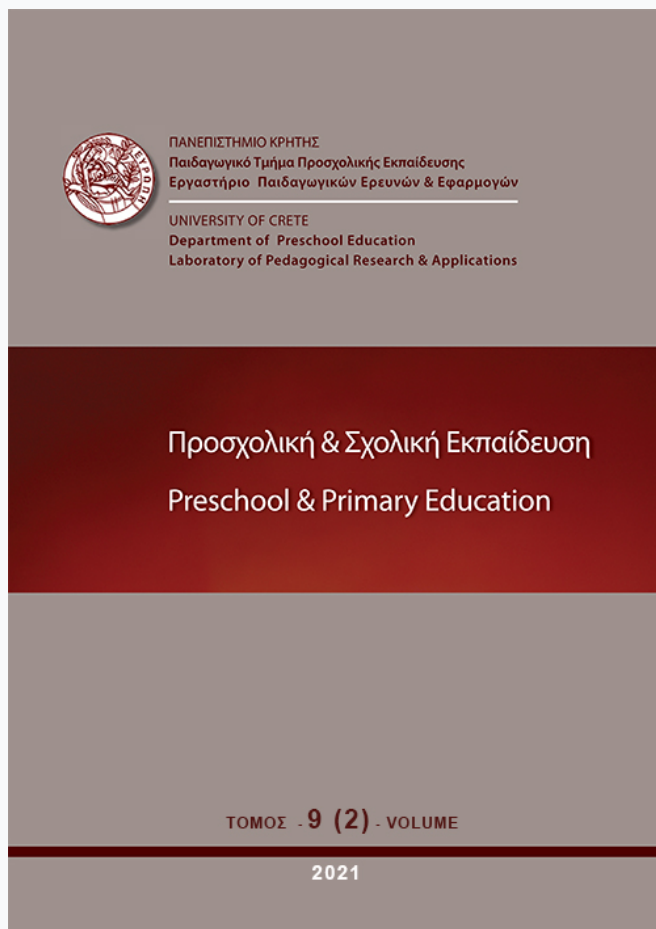


Preschool and Primary Education

Τόμ. 9, Αρ. 2 (2021)

Τόμ. 9, Αρ. 2 (2021)



Διερεύνηση της εμπλοκής των γονέων σε σχέση με τον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας στη βάση του μοντέλου των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Erstein

Ευθυμία Πεντέρη, Ειρήνη Παπαναστασάτου

doi: [10.12681/ppej.25791](https://doi.org/10.12681/ppej.25791)

Copyright © 2021, Ευθυμία Βαχάρης Πεντέρη, Ευθυμία Βαχάρης Πεντέρη, Ειρήνη Νικόλαος Παπαναστασάτου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Πεντέρη Ε., & Παπαναστασάτου Ε. (2021). Διερεύνηση της εμπλοκής των γονέων σε σχέση με τον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας στη βάση του μοντέλου των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Erstein. *Preschool and Primary Education*, 9(2). <https://doi.org/10.12681/ppej.25791>

Διερεύνηση της εμπλοκής των γονέων σε σχέση με τον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας στη βάση του μοντέλου των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein

Ευθυμία Πεντέρη
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Ειρήνη Παπαναστασάτου
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Περίληψη. Παρά το έντονο ενδιαφέρον για τη συμβολή της γονικής συμμετοχής στη γενικότερη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών αλλά και ειδικότερα στην κατάκτηση του γραμματισμού, είναι αρκετά περιορισμένη η γνώση μας αναφορικά με τα ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά της εμπλοκής για τον γραμματισμό των γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η συγκεκριμένη ηλικιακή περίοδος είναι εξαιρετικά σημαντική για τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Επιπρόσθετα, η εισαγωγή των παιδιών στην τυπική εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει αντισταθμιστικά στις εμπειρίες γραμματισμού, ενισχύοντας μεταξύ άλλων τον γονικό ρόλο μέσα από τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να μελετήσει τις πρακτικές γονικής εμπλοκής για τον γραμματισμό παιδιών νηπιαγωγείου, αξιοποιώντας το μοντέλο που προτείνει η Epstein για την ενίσχυση της γονικής εμπλοκής από τους εκπαιδευτικούς, προσαρμόζοντάς το κατάλληλα για το νηπιαγωγείο και σε σχέση με τα ζητήματα γραμματισμού. Στη βάση αυτή αναπτύχθηκε ερευνητικό εργαλείο (ερωτηματολόγιο), το οποίο αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης μελέτης για την ανάπτυξη του γραμματισμού στην προσχολική ηλικία. Στην έρευνα συμμετείχαν 214 γονείς παιδιών νηπιαγωγείου από όλες τις περιφέρειες της χώρας μας. Στη συζήτηση αναδεικνύονται οι πρακτικές γραμματισμού στις οποίες εμπλέκονται περισσότερο και λιγότερο οι γονείς καθώς και η σχέση δημογραφικών χαρακτηριστικών με αυτές. Ειδικότερα διαπιστώνεται ότι οι γονείς εμπλέκονται αρκετά συχνά σε πρακτικές που προάγουν τον γραμματισμό των παιδιών κυρίως, όμως, μέσα από δραστηριότητες που περιορίζονται στο οικογενειακό πλαίσιο.

Λέξεις-κλειδιά: Γονική εμπλοκή, γραμματισμός, προσχολική εκπαίδευση.

Summary. Despite the strong interest in how parental involvement contributes to children's learning and in particular in the acquisition of literacy, our knowledge regarding the quantitative and qualitative characteristics of literacy involvement of parents of preschool children is quite limited. This period is extremely important for the language development of children. In addition, the introduction of children to formal education can compensate for poor literacy experiences before they go to school, strengthening, among other things, the parental role through school-family cooperation. The purpose of this research is to study the practices of parental involvement in the literacy of kindergarten children, using the model proposed by Epstein, adapting it appropriately for kindergarten and in relation to literacy issues. On this basis, a research tool (questionnaire) was developed, which is part of a broader research design concerning

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Πεντέρη Ευθυμία: Νέα Χηλή, 68100 Αλεξανδρούπολη, e-mail: epenteri@psed.duth.gr

Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών
URL: : <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education>

the development of literacy in kindergarten. The research involved 214 parents of kindergarten children from all regions in Greece. The discussion highlights the literacy practices in which parents are more or less involved and the role of certain demographic characteristics. In particular, the study found that parents are quite often involved in practices that promote children's literacy, but mainly through activities that are limited to the family context.

Key words: parental involvement, literacy, preschool education.

Εισαγωγή

Το ζήτημα του γραμματισμού στην παιδική ηλικία απασχολεί όλο και εντονότερα τη διεθνή εργογραφία, όχι μόνο επειδή συνιστά βασική προϋπόθεση για την ακαδημαϊκή εξέλιξη του ατόμου και τη συμμετοχή του στη σύγχρονη κοινωνία (Sénéchal, LeFèvre, Smith-Chant, & Colton, 2001 · Van Steensel, McElvany, Kurves, & Herppich, 2011), αλλά και γιατί εντοπίζονται σημαντικά ελλείματα στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών που ξεκινούν το νηπιαγωγείο, ιδιαίτερα σε σχέση με το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών (Rescorla & Dale, 2013 · Stringer & Clegg, 2006). Μάλιστα, τα ποσοστά των παιδιών που εμφανίζουν κάποια πρόωμη καθυστέρηση ή δυσκολίες στη γλώσσα φαίνεται να παραμένουν σταθερά τα τελευταία χρόνια καθιστώντας τα γλωσσικά ζητήματα σημαντικό πεδίο ενδιαφέροντος (Conti-Ramsden & Durkin, 2012), καθώς μεταξύ άλλων αποτελούν σημαντικό παράγοντα κινδύνου για την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών (Καρούσου, 2017). Η επικοινωνία στη μητρική και σε άλλες γλώσσες έχει αναδειχθεί από διεθνείς οργανισμούς ως μία από τις βασικές ικανότητες για την ευημερία του πολίτη του 21^{ου} αιώνα (βλ. Binkley, Erstand, Herman, Raizen, Ripley, Miller- Ricci & Rumble, 2012 · van Laar, van Daurzen, van Dijk, & de Haan, 2017). Το «κλειδί» της επικοινωνίας τοποθετείται στην προσχολική ηλικία, αποτελώντας το θεμέλιο για τη μετέπειτα εκπαιδευτική επιτυχία, κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια και επαγγελματική πρόοδο (Brown, 2014 · Foorman, Herrera, Petcher, Mitchell & Truckenmiller, 2015). Το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον παίζει καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση της γλωσσικής εξέλιξης αλλά και γενικότερα στην προαγωγή του γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Ειδικότερα η συμβολή των γονέων στην πορεία προς την κατάκτηση του γραμματισμού είναι πολύ σημαντική καθώς πολλά από τα επιτεύγματα των παιδιών που αφορούν τον γραμματισμό και την κατάκτησή του φαίνεται ότι οφείλονται στην εμπλοκή της οικογένειας σε αυτή την εξελικτική διαδικασία (Kreider, Morin, Miller, & Bush, 2011). Πολλές έρευνες επιβεβαιώνουν τη συμβολή της οικογένειας σε τομείς όπως το λεξιλόγιο, η γνώση των συμβάσεων του γραπτού λόγου, στη φωνολογική επίγνωση (Erstein et al., 2019), η κατάκτηση του προφορικού και του γραπτού λόγου των παιδιών συνολικά (Cooper, Roth, & Sreece, 2002). Το ενδιαφέρον των γονιών για δραστηριότητες γραπτού και προφορικού λόγου επιδρά στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου των παιδιών και σχετίζεται θετικά και με δεξιότητες σχετικές με την κατάκτηση του γραπτού λόγου. Η συμμετοχή των γονέων σε πρακτικές σχετικές με τον γραμματισμό των παιδιών φαίνεται να έχει θετικό αντίκτυπο στην γενικότερη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών ακόμα και σε σύγκριση με άλλους παράγοντες, όπως είναι το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, το μέγεθος της οικογένειας αλλά και το κοινωνικό επίπεδο (Brady, 2015). Σε σχετική έρευνα (Silinskas, Lerkkanen, Tolvanen, Niemi, Poikkeus, & Nurmi, 2012) διαπιστώθηκε ότι όσο περισσότερο εμπλέκονται οι γονείς σε πρακτικές γραμματισμού με τα παιδιά τους τόσο καλύτερα αυτά ανταποκρίνονται σε σχετικές με τον γραμματισμό δεξιότητες. Οι γονείς παρέχοντας ερεθίσματα, υλικά, εμπειρίες και πρότυπα μπορούν να ενισχύσουν την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, χωρίς κάποια μορφή συστηματικής διδασκαλίας (Οικονόμου, 2011).

Από την άλλη, το προσχολικό πλαίσιο εκπαίδευσης έχοντας σημαντικό κοινωνικο-παιδαγωγικό ρόλο στην ενίσχυση των γονέων στην προσπάθειά τους να προάγουν την κατάκτηση του γραμματισμού των παιδιών και παρέχοντας ένα πλούσιο σε ερεθίσματα και θετικές αλληλεπιδράσεις περιβάλλον γραμματισμού, μπορεί να εξασφαλίσει την απαραίτητη «συνέχεια» στις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών και να λειτουργήσει αντισταθμιστικά στις περιπτώσεις που διαπιστώνονται δυσκολίες στην πορεία κατάκτησης του γραμματισμού.

