εξωτική ή εξειδικευμένη, που αναπτύσσεται σε δομημένο πλαίσιο (σχολικό περιβάλλον) και η ανάπτυξή της καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την προϋπάρχουσα γνώση που έχει αποκτηθεί από το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον.

Στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε με την φυσική γραμμή, που ταυτίζεται με τον οικογενειακό παράγοντα στην πορεία γραμματισμού του παιδιού. Ο φυσικός γραμματισμός αναφέρεται και ως «πρώτος», λόγω του ότι προηγείται χρονικά του εξωτικού, που όπως αναφέρθηκε αφορά τη συμβατική εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, πολύ συχνά η χρονική περίοδος του φυσικού γραμματισμού αναφέρεται και ως «αναδυόμενος»⁵ (Whitehurst & Lonigan, 1998). Η Sulzby (1989) επιχειρώντας να προσδώσει εννοιολογικό περιεχόμενο σε αυτή την περίοδο μάθησης, εξηγεί πως αυτή εκφράζει όλο το φάσμα των συμπεριφορών που

⁴ Η «πρωτογλώσσα» (protolanguage) αποτελεί την πρώτη φάση γλωσσικής ανάπτυξης μέσω της οποίας τα παιδιά μέχρι την ηλικία των δώδεκα μηνών επικοινωνούν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους. Πρόκειται για ένα συμβολικό σύστημα που αναπτύσσεται εν μέρει ως πηγή μάθησης, εγκαταλείπεται από το παιδί όμως, διότι έχει περιορισμένες δυνατότητες. Καθώς το βρέφος μεγαλώνει, το συμβολικό αυτό σύστημα αναδεικνύεται ανεπαρκές, διότι οι τυπικές του ιδιότητες περιορίζουν τις σημασίες που πρέπει να δομηθούν. Δεν μπορεί να δημιουργηθεί πληροφορία, δεν μπορούν να δομηθούν τα διάφορα είδη λόγου (discourse). Για να επιτευχθούν αυτά, θα πρέπει η πρωτογλώσσα να μετασχηματιστεί σε μητρική γλώσσα. (Halliday, 1993).

⁵Ο όρος «αναδυόμενος γραμματισμός» επινοήθηκε από τη Νεοζηλανδή ερευνήτρια Marie Clay όταν το 1966 επιχειρήσε να περιγράψει τις συμπεριφορές μη εγγράμματων παιδιών (με τη συμβατική έννοια του όρου), κάθε φορά που χρησιμοποιούσαν βιβλία και υλικά γραφής προκειμένου να «υποδυθούν» ότι διαβάζουν και γράφουν.

προηγούνται και εξελίσσονται στη συμβατική γνώση του γραμματισμού (σχολικός γραμματισμός).

Ο όρος «ανάδυση» επικράτησε για αρκετά χρόνια στη βιβλιογραφία (Hall, 1987) γιατί υποδηλώνει με επιγραμματικό τρόπο ότι:

- ✓ Η κατάκτηση του γραμματισμού είναι μία διαδικασία που πηγάζει από το ίδιο το παιδί και δεν του «επιβάλλεται». Προκύπτει από την ανάγκη του να λειτουργήσει αποτελεσματικά στο κοινωνικό του περιβάλλον.
- ✓ Η «ανάδυση» είναι μια σταδιακή διαδικασία. Υποδηλώνει διάρκεια και περιγράφει μια μακρόχρονη πορεία που εξελίσσεται και αναπτύσσεται σταθερά με τα χρόνια, χωρίς να αναμένει το σχολείο, ή οποιονδήποτε άλλο θεσμό να τη θέσει σε κίνηση.
- ✓ Ο όρος «ανάδυση» εστιάζει στη μάθηση και όχι στη διδασκαλία. Το παιδί μαθαίνει χωρίς κάποιος να λειτουργεί ως «δάσκαλος» με τη συμβατική έννοια του όρου.

Η κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία συνέβαλε στον επαναπροσδιορισμό του όρου «ανάδυση», καθώς η περίφημη «σκαλωσιά» (scaffolding) παρέχει την υποβοήθηση για την επίτευξη της προσδοκώμενης ανεξαρτησίας κατά την αλληλουχία των σταδίων ανάπτυξης. Κατά συνέπεια, για τους υποστηρικτές της κοινωνικο-πολιτισμικής θεωρίας η κατάκτηση του γραμματισμού είναι μια διαδικασία που επιτυγχάνεται σταδιακά με την διαμεσολάβηση των «σημαντικών άλλων» (Vygotsky, 1978) και την αλληλεπίδραση με το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον. Επιπρόσθετα, οι ερευνητές που υιοθετούν τον όρο «αναδυόμενος» φαίνεται να ενδιαφέρονται κυρίως, για τις υποθέσεις των παιδιών και για τα λάθη που αυτά κάνουν, υπονοώντας ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία που πηγάζει κυρίως από τα ίδια.

Σήμερα φαίνεται να επικρατεί περισσότερο ο όρος φυσικός ή πρώτος γραμματισμός, προκειμένου να δοθεί έμφαση στην απουσία οργανωμένου διδακτικού πλαισίου. Είναι χαρακτηριστικό ότι αποκτάται με φυσικό τρόπο, καθώς στηρίζεται στην καθημερινή γνώση, καθοριστική για την πορεία της ανθρώπινης ύπαρξης, αφού συγκροτείται συνεχώς, μόνιμα και δεν εγκαταλείπεται ποτέ. Βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση με την σχολική γνώση, που ακολουθεί χρονολογικά και, συνεπώς, επανατοποθετείται και αναπλαισιώνεται. Ένα ακόμα χαρακτηριστικό της καθημερινής γνώσης είναι ότι δεν συγκροτείται εντός οργανωμένου πλαισίου και συμβαίνει αυθόρμητα. Βασικό της μέσο είναι ο προφορικός λόγος. Λαμβάνει χώρα μέσω της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης και συνδέεται πάντα με την υλική βάση της περίπτωσης.

Στην ηλικία των τριών και τεσσάρων ετών, τα παιδιά αναπτύσσουν ραγδαία το γλωσσικό τους σύστημα (Otto, 2009) και αρχίζουν να ενδιαφέρονται για τα γραπτά κείμενα που υπάρχουν στο περιβάλλον τους. Μαθαίνουν τις σημασίες πολλών νέων λέξεων και χρησιμοποιούν περισσότερο πολύπλοκες δομές προτάσεων στον προφορικό τους λόγο. Τα παιδιά που μεγαλώνουν σε περιβάλλοντα που η ανάγνωση είναι μέρος της καθημερινής ζωής τους παρουσιάζουν ένα αξιοσημείωτο εύρος γνώσεων για τα βιβλία και τον έντυπο λόγο. Συχνά επιχειρούν να συνθέσουν τα δικά τους γραπτά κείμενα. Σε ό,τι αφορά το γραπτό κώδικα οι Regalo & Goldenberg (2001) προσδιορίζουν κάποια σημεία που θεωρούν ότι αποτελούν ορόσημο για την κατάκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού στην ηλικία που ερευνάται (3-4 ετών). Κατ' αυτούς, η εμφάνισή τους υποδηλώνει την αυξημένη πιθανότητα επιτυχούς μαθησιακής πορείας κατά την είσοδο των παιδιών στη συμβατική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, κατά την ηλικιακή περίοδο των τριών - τεσσάρων ετών, σε γενικές γραμμές τα παιδιά που είναι εξοικειωμένα με πρακτικές γραμματισμού θα πρέπει να:

- ✓ γνωρίζουν ότι τα γράμματα του αλφάβητου αποτελούν μια ειδική κατηγορία οπτικών γραφικών που μπορούν να ονομαστούν ξεχωριστά
- ✓ αναγνωρίζουν τον έντυπο λόγο στο περιβάλλον
- ✓ γνωρίζουν ότι κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, διαβάζουμε το κείμενο και όχι την εικόνα
- ✓ δίνουν σημασία σε ξεχωριστούς επαναλαμβανόμενους ήχους (π.χ. ο παπάς ο παχύς έφαγε παχιά φακή)
- ✓ αναγνωρίζουν το αρχικό γράμμα από το όνομά τους, αλλά και ορισμένα ακόμα γράμματα
- ✓ αναπαράγουν «ψευδογράμματα» με αυξανόμενο ρυθμό και να προσποιούνται ότι γράφουν.

Επιπλέον, σε ό,τι αφορά τη γενικότερη γλωσσική τους ανάπτυξη, τα παιδιά θα πρέπει να είναι σε θέση να:

- ✓ κατανοούν και να εκτελούν προφορικές οδηγίες
- ✓ γνωρίζουν και να διηγούνται παιδικά τραγούδια ή άλλους τύπους κειμένων με ομοιοκαταληξία
- ✓ δείχνουν ενδιαφέρον για τα βιβλία και την ανάγνωση
- ✓ μπορούν κατά την ακρόαση μιας ιστορίας να κάνουν συνδέσεις των γεγονότων της ιστορίας και των προσωπικών τους βιωμάτων
- ✓ είναι σε θέση να θυμηθούν γεγονότα με χρονική ακολουθία

- ✓ θέτουν ερωτήματα και σχολιασμούς, δείχνοντας ότι κατανοούν την ιστορία που τους διαβάζουν.

Στην ηλικία των τεσσάρων ετών τα παιδιά έχουν κατακτήσει τα περισσότερα στοιχεία της γλώσσας των ενηλίκων (Enz & Morrow, 2009). Βέβαια, σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το γεγονός πως κάθε παιδί έχει τον δικό του ατομικό ρυθμό ανάπτυξης. Δεν υπάρχει ομοιογένεια στην χρονική ακολουθία εμφάνισης των σημείων που προαναφέρθηκαν, διότι μια σειρά παραγόντων, μεταξύ των οποίων η ποσότητα και ποιότητα της γονεϊκής εμπλοκής και αλληλεπίδρασης, επηρεάζουν και καθορίζουν τη μαθησιακή πορεία των παιδιών. Έρευνες (Leseman & deJong, 1998) αποδέχονται ότι τα παιδιά σε ένα βαθμό αποκτούν γνώσεις και ικανότητες με αυθόρμητο τρόπο μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον τους, χωρίς την σκόπιμη καθοδήγηση των γονιών ή των δασκάλων τους. Όμως, ως προς την κατάκτηση αποπλαισιωμένων γνώσεων του κοινωνικο-πολιτισμικού τους περιβάλλοντος είναι απαραίτητη η διαμεσολάβηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Απαραίτητα στοιχεία για να συμβεί αυτό είναι: να υπάρχουν ευκαιρίες για εμπειρίες γραμματισμού, κατάλληλη καθοδήγηση, συνεργασία και στοργικές σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων. Οι Armbruster, Lehr & Osborn (2006) υποστηρίζουν ότι το παιδί ηλικίας τριών ετών που βιώνει περιστατικά γραμματισμού υπό τις προϋποθέσεις που προαναφέρθηκαν, συνήθως:

- ✓ απολαμβάνει την από κοινού ανάγνωση βιβλίων σε σταθερή βάση
- ✓ του αρέσει να ακούει ιστορίες
- ✓ αναγνωρίζει ένα βιβλίο από το εξώφυλλό του
- ✓ προσποιείται ότι διαβάζει
- ✓ αντιλαμβάνεται ότι χειριζόμαστε τα βιβλία με έναν συγκεκριμένο τρόπο (πώς τα κρατάμε, πώς ξεφυλλίζουμε τις σελίδες κ.λπ.)
- ✓ όταν κοιτάζει φωτογραφίες βιβλίων, ξέρει ότι αυτές αντιστοιχούν σε πραγματικά αντικείμενα
- ✓ ονομάζει τα αντικείμενα που βλέπει στα βιβλία
- ✓ κάνει σχολιασμούς για τους χαρακτήρες των βιβλίων
- ✓ ζητάει από τους ενήλικες να του διαβάσουν ή να το βοηθήσουν να γράψει κάτι
- ✓ αρχίζει να ενδιαφέρεται για τον έντυπο λόγο, όπως για παράδειγμα, τα γράμματα ονομάτων
- ✓ αντιλαμβάνεται τη διαφορά μεταξύ γραφής και ζωγραφικής

- ✓ αρχίζει να γράφει «ψευδογράμματα» που μοιάζουν με γράμματα

Σύμφωνα με την Painter (1996, 2007) τα πρώτα χρόνια ζωής αποτελούν το χρονικό ορίζοντα που κατακτώνται στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες που εγκαθιδρύουν συμπεριφορές γραμματισμού και προσδιορίζουν την ποιότητα στη σχέση του παιδιού με τον γραπτό λόγο. Κατά τη διάρκεια των τριών πρώτων χρόνων, το παιδί μαθαίνει να μιλά και να κατανοεί τη γλώσσα. Μετέπειτα, μαθαίνει να κάνει συνδέσεις με την συμβολική διάσταση της γλώσσας. Με άλλα λόγια, προσέχει και ερευνά το γραπτό λόγο στο περιβάλλον του. Αρχίζει δηλαδή την πορεία εγγραμματοποίησης του. Σήμερα, με την όλο και πιο αυξανόμενη σημασία που αποδίδεται στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου, ο γραμματισμός στην πρώτη, την φυσική γραμμή εξέλιξης, έχει προσλάβει μια ευρύτερη διάσταση. Θεωρείται ότι ξεκινά με τη γέννηση (ίσως και νωρίτερα), με τις πρώτες εμπειρίες με την προφορική γλώσσα. Είναι συνδεδεμένος με κάθε όψη της διανοητικής, γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης και περικλείει όλες τις δραστηριότητες και μαθησιακές διαδικασίες που συμμετέχει ένα παιδί και που συμβάλλουν στην κατάκτηση της ανάγνωσης και γραφής στη συμβατική τους μορφή.

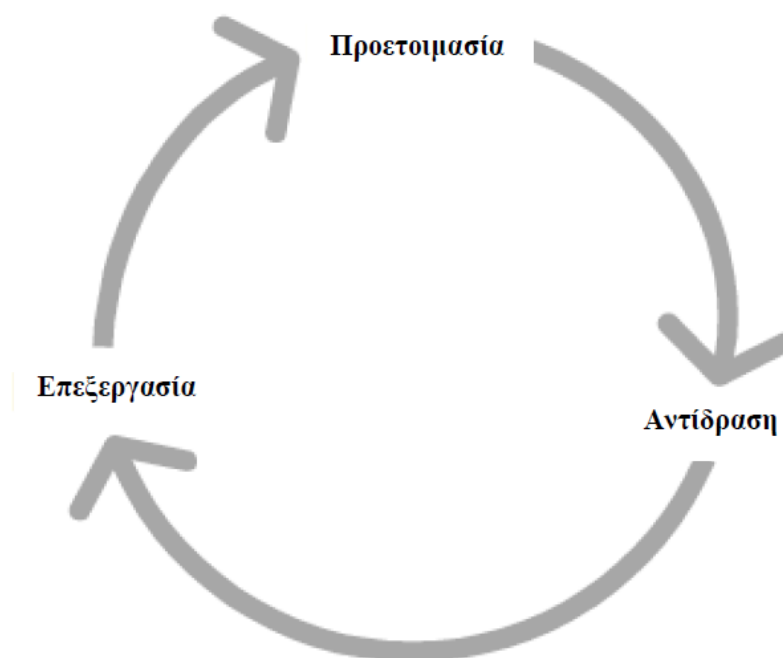
1.4 Ο ρόλος της οικογένειας στην εδραίωση συμπεριφορών που ενισχύουν τον πρώτο γραμματισμό

Έχει επανειλημμένως σημειωθεί η κρισιμότητα των τριών πρώτων χρόνων ζωής του παιδιού για την εδραίωση κοινωνικο-συναισθηματικών χαρακτηριστικών που θα το προετοιμάσουν κατάλληλα για την αντιμετώπιση δυσκολιών στη μετέπειτα πορεία του (Baginsky, 2007). Σήμερα υποστηρίζεται ευρέως ότι οι εμπειρίες του παιδιού στα πρώτα χρόνια της ζωής του είναι καθοριστικές για την ανάπτυξή του (Lonigan, 2006). Συνακόλουθα, η κοινωνικοποίηση και γενικότερα η μάθηση δεν μπορεί παρά να εξετάζεται σε σχέση με το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον⁶ (Bronfenbrenner, 1979). Η είσοδος στην περιοχή του γραμματισμού, όπως έχει καταδείξει ο Kress (1997), θα πρέπει να εννοηθεί ως μια διάσταση του ευρύτερου εγχειρήματος της ενασχόλησης με επικοινωνιακές

⁶ Ο Uri Bronfenbrenner (1979) υποστηρίζει ότι προκειμένου να γίνει κατανοητό το φαινόμενο της ανθρώπινης ανάπτυξης, θα πρέπει να μελετηθεί ολόκληρο το οικολογικό σύστημα εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η ανάπτυξη. Το σύστημα αυτό αποτελείται από πέντε (5) κοινωνικά υποσυστήματα, τα οποία υποστηρίζουν και καθοδηγούν την ανθρώπινη ανάπτυξη. Κυμαίνονται από το μικρο-σύστημα, το οποίο αφορά τη σχέση του αναπτυσσόμενου ατόμου με το άμεσο περιβάλλον του (οικογένεια, σχολείο, κ.α.), μέχρι το μακρο-σύστημα, που αναφέρεται στα θεσμικά πρότυπα πολιτισμού, όπως η οικονομία, τα ήθη και έθιμα, οι φορείς της γνώσης.

δραστηριότητες που έχουν νόημα για το παιδί, καθώς αυτό αναπτύσσεται στα κρίσιμα χρόνια πριν την έναρξη της επίσημης σχολικής εκπαίδευσης (Christie, 2005).

Η κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία (Vygotsky, 1978) που προεσβεύει ότι η πορεία της μάθησης ενισχύεται μέσω της αλληλεπίδρασης με τους σημαντικούς άλλους, προσδίδει μια εξέχουσα θέση στο γονεϊκό ρόλο και στην επίδρασή του στην ανάπτυξη του παιδιού. Οι γονείς λειτουργώντας ως σκαλωσιά, διαμεσολαβούν υποβοηθώντας τις επιδόσεις των παιδιών και μειώνουν τη χρονική διάρκεια των αναπτυξιακών σταδίων. Η διαδικασία αυτή έχει αποδοθεί σχηματικά από τον Rose (2004) ως ένας αλληλεπιδραστικός κύκλος υποβοήθησης (Σχήμα 1). Στον κύκλο αυτό το έναυσμα δίνεται από το γονιό, που προετοιμάζει το παιδί με βάση ένα συγκεκριμένο ερέθισμα. Το παιδί αναγνωρίζει, επιβεβαιώνει και ανταποκρίνεται, για να δώσει εν συνεχεία στο γονιό τη δυνατότητα να προεκτείνει και να επεξεργαστεί την απόκριση του παιδιού. Ο γονιός λειτουργεί ουσιαστικά ως ανατροφοδότης (Martin & Rose, 2007). Κατά συνέπεια, η ενεργητική συμμετοχή του παιδιού σε δραστηριότητες της οικογένειας που έχουν νόημα γι' αυτό και η αλληλεπίδραση που δημιουργείται μέσω αυτών με τους γονείς ή τα άλλα μέλη της συμβάλλει καθοριστικά στην εδραίωση δεξιοτήτων φυσικού/πρώτου γραμματισμού.

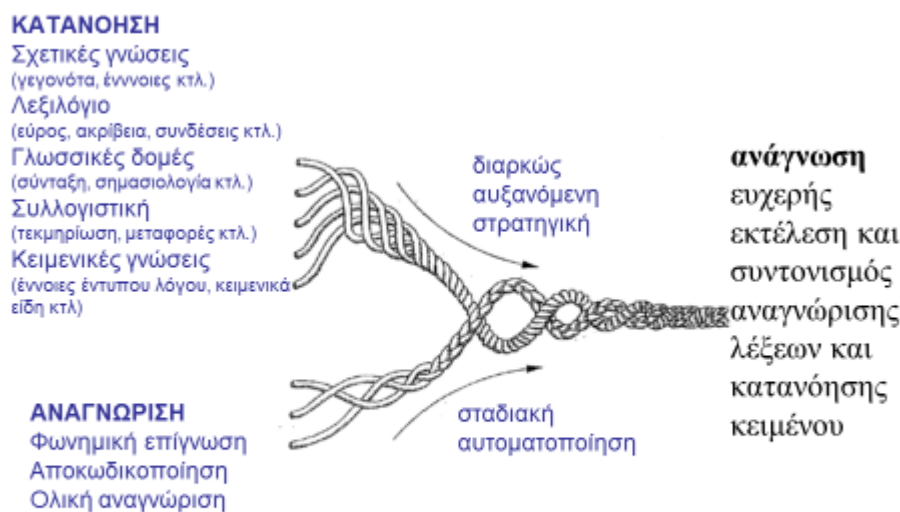


Σχήμα 1

Ο κύκλος της αλληλεπιδραστικής υποβοήθησης- The scaffolding interaction cycle (Προσαρμογή από Martin & Rose, 2007)

Τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα σε αλληλεπίδραση με τα ενήλικα άτομα. Τα περισσότερα παιδιά των «δυτικών» κοινωνιών μαθαίνουν από πολύ νωρίς το γλωσσικό σύστημα επικοινωνίας, μέσω της αλληλεπίδρασης με την οικογένεια και το ευρύτερο περιβάλλον τους. Το σπουδαιότερο στη συμπεριφορά των γονέων και των άλλων προσώπων που φροντίζουν τα παιδιά είναι να αντιλαμβάνονται το επίπεδο της επικοινωνιακής τους ικανότητας και τα άμεσα κάθε φορά ενδιαφέροντά τους (Wells, 1990). Επιπλέον, καθοριστικό ρόλο παίζει η διάθεση που έχουν (ο βαθμός απόκρισης) να τα βοηθήσουν και να τα ενθαρρύνουν παράλληλα να συμμετέχουν στις λειτουργίες της οικογένειας που σηματοδοτούν την ποιοτική αλληλεπίδραση.

Το παιδί από την ηλικία των δύο έως τριών ετών συνειδητοποιεί το συμβολικό χαρακτήρα της γλώσσας, γεγονός που επιβεβαιώνεται από την παρουσία συμπεριφορών γραμματισμού (Stellakis & Kondyli, 2004). Η έκθεση και συμμετοχή του παιδιού σε δραστηριότητες γραμματισμού στην οικογένεια αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους δείκτες ανάπτυξης και άτυπης «εκπαίδευσης» (Sonnenschein, Baker, Serpell, & Schmidt, 2000 · Leseman & deJong, 1998), μέσα από τις οποίες τα παιδιά αντλούν εμπειρίες και πληροφορίες που συμβάλλουν στην οικοδόμηση του γραμματισμού. Σύμφωνα με τους Serpell, Sonnenschein & Baker (2002), οι πρακτικές κοινωνικοποίησης που υιοθετούν οι γονείς είναι αυτές που καθορίζουν το μέγεθος της ανάπτυξης του γραμματισμού στο παιδί. Η κατάκτηση της γλωσσικής ικανότητας όπως υποστηρίζει ο Cox (2002) ενθαρρύνεται από τη θετική ώθηση. Το Σχήμα 2 (Scarborough, 2001) απεικονίζει τον τρόπο που οι λειτουργίες κατανόησης της γλώσσας που οικοδομούνται στο οικογενειακό περιβάλλον, σε συνδυασμό με τις δεξιότητες της αναγνώρισης που κατακτώνται μέσω του σχολικού γραμματισμού, συντελούν στην κατάκτηση της ανάγνωσης. Η ανάγνωση που εμπεριέχει την κατανόηση προϋποθέτει γλωσσική κατανόηση, μέσω μιας διαρκώς αυξανομένης στρατηγικής, καθώς και δεξιότητες αποκωδικοποίησης οι οποίες σταδιακά αυτοματοποιούνται. Η οικογένεια αποτελεί τον κεντρικό πυρήνα εντός του οποίου επισυμβαίνουν οι λειτουργίες της γλωσσικής κατανόησης, μέσα από καθημερινές εμπειρίες φυσικού γραμματισμού που έχουν νόημα για το παιδί και που το καθιστούν ενεργό συμμετέχο στις κοινωνικο-πολιτισμικές διαδικασίες.



Σχήμα 2

Σχηματική απεικόνιση της διαδικασίας κατάκτησης της ανάγνωσης.

Πηγή από : Scarborough, 2001.

Οι τρόποι εμπλοκής της οικογένειας στο πεδίο του γραμματισμού είναι συνδεδεμένοι άρρηκτα με τα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια και μπορεί να εκδηλώνονται με διάφορες μορφές (Leseman & deJong, 1998). Το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού μπορεί να περιλαμβάνει για παράδειγμα την ανάγνωση (περιοδικών, εφημερίδων, λογαριασμών), τη γραφή (λίστα για ψώνια, σχεδιασμό μενού, επιταγών, επιστολών), ευκαιρίες και διάφορα υλικά διαθέσιμα για να ζωγραφίσει και να γράψει, την ύπαρξη αρκετών βιβλίων στο σπίτι (για ενήλικες και παιδιά), επισκέψεις σε βιβλιοθήκες, ευκαιρίες ελεύθερης επιλογής βιβλίων και κοινές αναγνωστικές δραστηριότητες γονέα – παιδιού (Baker, Sonnenschein, & Serpell, 1999 · Leseman, & deJong, 1998 · Teale & Sulzby, 1986). Επομένως, παρέχεται μια ποικιλία ευκαιριών στο πλαίσιο της οικογένειας, που δημιουργούν στα παιδιά τη δυνατότητα εμπλοκής σε δραστηριότητες γραμματισμού (Serpell, Sonnenschein, Baker & Ganapathy, 2002). Η ενεργός εμπλοκή του παιδιού στις δράσεις της οικογένειας συμβάλλει και στην κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξή του (Bus, 2003 · Bus, vanIJendoorn & Pelligrini, 1995 · Evans, Shaw, & Bell, 2000 · Palarkian, 2004). Ένα οικογενειακό περιβάλλον πλούσιο σε δείγματα γραπτού λόγου αντιληπτά και κατανοητά από το παιδί, εκτός του ότι προκαλεί το ενδιαφέρον του για αναζήτηση και πειραματισμό, προάγει την αυτοπεποίθησή του και σταδιακά

καλλιεργεί την ικανότητα κριτικής επεξεργασίας των προσλαμβανόμενων ερεθισμάτων (κριτικός γραμματισμός) (Freire, 1985).

Στην πραγματικότητα, η ανάπτυξη ικανοτήτων (π.χ. η ανάπτυξη του λεξιλογίου, το επίπεδο του προφορικού λόγου, η αντιληπτική ικανότητα) που συνδέονται με το γραμματισμό των μικρών παιδιών έχει συνδεθεί με την ποιότητα της σχέσης γονέα – παιδιού (Bergin, 2001). Ο Bus (2001) υπογράμμισε ότι οι γονείς που διαβάζουν από πολύ νωρίς στα παιδιά τους τους μεταφέρουν το ενδιαφέρον τους για τα βιβλία και ενισχύουν την εδραίωση συμπεριφορών γραμματισμού. Το ενδιαφέρον του παιδιού για το βιβλίο είναι το ζητούμενο και το ουσιαστικό όφελος στις αναγνωστικές δραστηριότητες. Παρ' όλα αυτά, τα μικρά παιδιά ίσως να μην είναι σε θέση να ευχαριστηθούν ή να κατανοήσουν τα βιβλία, χωρίς την καθοδήγηση και τη στήριξη του ενήλικα (Bus, 2001).

Η κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος από τα παιδιά και το ενδιαφέρον τους να το εξελίσσουν, έτσι ώστε να συμπεριλάβει την ανάγνωση και τη γραφή, καθορίζονται κυρίως από τη φύση της σχέσης τους με το περιβάλλον τους. Προκειμένου να παροτρύνουν την εξέλιξη της γλώσσας και της «μόρφωσης» γενικότερα, οι ενήλικοι καλούνται να παρέχουν στα παιδιά ένα περιβάλλον πλούσιο σε γραπτά κείμενα και να επικεντρώνουν την προσοχή τους στους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να αντλήσουμε πληροφορίες από αυτά (Pullen & Justice, 2006).

Διαμέσου των επαναλαμβανόμενων αλληλεπιδράσεων με τους γονείς, όπως είναι η από κοινού ανάγνωση βιβλίων, τα παιδιά αναπτύσσουν μια εικόνα για τους γονείς τους που επηρεάζει τις προσδοκίες, τις απαντήσεις και τις μελλοντικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους, γεγονός που σχετίζεται με τη θεωρία της προσκόλλησης (Egeland & Erickson, 1999). Ανακεφαλαιώνοντας, η σπουδαιότητα της συμβολής των γονέων κατά τα πρώτα χρόνια ζωής των παιδιών έχει τονισθεί ιδιαίτερα (Juleibo, 1985), διότι:

- ✓ το κλίμα αγάπης, αποδοχής και στοργής που επικρατεί μέσα στην οικογένεια αποτελεί την καλύτερη προϋπόθεση και την ασφαλέστερη εγγύηση για κάθε είδος μάθησης
- ✓ στο σπίτι υπάρχει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων στις οποίες εμπλέκεται το παιδί και αποκτά γνώσεις μέσα από φυσικές, καθημερινές, πραγματικές καταστάσεις
- ✓ οι γονείς εισπράττουν κάθε επιτυχία του, εκδηλώνοντας με έντονο τρόπο την ικανοποίησή τους και αυτή η θετική τους αντίδραση ενθαρρύνει το παιδί ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή του και ωθώντας το σε περαιτέρω αναζητήσεις
- ✓ η δυαδική σχέση γονέα-παιδιού δημιουργεί προϋποθέσεις για ποιοτική αλληλεπίδραση μέσω ερωτήσεων, σχολιασμών, διασαφηνίσεων, ερμηνειών κλπ.

- ✓ στο οικογενειακό περιβάλλον το παιδί έχει περισσότερες ευκαιρίες να αναπτύξει πρωτοβουλίες, που αφορούν δραστηριότητες γραμματισμού.

Στη σύγχρονη κοινωνία όλες σχεδόν οι οικογένειες κατά τις καθημερινές ενασχολήσεις τους προσφέρουν ευκαιρίες γραμματισμού όμως, σημειώνονται σημαντικές διαφορές στη στάση και τις πρακτικές που ακολουθεί ο κάθε γονέας. Έχει υποστηριχθεί ότι η σπουδαιότητα της γονεϊκής παρέμβασης οφείλεται στην «πραγματική συμμετοχή» των παιδιών στις ενασχολήσεις των ενηλίκων (Harste, Woodward & Burke, 1984) παράμετρος, που αναλύεται στη συνέχεια.

1.5 Παράγοντες που επιδρούν στην διαφοροποίηση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην κατάκτηση του γραμματισμού

Όπως κατέστη σαφές, η διαδικασία θεμελίωσης του γραμματισμού αναπτύσσεται σε περιβάλλοντα που παρέχουν ευκαιρίες εμπλοκής με πολιτισμικά εργαλεία. Η πολυδιάστατη έννοια του γραμματισμού είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις πρακτικές της οικογένειας και το ευρύτερο κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο το παιδί αναπτύσσεται και στο οποίο διαρκώς αναπροσαρμόζεται και αναδιαμορφώνεται. Τα παιδιά βρίσκονται σε άμεση αλληλεπίδραση με το κοινωνικό γίγνεσθαι, αποκομίζοντας πληροφορίες και, κυρίως, εμπειρίες που μετασχηματίζουν και οικοδομούν σταδιακά τις γνώσεις τους (Goodman, 1990). Όμως, η ανομοιομορφία που χαρακτηρίζει τα διάφορα οικογενειακά περιβάλλοντα, έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη ποικίλων μορφών και επιπέδων γραμματισμού. Οι βασικότεροι παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν και να προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό αυτή την ποικιλομορφία είναι:

το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας

Έχει ευρέως υποστηριχθεί ότι η μαθησιακή πορεία των παιδιών καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το πολιτιστικο-μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας. Η Γιαννικοπούλου (2000: 82) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η οικονομική κατάσταση και η επαγγελματική απασχόληση του πατέρα είναι υποδεέστερος παράγοντας στη μαθησιακή πορεία σε σχέση με την ακαδημαϊκή κατάρτιση και την ευρύτερη πνευματική καλλιέργεια της οικογένειας και ιδιαίτερα αυτή της μητέρας. Το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας έχει τύχει ιδιαίτερης προσοχής από τους ερευνητές, και σε πολλές περιπτώσεις ενοχοποιείται για το έλλειμμα γραμματισμού που παρουσιάζουν τα παιδιά κατά τα πρώτα χρόνια της σχολικής τους ζωής

(Pence, 2007·Carpentieri, Fairfax- Cholmeley, Litster & Vorhaus, 2011). Κι αυτό γιατί συνήθως η μητέρα είναι το άτομο που αναλαμβάνει την ευθύνη της διαπαιδαγώγησης του παιδιού από τη γέννησή του και κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων ζωής. Οι Teale & Sulzby (1986) υποστήριξαν ότι τα παιδιά βιώνουν το γραμματισμό ως κοινωνικά προσδιορισμένη διαδικασία. Οι γονείς, επομένως, επηρεάζουν καθοριστικά τη διαδικασία κατάκτησης του γραμματισμού, αφού είναι τα πρόσωπα που πρωταγωνιστούν στη ζωή των παιδιών, κυρίως, κατά την προσχολική ηλικία. Στην έρευνα των Bennett, Weigel & Martin (2002) και Bingham (2007) επιβεβαιώνεται ότι η ποιότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του πρώτου γραμματισμού, αλλά και στον τρόπο που τα παιδιά βιώνουν την επαφή τους με τον σχολικό γραμματισμό τα πρώτα χρόνια της επίσημης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μια από τις πλέον συνηθισμένες δραστηριότητες του οικογενειακού περιβάλλοντος, η από κοινού ανάγνωση ιστοριών, θεωρείται ότι επηρεάζεται και έχει θετική σχέση με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας (Philips & Lonigan, 2009). Οι Mol, Bus, deJong & Smeets (2008) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι λιγότερο μορφωμένες μητέρες τείνουν να είναι λιγότερο καθοδηγητικές στη δραστηριότητα της από κοινού ανάγνωσης ιστοριών. Συγκεκριμένα, θεωρούν ότι αυτές οι μητέρες τείνουν να απευθύνουν λιγότερες ερωτήσεις «γιατί;» κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης σε σχέση με τις περισσότερες μορφωμένες μητέρες. Μάλιστα, φαίνεται ότι το μορφωτικό επίπεδο επηρεάζει σημαντικά τη συμπεριφορά των γονιών κατά την από κοινού ανάγνωση ιστοριών, όπου οι ερευνητές αποφαινόνται ότι υπάρχει ευρεία διακύμανση στη συχνότητα ανάγνωσης και τον εξωκειμενικό σχολιασμό, στο βαθμό αφαίρεσης κατά τον σχολιασμό, καθώς και στο βαθμό εστίασης στα σύμβολα του γραπτού λόγου (Hammett, van Kleeck & Huberty, 2003). Με άλλα λόγια, η ποιότητα του σχολιασμού των κειμενικών αναφορών κατά την ανάγνωση ιστοριών φαίνεται να συσχετίζεται σημαντικά με το μορφωτικό επίπεδο του ενήλικα που συμμετέχει στην δραστηριότητα.

Η μελέτη της βιβλιογραφίας (Pence, 2007 · Philips & Lonigan, 2009) οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι γονείς, ανεξάρτητα από το μορφωτικό τους επίπεδο, αναγνωρίζουν ότι η ύπαρξη υλικών γραμματισμού και η εμπλοκή των παιδιών σε περιστατικά γραμματισμού ενισχύει τις ικανότητες των παιδιών στο γραμματισμό. Η διαφορά έγκειται στο ότι οι λιγότερο μορφωμένοι γονείς θεωρούν περισσότερο σημαντικούς τους καθιερωμένους (συμβατικούς) τρόπους διδασκαλίας (π.χ. αντιγραφή γραμμάτων, ασκήσεις δραστηριοτήτων γραφής και ανάγνωσης), ενώ οι περισσότεροι μορφωμένοι γονείς επιλέγουν, κυρίως, δραστηριότητες μη συμβατικού τύπου (όπως από κοινού ανάγνωση ιστοριών, σχολιασμό και αξιοποίηση καθημερινών περιστατικών γραμματισμού που

λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της οικογενειακής ζωής, αλλά και το δικό τους ζωντανό παράδειγμα, του αναγνώστη που απολαμβάνει την ανάγνωση ποικιλίας αναγνωστικού υλικού).

Η στοργική σχέση γονέα-παιδιού

Η διαφοροποίηση που παρατηρείται στο στυλ και τις οικογενειακές πρακτικές γραμματισμού έχουν αποδοθεί και στην ποιότητα της σχέσης γονέα-παιδιού. Οι δείκτες ποιότητας στη σχέση αυτή, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια αναγνωστικών δραστηριοτήτων, έχουν αποτελέσει αντικείμενο έρευνας (Frosch, Cox & Goldman, 2001). Η επιστημονική κοινότητα αντιλαμβανόμενη τα μειονεκτήματα των ερευνών που εστιάζουν σε ποσοτικές μετρήσεις μεταβλητών, προκειμένου να εξηγήσουν το επίπεδο κατάκτησης του γραμματισμού, εστιάζει στην προσέγγιση των ποιοτικών στοιχείων που φαίνεται πως προσδιορίζουν το βαθμό και την έκταση ανάπτυξης του πρώτου γραμματισμού. Η έννοια της ποιότητας αναφέρεται σε συμπεριφορές που αντανακλούν ευχαρίστηση κατά την αλληλεπίδραση. Υπάρχουν περιπτώσεις που η αλληλεπίδραση αυτή συνοδεύεται από αρνητικές συμπεριφορές που προϋποθέτουν και επιζητούν πειθαρχία⁷ από την πλευρά του παιδιού κατά την δραστηριότητα γραμματισμού (π.χ την ώρα της από κοινού ανάγνωσης ο γονιός δεν επιτρέπει το σχολιασμό ή την ελεύθερη πρόσβαση στο βιβλίο) (Bus & van IJzendoorn, 1997). Επομένως, η θετική συναισθηματική σχέση είναι απαραίτητη προκειμένου η αλληλεπίδραση να ενεργοποιήσει τα γνωστικά κύτταρα του μικρού παιδιού. Η θετική συναισθηματική σχέση γονέα-παιδιού συναντάται στη βιβλιογραφία με τον όρο «προσκόλληση»⁸ (Schaffer, 1996: 32-39 · Egeland & Erickson, 1999). Ειδικότερα, με τον όρο αυτό περιγράφεται ο συναισθηματικός δεσμός που αναπτύσσεται μεταξύ ενός βρέφους

⁷ Ο Τάνταρος (2004: 15-31) αναφέρει ότι υπάρχουν τρία κύρια σχήματα (patterns) άσκησης του γονεϊκού ρόλου: α) οι αυθεντικοί γονείς, που ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να συζητούν, ενώ παράλληλα ερμηνεύουν και αναλύουν τα επιχειρήματά τους, ενισχύουν την πρωτοβουλία και το αίσθημα ευθύνης τους και γενικότερα είναι υποστηρικτικοί προς αυτά β) οι τυραννικοί γονείς, που υιοθετούν την εφαρμογή μέτρων άσκησης ελέγχου (τιμωρία) και δίνουν έμφαση στην υπακοή και την πειθαρχία προς κάθε μορφή εξουσίας και γ) οι ανεκτικοί γονείς που αποφεύγουν την άσκηση ελέγχου, αφήνοντας τα παιδιά ελεύθερα χωρίς να παρεμβαίνουν στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς τους. Τα παιδιά που μεγαλώνουν με το αυθεντικό σχήμα φαίνεται να έχουν την καλύτερη ανάπτυξη σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο.

⁸ Ο όρος «προσκόλληση» χρησιμοποιείται για να περιγράψει το μακροχρόνιο συναισθηματικό δεσμό με ένα συγκεκριμένο άτομο. Ο Schaffer (1996) αναφέρεται στα είδη της προσκόλλησης έτσι όπως ταξινομούνται από την Ainsworth. Συγκεκριμένα διακρίνονται 3 είδη προσκόλλησης: α) η ασφαλής προσκόλληση. Τα παιδιά που αναπτύσσουν ασφαλή προσκόλληση συνήθως οικοδομούν ευκολότερα κοινωνικές σχέσεις, έχουν υψηλότερη αυτοπεποίθηση, αυτονομία και λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς. β) ανασφαλής-αποφευκτική προσκόλληση και γ) ανασφαλής-αμφιθυμική προσκόλληση. Τα δύο τελευταία είδη προσκόλλησης ευθύνονται για προβλήματα κοινωνικοποίησης και ειδικότερα για δυσκολίες στην οικοδόμηση σχέσεων με ενήλικα άτομα, αλλά και συνομηλίκους. Η ταξινόμηση του παιδιού σε ένα είδος προσκόλλησης δεν παραμένει αναγκαστικά σταθερή καθ' όλη την διάρκεια της παιδικής ηλικίας. Μπορεί να αλλάξει κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Επιπλέον, η κοινωνικότητα και η αυτοεκτίμηση, όπως και άλλα χαρακτηριστικά προσδιορίζονται και από άλλους παράγοντες και όχι μόνο από το είδος της προσκόλλησης.

και των γονιών του, ως αποτέλεσμα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης που συμβαίνει από τους πρώτους κιόλας μήνες ζωής. Συνοπτικά, τα παιδιά που αναπτύσσουν ασφαλή προσκόλληση με το γονιό ή με το άτομο που τα φροντίζει, βρίσκουν καταφύγιο σε αυτό σε στιγμές άγχους και ανάγκης, στεναχωριούνται με τον αποχωρισμό και χαίρονται με την επανασύνδεσή τους. Αντίθετα, τα παιδιά που αναπτύσσουν ανασφαλή προσκόλληση, εκδηλώνουν ελάχιστο άγχος κατά τον αποχωρισμό και, κατά την επανασύνδεση, αποφεύγουν την επαφή με το ενήλικο άτομο που τα φροντίζει. Η θεωρία της προσκόλλησης και η ανάπτυξη της ασφαλούς μορφής της στο παιδί έχει παρατηρηθεί ότι είναι εξέχουσας σημασίας για την θετική γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, αλλά και των πρώτων χρόνων της εφηβείας (Fagot & Kavanagh, 1993).

Συμπερασματικά, έχει επικρατήσει η αντίληψη ότι η επιτυχία της αλληλεπίδρασης γονέα-παιδιού είναι προσδιορισμένη από την ανταπόκριση και των δύο (Britto & Brooks-Gunn, 2001), καθώς και από το είδος της μεταξύ τους σχέσης (Bergin, 2001).

η κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει η οικογένεια

Ο πρώτος γραμματισμός είναι ένα πλέγμα ικανοτήτων και γνώσεων που θεμελιώνονται από τη βρεφική κιόλας ηλικία και εμπλουτίζονται συνεχώς κατά τα πρώτα στάδια της προσχολικής ηλικίας μέσω της διαρκούς έκθεσης σε γλωσσικά ερεθίσματα, σε υλικά έντυπου λόγου, ευκαιρίες για ουσιαστική αλληλεπίδραση με τα ενήλικα άτομα, για εξερεύνηση και κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση. Οι έρευνες⁹ των Adams (1990) και Whitehurst et al. (1994) απέδιδαν την πρόοδο του παιδιού μόνο στην κοινωνική προέλευση της οικογένειας. Άλλα επιστημονικά δεδομένα (Flouri & Buchanan, 2004) υποστηρίζουν ότι συμβάντα γραμματισμού παρατηρούνται σε κάθε οικογένεια, συνειδητά ή ασυνείδητα, ανεξάρτητα από την κοινωνικό-οικονομική προέλευσή της, την εθνικότητα κ.λπ. Είναι ευρέως παραδεκτό ότι η κοινωνική κατάσταση και το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον ασκούν επιρροές στην ανάπτυξη του φυσικού γραμματισμού (Mol, Bus, deJong, & Smeets, 2008 · Sylva, Scott, Totsika, Ereky-Stevens, & Crook, 2008). Αναλυτικότερα, η Senechal (2002) αναφέρει στοιχεία από έρευνα της σε οικογένειες μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών τάξεων οι οποίες παρουσίαζαν ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό εμφάνισης δραστηριοτήτων οικογενειακού γραμματισμού. Αναφέρει ότι οι γονείς είχαν ξεκινήσει την

⁹ Ο Adams το 1990 αναφέρει ότι παιδιά από οικογένειες μεσαίου εισοδήματος είχαν παρακολουθήσει 1000 έως 1700 ώρες από κοινού ανάγνωση ιστορίας μέχρι την είσοδό τους στο δημοτικό, ενώ στην έρευνα των Whitehurst et. al., αναφέρεται ότι παιδιά από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος, είχαν αντίστοιχη εμπειρία που εκτιμάται γύρω στις 25 ώρες.

ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά τους από τους εννέα μήνες, ότι τα παιδιά τους είχαν ανάμεσα στα εξήντα ένα έως και ογδόντα παιδικά βιβλία και ότι επισκέπτονταν συχνά την βιβλιοθήκη μαζί τους. Οι ίδιοι γονείς ανέφεραν ότι η από κοινού ανάγνωση ιστοριών λάμβανε χώρα με πρωτοβουλία των ίδιων των παιδιών, γεγονός που ερμηνεύτηκε ως ενδιαφέρον των παιδιών για την ανάγνωση. Επίσης, στην ίδια έρευνα, οι γονείς φαίνεται ότι εμπλέκονταν συχνά σε δραστηριότητες για την ανάγνωση και το γραπτό λόγο. Επιπλέον, οι Lonigan, Burgess, Antony & Baker (1998) σε έρευνά τους που πραγματοποίησαν σε παιδιά που ανήκουν σε κατώτερες κοινωνικές τάξεις και σε μειονοτικούς πληθυσμούς, αναφέρουν ότι υπάρχει σημαντικό χάσμα στον γραμματισμό των παιδιών που προέρχονται από περιβάλλοντα σε κίνδυνο, σε σχέση με τα παιδιά περισσότερο εύπορων οικογενειών. Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι η συχνότητα με την οποία οι γονείς εμπλέκουν τα παιδιά τους στην από κοινού ανάγνωση ιστοριών, συχνά σχετίζεται με την διαφοροποίηση των κοινωνικών τάξεων (Burgess, 2002 · Leseman & de Jong, 1998). Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι ενώ πάνω από το 90% των οικογενειών με μέσο εισόδημα εμπλέκονται καθημερινά σε αναγνωστικές δραστηριότητες, μόλις το 52% των οικογενειών με χαμηλό εισόδημα, επιδίδονται σε ανάλογες δραστηριότητες. Οι Karass, VanDeventer & Braungart-Ricker (2003) σε ένα δείγμα οικογενειών μεσαίου εισοδήματος, στο οποίο όλοι οι γονείς είχαν τουλάχιστον απολυτήριο λυκείου, συμπέραναν ότι το εισόδημα συσχετίζεται με την έναρξη της από κοινού ανάγνωσης ιστοριών μητέρας-βρέφους. Εξίσου σημαντική διαφοροποίηση παρουσιάζεται, εκτός από την από κοινού ανάγνωση ιστοριών και σε άλλες δραστηριότητες γραμματισμού (Burgess, Hecht & Lonigan, 2002). Φαίνεται πως οι περισσότερες οικογένειες που ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικά στρώματα είχαν ελάχιστη αλληλεπίδραση και εμπλοκή με δραστηριότητες που αφορούσαν τον έντυπο λόγο (Percell-Gates, 1996). Όμως, είναι γεγονός ότι το εισόδημα από μόνο του δεν μπορεί να εξηγήσει τις διαφορές στις πρακτικές γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον (Serpell, Sonnenschein, Baker, & Ganapathy, 2002 · Taylor & Dorsey- Gaines, 1998 · Heath, 1983). Οι Bus, van IJzendoorn & Pellegrini (1995) συμπεραίνουν στην έρευνά τους ότι οι μητέρες από ανώτερα κοινωνικά στρώματα τείνουν να καθιστούν τα τρίχρονα παιδιά τους περισσότερο ενεργά στην κατανόηση των ιστοριών, απευθύνοντάς τους ανοιχτές ερωτήσεις, προσφέροντάς τους ευκαιρίες για αναλυτική σκέψη και ικανότητα σύνθεσης, επιτρέποντάς τους να υποβάλλουν ερωτήσεις και να δίνουν τις δικές τους απαντήσεις. Αντίθετα, οι μητέρες από χαμηλά κοινωνικά στρώματα τείνουν να δίνουν απλές εξηγήσεις σε σύνθετες όψεις των ιστοριών, χωρίς να αφήνουν τα παιδιά να δώσουν δικές τους εκδοχές και να ενεργοποιήσουν τη σκέψη τους. Στην έρευνα των Mol, Bus, deJong & Smeets (2008)

επισημαίνεται ότι στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα που οι γονείς δεν συνηθίζουν να έχουν προσωπικές αναγνωστικές συνήθειες (ανάγνωση για ευχαρίστηση), αν και επιθυμούν να εμπλακούν με τα παιδιά τους σε δραστηριότητες από κοινού ανάγνωσης, δυσκολεύονται να αναπτύξουν κατάλληλες στρατηγικές για να ενεργοποιήσουν τη συμμετοχή των παιδιών τους, αφού απουσιάζει το πρότυπο του γονιού - αναγνώστη.

Συμπερασματικά, η μελέτη της βιβλιογραφίας αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στους παράγοντες του μορφωτικού επιπέδου των γονιών, της ποιότητας αλληλεπίδρασης γονέων-παιδιών, καθώς και την κοινωνική τάξη της οικογένειας για την ανάπτυξη συμπεριφορών γραμματισμού στα πρώτα χρόνια ζωής του παιδιού. Επίσης, κρίσιμοι παράγοντες φαίνεται να είναι η φτώχεια, ο αριθμός των γονιών στην οικογένεια, αλλά και η εθνικότητα (Carpentieri, Fairfax- Cholmeley, Litster, & Vorhaus, 2011). Στην έρευνα των Sylva, Scott, Totsika, Ereky- Stevens & Crook (2008) τονίζεται η σημασία της ποιότητας του οικογενειακού περιβάλλοντος και της επίδρασής του στην θετική ανταπόκριση του παιδιού κατά την είσοδό του στο σχολικό γραμματισμό. Παράμετροι όπως η συχνότητα που οι γονείς εμπλέκουν τα παιδιά τους σε παιχνίδια με τα γράμματα ή τους αριθμούς, σε δραστηριότητες που εστιάζουν στους ήχους των γραμμάτων (φωνημική επίγνωση¹⁰), ή συχνότητα επισκέψεων σε παιδικές βιβλιοθήκες, φαίνεται να συσχετίζονται με την έκταση ανάπτυξης συμπεριφορών γραμματισμού. Η ποιότητα των σχέσεων και των μαθησιακών εμπειριών στο οικογενειακό περιβάλλον θα πρέπει να αποτελούν αντικείμενο μελέτης στο πεδίο του γραμματισμού, καθώς συμβάλλουν καθοριστικά στην διαμόρφωση των συνηθειών γραμματισμού και προσδιορίζουν τη μελλοντική σχολική πορεία των παιδιών (Pence, 2007 · Leseman & deJong, 1998). Στην έρευνα των Sylva, Scott, Totsika, Ereky- Stevens, & Crook (2008) αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι οι πρακτικές των γονιών είναι εξίσου, ή και περισσότερο, προσδιοριστικές για την κατάκτηση του γραμματισμού, σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο ή την κοινωνική προέλευση της οικογένειας.

¹⁰ Η φωνημική/φωνολογική επίγνωση ή ενημερότητα, αναφέρεται στην ικανότητα ανάλυσης της δομής των ήχων της γλώσσας. Το άτομο δεν πρέπει να εστιάσει στη σημασία μιας λέξης, αλλά στη δομή του ήχου της λέξης. Τα παιδιά που διαθέτουν ικανότητα φωνημικής επίγνωσης, μπορούν να παίξουν με ομοιοκατάληκτες λέξεις, να βρουν και να παίξουν με τον αρχικό ήχο της λέξης, ή να προφέρουν κάθε ήχο (φώνημα) μέσα στη λέξη. Η φωνημική επίγνωση είναι μια από τις όψεις αξιολόγησης της μεταγλώσσας και σηματοδοτεί την ικανότητα εστίασης στη δομή της γλώσσας και το διαχωρισμό της από τις σημασίες της. Για τα πολύ μικρά παιδιά το επίπεδο φωνημικής επίγνωσης, αποτελεί δείκτη αξιολόγησης των πρώτων συμπεριφορών γραμματισμού (Pence, 2007 · Dunst, Meter & Humby, 2011).

1.6 Αξιολόγηση του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού

Συστηματικά ερευνητικά εγχειρήματα (Carpentieri, Fairfax-Cholmeley, Litster & Vorhaus, 2011· Mol, Bus, deJong & Smeets, 2008 · Sylva, Scott, Totsika, Ereky-Stevens & Crook, 2008) έχουν καταλήξει ότι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ένα σύνολο δεικτών για την αξιολόγηση των πρακτικών γραμματισμού που υιοθετούνται από το οικογενειακό περιβάλλον. Οι σημαντικότεροι από αυτούς σύμφωνα με τους Leseman & deJong (1998) είναι:

Οι στάσεις & αντιλήψεις των γονιών για το γραμματισμό

Οι στάσεις και αντιλήψεις των γονιών λειτουργούν υποστηρικτικά στο «παρασκήνιο», υποβοηθώντας την ανάπτυξη του γραμματισμού (Snow et al., 1998 · Weigel, Martin & Bennett, 2006). Έχει παρατηρηθεί ότι ενήλικες που υπολείπονται σε ικανότητες γραμματισμού επηρεάζουν αρνητικά την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού των παιδιών τους. Οι προσδοκίες για την επίτευξη ικανοτήτων γραμματισμού και η ανταπόκριση των γονιών στις πρωτοβουλίες ανάγνωσης των παιδιών τους φαίνεται να επηρεάζουν τα κίνητρα και την αναγνωστική συμπεριφορά των μελλοντικών αναγνωστών. Η έρευνα των Wegel, Martin και Bennett¹¹ το 2006 κατέταξε τις μητέρες παιδιών προσχολικής ηλικίας, που τα παιδιά τους δεν είχαν ακόμη την εμπειρία κάποιου προσχολικού θεσμού, σε δύο μεγάλες κατηγορίες/ομάδες. Την πρώτη ομάδα συγκροτούν μητέρες που τείνουν να ενισχύουν συμπεριφορές γραμματισμού και ονομάστηκαν «Ενισχυτικές» (Facilitative). Την δεύτερη ομάδα αποτέλεσαν οι «Παραδοσιακές» (Conventional) μητέρες που τείνουν να αντιλαμβάνονται τα ζητήματα γραμματισμού με τη συμβατική, παραδοσιακή προσέγγιση. Σε σύνολο εβδομήντα εννέα (n=79) μητέρων, οι πενήντα τρεις (n=53) εντάχθηκαν στην κατηγορία «Ενισχυτικές» ή «Υποστηρικτικές» και οι είκοσι έξι (n=26) στην κατηγορία «Παραδοσιακές». Οι μητέρες της πρώτης κατηγορίας φαίνεται να πιστεύουν ότι ο ενεργητικός ρόλος των γονιών στην μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους θα ενδυναμώσει τις σχολικές τους επιδόσεις. Επίσης, θεωρούν ότι η εμπλοκή των παιδιών σε αναγνωστικές δραστηριότητες θα αναπτύξει το λεξιλόγιό τους, τις γνώσεις τους, τα ηθικά διδάγματα που θα πάρουν, όπως και την επικοινωνιακή τους ικανότητα και τις δεξιότητές τους. Πρόκειται για

¹¹ Οι Wegel, Martin και Bennett (2006) με τη χρήση του ερωτηματολογίου των DeBaryshe και Binder (1994), επιχείρησαν να μετρήσουν την έκταση συμφωνίας ή διαφωνίας των μητέρων με συγκεκριμένες αντιλήψεις γραμματισμού: ο ρόλος των γονιών ως δάσκαλοι δεξιοτήτων σχολικού γραμματισμού, η από κοινού ανάγνωση ιστοριών ως προέκταση της σχέσης στοργής γονιού- παιδιού, το αν πιστεύουν οι γονείς ότι τα παιδιά αποκτούν γνώσεις μέσα από τη σχέση τους με τα βιβλία. Επίσης, έθεσαν το ζήτημα για το αν η έλλειψη αντικειμένων γραμματισμού αποτελεί εμπόδιο για δραστηριότητες ανάγνωσης, για το αν η γλωσσική ικανότητα είναι κληρονομική κτλ. Η έρευνα διεξήχθη σε 79 μητέρες των οποίων τα παιδιά ήταν τουλάχιστον τριών (3) ετών και δεν είχαν παρακολουθήσει πρόγραμμα νηπιαγωγείου.

την κατηγορία των μητέρων που αντιλαμβάνονται το γραμματισμό ως ένα φυσικό συμπλήρωμα της καθημερινής τους ζωής. Από την άλλη, οι μητέρες της δεύτερης κατηγορίας τείνουν να συμφωνούν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι πολύ μικρά για να αποκτήσουν δεξιότητες ανάγνωσης και ότι η μαθησιακή διαδικασία είναι υπόθεση του σχολείου και όχι των γονιών. Επιπλέον, οι μητέρες αυτής της κατηγορίας (παραδοσιακές) θεωρούν ότι η μαθησιακή διαδικασία δεν χρειάζεται να ξεκινήσει στο σπίτι, πριν το σχολείο. Είναι χαρακτηριστικό ότι αυτές οι μητέρες ανέφεραν ότι στο σπίτι τους υπάρχει έλλειψη αναγνωστικού υλικού, όπως επίσης και κατάλληλος χώρος για ανάγνωση. Τέλος, φαίνεται ότι οι συγκεκριμένες μητέρες έχουν δυσκολία στο να εμπλακούν σε δραστηριότητες από κοινού ανάγνωσης. Δεν συνηθίζουν να λένε ιστορίες στα παιδιά τους, να ζωγραφίζουν μαζί τους, να τραγουδούν, ή να παίζουν με αυτά.

Η έρευνα των Newland et al.(2011) διερεύνησε τις αντιλήψεις των γονέων παιδιών με μέση ηλικία τριών ετών και οκτώ μηνών σχετικά με την έκταση της αποτελεσματικότητας και απόδοσης που οι ίδιοι θεωρούν ότι επιτελούν οι πρακτικές γραμματισμού στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Πιστεύουν ότι οι αντιλήψεις τους για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους καθώς και για την αυτο-απόδοσή τους, έχουν άμεση επίδραση στην αντιληπτικότητα και την μαθησιακή πορεία ενός παιδιού. Υποστηρίζουν ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα¹² είναι ένα είδος καθοδήγησης που επηρεάζει την προθυμία τους να εμπλακούν σε μια μαθησιακή δραστηριότητα με το παιδί τους. Μέσα από ερευνητικές διαδικασίες που εφάρμοσαν σε ένα δείγμα εβδομήντα πέντε (n=75) μητέρων, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αποτελεσματικότητα των μητέρων και η ανάγνωση για απόλαυση με το παιδί συνδέονται με την συχνότητα και την ποιότητα των πρακτικών οικογενειακού γραμματισμού. Επιπρόσθετα, η ενεργός εμπλοκή των μητέρων με την ανάγνωση και η συχνότητα δραστηριοτήτων γραφής είχαν την πλέον ισχυρή και άμεση επίδραση στην εδραίωση συμπεριφορών γραμματισμού, ενώ η αποτελεσματικότητά τους είχε έμμεση επίδραση μέσω των δραστηριοτήτων γραφής και ανάγνωσης.

¹² Οι Newland et al., (2011) βασίστηκαν στο μοντέλο των Hoover- Dempsey και Sandler που εξέλιξε τη κοινωνικο-γνωστική θεωρία του Bandura, προκειμένου να κατανοήσουν την επίδραση που ασκούν οι αντιλήψεις των γονιών στο είδος της εμπλοκής τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Στο μοντέλο των Hoover-Dempsey και Sandler, η εμπλοκή των γονιών επηρεάζεται από την αποτελεσματικότητά τους, τη δομή του ρόλου τους, και την αντίληψη που έχουν για τις δυνατότητές τους να εμπλακούν. Οι ερευνητές αναφέρουν ότι η αποτελεσματικότητα των γονιών προσδιορίζει την αντίληψή τους για το αν η εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία θα αποδώσει τα αναμενόμενα για την σχολική επιτυχία του παιδιού τους. Το είδος εμπλοκής των γονέων εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, με κυριότερους τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, τον διαθέσιμο χρόνο και ενέργεια που μπορούν να αφιερώσουν, καθώς και τα προσπατούμενα της εμπλοκής και από το παιδί, αλλά και τους παιδαγωγούς του. Η γονεϊκή εμπλοκή που αναπτύσσεται επηρεάζει την εξέλιξη του παιδιού με τα πρότυπα συμπεριφορών, την ενίσχυση των δεξιοτήτων και τις στρατηγικές καθοδήγησης. Οι συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής καθορίζονται από τις αναπτυξιακά κατάλληλες στρατηγικές που οι ίδιοι εφαρμόζουν.

Φαίνεται ότι οι αντιλήψεις των γονέων, όπως άλλωστε έχει αναφερθεί, επηρεάζονται τόσο από το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο όσο και από το εισόδημα της οικογένειας. Υπάρχουν αναφορές (Rodriguez & Olswang, 2003 · Skibbe, Connor, Morrison & Jewkes, 2011) ότι οι αντιλήψεις και οι αξίες του σχολείου συχνά διαφέρουν από αυτές των γονέων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Οι Serpell, Sonnenschein, Baker & Ganapathy (2002) συνέδεσαν τις αντιλήψεις των γονέων με το εισόδημά τους. Συγκεκριμένα, συμπέραναν ότι οι γονείς μεσαίων εισοδημάτων αντιλαμβάνονται το γραμματισμό ως μια ψυχαγωγική – διασκεδαστική διαδικασία και επηρεάζουν θετικά την ανάπτυξή του, ενώ οι γονείς χαμηλών εισοδημάτων τείνουν να πιστεύουν πως ο γραμματισμός είναι αποκλειστικά ζήτημα εκμάθησης και απόκτησης δεξιοτήτων και πρακτικής εξάσκησης.

Η συχνότητα & ποιότητα της από κοινού ανάγνωσης ιστοριών.

Η ικανότητα ανάγνωσης είναι μια δεξιότητα κοινωνικά προσδιορισμένη που έχει εφευρεθεί από τους ανθρώπους και εμπνέεται από την αναγκαιότητα επικοινωνίας με άλλους. Κατ' επέκταση, αυτή η πολύπλοκη, κοινωνικής προέλευσης δεξιότητα εξαρτάται συγχρόνως από την γνωστική ικανότητα και την υποκίνηση (Pence, 2007). Ο Bergin (2001) αναφέρει ότι είναι κοινό μυστικό μεταξύ των γονιών ότι τα παιδιά πρέπει να ασχολούνται με αναγνωστικές δραστηριότητες στο σπίτι. Παρόλα αυτά, υπάρχουν γονείς που δεν ασχολούνται ποτέ με τέτοιου είδους δραστηριότητες, όπως υπάρχουν και γονείς που ασχολούνται πολύ συχνά (Adams, 1990). Οι αλληλεπιδράσεις κατά τις αναγνωστικές δραστηριότητες έχουν στατιστικά σημαντική σχέση και με την ποιότητα της σχέσης γονέα-παιδιού (Bus, & vanIjzendoorn, 1997). Οι δείκτες ποιότητας στη σχέση γονέα – παιδιού κατά τη διάρκεια αναγνωστικών δραστηριοτήτων έχουν τύχει ιδιαίτερης προσοχής κατά τα τελευταία χρόνια. Συχνά, το περιβάλλον γραμματισμού και οι αναγνωστικές δραστηριότητες εξετάζονται με ποσοτική προσέγγιση. Για παράδειγμα, πόσο συχνά διαβάζει κάποιος στο παιδί, πόσα παιδικά βιβλία υπάρχουν στο σπίτι, με ποια συχνότητα επισκέπτεται την βιβλιοθήκη (Karass, VanDeventer & Braungart- Ricker, 2003).

Στο παρελθόν, η πτυχή της ποιότητας (σε αντίθεση με την ποσότητα) των αναγνωστικών αλληλεπιδράσεων γονέα-παιδιού δεν είχε τύχει της ιδιαίτερης προσοχής και μόνο κατά τα τελευταία χρόνια έχει περιέλθει στο κέντρο του ενδιαφέροντος. Όπως έχει επισημανθεί, η αλληλεπίδραση κατά τις αναγνωστικές δραστηριότητες λειτουργεί σε συμπεριφορές που αντανακλούν ευχαρίστηση. Επομένως, είναι ουσιώδες να αναγνωριστεί η διαφορά ανάμεσα στην ποσότητα (συχνότητα) και την ποιότητα (είδος επιρροής) κατά την

αλληλεπίδραση των αναγνωστικών δραστηριοτήτων. Είναι σημαντικό να αντιληφθεί κανείς ότι η συχνότητα της ανάγνωσης βιβλίων μπορεί να μην έχει τα μέγιστα θετικά οφέλη για τα μικρά παιδιά, αν η σχέση αλληλεπίδρασης γονέα – παιδιού χαρακτηρίζεται από αρνητικά στοιχεία (π.χ. αυταρχική συμπεριφορά) (Bergin, 2001). Ένας ακόμη παράγοντας που θεωρείται ότι συμβάλλει θετικά στα οφέλη της αναγνωστικής διαδικασίας είναι και η ηλικία έναρξης της από κοινού ανάγνωσης ιστοριών. Επισημαίνεται ότι η ηλικία εκκίνησης της δραστηριότητας αυτής έχει ισχυρότερη συσχέτιση με την ανάπτυξη του προφορικού λόγου από ότι έχει η συχνότητα ανάγνωσης (DeBaryshe et al., 2000).

Η ευεργετική επίδραση της αναγνωστικής δραστηριότητας για τα μικρά παιδιά επισημαίνεται από πολλούς ερευνητές (Teale, 1981 · Snow & Ninio 1986 · Neuman, 1999), διότι πέρα από τη χαρά και την ευχαρίστηση που αισθάνονται, ή το ενδιαφέρον που αναπτύσσουν για τα βιβλία, καλλιεργούν μέσω αυτής, δεξιότητες, άμεσα συνδεδεμένες με την ανάγνωση και τη γραφή, που οδηγούν τα παιδιά στην κατάκτηση βασικών γνώσεων για το γραπτό λόγο. Η διαλογική/διαδραστική¹³ ανάγνωση, σε αντίθεση με τη γραμμική,¹⁴ θεωρείται μια αλληλεπιδραστική στρατηγική ανάγνωσης, κατά την οποία το παιδί αναλαμβάνει ηγετικό ρόλο στην καθοδήγηση του διαλόγου που σχετίζεται με τις εικόνες των βιβλίων. Για βέλτιστα αποτελέσματα οι γονείς θα πρέπει να εξασκούνται στη χρήση ανοιχτών ερωτήσεων, όπως επίσης και στην αναπλαισίωση και επέκταση των κειμενικών αναφορών του παιδιού, προκειμένου να ενισχύσουν την ανάπτυξη του λεξιλογίου τους και την κατανόηση των διαφόρων κειμενικών ειδών. Η διαλογική ανάγνωση βασίζεται στην υπόθεση ότι η πρακτική εξάσκηση, η ανατροφοδότηση και η κατάλληλη διαμεσολαβητική αλληλεπίδραση διευκολύνουν τη γλωσσική ανάπτυξη (Pence, 2007). Η από κοινού ανάγνωση ιστοριών προσφέρει την ευκαιρία στους γονείς να οικοδομήσουν στο παιδί ικανότητες γραμματισμού μέσα από εξωκειμενικές αναφορές για τον έντυπο λόγο. Οι αναφορές αυτές προϋποθέτουν ότι οι ενήλικες χρησιμοποιούν λεκτικές και μη λεκτικές υποδείξεις που κατευθύνουν το ενδιαφέρον του παιδιού μέσα από ερωτήσεις, σχολιασμούς, αιτήματα για τον έντυπο λόγο, καθώς και «παρακολούθηση», «δείξιμο» με το δάχτυλο στα σημεία του έντυπου λόγου (Justice & Ezell, 2000). Σε γενικές γραμμές, οι μελετητές

¹³ Οι Whitehurst et al., (1994) ανέπτυξαν μια τεχνική που ονόμασαν διαλογική ανάγνωση προκειμένου δείξουν στους γονείς πώς να παρακινήσουν το παιδί με ερωτήσεις, να επεκτείνουν τον προφορικό τους λόγο και να επιβραβεύσουν την αφήγηση της ιστορίας και την κατονομασία των αντικειμένων που εικονίζονται στις σελίδες των βιβλίων. Η τεχνική αυτή εδράζεται στη θεώρηση ότι τα παιδιά αποκομίζουν περισσότερα οφέλη στην ανάπτυξη συμπεριφορών γραμματισμού όταν τους παρέχονται ευκαιρίες να καταστούν ενεργοί συμμετέχοντες στην από κοινού ανάγνωση της ιστορίας. Ο βαθμός απόκρισης των γονέων στις απαιτήσεις της διαλογικής ανάγνωσης συνδέθηκε με την ανάπτυξη του προφορικού λόγου των παιδιών.

¹⁴ Στο γραμμικό είδος ανάγνωσης ο ενήλικας διαβάζει την ιστορία και το παιδί καθίσταται παθητικός ακροατής.

καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι γονείς είναι οι πρώτοι και αναμφισβήτητα οι σημαντικότεροι δάσκαλοι των παιδιών εξαιτίας της πληθώρας των φυσικών μαθησιακών δραστηριοτήτων που έχουν στη διάθεσή τους, όπως είναι η από κοινού ανάγνωση ιστοριών (Britto, Fuligini & Brooks- Gunn, 2006).

Η δυνατότητα συμμετοχής σε δραστηριότητες που έχουν νόημα & ενισχύουν το γραμματισμό (εκτός από την ανάγνωση βιβλίων).

Οι οικογένειες μπορούν να υποστηρίξουν την ανάπτυξη του φυσικού γραμματισμού, παρέχοντας ποικιλία αλληλεπιδράσεων που σχετίζονται με τη γραφή, τον έντυπο λόγο, γνώσεις για τα γράμματα και τη γλώσσα και παιχνίδια με τις λέξεις. Όμως, όπως έχει επανειλημμένως τονισθεί, όλα τα παιδιά δεν έχουν τις ίδιες εμπειρίες και αλληλεπιδράσεις (Purcell- Gates, 2000), παρά το γεγονός ότι ζούμε σε μια εγγράμματη κοινωνία. Γονείς που δεν είναι ικανοί αναγνώστες πιθανότατα δεν διαθέτουν πόρους γραμματισμού προκειμένου να εμπλέξουν τα παιδιά τους σε ανάλογες δραστηριότητες (Cooter, 2006). Αναμφισβήτητα, η διερεύνηση των γνώσεων που αποκτούν τα παιδιά στο οικογενειακό περιβάλλον έχει ιδιαίτερη αξία για την πληροφόρηση σε σχέση με την προϋπάρχουσα γνώση τους. Οι πρακτικές και οι δραστηριότητες που ακολουθεί η οικογένεια και που σχετίζονται με το γραμματισμό, είναι τα βασικά συστατικά στην αξιολόγηση του οικογενειακού περιβάλλοντος, σύμφωνα με τους ερευνητές που ασπάζονται την κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία μάθησης, που όπως έχει αναφερθεί επανειλημμένως, ο ενήλικας και οι σημαντικοί άλλοι παίζουν καθοριστικό ρόλο στην οικοδόμηση της γνώσης (Katz, 2001). Η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων του οικογενειακού περιβάλλοντος στοχεύει στην εκτίμηση της ποιότητας της αλληλεπίδρασης γονέα-παιδιού και της συχνότητας εμφάνισης των δραστηριοτήτων αυτών. Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία να διερευνηθεί πριν την είσοδο του παιδιού σε κάποιο προσχολικό εκπαιδευτικό θεσμό, είναι η αξιολόγηση δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα στο περιβάλλον της οικογένειας οι οποίες σχετίζονται με τις γνώσεις για τον έντυπο λόγο. Οι τυπικές (formal) και άτυπες (informal) δραστηριότητες¹⁵ οικογενειακού

¹⁵ Οι Senechal και LeFevre (2002) διακρίνουν τις εμπειρίες γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον σε δύο είδη: Άτυπες (Informal) και τυπικές (Formal). Οι άτυπες εμπειρίες γραμματισμού αφορούν δραστηριότητες που στοχεύουν στην κατανόηση του μηνύματος που εμπεριέχεται στον γραπτό λόγο και όχι στον ίδιο τον γραπτό λόγο. Ενώ οι τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού, είναι αυτές που η στόχευση των γονιών εστιάζει στην ίδια τη γλώσσα (μεταγλώσσα). Στην έρευνα αυτή δείκτης για την αξιολόγηση των άτυπων δραστηριοτήτων στο οικογενειακό περιβάλλον ορίστηκε η έκθεση των παιδιών στην ανάγνωση ιστοριών, ενώ δείκτης για την αξιολόγηση των τυπικών δραστηριοτήτων τέθηκε η συχνότητα υιοθέτησης διδακτικού τύπου γονεϊκής παρέμβασης, για την εκμάθηση της ανάγνωσης και των γραμμάτων. Μια άλλη διάκριση είναι αυτή που εισηγούνται οι Philips & Lonigan (2009), οι οποίοι αντιλαμβάνονται τις διαφοροποιήσεις των εμπειριών

γραμματισμού, ασκούν σημαντική επιρροή στις διάφορες όψεις του πρώτου γραμματισμού. Οι άτυπες δραστηριότητες, με κυριότερη αυτήν της από κοινού ανάγνωσης ιστοριών, επιδρά στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, την ανάπτυξη της αντιληπτικής ικανότητας και νοηματοδότησης (Storch & Whitehurst, 2001), τις δεξιότητες του προφορικού λόγου, όχι όμως και του γραπτού (Senechal et al, 1998). Οι τυπικές δραστηριότητες οικογενειακού γραμματισμού (π.χ. δραστηριότητες για την φωνημική ευαισθητοποίηση) επιδρούν στις γνώσεις για τα γράμματα (κατονομασία και φωνημική επίγνωση) και τις δεξιότητες του γραπτού λόγου (Storch & Whitehurst, 2001) -όχι όμως και του προφορικού (Senechal et al, 1998). Είναι αλήθεια ότι ορισμένοι γονείς ενεργούν ως δάσκαλοι στη διδασκαλία των γραμμάτων, της φωνημικής επίγνωσης, των δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης, καθώς και σε δραστηριότητες που υποστηρίζουν τη γραφή και τον συλλαβισμό. Τα παιδιά είναι σε θέση να αναπτύξουν ικανότητες φωνημικής επίγνωσης μέσα από δραστηριότητες που σχετίζονται με παιδικά τραγούδια,¹⁶ λαχνίσματα, γλωσσοδέτες, παιχνιδόλεξα, νανουρίσματα, λίμερικς, με τις οποίες διασκεδάζουν και περνούν ευχάριστα (Dunst, Meter & Humby, 2011 · Γιαννικοπούλου, 2000 · Snow, Burns & Griffin, 1998). Η διερεύνηση των γνώσεων για τα γράμματα αποτελεί ισχυρό δείκτη για την αξιολόγηση του επιπέδου της αναγνωστικής επίτευξης (Scarborough, 2001). Ο Adams (1990) υποστηρίζει ότι αν τα παιδιά αναγνωρίζουν τα γράμματα πριν την είσοδό τους στο σχολείο, τότε θα μάθουν ευκολότερα τους ήχους των γραμμάτων και να συλλαβίζουν. Όταν τα παιδιά γνωρίζουν τα γράμματα από τους γονείς τους, τότε γνωρίζουν περισσότερα γράμματα από τους συνομηλίκους τους (Ehri & Roberts, 2006). Το οικογενειακό περιβάλλον αναδεικνύεται στο πλέον κατάλληλο για δραστηριότητες, που με φυσικό τρόπο ενισχύουν το γραμματισμό. Πολλές φορές οι γονείς και όσοι ασχολούνται με την φροντίδα των μικρών παιδιών χρειάζονται καθοδήγηση προκειμένου εμπρόθετα να τους παρέχουν κατάλληλες εμπειρίες για την υλοποίηση δραστηριοτήτων, που θα αποτελέσουν την καθημερινή τους γνώση (Enz & Morrow, 2009).

γραμματισμού σε πρακτικές που αποσκοπούν στη διασκέδαση (literacy as entertainment) και σε αυτές που αποσκοπούν στην εκμάθηση δεξιοτήτων (literacy as skill).

¹⁶ Τα έμμετρα λεκτικά παιχνίδια (nursery rhymes) αποτελούν δείκτες για την αξιολόγηση του επιπέδου κατάκτησης της φωνημικής επίγνωσης. Οι ομοιοκατάληκτες λέξεις διαφέρουν στην αρχή τους, αλλά μοιράζονται την ίδια κατάληξη. Οι συνειδητοποίηση των λέξεων που ομοιοκαταληκτούν αποτελεί την πιο πρόωμη ένδειξη φωνημικής επίγνωσης και είναι δείκτης εύκολα μετρήσιμος στην προσχολική ηλικία (Pence, 2007).

Η ποιότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος ως περιβάλλον γραμματισμού

Το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού κοινώς προσδιορίζεται ως η ποικιλομορφία των ερεθισμάτων και των ευκαιριών που παρέχονται στα παιδιά, καθώς και οι ικανότητες, δεξιότητες, προδιαθέσεις και πόροι των γονιών που καθορίζουν το είδος των ευκαιριών αυτών για τα παιδιά. Σύμφωνα με αυτό τον ορισμό επισημαίνεται ο πολυδιάστατος χαρακτήρας του οικογενειακού γραμματισμού, όπως αναφέρουν οι Leseman και deJong (1998), οι οποίοι θεωρούν απαραίτητη την συνεξέταση πολλών παραγόντων στην αξιολόγησή του: συχνότητα των ευκαιριών γραμματισμού, ποιότητα κοινωνικο-συναισθηματικής αλληλεπίδρασης και καθοδήγησης κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων γραμματισμού, συνεργασία και από κοινού οικοδόμηση των εννοιών γραμματισμού. Οι ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι υπάρχει σχέση μεταξύ οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού και επιπέδου ανάπτυξης του γραμματισμού. Ο Boudreau το 2005 κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι πρώιμοι αναγνώστες έχουν γονείς που διαβάζουν εφημερίδες και περιοδικά, υπονοώντας ότι εκτίθενται σε οικογενειακές συμπεριφορές που ενισχύουν την ανάπτυξη του φυσικού γραμματισμού (Pence, 2007). Μακροπρόθεσμα, οι δείκτες αξιολόγησης οικογενειακού γραμματισμού σχετίζονται με γλωσσικές, νοητικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών κατά τη σχολική περίοδο (Lonigan, 2006). Ο προσδιορισμός της ποιότητας του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού αναφέρεται στην επάρκεια και τη διαθεσιμότητα υλικών γραμματισμού, στις εμπειρίες γραμματισμού που μοιράζονται τα παιδιά, καθώς και στα χαρακτηριστικά αυτών των εμπειριών. Παρά το γεγονός ότι το οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να υποστεί τροποποιήσεις σε μακρο-επίπεδο, σε μικρο-επίπεδο είναι ιδιαίτερα σημαντικό το να υπάρχει ένα υποστηρικτικό και αλληλεπιδραστικό οικογενειακό περιβάλλον. Ένα τέτοιο περιβάλλον θα πρέπει να είναι εφοδιασμένο για παράδειγμα με μαγνητικά γράμματα ψυγείου, έντυπο υλικό, μπλοκάκια, μολύβια και στυλό, εφημερίδες, και οπωσδήποτε, βιβλία. Η παρουσία τέτοιου υλικού στο σπίτι θα επηρεάσει την εμφάνιση χαρακτηριστικών γραμματισμού, όπως την προσποίηση της ανάγνωσης – συνήθεια που φανερώνει το κύρος που αποδίδει η οικογένεια σε αυτή τη διαδικασία. Έχει υποστηριχθεί ότι παιδιά που έχουν εμπειρίες γραμματισμού στην οικογένεια, αναπτύσσουν ικανότητες πρώτου γραμματισμού πολύ πριν την έναρξη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Strickland, 2001). Πάντως, οι προσπάθειες αξιολόγησης τέτοιων δραστηριοτήτων πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το πολιτισμικό πλαίσιο εντός του οποίου δρουν οι οικογένειες. Στην έρευνα των Neuman και Celano (2001) που αφορούσε το περιβάλλον οικογενειών μεσαίων και χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων, βρέθηκε ότι υπήρχε άνιση πρόσβαση σε ερεθίσματα γραμματισμού σε δημόσιους χώρους, όπως για παράδειγμα

σήματα, ταμπέλες, λογότυπα κ.α. Ακόμα και η ύπαρξη βιβλιοθηκών σε φτωχές γειτονίες χαρακτηρίζεται από έλλειψη ποιοτικών βιβλίων και πολυμέσων. Συμπερασματικά, οι βιβλιογραφικές αναφορές επιβεβαιώνουν ότι η ανεπαρκής έκθεση και πρόσβαση των παιδιών σε περιστατικά γραμματισμού έχει μακροπρόθεσμη επίπτωση στην μετέπειτα αναγνωστική τους ικανότητα. Η έλλειψη κινήτρων και ερεθισμάτων γραμματισμού φαίνεται ότι δημιουργεί μια καθοδική πορεία σε αυτά τα παιδιά, σε σχέση με άλλα παιδιά που ζουν σε προνομιούχα περιβάλλοντα γραμματισμού, διότι προκαλείται αυξανόμενη μείωση αναγνωστικής επάρκειας. Σε έρευνα του Burgess (2005) προέκυψε ότι η ηλικία των μητέρων είναι ένας ακόμη παράγοντας που σχετίζεται με την ποιότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού. Συγκεκριμένα, η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι μητέρες πολύ νεαράς ηλικίας, υπολείπονται στην παροχή ποιοτικού οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού σε σχέση με τις μητέρες μεγαλύτερης ηλικίας. Οι Umek, Podlesek & Fekonja (2005) αναφέρουν ότι η γλωσσική επιτέλεση των παιδιών σχετίζεται με όψεις του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος όπως είναι οι συχνές επισκέψεις σε βιβλιοθήκες, σε παιδικά θέατρα ή κινηματογράφους, καθώς και με τη συχνότητα της αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης. Αυτή η διαφοροποίηση που εμφανίζεται συνολικά στο οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού μπορεί να λειτουργήσει άλλοτε υποστηρικτικά και άλλοτε ασυνείδητα αποτρεπτικά στην εδραίωση συμπεριφορών πρώτου/φυσικού γραμματισμού.

Το επίπεδο ανάπτυξης του προφορικού λόγου¹⁷ και του λεξιλογίου¹⁸.

«Λέξη» λογίζεται ως η λεξική αναπαράσταση για μία οντότητα, για την οποία υπάρχουν συμφωνημένες σημασίες και συμφωνημένες φωνολογικές και ορθογραφικές αναπαραστάσεις (Pence, 2007). Όταν ένα παιδί μαθαίνει τη σημασία νέων λέξεων διαμορφώνει την αντίληψή του για τα αντικείμενα, τα γεγονότα, τα φαινόμενα. Κάθε φορά που οι οικογένειες εκθέτουν τα παιδιά τους σε επεξεργασμένο προφορικό λόγο που προσεγγίζει τα γραπτά είδη κειμένων, συμβάλλουν στην οικοδόμηση των γνώσεων για το γραπτό λόγο. Οι γνώσεις αυτές αφορούν στην κατανόηση, το λεξιλόγιο, τη δομή των προτάσεων, την ανάκληση ιστοριών, τα διαφορετικά κειμενικά είδη, τη σύνταξη και τις αντιλήψεις για το γραπτό λόγο (Neuman & Roskos, 2005 · Scarborough, 2001). Είναι λοιπόν

¹⁷ Και συγκεκριμένα πόσο ο προφορικός λόγος απέχει από τα είδη γραπτού λόγου.

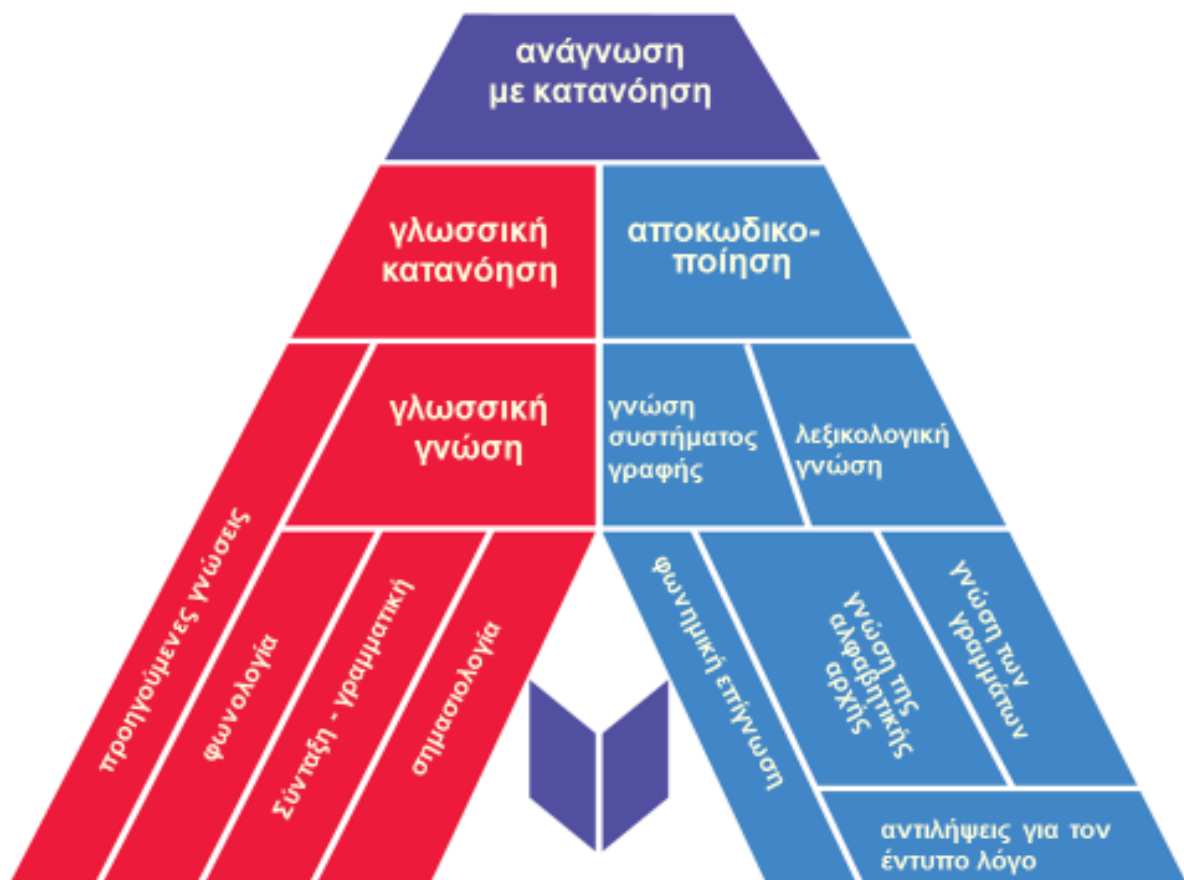
¹⁸ Εδώ η έννοια του λεξιλογίου εμπεριέχει την κατανόηση, την ποσότητα λέξεων, τη σύνταξη, την ικανότητα ανάκλησης από τη μνήμη μιας ιστορίας, την ικανότητα ανάκλησης μιας πρότασης.

προφανές, ότι οι ικανότητες των μικρών παιδιών στον προφορικό λόγο αποτελούν αξιόπιστο δείκτη για τις μελλοντικές τους αναγνωστικές δεξιότητες. Μάλιστα, μερικοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι το επίπεδο ανάπτυξης αποπλαισιωμένου λόγου¹⁹ στα μικρά παιδιά ενισχύει την κατανόηση στις μεγαλύτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Senechal, Ouellette, & Rodney, 2006). Έχει αναφερθεί (Pence, 2007) ότι η καθυστέρηση ανάπτυξης του λεξιλογίου στην προσχολική ηλικία αποτελεί ένδειξη για εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών στη σχολική ηλικία. Τα παιδιά που αρχίζουν το σχολείο με φτωχότερο λεξιλόγιο από άλλα παιδιά της ηλικίας τους έχουν περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν δυσκολίες στην ανάγνωση, λόγω του μικρότερου βαθμού λεκτικής τους κατανόησης. Έχει παρατηρηθεί ότι το πλαίσιο της οικογένειας έχει μεγαλύτερη βαρύτητα για την ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, συσχετιζόμενο με την διδακτική παρέμβαση που λαμβάνει το παιδί με την είσοδό του στο σχολείο. Έχει τονισθεί ότι οι θεμελιώδεις γνώσεις του λεξιλογίου που απαιτούνται για την κατανόηση της ανάγνωσης στα μετέπειτα σχολικά χρόνια κατακτώνται στη διάρκεια των προσχολικών χρόνων στο ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον (Christian, Morrison, Frazier & Massetti, 2000). Οι λεκτικές δεξιότητες που αναπτύσσονται μέσα από μια ποικιλία γλωσσικών και νοητικών εμπειριών οικοδομούνται στο πλαίσιο καθημερινών δραστηριοτήτων του οικογενειακού περιβάλλοντος, όπως το διάλογο που αναπτύσσεται κατά την ώρα του γεύματος και την από κοινού ανάγνωση ιστοριών. Η ποσότητα και η ποικιλία των λέξεων που χρησιμοποιούν οι γονείς φαίνεται να επηρεάζουν καθοριστικά την έκταση του λεξιλογίου που χρησιμοποιεί το παιδί. Κατά παρόμοιο τρόπο, η εξοικείωση με το λόγο των διαφόρων κειμενικών ειδών, καθώς και η αφηγηματική δομή, φαίνεται πως επηρεάζονται από την οικογένεια και το ευρύτερο περιβάλλον (Snow, Burns & Griffin, 1998). Έτσι, η γλωσσική επιτέλεση και ο γραμματισμός φαίνεται να λειτουργούν παράλληλα, υποστηρίζοντας την ανάπτυξη των παιδιών (Σχήμα 3).