Από τη θεωρία της αναγνωστικής ετοιμότητας στον αναδυόμενο γραμματισμό

Είναι δύσκολο να δοθεί ένας ορισμός του γραμματισμού με καθολική ισχύ, καθώς ο προσδιορισμός της έννοιας του γραμματισμού καθορίζεται από αξίες και υποκειμενικές κρίσεις που αντανakλούν τις εκάστοτε συνθήκες, ανάγκες και ερμηνείες στην κοινωνία (Χαραλαμπίδης, 2006). Ο Barton (2009) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η αναζήτηση ενός ακριβούς ορισμού για τον γραμματισμό αποτελεί έργο ίσως ανέφικτο. Σήμερα, είναι αποδεκτό ότι ο γραμματισμός έχει σαφή κοινωνική διάσταση, αφού οικοδομείται μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο και σχετίζεται με τα κοινωνικά και γλωσσικά αποθέματα του κάθε ατόμου που είναι μοναδικά και διαφοροποιημένα, όπως διαμορφώνονται μέσα από καταστάσεις της καθημερινότητας (Barton, 2009 · Bloome & Kim · 2016 · Goodman, 1984).

Οι πρώτες θεωρίες για την κατάκτηση του γραμματισμού, τον τοποθετούσαν εκτός κοινωνικού πλαισίου, αποδίδοντάς του έναν «στατικό» χαρακτήρα. Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές, η κατάκτηση του γραμματισμού αποτελούσε έργο αποκλειστικά του σχολείου, με συγκεκριμένη ηλικία έναρξης. Ειδικότερα, η ηλικία των έξι ετών θεωρούνταν η κατάλληλη για να ξεκινήσουν τα παιδιά την επαφή τους με τη γραφή, αφού σε αυτήν την ηλικία υποστηριζόταν ότι τα παιδιά είχαν κατακτήσει το απαιτούμενο για την κατάκτηση του γραμματισμού νοητικό επίπεδο (Αϊδίνης, 2012). Η αντίληψη ότι υπάρχει μια συγκεκριμένη στιγμή κατά την οποία το παιδί είναι έτοιμο για τη διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης, συνοδεύτηκε από τον όρο Αναγνωστική Ετοιμότητα (Reading Readiness) ο οποίος αναφέρεται για πρώτη φορά το 1925 στο «Εικοστό Τέταρτο Ετήσιο Βιβλίο της Εθνικής Επιτροπής για τη Μελέτη της Εκπαίδευσης» (Twenty-fourth Year Book of the National Society for the Study of Education) στις Η.Π.Α. (Downing & Thackray, 1975, όπως αναφέρεται στο Τάφα, 2001). Οι αντιλήψεις αυτές στηρίζονταν στη θεώρηση της αναγνωστικής ετοιμότητας, σύμφωνα με την οποία η κατάκτηση του γραμματισμού είναι προϊόν εκμάθησης και άρα αυτή θα έπρεπε να ξεκινάει όταν τα παιδιά είναι έτοιμα, στιγμή που υποτίθεται ότι συνέπιπτε με την έναρξη της επίσημης, τυπικής εκπαίδευσης στο σχολείο (Αϊδίνης, 2012). Η θεώρηση της αναγνωστικής ετοιμότητας αποτέλεσε την κυρίαρχη αντίληψη για αρκετές δεκαετίες επηρεάζοντας τις εκπαιδευτικές πρακτικές και τα αναλυτικά προγράμματα (Αϊδίνης, 2012).

Μετά τα μέσα του εικοστού αιώνα, πλήθος ερευνών κατέδειξαν τη σημαντική συμβολή των γνώσεων και των εμπειριών που αποκτούν ή όχι τα παιδιά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους στο οικογενειακό περιβάλλον. Σήμερα και μετά από πολυάριθμες έρευνες γίνεται λόγος για την κατάκτηση του γραμματισμού, η οποία πηγάζει από το ίδιο το παιδί, από τη βρεφική κιόλας ηλικία και αναδύεται ανεμπόδιστα κάτω από ευνοϊκές προϋποθέσεις και ένα πλούσιο σε εμπειρίες γραπτού λόγου περιβάλλον (Τάφα, 2001). Ειδικότερα, η ανάπτυξη των σχετικών με τον γραμματισμό δεξιοτήτων φάνηκε ότι συνδέεται με τις εμπειρίες γραμματισμού που έχουν βιώσει τα παιδιά στο πλαίσιο της κοινότητας στην οποία μεγαλώνουν (Ferreiro, 1998 · Sulzby, 1988 · Teberosky, 1998). Οι παραδοχές αυτές εκφράζονται με τις βασικές θέσεις της θεώρησης του *αναδυόμενου γραμματισμού*, η οποία υιοθετείται και από το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τη γλώσσα στο νηπιαγωγείο στη χώρα μας (βλ. ενδ. Μανωλίτσης, 2016).

Εστιάζοντας στην προσχολική εκπαίδευση και σύμφωνα με τη θεώρηση του αναδυόμενου γραμματισμού, οι πρώτες γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με τις

λειτουργίες τις οποίες επιτελούν τα γραπτά κείμενα και τις συμβάσεις του γραπτού λόγου, αναδύονται φυσικά και αβίαστα, μέσα από την εμπλοκή του παιδιού σε συμβάντα γραμματισμού (Heath, 1982, όπως αναφέρεται στο Kalantzis, Cope, Στελλάκης, & Αρβανίτη, 2019). Ως αναδυόμενος γραμματισμός ορίζονται όλες οι στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και την κατανόηση του μηνύματός του, καθώς και την παραγωγή κωδικοποιημένων μηνυμάτων, πριν την έναρξη της συστηματικής διδασκαλίας της ανάγνωσης και της γραφής (Ferreiro & Teberosky, 1982 · Teale, 1986). Ο αναδυόμενος γραμματισμός περιλαμβάνει μια σειρά από δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις, οι οποίες θεωρούνται ως «προάγγελοι» των συμβατικών μορφών ανάγνωσης και γραφής (Whitehurst & Lonigan, 1998) και το περιβάλλον που υποστηρίζει την ανάπτυξή τους. Ως γνώσεις χαρακτηρίζονται όσα μαθαίνουν τα παιδιά για τον γραπτό λόγο πριν τη συστηματική εκμάθησή του, ενώ οι δεξιότητες αφορούν στις στρατηγικές/τρόπους που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να εκδηλώσουν αυτές τις γνώσεις. Τέλος οι στάσεις αφορούν σε εκείνες τις συμπεριφορές που σχετίζονται με το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν τα παιδιά για να διαβάσουν ή να γράψουν καθώς και στις πρώτες προσπάθειες που κάνουν για ανάγνωση και γραφή (Rhyner, Haebig & West, 2009, όπως αναφ. στο Μανωλίτση, 2016).

Οι ερευνητές, επιδιώκοντας την βαθύτερη κατανόηση όλων των πτυχών του αναδυόμενου γραμματισμού, κατέληξαν σε διάφορα θεωρητικά μοντέλα. Η αναφορά στα μοντέλα αυτά θα μας βοηθήσει να προσδιορίσουμε τους παράγοντες εκείνους που θεωρούνται κρίσιμοι για την κατάκτηση του γραμματισμού, ώστε στη συνέχεια να διερευνήσουμε τις πρακτικές εμπλοκής των γονέων για τον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας στη βάση αυτών των παραγόντων.

Στην Goodman (1984, 1986) αποδίδεται μια από τις πρώτες προσπάθειες για την κατηγοριοποίηση των συμπεριφορών που σχετίζονται με τον αναδυόμενο γραμματισμό, η οποία διέκρινε πέντε ρίζες/κατηγορίες γραμματισμού: α) αναγνώριση έντυπου λόγου σε οικεία πλαίσια, όπως λογότυπα, β) αναγνώριση έντυπου λόγου στα πλαίσια των κειμένων, γ) συμπεριφορές παιδιών σε σχέση με την προσπάθειά τους να γράψουν, δ) χρήση προφορικού λόγου από τα παιδιά όταν προσπαθούν να αναφερθούν σε στοιχεία ή στη λειτουργία του γραπτού λόγου, και ε) συμπεριφορές παιδιών σε σχέση με την ανάπτυξη του μεταγνωστικού ελέγχου, δηλαδή στην προσπάθεια των παιδιών να εξηγήσουν τον γραπτό λόγο, όπως να αιτιολογήσουν το πώς αναγνώρισαν μια οικεία λέξη (Μανωλίτση, 2016). Ένα άλλο μοντέλο για τον αναδυόμενο γραμματισμό είναι αυτό των Mason και Stewart (1990), σύμφωνα με το οποίο η δομή του αναδυόμενου γραμματισμού αποτελείται από τέσσερις συνιστώσες: α) τις γνώσεις των παιδιών για το πώς διαβάζουμε και τις συμπεριφορές ανάγνωσης, β) τις απόπειρες των παιδιών να γράψουν, γ) τις γνώσεις γραφοφωνημικής αντιστοιχίας και φωνολογικής επίγνωσης, και δ) την ικανότητα των παιδιών αναδιήγησης των ιστοριών και την ικανότητα να προσδιορίζουν τις λέξεις. Στο μοντέλο των Sénéchal και συν. (2001) αναδεικνύεται η θεώρηση του αναδυόμενου γραμματισμού ως μια δομή που αποτελείται από δύο διακριτές συνιστώσες: α) την αναδυόμενη εννοιολογική γνώση για τον γραμματισμό (γνωρίζω γιατί), και β) την αναδυόμενη διαδικαστική γνώση για τον γραμματισμό (γνωρίζω πώς) (Κουτσουράκη, 2006). Σύμφωνα με τα μοντέλα αυτά ο αναδυόμενος γραμματισμός αποτελείται από πλήθος εκδηλώσεων συμπεριφοράς σχετικών με τον γραπτό λόγο, οι οποίες έχουν ως κοινή συνισταμένη ότι το παιδί αλληλοεπιδρά με διάφορες μορφές έντυπου λόγου που συναντά από πολύ νωρίς στη ζωή του (Μανωλίτση, 2016). Τα μοντέλα αυτά ωστόσο, εστιάζουν σε μεμονωμένους παράγοντες του αναδυόμενου γραμματισμού, χωρίς να αναδεικνύουν επαρκώς την προοπτική του περιβάλλοντος που τους περιβάλλει (Rhode, 2015), ενώ, σύμφωνα και με τον Μανωλίτση (2016), τα θεωρητικά αυτά μοντέλα δε συμπεριλαμβάνουν στα δομικά συστατικά τους γνώσεις και δεξιότητες που μπορεί να πηγάζουν από εμπειρίες σχετικές με τον γραπτό λόγο τις οποίες προσφέρει το περιβάλλον του παιδιού.