Αναμφισβήτητα, κατά τον σχεδιασμό ερευνητικών παρεμβάσεων με σκοπό την αξιολόγηση του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού, εκτός από τον προσδιορισμό των δεικτών, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη και μια σειρά παραγόντων που επηρεάζουν και συνδιαμορφώνουν το πεδίο της έρευνας. Ως βασικότερος παράγοντας αναδεικνύεται το κοινωνικο πολιτισμικό πλαίσιο, το οποίο φαίνεται πως δρα καταλυτικά στις στάσεις, τις αντιλήψεις, καθώς και τις πρακτικές των μελών μιας οικογένειας, αλλά και των ατόμων που το απαρτίζουν. Επίσης, ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει το οικογενειακό περιβάλλον είναι η ίδια η φύση του, η σύστασή του. Υπάρχουν οικογένειες πυρηνικές, εκτεταμένες,

¹⁹ Αποπλαισιωμένος λόγος είναι ο λόγος που χρησιμοποιεί μόνο λέξεις για να επικοινωνήσει το μήνυμα και, όχι το πλαίσιο, που περικλείει τις λέξεις (McGee & Richgels, 2012).

μονογονεϊκές. Ο αριθμός των ατόμων, το είδος και η ποιότητα της σχέσης που τα συνδέει, είναι αυτονόητο ότι καθορίζουν την ποιότητα και την ποσότητα της αλληλεπίδρασης. Ένα στοιχείο που θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους ερευνητές είναι και η διάθεση των μελών μιας οικογένειας να επιτρέψει την «εισβολή» ενός τρίτου στο εσωτερικό της, καθώς κατά το μεγαλύτερο ποσοστό οι έρευνες που διεξάγονται είναι εθνογραφικού τύπου. Στην περίπτωση αυτή θα πρέπει ο ερευνητής να καταστήσει γνωστούς τους στόχους της ερευνητικής διαδικασίας. Η συνεκτίμηση όλων των ανωτέρω προϋποθέσεων θα συντελέσει στην κατά το δυνατόν πληρέστερη αξιολόγηση του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού, καθώς και την κατανόησή του.



Σχήμα 3

Το πλαίσιο της γνωστικής θεμελίωσης της ανάγνωσης με κατανόηση

Πηγή: (Wren, 2001), προσαρμογή από: Στελλάκης Ν., (2013) πανεπιστημιακές παραδόσεις του μαθήματος «Ο γραπτός λόγος στο νηπιαγωγείο» (μη δημοσιευμένο)

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ- ΈΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 Σκοπός της έρευνας

Η έρευνα αυτή φιλοδοξεί να αναδείξει τις αντιλήψεις των γονιών και τις πρακτικές γραμματισμού που ακολουθούν σε παιδιά που δεν έχουν ακόμα φοιτήσει σε κάποιο προσχολικό θεσμό, ηλικίας τριών έως τεσσάρων ετών. Πιο συγκεκριμένα, με βάση τη βιβλιογραφία στην οποία στηρίζεται η έρευνα, θα προσπαθήσουμε να ανιχνεύσουμε τις στάσεις και αντιλήψεις, καθώς και τις πρακτικές γραμματισμού οικογενειών που έχουν παιδιά της υπό διερεύνησης ηλικίας και που για πρώτη φορά εγγράφονται στον Β΄ Παιδικό Σταθμό Μεσσήνης, κατά το σχολικό έτος 2013-14. Η διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των γονιών σε θέματα γραμματισμού, καθώς και οι πρακτικές του οικογενειακού περιβάλλοντος σε αυτή την ηλικιακή περίοδο, δεν έχει τύχει της προσοχής που θα έπρεπε στην ελληνική επικράτεια παρότι στη διεθνή, αλλά και στην ελληνική βιβλιογραφία, τονίζεται ιδιαίτερα η σημασία τους για την εδραίωση του γραμματισμού.

Στην παρούσα μελέτη το ερωτηματολόγιο και οι ερωτήσεις της συνέντευξης δοκιμάστηκαν πιλοτικά σε δείγμα τεσσάρων ατόμων που ελήφθη από μητέρες των παιδιών της έρευνας την πρώτη εβδομάδα του Οκτωβρίου 2014. Κατά αυτόν τον τρόπο, επιχειρήθηκε να ελεγχθεί η αξιοπιστία των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν και να διερευνηθεί ο βαθμός κατανόησης των ερωτήσεων που συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο και στην συνέντευξη. Στη συνέχεια, και αφού ελέγχθηκε η αξιοπιστία των εργαλείων, ολοκληρώθηκε το σύνολο των δεκατριών συνεντεύξεων των μητέρων και των είκοσι έξι ερωτηματολογίων και από τους δύο γονείς κατά το χρονικό διάστημα μέσα Οκτωβρίου έως αρχές Νοεμβρίου 2014.

2.2 Ειδικά Ερωτήματα

Για να διερευνηθούν οι στάσεις, οι αντιλήψεις των γονιών καθώς και οι πρακτικές που υιοθετούν σε θέματα γραμματισμού τέθηκαν ως ιδιαίτερης σημασίας, μετά και από μελέτη της βιβλιογραφίας που αναφέρεται, τα ακόλουθα ειδικά ερωτήματα:

- ✓ οι στάσεις και αντιλήψεις των γονιών για το γραμματισμό επηρεάζουν/υποβοηθούν την ανάπτυξη του;

- ✓ είναι η από κοινού ανάγνωση βιβλίων συνηθισμένη πρακτική στο οικογενειακό του περιβάλλον;
- ✓ ενισχύουν οι γονείς την ενεργή συμμετοχή του παιδιού τους σε περιστατικά γραμματισμού;²⁰
- ✓ συνειδητοποιούν οι γονείς τη σημασία του έντυπου λόγου στο περιβάλλον και ενισχύουν τις ικανότητες του παιδιού να αντλεί νόημα από αυτόν;

Η διερεύνηση των παραπάνω ειδικών ερωτημάτων επιχειρείται να πραγματοποιηθεί μέσω των βασικών εργαλείων της έρευνας (ερωτηματολόγιο και συνέντευξη) και της ανάλυσης των στοιχείων που συλλέχθηκαν μετά την εφαρμογή τους στους γονείς των παιδιών της έρευνας.

2.3 Περιορισμοί της έρευνας

Είναι γεγονός πως επιχειρήθηκε μια επιστημονική προσέγγιση στην ερευνητική διαδικασία, με συσχέτιση εργαλείων για την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων και την σε βάθος εστίαση για την επεξεργασία ποιοτικών δεδομένων. Παρά τις φιλόδοξες προσδοκίες, ο τρόπος συλλογής των δεδομένων και ο χρονικός περιορισμός διεξαγωγής της έρευνας δεν επέτρεψαν την ακριβή και πλήρη εκτίμηση των πραγματικών διαστάσεων των πρακτικών γραμματισμού που ακολουθούν οι συγκεκριμένες οικογένειες, κάτι που θα μπορούσε να συμβεί με εθνογραφικού τύπου έρευνα²¹, η οποία θα απαιτούσε ειδικές προϋποθέσεις και θα διαρκούσε πολύ μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Η συμμετοχική παρατήρηση συμπεριφορών γραμματισμού σε φυσικά περιβάλλοντα (καθημερινότητα της οικογένειας στο σπίτι) θα παρείχε στον ερευνητή ακρίβεια πληροφόρησης και εγκυρότητα ερευνητικών δεδομένων. Μια

²⁰ Περιστατικό ή συμβάν γραμματισμού (literacy event) είναι κάθε περιστατικό που αναπόσπαστο μέρος του είναι ένα κείμενο. Σύμφωνα με την Heath (1983), ως περιστατικό γραμματισμού ορίζεται κάθε ακολουθία δράσης που εμπλέκει ένα ή περισσότερα άτομα και στην οποία παίζει κάποιο ρόλο η παραγωγή ή/και κατανόηση έντυπου υλικού. Τα συμβάντα γραμματισμού υπόκεινται σε κανόνες κοινωνικής διεπίδρασης, οι οποίοι ρυθμίζουν το είδος και το ποσό της ομιλίας σχετικά με αυτό που είναι γραμμένο και ορίζουν τους τρόπους με τους οποίους η προφορική γλώσσα ενισχύει, αρνείται, επεκτείνει, ή θέτει στο περιθώριο το γραπτό υλικό.

²¹ Η εθνογραφική έρευνα είναι το είδος της έρευνας που εμπλέκει τον ερευνητή σε άμεση, καθημερινή και συνήθως μακρόχρονη σχέση με τα υποκείμενα που μελετά, με σκοπό να κατανοήσει αντικειμενικά τον τρόπο ζωής τους εντός του συγκεκριμένου κοινωνικού πλαισίου και να τον περιγράψει, αναδεικνύοντας τις άρρητες ή υπόρρητες παραδοχές πτυχές και ιδεολογίες (Babbie, 2011). Απώτερος σκοπός του ερευνητή να αναδείξει με τα κατάλληλα ερευνητικά εργαλεία τις διαφορετικές οπτικές και τρόπους θέασης των πραγμάτων, να αποκαλύψει νοήματα, αξίες, ιδεολογίες που εμπεριέχονται σε φαινόμενα και διαδικασίες.

τέτοια μελέτη, παρότι θα οδηγούσε σε εγκυρότερα συμπεράσματα, υπερβαίνει τους στόχους αυτής της εργασίας.

Ένα ακόμα στοιχείο που λειτούργησε, πιθανώς, ανασταλτικά στη διαδικασία συλλογής των δεδομένων αποτέλεσε η ιδιότητα της ερευνήτριας ως διευθύντρια του παιδικού σταθμού στον οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Ειδικότερα, επειδή η θέση αυτή ενέχει στην αντίληψη του μέσου γονιού μια μορφή εξουσίας, φαίνεται ότι ως ένα βαθμό υπήρξε προσπάθεια προσαρμογής των απαντήσεών τους σε αυτό που θεωρείται αναμενόμενο και κατ' επέκταση, κοινωνικά επιθυμητό. Αυτό το στοιχείο μετριάστηκε κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής των συνεντεύξεων λόγω της μορφής των ερωτήσεων, αλλά και του διαλόγου που αναπτύχθηκε, που προσέδωσαν χαρακτήρα περισσότερο ελεύθερης συζήτησης και όχι τυποποιημένης διαδικασίας. Συγκεκριμένα, στον άξονα που αφορά στην διερεύνηση των προσωπικών συνηθειών γραμματισμού των ίδιων των γονέων, αλλά και στις ερωτήσεις του άξονα διερεύνησης περιστατικών γραμματισμού των παιδιών στο περιβάλλον, οι γονείς δεν έτειναν να υιοθετούν απαντήσεις που ανταποκρίνονται σε έναν τύπο συμμόρφωσης με την ορθή απάντηση που αναμένει ο ερευνητής.

Επίσης, ο σχετικά περιορισμένος αριθμός του δείγματος των παιδιών (15 παιδιά) δεν επέτρεψε κατά την επεξεργασία των αποτελεσμάτων της συμμετοχικής παρατήρησης την ποσοτική επεξεργασία και την εξαγωγή συμπερασμάτων σε ό,τι αφορά την επίδραση των δημογραφικών παραμέτρων στο βαθμό εμφάνισης των κριτηρίων που παρατηρήθηκαν. Όμως, ο συνδυασμός τριών ερευνητικών εργαλείων (ερωτηματολόγιο, συνέντευξη και συμμετοχική παρατήρηση) και τριών υποκειμένων έρευνας (πατέρας, μητέρα, παιδί) είχε μια εξαιρετική πολυπλοκότητα και στο πλαίσιο αυτής της έρευνας δεν ήταν εφικτή η διεύρυνση του δείγματος των παιδιών.

Αντίθετα, στα θετικά της έρευνας τοποθετείται η χρονική περίοδος εφαρμογής της, καθώς διεξήχθη στην έναρξη της σχολικής χρονιάς, πριν υλοποιηθούν οι καθιερωμένες συναντήσεις γονέων για την διάρθρωση και τη φιλοσοφία του παιδαγωγικού προγράμματος, αλλά και την παιδαγωγική παρέμβαση από τις παιδαγωγούς στην προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών. Σε γενικές γραμμές δεν υπήρξαν προβλήματα, οι προϋποθέσεις υλοποίησης της έρευνας ήταν θετικές και το πλαίσιο θα μπορούσε να αποτελέσει το έναυσμα για περαιτέρω επεξεργασία του θέματος με ακόμη μεγαλύτερη εμβάθυνση που θα παρείχε τη δυνατότητα αξιολόγησης όλων των δεικτών²² του οικογενειακού περιβάλλοντος που επηρεάζουν τη

²² Από τους δείκτες που αναφέρονται στο προηγούμενο κεφάλαιο (στάσεις και αντιλήψεις των γονιών, συχνότητα και ποιότητα της από κοινού ανάγνωσης ιστοριών, δυνατότητα συμμετοχής σε δραστηριότητες που έχουν νόημα και ενισχύουν το γραμματισμό, ποιότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος ως περιβάλλον γραμματισμού και το επίπεδο ανάπτυξης του προφορικού λόγου και του λεξιλογίου) στην εργασίας μας

θεμελίωση και την ανάπτυξη συμπεριφορών γραμματισμού στις ηλικίες πριν την έναρξη της θεσμοθετημένης εκπαιδευτικής παρέμβασης.

επιχειρήθηκε η διερεύνηση των τριών πρώτων. Θα είχε ερευνητικό ενδιαφέρον να ακολουθήσει μια έρευνα που θα συμπεριελάμβανε το σύνολο των δεικτών αξιολόγησης για τη διεξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Μέθοδος της έρευνας

Η επιστημονική προσέγγιση στην έρευνα αναφέρεται σε μια σειρά συστηματικών ελεγχόμενων διαδικασιών που χρησιμοποιούνται για να αποκτηθεί εξαρτημένη και χρήσιμη πληροφορία. Η μεθοδολογία έρευνας αποτελεί το σχεδιασμό και τη δομή που χρησιμοποιείται από τον ερευνητή για τη μελέτη των ερευνητικών υποθέσεων (Babbie, 2012). Εφαρμόζοντας επιστημονικές μεθόδους στη συλλογή εμπειρικών δεδομένων ο ερευνητής, άτομο με συγκεκριμένες απόψεις, αξίες, πιστεύω, αναπαραστάσεις, θα πρέπει να απομονώσει τις προσωπικές του αντιλήψεις και να περιγράψει αντικειμενικά την κοινωνική πραγματικότητα που έχει μελετήσει (Φίλιας, 2003). Ένα από τα πρώτα ερωτήματα στα οποία καλείται να απαντήσει ο ερευνητής, είναι να αποφασίσει ποια μεθοδολογία θα ακολουθήσει σε σχέση με τον προβληματισμό του, αλλά και το υπό εξέταση θέμα του. Οι ερευνητικές μέθοδοι διακρίνονται σε ποσοτικές και ποιοτικές. Στις ποσοτικές εξετάζεται η συχνότητα εμφάνισης ενός φαινομένου, ενώ στις ποιοτικές δίνεται έμφαση στο για ποιο ή για ποιους λόγους συμβαίνει αυτό. Στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, συνήθως μας απασχολεί η αιτιολόγηση των φαινομένων και όχι απλά η διαπίστωσή τους, για αυτό συχνά επιλέγονται ποιοτικές μέθοδοι έρευνας. Οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας παρέχουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να εστιάσει σε βάθος και να αναλύσει λεπτομερώς την εμπειρία των υποκειμένων, εμβαθύνοντας στο είδος και στον χαρακτήρα των φαινομένων που αναδεικνύονται κατά την υλοποίηση της έρευνας.

Στην παρούσα εργασία το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στην ανάδειξη των στάσεων, των εμπειριών και των πρακτικών που διαμορφώνονται και εκδηλώνονται μέσω αυτών. Η θεωρητική προσέγγιση του φυσικού γραμματισμού και πως αυτός υποστηρίζεται από το οικογενειακό περιβάλλον, αποτέλεσε τη βάση για το σχεδιασμό των θεματικών πυλώνων και την επιλογή των κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων. Συγκεκριμένα, εκκινώντας από τα ερευνητικά μας ερωτήματα, οδηγηθήκαμε στην οικοδόμηση των βασικών αξόνων για την διερεύνηση των οποίων θα έπρεπε να χρησιμοποιηθούν τα κατάλληλα ερευνητικά εργαλεία.

Οι βασικοί θεματικοί άξονες της έρευνας είναι:

- **Άξονας 1:** Διερεύνηση των αντιλήψεων, στάσεων των γονιών σε θέματα γραμματισμού

- **Άξονας 2:** Συνήθειες που αφορούν την ανάγνωση βιβλίων στο σπίτι
- **Άξονας 3:** Διερεύνηση των προσωπικών συνηθειών γραμματισμού των γονέων
- **Άξονας 4:** Αναζήτηση εμφάνισης περιστατικών γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον (εκτός της ανάγνωσης βιβλίων)

Ο σχεδιασμός της έρευνας απαιτεί ποιοτική προσέγγιση και όχι ποσοτική, αφού αυτό που κυρίως ενδιαφέρει είναι η καταγραφή στάσεων, προσωπικών εμπειριών και βιωμάτων. Η μελέτη του γνωστικού αντικείμενου της μεθοδολογίας της έρευνας και η αναζήτηση δεδομένων ποιοτικού χαρακτήρα προσδιόρισε την επιλογή των κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων.

Έτσι, η συλλογή των δεδομένων στηρίχτηκε:

- ✓ στη συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τη μητέρα και τον πατέρα κάθε παιδιού που αποτέλεσε το δείγμα της έρευνας
- ✓ σε συνεντεύξεις των μητέρων των παιδιών της έρευνας προκειμένου να διερευνηθούν οι πρακτικές γραμματισμού που υιοθετούνται στο οικογενειακό περιβάλλον
- ✓ σε συμμετοχική παρατήρηση των παιδιών του δείγματος κατά τον πρώτο μήνα φοίτησής τους στον παιδικό σταθμό.

Η επιλογή των ανωτέρω ερευνητικών εργαλείων συνέβαλε στην προσπάθεια διασταύρωσης των δεδομένων (τριγωνοποίηση)²³ (Denzin, 1978), προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ασφάλεια. Θεωρείται ότι μια τέτοια προσέγγιση συμβάλει σημαντικά σε περισσότερο εμπειρισταωμένη ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας. Αδιαμφισβήτητα, τα αποτελέσματα μιας έρευνας θέτουν τις βάσεις για την αφετηρία περαιτέρω ερευνητικών εγχειρημάτων, καθώς τα ζητήματα προς μελέτη και ανάλυση υφίστανται και προεκτείνονται και η επιστημονική κοινότητα θέτει συνεχείς προβληματισμούς και αναζητήσεις.

²³ Η τριγωνοποίηση ή τριγωνισμός (triangulation) μπορεί να οριστεί ως η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής στοιχείων για τη μελέτη κάποιας πλευράς της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ο τριγωνισμός είναι ευρέως προσδιορισμένος από τον Denzin το 1978, ως «ο συνδυασμός των μεθοδολογιών στη μελέτη του ίδιου φαινομένου». Μέσα από τη μέθοδο του τριγωνισμού διασφαλίζεται η αξιοπιστία των δεδομένων μιας έρευνας. Οι τεχνικές τριγωνοποίησης στις κοινωνικές επιστήμες στοχεύουν στην ερμηνεία της πολυπλοκότητας που παρουσιάζει η ανθρώπινη συμπεριφορά, αφού παρέχεται η δυνατότητα συνεξέτασής της μέσα από διαφορετικές οπτικές, με τη χρήση ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων (Baynham, 2002).

3.2 Τα εργαλεία της έρευνας

Μετά τον προσδιορισμό των θεματικών διερεύνησης, σκιαγραφήθηκαν οι άξονες γύρω από τους οποίους θα σχεδιαστεί η πορεία της έρευνας. Για την υλοποίηση του ερευνητικού σκοπού επιλέχθηκαν τρία εργαλεία προκειμένου να συλλεχθούν τα δεδομένα, με τρόπο που να διασφαλίζεται κατά το δυνατόν η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν:

- ✓ η μέθοδος του αυτό-συμπληρούμενου ερωτηματολογίου για την διερεύνηση των στάσεων – αντιλήψεων των γονέων
- ✓ η μέθοδος της ημι-δομημένης συνέντευξης για την διερεύνηση των πρακτικών γραμματισμού στην οικογένεια, με ηχογράφηση των απαντήσεων που έδωσαν οι μητέρες του δείγματος
- ✓ η μέθοδος της δομημένης συμμετοχικής παρατήρησης των παιδιών του δείγματος.

3.2.1 Ερωτηματολόγιο

Στην κοινωνική έρευνα το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται σε συνάρτηση με πολλούς τρόπους παρατήρησης. Είναι ένα εργαλείο έρευνας που είναι δομημένο με τρόπο, ώστε να συγκεντρώσει ο ερευνητής κατάλληλες πληροφορίες για ανάλυση σύντομα και σχετικά με μικρό κόστος. Ουσιαστικά, αποτελεί μια «λίστα ερωτήσεων» που σκοπό έχουν τη συλλογή πληροφοριών από τον ερωτώμενο, για να αξιοποιηθούν από τον ερευνητή στη διεξαγωγή αποτελεσμάτων σε μια έρευνα. Η κατασκευή ενός καλού ερωτηματολογίου δεν είναι εύκολη υπόθεση. Ιδιαίτερες απαιτήσεις έχει η μέθοδος του αυτό- συμπληρούμενου ερωτηματολογίου, προκειμένου να διασφαλισθεί η αξιοπιστία των δεδομένων, αλλά κυρίως η συμμετοχή του ίδιου του ερωτώμενου. Θα πρέπει το ερωτηματολόγιο πρωταρχικά να πληροί τους σκοπούς της έρευνας, να χαρακτηρίζεται από σαφήνεια, καθαρότητα στη διατύπωση των ερωτήσεων και να είναι σχετικά σύντομο²⁴ για να μην λειτουργεί αποτρεπτικά για τη συμμετοχή του ερωτώμενου.

Ένα τυπικό ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τόσο ερωτήσεις όσο και προτάσεις. Στις περιπτώσεις που ο ερευνητής θέλει να διαπιστώσει τον βαθμό στον οποίο οι ερωτώμενοι έχουν μια ορισμένη στάση ή οπτική, δύναται να συνοψισθεί η στάση αυτή με τη μορφή

²⁴ Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου, ισχύει «ο νόμος της οικονομίας». Δηλαδή, το συντομότερο, απλούστερο, ευθύτερο, οικονομικότερο ερωτηματολόγιο, που θα μας αποφέρει τα κατάλληλα δεδομένα για την έρευνα. (Babbie, 2011).

πρότασης. Οι ερωτώμενοι θα κληθούν να αποτυπώσουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους με την πρόταση αυτή. Για τη διερεύνηση του πρώτου θεματικού άξονα (άξονας 1) που επιχειρεί να αναδείξει τις στάσεις και αντιλήψεις των γονέων σε θέματα γραμματισμού, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο που κατασκεύασαν οι DeBaryshe και Binder το 1994 (DeBaryshe & Binder, 1994). Το εργαλείο αυτό είναι σχετικά σύντομο, σαφές και περιλαμβάνει τριάντα δύο προτάσεις που για καθεμία από αυτές οι μητέρες κλήθηκαν μέσα από μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert²⁵ να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους. Το ίδιο εργαλείο χρησιμοποιήθηκε μετέπειτα από πολλούς ερευνητές. Σε μία από τις έρευνες αυτές οι Weigel, D., Martin, S., & Bennett, K., (2006) ενέταξαν τις τριάντα δύο αυτές προτάσεις σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία εκπροσωπεί περισσότερο ενισχυτικές-υποστηρικτικές στάσεις και αντιλήψεις γι' αυτό και την ονόμασαν «Facilitative» (F). Η δεύτερη κατηγορία εκφράζει τις αντιλήψεις και στάσεις που έχουν παραδοσιακό προσανατολισμό γι' αυτό και ονόμασαν «Conventional» (C). Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε στα ελληνικά²⁶ και δόθηκε προς συμπλήρωση στις μητέρες, αλλά και στους πατέρες των παιδιών της έρευνας, μετά από προγραμματισμένα ραντεβού στο χώρο του παιδικού σταθμού. Η πρόθεσή μας να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις και των πατέρων των οικογενειών της έρευνας, έγκειται στο γεγονός ότι στη σύγχρονη πραγματικότητα εμπλέκονται και αυτοί με πολλούς τρόπους, έμμεσα και άμεσα, στο μέγιστο των παιδιών, αλλά και ειδικότερα στο βαθμό εδραίωσης συμπεριφορών γραμματισμού. Η βιβλιογραφία (Clark, 2009 · Carpentieri, Fairfax- Cholmeley, Litster, & Vorhaus, 2011) αποδίδει σημαντική θέση στον ρόλο του πατέρα, αν και συχνότερα διερευνώνται οι απόψεις και οι πρακτικές των μητέρων στο ζήτημα της φυσικής διαδικασίας κατάκτησης του γραμματισμού.

Ο προγραμματισμός που επιτεύχθηκε, αλλά και η δομή του ερωτηματολογίου συνέβαλαν στην αποδοχή εκ μέρους των γονέων στην πρόσκληση και στην αποτύπωση του βαθμού συμφωνίας ή διαφωνίας τους στο σύνολο και των 32 προτάσεων.

²⁵Μια κλίμακα συγκροτείται με την απόδοση βαθμολογιών σε μοτίβα απαντήσεων, λαμβάνοντας υπόψη ότι ορισμένα στοιχεία ερωτηματολογίου αντικατοπτρίζουν ένα σχετικά αδύναμο βαθμό μεταβλητής, ενώ άλλα αντικατοπτρίζουν κάτι ισχυρότερο. Η κλίμακα Likert (Likert scale) είναι ένας τύπος σύνθετου μέτρου που ανέπτυξε ο R. Likert, σε μια προσπάθεια να βελτιώσει τα επίπεδα μέτρησης στην κοινωνική έρευνα, διαμέσου της χρήσης τυποποιημένων απαντήσεων σε ερωτηματολόγια, προκειμένου να προσδιορίσει τη σχετική ένταση διαφορετικών στοιχείων. Τα στοιχεία Likert χρησιμοποιούν κατηγορίες απαντήσεων όπως «συμφωνώ», «συμφωνώ εν μέρει», «διαφωνώ», «διαφωνώ εν μέρει» (Babbie, 2011)

²⁶ Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται αυτούσιο, μετά την ακριβή του μετάφραση από το πρωτότυπο, στο Παράρτημα II

3.2.2 Συνέντευξη

Οι συνεντεύξεις αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία ποιοτικής έρευνας. Βασίζονται στο ότι η ιδιότητα του συνεντευξιαζόμενου διασφαλίζει, όχι τόσο την μαζική αντιπροσωπευτικότητα των απόψεων (όπως η ποσοτική έρευνα), όσο την εγκυρότητα των πληροφοριών. *«Η συνέντευξη είναι μια τεχνική που έχει σκοπό να οργανώσει μια σχέση προφορικής επικοινωνίας ανάμεσα σε δύο πρόσωπα, τον συνεντευκτή και τον ερωτώμενο, έτσι ώστε να επιτρέψει στον πρώτο την συλλογή ορισμένων πληροφοριών από τον δεύτερο, πάνω σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο»* (Φίλιας, 2003: 130) .

Επιλέγεται ως κατάλληλη μέθοδος καταγραφής- διερεύνησης στάσεων, αντιλήψεων, εμπειριών και συμπεριφορών. Μαγνητοφώνηση της συνέντευξης επιτρέπεται μόνο με ρητή συμφωνία του ερωτώμενου. Η επικοινωνία πριν την συνέντευξη και η καλή εικόνα που θα δοθεί σ' αυτόν που προσεγγίζουμε είναι πολύ σημαντική για την τελική επιτυχία. Σε κάθε περίπτωση πρέπει να τονίζεται ότι τα όσα ειπωθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς χωρίς να εκθέσουν τον συνεντευξιαζόμενο και ότι δεν πρόκειται να δημοσιοποιηθεί κάτι που εκείνος δεν επιθυμεί. Πρέπει να δίνεται επίσης έμφαση στην χρησιμότητα που θα έχουν οι απόψεις και οι πληροφορίες που θα δώσει και η σημασία τους για την επιτυχία της εργασίας

Στην έρευνα αυτή η συνέντευξη επιλέχτηκε ως το πλέον κατάλληλο επιστημονικό εργαλείο, προκειμένου να αναδειχθούν οι στάσεις και οι συμπεριφορές της οικογένειας σε περιστατικά γραμματισμού. Συγκεκριμένα, μετά από μελέτη βιβλιογραφικών πηγών (Bell, 1997 · Φίλιας, 2003 · Robinson, 2007) εφαρμόστηκε ο τύπος της ημι-δομημένης συνέντευξης που παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα σε μια ποιοτική επεξεργασία των στοιχείων κατά την ερευνητική διαδικασία. Η ημι-δομημένη συνέντευξη ουσιαστικά έχει τη δομή ενός ερωτηματολογίου που επιτρέπει την αλλαγή των διευκρινιστικών ερωτήσεων, ή ακόμα και τη μη τήρηση της σειράς των ερωτήσεων, ανάλογα με τις πληροφορίες που συλλέγονται ή τα θέματα που αναδεικνύονται από τον ερωτώμενο. Ουσιαστικά, πρόκειται για συνέντευξη ευέλικτου τύπου που επιτρέπει την εμβάθυνση στο υπό έρευνα θέμα (Cohen & Manion, 1994).

Όπως προαναφέρθηκε, ο πρώτος άξονας διερευνάται μέσω του ερωτηματολογίου. Οι επόμενοι άξονες που αποτελούν και τη δομή της συνέντευξης²⁷ είναι:

²⁷Το Πρωτόκολλο της συνέντευξης περιλαμβάνεται αναλυτικά στο Παράρτημα ΙΙΙ της παρούσας εργασίας.

Άξονας 2: Συνήθειες για την ανάγνωση βιβλίων προσχολικής ηλικίας στο σπίτι

Περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις που σκοπό έχουν να αντλήσουν πληροφορίες για την διαδικασία γύρω από την οποία εξελίσσεται η ανάγνωση ιστοριών και το είδος της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται στη δυαδική σχέση μητέρας- παιδιού.

Άξονας 3: Προσωπικές συνήθειες γραμματισμού των γονέων

Περιλαμβάνει τρεις ερωτήσεις που αφορούν τις προσωπικές συνήθειες των γονέων σε σχέση με την ανάγνωση εντύπων, την παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων και την ενασχόλησή τους με τον Η/Υ. Απώτερος σκοπός είναι η διεξαγωγή συμπερασμάτων για τα γονεϊκά πρότυπα γραμματισμού που αντανακλώνται στο παιδί προσχολικής ηλικίας.

Άξονας 4: Αναζήτηση εμφάνισης περιστατικών γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον (εκτός της ανάγνωσης βιβλίων)

Περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις που αφορούν στο είδος των περιστατικών γραμματισμού που αναπτύσσονται εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος και που προσδιορίζουν το επίπεδο ανάπτυξης δεξιοτήτων φυσικού γραμματισμού που ενισχύονται σε αυτή την ηλικία από τους γονείς και το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον (γιαγιά, παππού, θείους κ.λπ).

3.2.3 Συμμετοχική Παρατήρηση

Η τεχνική αυτή προέρχεται από το πεδίο της κοινωνικής ανθρωπολογίας και έχει συνδεθεί με την εθνογραφική μέθοδο. Συνίσταται στην προσωπική συμμετοχή του ερευνητή σε μια διαδικασία που του επιτρέπει να παρατηρήσει άμεσα και να καταγράψει γεγονότα, συμπεριφορές, αντιδράσεις. Είναι γενικά παραδεκτό ότι σε μια ερευνητική διαδικασία η παρατήρηση και ιδιαίτερα όταν αυτή είναι συμμετοχική, απαιτεί ικανότητα αυξημένης εξάσκησης με τις τεχνικές απαιτήσεις της μεθόδου αυτής και, παράλληλα, συνειδητοποίηση των κινδύνων προκατάληψης, όταν δεν υιοθετηθεί ο ρόλος του αντικειμενικού παρατηρητή. Εντούτοις, όταν εφαρμοστεί σωστά μπορεί να φέρει στο φως πτυχές της πραγματικότητας που δεν θα ήταν εφικτό να αποκαλυφθούν διαφορετικά, αν υιοθετήσουμε την άποψη που υποστηρίζει ότι «*η άμεση παρατήρηση είναι πιο αξιόπιστη από αυτά που οι άνθρωποι λένε σε μερικές περιπτώσεις*» (Bell, 1997: 169). Από την άλλη, είναι σαφές ότι έχει ασκηθεί κριτική στα αποτελέσματα που συνήθως προκύπτουν έπειτα από την εφαρμογή της μεθόδου της συμμετοχικής παρατήρησης, υποστηρίζοντας ότι είναι προϊόντα μεροληψίας και

υποκειμενισμού, επηρεασμένα από την ιδιοσυγκρασία του ερευνητή (Robinson, 2007) που στερούνται ποσοτικών δεδομένων. Σημαντικό είναι το στοιχείο της μη παρέμβασης του ερευνητή-παρατηρητή στις διαδικασίες που παρατηρεί. Θα πρέπει δηλαδή να καταγράφει τα πράγματα όπως θα συνέβαιναν χωρίς την δική του παρουσία. Γι' αυτό και θα πρέπει να καταβληθεί προσπάθεια από τον ερευνητή προκειμένου να περιορίσει την πιθανότητα προδιαμορφωμένων ιδεών και πρόωρων κρίσεων, αλλά και να διαθέτει μηχανισμό συστηματικής καταγραφής αυτών που παρατηρεί (Bell, 1997). Καλό θα είναι κατά την διάρκεια της παρατήρησης να παίρνονται σύντομες σημειώσεις, αν αυτό είναι εφικτό, και στο τέλος της ημέρας (διότι αλλιώς υπάρχει κίνδυνος να ξεχαστούν σημαντικά στοιχεία) να συντάσσεται ένα αναλυτικό κείμενο αποτύπωσης των συμβάντων με γεγονότα, παρατηρήσεις και σχόλια, δηλαδή ένα είδος ημερολογίου παρατήρησης.

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η μέθοδος της δομημένης²⁸ συμμετοχικής παρατήρησης των παιδιών του δείγματος, σε μια προσπάθεια επιβεβαίωσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τους γονείς τους²⁹. Χρησιμοποιήθηκε ως υποστηρικτική μέθοδος για τη συλλογή δεδομένων που θα συμπληρώσουν δεδομένα που συλλέχθηκαν με άλλους τρόπους (συνέντευξη και ερωτηματολόγιο). Πρόκειται για μέθοδο που παρουσιάζει πλεονεκτήματα στην συγκεκριμένη περίπτωση, αφού η ερευνήτρια δεν είναι εξωτερικός επισκέπτης, αλλά εργαζόμενη στον παιδικό σταθμό, πρόσωπο οικείο σε γονείς και παιδιά που κινείται με φυσικότητα στο χώρο που παρευρίσκονται τα παιδιά καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας. Επομένως, η παρουσία της στις τάξεις των παιδιών ήταν κάτι το απολύτως φυσικό για όλους: γονείς, παιδιά, παιδαγωγικό προσωπικό και δεν διατάραξε την καθημερινότητά τους, αφού στην πραγματικότητα αποτελεί μέρος της ομάδας. Η δομημένη παρατήρηση εστιάστηκε στον εντοπισμό των σημείων, που στη βιβλιογραφία (Armbruster, Lehr & Osborn, 2006) θεωρείται ότι θα πρέπει να έχουν κατακτηθεί από τα παιδιά ηλικίας τριών ετών, καθώς τα παιδιά που συμμετέχουν στην έρευνα είναι κατά μέσο όρο τριών ετών και πέντε μηνών (Γράφημα 1).

Η καταγραφή των δεδομένων που συλλέχθηκε από τον πληθυσμό μας είχε ως σκοπό να ελέγξει αν και σε ποιο βαθμό κάθε παιδί:

1. απολαμβάνει την από κοινού ανάγνωση βιβλίων σε σταθερή βάση
2. του αρέσει να ακούει ιστορίες

²⁸ Δομημένη συμμετοχική παρατήρηση σύμφωνα με την Bell (1997), είναι η συμμετοχική παρατήρηση, όπου ο ερευνητής ξεκινά με ήδη διαμορφωμένες ιδέες σχετικά με αυτό που επιθυμεί να παρατηρήσει. Στην παρούσα έρευνα παρατηρείται η συχνότητα και ποιότητα εμφάνισης περιστατικών γραμματισμού με βάση την βιβλιογραφία (Armbruster, Lehr & Osborn, 2006).

²⁹ Τριγωνοποίηση (Denzin, 1978) των δεδομένων της έρευνας προκειμένου να επιτευχθεί η διασταύρωση των στοιχείων που συλλέχθηκαν από τους γονείς των παιδιών που αποτέλεσαν το δείγμα.

3. αναγνωρίζει ένα βιβλίο από το εξώφυλλό του
4. προσποιείται ότι διαβάζει
5. αντιλαμβάνεται ότι χειριζόμαστε τα βιβλία με έναν συγκεκριμένο τρόπο (πώς τα κρατάμε, πώς ξεφυλλίζουμε τις σελίδες κ.λπ.)
6. όταν κοιτάζει φωτογραφίες βιβλίων, ξέρει ότι αυτές, αντιστοιχούν σε πραγματικά αντικείμενα
7. ονομάζει τα αντικείμενα που βλέπει στα βιβλία
8. κάνει σχολιασμούς για τους χαρακτήρες των βιβλίων
9. ζητάει από τους ενήλικες να του διαβάσουν ή να το βοηθήσουν να γράψει κάτι
10. αρχίζει να ενδιαφέρεται για τον έντυπο λόγο, όπως για παράδειγμα, τα γράμματα ονομάτων
11. αντιλαμβάνεται τη διαφορά μεταξύ γραφής και ζωγραφικής
12. αρχίζει να γράφει «ψευδογράμματα» που μοιάζουν με γράμματα

Τα δώδεκα αυτά κριτήρια κωδικοποιήθηκαν αριθμητικά από το 1 έως το 12 (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV ΠΙΝΑΚΑΣ 3) και κάθε ένα από τα δεκαπέντε παιδιά της έρευνας παρατηρήθηκε από την ερευνήτρια, ως προς αυτά τα κριτήρια τον Οκτώβριο του 2013, για χρονικό διάστημα ενός μήνα.

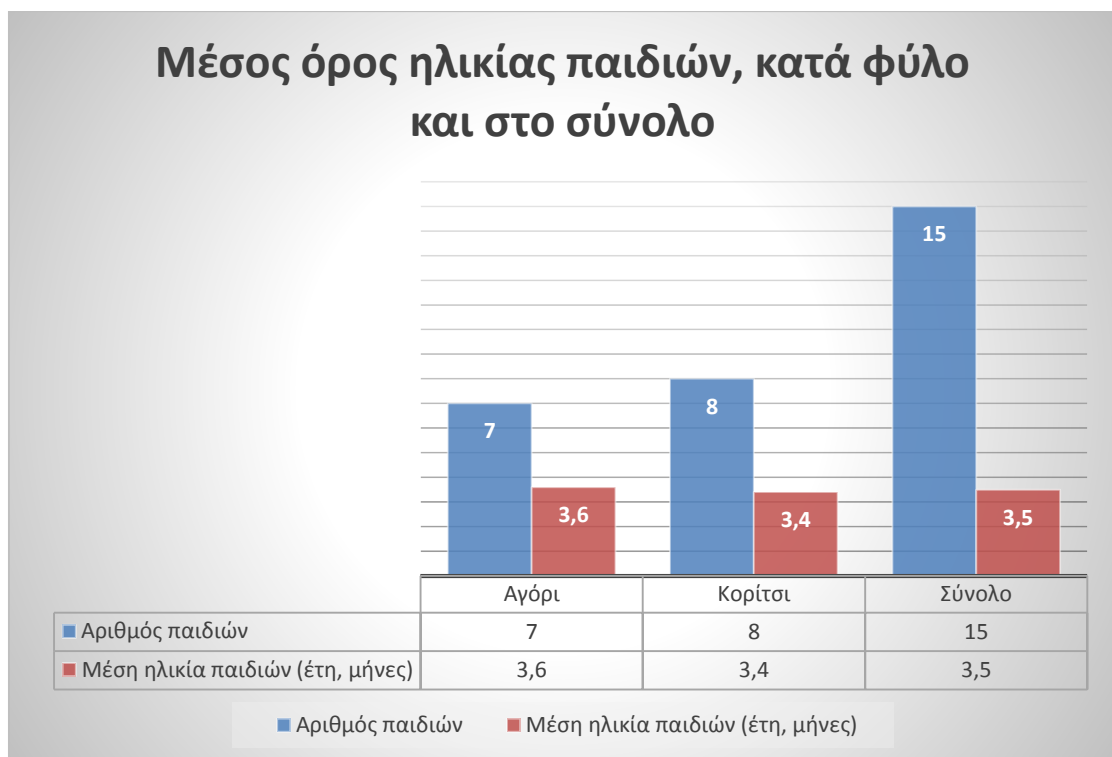
3.3 Δημογραφικά χαρακτηριστικά του ερευνώμενου πληθυσμού

Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε στην περιοχή του Νομού Μεσσηνίας και συγκεκριμένα στους παιδικούς σταθμούς του Δήμου Μεσσήνης, κατά το σχολικό έτος 2013-14, όπου φοιτούν συνολικά ενενήντα παιδιά ηλικίας δυόμισι έως πέντε ετών. Ειδικότερα, επιλέξαμε να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις και πρακτικές γραμματισμού των γονέων που τα παιδιά τους φοιτούν στον Β΄ Παιδικό Σταθμό Μεσσήνης, χώρος όπου εργάζεται η ερευνήτρια. Στο σύνολο των τριάντα εγγεγραμμένων νηπίων που φιλοξενούνται στον Β΄ Παιδικό Σταθμό Μεσσήνης, τέθηκαν δύο κριτήρια προκειμένου να επιλεγούν οι οικογένειες από τις οποίες θα προκύψει το δείγμα της έρευνας:

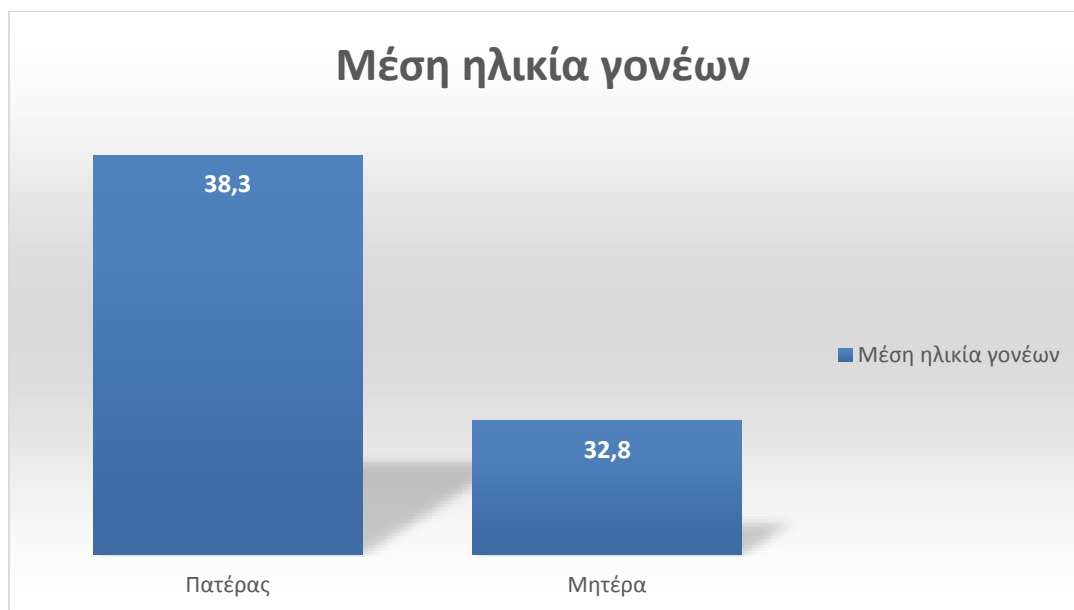
1. η ηλικία των παιδιών που ήταν εγγεγραμμένα στον παιδικό σταθμό να κυμαίνεται μεταξύ τριών και τεσσάρων ετών.
2. Τα παιδιά που θα αποτελέσουν το δείγμα να έχουν εγγραφεί πρώτη φορά σε παιδικό σταθμό το σχολικό έτος 2013-14.

Τα παιδιά που συγκέντρωσαν και τα δύο αυτά κριτήρια (ηλικία και πρώτη φορά εγγραφή σε παιδικό σταθμό) είναι δεκαπέντε και προκειμένου να προστατευτούν τα προσωπικά τους δεδομένα, η ταυτότητά τους κωδικοποιήθηκε με το σύμβολο (Π) και έναν αριθμό από το ένα (1) ως το δεκαπέντε (15) (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV, ΠΙΝΑΚΑΣ 1). Από τα δεκαπέντε παιδιά τα οκτώ είναι κορίτσια και τα επτά αγόρια. Επίσης, μεταξύ αυτών υπάρχουν τέσσερα παιδιά που είναι αδέλφια (2 ζεύγη διδύμων). Επομένως, τα δεκαπέντε παιδιά αντιστοιχούν σε δεκατρείς οικογένειες (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV, ΠΙΝΑΚΑΣ 2). Ο μέσος όρος της ηλικίας των επτά αγοριών είναι τρία χρόνια και έξι μήνες και των οκτώ κοριτσιών, τρία χρόνια και τέσσερις μήνες. Στο σύνολο των παιδιών, η μέση ηλικία είναι τρία χρόνια και πέντε μήνες (Γράφημα 1).

Σε ότι αφορά στην ηλικία των γονέων, από την ανάλυση των δεδομένων, προκύπτει ότι ο μέσος όρος ηλικίας των πατέρων που συμμετέχει στην έρευνα είναι τριάντα οκτώ ετών και τριών μηνών, ενώ για τις μητέρες των παιδιών, ο μέσος όρος ηλικίας είναι τριάντα δύο έτη και οκτώ μήνες (Γράφημα 2).

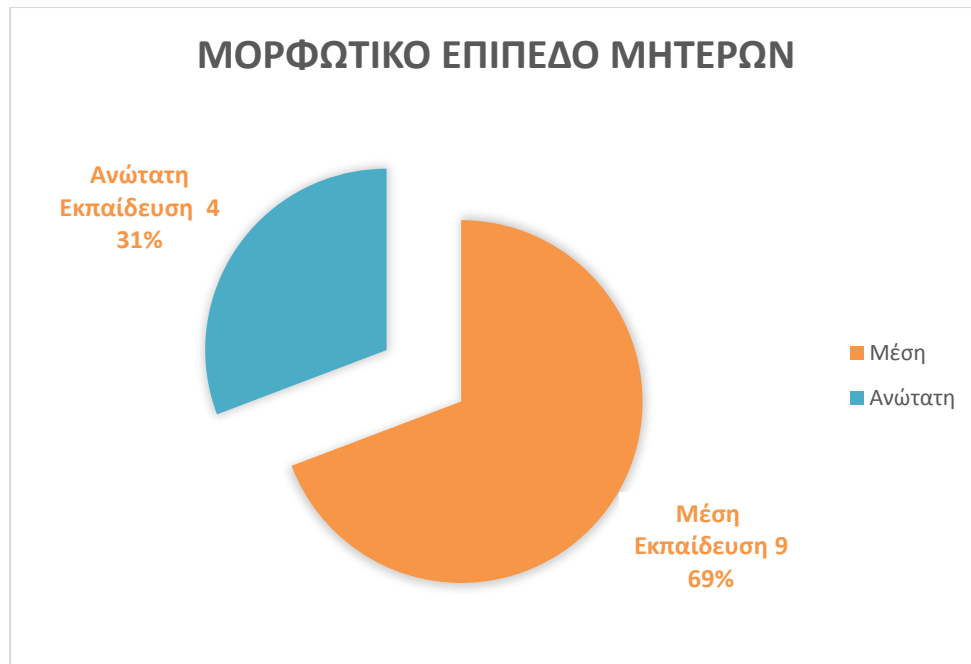


Γράφημα 1

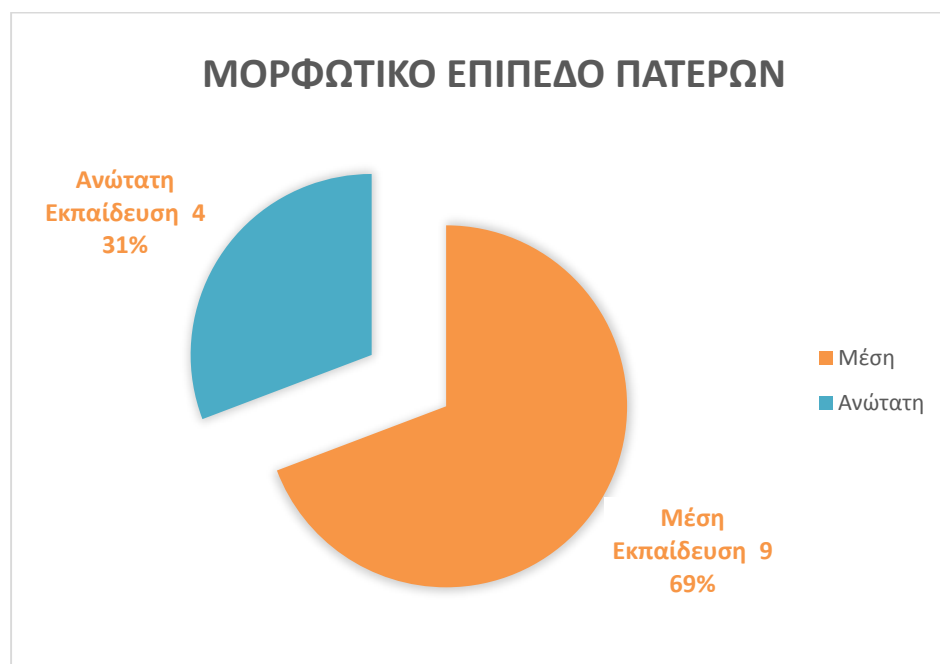


Γράφημα 2

Ένα ακόμα δημογραφικό στοιχείο που εξετάστηκε είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και ιδιαίτερα αυτό της μητέρας, καθώς, όπως προκύπτει από την βιβλιογραφία (ενδ: Carpentieri, Fairfax- Cholmeley, Litster, & Vorhaus, 2011·Pence, 2007), μαζί με την κοινωνική τάξη της οικογένειας, αποτελούν τους δύο σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν τη μαθησιακή πορεία των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Από τη συλλογή των δεδομένων προέκυψαν τα ίδια στοιχεία για το μορφωτικό επίπεδο και των δύο γονέων. Όπως αποτυπώνεται στα γραφήματα που ακολουθούν (Γράφημα 3 & 4), η πλειοψηφία των μητέρων και πατέρων της έρευνας είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ποσοστό εξήντα εννέα τοις εκατό ($p= 69\%$). Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι από τις δεκατρείς μητέρες και τους δεκατρείς πατέρες, οι τέσσερις και από τις δύο κατηγορίες έχουν φοιτήσει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή το τριάντα ένα τοις εκατό ($p= 31\%$).



Γράφημα 3



Γράφημα 4

Σε ότι αφορά την οικονομική κατάσταση των οικογενειών του δείγματος, αν και είχαμε διαθέσιμα τα απαραίτητα στοιχεία, δεν επιλέξαμε να προβούμε σε κατηγοριοποίηση με εισοδηματικά κριτήρια, διότι η ισχύουσα φορολογική νομοθεσία στην Ελλάδα, δεν

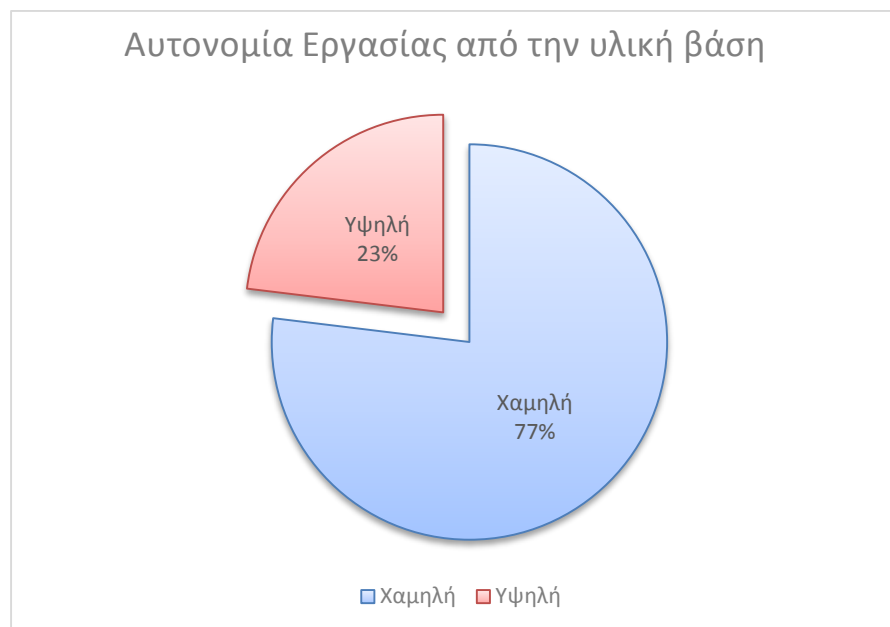
αποτυπώνει το πραγματικό βιοτικό επίπεδο της οικογένειας σήμερα. Εν ολίγοις, μια πρώτη επεξεργασία των οικονομικών στοιχείων³⁰ που καταθέτουν οι γονείς, με την αίτηση εγγραφής του παιδιού τους, έδειξε ότι οι γονείς που δήλωναν κάποιο εισόδημα ήταν οι έχοντες σχέση εξαρτημένης εργασίας (μισθωτοί), ενώ οι αγρότες και οι ελεύθεροι επαγγελματίες δήλωναν εισόδημα που άγγιζε τα όρια της φτώχειας. Το γεγονός ότι λόγω της φύσης της δουλειάς μας ερχόμαστε σε καθημερινή επαφή με την οικογένεια μας επιτρέπει να αμφισβητούμε έντονα αυτά τα στοιχεία, διότι ο τρόπος ζωής της οικογένειας δεν συνάδει με το δηλωθέν εισόδημα. Στην παρούσα εργασία, επιχειρήθηκε να προσδιοριστεί το κοινωνικό επίπεδο προέλευσης των οικογενειών. Σύμφωνα με τους Αρχάκη και Κονδύλη (2004),³¹ η έννοια της κοινωνικής τάξης είναι δύσκολο να οριοθετηθεί επακριβώς, λόγω της δυσκολίας ορισμού της στο πλαίσιο μιας θεωρίας οικουμενικά αποδεκτής. Προκειμένου να καθοριστεί το κοινωνικό επίπεδο προέλευσης χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο των επαγγελμάτων «υψηλής και χαμηλής εξάρτησης από την υλική βάση», που προτείνεται από τους Hasan (1989), Hasan & Cloran (1990) και Williams (2001, 1999). Σύμφωνα με τους παραπάνω, το επάγγελμα, η εκπαίδευση και το εισόδημα είναι παράμετροι άρρηκτα συνδεδεμένες. Έτσι, η κοινωνική τάξη ενός ατόμου καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τη δυνατότητα που του παρέχει η εργασία του να λαμβάνει αποφάσεις, ή /και να τις μεταφέρει σε άλλους προκειμένου να τις εκτελέσουν. Γεγονός που σημαίνει ότι υπάρχουν διαφορετικοί βαθμοί διαμεσολάβησης της εργασίας, μέσω των αποκτημένων γνώσεων σε συνάρτηση με το βαθμό αυτονομίας από την υλική βάση εργασίας στα διαφορετικά επαγγέλματα. Με αυτή τη διαβάθμιση υπάρχει σαφής διάκριση επαγγελμάτων δύο κατηγοριών: (1) χαμηλής αυτονομίας από την υλική βάση της εργασίας (low autonomy professions) (ΧΑΕ), και (2) υψηλής αυτονομίας από την υλική βάση (high autonomy professions) (ΥΑΕ). Για παράδειγμα, στα επαγγέλματα ΥΑΕ κατατάξαμε διευθυντικά στελέχη, επιχειρηματίες κ.ά., ενώ στα επαγγέλματα ΧΑΕ κατατάξαμε εργάτες, χαμηλά τεχνικά επαγγέλματα, αγρότες κ.ά. Η κατηγοριοποίηση των επαγγελμάτων των γονέων παρατίθεται στον Πίνακα 2 στο τέλος της εργασίας (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV, ΠΙΝΑΚΑΣ 2).

³⁰ Με βάση τον Πρότυπο Κανονισμό Λειτουργίας (ΦΕΚ 497/22-4-2002, τ. Β΄) των Δημοτικών Παιδικών Σταθμών, οι γονείς καταθέτουν με την αίτηση εγγραφής ή επανεγγραφής του παιδιού τους και αντίγραφο της φορολογικής τους δήλωσης, καθώς και αντίγραφο του εκκαθαριστικού σημειώματος από την εφορία.

³¹ Οι Αρχάκης και Κονδύλη (2004: 94-95) θεωρούν ότι οι λειτουργικές ποικιλίες της γλώσσας (δηλαδή ο τρόπος που μιλάμε σε μια δεδομένη στιγμή) καθορίζεται από τη φύση της δραστηριότητας στην οποία εμπλεκόμαστε γλωσσικά. *«Επομένως, η λειτουργική ποικιλία αντανακλά την κοινωνική τάξη πραγμάτων από την άποψη της κοινωνικής διαδικασίας, δηλαδή, ανάλογα με τους τύπους της κοινωνικής δραστηριότητας.»* Για παράδειγμα στις δυτικές κοινωνίες, η χρήση της γραφειοκρατικής λειτουργικής ποικιλίας από τον ομιλητή, δηλώνει μετάβαση στην πρότυπη γλώσσα, θέση που έχει επιβεβαιωθεί από τους Halliday & Hasan το 1985.

Στις προαναφερθείσες έρευνες για την κατηγοριοποίηση σε επαγγέλματα ΧΑΕ και ΥΑΕ λαμβάνεται υπόψη μόνο το επάγγελμα της μητέρας. Στη δική μας περίπτωση λάβαμε υπόψη τα επαγγέλματα και των δύο γονέων, σύμφωνα με τα στοιχεία που αντλήθηκαν από το μητρώο των νηπίων που φοιτούν στον παιδικό σταθμό. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι από τις 13 οικογένειες, οι 11 ανήκουν στην κατηγορία «χαμηλή αυτονομία εργασίας από την υλική βάση» - ποσοστό εβδομήντα επτά τοις εκατό ($p=77\%$), ενώ μόνο 3 οικογένειες ($p=23\%$) έχουν υψηλή αυτονομία εργασίας από την υλική βάση (Γράφημα 5).

Αυτονομία Εργασίας από την Υλική Βάση	Αριθμός οικογενειών	Ποσοστό %
ΧΑΕ	10	77%
ΥΑΕ	3	23%



Γράφημα 5

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας (ενδ.: Babbie, 2011) συνάγεται ότι οι ερευνώμενες μονάδες συμπίπτουν με τον στατιστικό πληθυσμό, αφού η εφαρμογή των συγκεκριμένων δύο κριτηρίων που τέθηκαν απέκλεισε τα δεκαπέντε από τα τριάντα παιδιά που φοιτούν στον Β' Παιδικό Σταθμό. Λαμβάνοντας υπόψη, ότι η κατανομή των παιδιών σε κάθε Παιδικό Σταθμό της περιοχής της Μεσσήνης γίνεται με τυχαίο τρόπο,³² πιθανόν να επιτρέπεται η εξαγωγή

³² Η κατανομή των παιδιών που εγγράφονται στους Δημοτικούς Παιδικούς Σταθμούς Μεσσήνης, διενεργείται αποκλειστικά με μοναδικό κριτήριο τον τόπο κατοικίας των γονέων.

συμπερασμάτων για τους γονείς της περιοχής της Μεσσήνης που έχουν παιδιά ηλικίας τριών έως τεσσάρων ετών.

Οι γονείς των παιδιών που κλήθηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα ενημερώθηκαν μέσω επιστολής,³³ αλλά και προφορικής επικοινωνίας, αφού υπάρχει καθημερινή επαγγελματική επαφή γονέων και ερευνήτριας, καθώς όπως προαναφέρθηκε, η ερευνήτρια είναι νηπιαγωγός και διευθύντρια στο συγκεκριμένο παιδικό σταθμό. Στη συνέχεια, προσδιορίστηκαν τα ατομικά ραντεβού με τους γονείς στο χώρο του παιδικού σταθμού, με γνώμονα τον προσωπικό τους χρόνο και την εύρυθμη λειτουργία του παιδαγωγικού προγράμματος των παιδιών.

³³Το κείμενο της επιστολής προς τους γονείς παρατίθεται στο Παράρτημα Ι της παρούσας εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Ανάλυση των ερωτηματολογίων

Η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν μέσω των ερωτηματολογίων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 18.0. Το πρόγραμμα SPSS γενικώς παρέχει τη δυνατότητα εκτέλεσης ποικίλων στατιστικών ελέγχων και αναγνωρίζεται ως ισχυρό και χρήσιμο εργαλείο για το σκοπό αυτό (Babbie, 2011). Για την ανάλυση των ερωτηματολογίων που διερευνούν, όπως προαναφέρθηκε, τον πρώτο άξονα στην έρευνα, που σχετίζεται με τις στάσεις και αντιλήψεις των γονέων σε ζητήματα γραμματισμού των παιδιών τους, αφού υπολογίστηκαν βασικά στατιστικά χαρακτηριστικά στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι συσταδοποίησης (Δένδρα Ταξινόμησης³⁴ και K-means cluster analysis³⁵) και πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης³⁶ για να προσδιοριστούν οι σημαντικότερες διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των ερωτώμενων. Ανάλογη ερευνητική μέθοδος ακολουθήθηκε και στην έρευνα των Weigel, Martin και Benett (2006).

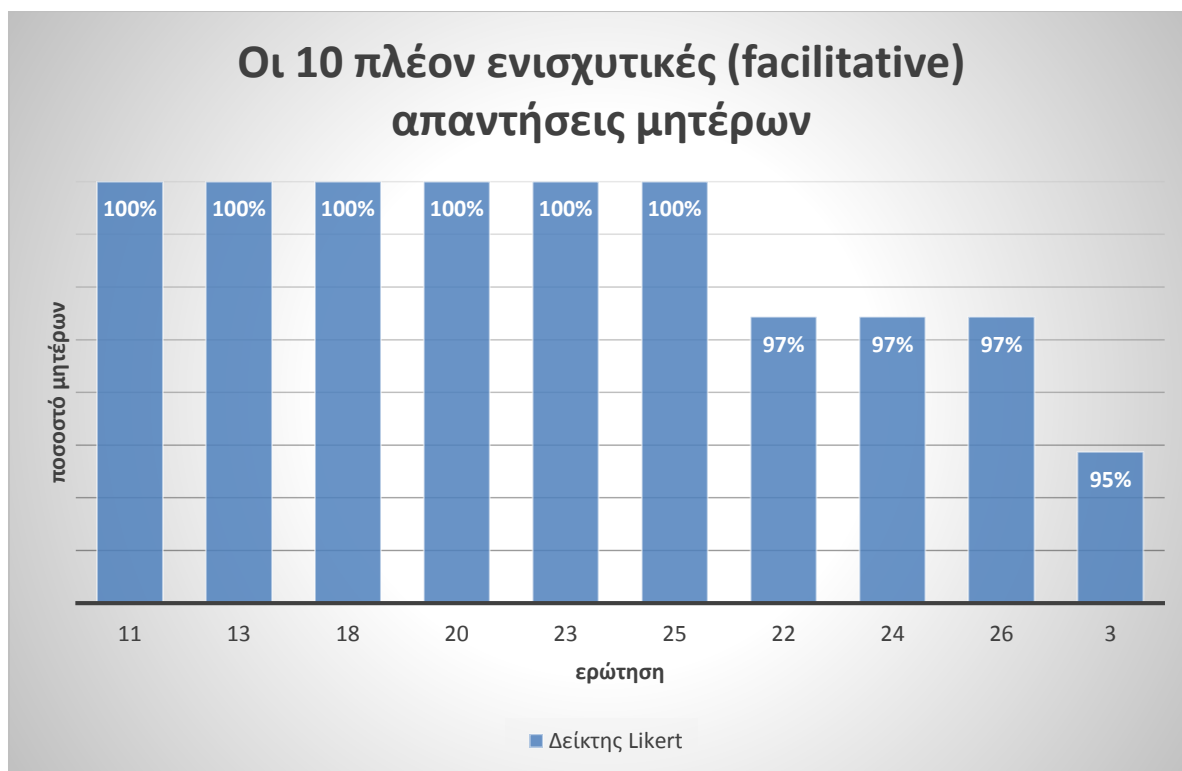
³⁴ Η μέθοδος των Δέντρων Αποφάσεων (CART) είναι μια παραμετρική μέθοδος του στατιστικού πακέτου SPSS, που παράγει μεταξύ άλλων περιπτώσεων και Δέντρα Ομαδοποιήσεων, τα λεγόμενα Δέντρα Ταξινόμησης (Classification Trees). Η παραμετρική αυτή μέθοδος δίνει τη δυνατότητα να καταλήξουμε σε κάποια απόφαση που κατατάσσει την παρατήρηση σε κάποια ομάδα. Η μέθοδος ξεκινάει με όλες τις παρατηρήσεις σε μια ομάδα και «σπάει» το δείγμα σε ομάδες, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους.

³⁵ Η Ανάλυση κατά Συστάδες (Cluster Analysis) αποτελεί μια στατιστική μέθοδο που εξετάζει πόσο όμοιες είναι κάποιες παρατηρήσεις ως προς κάποιον αριθμό μεταβλητών, με σκοπό να δημιουργήσει ομάδες από παρατηρήσεις που μοιάζουν μεταξύ τους. Το ζητούμενο μέσω της μεθόδου αυτής είναι να καταλήξουμε σε ομάδες, για τις οποίες οι παρατηρήσεις σε κάθε ομάδα να είναι κατά το δυνατόν ομοιογενείς, ενώ οι παρατηρήσεις διαφορετικών ομάδων να διαφέρουν όσο γίνεται περισσότερο. Άρα, οι έννοιες της απόστασης και της ομοιότητας διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάλυση της μεθόδου αυτής. Στην Ανάλυση κατά Συστάδες, σκοπός είναι να δημιουργήσουμε ομάδες, μέσα στις οποίες οι παρατηρήσεις να απέχουν λίγο, ενώ οι παρατηρήσεις διαφορετικών ομάδων να απέχουν μεταξύ τους αρκετά. Στην μέθοδο της Ανάλυσης κατά Συστάδες (Cluster Analysis), υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις ομαδοποίησης των δεδομένων. Από τις πιο διαδεδομένες είναι η μέθοδος K-means, που βασίζεται στην ευκλείδεια απόσταση. Η μέθοδος θεωρεί πως οι ομάδες είναι γνωστές εκ των προτέρων. Με έναν επαναληπτικό αλγόριθμο μοιράζουμε τις παρατηρήσεις στις ομάδες, ανάλογα με το ποια ομάδα είναι πιο κοντά στην παρατήρηση. Ο αλγόριθμος K-means ανήκει σε μια μεγάλη κατηγορία αλγόριθμων ομαδοποίησης. Η μέθοδος χρησιμοποιεί την έννοια του κέντρου της ομάδας και κατατάσσει τις παρατηρήσεις ανάλογα με την απόστασή τους από τα κέντρα όλων των ομάδων. Το κέντρο κάθε ομάδας είναι η μέση τιμή για κάθε μεταβλητή όλων των παρατηρήσεων της ομάδας. Σε επόμενο βήμα, για κάθε παρατήρηση, υπολογίζουμε την ευκλείδεια απόστασή της από τα κέντρα των ομάδων που έχουμε και κατατάσσουμε κάθε παρατήρηση στην ομάδα που είναι πιο κοντά. Αφού ολοκληρωθεί η κατάταξη όλων των παρατηρήσεων, υπολογίζουμε από την αρχή τα κέντρα ως διάνυσμα των μέσων για τις παρατηρήσεις που ανήκουν σε κάθε ομάδα. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται ως το σημείο που δεν υπάρχουν διαφορές, ανάμεσα σε δύο διαδοχικές επαναλήψεις (Πραμαγγιούλης, 2008).

³⁶ Η τεχνική της Ανάλυσης Διακύμανσης (Analysis of Variance ή ANOVA) χρησιμοποιείται για τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των αριθμητικών μέσων, δύο ή περισσότερων ομάδων (Κατσίουλης, 2006)

Σε μια πρώτη προσέγγιση επιχειρήθηκε να γίνει ανάλυση των απαντήσεων των γονέων σε συσχέτιση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Δηλαδή, θέλαμε να δούμε αν οι απαντήσεις που έδωσαν οι είκοσι έξι γονείς διαφοροποιούνται ως προς το φύλο, τη μόρφωση και την αυτονομία εργασίας από την υλική βάση. Ως προς το φύλο των ερωτώμενων, φαίνεται ότι σε ορισμένες απαντήσεις διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV: ΠΙΝΑΚΑΣ 6). Οι πλέον ενισχυτικές/ υποστηρικτικές θέσεις των μητέρων της έρευνας, οι στάσεις και αντιλήψεις των οποίων σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Newland, et al., 2011; Weigel, Martin, & Bennett, 2006) ασκούν σημαντική επίδραση στην καλλιέργεια του φυσικού γραμματισμού στην προσχολική ηλικία, εκφράζονται μέσα από τις απαντήσεις που έδωσαν στις ακόλουθες ερωτήσεις-προτάσεις: 11, 13, 18, 20, 23, 25, 22, 24, 26 και 3.

Έτσι, όλες οι μητέρες ($p=100\%$) συμφωνούν ότι τους αρέσει να διαβάζουν βιβλία με το παιδί τους και μέσω αυτής της διαδικασίας αισθάνονται ότι ενισχύεται ο δεσμός μητέρας-παιδιού. Η από κοινού ανάγνωση βιβλίων αποτελεί μια από τις προτεραιότητές τους και διαθέτουν κατάλληλο αναγνωστικό υλικό. Σχεδόν όλες οι μητέρες ($p=97\%$) συμφωνούν ότι διαθέτουν έναν ήσυχο χώρο στο σπίτι για διάβασμα με το παιδί, δεν είναι ποτέ κουρασμένες ή απασχολημένες ώστε να αναβάλουν την από κοινού ανάγνωση, αφού άλλωστε θεωρούν ότι ως γονείς διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη του παιδιού τους. Τέλος, το 95% των μητέρων θεωρεί ότι το διάβασμα βοηθά τα παιδιά να γίνουν καλύτεροι ομιλητές και ακροατές (Γράφημα 6).



Γράφημα 6

Οι απαντήσεις των γονέων δεν παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονιών. Δηλαδή, φαίνεται πως το μορφωτικό επίπεδο των ερωτώμενων δεν επηρεάζει το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους στις 32 προτάσεις. Το γεγονός αυτό πιθανόν να οφείλεται και στην απουσία ακραίας απόστασης στα διαφορετικά επίπεδα μόρφωσης. Δηλαδή, οι γονείς της έρευνας ανήκουν στις κατηγορίες μέσης εκπαίδευσης και ανώτατης. Δεν υπάρχει η κατηγορία κατώτερης εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, οι γονείς ανώτερης μόρφωσης φαίνεται να είναι στην πλειοψηφία τους απόφοιτοι ανώτατων τεχνολογικών ιδρυμάτων (Α.Τ.Ε.Ι.) και όχι πανεπιστημίων, με εξαίρεση έναν πατέρα (ο οποίος εντάχθηκε μάλιστα, στην ομάδα των παραδοσιακών γονέων).

Από την ανάλυση προέκυψε ότι στη συσχέτιση των μεταβλητών που αφορούν τις απαντήσεις στις προτάσεις του ερωτηματολογίου και την αυτονομία εργασίας της οικογένειας από την υλική βάση, υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτήσεων 19: «Κάθε φορά που προσπαθούμε να διαβάσουμε, θα πρέπει να το πειθαρχήσω ή να το μαλώσω» και 29: «Οι γονείς θα πρέπει να μάθουν το παιδί τους να διαβάζει πριν αυτό πάει στο δημοτικό σχολείο» (Q19 και Q29). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι γονείς που ανήκουν στην κατηγορία ΧΑΕ από την υλική βάση, δίνουν απαντήσεις

περισσότερο ενισχυτικές/υποστηρικτικές, σε σχέση με τους γονείς που ανήκουν στην κατηγορία YAE από την υλική βάση.

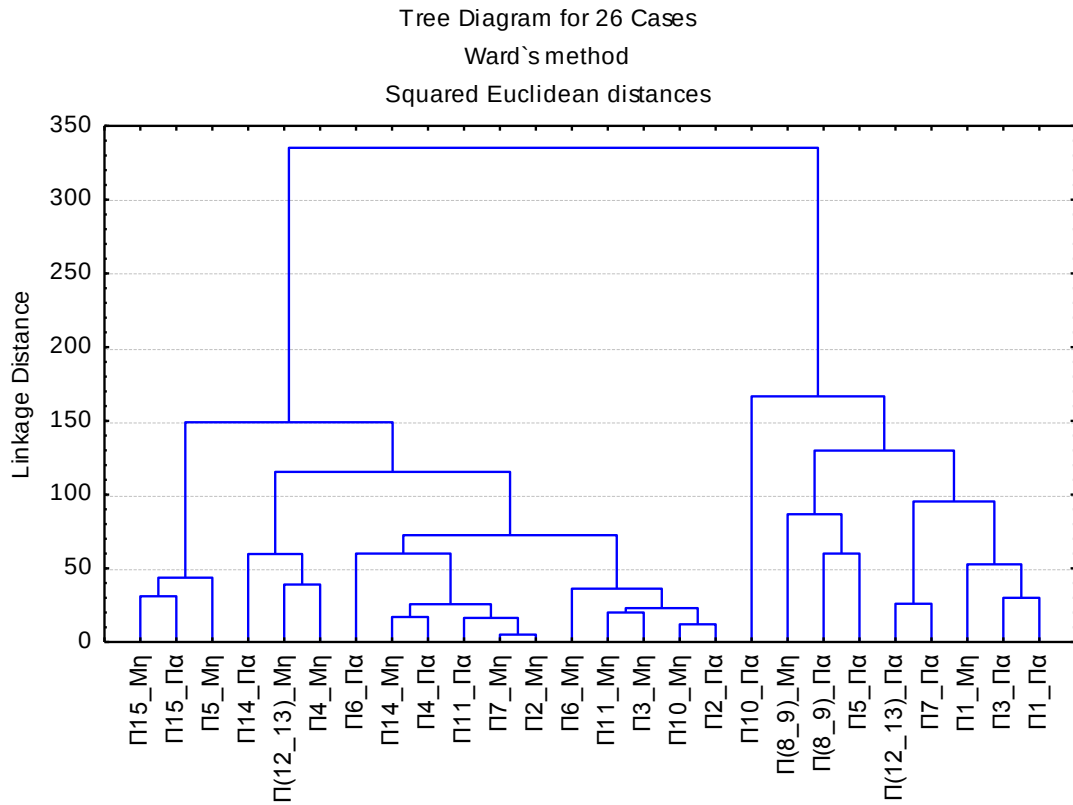
Ερώτηση	XAE	YAE		
	Mean (sd)	Mean (sd)	<i>F</i>	<i>P</i>
Q19	1,40 (,75)	2,33 (1,51)	4,360	0,048
Q29	3,25 (1,29)	1,83 (0,98)	6,077	0,021

Η εφαρμογή των μεθόδων συσταδοποίησης στις 32 ερωτήσεις (Δενδρόγραμμα και k-mean clusters analysis) έδειξε ότι δημιουργούνται δύο κατηγορίες- συστάδες (clusters) γονέων με βάση την ομοιότητα των απαντήσεών τους. Οι περισσότεροι γονείς ($N_1=17$) εντάσσονται στην κατηγορία στην οποία δίνεται ο αριθμός (1) (Cluster 1) και οι λιγότεροι ($N_2=9$) στην κατηγορία που καταχωρείται με τον αριθμό (2) (Cluster 2) (**Σχήμα 4: Δενδρόγραμμα, Πίνακας ομαδοποίησης με τη μέθοδο k-means, Σχήμα 5: Μέσος αριθμητικός απαντήσεων ανά ερώτηση για τις ομάδες 1 και 2**). Επόμενο βήμα είναι η αναζήτηση των διαφορών ανάμεσα στις δύο αυτές κατηγορίες. Στη συνέχεια αναζητούνται οι ομοιότητες εντός κάθε κατηγορίας, όπως προβλέπεται και στο θεωρητικό πλαίσιο των μεθόδων.

Φαίνεται ότι οι 17 γονείς που αποτελούν την ομάδα 1, τείνουν να ενθαρρύνουν περισσότερο την εμπλοκή των παιδιών τους σε διαδικασίες γραμματισμού και θεωρούν ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Φαίνεται να πιστεύουν πως η διαδικασία της από κοινού ανάγνωσης με τα παιδιά τους αποτελεί προτεραιότητα και συντελεί στην βελτίωση των δεξιοτήτων της ακρόασης και της ομιλίας. Θεωρούν πως ως γονείς παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη των παιδιών τους και ότι αυτά μαθαίνουν σημαντικά πράγματα από τους ίδιους. Επιπλέον, φαίνεται ότι διαθέτουν παιδικά βιβλία και κατάλληλο χώρο για διάβασμα. Τείνουν να συμφωνούν πως μέσω της ανάγνωσης ιστοριών τα παιδιά αναπτύσσουν μεταξύ άλλων και τη φαντασία τους. Επίσης, φαίνεται να πρεσβεύουν ότι τα παιδιά έχουν καλύτερη επίδοση στο σχολείο όταν και οι γονείς τα μαθαίνουν πράγματα στο σπίτι. Σε γενικές γραμμές τείνουν να συμφωνούν ότι η από κοινού ανάγνωση ιστοριών είναι μια ευχάριστη δραστηριότητα και για τους δύο και αισθάνονται ότι έρχονται πολύ κοντά με το παιδί τους κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας. Επίσης, φαίνεται να συμφωνούν ότι δεν τους είναι δύσκολο, αλλά ούτε και βαρετό να διαβάζουν στο

παιδί τους, δίνουν προτεραιότητα στην ανάγνωση ως δραστηριότητα και γενικότερα φαίνεται από τις απαντήσεις τους ότι συσχετίζουν την από κοινού ανάγνωση ιστοριών με την ποιότητα της σχέσης τους με το παιδί. Διαφαίνεται δηλαδή μια τάση στις αντιλήψεις τους για συνεμφάνιση ποιοτικής αλληλεπίδρασης και από κοινού ανάγνωσης ιστοριών. Για όλα τα χαρακτηριστικά που συγκεντρώνουν τα άτομα της κατηγορίας (1) θεωρείται, όπως συνάγεται και από τη βιβλιογραφία (Weigel, Martin, & Bennett, 2006), ότι θα πρέπει να αποτελέσουν τη λεγόμενη ενισχυτική ή υποστηρικτική ομάδα (Facilitative group).

Αντίθετα, οι 9 γονείς που συγκροτούν την ομάδα 2 (Cluster 2) φαίνεται να συγκεντρώνουν μεταξύ τους ομοιότητες που ομαδοποιούνται ως ακολούθως: Φαίνεται να αναγνωρίζουν ότι παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη και την εκπαίδευση των παιδιών τους, αλλά έχουν διαφορετική οπτική από τους γονείς της ομάδας 1 σε ότι αφορά την υπεροχή του σχολείου έναντι της οικογένειας στα πρώτα κρίσιμα χρόνια της ζωής του παιδιού. Τείνουν να διαφοροποιούνται από τους γονείς της πρώτης ομάδας (Facilitative) στο γεγονός ότι θεωρούν τη διαδικασία του φυσικού γραμματισμού περισσότερο ως κατάκτηση δεξιοτήτων και λιγότερο ως διαδικασία από την οποία παιδί και γονείς αντλούν απόλαυση και την εκμεταλλεύονται ως ευκαιρία για εμπλουτισμό της φυσικής γνώσης των παιδιών. Γενικότερα τείνουν να πιστεύουν ότι η μάθηση στο οικογενειακό περιβάλλον δεν είναι μέρος του γονεϊκού τους ρόλου, αλλά το σχολείο και οι δάσκαλοι θα πρέπει να διεκπεραιώσουν την υποχρέωση αυτή. Όπως είναι κατανοητό, η δεύτερη ομάδα (ομάδα 2) συγκεντρώνει χαρακτηριστικά που την καθιστούν παραδοσιακών αντιλήψεων (παραδοσιακή ομάδα).

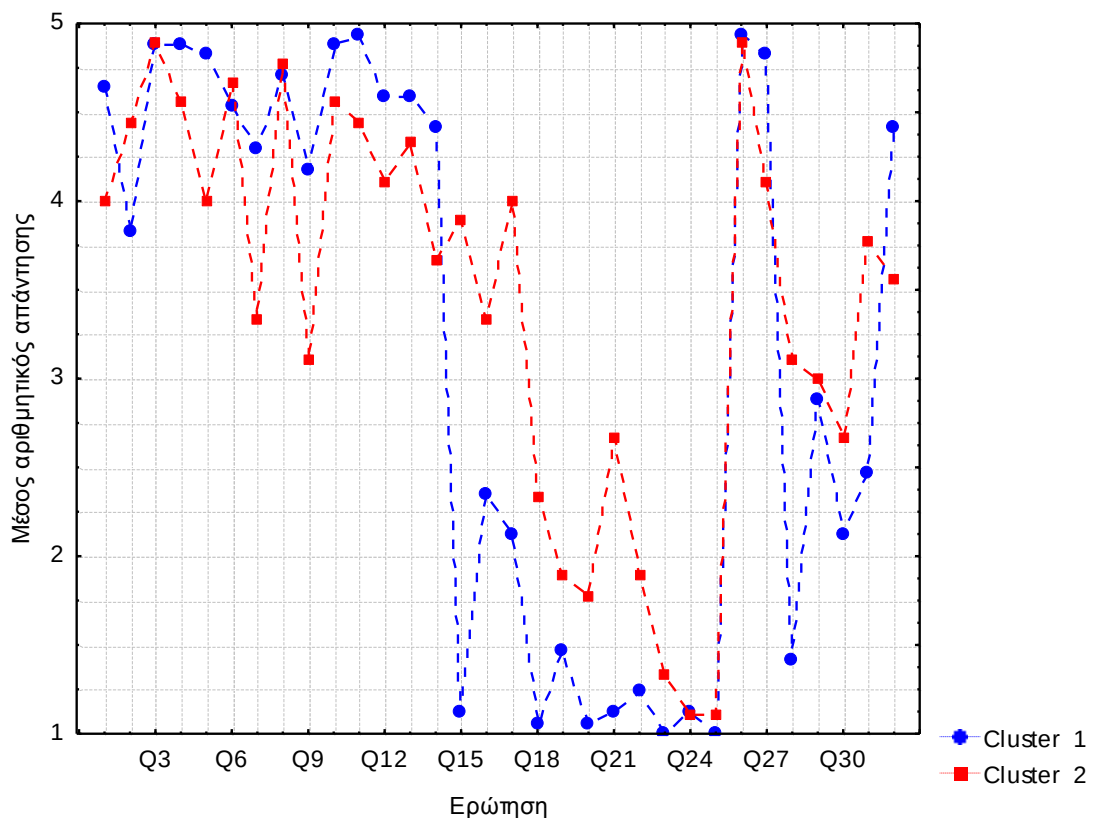


Σχήμα 4 Δενδρόγραμμα

K-means clustering

Ομάδα 1 (Ενισχυτικοί -facilitative)		Ομάδα 2 (Παραδοσιακοί- conventional)
Π2_Πα	Π10_Μη	Π1_Πα
Π2_Μη	Π11_Πα	Π1_Μη
Π3_Μη	Π11_Μη	Π3_Πα
Π4_Πα	Π(12_13)_Μη	Π5_Πα
Π4_Μη	Π14_Πα	Π7_Πα
Π5_Μη	Π14_Μη	Π(8_9)_Πα
Π6_Πα	Π15_Πα	Π(8_9)_Μη
Π6_Μη	Π15_Μη	Π10_Πα
Π7_Μη		Π(12_13)_Πα

Πίνακας ομαδοποίησης με τη μέθοδο K-means



Σχήμα 5

Μέσος αριθμητικός απαντήσεων ανά ερώτηση για τις ομάδες 1 και 2

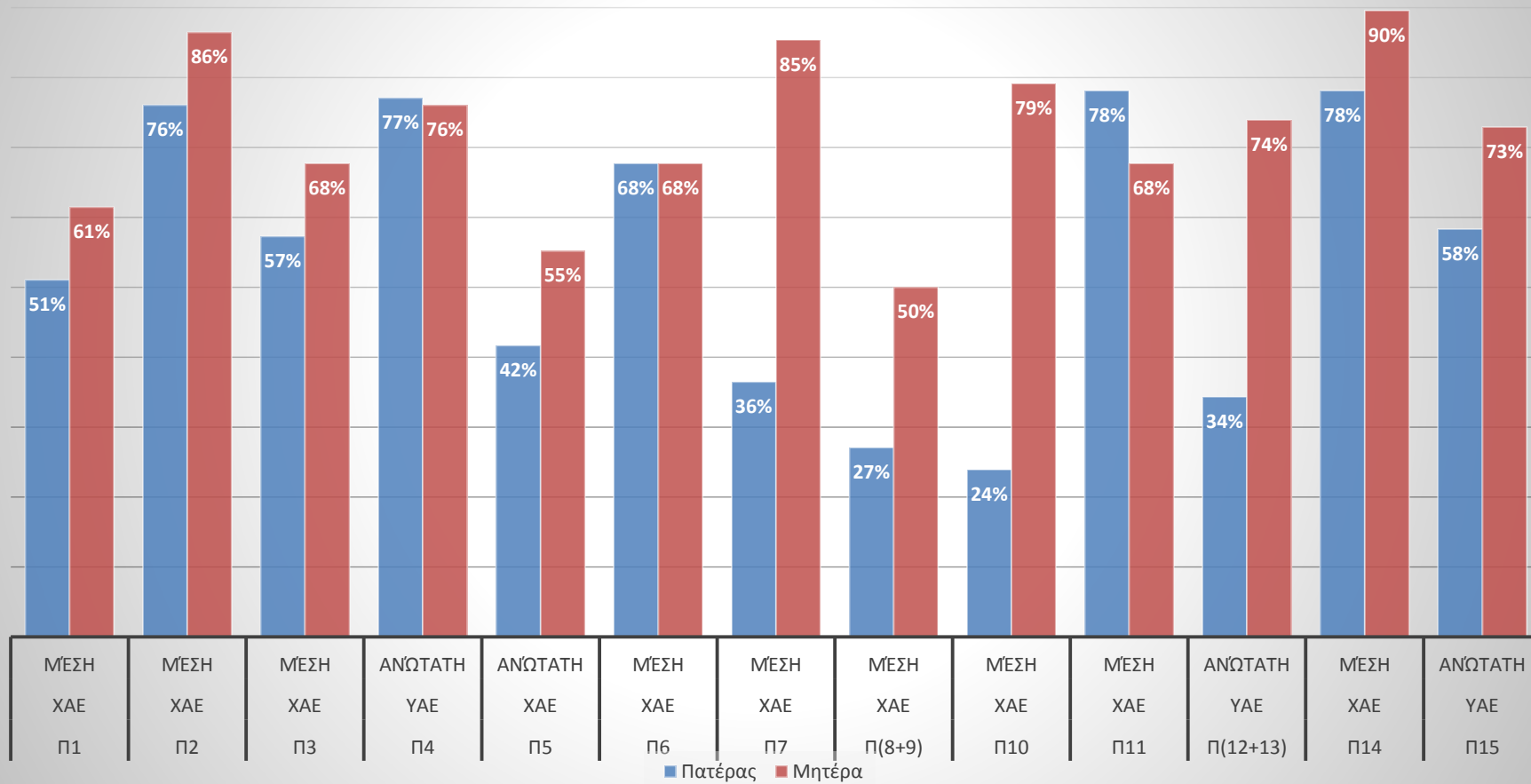
Από την ανάλυση διακύμανσης φαίνεται ποιες είναι οι ερωτήσεις – προτάσεις στις οποίες υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ($p < 0,05$) ανάμεσα στις ομάδες-κατηγορίες 1 (Facilitative) και 2 (Conventional). Στον Πίνακα Ανάλυσης Διακύμανσης ανάμεσα στις δύο (2) ομάδες (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV: Πίνακας 7), φαίνεται ότι οι ερωτήσεις-προτάσεις στις οποίες διαφοροποιούνται σημαντικά, είναι οι : 5, 9, 15, 17, 18, 20, 21, 27, 28 και 31: Η ανάλυση της διακύμανσης ανάμεσα στις ομάδες, δείχνει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των απαντήσεων σε ορισμένες ερωτήσεις των γονιών της δεύτερης ομάδας (παραδοσιακοί γονείς) σε σχέση με αυτές των γονιών της πρώτης ομάδας (ενισχυτικοί/ υποστηρικτικοί) . Συγκεκριμένα προκύπτει ότι οι γονείς της παραδοσιακής ομάδας τείνουν να διαφωνούν πως τα παιδιά τους παίρνουν ηθικά διδάγματα από την ανάγνωση ιστοριών, ενώ παράλληλα θεωρούν ότι δεν είναι οι σημαντικότεροι δάσκαλοι γι' αυτά. Επιπλέον, τείνουν να συμφωνούν πως δεν μπορούν να κάνουν και πολλά πράγματα προκειμένου να τα βοηθήσουν να προετοιμαστούν για να τα πάνε καλύτερα στο σχολείο. Μάλιστα στην πλειοψηφία τους θεωρούν πως η διαδικασία της μάθησης αφορά το σχολείο και όχι τους ίδιους, γι' αυτό και φέρονται να έχουν αμφιβολίες για το αν οι γονείς θα πρέπει να

εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Μερικοί θεωρούν δύσκολο ή βαρετό να διαβάζουν στο παιδί τους και παράλληλα πολλοί περισσότεροι από αυτούς έχουν την αντίληψη ότι το παιδί τους είναι πολύ μικρό για να ασχολούνται με το διάβασμα, μια και οι δάσκαλοι θα αναλάβουν να το μάθουν όλα όσα χρειάζεται να ξέρει. Οι αντιλήψεις αυτές που, σύμφωνα πάντα με την ανάλυση της διακύμανσης, συγκεντρώνουν οι γονείς της παραδοσιακής ομάδας εδράζονται στην άποψη στην οποία τείνουν να μοιράζονται για την γονιδιακή διάσταση της γλωσσικής ικανότητας.