Ένα μοντέλο που επιχειρεί να αναδείξει την ολιστική διάσταση του αναδυόμενου γραμματισμού, καθώς δεν εστιάζει μόνο στην περιγραφή των παραγόντων εκείνων που θεωρούνται κρίσιμοι για τον γραμματισμό αλλά περιγράφει και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση είναι το ολοκληρωμένο μοντέλο για τον αναδυόμενο γραμματισμό (Rhode, 2015). Το μοντέλο αυτό αποδίδεται με τρεις τεμνόμενους κύκλους που αντιπροσωπεύουν τον προφορικό λόγο, τη γνώση των συμβάσεων του γραπτού λόγου και τη φωνολογική επίγνωση. Στο μέσο των κύκλων αυτών υπάρχει η αναδυόμενη γραφή, η οποία αναφέρεται στις πρώτες προσπάθειες των παιδιών να γράψουν και στην κατανόηση από τα παιδιά του ότι ο έντυπος λόγος μεταφέρει μηνύματα. Όλοι αυτοί οι άξονες που συνθέτουν τη δομή του αναδυόμενου γραμματισμού επηρεάζονται από περιβαλλοντικούς παράγοντες, οι οποίοι περιλαμβάνουν: α) τις πολιτισμικά καθορισμένες στάσεις και πρακτικές που αφορούν στο τι αξία δίνει το περιβάλλον του παιδιού στον γραμματισμό, β) στην κοινότητα, που αναφέρεται στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο, και γ) στα δημογραφικά χαρακτηριστικά που αναφέρονται τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στο παιδί και την οικογένεια και τα οποία αντανakλούν τις εμπειρίες και τον τρόπο ζωής τους (Rhode, 2015).

Κεντρικό ρόλο στις περιβαλλοντικές εμπειρίες αποδίδεται και στο μοντέλο των πεδίων των συστατικών στοιχείων του αναδυόμενου γραμματισμού (Μανωλίτσης, 2016). Στο μοντέλο αυτό ο Μανωλίτσης (2016) παρουσιάζει τα συστατικά στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού σε ένα τριγωνικό μοντέλο. Σε αυτό, τα συστατικά στοιχεία που εντάσσονται στα πεδία των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των μορφών συμπεριφοράς του γραμματισμού αποτελούν τις κορυφές του τριγώνου. Οι περιβαλλοντικές εμπειρίες γραμματισμού τοποθετούνται εσωτερικά του τριγωνικού μοντέλου. Η κεντρική τοποθέτηση των περιβαλλοντικών εμπειριών έχει ως στόχο να γίνει σαφές ότι «σε ένα μοντέλο ερμηνείας του αναδυόμενου γραμματισμού οι άλλες τρεις πτυχές του (γνώσεις, δεξιότητες, μορφές συμπεριφοράς) επηρεάζονται από τις εμπειρίες του γραμματισμού αλλά και τις επηρεάζουν» (Μανωλίτσης, 2016, σ. 13). Στο μοντέλο αυτό μια πολύ σημαντική μεταβλητή είναι το οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο ασκεί επίδραση στη μάθηση του γραπτού λόγου τόσο με τα δομικά συστατικά του (όπως μορφωτικό επίπεδο γονέων) όσο και με τα ποιοτικά στοιχεία του (π.χ. μορφές εμπλοκής γονέων) (Μανωλίτσης, 2016).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα σύγχρονα μοντέλα για τον αναδυόμενο γραμματισμό στην προσχολική ηλικία οι παράγοντες που σχετίζονται με το ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού έχουν καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση του αναδυόμενου γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ένας από τους πλέον καθοριστικούς παράγοντες που συμβάλλει, όπως αναδείχθηκε, στην κατάκτηση των σχετικών με τον γραμματισμό δεξιοτήτων είναι η αλληλεπίδραση παιδιού και ενηλίκου και για τον λόγο αυτό είναι πολύ σημαντικό ένα υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού (Τάφα, 2005).

Για να γίνει καλύτερα κατανοητή η έννοια και η λειτουργία της εμπλοκής της οικογένειας στην ανάπτυξη του γραμματισμού είναι σημαντικό η εμπλοκή αυτή να προσδιοριστεί ευκρινώς και να τοποθετηθεί στο ευρύτερο πλαίσιο της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Γονική εμπλοκή για τον γραμματισμό

Η ανταπόκριση των γονέων γενικά σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία περιγράφεται συνήθως στη διεθνή βιβλιογραφία με τον όρο γονική εμπλοκή (parental involvement) ή γονική συμμετοχή (parental engagement, parental participation). Οι δύο αυτοί όροι αναφέρονται ως επικρατέστεροι μεταξύ πολλών άλλων, οι οποίοι άλλοτε χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι και άλλοτε ως συμπληρωματικοί, απαντώντας στην ανάγκη για αποσαφήνιση της πολυσύνθετης έννοιας που επιχειρούν να περιγράψουν (Πεντέρη, 2012). Ο όρος γονική συμμετοχή είναι μεταγενέστερος του όρου γονική εμπλοκή και

προτάθηκε στην προσπάθεια να αναδειχθούν εκτός από τα ποσοτικά χαρακτηριστικά των πρακτικών που εφαρμόζουν οι γονείς (τι κάνουν και πόσο συχνά), στην προσπάθειά τους να ενισχύσουν την εκπαίδευση των παιδιών, τα ποιοτικά στοιχεία της συμπεριφοράς, δηλαδή το συναισθηματικό φορτίο στο πλαίσιο αυτών των πρακτικών (engagement) (Petrogiannis & Penderi, 2014) αλλά και να μετατοπιστεί η μονομερής εστίαση των πρακτικών από το παιδί στο σύνολο των παιδιών και στη λειτουργία του σχολείου (participation) (Symeou, 2001). Επικρατέστερη όμως φαίνεται να είναι η χρήση του όρου γονική εμπλοκή, καθώς «*πρόκειται για έναν όρο «ομπρέλα» που περιγράφει ποικίλες διεργασίες, απόψεις, συμπεριφορές, πρακτικές και σχέσεις, σε δυναμική αλληλεπίδραση με το ευρύτερο οικολογικό πλαίσιο (θεσμούς, αξίες, κ.λπ.), οι οποίες προσδιορίζουν τη σχέση της οικογένειας με την επίσημη εκπαίδευση του παιδιού*» (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2017, σ. 99).

Αντλώντας από τη συγκεκριμένη οπτική, υιοθετούμε τον όρο *γονική εμπλοκή για τον γραμματισμό*, για να αναφερθούμε, κατά πρώτον, σε όλες εκείνες τις πρακτικές που υιοθετούν οι γονείς για να ενισχύσουν τον γραμματισμό των παιδιών τους στο πλαίσιο: α) της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης γονέα- παιδιού, β) της συμμετοχής των γονιών σε δραστηριότητες του σχολείου, γ) της επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς, και δ) της προώθησης του γραμματισμού έξω από τα πλαίσια του σχολείου (οικογένεια και ευρύτερη κοινότητα). Κατά δεύτερον, λαμβάνεται υπόψη το συναισθηματικό κλίμα που διαμορφώνεται στο πλαίσιο αυτών των πρακτικών δίνοντας έμφαση στα ποιοτικά χαρακτηριστικά των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται (Petrogiannis & Penderi, 2014), όπως η σχέση που διαμορφώνουν οι γονείς με τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς κατά την προαγωγή του γραμματισμού.

Η ανομοιομορφία που χαρακτηρίζει τα διάφορα οικογενειακά περιβάλλοντα έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη ποικίλων τρόπων γονικής εμπλοκής για τον γραμματισμό. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Bloom (1981), κάθε οικογένεια έχει το δικό της αναλυτικό πρόγραμμα και έναν συγκεκριμένο τρόπο «διδασκαλίας». Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι οι γονείς εμπλέκονται με διάφορους τρόπους σε πρακτικές γραμματισμού με τα παιδιά τους, αν και αρχικά η σχετική βιβλιογραφία αντιμετώπιζε τη μεταβλητή της εμπλοκής των γονέων ή των φροντιστών των παιδιών μονοδιάστατα, προσδιορίζοντας την σε σχέση είτε αποκλειστικά με κοινωνικοοικονομικά κριτήρια είτε σε σχέση μόνο με τη συχνότητα ανάγνωσης βιβλίων στο παιδί (Μανωλίτσης, 2013). Οι πιο πρόσφατες έρευνες άρχισαν να διερευνούν την εμπλοκή των γονέων στον γραμματισμό με έναν ευρύτερο τρόπο, εξετάζοντας διάφορες μορφές εμπειριών γραμματισμού στην οικογένεια. Η Saracho (2002) σε σχετική έρευνα διαπίστωσε ότι οι γονείς εμπλέκονται με τέσσερις (4) κυρίως τρόπους: (α) σε δραστηριότητες από κοινού ανάγνωσης, (β) σε δραστηριότητες αναγνώρισης έντυπου λόγου εκτός σπιτιού (π.χ. αναγνώριση πινακίδων), (γ) με τη συμμετοχή σε δραστηριότητες γραμματισμού στο σπίτι, όπως επιτραπέζια παιχνίδια κ.ά., και (δ) σε δραστηριότητες γραπτού λόγου, όπως παρότρυνση των παιδιών να γράψουν ευχετήριες κάρτες, λίστες για ψώνια κ.ά. Ειδικότερα, η από κοινού ανάγνωση ιστοριών φαίνεται να είναι μια από τις πιο συνηθισμένες πρακτικές των γονέων για τον γραμματισμό των παιδιών (Hood, 2008). Η Sénéchal και οι συνεργάτες της σε σχετική έρευνα (2006) ομαδοποίησαν τις σχετικές με τον γραμματισμό δραστηριότητες εμπλοκής των γονέων σε τυπικές και σε άτυπες. Στις μεν πρώτες περιλαμβάνονται αυτές που γίνονται σκόπιμα και επιτηδευμένα από τους γονείς (όπως δραστηριότητες εκμάθησης γραμμάτων), ενώ οι άτυπες αναφέρονται σε οτιδήποτε γίνεται αυθόρμητα και στο σπίτι, χωρίς να υπάρχει η πρόθεση από τους γονείς να διδάξουν κάτι στα παιδιά τους (όπως η ανάγνωση ενός παραμυθιού ή ακόμα και το δικό τους παράδειγμα ως αναγνώστες).

Στον ελλαδικό χώρο οι υπάρχουσες σχετικές με τη γονική εμπλοκή στην προσχολική ηλικία έρευνες φαίνεται να εστιάζουν: α) στη διερεύνηση της γενικότερης στάσης των γονέων για τη γονική εμπλοκή και σε παράγοντες που μπορεί να την επηρεάζουν (π.χ. Πεντέρη, 2012· Σακελαρίου, 2008), β) στην επίδραση που ασκεί το οικογενειακό περιβάλλον στα γενικότερα

μαθησιακά αποτελέσματα (π.χ. Manolitsis, Georgiou, & Tziraki, 2013), και γ) στη διερεύνηση των πρακτικών που ακολουθούνται στα σχολεία για τη γονική εμπλοκή (π.χ. Μανωλίτσης, 2004 · Νάστου, 2015 · Sakellariou & Rentzou, 2007). Εστιάζοντας στην γονική εμπλοκή για τον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας, διαπιστώνουμε ότι οι σχετικές έρευνες είναι περιορισμένες. Σε μια από τις πρώτες σχετικές με το ζήτημα που διερευνούμε έρευνες, η Γκλιάου-Χριστοδούλου (2009) μελέτησε τις απόψεις και τις πρακτικές των γονέων για τον γραμματισμό, εστιάζοντας στην επικοινωνία με το σχολικό πλαίσιο και την ύπαρξη συνεργασίας μεταξύ των δύο αυτών φορέων. Σε ποιο πρόσφατη έρευνα (Ραφαηλίδου, 2018) διερευνήθηκε το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας πολύτεκνων αποκλειστικά οικογενειών καθώς και η πιθανή συσχέτιση του με τις αναγνωστικές δεξιότητες των παιδιών. Η Καρδάση (2014) αποτύπωσε τις στάσεις και τις πρακτικές των γονέων για τον γραμματισμό, εστιάζοντας στην ηλικιακή ομάδα των 3-4 χρόνων των παιδιών και σε γεωγραφικά περιορισμένο δείγμα (νομός Μεσσηνίας). Ανάλογα, σε δείγμα έξι μόνο μητέρων διερευνήθηκαν οι πρακτικές αλλά και οι απόψεις των μητέρων για τον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Ζιαζοπούλου, 2015). Η Νικολουδάκη (2019) διερεύνησε την επίδραση της γονικής συνεργασίας με το νηπιαγωγείο σε σχέση με τις γνώσεις και τις δεξιότητες του αναδυόμενου γραμματισμού των παιδιών καθώς και το ρόλο του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας σε αυτό. Σε σχετικά πρόσφατη έρευνα (Μελεσανάκη, 2014) διερευνήθηκε πιθανή συσχέτιση των απόψεων και πρακτικών 100 γονέων από το νομό Ηρακλείου για τον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας, σε σχέση και με συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο γονέων, επίπεδο σπουδών).

Γενικότερα, διαπιστώνουμε ότι η γονική εμπλοκή στον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς, ενώ και οι υπάρχουσες έρευνες παρουσιάζουν κάποιους περιορισμούς σε σχέση και με τη γεωγραφική αντιπροσώπευση των συμμετεχόντων αλλά και με το φύλο των γονέων, καθώς εστιάζουν σχεδόν αποκλειστικά στις μητέρες. Το ποιες πρακτικές υιοθετούν συνολικά οι γονείς των παιδιών προσχολικής ηλικίας και το πώς αλληλοεπιδρούν με τα παιδιά τους σε δραστηριότητες γραμματισμού είναι ζητήματα που αφορούν τον αναδυόμενο γραμματισμό, φαίνεται να μην έχουν διερευνηθεί επαρκώς και αποτελούν το στόχο αυτής της εργασίας. Η συστηματική διερεύνηση και αποτύπωση αυτών των πρακτικών θα συνεισφέρει στο να ενισχυθεί ο ρόλος του σχολείου στην υποστήριξη των οικογενειών να ανταποκριθούν με τον καλύτερο τρόπο σε ζητήματα σχετικά με τον γραμματισμό των παιδιών αλλά και στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος του σχολείου. Ο στόχος αυτός μπορεί να επιτευχθεί μέσα από μια συστηματική προσέγγιση για τον γραμματισμό και τη γονική εμπλοκή.

Συστημική προσέγγιση για τη γονική εμπλοκή, υπό το πρίσμα της ενίσχυσης του γραμματισμού

Η αλληλεπίδραση σχολείου - οικογένειας έχει κατά καιρούς επιχειρηθεί να εξηγηθεί μέσα από διάφορα θεωρητικά μοντέλα, καθένα από τα οποία φωτίζει με διαφορετικό τρόπο τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα κατά την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο, ενώ σε κάποια από αυτά αναδεικνύεται και ο ρόλος της ευρύτερης κοινότητας (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013). Οι πρώτες προσεγγίσεις εμφανίζονται στα τέλη της δεκαετίας του 1970, όταν άρχισαν και οι συστηματικές έρευνες για την αποτελεσματική επικοινωνία οικογένειας και σχολείου (Μυλωνάκου -Κεκέ, 2019). Αυτές αφορούν τη μελέτη της Sara Lawrence-Lightfoot (1978), η οποία θέτει ουσιαστικά το θέμα της μη επικοινωνίας οικογένειας-σχολείου αλλά και τη διατύπωση του βιο-οικοσυστημικού μοντέλου του Urie Bronfenbrenner (1979), μέσα από την οποία τίθενται οι βάσεις για μια διαφορετική κατανόηση της λειτουργίας του σχολείου και της οικογένειας, αναδεικνύοντας τις αλληλεπιδράσεις σχολικού και οικογενειακού συστήματος. Το ενδιαφέρον του βιο-

οικοσυστημικό μοντέλου του Urie Bronfenbrenner εστιάζεται στο περιβάλλον μέσα στο οποίο το παιδί δραστηριοποιείται και αναπτύσσεται και στα συστήματα στα οποία εμπλέκεται (Μυλωνάκου -Κεκέ, 2019).

Την τελευταία δεκαετία του 20ου αιώνα αναδείχθηκαν τρεις νέες θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες στη συνέχεια συμπληρώθηκαν και κατέληξαν σε αντίστοιχα μοντέλα. Αυτές είναι: το μοντέλο επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein (1995), το μοντέλο των Ryan και Adams (1995) για τις σχέσεις οικογένειας-σχολείου και το μοντέλο των Hoover-Dempsey και Sandler (1995) για τη γονική εμπλοκή στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους. Στο μοντέλο των Ryan και Adams το ενδιαφέρον εστιάζεται στο παιδί-μαθητή και στα μέλη του άμεσου οικογενειακού του περιβάλλοντος, στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και στην επίδρασή τους στην επιτυχία του παιδιού, μέσα κυρίως στο σχολείο αλλά και στον κοινωνικό χώρο που δραστηριοποιείται. Το βασικό ερώτημα των Hoover-Dempsey και Sandler αφορά στην βαθύτερη κατανόηση των λόγων για τους οποίους οι γονείς πρέπει να εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Συνολικά θα λέγαμε ότι στα δύο αυτά μοντέλα ζητούμενο είναι η επίδραση του οικογενειακού κυρίως περιβάλλοντος στη σχολική αλλά και στην κοινωνική επιτυχία, ενώ στο μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής, το οποίο στη συνέχεια παρουσιάζεται, το ζητούμενο αφορά στη λειτουργική συνύπαρξη/συνεργασία σχολείου - οικογένειας με την αξιοποίηση και των πόρων της κοινότητας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019).

Η γονική εμπλοκή για τον γραμματισμό υπό το πρίσμα του μοντέλου των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein

Το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein (2011) αποτελεί μια εφαρμογή της οικοσυστημικής προσέγγισης, η οποία υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη ανάπτυξη δεν μπορεί παρά να μελετάται εντός ολόκληρου του οικολογικού συστήματος μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα (Πετρογιάννης, 2003). Ενδιαφέρεται για τη δυναμική και αμοιβαία αλληλεπίδραση ανάμεσα στον αναπτυσσόμενο οργανισμό και στο περιβάλλον, δίνοντας έμφαση τόσο στις δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχει το παιδί όσο και στη σχέση που αναπτύσσεται με τους βασικούς φροντιστές του (Darling-Hammond, Flook, Cook-Harvey, Barron, & Osher, 2020). Υπό το πρίσμα αυτό, η οικογένεια είναι ένας οικολογικός θύλακας μέσα στον οποίο ο γραμματισμός, επιβιώνει, υποστηρίζεται και ευδοκμεί (Barton, 2009). Η οικολογία προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίον η δραστηριότητα, στη συγκεκριμένη περίπτωση ο γραμματισμός, αποτελεί μέρος του συστήματος και ως εκ τούτου επηρεάζει το περιβάλλον και επηρεάζεται από αυτό.

Στο μοντέλο αυτό, το σχολείο, η οικογένεια και η κοινότητα βρίσκονται σε μια διαρκή αλληλεπίδραση, με σημείο τομής τους το παιδί. Τα παιδιά εξελίσσονται και μαθαίνουν μέσα στα τρία αυτά περιβάλλοντα, τα οποία αποδίδονται σχηματικά με τρεις αλληλοκαλυπτόμενες σφαίρες (Γεωργίου, 2000· Γιοβαζολιάς, 2011· Epstein, 1992). Σχολείο, οικογένεια και κοινότητα θεωρούνται συνεργάτες με κοινό στόχο τη μάθηση και ανάπτυξη του παιδιού. Στο μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής αναγνωρίζεται ότι υπάρχουν ορισμένες διαδικασίες και πρακτικές που τα συστήματα αυτά πραγματοποιούν χωριστά. Υποστηρίζεται όμως πως, εάν κάποιες από αυτές μπορούσαν να οργανωθούν και να γίνουν από κοινού, αυτό θα είχε σημαντική επίδραση στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν και αναπτύσσονται (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019). Η τυπολογία της Epstein έχει αξιοποιηθεί διεθνώς σε προγράμματα συνεργασίας σχολείου - οικογένειας - κοινότητας, καθώς παρέχει σαφήνεια στόχων αλλά και το μεθοδολογικό πλαίσιο για ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα παρέμβασης για τη συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών αλλά και με τους φορείς της τοπικής κοινότητας (Μυλωνάκου -Κεκέ, 2019).

Η Epstein προχώρησε στον ορισμό έξι τύπων γονικής συμμετοχής οι οποίοι αποτελούν ουσιαστικά ένα σύνολο μεθόδων και πρακτικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως

εργαλείο για την ενίσχυση της συμμετοχής των γονέων (Νικολουδάκη, 2019). Η επιτυχής συμμετοχή των γονέων στη μάθηση των παιδιών προϋποθέτει την αξιοποίηση και των έξι τύπων σύμφωνα με την Epstein (2011), ενώ αυτό που είναι σημαντικό είναι να δίνονται στους γονείς ευκαιρίες συμμετοχής που εντάσσονται σε όλους τους τύπους, ώστε να υπάρχει ποικιλία επιλογών και να μπορεί τελικά ο γονιός να βρίσκει έναν τρόπο να συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και να συνεργαστεί αποτελεσματικά με το σχολείο. Οι τύποι αυτοί εμπλοκής παρουσιάζονται με αναφορά στις πρακτικές γραμματισμού ως ένα πλαίσιο για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας για την ανάπτυξη των σχετικών με τον γραμματισμό γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

1. *Γονική μέριμνα*: στόχος να βοηθηθούν οι οικογένειες να δημιουργήσουν υποστηρικτικά περιβάλλοντα μάθησης στο σπίτι. Στον Οδηγό Νηπιαγωγού (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006) τονίζεται η σημασία ενός πλούσιου σε ερεθίσματα οικογενειακού περιβάλλοντος, καθώς η οργάνωση του περιβάλλοντος του σπιτιού, ώστε να παρέχει πολλά ερεθίσματα για την παραγωγή και επεξεργασία του προφορικού και γραπτού λόγου, επηρεάζει την ανάπτυξη των ικανοτήτων που συνδέονται με τον γραμματισμό (Αϊδίνης, 2012). Ένα τέτοιο περιβάλλον θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από επάρκεια και διαθεσιμότητα υλικών γραμματισμού, όπως έντυπο υλικό, μολύβια και στυλό, μαγνητικά γράμματα, βιβλία κ.ά. Η επάρκεια σε τέτοιο υλικό θα επηρεάσει και την εμφάνιση συμπεριφορών γραμματισμού των παιδιών, όπως την προσποίηση της ανάγνωσης, τις προσπάθειες γραφής κ.λπ.