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει το Γράφημα 7 που αποτυπώνει την ποσοστιαία διαφοροποίηση που παρατηρείται μεταξύ των γονιών που ανήκουν στην ίδια οικογένεια. Φαίνεται πως υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση σε όλα τα ζευγάρια του δείγματος: Συγκεκριμένα, φαίνεται πως τα περισσότερα ζευγάρια γονέων διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς τις στάσεις και αντιλήψεις στα θέματα γραμματισμού με τις μητέρες να εμφανίζουν σημαντικά ενισχυτικές (Facilitative) στάσεις. Ενώ η πλειοψηφία των πατέρων των παιδιών εμφανίζουν σημαντική διαφοροποίηση και τείνουν να χαρακτηρίζονται με λιγότερο ενισχυτικές αντιλήψεις σε θέματα γραμματισμού. Η μεγαλύτερη αντίθεση απόψεων φαίνεται να υπάρχει στις οικογένειες των παιδιών Π10 και Π7, αλλά εξίσου σημαντική διαφοροποίηση φαίνεται να παρατηρείται και στις οικογένειες των παιδιών Π(12 & 13) που είναι αδέλφια, αλλά και Π(8 & 9) που είναι επίσης αδέλφια. Ακόμα και στην οικογένεια του παιδιού Π6 που φαίνεται να μην υπάρχει διαφοροποίηση στο ποσοστό των προοδευτικών-ενισχυτικών (Facilitative) στάσεων και αντιλήψεων ουσιαστικά οι απαντήσεις τους διαφοροποιούνται, χωρίς όμως στατιστική σημαντικότητα, και η όποια αντίθεση εξισορροπείται στη συνολική εικόνα.

Επίσης, αξίζει να γίνει αναφορά και σε δύο οικογένειες (Π4 και Π11) όπου φαίνεται πως αποτελούν περιπτώσεις στις οποίες οι πατέρες έχουν απόψεις περισσότερο ενισχυτικές/ υποστηρικτικές σε σχέση με τις συζύγους τους που χαρακτηρίζονται μητέρες με παραδοσιακές αντιλήψεις (Γράφημα 7).

Ποσοστιαία διαφοροποίηση μητέρας & πατέρα στην οικογένεια σε σχέση με την αυτονομία εργασίας & το μορφωτικό επίπεδο μητέρας



Γράφημα 7

4.2 Κατηγοριοποίηση και σχολιασμός των συνεντεύξεων

Η επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων των μητέρων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της ανάλυσης του περιεχομένου. Πρόκειται για μια σχηματοποιημένη και γρήγορη μέθοδο που αφορά περισσότερο τις εκφραζόμενες ιδέες και λιγότερο το ύφος του κειμένου. Χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι οι αναλυόμενες ενότητες δεν είναι συνήθως λέξεις, αλλά έννοιες και χρησιμοποιείται για να ερμηνεύσουμε στάσεις, αξίες και συμπεριφορές. Το φυσικό περιεχόμενο της επικοινωνίας διακρίνεται σε φανερό, άδηλο και λανθάνον και μέσω της ανάλυσής του μελετώνται όλα τα στοιχεία κάθε μορφής επικοινωνίας. Ως μέθοδος χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι χρησιμεύει για την αναζήτηση των προσδιοριστικών στοιχείων των διαφόρων μορφών συμπεριφοράς, τη διάγνωση των αιτίων της και την κατανόηση της ψυχολογικής κατάστασης, μέσω της μελέτης των αντιδράσεων των παραγόντων αυτής. Στόχος της ανάλυσης³⁷ είναι η ανακάλυψη αναγνωρίσιμων ιδιοτήτων ή καταστάσεων που συγκροτούν τις νοηματικές ορίζουσες του υλικού με σκοπό την εξαγωγή ειδικών και έγκυρων συμπερασμάτων. Η ανάλυση του περιεχομένου επιτυγχάνει την αναδιοργάνωση των πληροφοριακών στοιχείων που εμπεριέχουν τα τεκμήρια (Βάμβουκας, 2002).

Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε η σημασιολογική ανάλυση της φράσης που έχει αυτοτελές εννοιολογικό περιεχόμενο προκειμένου να γίνει η ορθολογική οργάνωση των κατηγοριών. Μετά την βιβλιογραφική έρευνα του θέματος (Βάμβουκας, 2002), προέκυψαν οι ακόλουθες κατηγορίες:

Στον άξονα 2 της συνέντευξης, περιλαμβάνονται δύο κατηγορίες που αφορούν τις συνήθειες στην ανάγνωση βιβλίων στο παιδί.

1. Ανάγνωση του παιδιού ως εδραιωμένη/σταθερή συνήθεια.

³⁷ Η διαδικασία της ανάλυσης του περιεχομένου περιλαμβάνει τις εξής φάσεις: 1) ορισμός και επιλογή της ενότητας ανάλυσης. Αναφορικά με την ενότητα ανάλυσης που υιοθετείται για την μελέτη του περιεχομένου διακρίνονται τρία είδη αναλύσεων: α) λεξιλογική ανάλυση β) φραστική ανάλυση και γ) θεματική ή σημασιολογική ανάλυση. Εδώ η φράση ως τμήμα με αυτοτελές εννοιολογικό περιεχόμενο χρησιμοποιείται με σκοπό την επιλογή και την ορθολογική οργάνωση των κατηγοριών, οι οποίες συμπυκνώνουν το ουσιαστικό περιεχόμενο ενός κειμένου. 2) ορισμός και επιλογή της μονάδας μέτρησης 3) δημιουργία ενός συστήματος κατηγοριών. Με τον όρο «κατηγορία» δηλώνεται η ομάδα που έχει κοινά χαρακτηριστικά ή ιδιότητες, στοιχεία που την διαφοροποιούν από τις άλλες ομάδες με κριτήρια ποιοτικά. Το σύστημα των κατηγοριών χρησιμεύει ως πλαίσιο για την διαλογή του υπό ανάλυση υλικού. Η αυστηρότητα των αποτελεσμάτων της διερεύνησης, η εγκυρότητα και η αποτελεσματικότητα της κατηγοριοποίησης, διασφαλίζονται μέσω της εφαρμογής των κανόνων της αντικειμενικότητας, της εξαντλητικότητας, της καταλληλότητας και του αμοιβαίου αποκλεισμού. Τα στοιχεία της ανάλυσης ταξινομούνται σε κατηγορίες που είναι εκ των προτέρων καθορισμένες.

- Υπαρξη αγαπημένου βιβλίου
- Επανειλημμένη ανάγνωση ιστορίας
- Είδη βιβλίων- ποσότητα / Φροντίδα του παιδιού για τα βιβλία του

2. Ανάγνωση του παιδιού ως μη εδραιωμένη συνήθεια
 - όταν δεν ικανοποιείται το παραπάνω κριτήριο (εμφάνιση των τριών χαρακτηριστικών)

Στον άξονα 3 της συνέντευξης περιλαμβάνονται δύο κατηγορίες που αφορούν τις προσωπικές συνήθειες γραμματισμού των γονιών.

1. Γονείς που ασχολούνται με την Ανάγνωση
2. Γονείς που δεν ασχολούνται με την ανάγνωση
 - Πόσο χρησιμοποιούν την T.V και τον Η/Υ

Στον άξονα 4 της συνέντευξης περιλαμβάνονται δύο κατηγορίες που αφορούν περιστατικά γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον (εκτός της ανάγνωσης βιβλίων).

1. Ισχυρό ενδιαφέρον για την ανάγνωση και τη γραφή (αν εμφανίζει τα τρία από τα τέσσερα χαρακτηριστικά που ακολουθούν)
 - Ενδιαφέρον του παιδιού για γραπτά κείμενα Ενδιαφέρον του παιδιού για την ανάγνωση γραπτού κειμένου
 - Συνήθειες γραμματισμού με τρίτα άτομα
 - Ενδιαφέρον για γραφή
 - Παιχνίδια με τις λέξεις, έμμετρα λαϊκά παιδικά τραγούδια, γλωσσοδέτες, (φωνημική ευαισθητοποίηση)
- 1 Λιγότερο ισχυρό ενδιαφέρον για την ανάγνωση και τη γραφή
 - όταν δεν ικανοποιείται το παραπάνω κριτήριο (εμφάνιση τουλάχιστον των τριών από τα τέσσερα χαρακτηριστικά)

Επομένως μετά τον προσδιορισμό των κατηγοριών επακολούθησε η ανάλυση των συνεντεύξεων που παραχώρησαν οι μητέρες των παιδιών της παρούσας έρευνας:

✓ **Ανάγνωση ως εδραιωμένη συνήθεια:**

Προκειμένου να εντάξουμε τα παιδιά της έρευνας στην κατηγορία «ανάγνωση ως εδραιωμένη συνήθεια» θα πρέπει σε κάποιο βαθμό να εμφανίζουν τα παρακάτω τρία χαρακτηριστικά:

- Ύπαρξη αγαπημένου βιβλίου
- Επανελημμένη ανάγνωση ιστορίας
- Είδη βιβλίων- ποσότητα / Φροντίδα του παιδιού για τα βιβλία του

Φαίνεται πως για τη συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών του δείγματος η από κοινού ανάγνωση ιστοριών αποτελεί μια εδραιωμένη συνήθεια που λαμβάνει χώρα σε καθημερινή βάση, σύμφωνα πάντα με τις απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων των μητέρων τους. Συγκεκριμένα, για τα δώδεκα από τα δεκαπέντε παιδιά ($p=80\%$) που συμμετέχουν στην έρευνα η ανάγνωση ιστοριών, αλλά και παιδικών βιβλίων γενικότερα, είναι μια ευχάριστη δραστηριότητα που αποζητούν κυρίως τα ίδια. Για παράδειγμα:

Π4: *«Η ζωγραφική του αρέσει, να διαβάζει βιβλία, να παίζει όχι και τόσο (γελάει), εμμ.. τι άλλο.. ζωγραφική και διάβασμα, να του διαβάζουμε παραμύθια, οτιδήποτε κι ας μην είναι τα βιβλία αυτά της ηλικίας του, αρκεί να ακούει να του διαβάζεις, να του διαβάζεις οτιδήποτε.... Προλαβαίνουμε να διαβάσουμε, από κάτι άλλο θα κόψουμε, επειδή είναι και μόνος του αυτός τώρα (μοναχοπαίδι) το ζητάει πάρα πολύ έντονα, εε..και θα πρέπει να κόψουμε από κάτι άλλο, για να αφιερώσουμε έστω και μία ώρα.. Και για τους δυο μας είναι ευχάριστη δραστηριότητα, το βρίσκουμε σαν ένα διάλειμμα, σαν ένα Είναι ευχάριστο..*

Ερ:- πως εκδηλώνει την επιθυμία του για διάβασμα;

Απ:-(γελώνοντας) στην αρχή μας καλοπιάνει «μαμά μου μαμακουλίτσα μου που είσαι η καλή μου μαμά!» εμμ.. «θέλω να κάνουμε κάτι μαζί!», «-τι θέλεις να κάνουμε;» «θέλω να διαβάσουμε» πηγαίνει το φέρνει (το βιβλίο)»..

Π5: «.....κυρίως το μεσημέρι και όποτε τύχει, όταν το ζητήσουν. Όταν έχουμε ελεύθερο χρόνο διαβάζουμε. Πριν το βραδινό ύπνο δε διαβάζουμε, κυρίως το μεσημέρι, πριν το μεσημεριανό ύπνο.»

Π6: «.....είναι παιδί που της αρέσει πολύ το βιβλίο, δεν ξέρω αν παίζει ρόλο που ασχολούμαι κι εγώ πολύ μαζί της με αυτό, εμμ.. το διάβασμα της αρέσει πολύ»

Για τα παιδιά που η ανάγνωση είναι σταθερή συνήθεια, φαίνεται ότι οι μητέρες είναι αυτές που ασχολούνται σχεδόν αποκλειστικά με την από κοινού ανάγνωση ιστοριών. Η μητέρα της Π6 λέει χαρακτηριστικά ότι η ίδια ασχολείται με το διάβασμα, ενώ ο μπαμπάς ασχολείται περισσότερο με το παιχνίδι : «... εγώ ασχολούμαι με το διάβασμα, ο μπαμπάς περισσότερο με το παιχνίδι, θα κάνουμε το γάιδαρο, τη γάτα, θα κρυφτούμε ...τέτοια, εγώ ασχολούμαι περισσότερο με το διάβασμα.. Μου αρέσει και μένα πολύ, όχι μόνο στο παιδί.. το βράδυ διαβάζουμε παραμύθια, την ημέρα παίζουμε με τον πίνακα και με την αλφαβήτα, ή και κάποια με χρώματα που διαβάζει, αναλόγως τη διάθεσή της, εκείνη διαλέγει τι θα διαβάσουμε. Χτες, πριν πάω για δουλειά, μου έφερε 2 παραμύθια, και ένα βιβλίο για τα χρώματα!

Μόνο η μητέρα του Π4 αναφέρει ότι στην από κοινού ανάγνωση ιστοριών συμμετέχει ο πατέρας, λόγω του ότι διαθέτει περισσότερο ελεύθερο χρόνο από την ίδια, σε σημείο μάλιστα που νοιώθει τύψεις και λέει χαρακτηριστικά : « Το μπαμπά θαυμάζει – το έχετε καταλάβει.. υπάρχει μια κλίση και μια αδυναμία προς τον μπαμπά, μια πολύ ιδιαίτερη σχέση, αν και λένε ότι οι γιοί είναι με τις μητέρες.. το έχουμε διαψεύσει εμείς αυτό (γελώντας)». Και συνεχίζει: « απλά το θέμα ίσως είναι δικό μου και όχι για το παιδί.. ο μπαμπάς έχει περισσότερο ελεύθερο χρόνο... εμμμ και εσείς σαν μητέρα θα μπορούσατε να το νιώθετε, έχω κάποιες τύψεις, ρε παιδί μου θα έλεγα, δηλαδή το βράδυ που πέφτω να κοιμηθώ, λέω «γιατί δεν ασχολήθηκα σήμερα, τόσο με το παιδί όσο έπρεπε; Και τον βλέπω ότι μου λέει μερικές φορές, «πάλι θα κάνεις αυτό, πάλι, μαμά τώρα εγώ θέλω αυτό!» και κείνη τη στιγμή δεν μπορώ να διακόψω εκείνη τη δουλειά για να ασχοληθώ μαζί του και τον αναλαμβάνει ο πατέρας του με αποτέλεσμα να μου λέει «εγώ τον μπαμπά μου τον αγαπάω πολύ γιατί παίζει μαζί μου, ενώ εσύ όλο δουλειές κάνεις!» κι εγώ νοιώθω τύψεις!! Είναι φυσιολογικό έτσι»;

Επίσης, φαίνεται ότι η από κοινού ανάγνωση ιστοριών είναι μια διαδικασία που οι περισσότερες μητέρες επιλέγουν για τις βραδινές ώρες πριν από τον ύπνο. Αρκετές αναφέρουν ότι το βραδινό διάβασμα είναι μια καλή επιλογή για χαλάρωση και αποφόρτιση από την ένταση που προκαλεί το παιχνίδι.

Π1: «Ναι διαβάζουμε παραμυθάκια, βιβλία το βράδυ που ξαπλώνουμε. Μισή ωρίτσα κάθε βράδυ την ώρα που πηγαίνουμε για ύπνο διαβάζουμε ένα παραμυθάκι, ένα παραμυθάκι κάθε βράδυ. Και χθες, κάθε μέρα ένα παραμυθάκι...»

Π2: «... συνήθως πριν το βραδινό γάλα και το μεσημέρι πριν πάει για ύπνο.. Το ζητάει από μόνη της και το βράδυ συνήθως εγώ τους λέω «ελάτε τώρα να διαβάσουμε», όταν θέλω να ηρεμήσουν όταν βλέπω ότι ξεσαλώνουν...»

Π3: « .. ξέρεις πότε; Όχι κατά τη διάρκεια της ημέρας, το βράδυ κυρίως, το σαββατοκύριακο μπορεί να ασχοληθούμε και ώρες, λίγο περισσότερο, αλλά κάθε βράδυ τουλάχιστον γιατί μου το ζητάνε και οι δύο διαβάζουμε οπωσδήποτε ένα παραμύθι».

Π4: «... πιο πολύ πριν από το βραδινό ύπνο, ή και το απογευματάκι.. μετά από το μεσημεριανό ύπνο.».

Π7: «πάντα, πάντα.. και μεσημέρι και βράδυ, τα παραμύθια μας, τα ξαναδιαβάζουμε.. γίνεται αυτό το πράγμα.... ναι, ναι ναι! Δεν υπάρχει περίπτωση να κοιμηθούμε αλλιώς! Και μάλιστα μου λέει θα διαβάσουμε ένα, δύο, πέντε, οχτώ, δεκαπέντε, (γελάει). Το θεωρεί δεδομένο. Κοιτάει στη βιβλιοθήκη, ποιο παραμύθι τώρα, την κοκκινοσκουφίτσα ας πούμε.. Διαλέγει μόνη της, ποτέ δε θέλει αυτό που της λέω εγώ, αυτό που θέλει αυτή.»

Π10: «...διαβάζουμε κάθε βράδυ. Κάθε βράδυ, αυτό είναι σπάνταρ! Τις υπόλοιπες ώρες μέσα στο σπίτι θα ανοίξουμε κάποιο βιβλίο, θα το χαζέψουμε, με τη μητέρα μου πάλι του διαβάζει.. Λούκυ Λούκ. Δεν το διαβάζουνε, λένε: «α! το άλογο κάνει αυτό! Το άλογο κάνει εκείνο!» και του αρέσει να ακούει ιστορίες γενικά. Χθες πριν κοιμηθεί μου λέει: «πες μου δύο παραμύθια!» τα ξέρει με τη σειρά (εννοεί τη σειρά των βιβλίων που θα διαβάσουν). Μετά μου λέει: «φέρε μου εκείνο!».

Ερ:- δεν το φέρνει μόνος του το βιβλίο;

Απ:- όχι, γιατί είμαστε σε μια διαδικασία, δηλαδή θα τον κάνω μπάνιο, θα τον βάλω στο κρεβάτι, και το χει συνδυάσει έτσι, ότι ξέρει ότι εγώ θα πάω να φέρω το βιβλίο για να μην σηκωθεί αυτός.

Ερ:- επομένως διαλέγει βιβλίο αυτός ή εσείς;

Απ:- αυτός, αυτός!»

Η μητέρα του δεύτερου ζευγαριού διδύμων (Π12 & Π13) αναφέρει πως δεν είναι καθημερινή συνήθεια των παιδιών η από κοινού ανάγνωση βιβλίων, αφού από τις επτά μέρες της εβδομάδας αφιερώνουν οπωσδήποτε τέσσερις μέρες για να διαβάσουν. Όμως φαίνεται από αυτά που λέει η μητέρα στη συνέντευξη ότι τα παιδιά παρουσιάζουν στοιχεία με βάση τα οποία συνάγεται ότι η ανάγνωση είναι γι' αυτά μια εδραιωμένη συνήθεια. Έχουν αγαπημένα βιβλία, η μητέρα τους τους διαβάζει από αρκετά μικρή ηλικία (μηνών, όπως αναφέρει η ίδια), έχουν δική τους βιβλιοθήκη, μάλιστα το αγόρι που είναι πιο τακτικό σύμφωνα με τη μητέρα, συνηθίζει να τα τακτοποιεί στα ράφια τους. Το κορίτσι της οικογένειας, η Π13, συνηθίζει σύμφωνα πάντα με τη μητέρα, να προσποιείται ότι διαβάζει στον αδελφό της. Συγκεκριμένα λέει: «...ναι, θυμάμαι κάποια στιγμή εγώ έκανα δουλειές, η Π13 κρατούσε το βιβλίο και έκανε ότι διάβαζε στον Π12. Δεν την έλεγε την ιστορία όπως ήταν γραμμένη, αλλά πιο συνοπτικά.. ο Π12 και της έδινε σημασία, αλλά και έπαιζε με τα παιχνίδια του. Ήταν ο ένας δίπλα στον άλλο, οπότε πιστεύω ότι και άκουγε και έκανε αυτό που ήθελε».

Επίσης, η μητέρα του Π14 αναφέρει ότι η ίδια δεν διαβάζει στον γιο της καθημερινά, όμως, φαίνεται ότι η μεγαλύτερη αδελφή του που πηγαίνει στο νηπιαγωγείο έχει αναλάβει να προσποιείται ότι διαβάζει στον αδελφό της. Αναφέρει: «.. ναι προσπαθώ, όχι καθημερινά, τουλάχιστον τις μέρες που έχω ρεπό, που είμαι στο σπίτι, προσπαθώ να διαβάζω ένα παραμύθι έστω. Συνήθως διαβάζω εγώ ή η αδελφή του (νήπιο) . Κάποια τα διαβάζω εγώ, κάποια τα διαβάζει η αδελφή του από τις εικόνες και πλάθει και εκείνος ιστορίες, δικά του παραμύθια. Οπότε, στο διάβασμα είμαστε συνήθως και οι τρεις.

Η επεξεργασία των συνεντεύξεων έδειξε ότι στις περιπτώσεις που η ανάγνωση είναι μέρος της καθημερινότητας των παιδιών, συνυπάρχουν πρακτικές που ενισχύουν τις αναγνωστικές τους συνήθειες. Ειδικότερα, φαίνεται πως τα παιδιά αυτά έχουν δικά τους βιβλία, δική τους βιβλιοθήκη, ορισμένα μάλιστα συνηθίζουν να τα τακτοποιούν στα ράφια με δική τους πρωτοβουλία. Είναι αλήθεια ότι τα παιδιά που συμμετέχουν στην έρευνα δεν κατέχουν ικανοποιητικό αριθμό βιβλίων. Οι περισσότερες μητέρες αναφέρουν ότι διαθέτουν κατά μέσο όρο είκοσι περίπου βιβλία. Τα περισσότερα από αυτά φαίνεται να είναι παραμύθια ή ιστορίες και πολύ λίγα παιδιά- σύμφωνα με τις μητέρες τους- διαθέτουν βιβλία γνώσεων. Όλα τα παιδιά φαίνεται να έχουν αγαπημένο βιβλίο, το οποίο ζητούν επανειλημμένως να διαβάσουν. Το στοιχείο που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι ο τρόπος με τον οποίο οι μητέρες αντιμετωπίζουν το αίτημα των παιδιών για επανειλημμένη ανάγνωση. Για τις

πέντε (5) από τις έντεκα (11) μητέρες που για τα παιδιά τους η ανάγνωση αποτελεί σταθερή συνήθεια, δεν είναι βαρετή διαδικασία η από κοινού ανάγνωση της ίδιας ιστορίας. Η απομαγνητοφώνηση των δεδομένων αποκαλύπτει ότι δύο (2) από τις έντεκα (11) μητέρες θεωρούν βαρετό να διαβάζουν ξανά και ξανά το ίδιο βιβλίο:

Π4: «... (χαμογελώντας ενοχικά) η αλήθεια είναι πως είναι λίγο βαρετό να διαβάζεις το ίδιο και το ίδιο, αλλά εντάξει, προσπαθούμε, εγώ τουλάχιστον τι προσπαθώ να κάνω, καθώς διαβάζω το βιβλίο, επειδή ακόμα ο Π4 δεν ξέρει να διαβάζει, λέω πράγματα επιπλέον, διαφορετικά κάθε φορά για να του φαίνεται και κάτι διαφορετικό...»

Π5: «.. (γελάει).. α! πολύ βαρετό! Με νευριάζει! Πάρα πολύ βαρετό, αλλά εντάξει, αφού θέλει το παιδί θα το ξαναδιαβάσουμε.. ή στο τέλος μπορεί να της πω «άντε πες το μόνη σου, δεν μπορώ να το ξαναδιαβάσω!». Έτσι, το λέει η ίδια, και από τις πολλές φορές το 'χει μάθει απέξω.. Αν καμιά φορά προσπαθήσω να αλλάξω το κείμενο μου κάνουν παρατήρηση! Μου λέει η Π5: «αυτό το ξέχασες!» ή «αυτό το προσπέρασες!»

Οι τρεις μητέρες τεσσάρων παιδιών (τα Π12 & Π13 είναι αδέλφια) φαίνεται να προσπαθούν να αποτρέψουν τα παιδιά τους από την επανειλημμένη ανάγνωση της ίδιας ιστορίας. Παρόλο που δεν βρίσκουν βαρετή τη διαδικασία της επανειλημμένης ανάγνωσης, δηλώνουν ότι προσπαθούν να εστιάσουν το ενδιαφέρον του παιδιού σε ένα διαφορετικό βιβλίο, με την αιτιολογία πως έτσι αυτό θα αποκτήσει περισσότερες γνώσεις:

Π3: «..συνήθως του προτείνω κάτι άλλο... για να ακούσει και κάτι άλλο το αυτάκι του ή να φανταστεί και κάτι άλλο το μυαλουδάκι του .., αλλά αν επιμένει και θέλει να του το διαβάσω, το διαβάζω..».

Π11: «Δεν είναι βαρετό, απλά του προτείνω «έλα να διαβάσουμε και κάτι άλλο!», αν είναι κάτι που του αρέσει, επιμένει, αλλά δεν είναι βαρετό. Τώρα τελευταία έχει κολλήσει σε ένα που του πήρε ο παππούς του με δεινόσαυρους, και κόλλαγε και αυτοκόλλητα μαζί. .. και ένα άλλο του Πινόκιο που διαβάζαμε..»

Π12 & Π13: «..δε με πειράζει, αλλά τους προτείνω να διαβάσουμε και κάτι άλλο, όχι γιατί το βαριέμαι, αλλά για να τους δώσω παραπάνω ερεθίσματα, εφόδια από κάποια άλλα βιβλία»..

Τέλος, σε ότι αφορά την επανειλημμένη ανάγνωση της ίδιας ιστορίας η μητέρα της Π1, που υπενθυμίζουμε ότι μαζί με τον πατέρα ανήκουν στην κατηγορία των παραδοσιακών (Conventional) γονιών σύμφωνα με την ανάλυση των ερωτηματολογίων, δηλώνει ότι το παιδί της σπάνια θα φέρει το ίδιο βιβλίο για να διαβάσουν: «..όχι, κάθε φορά μου φέρνει και διαφορετικό. Όταν διαβάζουμε το ίδιο, μου λέει: αυτό το έχουμε διαβάσει.. κάθε μέρα φέρνει και διαφορετικό.. και ίσως το παλιό σπάνια να το φέρει». Η αλήθεια είναι πως κατά τη διάρκεια της μαγνητοφώνησης της συνέντευξης, η μητέρα της Π1 μας έδωσε την εντύπωση ότι προσπαθούσε να απαντήσει στις ερωτήσεις με τρόπο, που θα ήταν αποδεκτός σε μια τέτοια επικοινωνιακή περίσταση. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με την γενικότερη στάση της εντός του πλαισίου του παιδικού σταθμού, λαμβάνοντας υπόψη ότι πρόκειται για μια οικογένεια που και το μεγαλύτερο παιδί φοιτούσε στον ίδιο παιδικό σταθμό, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπήρξε απόλυτα ειλικρινής σε όλες τις απαντήσεις της. Η θέση αυτή ενισχύεται και από την ανάλυση των δεδομένων της παρατήρησης που δείχνει ότι το παιδί Π1 έχει χαμηλή ανταπόκριση (33%) στα κριτήρια αξιολόγησης που τέθηκαν. Άρα, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι τίθεται υπό αμφισβήτηση το κατά πόσο η ανάγνωση είναι εδραιωμένη συνήθεια στο Π1. Η αντίδραση των μητέρων στο αίτημα του παιδιού για επανειλημμένη ανάγνωση της ιστορίας, σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων, συνοψίζεται σχηματικά στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 8).



Γράφημα 8

Ένα ακόμα στοιχείο που έχει ενδιαφέρον να αναλυθεί είναι ο τρόπος με τον οποίο λαμβάνει χώρα η από κοινού ανάγνωση βιβλίων και ιστοριών. Οι περισσότερες μητέρες αναφέρουν ότι αποτρέπουν τη διαλογική συζήτηση κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Θεωρούν ότι θα πρέπει πρώτα να ολοκληρώσουν την ανάγνωση της ιστορίας και μετά να απαντήσουν σε ερωτήσεις. Μάλιστα, η μητέρα του Π3 αναφέρει ότι όταν δεν του επιτρέπει να παρέμβει κατά την ανάγνωση της ιστορίας το παιδί κάνει φασαρία, αντιδρά και η ανάγνωση του βιβλίου διακόπτεται. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η άποψη της μητέρας του Π14, που αν και έχει καταχωρηθεί στην κατηγορία των ενισχυτικών (Facilitative) μητέρων στην ανάλυση του άξονα 1 (στάσεις και αντιλήψεις των γονέων για το γραμματισμό), περιγράφει περισσότερο σχολικές πρακτικές που παραπέμπουν σε παραδοσιακές στάσεις και αντιλήψεις: «...Συμμετέχει με ερωτήσεις στις εικόνες, σε αυτά που λέμε, συνεχώς διακόπτει το παραμύθι για να κάνει ερωτήσεις. **Στόχος είναι να σταματήσει να διακόπτει, να το ολοκληρώνουμε και να ρωτάει μετά. Να μαζεύει τις ερωτήσεις του στο τέλος. Για να συγκεντρώνεται κιόλας.**

Ερ:- το μεγαλύτερο παιδί διακόπτει με ερωτήσεις;

Απ:- ε, όχι τώρα πια!»

Τα περισσότερα παιδιά της έρευνας φαίνεται να προσποιούνται ότι διαβάζουν, είτε στους γονείς τους, είτε στα αδέρφια τους. Η συνήθεια αυτή που είναι τόσο σημαντική για την εδραίωση του φυσικού γραμματισμού, κάποιες φορές, όχι μόνο δεν ενισχύεται από τις μητέρες, αλλά αντίθετα αποθαρρύνεται ως πρακτική των παιδιών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η μητέρα του Π3 που συστηματικά αποτρέπει την προσποίηση της ανάγνωσης από το παιδί της με την αιτιολογία ότι αυτό, δεν γνωρίζει ακόμα να διαβάζει με το συμβατικό τρόπο: «... ο μικρός, ξέρεις βασικά τι θέλει;... θέλει να μου το διαβάσει μόνος του.... και τι κάνει; Θέλει να είναι δίπλα μου- γιατί εγώ τον βάζω στο κρεβάτι, και κάθομαι απέναντι για να τους έχω και τους δύο μαζί για να μην είμαι σε κάποιο κρεβάτι κοντά (εννοεί για να μην δημιουργούνται ζήλιες) και που ο ένας είναι πιο κοντά από δω ή από κει- και θέλει να έρχεται και λέει θα το διαβάσω εγώ (το **‘χει αυτό το ελάττωμα**). Και παίρνει το βιβλίο και τι κάνει, βλέπει τις εικόνες και προσπαθεί να μου περιγράψει τις εικόνες που βλέπει, όπως μπορεί, και βάζει και δικά του για να μου το περιγράψει. Συνήθως έτσι γίνεται, γι’ αυτό τους λέω «καθίστε να ακούσετε!» κι αυτός έχει μανία να ‘ρχεται να βλέπει και να μου το πει αυτός «όχι εγώ θα το διαβάσω!» «μα, δεν ξέρεις να διαβάζεις» του λέμε εμείς οι υπόλοιποι! «όχι θα το διαβάσω!» ε, και συνήθως έτσι περνάει στην αρχή λίγο ο

χρόνος μέχρι να μπορούμε στο πνεύμα να το διαβάσουμε.. έχουμε ξεκινήσει να το διαβάσουμε το βιβλίο, αλλά έχουμε καταλήξει και να μην το διαβάσουμε από αυτό το πράγμα!»

Είναι φανερό πως για τις μητέρες η πλειοψηφία των παιδιών της έρευνας έχει αγαπημένο βιβλίο, αν και οι περισσότερες δυσκολεύονται να θυμηθούν τους τίτλους των βιβλίων αυτών. Στις περιπτώσεις όμως που γίνεται αναφορά σε αγαπημένους τίτλους των παιδιών πρόκειται για βιβλία περισσότερο εμπορικά, που αναφέρονται σε αγαπημένες τηλεοπτικές παιδικές σειρές όπως ο Γουίνι, η Ραπουνζελ, τα ζουζούνια, κ.λπ. Τα περισσότερα παιδιά, σύμφωνα με τις μητέρες τους, επιλέγουν τα παραμύθια, ή τις ιστορίες και όχι τόσο τα βιβλία γνώσεων. Οι μητέρες των παιδιών Π4 και Π11 αναφέρουν ότι τα παιδιά τους ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για βιβλία γνώσεων με δεινόσαυρους, ενώ η μητέρα των διδύμων Π12 & Π13 εξομολογείται πως δεν έχει την κατάλληλη πληροφόρηση για τα βιβλία που απευθύνονται σε αυτή την ηλικία: *«..όχι μόνο παραμυθάκια, δεν έχω πάρει ακόμα βιβλία γνώσεων. Ίσως να μην γνωρίζω και τι βιβλία γνώσεων ταιριάζουν σε αυτή την ηλικία»*. Η μητέρα του Π14 αναφέρει πως χρησιμοποιεί πολύ συχνά βιβλία γνώσεων με τρόπο όμως, που παραπέμπει σε σχολική τάξη. Συγκεκριμένα αναφέρει: *«..τελευταία έχουμε κάνει για τη φύση, το περιβάλλον, διαφορετικά ζωάκια από ότι συναντάμε συνήθως. Με λιοντάρια, με τίγρεις, τα ζώα του αρέσουν..»*.

Από τις δεκατρείς μητέρες της έρευνας μόνο μία μητέρα εξομολογείται ότι η διαλογική/διαδραστική ανάγνωση είναι μια δραστηριότητα που προσπαθεί να ενισχύσει και η ίδια λόγω και των δικών της ευχάριστων παιδικών αναμνήσεων: *«..Μου αρέσει και μένα πολύ, όχι μόνο στην Π6, ίσως επειδή εμείς δε μεγαλώσαμε έτσι, εγώ δεν είχα τόσα βιβλία όσα έχει η Π6, μπορεί να έχει και 20 βιβλία στη βιβλιοθήκη της»*. Και συνεχίζει: *«... εγώ από μνήμες που έχω, θυμάμαι τη γιαγιά μου και τώρα, γιατί ζει ακόμα, μου έλεγε συνέχεια το ίδιο παραμύθι, εγώ της το ζητούσα όμως. Και της έλεγα: «βρε γιαγιά δε βαριόσουνά όμως που σου έλεγα: πες το μου ξανά, πες το μου ξανά!» Δε βαριόταν ποτέ, δηλαδή τώρα που έχουμε μεγαλώσει και το λέω στην Π6, όχι ότι εγώ βαριέμαι, και 'γω δε βαριέμαι, αλλά λέω, πόσο είχε την υπομονή να κάτσει να ασχοληθεί ή να μου το πει, να το επαναλάβει..»*. Οι υπόλοιπες μητέρες φαίνεται να επιλέγουν την από κοινού ανάγνωση ιστοριών, έχοντας ως βασικό κίνητρο την ανάπτυξη της φαντασίας, την αποκόμιση πρόσθετης γνώσης, ή πληροφόρησης, την χαλάρωση πριν τον ύπνο και όχι ως ευκαιρία για ενίσχυση του συναισθηματικού δεσμού στη σχέση τους με το παιδί τους.

Οι περισσότερες μητέρες αναφέρουν ότι τα παιδιά επιλέγουν το βιβλίο που θα διαβάσουν, στις περιπτώσεις όμως που επιζητούν επανειλημμένη ανάγνωση του ίδιου βιβλίου προσπαθούν να τα επηρεάσουν προκειμένου αυτά να επιλέξουν κάτι διαφορετικό. Είναι επίσης χαρακτηριστικό ότι οι οικογένειες της έρευνας, με βάση τα δεδομένα που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις, δεν διαθέτουν αρκετά μεγάλη ποικιλία παιδικών βιβλίων και ιδιαίτερα ποιοτικών εκδόσεων. Τέλος, μόνο τρεις από τις δεκατρείς μητέρες αναφέρουν ότι άρχισαν να διαβάζουν στα παιδιά τους σε ηλικία μικρότερη του ενάμισι έτους.

✓ Ανάγνωση του παιδιού ως μη εδραιωμένη συνήθεια

Για τρία από τα δεκαπέντε παιδιά ($p=20\%$) η ανάγνωση βιβλίων δεν θεωρείται ότι είναι μια σταθερή συνήθεια. Πρόκειται για τα αδέλφια Π8 και Π9, καθώς και για το Π15. Σε ότι αφορά τα κορίτσια Π8 και Π9, φαίνεται ότι δεν διαθέτουν το οικογενειακό υπόβαθρο που θα ενισχύσει πρακτικές φυσικού γραμματισμού. Πέρα από το γεγονός ότι και οι δύο γονείς τους, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των ερωτηματολογίων, ανήκουν στην ομάδα των παραδοσιακών (conventional) γονιών, ανήκουν σε οικογένεια με Χαμηλή Αυτονομία Εργασίας (ΧΑΕ) από την υλική βάση, αλλά και χαμηλό επίπεδο μόρφωσης μητέρας. Στην παρατήρηση εμφάνισης των δώδεκα κριτηρίων που τέθηκαν παρουσίασαν χαμηλό ποσοστό επίτευξης ($p=25\%$), γεγονός που επιβεβαιώνει ότι η οικογένεια δεν έχει αναλάβει ενεργό ρόλο στην εδραίωση συνηθειών φυσικού/ πρώτου γραμματισμού. Η μητέρα αναφέρει ότι οι κόρες της δεν ζητούν να τους διαβάσει βιβλίο:

Π8 & Π9:

Ερ:- δεν σας το ζητάνε τα κορίτσια;

Απ:- και να το ζητήσουν.. (γελάει ενοχικά) εντάξει, δεν προλαβαίνω

Ερ:- όταν διαβάζετε, δείχνουν προτίμηση σε κάποιο είδος βιβλίων;

Απ:- παραμυθάκια πιο πολύ.. τα πιο αγαπημένα τους τα γουρουνάκια η κοκκινοσκουφίτσα, αυτά τους αρέσουν πολύ..

Ερ:- από ποια ηλικία αρχίσατε να τους διαβάζετε;

Απ:- από πέρυσι, στα δύομισι.. τα πρώτα τους βιβλία ήταν τα μικρά και λεπτά..

Ερ:- έχουν δικά τους βιβλία;

Απ:- αυτά τα παραμυθάκια και κάποια με το Γουίνι ή έχουμε πάρει και δύο βιβλία που έχουν και μουσική μαζί.. έχουν περίπου τέσσερα βιβλία η κάθε μία (τα παραμυθάκια

αυτά), ένα μουσικό βιβλίο η καθεμία.. όσο είναι καινούρια τα φροντίζουν, μετά δεν ασχολούνται.. τώρα που έχει περάσει καιρός τα παραμελούν.

Ερ:- αναφέρατε ότι δεν σας ζητάνε να τους διαβάσετε.. γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;

Απ:- είναι κι αυτές κουρασμένες, όλη μέρα ασχολούνται με τα παιχνίδια τους, άλλες μέρες δεν προλαβαίνουμε να κοιμηθούν το μεσημέρι και πέφτουν πολύ νωρίς το βράδυ για ύπνο..

Ερ:- ο μπαμπάς προλαβαίνει να τους διαβάσει;

Απ:- ο μπαμπάς δεν το 'χει κάνει καθόλου, καθόλου (γελάει) δεν τον βλέπουν πολύ μες στην ημέρα.. δουλεύει πολλές ώρες με τα ζώα και τα κτήματα..

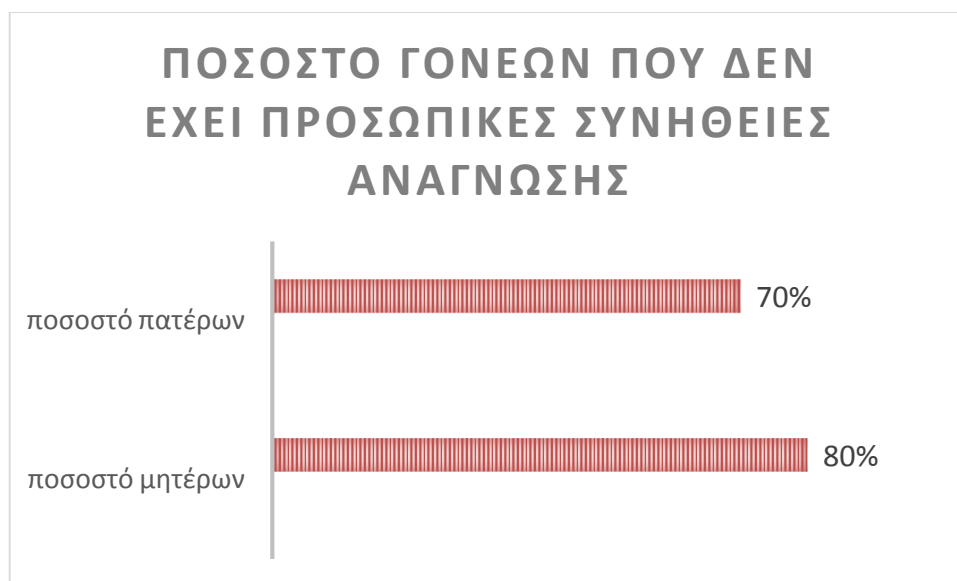
Ωστόσο, παραδέχεται πως έχει τύχει να παρατηρήσει πως η μία προσποιείται να διαβάζει στην άλλη κάποιες φορές και όταν συμβαίνει αυτό δείχνουν να το ευχαριστιούνται.

Η μητέρα του Π15 ανέφερε στην συνέντευξή της ότι η ανάγνωση βιβλίων δεν είναι μια αγαπημένη συνήθεια ούτε για το παιδί, αλλά ούτε και για την ίδια τις λίγες φορές που συμβαίνει: : « εδώ και ένα χρόνο περίπου, κοντά περίπου έφτανε 3 χρονών.. άρχισε να κάθεται. Με το συγκεκριμένο παραμύθι ξεκινήσαμε στον Π15 (τον μικρό Ινδιάνο). Πριν δεν είχαμε διαβάσει τίποτα, δηλαδή είχα δει ότι όταν καθόμασταν με τον μεγάλο του αδελφό να διαβάσουμε παραμύθια, δεν καθότανε, γύρναγε, έπαιζε, δεν ήθελε να κάτσει». Και συνεχίζει: « όχι, όχι δε μου κάνει (ερωτήσεις). Ούτε ερωτήσεις, ούτε να πει ότι εδώ (εννοεί τι συμβαίνει), όχι, όχι»..

✓ Προσωπικές συνήθειες γραμματισμού των γονέων

Σε ότι αφορά τη δεύτερη κατηγορία που αφορά τη διερεύνηση των προσωπικών συνηθειών γραμματισμού των γονέων, τα ευρήματα φαίνεται να είναι απογοητευτικά. Η συντριπτική πλειοψηφία των μητέρων (11 από τις 13 μητέρες, ποσοστό $p=80\%$) παραδέχεται μέσα από μια ενοχική εξομολόγηση πως η ανάγνωση βιβλίων ή άλλου έντυπου υλικού δεν είναι στις συνήθειές τους. Μόνο δύο (2) από τις δεκατρείς (13) μητέρες αναφέρουν ότι διαβάζουν, κυρίως γιατί με το διάβασμα παραδέχονται πως χαλαρώνουν. Αντίθετα στους πατέρες το ποσοστό αυξάνεται, αφού από τους δεκατρείς (13) οι τέσσερις επιλέγουν το διάβασμα ($p=30\%$) και μάλιστα οι δύο (2) από αυτούς διαβάζουν βιβλία ιστορίας. Τα ευρήματα λοιπόν καταδεικνύουν

ότι το 80% των μητέρων και το 70% των πατέρων δεν έχει προσωπικές αναγνωστικές συνήθειες (Γράφημα 9).



Γράφημα 9

Η μητέρα του Π14 αναφέρει χαρακτηριστικά: «.. ναι, διαβάζει (ο πατέρας) κυρίως, ιστορικά βιβλία. Διαβάζει πολλές φορές και στα παιδιά μεγαλόφωνα αυτό που διαβάζει ο ίδιος. Όταν του αφηγείται ο μπαμπάς, ο Π14 ρωτάει διάφορα. Για τα ιστορικά γεγονότα, τις επετείους, ο μπαμπάς τα επεκτείνει. Αυτά που λέτε εσείς εδώ, τα λέμε εμείς με περισσότερες αλήθειες ίσως... γιατί στα σχολεία δε λέγονται όλες οι αλήθειες».

Έχει ενδιαφέρον να σχολιαστεί ότι οι γονείς που δηλώνουν ότι διαβάζουν ανήκουν στην κατηγορία ΧΑΕ από την υλική βάση. Επίσης, μόνο ένας από τους πατέρες με ανώτατη μόρφωση διαβάζει (Π4- πατέρας), προκειμένου να ενημερωθεί για θέματα της δουλειάς του. Η μητέρα των διδύμων Π12 & Π13 αναφέρει για τον σύζυγό της με αφοπλιστικό τρόπο: «..νομίζω ότι έχει διαβάσει τόσο πολύ κι αυτός, έχει σπουδάσει στην Αγγλία πολιτικός μηχανικός, έκανε και το μάστερ του. Και μετά έχει μπλέξει με το ΔΙΚΑΤΣΑ και τον έστειλαν στην Πάτρα.. λοιπόν, εκεί του φορτώσανε κι άλλα μαθήματα, (γελάει) νομίζω τώρα πια στα 42 δεν μπορεί να διαβάζει άλλο!!».

Τα δεδομένα των συνεντεύξεων καταδεικνύουν ότι οι γονείς που δεν διαβάζουν αφιερώνουν κάποιο χρόνο μέσα στην εβδομάδα για την παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων, κυρίως μετά τον βραδινό ύπνο των παιδιών:

Π2: «...όχι, δεν βλέπω κι αν δω θα δω μια φορά την εβδομάδα ξέρω γω...ένα δύο συγκεκριμένα πράγματα που με κάνουν να ηρεμώ και να χαλαρώσω.. μου αρέσει

και η γυμναστική και όλα αυτά με τους χορούς τα παρακολουθώ (εννοεί την εκπομπή *Dancing with the stars*) δεν μπορώ να ασχολούμαι με δύσκολα πράγματα και να ζαλίζω τον εγκέφαλό μου..»

Π3: «..Στην τηλεόραση παρακολουθώ ταινίες ή ειδήσεις, παλιότερα, τώρα ότι πιάσει τα αυτί μου. Μου αρέσουν και εκπομπές για κάποιο θέμα υγείας, παλιά υπήρχε και η εκπαιδευτική τηλεόραση, μπορούσα να παρακολουθήσω, τώρα δεν υπάρχει κάτι που να με ενδιαφέρει, ταινίες μόνο. Τα παιδιά επειδή κοιμούνται νωρίς, συνήθως μετά τις 9 παρακολουθώ. Μου αρέσει να ακούγεται κάτι στο σπίτι, είτε αυτό είναι τηλεόραση είτε ραδιόφωνο, απλά να ακούω κάτι θέλω, χωρίς να σημαίνει ότι το παρακολουθώ..».

Π8 & Π9: «.. Στην τηλεόραση παρακολουθούμε τις ειδήσεις και μετά κανένα πρόγραμμα.. μόνο το βράδυ..».

Π10: «..Μετά τις 9 το βράδυ, για χαλάρωση, γιατί όταν πέφτει ο Π10 για ύπνο, πέφτουμε κι εμείς! Δεν έχει και τίποτα η τηλεόραση, αλλά τέλος πάντων κάτι να μουρμουράει για να περάσει η ώρα».

Π11: «..τηλεόραση το βράδυ για να χαλαρώσουμε λίγο. Δεν παρακολουθούμε κάτι συγκεκριμένο, ότι τύχει εκείνη την ώρα».

Π12 & Π13: « ναι, και εγώ και ο σύζυγός μου. Η τηλεόραση με χαλαρώνει.. δεν βλέπω κάτι συγκεκριμένο... Παρακολουθώ όμως προγράμματα που δεν επηρεάζουν αρνητικά την ψυχολογία μου.. για παράδειγμα προχθές, έδειχνε τους «Πρωταγωνιστές» (εκπομπή του Στ. Θεοδωράκη) με ενδιέφερε πολύ, μου αρέσει και αυτού του στιλ οι εκπομπές.. ενημέρωσης, όχι μόνο σήριαλ και τέτοια..»

Η μητέρα της Π7 που δήλωσε ότι η ίδια αφιερώνει χρόνο για διάβασμα (κυρίως λογοτεχνία), αν και έχει τέσσερα παιδιά λέει για την παρακολουθήση τηλεοπτικών προγραμμάτων: «..Εγώ δεν παρακολουθώ τίποτα, ούτε τον υπολογιστή χρησιμοποιώ, μόνο για καμιά συνταγή 'κανα ιατρικό τίποτα.. όλη η άλλη οικογένεια είναι εκεί..».

Η μητέρα του Π14 που επίσης δηλώνει ότι διαβάζει η ίδια αλλά και ο σύζυγός της ιστορικά βιβλία, σε ότι αφορά την τηλεόραση, αλλά και τον Η/Υ αναφέρει: «.. τηλεόραση δεν έχουμε! (απόλυτη). Επειδή οι συσκευές δε μας ήταν απαραίτητες, δεν αγοράσαμε αποκωδικοποιητή. (από το Σεπτέμβριο του 2014, που το σήμα έγινε ψηφιακό). Σε σχέση με τον υπολογιστή επιλέγουμε κάποια παιδικά και τα βλέπουμε οικογενειακά. Το μεσημέρι λίγο να χαλαρώσουν τα παιδιά, επιλεκτικά όμως.»

Τέλος, η μητέρα του Π4 δηλώνει ότι παρακολουθεί τηλεόραση μαζί με το παιδί της για να μην αισθάνεται μόνο του, αλλά και ως ευκαιρία να συζητήσουν σχετικά με την εκπομπή που παρακολουθούν: «..όταν βλέπω τηλεόραση (γελάει)

βλέπω παιδικά μαζί με το παιδί! Τίποτε άλλο! Επειδή είναι και μόνος του, του αρέσει να κάθεται δίπλα και να βλέπουμε μαζί ... θέλει να έχει παρέα, δηλαδή τον βλέπω ότι ευχαριστείται «κάθισε να είσαι δίπλα μου να έχω παρέα να βλέπω το παιδικό μου». Μου κάνει και ερωτήσεις, δηλαδή αν έχει το παιδικό ζώο, «αυτό το ζώο πως το λένε;» ή «δε μου το έχεις πει, δεν το 'χω ξαναδεί αυτό το ζώο» έχει πάθος με τα ζώα.»

Γενικότερα συνάγεται από τα δεδομένα ότι οι γονείς αφιερώνουν αρκετό χρόνο στον Η/Υ, είτε σε παιχνίδια, αλλά και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Facebook), (αυτό αφορά περισσότερο στους πατέρες των παιδιών), είτε για ενημέρωση σε θέματα εργασίας και εργασιακών σχέσεων, αλλά και αναζήτηση συνταγών μαγειρικής (αφορά κυρίως τις μητέρες). Φαίνεται όμως από τα λεγόμενα των μητέρων, ότι σχεδόν όλα τα παιδιά ασχολούνται αρκετή ώρα με τον Η/Υ από αυτή την ηλικία. Κάποια παρακολουθούν παιδικά video, ενώ κάποια άλλα παίζουν παιχνίδια, αρκετές φορές χωρίς την επίβλεψή τους. Επίσης, φαίνεται ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας (3- 4 ετών), είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένα με τη χρήση κινητών τηλεφώνων και Tablets.

✓ **Ισχυρό ενδιαφέρον του παιδιού για την ανάγνωση και τη γραφή**

Προκειμένου να αξιολογηθεί το ενδιαφέρον των δεκαπέντε παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα για συμπεριφορές ανάγνωσης (εκτός από την ανάγνωση των παιδικών βιβλίων) και γραφής στο οικογενειακό περιβάλλον, επιχειρήθηκε μέσα από τις συνεντεύξεις των μητέρων να διερευνηθεί ο βαθμός εμφάνισης των εξής συμπεριφορών γραμματισμού:

- Ενδιαφέρον του παιδιού για την ανάγνωση γραπτών κειμένων (πχ σημειώματα, λίστες, περιοδικά, λογότυπα συσκευασιών κ.λπ.)
- Ενδιαφέρον του παιδιού για γραφή
- Συνήθειες γραμματισμού με τρίτα άτομα εκτός των γονιών
- Δραστηριότητες που ενισχύουν τη φωνημική ευαισθητοποίηση (έμμετρα λαϊκά παιδικά τραγούδια, αυτοσχεδιασμοί με λέξεις, γλωσσοδέτες, παιχνιδόλεξα κ.λπ.)

Στην περίπτωση που το παιδί, σύμφωνα πάντα με τις απόψεις της μητέρας του, παρουσιάζει τα τρία από τα τέσσερα ανωτέρω στοιχεία φυσικού γραμματισμού κατατάσσεται στην κατηγορία «ισχυρό ενδιαφέρον για την ανάγνωση και τη γραφή».

Σε διαφορετική περίπτωση, εντάσσεται στην κατηγορία «λιγότερο ισχυρό ενδιαφέρον για την ανάγνωση και τη γραφή».

Η επεξεργασία των δεδομένων των συνεντεύξεων έδειξε ότι μόνο το σαράντα τοις εκατό ($p = 40\%$) των παιδιών της έρευνας παρουσιάζει τουλάχιστον τα τρία από τα τέσσερα κριτήρια που ενισχύουν την άποψη ότι υπάρχει ισχυρό ενδιαφέρον για την ανάγνωση και τη γραφή (Γράφημα 10). Αντίθετα, η πλειοψηφία των παιδιών ($p = 60\%$), φαίνεται να ανήκουν στην κατηγορία «λιγότερο ισχυρό ενδιαφέρον για την ανάγνωση και τη γραφή», καθώς δεν εμφανίζουν περισσότερα από δύο κριτήρια γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον.



Γράφημα 10

Τα παιδιά που σύμφωνα με τη γνώμη των μητέρων τους παρουσιάζουν τα χαρακτηριστικά που μας επιτρέπουν να τα συμπεριλάβουμε στην κατηγορία «ισχυρό ενδιαφέρον για την ανάγνωση και τη γραφή» είναι τα: Π3, Π4, Π6, Π10, Π11 και Π14. Σε ότι αφορά το ενδιαφέρον που τα παιδιά αυτά δείχνουν για την ανάγνωση οποιουδήποτε κειμένου, εκτός από τα παιδικά βιβλία που υπάρχουν στο σπίτι οι μητέρες λένε:

Π3: «έχουμε τη συνήθεια να αφήνουμε σημειωματάκια στο σπίτι που όταν τα βλέπει πάντα με ρωτάει τι γράφει εκεί, τι είναι αυτό εκεί και αν τώρα που το λες, γι' αυτό με ρωτάει συνέχεια όταν δει ότι υπάρχει ένα «δέλτα» (το αρχικό του γράμμα) στις «γραμμές» που βλέπει «εκεί γράφεις τα όνομά μου;» πρώτα με ρωτάει, «όχι δε γράφω»,

«και τι λέει τότε;» (ρωτάει το παιδί), τότε του διαβάζω να ξέρει. Για λογαριασμούς και τέτοια δεν με ρωτάει, αλλά στο ψυγείο όταν δει κάτι (εννοεί σημείωμα) με ρωτάει. Στο ψυγείο πάντα με ρωτάει. Κάτι άλλο δεν με έχει ρωτήσει».

Π4: «...τα βιβλία τα δικά μου που διαβάζω εγώ (εννοεί τα βιβλία της για το σχολείο-είναι δασκάλα), ότι λέω εγώ το επαναλαμβάνει και το δείχνει στη σειρά, ότι «αυτό που λέει η μαμά είναι εδώ!». Για άλλα πράγματα (γραπτά) δεν έχει ρωτήσει»..

Π6: «...ναι λογαριασμούς πολλές φορές. Με ρωτάει «τι είναι αυτό;» θυμάμαι κάποιο λογαριασμό νερού που είχε ανοίξει και της έκανε εντύπωση τα χρώματα που είχε, το μπλε και με ρωτούσε τι είναι αυτό και της εξήγησα ότι είναι λογαριασμός του νερού.. Σημειωματάκια γενικότερα δε γράφουμε.. Επειδή γράφω τη λίστα του σούπερ μάρκετ και μπορεί να τη βρει ρωτάει «τι λέει, τι θα πάρουμε;» δηλαδή ξέρει ότι είναι η λίστα του σούπερ μάρκετ και με ρωτάει τι γράφω».

Π10: «...σήμερα, τώρα που ερχόμασταν στο σχολείο με ρώτησε: «αυτή η πινακίδα τι λέει;» και μου έκανε εντύπωση, έξω από μια πόρτα εδώ που παρκάραμε.. έλεγε «προσοχή! Σκύλος!» και μου έκανε εντύπωση ότι ήθελε να του διαβάσω τι λέει.. τώρα δηλαδή έχει αρχίσει να ρωτάει γι' αυτά, «τι λέει εδώ;»

Π11: «...όταν με δει συνήθως να γράφω κάτι, μου λέει : «τι γράφεις;» θέλει να γράψουμε μαζί. Αρχίζει κι αυτός να γράφει στο χαρτί. Αν του πω «γράφω για το σούπερ μάρκετ τι θέλω να ψωνίσω» με ρωτάει: «τι θέλεις να πάρεις; Τι γράφεις;» Ειδικά τις πινακίδες όταν έχουν και εικόνα μαζί, με ρωτάει «τι είναι αυτό μαμά;» όπως ζητάει από μένα, ζητά και από τους άλλους..»

Π14: «σχεδόν για ότι γραπτό βρίσκει μέσα στο σπίτι μου ζητάει να του το διαβάσω....Τελευταία, θυμάμαι το χαρτάκι για ένα θεατρικό που είχαν δώσει στην αδελφή του και μετά μας δώσατε και σεις εδώ, ήθελε να του πω ακριβώς τι έλεγε για την παράσταση με τον Πινόκιο. Τι ώρα ήταν, τι λέει το χαρτάκι....».

Η γενική εκτίμηση ήταν ότι η ερώτηση αυτή λειτούργησε αιφνιδιαστικά για τις μητέρες, που αυθόρμητα παραδέχονταν ότι δεν έχουν προσέξει ένα τέτοιο γεγονός, δεν θυμούνται, ή δεν έχουν δώσει ποτέ σημασία. Λιγότερο αιφνιδιαστική για τις μητέρες ερώτηση ήταν αυτή που επιχειρούσε να διερευνήσει τις πρωτοβουλίες των παιδιών για γραφή:

Π3: «... κάτι πολύ αγαπημένο που μου ζητάει.. είναι να του γράφω για το Μίκυ! Επειδή τώρα έχει κολλήσει και θέλει το Μίκυ, επειδή βλέπει ότι ο μεγάλος φέρνει εργασίες και τις βάζουμε στο δωμάτιό τους, θέλει και αυτός να βάζει δικά του πράγματα, και μου λέει «θα γράφεις ότι αυτό είναι του (Π3)», για να καταλάβει ο άλλος που θα έρθει ότι είναι δικό του «γιατί εμένα θα έρθει η φίλη μου από το σχολείο, κι αυτό θέλω να το δει»

ένα παράδειγμα, όχι πολλά πράγματα, γράφουμε το αρχικό του (Δ), το όνομά του, σε κάτι που μου ζητάει συνήθως.. δεν ξέρω γιατί έχει τόσο κόλλημα με το όνομά του..

Π4: «..σκέφτεται)..εμμμ.. να του γράψω το όνομα του «γράψε μου το όνομά μου!», οπτικά το αναγνωρίζει, αν του γράψω «Σ...ς» «τι λέει εδώ;».. ή τώρα με τα ζώα που έχει αυτή τη φάση.. «γράψε μου τη λέξη ‘δεινόσαυρος’» ή τώρα ασχολείται με το τσιτάχ που τρέχει πάρα πολύ γρήγορα, αυτά που τον ενδιαφέρουν.. για αυτά ζητάει να του γράψω πως γράφεται το όνομά τους- τη λέξη..»

Π6: «σε τετράδια που μπορεί να έχουμε, δε θυμάμαι όμως τώρα τι μπορεί να μου ζήτησε.. Συνήθως μου ζητά να της ζωγραφίσω, όχι λέξεις.. να της κάνω ένα κύκλο, σχηματικά περισσότερο. Το τρίγωνο.... α! στον άγιο Βασίλη, φέτος μας το ζήτησε αυτό. Να του γράψουμε τι να μας φέρει, γιατί της είπα ότι του γράφουμε γράμμα και μου ζήτησε να το κάνουμε, δεν το έχουμε κάνει ακόμα».

Π11: «να του γράψω.. (σκέφτεται).. προχθές που ζωγραφίζαμε μου είπε ζωγράφισέ μου ένα δεινόσαυρο και να γράψουμε ότι είναι δεινόσαυρος. Του το έγραψα».

Π14: «ναι συνέχεια μου ζητάει να γράφουμε τα ονόματά μας, τις λεξούλες «μαμά» «μπαμπάς», «αδελφός», «αδελφή» και προσπαθεί και ο ίδιος να γράψει γραμματάκια. Καταφέρνει με επιτυχία το «γάμα» που ξέρει ότι ξεκινάει το όνομά του, έχουμε μια διαφωνία αν ξεκινάει από «γάμα» ή από «γιώτα» το όνομά του βέβαια.. Ισχυρίζεται ότι τον λένε «Γιάννη» και όχι «Ιωάννη», όπως του λέω εγώ, ότι έτσι πρέπει να μάθεις!. Γενικά θέλει να γράφει, επειδή γράφει και η αδελφή του πια, και εκείνος προσπαθεί και ζητάει επιβράβευση!».

Στην ερώτηση πως περνούν το χρόνο τους τα παιδιά όταν είναι με άλλα άτομα εκτός των γονιών τους, φαίνεται ότι ελάχιστα είναι αυτά που έχουν συνήθειες γραμματισμού με τρίτους. Οι μητέρες που αναφέρουν περιστατικά γραμματισμού με τρίτους, λένε ότι τα παιδιά τους όταν είναι κυρίως με τη γιαγιά ή τον παππού ζητούν την αφήγηση ιστοριών, ή παραμυθιών.

Π3: «...Λοιπόν, τον καθένα τον έχει για διαφορετικό τομέα. Τον παππού του τον έχει για να κάθονται μαζί στο τραπέζι και του εξηγεί τι κάνει με τους φίλους του και πως περνάει στο σχολείο, καθώς και να πηγαίνουν βόλτες με το αυτοκίνητο, τη γιαγιά την έχει για να διαβάζουνε – και τη μαμά μου την έχει για διάβασμα, γιατί τους διαβάζει συνέχεια πράγματα. Η μητέρα μου έχει το εξής: κάθε τι που κάνει τους εξηγεί- και στο μικρό- την όλη διαδικασία, π.χ. πάει να πλύνει τα πιάτα: τους λέει «τώρα πλένω τα πιάτα, βάζω AVA στο σφουγγάρι, (γελάει..) είναι πολύ αναλυτική σε σημείο που της έλεγα «σταμάτα, τα παιδιά δεν είναι..... καταλαβαίνουν!!» «όχι, μου λέει, έτσι θα καταλάβουν!», από πολύ μικρά τους το έκανε αυτό.. και του έλεγα του άντρα μου όταν

ερχόταν: «μην τη παρεξηγείς, μην την περνάς ότι έχει πρόβλημα», «απλά τους εξηγεί» του έλεγα, γιατί για εμάς ήταν λίγο πρωτόγνωρα...»

Π10: «...Με τον πατέρα του λένε άλλα, άλλες ιστορίες, του αρέσει πολύ να του αφηγούνται.. Και με τη γιαγιά το ίδιο, του αφηγείται και του διαβάζει βιβλία.

Π11: «...μου έχει κάνει εντύπωση με τη γιαγιά του που του έχει πει ιστορία που την έχει βγάλει εκείνη τη στιγμή από το μυαλό της και αυτός το καταλαβαίνει και της λέει: «αυτό τώρα γιαγιά δεν ήταν παραμύθι!» «ήταν λίγο χαζό!» της λέει (γελάει). Το καταλαβαίνει ότι δεν ήταν ιστορία.. ίσως η ροή τον κάνει να το καταλάβει.. του λέει και παραμύθια χωρίς βιβλίο. Όταν του λέει ιστορία όμως που την έχει βγάλει από το μυαλό της και του λέει, του λέει, του φαίνεται λίγο χαζό (γελάει)».

Στο τελευταίο σκέλος της διερεύνησης των χαρακτηριστικών που συνδέονται με συμπεριφορές γραφής και ανάγνωσης συμπεριελήφθη η ερώτηση για το αν συνηθίζουν τα παιδιά να τραγουδούν έμμετρα παιδικά τραγούδια ή ποιήματα με ομοιοκαταληξίες, γλωσσοδέτες, παιχνιδόλεξα (nursery rhymes). Όπως έχει αναφερθεί επιχειρείται να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό οι γονείς ενισχύουν πρακτικές που θα ενεργοποιήσουν και θα ενισχύσουν την φωνημική ενημερότητα των μικρών παιδιών. Οι περισσότερες μητέρες φαίνεται ότι δεν ακολουθούν και δεν ενισχύουν ανάλογες δραστηριότητες. Σχεδόν όλες λένε ότι τα παιδιά τους αναπαράγουν κατά τη διάρκεια της μέρας τα παιδικά τραγούδια που μαθαίνουν από τις παιδαγωγούς στον παιδικό σταθμό. Έχει σημασία να αναφερθεί ότι η πλειοψηφία των παιδιών προσπαθεί να αυτοσχεδιάσει όταν ξεχνά λέξεις. Πολλά το κάνουν χαμηλόφωνα για να μην ακουστεί στη μαμά τους η λάθος λέξη. Άλλες μητέρες φαίνεται ότι αποθαρρύνουν την προσπάθεια του παιδιού να βρει άλλη λέξη που ομοιοκαταληκτεί ή είναι ομόηχη:

Π11: «συνήθως ότι ακούει στο σχολείο μου τα λέει το βράδυ όταν τον κάνω μπάνιο, κάνει και τις κινήσεις μαζί. Δικά του, όχι δεν φτιάχνει. Και με τη γιαγιά που ήταν μικρότερος και του έλεγε αυτά «το παιδί μου, κ.λπ.» τα θυμάται ο Π11 και τα λέει. Καμιά φορά όταν ξεχνάει κάποια λέξη βάζει κάτι δικό του και του λέω «όχι παιδί μου δεν πάει έτσι»

Π10: «μέχρι τώρα ήμασταν της ντροπής, τώρα τελευταία έχει αρχίσει να λέει, τραγουδάει και μόνος του, ότι δε θυμάται λέξεις βάζει δικές του και συνεχίζει, «το μήλο μου κόκκινο» που λέει στο σχολείο, το «καφέ», «πες μου παιδί μου να καταλάβω κι εγώ τι λες» «έλα ρε μαμά, άκου!»

Π3: : «φτιάχνει δικά του, αλλά κυρίως λέει ότι μαθαίνει στον παιδικό σταθμό, μου το λέει, μπορεί και να το λέει μια μέρα ολόκληρη, και συνεχόμενες λέξεις.. εμείς κυρίως στο σπίτι δεν αυτοσχεδιάζουμε στο να κάνουμε τραγουδάκια, λέει πράγματα που

έχει μάθει, δεν αυτοσχεδιάζει. Τώρα μπορεί να αναφέρει και μία λέξη και να την πει τραγουδιστά, και μόνος του μπορεί να κολλήσει σε 2-3 λεξούλες και να προσπαθεί να πει κάτι».

Π14: «..τραγουδάει γενικώς, λέει και κάποια δικά του.. Παίζει με τις λέξεις, κάνει παραλλαγές, δε μου έρχεται κάτι συγκεκριμένο. Με τις γιαγιάδες λένε και γλωσσοδέτες.. Λένε αυτό με την «άσπρη πέτρα ξέξασπρη..» και το «κουμπί το ρουμπί το ρουμποκομπολογί» και τον «παπά τον παχύ», αλλά κυρίως αυτά τα κάνουν με τις γιαγιάδες..»

Π6: «ναι λέει κατά τη διάρκεια της ημέρας πάρα πολλά, φτιάχνει και δικά της..εμμ για το πράσινο τραγουδάει πολύ, αυτό με τα ζουζούνια και λέει και δικά της μέσα λόγια, το 'χει μάθει από το σχολείο αλλά δεν το έχει αποτυπώσει τελείως και το λέει σπίτι νομίζω μάλλον για να το μάθει απ' ότι καταλαβαίνω. Προσπαθεί να θυμηθεί τι λέει, αλλά βάζει και δικά της... και κάποιο άλλο που τώρα δεν μπορώ να θυμηθώ, το κάνει ομοιοκαταληξία με δικές της λέξεις..

✓ Λιγότερο ισχυρό ενδιαφέρον για την ανάγνωση και τη γραφή

Στην κατηγορία αυτή κατατάχθηκαν τα παιδιά που σύμφωνα με τις συνεντεύξεις των μητέρων τους, δεν συγκεντρώνουν τουλάχιστον τα τρία από τα τέσσερα χαρακτηριστικά που τέθηκαν. Όπως έχει ήδη λεχθεί, στην κατηγορία αυτή εντάσσεται η πλειοψηφία των παιδιών της έρευνας σε ποσοστό εξήντα τοις εκατό (p= 60%).

Π2: «Ερ:- έχει δείξει ενδιαφέρον να διαβάσει ή να της διαβάσετε ένα οποιοδήποτε γραπτό που θα βρει στο σπίτι;

Απ:-Δεν το 'χω παρατηρήσει..

Ερ:- σας έχει ζητήσει να της γράψετε κάτι;

Απ:-όχι δε μου έρχεται στο μυαλό, όχι δεν το θυμάμαι... εμμ... όχι αλλά γράφουμε κάποια γραμματάκια τώρα.. ενώ πριν δε μπορούσε να τα αντιληφθεί τελοσπάντων, εμμμμ... γράφουμε και προσπαθεί και αυτή να γράψει»

Π7: Ερ:- σας έχει ζητήσει ποτέ η Π7 να της γράψετε κάτι;

Απ:-..(σκέφτεται) όχι μόνο να της ζωγραφίσω πχ ένα λουλουδάκι, να της γράψω όχι...»

Π8 & Π9: Ερ:- έχετε παρατηρήσει αν έχουν ρωτήσει κάτι οι μικρές όταν έχουν βρει ένα κομμάτι χαρτί, που κάτι γράφει;

*Απ:-τα παίρνουν στα χέρια τους τα περιεργάζονται, αλλά να με έχουν ρωτήσει;
Όχι δεν το 'χω δει αυτό, το κοιτάνε και το αφήνουν*

Ερ:- έχει ζητήσει κάποια από τις δύο να της γράψετε κάτι;

Απ:- όχι δεν μου έχει ζητήσει καμία..

Ερ:- περνούν χρόνο με άλλα άτομα και τι κάνουν μαζί τους;

*Απ:-είμαστε με τη θεία, τη γιαγιά τον παππού, τα ξαδέλφια.. μένουμε όλοι μαζί..
αυτές παίζουν, η γιαγιά απλά τις προσέχει..*

Ερ:- μήπως διαβάζουν με τη θεία ή τα ξαδέλφια κάποιο βιβλίο;

Απ:- όχι ούτε αυτοί προλαβαίνουν».

Π12 & Π13: *Ερ:- σας έχει ζητήσει κάποια στιγμή ένα από τα παιδιά ή και τα δύο να τους διαβάσετε κάτι;*

Απ:- εκτός από τα δικά τους βιβλία; Όχι. Ούτε μέσα στο σπίτι ούτε έξω.....τραγουδάνε πιο πολύ τραγουδάκια που λέτε εδώ στο σχολείο, όχι δεν αυτοσχεδιάζουν, τα λένε όπως ακριβώς είναι».

Π15: *Ερ:- έχετε παρατηρήσει αν ο Π15 έχει δείξει ενδιαφέρον για οτιδήποτε γραπτό μέσα στο σπίτι (φυλλάδιο, λογαριασμός, λίστα, ένα σημείωμα κ.λπ.);*

Απ:- όχι δεν έχει ρωτήσει ποτέ. Ο Π15 όχι δεν μου έχει πει κάτι τέτοιο.

Τα περισσότερα από τα παιδιά που φαίνεται σύμφωνα με τις μητέρες τους να έχουν λιγότερο ισχυρό ενδιαφέρον για την ανάγνωση και τη γραφή εμφανίζονται να έχουν σταθερή σχέση σε ότι αφορά την ανάγνωση βιβλίων. Θα πρέπει να τονισθεί ότι η ανάλυση των συνεντεύξεων αφορά σε δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα λεχθέντα των μητέρων, γεγονός που ισχύει για όλες τις κατηγορίες που εξετάζονται. Είναι πιθανόν η αξιολόγηση των παιδιών σε αυτή τη διαδικασία να μην είναι αυτή που αντανακλά την πραγματικότητα. Η διαπίστωση αυτή αποτέλεσε ένα ισχυρό κίνητρο για να διασταυρωθούν τα όσα είπαν οι μητέρες με τα δεδομένα που θα προέκυπταν από την άμεση παρατήρησή τους στο χώρο του παιδικού σταθμού.

4.3 Ανάλυση των δεδομένων της παρατήρησης των παιδιών της έρευνας

Όπως έχει αναφερθεί στο Κεφάλαιο 3, προκειμένου να είναι επεξεργάσιμα τα δεδομένα της συμμετοχικής παρατήρησης των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνά μας τα δώδεκα κριτήρια αξιολόγησης των συμπεριφορών γραμματισμού (Armbruster, Lehr & Osborn, 2006) που θεωρείται ότι έχουν κατακτηθεί στην ηλικία των τριών ετών, κωδικοποιήθηκαν σε αριθμούς από το 1 έως το 12 (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΑΣ 3).

Το ποσοστό απόκρισης των παιδιών στα κριτήρια της παρατήρησης ποικίλει. Παρά το γεγονός ότι σύμφωνα με τη βιβλιογραφία που προαναφέρθηκε όλα τα παιδιά ηλικίας τριών ετών θα πρέπει να εμφανίζουν τις συμπεριφορές γραμματισμού που ενσωματώνονται στα κριτήρια 1 έως 12, από την ανάλυση των δεδομένων της παρατήρησης προκύπτει ότι υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση, που δεν φαίνεται να εξαρτάται τόσο από την ηλικία του κάθε παιδιού. Το Γράφημα 11 παρουσιάζει σχηματικά το ποσοστό απόκρισης κάθε παιδιού στο σύνολο των κριτηρίων και αποτυπώνει το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας και την αυτονομία εργασίας της οικογένειας από την υλική βάση. Το Γράφημα 12 αποτυπώνει σχηματικά το ποσοστό απόκρισης των παιδιών της έρευνας στα κριτήρια παρατήρησης σε σχέση με τη σειρά γέννησης, καθώς και το συνολικό αριθμό των παιδιών της οικογένειας. Η στατιστική επεξεργασία των στοιχείων δεν έδειξε στατιστική σημαντικότητα μεταξύ ποσοστού απόκρισης στα κριτήρια και μορφωτικού επιπέδου της μητέρας, καθώς και αυτονομίας εργασίας από την υλική βάση. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ο αριθμός των παιδιών που έλαβαν μέρος στην έρευνα είναι πολύ μικρός για να υπάρξει στατιστικά σημαντική συσχέτιση των ανωτέρω μεταβλητών.

Παρά το γεγονός αυτό και αφού έχει προηγηθεί η ανάλυση των δεδομένων από τα ερωτηματολόγια, καθώς και τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων, θα μπορούσαμε να κάνουμε τις απαραίτητες συσχετίσεις- διασταυρώσεις των στοιχείων που προκύπτουν από την εφαρμογή και των τριών επιστημονικών εργαλείων. Έτσι, βλέπουμε ότι τα παιδιά στα οποία η ανάγνωση δεν φαίνεται να είναι εδραιωμένη συνήθεια δεν επιτυγχάνουν υψηλό ποσοστό απόκρισης. Πρόκειται για τα αδέλφια Π8 και Π9 που έχουν ποσοστό απόκρισης μόλις 25%, αλλά και το Π15 που το αντίστοιχο ποσοστό είναι 58%. Η αλήθεια είναι πως το ποσοστό του Π15 δεν μπορεί να χαρακτηριστεί χαμηλό εάν ιδωθεί αποκομμένο από άλλα στοιχεία. Αν το συσχετίσουμε με το ποσοστό του Π3 ($p = 100\%$) που έχουν ακριβώς την ίδια ηλικία,

το γεγονός ότι είναι το δεύτερο παιδί οικογένειας με ΥΑΕ, τότε θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι δεν είναι ικανοποιητικό. Παρά το ότι οι γονείς του Π15 εντάσσονται στην ομάδα με προοδευτικές αντιλήψεις (Facilitative), φαίνεται από την επεξεργασία των δεδομένων της απομαγνητοφώνησης ότι η μητέρα δεν ακολουθεί ενισχυτικές πρακτικές γραμματισμού, εκτός από κάποιες προσπάθειες μίμησης σχολικών πρακτικών στις οποίες εξασκεί και το μεγαλύτερο παιδί ηλικίας πρώτης δημοτικού. Αντίθετα, το παιδί Π3, παρά το ότι ο πατέρας του ανήκει στην παραδοσιακή ομάδα με βάση τις απαντήσεις που έδωσε, αλλά και την αποτροπή της μητέρας του στην προσποίηση της ανάγνωσης και την επιμονή της σε κάποιες πρακτικές σχολικού γραμματισμού, έχει γιαγιά και παππού που ασχολούνται ιδιαίτερα και ουσιαστικά μαζί του. Όπως αναφέρει η μητέρα στη συνέντευξή της, η γιαγιά αφηγείται, αλλά και διαβάζει πολύ συχνά στο παιδί και ο παππούς είναι ο καλύτερος ακροατής για τις καθημερινές αφηγήσεις του μικρού εγγονού.

Επίσης ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό απόκρισης έχει επιτύχει το Π5 ($p=92\%$) που το περιβάλλον του ακολουθεί πρακτικές γραμματισμού, αν και σχολικού κυρίως τύπου, και είναι το δεύτερο παιδί μιας εκτεταμένης οικογένειας με ΥΑΕ και υψηλό μορφωτικό επίπεδο γονιών, με τον πατέρα να κατατάσσεται στην παραδοσιακή ομάδα. Επίσης ικανοποιητικό ποσοστό για την ηλικία τους (3;1) έχουν επιτύχει τα παιδιά Π6 και Π7. Είναι τα δύο από τα τέσσερα μικρότερης ηλικίας παιδιά που συμμετέχουν στην έρευνα. Το Π6 φαίνεται κυρίως από την επεξεργασία των δεδομένων της συνέντευξης ότι έχει μια μητέρα που αποδίδει πολύ μεγάλο κύρος στην παιδεία με την ευρεία έννοια, γι' αυτό και προσπαθεί να δώσει ερεθίσματα όπως επισκέψεις σε μουσεία και ζωολογικούς κήπους με αφορμή κάποια ταξίδια στην Αθήνα, αλλά και επαφή του παιδιού με «τα πιο ποιοτικά βιβλία» όπως αναφέρει η ίδια. Επίσης, είναι μια μητέρα που κάθε φορά που φέρνει το παιδί στο σχολείο ή έρχεται για να την παραλάβει το μεσημέρι ακολουθεί πρακτικές ουσιαστικού διαλόγου με το παιδί, γεγονός που σπάνια παρατηρείται στους γονείς που έχουν παιδιά τόσο μικρής ηλικίας. Από την άλλη, το Π7 είναι το τέταρτο παιδί μιας οικογένειας που βρίσκεται σε καθημερινή αλληλεπίδραση με τα τρία μεγαλύτερα αδέρφια του και η μητέρα που ασχολείται με την από κοινού ανάγνωση ιστοριών αποτελεί ισχυρό αναγνωστικό πρότυπο.

Σε ότι αφορά το παιδί Π1 παρουσιάζει μάλλον χαμηλή επίδοση στην ανάλυση των δεδομένων ($p=33\%$). Είναι το δεύτερο παιδί της οικογένειας που και οι δύο γονείς κατατάσσονται στην ομάδα με παραδοσιακές αντιλήψεις γραμματισμού. Επιπλέον, φαίνεται όπως έχει προαναφερθεί στο κεφάλαιο της ανάλυσης των

συνεντεύξεων, ότι δεν απάντησε ειλικρινά σε ότι αφορά τις συνήθειες της από κοινού ανάγνωσης ιστοριών. Το παιδί Π2 είναι και αυτό το δεύτερο παιδί μιας οικογένειας που ασχολείται αρκετά με συνήθειες γραμματισμού, κυρίως από κοινού ανάγνωση. Εμφανίζει ικανοποιητικό ποσοστό ($p=50\%$) απόκρισης για την ηλικία του (3;1) εάν συγκριθεί με το σύνολο των παιδιών της έρευνας. Το παιδί Π4 εμφανίζει ποσοστό απόκρισης 33% στα κριτήρια χαμηλό παρά το γεγονός ότι οι γονείς του ασχολούνται ιδιαίτερα με συνήθειες γραμματισμού στο σπίτι. Μάλιστα η μητέρα του είναι δασκάλα και σύμφωνα με τα όσα μας είπε στη συνέντευξη το παιδί την παρακολουθεί καθημερινά να προετοιμάζεται για τα μαθήματα του σχολείου και την μιμείται. Βέβαια, ίσως λόγω και του επαγγέλματός της, η μητέρα αναπαράγει και υιοθετεί περισσότερο δραστηριότητες σχολικού τύπου (π.χ. αντιγραφή γραμμάτων ή λέξεων) ενώ με την ανάγνωση βιβλίων ασχολείται κυρίως ο πατέρας. Το παιδί Π11 είναι το πρώτο παιδί στην οικογένεια και παρουσιάζει ιδιαίτερο σοβαρό πρόβλημα στην εκφορά του λόγου με αποτέλεσμα, εκτός από τους γονείς του, να μην καθίσταται κατανοητός από το ευρύτερο περιβάλλον. Οι γονείς κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς αναγνώρισαν το πρόβλημα με την παρέμβαση των παιδαγωγών και ξεκίνησαν πρόγραμμα λογοθεραπείας. Πάντως, πρόκειται για ένα παιδί που δεν ασχολείται ιδιαίτερες αναγνωστικές συνήθειες γι' αυτό και για την ηλικία του (3;7) δεν παρουσιάζει υψηλό ποσοστό απόκρισης ($p=58\%$) στα κριτήρια. Μια πολύ αγαπημένη του συνήθεια είναι η ζωγραφική. Τα δίδυμα παιδιά Π11 και Π12 με γονείς ανώτατης μόρφωσης στην κατηγορία ΥΑΕ, φαίνεται ότι έχουν χαμηλό ποσοστό απόκρισης ($p=33\%$ και $p=25\%$ αντίστοιχα). Επιβεβαιώνεται η αναφορά της μητέρας για περιορισμένη συχνότητα από κοινού ανάγνωσης βιβλίων (τέσσερις από τις επτά μέρες της εβδομάδας). Επιπλέον, φαίνεται ότι η μητέρα ακολουθεί ιδιαίτερα σχολικές πρακτικές αφού στο σπίτι δίνει στα παιδιά καθημερινά φωτοτυπίες με ασκήσεις, όπως για παράδειγμα ένα μικρό κείμενο για να κυκλώσουν ένα συγκεκριμένο γράμμα. Από την άλλη τα παιδιά αυτά λόγω της δίδυμης κύησης αντιμετωπίζουν συγκεκριμένα αναπτυξιακά θέματα, γι' αυτό και υποβάλλονται σε περιοδικούς ιατρικούς ελέγχους. Η μητέρα εμφανίζει ιδιαίτερο άγχος για το μέγεθος των παιδιών και μέσα από συζητήσεις σε συγκεντρώσεις γονέων προέκυψε ότι προβάλλει έντονα στα παιδιά της δικούς της ανεκπλήρωτους στόχους. Μάλιστα, στη συνέντευξή της εξομολογείται ότι θέλει πολύ να βοηθήσει τα παιδιά της αλλά πολλές φορές δεν γνωρίζει με ποιο τρόπο.

Το παιδί Π14 είναι το δεύτερο παιδί στην οικογένεια, με μητέρα ιδιαίτερα αυταρχική που επίσης προβάλλει έντονα στα παιδιά της το γεγονός, όπως η ίδια αναφέρει, ότι δεν εκμεταλλεύτηκε τις ευκαιρίες στο εκπαιδευτικό σύστημα σε

νεότερη ηλικία. Υιοθετεί πολύ αυταρχικές πρακτικές, ακόμα και στην διαδικασία ανάγνωσης των παιδικών βιβλίων. Αναφέρει με ιδιαίτερα αφοπλιστικό τρόπο για την από κοινού ανάγνωση ιστοριών:

«..Στόχος είναι να σταματήσει να διακόπτει, να το ολοκληρώνουμε και να ρωτάει μετά. Να μαζεύει τις ερωτήσεις του στο τέλος. Για να συγκεντρώνεται κιόλας.

Ερ:- το μεγαλύτερο παιδί διακόπτει με ερωτήσεις;

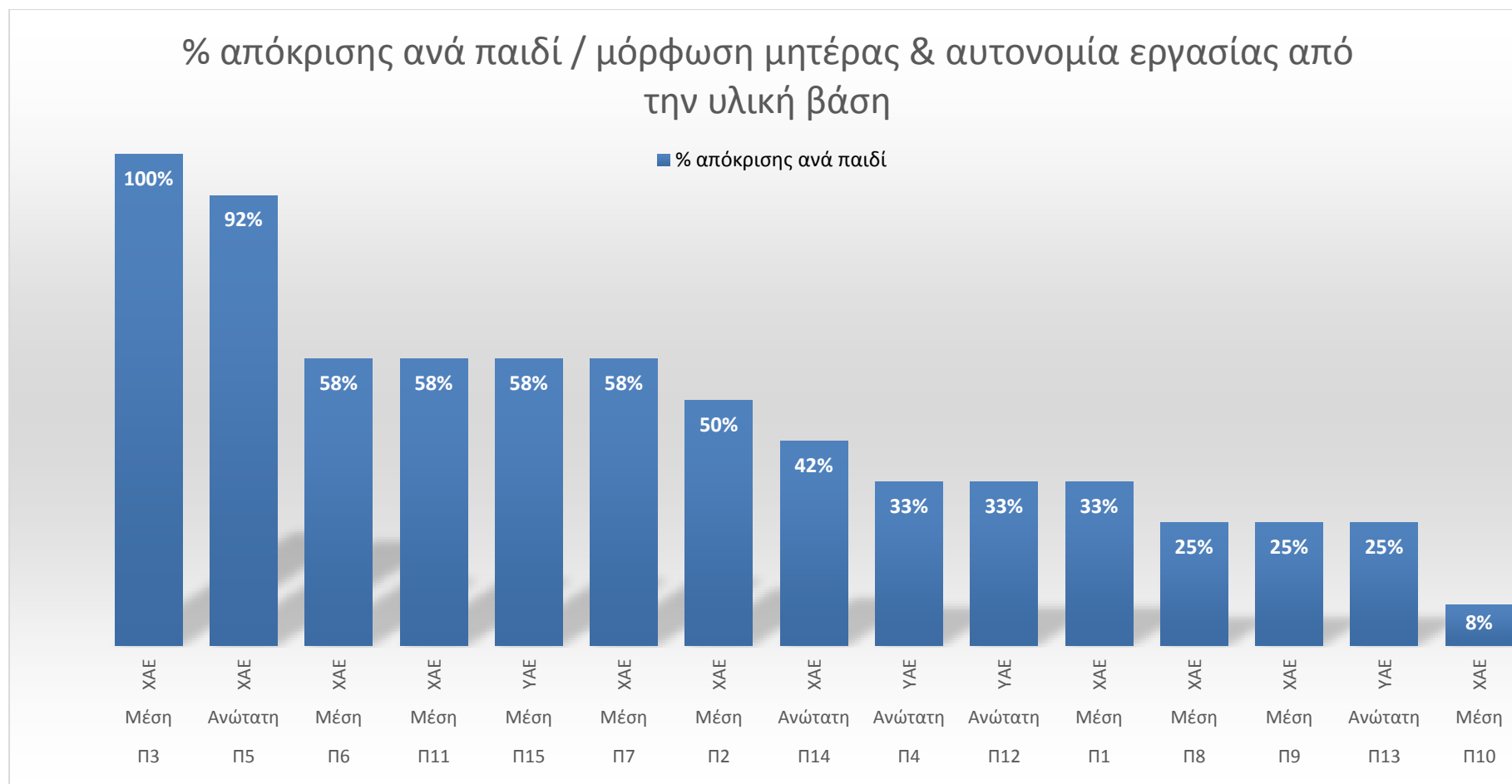
Απ:- ε, όχι τώρα πια!..».