2. *Επικοινωνία σχολείου – οικογένειας*: στόχος η καλή αμφίδρομη επικοινωνία σχολείου – οικογένειας. Η ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς για την πρόοδο του παιδιού σε σχέση με τον γραμματισμό μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο για τη βαθιά κατανόηση του τρόπου και του επιπέδου ανάπτυξης των σχετικών δεξιοτήτων από τα παιδιά. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να συλλέξουν τεκμήρια για την αποτελεσματικότητα των σχετικών πρακτικών και οι γονείς αποκτούν περισσότερο ρεαλιστικές προσδοκίες για τα παιδιά τους. Αν και η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς φαίνεται να θεωρείται εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας από τους γονείς για την ενίσχυση της γλωσσικής ανάπτυξης και της γενικότερης ακαδημαϊκής επιτυχίας των παιδιών, η συχνότητα αυτής της επικοινωνίας δε βρίσκεται στα ίδια υψηλά επίπεδα δηλώσεων (Tabbada- Rungduin, Abulon, Fetalvero, & Suatengco, 2014).

3. *Εθελοντική εργασία των γονέων στο σχολείο*: στόχος η οργάνωση των γονέων, ώστε να μπορούν να προσφέρουν εθελοντικά βοήθεια και να υποστηρίζουν τα παιδιά στη μαθησιακή διαδικασία. Ιδιαίτερα σε σχέση με τον γραμματισμό η συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες του σχολείου μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμη για το πρόγραμμα του σχολείου το οποίο εμπλουτίζεται με μαθησιακές εμπειρίες που είναι κοντά στο μαθησιακό στυλ και το οικογενειακό κεφάλαιο των παιδιών. Η ποικιλομορφία στα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και οι επιδράσεις του περιβάλλοντος στη γλωσσική ανάπτυξη είναι σημαντικά ζητήματα που τα τελευταία χρόνια βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, τονίζοντας την ανάγκη να λαμβάνεται υπόψη η γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία της κοινωνίας στην ανάπτυξη των προγραμμάτων της γλώσσας στο σχολείο (Ortega, 2019). Η συμμετοχή σε γλωσσικές δραστηριότητες στο σχολείο είναι σημαντική και για τους ίδιους τους γονείς, οι οποίοι έρχονται σε επαφή με τον «τρόπο του σχολείου» και έτσι ενισχύεται και η δική τους αυτοπεποίθηση για τον ρόλο τους στην υποστήριξη της γλωσσικής εξέλιξης των παιδιών (Tracey, Hornery, Seaton, Craven, & Yeung, 2014).

4. *Ενίσχυση της μάθησης στο σπίτι*: οι γονείς ως «δάσκαλοι» των παιδιών τους. Οι γονείς αλληλοεπιδρούν και βοηθούν τα παιδιά με δραστηριότητες σχετικές με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Ο Vygotsky (1978) αρκετές δεκαετίες πριν τόνισε την ανάγκη ενσωμάτωσης δραστηριοτήτων γραμματισμού στο παιχνίδι των παιδιών, καθώς υποστήριζε ότι με αυτόν τον τρόπο το παιδί αποκτά ένα ακόμα εργαλείο (με την γραφή) για να δίνει νόημα στις εμπειρίες του (Μανωλίτσης, 2016). Έτσι, η συμμετοχή των γονέων σε

δραστηριότητες γραμματισμού που γίνονται στα πλαίσια ενός παιχνιδιού ή είναι πιο αυθόρμητες, οδηγεί τα παιδιά να ασχολούνται με μεγαλύτερο ενθουσιασμό με αυτές. Τέτοιες είναι: η ανάγνωση ιστοριών, η από κοινού με τα παιδιά παραγωγή γραπτών κειμένων (π.χ. λίστα με ψώνια, δημιουργία κάρτας ευχών), η παρότρυνση των παιδιών να παρατηρούν τις διάφορες μορφές γραπτού λόγου στο σπίτι, στον δρόμο κ.λπ. Ιδιαίτερα εστιάζουμε την ανάγνωση ιστοριών που σχετίζεται και με τη λειτουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης στο νηπιαγωγείο. Έρευνες καταλήγουν ότι οι πρώτοι αναγνώστες προέρχονται από περιβάλλοντα που τους διαβάζουν πολύ συχνά ιστορίες στο σπίτι (Saracho, 2017 · Sénéchal & LeFevre, 2014 · Steiner, 2014), καθώς φαίνεται ότι οι γονείς που διαβάζουν από πολύ νωρίς στα παιδιά τους, τούς μεταφέρουν το ενδιαφέρον τους για τα βιβλία και βοηθούν στην εδραίωση συμπεριφορών γραμματισμού (Bus, 2001).

5. *Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων*: στόχος η ενεργή συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων σχετικών με το σχολείο. Πρόκειται για τον τύπο της γονικής εμπλοκής που δεν είναι ορατός στη βιβλιογραφία που αφορά το γραμματισμό των παιδιών, αποτελεί όμως σημαντική παράμετρο για να εδραιωθεί η συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο σε ένα πλαίσιο εταιρικής σχέσης. Η συμμετοχή αυτή μπορεί να αφορά στη διατύπωση προτάσεων και ιδεών για την ενίσχυση του γραμματισμού των παιδιών, αλλά και τον από κοινού σχεδιασμό με τους εκπαιδευτικούς προγραμμάτων και εκδηλώσεων που αφορούν την προαγωγή των δεξιοτήτων γραμματισμού τόσο των παιδιών όσο και των οικογενειών. Καθώς η συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων, τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και σε ανώτερα επίπεδα όπου βρίσκει εφαρμογή η κυβερνητική πολιτική, κρίνεται αναγκαία, είναι απαραίτητο να ενθαρρυνθεί η δραστηριοποίησή τους και να αξιοποιηθούν τόσο οι εμπειρίες όσο και οι προτάσεις τους για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μυλωνάκου -Κεκέ, 2019).

6. *Συνεργασία με την κοινότητα*: οι γονείς συνεργάζονται με αρμόδιους φορείς, οργανώσεις κ.λπ. ώστε να ενισχυθούν τα σχολικά προγράμματα αλλά και να προαχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Ειδικότερα, ως κοινότητα ορίζεται η τοπική κοινότητα από τη θεσμοθετημένη της μορφή (όπως δήμος, υπηρεσίες που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου) μέχρι τη γειτονιά του σχολείου, μέσα στην οποία δραστηριοποιείται η οικογένεια και το σχολείο (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2017). Η κοινότητα μπορεί με πολλούς τρόπους -που δεν αφορούν αποκλειστικά την παροχή οικονομικών πόρων- να διευκολύνει τη λειτουργία του σχολείου και να υποστηρίξει δράσεις και πρωτοβουλίες ενισχύοντας και τις σχέσεις σχολείου - οικογένειας - κοινότητας, διαπίστωση η οποία αφορά και τη χώρα μας, σύμφωνα και με τα ερευνητικά αποτελέσματα τελευταίων ετών (Μυλωνάκου - Keke, 2015a, 2015b). Σε αυτόν τον τύπο της εμπλοκής εντάσσονται οι πρακτικές που μπορεί να εφαρμόζουν οι γονείς προκειμένου να αξιοποιήσουν όλους τους διαθέσιμους πόρους στην ευρύτερη κοινότητα για την προαγωγή των δεξιοτήτων γραμματισμού των παιδιών, όπως για παράδειγμα η δανειστική βιβλιοθήκη της γειτονιάς, μια έκθεση βιβλίου, κ.λπ.. Επίσης, ο τύπος αυτός της εμπλοκής αναφέρεται στη συνεργασία σχολείου - οικογένειας - κοινότητας για την από κοινού οργάνωση προγραμμάτων και δράσεων γραμματισμού. Ενδεικτικά αναφέρουμε την οργάνωση από το σχολείο μαζί με οικογένειες και τοπικούς φορείς μιας εκδήλωσης με αφορμή την παγκόσμια ημέρα παιδικού βιβλίου.

Στη συστημική προσέγγιση, στην οποία ανήκει και το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein (1995, 2011, 2019) που αξιοποιούμε στην εργασία αυτή, η λειτουργία της οικογένειας περιγράφεται ως ένα δυναμικό όλο/σύστημα, μέσα στο οποίο υπάρχουν συνεχείς αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών/υποσυστημάτων του. Πέρα από τα ποσοτικά χαρακτηριστικά της σχέση αυτής (είδος, συχνότητα δραστηριοτήτων/πρακτικών) τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να αναδεικνύεται πιο συστηματικά και η σημασία της ποιότητας της αλληλεπίδρασης γονέα - παιδιού συνολικά αλλά και αναφορικά με τον γραμματισμό. Έτσι, η συχνότητα και ποικιλομορφία των δραστηριοτήτων εμπλοκής γραμματισμού από τους γονείς αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα στην εδραίωση των συμπεριφορών γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας

(Newland et al., 2011), όπως το πόσο συχνά διαβάζει κάποιος στο παιδί, με ποια συχνότητα επισκέπεται τη βιβλιοθήκη ή πόσα παιδικά βιβλία υπάρχουν στο σπίτι (Karras, VanDeventer, & Braungart -Ricker, 2003). Όμως η συχνότητα ανάγνωσης των βιβλίων, για να έχει θετική επίδραση στα μικρά παιδιά, πρέπει μέσα από την σχέση γονέα - παιδιού να μπορεί να ενεργοποιήσει το γνωστικό κεφάλαιο και τον συναισθηματικό τους κόσμο (Wells, 1987 όπως αναφέρεται στο Στελλάκης, 2007). Η ίδια δραστηριότητα μπορεί να καταλήξει να μην έχει τα μέγιστα θετικά οφέλη για τα παιδιά, αν η αλληλεπίδραση γονέα - παιδιού χαρακτηρίζεται από αρνητικά στοιχεία, όπως για παράδειγμα με την αυταρχική συμπεριφορά του γονέα (Bergin, 2001· Bus, Belsky, van IJzendoorn, & Crnic, 1997). Η αλληλεπίδραση στις δραστηριότητες γραμματισμού θα λέγαμε ότι λειτουργεί θετικά όταν χαρακτηρίζεται από ζεστασιά, ανταπόκριση και προκαλεί χαρά και ικανοποίηση στα παιδιά και τους γονείς. Το πόσο υποστηρικτικό είναι το οικογενειακό περιβάλλον στις πρώτες εμπειρίες γραμματισμού των παιδιών αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη μελλοντική επιτυχία ή αποτυχία τους στο σχολείο αλλά και για τη μελλοντική ικανότητα ανάγνωσης (Timmons & Pelletier, 2015). Από την άλλη πλευρά, δίνεται έμφαση και στο περιεχόμενο της αλληλεπίδρασης, λαμβάνοντας υπόψη στοιχεία που έχουν αναδειχθεί από τη βιβλιογραφία ως σημαντικά για την ενίσχυση ικανοτήτων που αφορούν τον γραμματισμό. Για παράδειγμα, δεν έχει μόνο νόημα να διαβάζει ο γονέας βιβλία στο παιδί, αλλά και το πώς αλληλοεπιδρά με τη διαλογική ανάγνωση παραμυθιού να θεωρείται μια από τις κατεξοχήν υποστηρικτικές για τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού πρακτικές (Dowdall et al., 2020).

Στην παρούσα εργασία αξιοποιούνται κατά βάση η θεώρηση των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής και η τυπολογία γονικής εμπλοκής που πρότεινε η Epstein (2011), για να προταθεί ένα μοντέλο πρακτικών που ενσωματώνει γονικές συμπεριφορές σε σχέση με τον γραμματισμό σε όλα τα πλαίσια της εμπειρίας του παιδιού και αναδεικνύει την αμοιβαία αλληλεπίδραση με το σχολείο και την ευρύτερη κοινότητα. Το συγκεκριμένο μοντέλο έχει αξιοποιηθεί πολλές φορές διεθνώς σε προγράμματα κυρίως δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η σαφήνεια των στόχων και το μεθοδολογικό πλαίσιο που παρέχει, αλλά και η εστίαση στη λειτουργική συνύπαρξη σχολείου - οικογένειας, με την αξιοποίηση και των πόρων της κοινότητας (στοιχεία που αναδείχθηκαν παραπάνω) αποτελούν τους λόγους για την αξιοποίησή του για τη διερεύνηση της εμπλοκής των γονέων στον γραμματισμό παιδιών προσχολικής ηλικίας στην παρούσα εργασία.

Μεθοδολογία

Σκοπός και στόχοι έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία της γονικής εμπλοκής στην κατάκτηση του γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας αλλά και τα σχετικά κενά στη ελληνική κυρίως βιβλιογραφία, διατυπώθηκε ο σκοπός και αναπτύχθηκε ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας. Σκοπός της έρευνας αυτής είναι η διερεύνηση των ποσοτικών χαρακτηριστικών, δηλαδή του είδους και της συχνότητας πρακτικών της εμπλοκής των γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας για τον γραμματισμό αλλά και της ποιότητας αλληλεπίδρασης γονέα - παιδιού που αναπτύσσεται στο πλαίσιο αυτών των πρακτικών, στη βάση του μοντέλου των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein. Τα ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά της εμπλοκής για τον γραμματισμό των παιδιών διερευνώνται επιπλέον σε σχέση με συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά (ηλικία παιδιού, αστικότητα, φύλο γονέα και επίπεδο σπουδών γονέα). Για τη μελέτη των παραπάνω στοιχείων κρίθηκε αναγκαία η κατασκευή ενός κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου (ερωτηματολόγιο). Στο πλαίσιο της στοχοθεσίας της έρευνας διερευνώνται:

α) Οι πρακτικές/τρόποι εμπλοκής των γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας σε σχέση με τον γραμματισμό για κάθε τύπο γονικής εμπλοκής, σύμφωνα με την τοπολογία της Epstein (ποσοτικά χαρακτηριστικά της γονικής εμπλοκής για το γραμματισμό).

β) Η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ γονέων και παιδιών κατά την αλληλεπίδραση για την ενίσχυση του γραμματισμού (ποιοτικά χαρακτηριστικά της γονικής εμπλοκής για τον γραμματισμό).

Ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Σε ποιες πρακτικές γραμματισμού εμπλέκονται συχνότερα οι γονείς και ποιες εφαρμόζουν λιγότερο;
- 2) Είναι θετικό το κλίμα της αλληλεπίδρασης των γονέων - παιδιού στο πλαίσιο των προσπαθειών των γονέων να εμπλακούν σε σχετικές με τον γραμματισμό των παιδιών δραστηριότητες;
- 3) Συνδέονται συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά (ηλικία παιδιού, αστικότητα, επίπεδο σπουδών και φύλο γονέων) με τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι γονείς για την ενίσχυση του γραμματισμού των παιδιών;

Συμμετέχοντες

Για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε ως καταλληλότερη δειγματοληπτική διαδικασία η «εκ των συμμετεχόντων καθοδηγούμενη δειγματοληψία», η οποία αποτελεί εξέλιξη της δειγματοληψίας «χιονοστιβάδας». Σύμφωνα με την τεχνική αυτή δειγματοληψίας, αλληπάλληλα κόμματα συμμετεχόντων υποδεικνύονται από τους διαδοχικούς συμμετέχοντες, διαδικασία που εξασφαλίζει μια ισορροπία στα χαρακτηριστικά του δείγματος πολύ διαφορετική από το αρχικό δείγμα ευκολίας καθιστώντας τη μέθοδο αρκετά αξιόπιστη, αν ο αριθμός των κυμάτων είναι αρκετά μεγάλος (Heckarthon, 2011; McCreesh et al., 2012). Ως προς τον αριθμό των συμμετεχόντων ακολουθήθηκε ο κανόνας που αναφέρει ότι θα πρέπει να είναι τουλάχιστον πέντε φορές μεγαλύτερος από τον αριθμό των προτάσεων της μεγαλύτερης σε αριθμό κλίμακας του ερωτηματολογίου (Γαλάνης, 2012), ώστε να ελαχιστοποιήσουμε και το σφάλμα ανάλυσης (Hinkin, Tracey, & Enz, 1997).

Το δείγμα αποτελείται από 214 γονείς (Πίνακας 1) με αντιπροσώπευση από όλη την ελληνική επικράτεια. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων είναι μητέρες, κάτοικοι αστικών περιοχών. Όσον αφορά στο επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων, οι περισσότερες μητέρες έχουν πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, ενώ η πλειονότητα των πατέρων είναι απόφοιτοι λυκείου.

Πίνακας 1 Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων (N=214)

Φύλο	Αστικότητα	Επίπεδο σπουδών
Άνδρες: 16%	Μητροπολιτική: 24%	Υποchr. Εκπ.: 9%
	Αστική: 37%	Λύκειο: 46%
	Ημιαστική: 23%	ΑΕΙ/ΤΕΙ: 33%
	Αγροτική: 15%	Μετ/κό: 11%
Γυναίκες: 84%		Υποchr. Εκπ: 3%
		Λύκειο: 27%
		ΑΕΙ/ΤΕΙ: 51%
		Μετ/κό: 19%

Ερευνητικό εργαλείο

Για τις ανάγκες της έρευνας κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο (*Ερωτηματολόγιο Γονικής Εμπλοκής για τον Γραμματισμό στο Νηπιαγωγείο: ΕΓΕΓΝ*) για τη μελέτη των πρακτικών της εμπλοκής των γονιών σε ό,τι αφορά την ενίσχυση του γραμματισμού των παιδιών νηπιαγωγείου. Η ανάπτυξη του συγκεκριμένου εργαλείου συνοψίζεται στα παρακάτω τέσσερα στάδια (Benson & Clark, 1983): αρχικά προσδιορίστηκε ο σκοπός του εργαλείου και ακολούθησε η ανασκόπηση της σχετικής με το θέμα μας βιβλιογραφίας. Από την αξιοποίηση σχετικών με το υπό διερεύνηση ζήτημα ερευνητικών εργαλείων (Γκλιάνου-Χριστοδοπούλου, 2009 · LeRoux, 2016 · Martorana, 2015 · Σακελαρίου, 2008) προέκυψε η δημιουργία τράπεζας ερωτήσεων/προτάσεων. Από την τράπεζα αυτή επιλέχθηκαν τελικά 40 προτάσεις (Πίνακας 2), έχοντας ως κριτήρια επιλογής τους (α) τον βαθμό συχνότητας εμφάνισης της πρότασης στα ερευνητικά εργαλεία, και (β) την καταλληλότητά τους για τα ελληνικά δεδομένα (όσον αφορά στα ξενόγλωσσα ερευνητικά εργαλεία). Επιπλέον αξιοποιήθηκαν προτάσεις από τον *Οδηγό Νηπιαγωγού* (Δαφέρμου και συν., 2006). Η συνολική τράπεζα ερωτήσεων διαμορφώθηκε στη βάση της τυπολογίας της Epstein, αλλά με τη διαφορά ότι οι κατηγορίες που προτείνονται αναφέρονται στο τι κάνουν ή μπορεί να κάνουν οι γονείς σε σχέση με τον γραμματισμό και λαμβάνοντας υπόψη τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Επιπλέον, προστέθηκε μια κατηγορία προτάσεων που αφορούν σε πρακτικές που αντανακλούν την ανάπτυξη θετικού κλίματος στην αλληλεπίδραση με το παιδί, με στόχο την ενίσχυση δεξιοτήτων και στάσεων που αφορούν τον γραμματισμό.

Για τον έλεγχο εγκυρότητας περιεχομένου του ερωτηματολογίου, οι συγγραφείς απευθύνθηκαν σε ομάδα τριών ατόμων/ειδικών (νηπιαγωγοί με αυξημένα προσόντα και ειδικές γνώσεις για τον γραμματισμό), ώστε να εκτιμηθεί ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ των ειδικών και των δημιουργών του ερευνητικού εργαλείου ως προς το αν τα στοιχεία που επιλέχθηκαν να συμπεριληφθούν στην κλίμακα μετρούν όντως τις έννοιες τις οποίες επιλέχθηκαν να μετρήσουν (Cohen & Manion, 2008). Στο τέταρτο στάδιο προχωρήσαμε στην πιλοτική εφαρμογή του ερευνητικού εργαλείου σε δείγμα 40 γονέων. Για την εκτίμηση της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας υπολογίστηκε η τιμή του δείκτη α του Cronbach. Τα αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής του ερωτηματολογίου έδειξαν ότι συνολικά ο δείκτης για την εσωτερική συνέπεια της κλίμακας είχε πολύ υψηλή τιμή ($\alpha = 0,91$).

Πίνακας 2 Ερωτηματολόγιο Γονικής Εμπλοκής για τον Γραμματισμό στο Νηπιαγωγείο (ΕΓΕΓΝ)¹

1ος τύπος: Γονική μέριμνα
Αγοράζω στο παιδί μου βιβλία. Στο σπίτι υπάρχει σχετικό υλικό (μολύβια, χαρτιά, μαρκαδόροι κ.λπ.), ώστε το παιδί μου να έχει τη δυνατότητα να ασχοληθεί δημιουργικά. Το παιδί μου βλέπει εμένα ή άλλα άτομα στην οικογένεια (πατέρα, αδελφία κ.λπ.) να διαβάζουμε βιβλία, εφημερίδες κ.λπ. Λέω στο παιδί μου πόσο πολύ μου αρέσει να διαβάζω βιβλία. Λέω ιστορίες στο παιδί μου για το πώς κατάφερα εγώ (ή/και άλλα άτομα στην οικογένεια) να μάθω να γράφω και να διαβάζω. Ρωτάω το παιδί μου για το τι έκαναν/έμαθαν στο νηπιαγωγείο αναφορικά με την κατάκτηση δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης. Ενημερώνομαι όπως μπορώ (π.χ. διαβάζω σχετικό υλικό, ακούω κάποιον ειδικό, μιλάω με άλλους γονείς) για το πώς να βοηθήσω το παιδί μου να κατακτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες γραμματισμού. Πηγαίνω στο βιβλιοπωλείο μαζί με το παιδί μου.

¹Η αξιοπιστία του τελικού ερευνητικού εργαλείου στην κύρια έρευνα ($N=214$) υπολογίστηκε με τον έλεγχο α του Cronbach, όπου διαπιστώθηκε ότι είχε πολύ υψηλή τιμή ($\alpha=0,94$).