Επιμένει πολύ στην εκμάθηση των γραμμάτων με τον παραδοσιακό τρόπο (διαφωνούν γιατί ο μικρός επιμένει ότι το όνομά του αρχίζει από «Γ» γιατί τον φωνάζουν «Γιάννη» και η μαμά του ισχυρίζεται ότι αρχίζει από «Ι» «γιατί έτσι πρέπει να το μάθει» (βλ. «Κατηγοριοποίηση και σχολιασμός των συνεντεύξεων»). Παρά τις ισχυρές σχολικές πρακτικές της μητέρας το παιδί δεν έχει ικανοποιητικό ποσοστό επίδοσης ($p=42\%$) αν λάβουμε υπόψη την ηλικία του (3;8) και το ότι είναι δεύτερο στη σειρά γέννησης.

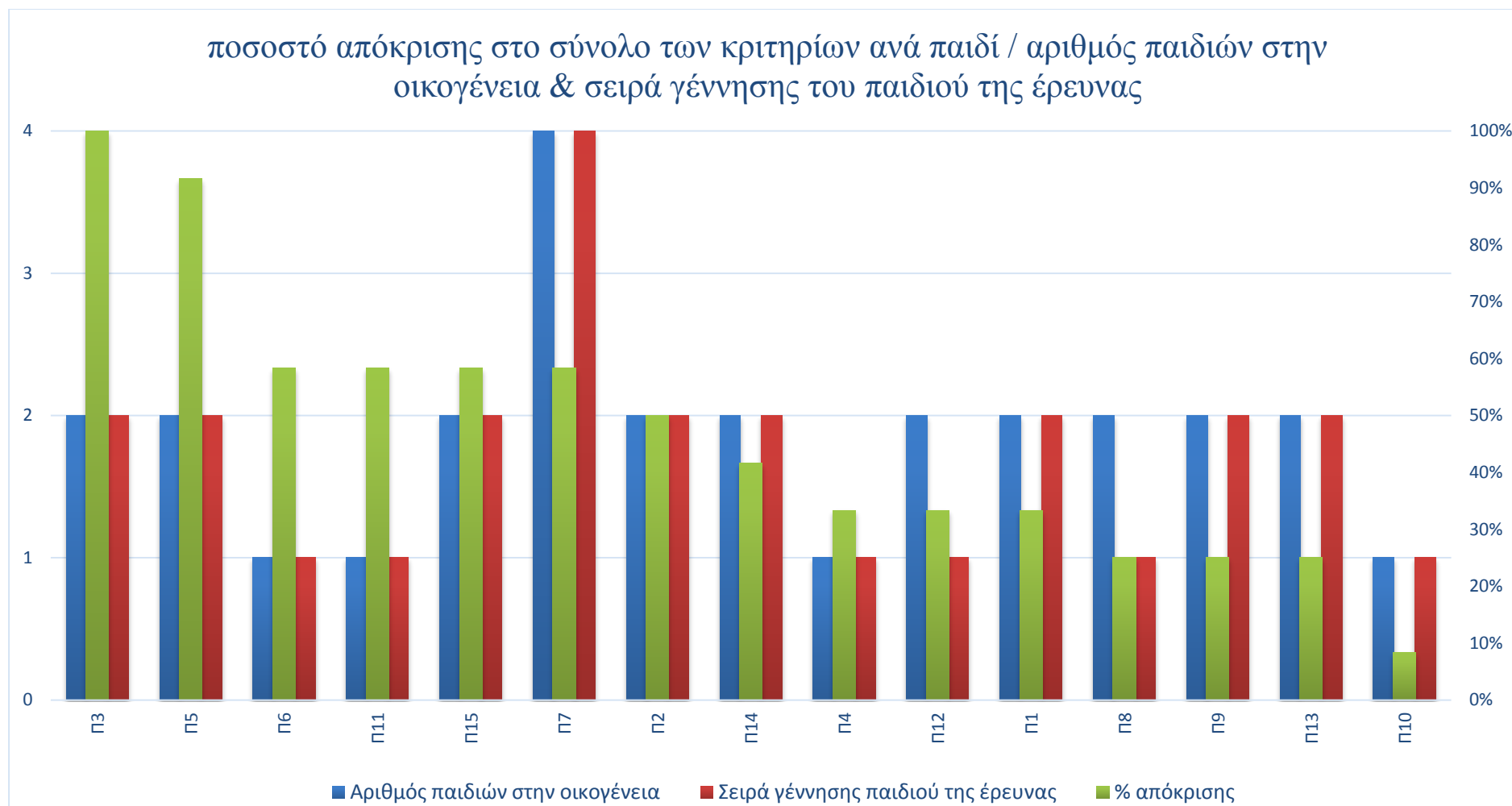
Τέλος, το παιδί Π10 είναι αυτό που παρουσιάζει το χαμηλότερο ποσοστό απόκρισης ($p=8\%$) στα κριτήρια που τέθηκαν, αφού από τα δώδεκα κριτήρια μόνο το ένα παρουσίασε κατά τον μήνα της παρατήρησης. Είναι το πρώτο παιδί μιας οικογένειας, ιδιαίτερα υπερπροστατευμένο από τη μητέρα, αλλά και από την υπόλοιπη οικογένεια (τον πατέρα και τη γιαγιά οι οποίοι έρχονται στον παιδικό σταθμό). Δεν θα ήταν υπερβολή να πούμε ότι η μητέρα συμπεριφέρεται στο παιδί σαν να είναι βρέφος, ανήμπορο να ανταποκριθεί σε βασικές του ανάγκες. Φαίνεται από τη συμπεριφορά της προς αυτό ότι το θεωρεί ακόμα μωρό. Γι' αυτό και το παιδί αντιμετώπισε (και συνεχίζει μέχρι και σήμερα) πολύ σοβαρό πρόβλημα με την προσαρμογή του στον παιδικό σταθμό. Είναι το μοναδικό παιδί που την τρέχουσα σχολική χρονιά δεν προσαρμόστηκε στο καθημερινό πρόγραμμα του παιδικού σταθμού. Αυτή είναι πιθανόν και η βασικότερη αιτία που εξηγεί το ιδιαίτερα χαμηλό ποσοστό απόκρισης. Το παιδί Π10 είχε άρνηση να συμμετέχει σε δραστηριότητες, επέλεγε να κάθεται μόνο του σιωπηλό και να μην ασχολείται σχεδόν με τίποτα, παρά τις προτροπές των παιδαγωγών για προτάσεις δημιουργικής απασχόλησης.

Αναμφίβολα η διαδικασία της συμμετοχικής παρατήρησης των παιδιών συνέβαλε σε μια περισσότερο εμπειρισταωμένη αντίληψη και κατανόηση των δεδομένων της έρευνας που συλλέχθηκαν μέσω των ερωτηματολογίων, αλλά κυρίως

μέσω των συνεντεύξεων των μητέρων. Στις περισσότερες περιπτώσεις επιβεβαιώνονται τα όσα λένε οι μητέρες, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις (πχ μητέρα του Π1) ανατρέπονται. Είναι δεδομένο πως η διερεύνηση του οικογενειακού περιβάλλοντος όταν υπάρχει απουσία εθνογραφικής έρευνας απαιτεί πολυδιάστατη προσέγγιση προκειμένου να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα.



Γράφημα 11



Γράφημα 12

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα μελέτη αποτέλεσε μια πρώτη αποτύπωση των στάσεων, αντιλήψεων και πρακτικών σε σχέση με την εδραίωση συμπεριφορών φυσικού/πρώτου γραμματισμού σε γονείς που τα παιδιά τους είναι ηλικίας 3- 4 ετών και φοιτούν για πρώτη φορά στον Β΄ Παιδικό Σταθμό της Μεσσηνίας στο νομό Μεσσηνίας. Τα ευρήματα της μελέτης στηρίζονται αμιγώς στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των δεδομένων της έρευνας και η ερμηνεία που ακολουθεί είναι σε συνάφεια ή αντιδιαστολή με ευρήματα ανάλογων ερευνών, που έχουν εκπονηθεί και αφορούν στη σημασία που διαδραματίζει ο παράγοντας «οικογενειακό περιβάλλον» στον τρόπο που θεμελιώνεται ο γραμματισμός τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού. Όπως επισημάνθηκε και στο θεωρητικό μέρος της έρευνας, το «πλούσιο» οικογενειακό περιβάλλον συνιστά κρίσιμο παράγοντα για την θεμελίωση της γλώσσας και γενικότερα του γραμματισμού (DeBaryshe et al., 2000) κατά τα πρώτα κρίσιμα χρόνια. Τα στοιχεία που ερευνώνται στην έρευνα, προκειμένου να κατηγοριοποιήσουμε το περιβάλλον του παιδιού ως εμπλουτισμένο ή όχι, είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των γονέων σε θέματα γραμματισμού, η από κοινού ανάγνωση ιστοριών, οι προσωπικές συνήθειες γραμματισμού των γονέων, η αξιοποίηση του έντυπου λόγου στο περιβάλλον και η συμμετοχή του παιδιού σε αυθεντικά περιστατικά γραμματισμού.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, μπορούμε να οδηγηθούμε στην διατύπωση απαντήσεων στα ερωτήματα που τέθηκαν και που αποτέλεσαν την αιτία για τη διεξαγωγή της έρευνας αυτής:

- **Πρώτον: Οι στάσεις και αντιλήψεις των γονιών για το γραμματισμό, επηρεάζουν/υποβοηθούν την ανάπτυξη του.**

Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των γονιών σε θέματα γραμματισμού των παιδιών τους αποτελούν, όπως επισημάνθηκε, έναν από τους προσδιοριστικούς παράγοντες που λειτουργούν ως βασικοί δείκτες αξιολόγησης του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού (Spedding, Harkins, Makin, & Whiteman, 2007). Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι όταν οι γονείς συνειδητοποιούν πως μπορούν να υποβοηθήσουν την μαθησιακή πορεία των παιδιών τους και αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο, εμπλεκόμενοι σε εμπειρίες και δραστηριότητες που ενισχύουν τη μάθηση με

φυσικό τρόπο, τότε συμβάλλουν στην εδραίωση συμπεριφορών πρώτου γραμματισμού πριν την είσοδο του παιδιού σε κάποιο εκπαιδευτικό θεσμό.

Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι γονείς που τείνουν να είναι συμμετέχοι σε διαδικασίες γραμματισμού να τις ενισχύουν και να τις υποστηρίζουν (Facilitative), αντιλαμβανόμενοι τη μάθηση περισσότερο ως διασκέδαση και λιγότερο ως απόκτηση δεξιοτήτων, έχουν παιδιά που αγαπούν το διάβασμα και το βιβλίο είναι μέρος της καθημερινότητάς τους. Από την άλλη, υπάρχουν και οι γονείς με παραδοσιακές αντιλήψεις (Conventional), που θεωρούν ότι η διαδικασία της μάθησης, σχετίζεται με την κατάκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων, υποχρέωση που οφείλει να διεκπεραιώσει το σχολείο. Οι γονείς που ανήκουν στην κατηγορία αυτών με παραδοσιακές αντιλήψεις και έχουν μέσο ή χαμηλό επίπεδο μόρφωσης, αισθάνονται ότι υπολείπονται σε αυτό-αποτελεσματικότητα, διστάζοντας να δημιουργήσουν συνθήκες μάθησης, αφενός γιατί θεωρούν ότι δεν είναι ικανοί, αφετέρου, διότι θεωρούν ότι οι δάσκαλοι θα κάνουν αυτό που πρέπει όταν έρθει η ώρα του σχολείου. Στην κατηγορία των παραδοσιακών γονέων εντάσσονται και οι γονείς που, επειδή ακριβώς αντιλαμβάνονται το γραμματισμό μόνο ως δεξιότητες, υιοθετούν σχολικές πρακτικές και αναπαράγουν πρότυπα σχολικών συμπεριφορών, είτε γιατί θεωρούν ότι θα πρέπει να λειτουργήσουν συμπληρωματικά με το σχολείο, είτε γιατί οι ίδιοι έχουν ανάλογα βιώματα από την δική τους παιδική ηλικία. Φαίνεται και από την έρευνα, ότι οι προσωπικές εμπειρίες των ίδιων των γονέων σε ζητήματα μάθησης, καθορίζουν ασυνείδητα τις στάσεις και πρακτικές τους στο γραμματισμό.

Σε κάθε περίπτωση, φαίνεται ότι οι γονείς είτε έχουν ενισχυτικές/υποστηρικτικές, είτε έχουν παραδοσιακές αντιλήψεις και στάσεις, ενισχύουν ανάλογες πρακτικές και τα παιδιά τους θεμελιώνουν τις βάσεις του γραμματισμού. Το ζήτημα που ανακύπτει είναι ότι το είδος των αντιλήψεων και των στάσεων των γονιών αναδεικνύει, ενισχύει και τροφοδοτεί διαφορετικές όψεις του γραμματισμού. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι γονείς που χαρακτηρίζονται περισσότερο παραδοσιακοί τείνουν να εμπλέκουν τα παιδιά τους σε σχολικές μορφές γραμματισμού, ενώ οι περισσότερο υποστηρικτικοί/ενισχυτικοί γονείς ακολουθούν και εμπλέκονται κυρίως σε άτυπες (Informal) δραστηριότητες (π.χ. από κοινού ανάγνωση ιστοριών, αξιοποίηση των περιστατικών γραμματισμού, που επισυμβαίνουν σε καθημερινές ενασχολήσεις της οικογένειας).

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων και η συσχέτισή τους με τα δημογραφικά στοιχεία των γονέων, δείχνουν ότι ο παράγοντας που προσδιορίζει τις στάσεις και αντιλήψεις τους είναι το φύλο. Τα αποτελέσματα της έρευνας μας οδηγούν στο συμπέρασμα που θέλει τις μητέρες να έχουν περισσότερο ενισχυτικές/υποστηρικτικές

αντιλήψεις από τους πατέρες. Έτσι, φαίνεται ότι οι μητέρες τείνουν να εμπλέκονται περισσότερο σε δραστηριότητες γραμματισμού σε σχέση με τους πατέρες. Μάλιστα, προκύπτει ότι έχουν αναλάβει σχεδόν αποκλειστικά την πλέον άτυπη μορφή γραμματισμού, την από κοινού ανάγνωση παιδικών βιβλίων. Επιπλέον, οι μητέρες αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους και πιστεύουν ότι παρέχοντας τους μαθησιακές ευκαιρίες, λειτουργούν υποβοηθητικά στη μετέπειτα σχολική τους πορεία. Τείνουν να θεωρούν ότι η ανάγνωση βιβλίων παρέχει γενικές γνώσεις, αλλά και δεξιότητες. Επίσης, τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν άλλες έρευνες (Bergin, 2001), που αναδεικνύουν την πεποίθηση των μητέρων για ενδυνάμωση της σχέσης τους με το παιδί κατά την από κοινού ανάγνωση, αλλά και το αντίστροφο: δηλαδή ότι για την υλοποίηση δραστηριοτήτων ανάγνωσης γονέα- παιδιού απαραίτητη προϋπόθεση για επιτυχή έκβασή τους είναι η ύπαρξη στοργικής σχέσης. Οι πατέρες της έρευνας τείνουν να έχουν περισσότερο παραδοσιακές απόψεις για το ρόλο που διαδραματίζουν ως γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Θεωρούν ότι δεν μπορούν να κάνουν και πολλά πράγματα προκειμένου να βοηθήσουν το παιδί τους να τα πάει καλύτερα στο σχολείο και ότι τα σχολεία και όχι οι γονείς, ευθύνονται για την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Όπως έχει σημειωθεί, οι έρευνες (ενδ.: Carpentieri, Fairfax- Cholmeley, Litster, & Vorhaus, 2011 · Philips & Lonigan, 2009 · Burchinal, et al., 2002 · Leseman & deJong, 1998) αναδεικνύουν τον παράγοντα του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας ως καθοριστικό για την ποιότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς τον παράγοντα αυτό. Όπως έχει προαναφερθεί, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων της έρευνας δεν διαφοροποιείται ιδιαίτερα, αφού όλοι τους είναι είτε απόφοιτοι λυκείου και κάποιοι λίγοι απόφοιτοι Α.Τ.Ε.Ι. Όμως, τα στοιχεία της έρευνας (επεξεργασία συνεντεύξεων) δείχνουν ότι μητέρες που διαθέτουν μια ευρύτερη πνευματική καλλιέργεια είναι περισσότερο εμπλεκόμενες και υποστηρικτικές με τα παιδιά τους σε θέματα γραμματισμού. Είναι χαρακτηριστική η στάση της μητέρας του παιδιού Π6, που αποδίδει ιδιαίτερο κύρος στην αξία της παιδείας, αλλά και της εκπαίδευσης ειδικότερα.

➤ **Δεύτερον: Η από κοινού ανάγνωση βιβλίων είναι συνηθισμένη πρακτική στο οικογενειακό του περιβάλλον.**

Είναι προφανές από τα ευρήματα της έρευνας ότι η από κοινού ανάγνωση ιστοριών αποτελεί μια από τις πλέον συνήθεις άτυπες πρακτικές γραμματισμού του οικογενειακού περιβάλλοντος. Για το ογδόντα τοις εκατό ($p= 80\%$) των παιδιών της έρευνας η ανάγνωση παιδικών βιβλίων με την παρουσία κυρίως της μητέρας, ή και αδελφών, είναι εδραιωμένη συνήθεια. Πρόκειται για μια δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα τις περισσότερες φορές πριν από τον βραδινό ύπνο, ως μέσο χαλάρωσης και αποφόρτισης του παιδιού από την ένταση της ημέρας. Στις περιπτώσεις που η ανάγνωση είναι παγιωμένη συνήθεια υπάρχουν στοιχεία που ενισχύουν τις αναγνωστικές συνήθειες των παιδιών. Κατά κύριο λόγο υπάρχει βιβλιοθήκη με παιδικά βιβλία προσβάσιμη στα παιδιά, βέβαια, με όχι και τόσο ικανοποιητικό αριθμό βιβλίων. Οι περισσότερες μητέρες αναφέρουν ότι τα παιδιά τους κατέχουν κατά μέσο όρο είκοσι περίπου βιβλία. Επιπλέον, οι μητέρες λένε ότι τα περισσότερα βιβλία των παιδιών τους ανήκουν στην κατηγορία των παραμυθιών και μάλιστα από την περιγραφή που μας δίνουν, προκύπτει ότι τα περισσότερα από αυτά, δεν ανήκουν στα λεγόμενα ποιοτικά βιβλία³⁸. Στην έρευνα των Rathbun και Grady (2007) αναφέρεται ότι ο μέσος όρος παιδικών βιβλίων που κατέχουν παιδιά ηλικίας δύο ετών ήταν σαράντα εννέα βιβλία. Η Senechal (2002) σε έρευνα της σε οικογένειες μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών τάξεων αναφέρει ότι οι γονείς είχαν ξεκινήσει την ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά τους από τους εννέα μήνες και ότι τα παιδιά τους είχαν ανάμεσα στα εξήντα ένα έως ογδόντα παιδικά βιβλία. Η κατοχή βιβλίων από τα παιδιά και η ύπαρξη προσωπικής βιβλιοθήκης είναι ορισμένα από τα στοιχεία που υποδηλώνουν την αξία που προσδίδει η οικογένεια στην ανάγνωση. Μαζί με το στοιχείο του δανεισμού βιβλίων, θεωρείται ότι συμβάλλουν στη δημιουργία της αντίληψης που θέλει τα παιδιά να νοιάζονται για τα βιβλία τους, αλλά και να τα σέβονται (Γιαννικοπούλου, 2000). Είναι χαρακτηριστικό ότι σύμφωνα με τα δεδομένα των συνεντεύξεων τα παιδιά της έρευνας, αν και διαθέτουν στην πλειοψηφία τους προσωπική βιβλιοθήκη, ορισμένα μόνο συνηθίζουν να τα τακτοποιούν και να τα φροντίζουν. Η Γιαννικοπούλου (2000) αναφέρει ότι η φροντίδα για το βιβλίο

³⁸ Με τον όρο ποιοτικά βιβλία εννοούμε τα παιδικά βιβλία που χαρακτηρίζονται από ποιότητα έκδοσης, καθώς και της γενικής εμφάνισης του βιβλίου. Ιδιαίτερη σημασία για τον χαρακτηρισμό ενός παιδικού βιβλίου ως ποιοτικού, επέχει η εικονογράφηση που θα πρέπει να συνδυάζει αρμονία κειμένου και εικόνας, αισθητική ποιότητα των εικόνων, συμφωνία εικονογράφησης- κειμένου, σεβασμό για τις επικρατούσες ζωγραφικές συμβάσεις και αποφυγή των ζωγραφικών κλισέ (Γιαννικοπούλου, 2000: 96).

μεταδίδεται στο παιδί μέσω της ευαισθητοποίησης που απορρέει από τον ενήλικα (γονέα ή εκπαιδευτικό). Επίσης, τα περισσότερα παιδιά της παρούσας μελέτης φαίνεται ότι ήρθαν σε επαφή με το παιδικό βιβλίο σε σχετικά μεγάλη ηλικία. Οι περισσότερες μητέρες αναφέρουν ότι ξεκίνησαν να διαβάζουν στα παιδιά τους γύρω στα δύομισι χρόνια. Η ανάγνωση βιβλίων στα παιδιά από τους πρώτους μήνες της ζωής τους, συμβάλλει στην εξοικείωσή τους με το ρυθμό και τη δομή της γραπτής γλώσσας, εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιό τους και διεκτονώντας τους γνωστικούς τους ορίζοντες. Μόνο το είκοσι επτά τοις εκατό ($p= 27\%$) των μητέρων απάντησε ότι ξεκίνησε να διαβάζει στο παιδί τους βιβλία σε ηλικία μικρότερη του ενάμισι έτους. Το ποσοστό αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία, αν συνδυαστεί με το γεγονός ότι η ηλικία έναρξης της από κοινού ανάγνωσης σχετίζεται θετικά με το επίπεδο ανάπτυξης του προφορικού λόγου (DeBaryshe et al., 1994).

Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις των μητέρων στα παιδιά των οποίων η ανάγνωση θεωρείται μια παγιωμένη συνήθεια, συνυπάρχει ο παράγοντας «αγαπημένο βιβλίο». Η Γιαννικοπούλου (2000) υποστηρίζει ότι τα παιδιά που έχουν αγαπημένο βιβλίο παρουσιάζουν σαφές προβάδισμα στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Η επανειλημμένη ανάγνωση του βιβλίου είναι μια παράμετρος που επίσης εξετάστηκε στην παρούσα έρευνα. Βιβλιογραφικές αναφορές (ενδ.: Γιαννικοπούλου, 2000), αποδίδουν εξέχουσα σημασία στην αγαπημένη συνήθεια των παιδιών να ζητούν για πολλοστή φορά το ίδιο βιβλίο, καθώς συμβάλλει στην δημιουργία σταθερών μελλοντικών αναγνωστών. Το ζήτημα που ανακύπτει και που χρήζει ερμηνείας είναι πως αντιδρούν οι μητέρες των παιδιών της έρευνας στο αίτημα αυτό. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων (ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 Γράφημα 8) καταδεικνύει ότι το σαράντα πέντε τοις εκατό ($p= 45\%$) των μητέρων είτε θεωρεί βαρετό να διαβάσει ξανά την ίδια ιστορία, είτε προσπαθεί να αποτρέψει το παιδί, προτείνοντάς του ένα διαφορετικό βιβλίο, με την αιτιολογία ότι έτσι θα εμπλουτίσει τις γνώσεις του. Η βιβλιογραφία (Trivette, Simkus, Dunst & Hamby, 2012 · Justice, Meier & Walpole, 2005 · Penno, Wilkinson & Moore, 2002 · Miller, 1998) επισημαίνει την αξία της επανειλημμένης ανάγνωσης για την δημιουργία μελλοντικών σταθερών αναγνωστών. Η επαναλαμβανόμενη έκθεση και αλληλεπίδραση με το ίδιο βιβλίο φαίνεται να ενισχύει την κατανόηση και την κυριαρχία του παιδιού στο κείμενο, βελτιώνοντας το επίπεδο του λεξιλογίου του. Μάλιστα οι Trivette, Simkus, Dunst & Hamby (2012) αποφαινόνται ότι η επανειλημμένη ανάγνωση έχει θετικά αποτελέσματα στην εκφραστική ικανότητα των παιδιών, στην ανάπτυξη του λεξιλογίου που σχετίζεται με το κείμενο και στην κατανόηση. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι

μητέρες της έρευνας δεν έχουν συνειδητοποιήσει και κατ' επέκταση δεν αξιοποιούν τα οφέλη που αποκομίζει το παιδί από την επανειλημμένη ανάγνωση της ίδιας ιστορίας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με το στυλ ανάγνωσης που υιοθετούν οι μητέρες. Στην πλειοψηφία τους οι μητέρες ακολουθούν το γραμμικό στυλ ανάγνωσης, που δεν περιλαμβάνει αλληλεπίδραση του παιδιού με το κείμενο κατά την διαδικασία ανάγνωσης. Έτσι, το παιδί γίνεται παθητικός δέκτης στην διαδικασία και δεν ενθαρρύνεται να αναλάβει ηγετικό ρόλο και πρωτοβουλίες που θα επεκτείνουν τις γνώσεις του προφορικού λόγου. Η ιστορία αντιμετωπίζεται ως μια συμπαγής εμπειρία που αντίκειται σε κάθε διακοπή. Οι μητέρες της έρευνας, όχι μόνο δεν ενθαρρύνουν τη συμμετοχή του παιδιού με ερωτήσεις, αλλά αντίθετα, στόχος των περισσότερων είναι να ολοκληρώσουν την ανάγνωση και να θέσουν οι ίδιες ερωτήσεις για την κατανόηση του κειμένου. Σύμφωνα με τα όσα υποστηρίζουν, κατ' αυτόν τον τρόπο δεν διασπάται η προσοχή του παιδιού από το κείμενο και αυτό κατανοεί καλύτερα την ιστορία. Μάλιστα δύο από τις δεκατρείς μητέρες εξομολογούνται ότι όχι μόνο δεν ενθαρρύνουν την διαλογική ανάγνωση, αλλά στόχος στη διαδικασία είναι να πάψει το παιδί να διακόπτει και να «μαζεύει» τις ερωτήσεις για το τέλος. Μόνο μία από τις δεκατρείς μητέρες αναφέρει ότι η διαλογική/διαδραστική ανάγνωση ενισχύεται και από την ίδια λόγω και των δικών της ευχάριστων παιδικών αναμνήσεων. Φαίνεται ότι δεν έχει γίνει κατανοητό από τους γονείς της έρευνας ότι η ενεργητική συμμετοχή του παιδιού στην από κοινού ανάγνωση βιβλίων, αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για την αποκόμιση των ευεργετημάτων από αυτή.

Τέλος, προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας ότι η προσποίηση της ανάγνωσης είναι μια πολύ αγαπημένη συνήθεια των παιδιών. Σχεδόν όλες οι μητέρες της έρευνας έχουν παρατηρήσει ότι τα παιδιά τους προσποιούνται πως διαβάζουν το αγαπημένο τους βιβλίο (στις ίδιες, ή στα αδέρφια τους). Μάλιστα, σε αυτό το συμπέρασμα τείνουν και τα αποτελέσματα της συμμετοχικής παρατήρησης, που στο κριτήριο (4) «προσποιείται ότι διαβάζει» εντάσσονται οκτώ από τα δεκαπέντε παιδιά. Η προσποίηση της ανάγνωσης από τα παιδιά φανερώνει ότι αναγνωρίζουν το κύρος που προσδίδει η ανάγνωση ως δραστηριότητα και μεταφέρει το μήνυμα ότι η ανάγνωση είναι γι' αυτά μια καταξιωμένη κοινωνικά διαδικασία (Γιαννικοπούλου, 2000). Όμως, οι μητέρες της έρευνας δεν φαίνεται πως αναγνωρίζουν τη σημασία και αυτής της αγαπημένης συνήθειας των παιδιών, αφού όπως προκύπτει δεν την ενισχύουν και δεν την ενθαρρύνουν. Χαρακτηριστικό παράδειγμα μια μητέρα που όχι μόνο δεν ενθαρρύνει την προσποίηση της ανάγνωσης από το δεύτερο παιδί της (Π3),

αλλά το αποτρέπει όπως προκύπτει από το κεφάλαιο της ανάλυσης των αποτελεσμάτων (ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4), γιατί όπως λέει δεν ξέρει να διαβάζει. Η προσποίηση της ανάγνωσης από το παιδί ενισχύεται και από τα αναγνωστικά πρότυπα του περιβάλλοντος. Μια βασική παράμετρος είναι οι προσωπικές αναγνωστικές συνήθειες των γονέων που λειτουργούν ως πρότυπο για τις αναγνωστικές συμπεριφορές των παιδιών. Οι γονείς της έρευνας δεν συνηθίζουν να διαβάζουν για τους ίδιους. Αντίθετα, στην πλειοψηφία τους ασχολούνται με εφαρμογές ηλεκτρονικού υπολογιστή (ηλεκτρονικά παιχνίδια και μέσα κοινωνικής δικτύωσης). Φαίνεται ότι η ενασχόληση με τους Η/Υ αποσπά τον περισσότερο από τον ελεύθερο χρόνο τους. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι μόνο το είκοσι τοις εκατό ($p=20\%$) των μητέρων ασχολούνται με το διάβασμα ως προσωπική συνήθεια, ενώ στους πατέρες το ποσοστό εμφανίζεται ελαφρώς αυξημένο και ανέρχεται στο τριάντα τοις εκατό ($p=30\%$). Από αυτούς, φαίνεται ότι οι περισσότεροι διαβάζουν επειδή το απαιτεί η δουλειά τους. Μόνο δύο από τους πατέρες διαβάζουν βιβλία ιστορίας, επειδή τους αρέσει η ιστορία και μάλιστα ανήκουν στην κατηγορία ΧΑΕ από την υλική βάση. Οι μητέρες που κυρίως επιφορτίζονται με το μέγλωμα των παιδιών και είναι περισσότερο χρόνο στο σπίτι δεν λειτουργούν ως αναγνωστικά πρότυπα, αφού το ογδόντα τοις εκατό ($p=80\%$) από αυτές δηλώνει ότι δεν ασχολείται με το διάβασμα για προσωπική ευχαρίστηση. Αντίθετα, οι περισσότερες από αυτές όταν θέλουν να χαλαρώσουν από το απαιτητικό πρόγραμμά τους, επιλέγουν να παρακολουθήσουν ανάλαφρα ψυχαγωγικά προγράμματα στην τηλεόραση, κυρίως κατά τις βραδινές ώρες. Το ενθαρρυντικό είναι πως στην περίπτωση που τα παιδιά της έρευνας δεν είναι πρώτα στη σειρά γέννησης στην οικογένεια, ο ρόλος του αναγνωστικού προτύπου αναλαμβάνεται από τα μεγαλύτερα αδέρφια. Μάλιστα φαίνεται ότι τα μεγαλύτερα αδέρφια έχουν το ρόλο του «σημαντικού άλλου» κατά την κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία, καλύπτοντας την ανεπάρκεια των γονέων στον τομέα αυτό.

➤ **Τρίτον: Οι γονείς ενισχύουν την ενεργή συμμετοχή του παιδιού τους σε ορισμένες μόνο κατηγορίες περιστατικών γραμματισμού.**

Παρά το γεγονός ότι οι πλειοψηφία των γονιών της έρευνας εντάσσονται στην κατηγορία των υποστηρικτικών/ ενισχυτικών γονέων (Facilitative group), φαίνεται ότι ενθαρρύνουν την εμπλοκή τους σε ορισμένου τύπου κατηγορίας περιστατικών γραμματισμού. Σε ότι αφορά τις αντιλήψεις των γονέων πράγματι οι περισσότεροι από αυτούς θεωρούν ότι θα πρέπει να έχουν ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών

τους. Πιστεύουν στην μεγάλη πλειονότητά τους ότι η επαφή των παιδιών τους με τα βιβλία έχει θετικά αποτελέσματα στη μαθησιακή τους πορεία, καθώς και ότι καθίστανται βασικοί φορείς γνώσης για την μαθησιακή σταδιοδρομία των παιδιών τους. Φαίνεται όμως πως αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως υποβοηθητικό αυτού του δασκάλου και θεωρούν πως ο καλύτερος τρόπος να βοηθήσουν τα παιδιά τους είναι αναπαράγοντας σχολικού τύπου πρότυπα και συμπεριφορές. Όλες οι μητέρες αναφέρουν ότι μαθαίνουν κάποια μεμονωμένα γράμματα στα τρίχρονα παιδιά τους και χρησιμοποιούν βιβλία με ασκήσεις προγραφής κατά κύριο λόγο. Ακόμα και οι μητέρες που συστηματικά εμπλέκονται σε δραστηριότητες από κοινού ανάγνωσης ιστοριών χρησιμοποιούν παράλληλα και ποικίλες ασκήσεις με φύλλα εργασίας, είτε αυτοσχέδια είτε του εμπορίου, που απαιτούν από το παιδί αυτής της μικρής ηλικίας να αντιγράψει χωρίς σκοπό, με απουσία νοήματος για το ίδιο. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ακόμα και όταν οι μητέρες ασχολούνται με την από κοινού ανάγνωση παιδικών βιβλίων (κυρίως παραμυθιών), ακολουθούν γραμμικό στυλ ανάγνωσης και όχι διαλογικό/διαδραστικό, γεγονός που δεν επιφέρει τα βέλτιστα θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου.

Προφανώς, το συμπέρασμα που προκύπτει για το είδος των πρακτικών που ακολουθούν οι γονείς εξηγεί το υψηλό ποσοστό παιδιών που εμφανίζουν χαμηλό ενδιαφέρον ($p=60\%$) για τη γραφή και την ανάγνωση, καθώς και τα μη ικανοποιητικά ποσοστά απόκρισης στα κριτήρια παρατήρησης. Είναι γεγονός ότι η διερεύνηση των γνώσεων για τα γράμματα αποτελεί ισχυρό δείκτη για την αξιολόγηση του επιπέδου της αναγνωστικής επιτέλεσης του παιδιού (Scarborough, 2001). Όταν όμως οι γονείς λειτουργούν ως δάσκαλοι, επιμένουν να ακολουθούν τυπικές μορφές γραμματισμού (π.χ. διδασκαλία των γραμμάτων, δραστηριότητες που υποστηρίζουν την αντιγραφή και το συλλαβισμό), χωρίς να παρέχουν στα παιδιά τους ουσιαστικά κίνητρα για υποκίνηση του ενδιαφέροντός τους σε συμπεριφορές πρώτου γραμματισμού.

Οι άτυπες μορφές γραμματισμού στις οποίες εμπλέκουν τα παιδιά τους οι γονείς της έρευνας είναι το γραμμικό στυλ από κοινού ανάγνωσης ιστοριών. Φαίνεται ότι είναι ίσως η μόνη δραστηριότητα γραμματισμού από την οποία αντλούν από κοινού ευχαρίστηση, παρά το ότι δεν υπάρχει ουσιαστική αλληλεπίδραση και επέκταση της αντιληπτικής τους ικανότητας κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης από τη μητέρα. Μια ακόμη δραστηριότητα στην οποία επιδίδονται τα παιδιά της έρευνας, που σχετίζεται με την ανάπτυξη συμπεριφορών γραμματισμού είναι και η ζωγραφική. Φαίνεται όμως ότι τα περισσότερα παιδιά δεν αισθάνονται ότι είναι ικανά (self-efficacy) στην υλοποίηση αυτού του κατεξοχήν εκφραστικού εγχειρήματος, καθώς

επιζητούν τη σχεδιαστική παρέμβαση της μητέρας τους, οι οποίες με χαρά τούς την προσφέρουν, αποτυπώνοντας στο χαρτί τα δικά τους «ρεαλιστικά» σχέδια.

Το οικογενειακό περιβάλλον αναδεικνύεται από τη βιβλιογραφία στο πλέον κατάλληλο για δραστηριότητες που με φυσικό τρόπο ενισχύουν τις δεξιότητες πρώτου γραμματισμού. Τα παιδιά είναι σε θέση να αναπτύξουν ικανότητες φωνημικής επίγνωσης μέσα από δραστηριότητες που σχετίζονται με παιδικά τραγούδια, λαχνίσματα, γλωσσοδέτες, παιχνιδόλεξα, νανουρίσματα, λίμερικς. Οι Dunst, Meter & Hamby (2011) επισημαίνουν όπως και άλλοι πριν από αυτούς, τη σημασία των έμμετρων παιδικών τραγουδιών ή έμμετρων λαϊκών τραγουδιών για την ευαισθητοποίηση των παιδιών στους ήχους των φωνημάτων. Η συνεισφορά τους είναι πολύ μεγαλύτερη όταν τα παιδιά ενισχύονται να τα απαγγέλουν ή να τα τραγουδούν στην καθημερινότητά τους, καθώς ασχολούνται με το παιχνίδι τους. Με την προϋπόθεση ότι τους αρέσουν και ενεργοποιούν το ενδιαφέρον τους. Οι Dunst et al., (2011) θεωρούν ότι στην εποχή μας λίγοι γονείς εμπλέκουν τα παιδιά τους σε δραστηριότητες με έμμετρα παιδικά/ λαϊκά τραγούδια, είτε γιατί δεν αναγνωρίζουν την εκπαιδευτική τους αξία, είτε γιατί τα θεωρούν «άλλης εποχής», ξεπερασμένα, με τα οποία ασχολούνται οι γιαγιάδες και παππούδες. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται και στην παρούσα έρευνα. Οι μητέρες ομολογούν ότι με την αφήγηση παραμυθιών, όπως και τα λεκτικά παιχνίδια που εξασκούν τις ικανότητες φωνημικής επίγνωσης, ασχολούνται μόνο οι γιαγιάδες. Οι ίδιες οι μητέρες δεν έχουν αντιληφθεί τη σπουδαιότητα τέτοιων πρακτικών που με παιγνιώδη τρόπο αποφέρουν σημαντικά οφέλη στην ανάπτυξη του γραμματισμού.

- **Τέταρτον: Οι γονείς δε συνειδητοποιούν τη σημασία του έντυπου λόγου στο περιβάλλον και δεν ενισχύουν τις ικανότητες του παιδιού να αντλεί νόημα από αυτόν.**

Σε μια εποχή όπως η δική μας υπάρχει πληθώρα αναφορών γραπτού λόγου στο ευρύτερο οικογενειακό, αλλά και στο κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον: Ετικέτες προϊόντων, ταμπέλες και επιγραφές καταστημάτων, σήμανση οδών και τοποθεσιών, αποδείξεις λογαριασμών, μενού εστιατορίων, διαφημιστικά φυλλάδια, λογότυπα τυπωμένα σε μπλουζάκια και ακόμη περισσότερα παραδείγματα, απαρτίζουν τον γραπτό λόγο του περιβάλλοντος (environmental print). Πρόκειται για μορφή πλαισιωμένου λόγου (print in context) που, αν αξιοποιηθεί κατάλληλα στην μικρή

ηλικία κυρίως από τους γονείς, συμβάλλει στην εγκαθίδρυση της αντίληψης ότι η γλώσσα είναι πόρος νοήματος, θεμελιώδης αρχή για την δημιουργία κινήτρων για την εκμάθησή της.

Όσο περισσότερο οι ενήλικες εκμεταλλεύονται, αλλά και ενισχύουν την παρουσία του έντυπου περιβάλλοντος λόγου και στρέφουν το ενδιαφέρον του παιδιού στην αποκωδικοποίηση του νοήματος που περικλείει, τόσο περισσότερο τα παιδιά ενεργοποιούνται προκειμένου να κινητοποιηθούν και να ανακαλύψουν το νόημά του. Τα δεδομένα της έρευνας (απομαγνητοφώνηση συνεντεύξεων) μαρτυρούν ότι οι συγκεκριμένοι γονείς που συμμετέχουν σε αυτή δεν έχουν συνειδητοποιήσει τη σημασία του γραπτού λόγου στο περιβάλλον και τα οφέλη που θα μπορούσε αυτός να αποδώσει στην εδραίωση συμπεριφορών πρώτου/ φυσικού γραμματισμού. Θεωρούν ότι η εκμάθηση της γλώσσας πραγματοποιείται μέσω πρακτικών που παράγει ο σχολικός γραμματισμός και δεν αξιοποιούν περιστατικά γραμματισμού στο στενό ή ευρύτερο περιβάλλον που έχουν νόημα, υποκινούν και ενεργοποιούν το ενδιαφέρον του παιδιού. Οι μητέρες αναφέρουν ότι όταν τα παιδιά τους ζητούν να γράψουν κάτι, αυτό είναι το όνομά τους ή το γράμμα στον Άγιο Βασίλη. Μόνο μία μητέρα αναφέρει ότι το παιδί της ζήτησε να του διαβάσει το μήνυμα της πινακίδας στο δρόμο. Μερικές μητέρες που συνηθίζουν να ανταλλάσσουν σημειώματα με το σύζυγό τους, αναφέρουν ότι το παιδί τους αναρωτήθηκε «τι γράφει εκεί;». Από τα όσα παραθέτουν οι ίδιες οι μητέρες, τα παιδιά τους δεν ρωτούν για επιγραφές καταστημάτων, λογαριασμούς, λογότυπα συσκευασιών ή πινακίδες στο δρόμο. Βέβαια, αναγνωρίζουν τα αγαπημένα τους προϊόντα από τα λογότυπα, αλλά δεν διατυπώνουν ερωτήματα σχετικά με τις ετικέτες τους και τα μηνύματα του γραπτού λόγου που περιέχουν. Εκτός από το γράμμα στον Άγιο Βασίλη και την ανάγκη να δουν γραμμένο το όνομά τους ως στοιχείο που σηματοδοτεί το «εγώ» τους, δεν εκδηλώνουν ενδιαφέρον στο σπίτι για περιστατικά γραφής και ανάγνωσης που αφορούν τον περιβάλλοντα λόγο. Έχει εξαιρετικό ενδιαφέρον να αναφερθεί πως οι μητέρες μάλλον αιφνιδιάστηκαν με τις ερωτήσεις που αφορούσαν στο αν το παιδί τους τους έχει ζητήσει να του διαβάσουν ο,τιδήποτε (εκτός βιβλίου) μέσα στο σπίτι ή έξω από αυτό, ή να του γράψουν κάτι. Συνήθως, η πρώτη τους αντίδραση ήταν «όχι!». Όταν όμως τους ζητούσαμε να σκεφτούν λίγο, έκπληκτες συνειδητοποιούσαν ότι οι αναφορές των παιδιών τους για αιτήματα γραφής ή ανάγνωσης, στρέφονταν γύρω από ζητήματα που τα ενδιαφέρουν (π.χ. το όνομά τους ή το αίτημα στον Άγιο Βασίλη για δώρο). Δεν φαντάζονταν ότι η μάθηση μπορεί να προέλθει μέσα από την παρατήρηση π.χ. προϊόντων, επιγραφών, πινακίδων του δρόμου. Θεωρούν στην πλειοψηφία τους ότι τα παιδιά αυτής της

ηλικίας είναι πολύ μικρά για να σχολιάζουν μαζί τους αυτά τα περιστατικά γραμματισμού. Σύμφωνα με τα όσα έχουν αναφερθεί στο κεφάλαιο της ανάλυσης των αποτελεσμάτων, θεωρούν τα παιδιά τους μη αναγνώστες αφού δεν είναι ικανά να διαβάσουν με το συμβατικό τρόπο.