2ος τύπος: Επικοινωνία σχολείου –οικογένειας

Επικοινωνώ με την/τον νηπιαγωγό του παιδιού μου προκειμένου να ενημερωθώ για την πορεία του παιδιού μου στην κατάκτηση πρώιμων δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης.
 Επικοινωνώ με την/τον νηπιαγωγό για να ενημερώσω όταν βλέπω ότι το παιδί μου έχει κατακτήσει κάποια δεξιότητα γραμματισμού (π.χ. αναγνωρίζει κάποια γράμματα, διαβάζει μικρές λέξεις, γράφει το όνομά του).
 Επικοινωνώ με τον/την νηπιαγωγό όταν διαπιστώνω ότι το παιδί μου έχει κάποια δυσκολία αναφορικά με την κατάκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού ή «έχει μείνει πίσω».
 Επικοινωνώ με την/τον νηπιαγωγό για να ενημερωθώ πως μπορώ να βοηθήσω το παιδί μου να κατακτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες γραμματισμού.

3ος τύπος: Εθελοντική συμμετοχή των γονέων στο σχολείο

Συμμετέχω/βοηθώ σε δραστηριότητες σχετικές με τον γραμματισμό στην τάξη, όταν προσκαλούμαι (π.χ. να αφηγηθώ μια ιστορία ή κάτι άλλο).
 Συμμετέχω/βοηθώ στην τάξη σε δραστηριότητες από κοινού με το παιδί μου (π.χ. να γράψουμε μια κάρτα μαζί κ.λπ.), ώστε να δω στην πράξη πώς δουλεύουν στο νηπιαγωγείο σχετικά με τον γραμματισμό, όταν προσκαλούμαι.
 Δωρίζω βιβλία για τη δανειστική βιβλιοθήκη του νηπιαγωγείου.
 Στέλνω με το παιδί μου βιβλία ή/και άλλο έντυπο υλικό (π.χ. φυλλάδια, περιοδικά κ.λπ.) στο νηπιαγωγείο, όταν δουλεύουν κάποιο σχετικό θέμα.

4ος τύπος: Ενίσχυση της μάθησης στο σπίτι

Διαβάζω παραμύθια/βιβλία με το παιδί μου στο σπίτι.
 Σχολιάζω με το παιδί μου την πλοκή της ιστορίας που διαβάσαμε.
 Όταν διαβάζω στο παιδί μου ένα βιβλίο, δείχνω πώς διαβάζουμε (π.χ. με το δάκτυλο, από αριστερά προς δεξιά).
 Όταν πηγαίνω βόλτα με το παιδί μου, το ενθαρρύνω να διαβάσει πινακίδες, αφίσες ή άλλο έντυπο υλικό που θα συναντήσουμε.
 Όταν διαβάζω ένα βιβλίο στο παιδί μου, συνηθίζω να του εξηγώ άγνωστες λέξεις.
 Παιζώ με το παιδί μου γλωσσικά παιχνίδια (π.χ. φτιάχνουμε ομοιοκαταληξίες, λέμε γλωσσοδέτες, φτιάχνουμε παρέα μικρά ποιήματα ή ιστορίες κ.λπ.).
 Παιζώ παιχνίδια με λέξεις και γράμματα με το παιδί.
 Παρακινώ το παιδί μου να «διαβάσει» ταμπέλες στο σουπερ μάρκετ ψάχνοντας τη λίστα με τα ψώνια.
 Προτρέπω το παιδί μου να γράφει το όνομά του στις ζωγραφιές του.
 Προτρέπω το παιδί μου να κυκλώνει διάφορα γράμματα σε έντυπο υλικό (εφημερίδες, περιοδικά κ.λπ.)

5ος τύπος: Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων

Συμμετέχω/βοηθώ σε αποφάσεις που αφορούν δράσεις σχετικές με τον γραμματισμό (για παράδειγμα στη λειτουργία της δαν. βιβλιοθήκης, στο να βοηθήσω να οργανωθεί μια έκθεση βιβλίου κ.ά.).
 Προτείνω δράσεις που αφορούν τη μάθηση και την κατάκτηση πρώιμων δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης στο νηπιαγωγείο, όταν ρωτηθώ.

6ος τύπος: Συνεργασία με την κοινότητα

Παρακολουθώ με το παιδί μου εκδηλώσεις που αφορούν το βιβλίο και τον γραμματισμό (π.χ. αφηγήσεις, παρουσιάσεις/ιστοριών, εργαστήρια φιλαναγκωσίας κ.π.).
 Επισκέπτομαι με το παιδί μου βιβλιοθήκες ή άλλους χώρους σχετικούς με βιβλία.
 Συμμετέχω/βοηθώ σε δράσεις του νηπιαγωγείου σε συνεργασία με άλλους φορείς και ειδικούς για την κατάκτηση του γραμματισμού.

Ποιότητα εμπλοκής - Ανάπτυξη θετικού κλίματος με το παιδί

Ενθαρρύνω το παιδί μου να προσπαθεί περισσότερο για να κατακτήσει τις απαραίτητες πρώιμες δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής.

Εξηγώ στο παιδί μου πόσο σημαντικό είναι να μάθει να αναγνωρίζει γράμματα και λέξεις.

Λέω/Δείχνω στο παιδί μου πόσο περήφανος/η είμαι με την προσπάθειά του να κατακτήσει πρώιμες δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης.

Επαινώ το παιδί μου όταν προσπαθεί να αναγνωρίσει γράμματα και λέξεις.

Εξηγώ στο παιδί μου πόσο σημαντικό είναι να «διαβάζει» βιβλία.

Επαινώ το παιδί μου όταν προσπαθεί να γράψει/αντιγράψει το όνομά του ή άλλες μικρές λέξεις.

Λέω/Δείχνω στο παιδί μου πόσο απολαμβάνω να διαβάζουμε μαζί βιβλία.

Λέω/Δείχνω στο παιδί μου πόσο διασκεδάζω να παίζουμε μαζί παιχνίδια με λέξεις και γράμματα.

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια κλίμακα από το 1 (πολύ συχνά) έως το 5 (ποτέ) αναφορικά με τη συχνότητα που υιοθετούν τις συμπεριφορές σε σχέση με τον γραμματισμό που περιγράφουν οι προτάσεις του ερωτηματολογίου. Η χαμηλότερη βαθμολογία αντανακλά υψηλότερη συχνότητα πρακτικών εμπλοκής γραμματισμού των γονέων.

Παραγοντική δομή - εγκυρότητα -αξιοπιστία

Η παραγοντική ανάλυση αποτελεί μια διαδικασία που δίνει πληροφορίες για τη δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου (Μάρκος, 2012) και επιτρέπει την ανάδειξη ενός διαχειρίσιμου αριθμού παραγόντων (Field, 2018). Ειδικότερα στην έρευνα αυτή επιλέχθηκε η διερευνητική παραγοντική ανάλυση, η οποία χρησιμοποιείται όταν κατασκευάζεται ένα ερωτηματολόγιο και ο ερευνητής δεν έχει εκ των προτέρων γνώση σχετικά με το πόσο παράγοντες μπορούν να δημιουργηθούν από τα στοιχεία του ερωτηματολογίου (Γαλάνης, 2013). Όσον αφορά στη μέθοδο ανάλυσης των παραγόντων επιλέχθηκε η παραγοντική ανάλυση Κυρίων Συνιστωσών (με περιστροφή Varimax), η οποία αποτελεί μια συνήθη μέθοδο στις κοινωνικές επιστήμες, ικανή να περιγράψει σε σημαντικό βαθμό τη δομή ενός μοντέλου (Δαφέρμος, 2013). Για τη βέλτιστη παραγοντική λύση, ακολουθήθηκαν μια σειρά κριτηρίων (βλ. Petrogiannis & Penderi, 2014): α) ιδιοτιμή > 1, β) φόρτιση τουλάχιστον 3 προτάσεων σε κάθε παράγοντα, γ) φόρτιση >0,30 της πρότασης, δ) επαρκής εσωτερική συνέπεια για τον κάθε παράγοντα (>0,70), ε) αποφυγή φόρτισης της πρότασης σε περισσότερους από έναν παράγοντες, και ε) απλή δομή με εννοιολογική καθαρότητα.

Για να ικανοποιηθούν τα παραπάνω κριτήρια, από τις 40 προτάσεις αφαιρέθηκαν οι 11 (7, 13, 16, 17, 19, 24, 25, 31, 35, 37, 38). Ο δείκτης για την εσωτερική συνέπεια της κλίμακας για το σύνολο των 29 προτάσεων είχε πολύ υψηλή τιμή ($\alpha = 0,92$). Η τιμή του ΚΜΟ ήταν 0,88 και ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett βρέθηκε στατιστικά σημαντικός. Προέκυψαν 5 παράγοντες που συνέβαλαν στη διακύμανση της κλίμακας κατά 60%. Ο πρώτος παράγοντας, *Ενίσχυση φιλαναγνωσίας*, περιλάμβανε 8 προτάσεις (1,3, 4, 5, 8, 9, 29, 33) με φορτίσεις μεταξύ 0,62 και 0,78 και είχε υψηλό δείκτη αξιοπιστίας ($\alpha = 0,87$). Οι προτάσεις εστίαζαν στην ενίσχυση της επαφής με το βιβλίο και το έντυπο κείμενο και στην απόλαυση της ανάγνωσης. Ο δεύτερος παράγοντας ονομάστηκε *Ενεργός συμμετοχή στο νηπιαγωγείο* και περιλάμβανε 6 προτάσεις (11, 16, 20, 22, 24, 39), οι οποίες αναφέρονταν στη συμμετοχή των γονιών στη λήψη αποφάσεων, στην εθελοντική βοήθεια στην οργάνωση δράσεων και στη συμμετοχή σε δραστηριότητες σε σχέση με τον γραμματισμό. Οι φορτίσεις των προτάσεων στον παράγοντα κυμαίνονταν μεταξύ 0,63 και 0,82, ενώ ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν επίσης υψηλός ($\alpha = 0,87$). Ο τρίτος παράγοντας αναφερόταν στην *Αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού* και περιέγραφε τις σχετικές με τον γραμματισμό δραστηριότητες και αλληλεπιδράσεις στο οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Περιλάμβανε 7 προτάσεις (6, 10, 12, 14, 15, 18, 32) με φορτίσεις που κυμαίνονταν

μεταξύ 0,47 και 0,69 και είχε υψηλή εσωτερική συνέπεια ($\alpha = 0,81$). Ο τέταρτος παράγοντας, *Επικοινωνία με τον/τη νηπιαγωγό*, συμπεριλάμβανε 4 προτάσεις (2, 28, 30, 34) με φορτίσεις που κυμαίνονταν μεταξύ 0,74 και 0,79 και υψηλό δείκτη αξιοπιστίας ($\alpha = 0,84$), οι οποίες αναφέρονταν στην αμοιβαία επικοινωνία γονιών και εκπαιδευτικών για την ενημέρωση και ανταλλαγή πληροφοριών για την πρόοδο του παιδιού σε σχέση με την κατάκτηση του γραμματισμού. Τέλος, ο πέμπτος παράγοντας ονομάστηκε *Υποστήριξη και κινητοποίηση* καθώς συμπεριλάμβανε 4 προτάσεις (21, 23, 26, 27), οι οποίες εστίαζαν στην ενθάρρυνση του παιδιού και στην ενίσχυση της θετικής στάσης απέναντι στον γραμματισμό. Οι φορτίσεις των προτάσεων στον παράγοντα κυμαίνονταν μεταξύ 0,66 και 0,75 και ο δείκτης αξιοπιστίας σημείωσε ικανοποιητική τιμή ($\alpha = 0,71$).