Τα αποτελέσματα της απομαγνητοφώνησης των συνεντεύξεων επιβεβαιώνονται και από τα εξαιρετικά χαμηλά ποσοστά απόκρισης των παιδιών που σχετίζονται με τα κριτήρια 9- 12, που διερευνούν το ενδιαφέρον του παιδιού για τη γραφή και την ανάγνωση. Η καταγραφή των δεδομένων της παρατήρησης αποκαλύπτει ότι μόνο δύο από τα δεκαπέντε παιδιά ($p= 13\%$) ζητούν από τους ενήλικες να του διαβάσουν ή να το βοηθήσουν να γράψει κάτι. Επίσης, το ίδιο χαμηλό ποσοστό παιδιών ($p= 13\%$) αρχίζει να ενδιαφέρεται για τον έντυπο λόγο, όπως για παράδειγμα τα γράμματα ονομάτων. Τρία μόνο παιδιά ($p= 20\%$) αντιλαμβάνονται τη διαφορά μεταξύ γραφής και ζωγραφικής. Τέσσερα παιδιά ($p= 26\%$) αρχίζουν να γράφουν ψευδογράμματα που μοιάζουν με γράμματα.

Οι γονείς της έρευνας, παρά της πολλαπλές δυνατότητες που έχουν να στρέψουν την προσοχή του παιδιού τους στα γραπτά μηνύματα του περιβάλλοντος και να δημιουργήσουν αναγνωστικά παιχνίδια μέσα και έξω από το σπίτι, μάλλον δεν αξιοποιούν τις ευκαιρίες αυτές. Δεν αρκεί να υπάρχουν τα αναγνωστικά ερεθίσματα γύρω μας. Η απλή παρατήρηση γραπτών μηνυμάτων δεν επαρκεί για να λειτουργήσει ευεργετικά ο έντυπος λόγος στο περιβάλλον στην εδραίωση συμπεριφορών γραμματισμού. Ο σχολιασμός και η εμπλοκή του ενήλικα καθίσταται βασική προϋπόθεση για την ανάδειξή του. Τα παιδιά που δεν έχουν υποκινηθεί να ανασύρουν τα κρυμμένα νοήματα, που τόσο εκτεταμένα εσωκλείονται στο οικείο γι' αυτά περιβάλλον, δεν αξιοποιούν τις δυνατότητες που εμφανίζονται, γιατί η καθοδήγηση και διαμεσολάβηση του γονιού απουσιάζουν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κατά γενική ομολογία, οι γονείς θεωρούνται οι πρώτοι και βασικοί δάσκαλοι των παιδιών (Bronfenbrenner, 1979 · Vygotsky, 1978 · Weigel, Martin, & Bennett, 2006 · Martin & Rose, 2007 · Pence, 2007). Οι γονείς, αλλά και όσοι ασχολούνται με την φροντίδα των μικρών παιδιών, θα πρέπει εμπρόθετα να τους παρέχουν κατάλληλες εμπειρίες και καθοδήγηση προκειμένου αυτά, να οικοδομήσουν τη βασική γνώση για τη ζωή. Τα παιδιά παρακολουθώντας τους γονείς τους να γράφουν και να τους διαβάζουν ιστορίες, δημιουργούν πρότυπα και δημιουργούν τις δικές τους εκδοχές για το τι είναι γραφή και ανάγνωση. Το ενδιαφέρον των παιδιών, και η υποκίνησή του, είναι ο παράγοντας κλειδί που προσδιορίζει τις εμπειρίες γραμματισμού. Οι αντιλήψεις των παιδιών για τις σημασίες του γραπτού λόγου, είναι συνδεδεμένες με τις εμπειρίες τους (McGee & Richgels, 2012).

Ενώ, λοιπόν, η εμπλοκή των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους έχει ευεργετικά αποτελέσματα, υπάρχει έλλειμμα στην κατανόηση της σημασίας του όρου εμπλοκή (involvement), από όλους όσους ασχολούνται με το μέγλωμα και την εκπαίδευση των παιδιών. Έτσι, όταν αναφερόμαστε στην αναγκαιότητα για ενεργό εμπλοκή των γονιών, δεν κατανοούμε όλοι το ίδιο πράγμα και δεν αναφερόμαστε όλοι στις ίδιες στρατηγικές και στόχους, παρότι ομόφωνα, συμφωνούμε ότι η ύπαρξή της (εμπλοκής) καθίσταται απαραίτητη και στη μαθησιακή πορεία των παιδιών. Αποτέλεσμα αυτής της γενικευμένης σύγχυσης είναι η πολυμορφία στρατηγικών και στόχων και σε κάποιες περιπτώσεις, η σύγχυση του ρόλου του γονιού με αυτόν του επαγγελματία εκπαιδευτικού. Η διαφοροποίηση στην εννοιολόγηση του όρου οφείλεται σε πλειάδα παραγόντων, μεταξύ των οποίων είναι και η έλλειψη αυτοπεποίθησης των γονιών, η χαμηλή τους αυτό- αποτελεσματικότητα (self-efficacy), η έλλειψη ενημέρωσης, η ανεπαρκής καθοδήγησή τους, η αδυναμία συνεργασίας τους με τις δομές προσχολικής ηλικίας, ή η παραπληροφόρησή τους από αυτές, κ.τ.λ.

Επιπλέον, κάθε φορά που γίνεται αναφορά για «εμπλοκή των γονιών», θεωρείται αυτονόητο ακόμα και από θεωρητικούς της εκπαίδευσης, ότι η έννοια του όρου, αλλά και η εφαρμογή του, είναι μια υπόθεση που αφορά τις μητέρες, οι οποίες, παρά το γεγονός ότι ανήκουν εξίσου στο ενεργό εργατικό δυναμικό και έχουν σε πολλές περιπτώσεις, πολύ περισσότερες υποχρεώσεις από τους πατέρες, αναμένεται να είναι πάντα μόνο αυτές διαθέσιμες για το μέγλωμα και την εκπαίδευση των

παιδιών. Στην έρευνα των Morgan, Nutbrown, & Hannon (2009) αναφέρεται ότι τα παιδιά των οποίων οι πατέρες εμπλέκονται στην ακαδημαϊκή τους σταδιοδρομία ωφελούνται κοινωνικά, συναισθηματικά και έχουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο. Σε γενικές γραμμές, κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας οι πατέρες τείνουν να εμπλέκονται λιγότερο από τις μητέρες σε θέματα γραμματισμού των παιδιών τους, αν και όπως έχει αναφερθεί αυτό που έχει σημασία είναι όχι η συχνότητα αλληλεπίδρασης, αλλά η ποιότητα του χρόνου που αφιερώνουν στα παιδιά τους. Σε συνεντεύξεις μητέρων που διεξήγαγαν οι Morgan et al., (2009) φαίνεται ότι στο 93% των οικογενειών της έρευνας αναφέρεται κάποιου είδους εμπλοκή των πατέρων σε δραστηριότητες γραμματισμού στο σπίτι με τα παιδιά τους. Οι ίδιοι ερευνητές επισημαίνουν ότι πολλές φορές συγχέεται η συμμετοχή των πατέρων σε δραστηριότητες γραμματισμού στο σπίτι με τη συμμετοχή τους σε προγράμματα οικογενειακού γραμματισμού, στα οποία φαίνεται να μετέχουν κυρίως μητέρες. Το γεγονός ότι ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία ο πρώτος γραμματισμός είναι κυρίως υπόθεση των μητέρων, φαίνεται να συσχετίζεται με το ότι συνήθως τα κορίτσια προηγούνται σε σύγκριση με τα αγόρια στο επίπεδο κατάκτησης του γραμματισμού. Η απουσία του αντρικού προτύπου σε περιστατικά γραμματισμού ενοχοποιείται εν μέρει για αποτυχίες των αγοριών στις σχολικές επιδόσεις (Clark, 2009).

Σε ότι αφορά το γεγονός ότι ορισμένοι γονείς εισάγουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας σε δραστηριότητες σχολικού γραμματισμού, η καθηγήτρια Lilian Katz (2012) σε μια ομιλία της σε συνέδριο για την προσχολική εκπαίδευση με θέμα: «What children should be Learning?», κάνει λόγο για αρνητικές επιπτώσεις στην μακροπρόθεσμη ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών αυτών. Προειδοποίησε ότι οι γονείς που είναι πειστικοί για επίτευξη αναγνωστικής ικανότητας σε παιδιά, που δεν έχουν συμπληρώσει τα 5 τους χρόνια, μπορεί να καταστεί, μακροχρόνια, επιζήμια για την ανάπτυξή τους. Επισήμανε, ότι τα πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν, ότι η πρόωγη έναρξη των σχολικών πρακτικών γραμματισμού, ενώ αρχικά επιφέρει θετικά αποτελέσματα, σε βάθος χρόνου πιθανόν, να υπονομεύσει τις σχολικές τους επιδόσεις. Η αλήθεια είναι, σύμφωνα με την Katz, πως η έναρξη του σχολικού γραμματισμού πριν την είσοδο του παιδιού στην υποχρεωτική εκπαίδευση, είναι επιζήμια διότι αφαιρεί από τα παιδιά μακροπρόθεσμα την διάθεση, την όρεξη να μάθουν. Έτσι, σύμφωνα με την Katz, ελλοχεύει ο κίνδυνος, οι πρόωμοι αυτοί αναγνώστες και γραφείς να διακόψουν τη σχέση τους με τα βιβλία για το υπόλοιπο της ζωής τους.

Η σημαντικότητα, λοιπόν, της συμβολής των γονέων δεν έγκειται στην ικανότητα τους να παρέχουν μιας μορφής διδασκαλία, αλλά στην δυνατότητα να προσφέρουν πραγματική συμμετοχή των παιδιών τους στις ενασχολήσεις των ενηλίκων, μέσα από τις οποίες μπορούν να αντλήσουν νόημα και να υποκινηθούν για να μάθουν. Άλλωστε, είναι τουλάχιστον παράλογο να περιμένει κάποιος από ανθρώπους που δεν έχουν θεωρητική κατάρτιση, να λειτουργούν και να πράττουν σα να έχουν. Υπάρχουν αρκετοί επαγγελματίες σε προσχολικούς θεσμούς, παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία, που αφενός δίνουν δραστηριότητες σε φύλλα εργασιών (φωτοτυπίες) για δουλειά στο σπίτι με τους γονείς για το σαββατοκύριακο, αφετέρου, «υποχρεώνουν» τους γονείς σε συναντήσεις που οργανώνουν, να εφαρμόσουν σχολικές πρακτικές για να μάθει το παιδί τους να γράφει και να διαβάζει, «προκειμένου να μην μείνει πίσω στην ύλη και τις αυξημένες απαιτήσεις της πρώτης δημοτικού». Ως εκ τούτου, υπάρχουν γονείς που αγχώνονται και οδηγούνται σε λανθασμένες πρακτικές γραμματισμού, αλλά κυρίως, μικρά παιδιά, που αντί να χαίρονται την παιδικότητα της ηλικίας τους και τη μάθηση μέσα από το παιχνίδι, λόγω της πίεσης που τους ασκείται, καταλήγουν στη συνέχεια να απεχθάνονται το σχολείο και το διάβασμα. Είναι ευρέως παραδεκτό από απλούς ανθρώπους, αλλά και την εκπαιδευτική κοινότητα, ότι στην Ελλάδα έχουμε τους περισσότερο σκληρά εργαζόμενους και συνεπώς, κουρασμένους μαθητές. Η πλειοψηφία των εφήβων σήμερα αμφισβητεί τη χρησιμότητα ύπαρξης του ελληνικού σχολείου, το οποίο θεωρεί (μαζί με το φροντιστήριο) χώρο προετοιμασίας για την είσοδο στο πανεπιστήμιο. Είναι ανησυχητικό να εδραιώνεται σε τόσο μικρές ηλικίες η αποστροφή για τη μάθηση και το έλλειμμα νοήματος σε καθημερινές ενασχολήσεις και πρακτικές των παιδιών.

Η βιβλιογραφία αναφέρει πολλές περιπτώσεις παιδιών που υπήρξαν πρώιμοι αναγνώστες, όχι επειδή δέχτηκαν συστηματική διδασκαλία πολύ νωρίς, αλλά διότι πολύ νωρίς είχαν θετικές εμπειρίες με τη γραπτή γλώσσα, μέσω των γονιών τους και του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος. Τα στοιχεία που συνυπάρχουν σε όλα αυτά τα περιστατικά πρώιμων αναγνωστών είναι γονείς που χαίρονται να επικοινωνούν με τα παιδιά τους για κάθε συμβάν γραμματισμού, παιδιά που ανταποκρίνονται θετικά στις πρωτοβουλίες γραμματισμού των ενηλίκων και, οποσδήποτε, περιβάλλον πλούσιο σε ποιοτικά ερεθίσματα γραμματισμού. Επομένως, οι γονείς και όσοι ασχολούνται με την φροντίδα των μικρών παιδιών, χρειάζονται κατάλληλη καθοδήγηση προκειμένου να τους παρέχουν κατάλληλες εμπειρίες για την υλοποίηση δράσεων που θα αποτελέσουν την καθημερινή τους γνώση (Enz &

Morrow, 2009) . Η καθοδήγηση αυτή θα πρέπει να οργανώνεται με γνώμονα τους ατομικούς ρυθμούς ανάπτυξης της παιδικής ηλικίας και τις πολλαπλές όψεις του οικογενειακού γραμματισμού (Leseman & deJong, 1998). Η συνεξέταση όλων των συνιστωσών που επηρεάζουν τις εκφάνσεις του γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον και η αξιολόγησή τους μπορεί να αποδειχθεί πολύτιμη για την ενθάρρυνση των κατάλληλων οικογενειακών πρακτικών, που ενδυναμώνουν το γραμματισμό στην ηλικία αυτή. Παράλληλα, είναι παραδεκτό ότι η πληροφόρηση που προσφέρει ένα τέτοιο εγχείρημα οπλίζει με σημαντικά εφόδια τους παιδαγωγούς παιδιών προσχολικής ηλικίας, οι οποίοι αποτελούν το πρώτο σημείο σύνδεσης της οικογένειας με την θεσμοθετημένη εκπαίδευση. Η δυναμική που αναπτύσσεται ανάμεσα στους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας και την οικογένεια, μπορεί να ενθαρρύνει, να κατευθύνει και να ενδυναμώσει τις πρακτικές φυσικού γραμματισμού που ακολουθούνται στο σπίτι.

Συμπερασματικά, είναι προφανές ότι το πεδίο μελέτης του οικογενειακού γραμματισμού χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, καθώς αποτελεί καθοριστικό παράγοντα μέσω του οποίου ενισχύονται ή αποθαρρύνονται οι ικανότητες γραμματισμού των παιδιών, καθοριστικής σημασίας για την μετέπειτα ζωή τους. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας γεννώνται περαιτέρω ερευνητικά ερωτήματα, η φύση των οποίων σχετίζεται με την μελέτη των τρόπων υποκίνησης, ενθάρρυνσης και καθοδήγησης των γονιών και των ατόμων που αποτελούν το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον, ώστε να δημιουργούν κατάλληλες προϋποθέσεις για εμπειρίες φυσικού και όχι σχολικού γραμματισμού. Επιπρόσθετα, θα ήταν αναγκαία η προσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών στις σχολές παιδαγωγικών τμημάτων προσχολικής και σχολικής ηλικίας με γνωστικά αντικείμενα που θα εστιάζουν στην αξία και τους τρόπους κατάκτησης του πρώτου γραμματισμού. Σε μια ανάλογη προοπτική θα πρέπει να αναπτυχθούν κεντρικές εκπαιδευτικές πολιτικές και πρωτοβουλίες για την ανάπτυξη προγραμμάτων οικογενειακού γραμματισμού, με στόχο την έγκαιρη και αποτελεσματική παρέμβαση της οικογένειας, έτσι ώστε οι αυριανοί ενήλικες να αγαπούν και να επιζητούν τη γνώση, αλλά και να αντιλαμβάνονται την μάθηση ως μέσω κατανόησης του κόσμου που τους περιβάλλει, στον οποίο δεν θα είναι θεατές αλλά συμμετοχοί και συνδιαμορφωτές.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στην επιστολή προς τους γονείς για τους στόχους υλοποίησης της παρούσας έρευνας και την πρόσκληση συμμετοχής τους σε αυτή (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι) είχε τονισθεί η συμβολή τους στον μελλοντικό σχεδιασμό επιμορφωτικών συναντήσεων για γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας αναφορικά με θέματα γραμματισμού εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος και τις στρατηγικές που πρέπει να ακολουθήσουν, προκειμένου να βελτιστοποιήσουν τα οφέλη για την παιδική ηλικία. Η προσπάθεια αυτή συνολικά συνέβαλε στο να κατανοήσουν οι γονείς ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα οδηγήσουν σε πληρέστερη κατανόηση των παιδιών τους και θα καταστούν ικανότεροι και αποτελεσματικότεροι στην παροχή των κατάλληλων βιωματικών εμπειριών και ερεθισμάτων.

Έτσι, ως επιστέγασμα της διπλωματικής αυτής εργασίας, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με ιδιαίτερη επιτυχία, τη Δευτέρα, 5 Μαΐου 2014, η επιμορφωτική συνάντηση για γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας, στο Φιλοσοφικό Κέντρο της πόλης της Μεσσήνης, με θέμα: *«Δημιουργώντας τα θεμέλια για γερά κι ευτυχισμένα παιδιά»*. Στην εκδήλωση αυτή επισημάνθηκε ότι οι γονείς διαδραματίζουν το βασικότερο ρόλο στα πρώτα χρόνια ζωής του παιδιού. Ο ρόλος τους μοιάζει με αυτόν της σκαλωσιάς που υποστηρίζει και διευκολύνει την κατάκτηση της γνώσης. Καθοδηγούν το παιδί στην πορεία της μάθησης, λειτουργώντας ως πρότυπο, υποστηρίζοντας, παρέχοντας κίνητρα, ενθαρρύνοντας και ενισχύοντας τη φυσική περιέργεια του παιδιού για μάθηση. Με προαπαιτούμενο ένα κλίμα αγάπης, σεβασμού, αποδοχής, επιβεβαίωσης, κατανόησης, το παιδί αναπτύσσει την αυτοπεποίθησή του- την εμπιστοσύνη στον εαυτό του, την αίσθηση ότι αξίζει να προσπαθήσει. Έχει ιδιαίτερη σημασία οι γονείς να εκμεταλλεύονται τις καθημερινές δραστηριότητες που έχουν νόημα για το παιδί και το κάνουν συμμετοχο στη ζωή της οικογένειας, καθώς και του περιβάλλοντος εντός του οποίου ζει και αναπτύσσεται.

Επακολούθησε εκτενής αναφορά σε παραδείγματα δραστηριοτήτων και εμπειριών, μέσα από απλές, αλλά αποτελεσματικές στρατηγικές, με στόχο να κατανοήσουν οι γονείς την καθημερινότητα της οικογένειας, ως πεδίο παροχής κινήτρων και εμπειριών φυσικού γραμματισμού. Ενδεικτικά αναφέρθηκε πως οι γονείς θα πρέπει να παρέχουν:

- θετικές στοργικές σχέσεις στις αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά, να αποτελούν πρότυπα συμπεριφορών γραφής και ανάγνωσης και να ενισχύουν το ενδιαφέρον τους και τη συμμετοχή τους σε ανάλογες δραστηριότητες.

- πλούσιο περιβάλλον γραμματισμού που παρέχει ευκαιρίες και εργαλεία για να καταλάβουν τα παιδιά ότι τα είδη του γραπτού λόγου εξυπηρετούν ποικιλία σκοπών.
- καθημερινή εμπλοκή σε δραστηριότητες διαδραστικής ανάγνωσης με ποικιλία ποιοτικών βιβλίων, που επεκτείνουν το λεξιλόγιο, τις γνώσεις τους και αντανακλούν τον πολιτισμό τους
- ευκαιρίες για τα παιδιά να συζητούν γι' αυτά που διαβάζουν και να εστιάζουν στους ήχους των γραμμάτων και στις σημασίες καινούριων λέξεων.
- ευκαιρίες εμπλοκής με δραστηριότητες που ενδυναμώνουν τη φωνημική επίγνωση π.χ. παιδικά τραγούδια, λαχνίσματα, γλωσσοδέτες, παιχνιδόλεξα, νανουρίσματα, λίμερικς, με τις οποίες διασκεδάζουν και περνούν ευχάριστα .
- ευκαιρίες που μετατρέπουν τις καθημερινές δραστηριότητες της οικογένειας σε συμβάντα γραμματισμού που έχουν νόημα για τα παιδιά, όπως είναι η σύνταξη της λίστας με τα ψώνια, η συμμετοχή στην συνταγή του αγαπημένου γλυκού για το πάρτι, ή αναζήτηση προϊόντων στο σούπερ μάρκετ μέσα από την «ανάγνωση» των συσκευασιών τους.
- βιωματικές εμπειρίες που επεκτείνουν το λεξιλόγιο, την περιέργεια και τις γνώσεις τους, όπως οι εκδρομές, η βόλτα στην παιδική χαρά, επισκέψεις σε βιβλιοπωλεία, δυνατότητα προσωπικής επιλογής του αγαπημένου βιβλίου, οι εκθέσεις ζωγραφικής, τα ταξίδια και γενικότερα η έκθεση των παιδιών σε ποικιλία εμπειριών που μπορούν να αποτελέσουν περιστατικά γραμματισμού που έχουν νόημα για τα παιδιά.

Εν κατακλείδι, η καθοδήγηση των γονιών σε ζητήματα πρώτου γραμματισμού μπορεί να συμβάλει στην ευαισθητοποίησή τους, την επέκταση, αλλά και τροποποίηση των πρακτικών τους όταν κρίνεται απαραίτητο, αφού οι ρίζες του γραμματισμού ενυπάρχουν στο οικογενειακό περιβάλλον και είναι σημαντικό να αναπτυχθούν σωστά προκειμένου να παρέχουν στήριξη και στο δέντρο της σχολικής γνώσης, αλλά και της ζωής γενικότερα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adams, M. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.
- Anderson, J. (1995). How Parents' Perceptions of Literacy Acquisition Relate to their Children's Emergent Literacy Knowledge. *Reading Horizons*(35), σσ. 209-228.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2006). *A Child Becomes a Reader: Proven Ideas from Research for Parents*. Washington: National Institute for Literacy.
- Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Baginsky, M. (2007). *Schools, Social Services and Safeguarding Children: Past Practice and Future Challenges*. NSPCC.
- Baker, L., Sonnenschein, S., & Serpell, R. (1999). A Five Year Comparison of Actual and Recommended Parental Practices for Promoting Children's Literacy Development. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Montreal, Canada: American Educational Research Association.
- Barton, D. (2009). *Εγγραμματισμός: Εισαγωγή στην Οικολογία της Γραπτής Γλώσσας*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bennett, K., Weigel, D., & Martin, S. (2002). Children's Acquisition of Early Literacy Skills: Examining Family Contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), σσ. 295-317.
- Bergin, C. (2001). The Parent- Child Relationship during beginning Reading. *Journal of Literacy Research*(33), σσ. 681-706.
- Bingham, G. (2007). Maternal Literacy Beliefs and the Quality of Mother- Child Book- Reading Interactions: Associations with Children's Early Literacy Development. *Early Education & Development*, 18(1), σσ. 23-49.
- Britto, P., & Brooks-Gunn, J. (2001). Beyond Shared Book Reading: Dimensions of Home Literacy and Low Income African- American Preschooler's skills. *New Directions for Child and Adolescent Development*(92), σσ. 73-89.
- Britto, P., Fuligini, A., & Brooks- Gunn, J. (2006). Reading Ahead: Effective Interventions for Young Children's Early Literacy Development. Στο D.

- Dickinson, & S. Neuman, *Handbook Of Early Literacy Research* (σσ. 311-333). New York: Guilford Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. U.S.A.: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1977). Early Social Interaction and Language Development. Στο H. R. Schaffer (Επιμ.), *Studies in Mother Child Interaction*. London: Academic Press.
- Burchinal, M., Howes, C., & Kontos, S. (2002). Structural Predictors of Child Care Quality in Child Care Homes. *Early Childhood Research Quarterly*(17), σσ. 87-105.
- Burgess, S. (2002). The influence of speech perception, oral language ability, the home literacy environment, and pre-reading knowledge on the growth of phonological sensitivity: A one year longitudinal investigation. *Reading and Writing*(15), σσ. 709-737.
- Burgess, S. (2005). The Preschool Home Literacy Environment Provided by Teenage Mothers. *Early Childhood Development and Care*(175), σσ. 249-258.
- Burgess, S., Hecht, S., & Lonigan, C. (2002). Relations of Home Literacy Environment to the Development of Reading - Related Abilities: A one year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*(37), σσ. 408-426.
- Bus, A. (2001). Joint Caregiver- Child Storybook Reading: A Route to Literacy Development. Στο S. Neuman, & D. Dickinson, *Handbook of Early Literacy Research* (σσ. 179-191). New York, London: Guildford Press.
- Bus, A. (2003). Social- Emotional Requisites for Learning to Read. Στο A. van Kleeck , S. Shahl, & E. Bauer, *On Reading to Children: Parents and Teachers* (σσ. 3-15). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Bus, A., & van IJzendoorn, M. (1997). Affective Dimension of Mother- Infant Picture Book- Reading. *Journal of School Psychology*, 35(1), σσ. 47-60.
- Bus, A., van IJzendoorn, M., & Pellegrini, A. (1995). Joint Book Reading makes for success in Learning to Read: A meta- analysis on intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research*(65), σσ. 1-21.
- Carpentieri, J., Fairfax- Cholmeley, K., Litster, J., & Vorhaus, J. (2011). *Family Literacy in Europe: Using Parental Support Initiatives to Enhance Early Literacy Development*. London: NRDC, Institute of Education.

- Christian, K., Morrison, F., Frazier, J., & Massetti, G. (2000). Specificity in the Nature and Timing of Cognitive Growth in Kindergarten and First Grade. *Journal of Cognition and Development*(1), σσ. 429-448.
- Christie, F. (2000). Το Ζήτημα της Γλώσσας στην Εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2(1-2).
- Christie, F. (2005). *Language Education in the Primary Years*. Sydney: University of New South Wales Press.
- Clark, C. (2009). *Why Fathers Matter to their Children's Literacy*. National Literacy Trust.
- Clay, M. (1966). *Emergent Reading Behavior. Unpublished Doctoral Dissertation*. New Zealand: University of Auckland.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cox, C. (2002). *Teaching Language Arts: A Student- Centered Classroom*. Boston: Allyn & Bacon.
- Davidson, K. (2010). The Integration of Cognitive and Sociocultural Theories of Literacy Development: Why? How? *The Alberta Journal Of Educational Research*, 56(3), σσ. 246-256.
- DeBaryshe, D., & Binder, J. (1994). Development of an Instrument for Measuring Parental Beliefs about Reading Aloud to Young Children. *Perceptual and Motor Skills*(78), σσ. 1303-11.
- DeBaryshe, D., Binder, J., & Buell, M. (2000). Mothers Implicit Theories of Early Literacy Instruction: Implications for Children's Reading and Writting. *Early Child Development and Care*(160), σσ. 119-31.
- Denzin, N. (1978). *The reasearch act: A theoritical introduction to sociological methods*. New York: McGraw- Hill.
- Dunst, C., Meter, D., & Hamby, D. (2011). Relationship Between Young Children's Nersery Rhyme Experiences and Knowledge and Phonological and Print-Related Adilities. *CELLReviews*, 4(1).
- Egeland, B., & Erickson, M. (1999). Findings from the Parent- Child Project and Implications for Early Intervention. *Zero to Three*, 20(2), σσ. 3-10.
- Ehri, L. (2005). Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. Στο M. Snowling, & C. Hulme (Επιμ.), *The Science of Reading: A Handbook* (σσ. 135-154). Malden MA: Blackwell.

- Ehri, L., & Roberts, T. (2006). The Roots of Learning to Read and Write. Στο D. Dickinson, & S. Neuman, *Handbook of Early Literacy Research* (σσ. 113-131). New York: Guilford Press.
- Enz, B., & Morrow, L. (2009). *Assessing Preschool Literacy Development*. Newark, DE: International Reading Association.
- Evans, M., Shaw, D., & Bell, M. (2000). Home Literacy Activities and their Influence on Early Literacy Skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54(2), σσ. 65-75.
- Fagot, B., & Kavanagh, K. (1993). Parenting during the Second Year: Effects of Children's Age, Sex and Attachment Classification. *Child Development*, 64(1), σσ. 258-271.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2004). Early Father's and Mother's Involvement and Child's Later Educational Outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 74, σσ. 141-153.
- Freire, P. (1985). *The Politics of Education*. London: Macmillan.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. New York: Bergin & Garvey.
- Frosch, C., Cox, M., & Goldman, B. (2001). Infant- Parent Attachment and Parental and Child Behaviour during Parent- Toddler Storybook Interaction. *Merill-Palmer Quarterly*, 47(4), σσ. 445-474.
- Goodman, Y. (1990). Discovering Children's Inventions of Written Language. Στο Goodman (Επιμ.), *How Children Construct Literacy: Piagetian Perspectives*. Delaware: International Reading Association.
- Hall, N. (1987). *The Emergence of Literacy*. London: Hodder and Stoughton.
- Halliday, M. (1975). *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. Λονδίνο, Νέα Υόρκη, Μελβούρνη: Edward Arnold.
- Halliday, M. (1993). Towards a Language- Based Theory of Learning. *Linguistics and Education*(5), σσ. 93-116.
- Halliday, M. (1996). Literacy and Linguistics: a Functional Perspective. Στο J. Webster, *Language and Education, Volume 9, Collected Works of M.A.K Halliday* (σσ. 97-129). London: Continuum.
- Hammett, L., van Kleeck, A., & Huberty, C. (2003). Patterns of Parents' Extratextual Interactions during Book Sharing with Preschool Children: A Cluster Analysis Study. *Reading Research Quarterly*(38), σσ. 442-468.

- Harste, J., Woodward, V., & Burke, C. (1984). *Language Stories and Literacy Lessons*. Portsmouth: Heinemann Educational.
- Hasan, R. (1989). Semantic Variation and Sociolinguistics. *Australian Journal of Linguistics*(9), σσ. 221-275.
- Hasan, R. (1996). Literacy, Everyday talk and Society. Στο R. Hasan , & G. Williams, *Literacy in Society* (σσ. 377-424). London: Longman.
- Hasan, R. (2006). Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. Στο Α. Χαραλαμπίδης, *Γραμματισμός, Κοινωνία και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Hasan, R., & Cloran, C. (1990). A Sociolinguistic Interpretation of Everyday Talk Between Mothers and Children. Στο M. Halliday, J. Gibbons, & H. Nicholas (Επιμ.), *Learning Keeping and Using Language* (σσ. 67-99). Amsterdam: Benjamins.
- Heath, S. (1983). *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hornby, A. (1989). *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (Τέταρτη εκδ.). Oxford: Oxford University Press.
- John- Steiner, V., & Mahn, H. (1996). Sociocultural Approaches to Learning and Development: A Vygotskian Framework. *Educational Psychologist*, 31(3/4), σσ. 191-206.
- Juleibo, M. (1985). The Literacy World of Five Young Children. *Reading Canada Lecture*, 3(2), σσ. 126-136.
- Justice, L., & Ezell, H. (2000). Enhancing Children's Print and Word Awareness Through Home- Based Activities. *American Journal of Speech- Language Pathology*, 9, σσ. 257-269.
- Justice, L., Meier, J., & Walpole, S. (2005). Learning New Words from Storybooks: An Efficacy Study with at- Risk Kindergarteners. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 36, σσ. 17-32.
- Karass, J., VanDeventer, M., & Braungart-Ricker, J. (2003). Predicting Shared Parent- Child Book Reading in Infancy. *Journal of Family Psychology*(17), σσ. 134-146.
- Katz, J. (2001). Playing at Home: The talk of Pretend Play. Στο D. Dickinson, & P. Tabors, *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*. Baltimore: Brookers.

- Katz, L. (2012, November 16). What Should Children Be Learning. (92Y Wonderplay TM Early Childhood Learning Conference). London. Ανάκτηση από <https://www.youtube.com/watch?v=aiZW0jIngc8>
- Kondyli, M., & Stellakis, N. (2005). Contexts for learning to be literate: Some Evidence From Greek Pre- Primary Education Setting. *Educational Studies in Language and Literature*, 5(1), σσ. 3-21.
- Kress, G. (1997). *Before Writing: Rethinking the Pathes to Literacy*. London: Routledge.
- Leseman, P., & de Jong, P. (1998). Home Literacy: Opportunity, Instruction, Cooperation and Social- Emotional Quality Predicting Early Reading Achievement. *Reading Reasearch Quarterly*(33), σσ. 294-318.
- Levy, B., Gong, Z., Hessels, S., Evans, M., & Jared, D. (2006). Understanding Print: Early Reading Development and the Contributions of Home Literacy Experiences. *Journal of Experimental Child Psychology*(93), σσ. 63-93.
- Longman. (2000). *Dictionary of Contemporary English* (Τρίτη εκδ.). Essex, England: Longman Group Ltd.
- Lonigan, C. (2006). Development, Assessment and Promotion of Pre- Literacy Skills. *Early Education and Development*(17), σσ. 91-114.
- Lonigan, C., Burgess, S., Anthony, J., & Barker, T. (1998). Development of Phonological Sensitivity in two to five year old Children. *Journal of Educational Psychology*(90), σσ. 294-311.
- Lonigan, C., Dyer, S., & Anthony, J. (1996, April). The influence of the home literacy environment on the development of literacy skills in Children from diverse racial and economic backgrounds. New York: American Educational Research Association.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2007). Interacting with Text: The Role of Dialogue in Learning to Read and Write. *Foreign Studies Journal*.
- McGee, L., & Richgels, D. (2012). *Literacy' s Beginnings. Supporting Young Readers and Writers* (6 εκδ.). Boston: Pearson.
- Miller, Y. (1998). *The Effects of Listening to the Repeated Readings of Stories on the Emergent Literacy Behavior and Comprehension of Young Children in a Head- Start Programm*. Unpublished Doctoral Dissertation. Michigan: Oakland University.

- Mol, S., Bus, A., deJong, M., & Smeets, D. (2008). Added Value of Dialogic Parent-Child Book Readings: A meta-analysis. *Early Education & Development*, 19, σσ. 7-26.
- Morgan, A., Nutbrown, C., & Hannon, P. (2009). Father's Involvement in Young Children's Literacy Development: Implications for Family Literacy Programmes. *British Educational Research Journal*, 35(2), σσ. 167-185.
- Neuman, S., & Celano, D. (2001). Access to Print in Low-income and Middle-income Communities: An Ecological Study of Four Neighborhoods. *Reading Research Quarterly*(36), σσ. 8-26.
- Neuman, S., & Roskos, K. (2005). The State of Pre-kindergarten Standards. *Early Childhood Research Quarterly*(20), σσ. 124-145.
- Newland, L., Gapp, S., Jacobs, G., Reisetter, M., Cambetas Syed, D., & Wu, C.-H. (2011). Mother's Beliefs and Involvement: Links with Preschool Literacy Development. *International Journal of Psychology: A Biopsychosocial Approach*(9), σσ. 67-90.
- Ong, W. (2005). *Προφορικότητα και Εγγραμματισμός: Η Εκτεχνολόγηση του Λόγου*. (Κ. Χατζηκυριάκου, Μεταφρ.) Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Otto, B. (2008). *Literacy Development in Early Childhood: Reflective Teaching for Birth to Age Eight*. Northeastern Illinois University: Allyn & Bacon.
- Otto, B. (2009). *Language Development in Early Childhood*. New Jersey: Pearson.
- Painter, C. (2007). Language for Learning in Early Childhood. Στο F. Christie, & J. Martin, *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistic and Sociological Perspectives* (σσ. 131-155). London and New York: Continuum.
- Painter, C. (1996). The Development of Language as a Resource of Thinking: A Linguistic View of Learning. Στο R. Hasan, & G. Williams, *Literacy in Society* (σσ. 50-85). London: Longman.
- Palarkian, R. (2004). Early Literacy and very Young Children. *Zero to Three*, 25(1), σσ. 37-44.
- Pence, K. (2007). *Assessment in Emergent Literacy*. Abingdon, Oxfordshire: Plural Publishing.
- Penno, J., Wilkinson, I., & Moore, D. (2002). Vocabulary Acquisition from Teacher Explanation and Repeated Listening to Stories. *Journal of Educational Psychology*, 94, σσ. 23-33.

- Percell- Gates, V. (1996). Stories, Coupons and the T.V. Guide: Relations between Home Literacy Experiences and Emergent Literacy Knowledge. *Reading Research Quarterly*(31), σσ. 406-428.
- Percell-Gates, V., Jacobson, E., & Degener, S. (2004). *Print Literacy Development: Uniting Cognitive and Social Practice Theories*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Philips, B., & Lonigan, C. (2009). Variations in the Home Literacy Environment of Preschool Children: A Cluster Analytic Approach. *Scientific Studies of Reading*, σσ. 146-174.
- Pullen, P., & Justice, L. (2006). Enhancing Phonological Awareness, Print Awareness and Oral Language Skills in Pre-school Children. *Early Childhood and Elementary Literacy*(6), σσ. 39-49.
- Rathbun, A., & Grady, S. (2007). The Relationship of Early Home Literacy Activities and Infants' and Toddlers' Mental Skills. *Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association*. Chicago, IL.
- Regalado, M., & Goldenberg, C. (2001). *Reading And Early Literacy*. Los Angeles: UCLA Center for Healthier Children, Families and Communities.
- Robinson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rodriguez, B., & Olswang, L. (2003). Mexican-American and Anglo-American Mother's Beliefs and Values About Child Reading, Education, and Language Impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, σσ. 452-462.
- Rose, D. (2004). Sequencing and Pacing of the Hidden Curriculum: How Indigenous Children are left out of the Chain. Στο J. Muller, B. Davies, & A. Morais, *Reading Bernstein, Researching Bernstein* (σσ. 91- 107). London: RoutledgeFalmer.
- Scarborough, H. (2001). Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis)Abilities: Evidence, Theory and Practice. Στο S. Neuman, & D. Dickinson, *Handbook of Early Literacy* (σσ. 97-110). NY: Guilford Press.
- Schaffer, R. (1996). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του*. (Ν. Γιαννίτσας, Επιμ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Senchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill. *Child Development*(73), σσ. 445-460.

- Senechal, M., LeFevre, J., Thomas, E., & Daley, K. (1998). Differential Effects of Home Literacy Experiences on the Development of Oral and Written Language. *Reading Research Quarterly*(33), σσ. 96-116.
- Senechal, M., Ouellette, G., & Rodney, D. (2006). The Misunderstood Giant: On the Predictive Role of Early Vocabulary to Future Reading. Στο D. Dickinson, & S. Neuman, *Handbook of Early Literacy Research* (σσ. 173-182). New York: Guilford Press.
- Serpell, R., Sonnenschein, S., Baker, L., & Ganapathy, H. (2002). Intimate Coulture of Families in Early Socialization of Literacy. *Journal of Family Psycology*(16), σσ. 391-405.
- Skibbe, L., Connor, C., Morrison, F., & Jewkes, A. (2011). Schooling Effects on Preschoolers' Self-regulation, Early Literacy and Language Growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, σσ. 42-49.
- Snow, C., Burns, M., & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Sonnenschein, S., Baker, L., Serpell, L., & Schmidt, D. (2000). *Reading is a Source of Entertainment: The importance of the Home Perspective for Children's Literacy Development*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spedding, S., Harkins, J., Makin, L., & Whiteman, P. (2007). *Investigating Children's Early Literacy Learning in Family and Community Contexts*. Adelaide: Department of Education and Children's Services.
- Stellakis, N., & Kondyli, M. (2004). The Emergence of Writing: Children's Wtiting during the Pre-alphabetic Spelling Phase. *Educational Studies in Language and Literature*(4), σσ. 129-150.
- Storch, S., & Whitehurst, G. (2001). The Role of Family and Home in the Literacy Development of Children from Low- Income Backgrounds. *New Directions for Child and Adolescent Development*(92), σσ. 53-72.
- Storch, S., & Whitehurst, G. (2002). Oral Language and Code- Related Precursors to Reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psycology*(38), σσ. 934- 947.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. London, New York: Cambridge University Press.
- Street, B. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London: Longman.

- Street, B. (1999). The Meanings of Literacy. Στο R. Venesky, B. Street , & D. Wagner (Επιμ.), *Literacy: An International Handbook* (σσ. 34-42). Boulder, CO: Westview Press.
- Strickland, D. (2001). Early Intervention for African American Children Considered to Be at Risk. Στο S. Neuman, & D. Dickinson, *Handbook of Early Literacy Research* (σσ. 322-332). New York: Guilford.
- Sylva, K., Scott, S., Totsika, V., Ereky-Stevens, K., & Crook, C. (2008). Training Parents to Help their Children Read: A Randomized Control Trial. *British Journal of Educational Psychology*, 78, σσ. 435-455.
- Taylor, D., & Dorsey- Gaines, C. (1998). *Growing up Literate: Learning from Inner-City Families*. Portsmouth: Heineman.
- Teale, W., & Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy: Writing And Reading*. Norwood, NJ: Ablex Printing.
- Tracey, D., & Morrow, L. (2006). *Lences on Reading*. New York: Guilford Press.
- Trivette, C., Simkus, A., Dunst, C., & Hamby, D. (2012). Repeated Book Reading and Preschooler's Early Literacy Development. *CELLReviews*, 5(5).
- Umek, L., Podlesek, A., & Fekonja, U. (2005). Assessing the Home Literacy Environment: Relationships to Child Language, Comprehension and Expression. *European Journal of Psychological Assessment*(21), σσ. 271-281.
- UNESCO. (2005). Aspects of Literacy Assessment. Topics and Issues from the UNESCO Expert Meeting. (σσ. 10-12/2003). Paris: UNESCO.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psycological Proccess*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weigel, D., Martin, S., & Bennett, K. (2006). Mothers' literacy beliefs: Connections with the Home Literacy Environment and Pre- School Children's Literacy Development. *Journal of Early Chidhood Literacy*, 6(2), σσ. 191-211.
- Wells, G. (1990). *The Meaning Makers. Children Learning Language and Using Language to Learn*. London: Hodder & Stoughtor.
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*(30), σσ. 848-872.
- Whitehurst, G., Arnold, D., Epstein, J., Angell, A., Smith, M., & Fischel, J. (1994). A Picture Book Reading Intervention in Day Care and Home for Children from Low- Income Families. *Developmental Psychology*, 30, σσ. 679-689.
- Whitehurst, G., Zevenbergen, A., Crone, D., Schultz, M., Velting, O., Fisce, & Fischel, J. (1999). Outcomes of an Emergent Literacy Intervention from Head

- Start through Second Grade. *Journal of Educational Psychology*, 91, σσ. 261-272.
- Williams, G. (2001). Literacy Pedagogy Prior to Schooling: Relations Between Social Positioning and Semantic Variation. Στο A. Morais, I. Neves, B. Davies, & H. Daniels (Επιμ.), *Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein in Research* (σσ. 17-46). Ny and Washington: Peter Lang.
- Williams, G. (1999). The Pedagogic Device and the Production of Pedagogic Discourse: A Case Example in Early Literacy Acquisition. Στο F. Christie (Επιμ.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes* (σσ. 89-122). London: Cassell.
- Wren, S. (2001). *The Cognitive Foundations of Learning to Read: A Framework*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory (SEDL).
- Αρχάκης, Α., & Κονδύλη, Μ. (2004). *Εισαγωγή σε Ζητήματα Κοινωνιογλωσσολογίας* (Β εκδ.). Αθήνα: Νήσος.
- Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην Ψυχολογική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2000). *Από την Προανάγνωση στην Ανάγνωση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κατσίλης, Ι. (2006). *Επαγωγική Στατιστική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μητσκοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Α. -Φ. Χρηστίδης, *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σσ. 209-213). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001). Η Νέα Προοπτική Ανάδυσης του Γραμματισμού. Στο Παπούλια- Τζελέπη (Επιμ.), *Ανάδυση του Γραμματισμού- Έρευνα και Πρακτική*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πραμαγγιούλης, Π. (2008). *Οδηγός Ανάλυσης Δεδομένων με τη Χρήση SPSS*. Αθήνα: Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Τάνταρος, Σ. (Επιμ.). (2004). *Ανθρώπινη Ανάπτυξη & Οικογένεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φίλιας, Β. (Επιμ.). (2003). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χαραλαμπίδης, Α. (2006). *Γραμματισμός, Κοινωνία, Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Νεοελληνικών Σπουδών.