Πίνακας 3 Παραγοντική δομή και αξιοπιστία των 29 προτάσεων του Ερωτηματολογίου Γονικής Εμπλοκής για τον Γραμματισμό στο Νηπιαγωγείο ($N=214$)

Προτάσεις	Παράγοντες*				
	A	B	Γ	Δ	E
5. Αγοράζω στο παιδί μου βιβλία.	0,781	0,212	0,060	0,059	0,-027
1. Διαβάζω παραμύθια/βιβλία με το παιδί μου στο σπίτι.	0,773	0,038	0,065	0,098	0,011
3. Πηγαίνω στο βιβλιοπωλείο μαζί με το παιδί μου.	0,746	0,222	0,149	-,001	-,053
33. Λέω στο παιδί μου πόσο πολύ μου αρέσει να διαβάζω βιβλία.	0,664	0,067	0,132	0,118	0,269
8. Επισκέπτομαι με το παιδί μου βιβλιοθήκες ή χώρους σχετικούς με βιβλία.	0,657	0,260	0,159	0,110	0,077
9. Το παιδί μου βλέπει εμένα ή άλλα άτομα στην οικογένεια να διαβάζουμε βιβλία, εφημερίδες.	0,648	-,080	0,176	0,066	0,335
29. Λέω/δείχνω στο παιδί μου πόσο απολαμβάνω να διαβάζουμε μαζί βιβλία.	0,624	0,094	0,184	0,152	0,198
4. Σχολιάζω με το παιδί μου την πλοκή της ιστορίας που διαβάσαμε.	0,595	0,297	0,355	0,059	0,103
22. Συμμετέχω/βοηθώ σε αποφάσεις που αφορούν δράσεις σχετικές με τον γραμματισμό (για παράδειγμα στη λειτουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης, στο να βοηθήσω να οργανωθεί μια έκθεση βιβλίου κ.ά.).	0,094	0,823	0,120	0,143	0,079
24. Συμμετέχω/βοηθώ στην τάξη σε δραστηριότητες γραμματισμού, από κοινού με το παιδί μου (π.χ. να γράψουμε μια κάρτα μαζί), όταν προσκαλούμαι.	0,351	0,758	0,015	0,142	0,056
20. Προτείνω δράσεις που αφορούν τη μάθηση και την κατάκτηση πρώιμων δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης στο νηπιαγωγείο, όταν ρωτηθώ.	0,122	0,685	0,340	0,202	0,049
16. Συμμετέχω/βοηθώ σε δραστηριότητες σχετικές με τον γραμματισμό στην τάξη (π.χ. να αφηγηθώ μια ιστορία).	0,249	0,668	0,315	0,115	0,020

11. Συμμετέχω /βοηθώ σε δράσεις του νηπιαγωγείου με φορείς και ειδικούς για την κατάκτηση του γραμματισμού.	0,044	0,652	0,317	0,293	0,058
39. Προτείνω/βοηθώ στην οργάνωση από το νηπιαγωγείο εκδηλώσεων σχετικών με τον γραμματισμό (π.χ. ημερίδα με κάποιον ειδικό, συγγραφέα κ.λπ.).	0,124	0,633	0,297	0,324	-,013
12. Όταν πηγαίνω βόλτα με το παιδί μου, το ενθαρρύνω να διαβάσει πνακίδες, αφίσες ή άλλο έντυπο υλικό που θα συναντήσουμε.	0,156	0,297	0,692	0,113	0,091
10. Όταν διαβάζω στο παιδί μου ένα βιβλίο, δείχνω πώς διαβάζουμε (π.χ. δείχνοντας με το δάχτυλο από αριστερά προς τα δεξιά).	0,161	0,248	0,648	0,098	-,081
18. Παρακινώ το παιδί μου να "διαβάσει" ταμπέλες στο σούπερ μάρκετ ψάχνοντας τη λίστα με τα ψώνια.	0,274	0,156	0,640	0,190	0,062
15. Παίζω παιχνίδια με λέξεις και γράμματα με το παιδί μου.	0,262	0,315	0,627	0,019	0,041
32. Προτρέπω το παιδί μου να γράφει το όνομά του στις ζωγραφιές.	-,015	0,038	0,552	0,095	0,398
14. Παίζω με το παιδί μου γλωσσικά παιχνίδια (π.χ. φτιάχνουμε ομοιοκαταληξίες, φτιάχνουμε παρέα μικρά ποιήματα ή ιστορίες κ.λπ.).	0,353	0,287	0,542	-,057	0,211
6. Ενθαρρύνω το παιδί μου να προσπαθεί περισσότερο για να κατακτήσει τις απαραίτητες πρώιμες δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής.	0,014	-,075	0,470	0,372	0,441
28. Επικοινωνώ με τη νηπιαγωγό όταν διαπιστώνω ότι το παιδί μου έχει κάποια δυσκολία αναφορικά με την κατάκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού.	0,090	0,235	-,072	0,785	0,092
30. Επικοινωνώ με τη νηπιαγωγό για να ενημερωθώ πώς μπορώ να βοηθήσω το παιδί μου να κατακτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες γραμματισμού.	0,111	0,268	0,049	0,772	0,212
34. Επικοινωνώ με τη νηπιαγωγό του παιδιού μου προκειμένου να ενημερωθώ για την πορεία του παιδιού μου στην κατάκτηση των πρώιμων δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης.	0,108	0,237	0,142	0,771	0,145
2. Επικοινωνώ με τη νηπιαγωγό για να ενημερώσω, όταν βλέπω ότι το παιδί μου έχει κατακτήσει κάποια δεξιότητα γραμματισμού (π.χ. αναγνωρίζει κάποια γράμματα, γράφει το όνομά του).	0,107	0,077	0,293	0,743	-,006
21. Λέω/δείχνω στο παιδί μου πόσο περήφανος/η είμαι με την προσπάθειά του να κατακτήσει πρώιμες δεξιότητες γραφής/ανάγνωσης.	0,100	0,137	0,091	0,098	0,746

23. Επαινώ το παιδί μου όταν προσπαθεί να αναγνωρίσει γράμματα και λέξεις.	0,120	0,108	-,119	0,072	0,726
26. Εξηγώ στο παιδί μου πόσο σημαντικό είναι να "διαβάζει" βιβλία.	0,153	-,078	0,181	0,055	0,686
27. Επαινώ το παιδί μου όταν προσπαθεί να γράψει/αντιγράψει το όνομά του ή άλλες μικρές λέξεις.	0,120	-,004	0,180	0,159	0,655
Συμβολή στη διακόμευση	31.56%	9.31%	8.79%	6.15%	4.35%
Τιμή δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's α	0,87	0,87	0,81	0,84	0,71

* Α: Ενίσχυση φιλιαναγνωσίας, Β: Ενεργός συμμετοχή στο νηπιαγωγείο, Γ: Αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού, Δ: Επικοινωνία με τον/τη νηπιαγωγό, Ε: Υποστήριξη και κινητοποίηση

Διαδικασία

Οι συγγραφείς ήρθαν σε επαφή με γονείς παιδιών νηπιαγωγείου από όλη την ελληνική επικράτεια, από τους οποίους, αφού δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινήσεις, ζητήθηκε η συμβολή τους στην διάχυση της έρευνας, εξασφαλίζοντας το πρώτο κύμα συμμετεχόντων. Με την ίδια διαδικασία προέκυψε και το δεύτερο κύμα συμμετεχόντων κ.ο.κ. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν με δύο τρόπους: σε ηλεκτρονική αλλά και σε έντυπη μορφή. Όταν ολοκληρώθηκε η συλλογή των ερωτηματολογίων ακολούθησε η κωδικογράφηση των απαντήσεων και η καταχώρησή τους στο στατιστικό πρόγραμμα επεξεργασίας (SPSS v.26).

Σχέδιο ανάλυσης

Για να απαντηθούν τα ερωτήματα της έρευνας ακολουθήθηκαν οι εξής διαδικασίες:

Α. Σε σχέση με το πρώτο και δεύτερο ερώτημα της έρευνας παρουσιάζονται οι προτάσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν τα ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά της γονικής εμπλοκής για τον γραμματισμό που συγκέντρωσαν την υψηλότερη και χαμηλότερη βαθμολογία με βάση τους μέσους όρους των απαντήσεων των συμμετεχόντων.

Β. Σε σχέση με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, πραγματοποιήθηκε έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα, προκειμένου να διερευνηθεί πιθανή συσχέτιση του φύλου των γονέων αλλά και της ηλικίας του παιδιού με τις πρακτικές των γονέων, ενώ για το έλεγχο πιθανής συσχέτισης της αστικότητας και του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων με τις πρακτικές εμπλοκής τους στον γραμματισμό των παιδιών πραγματοποιήθηκε έλεγχος απλής διακόμευσης.

Περιγραφικά στοιχεία

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι προτάσεις που φάνηκε να συγκεντρώνουν την υψηλότερη και τη χαμηλότερη βαθμολογία, αντανακλώντας τα χαμηλότερα και υψηλότερα επίπεδα συχνότητας γονικής εμπλοκής σε πρακτικές γραμματισμού αντίστοιχα. Οι πρακτικές που φάνηκε ότι υιοθετούνται σε μικρότερο βαθμό αναφέρονται στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων στο νηπιαγωγείο και σε εκδηλώσεις που σχετίζονται με τον γραμματισμό, με κοινοτικούς φορείς εντός και εκτός νηπιαγωγείου. Η διασφάλιση υλικών για τη δημιουργική απασχόληση και την προαγωγή του γραμματισμού φάνηκε να είναι η πρακτική που υιοθετείται από όλους τους γονείς σε μεγάλο βαθμό (εύρος τιμών 1-2), ενώ ακολουθούν οι πρακτικές που αντανακλούν ένα θετικό κλίμα για την κατάκτηση του γραμματισμού και την ενθάρρυνση του παιδιού αναφορικά με τις σχετικές προσπάθειες που καταβάλλει.

Πίνακας 4 Προτάσεις του ΕΓΕΓΝ που αντανακλούν χαμηλότερη και υψηλότερη συχνότητα εμπλοκής σε σχέση με τον γραμματισμό (N=214)

Προτάσεις Εύρος τιμών κλίμακας: 1(πολύ συχνά) - 5 (ποτέ)	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Εύρος τιμών πρότασης
39. Προτείνω/βοηθώ στην οργάνωση από το νηπιαγωγείο εκδηλώσεων σχετικών με τον γραμματισμό (π.χ. ημερίδα με κάποιον ειδικό, συγγραφέα κ.λπ.).	3,53	1,224	1-5
17. Στέλνω βιβλία ή και άλλο έντυπο υλικό (π.χ. φυλλάδια, περιοδικά) στο νηπιαγωγείο, όταν δουλεύουν κάποιο σχετικό θέμα.	3,17	1,285	1-5
20. Προτείνω δράσεις που αφορούν τη μάθηση και την κατάκτηση πρώιμων δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης στο νηπιαγωγείο, όταν ρωτηθώ.	3,17	1,323	1-5
40. Παρακολουθώ με το παιδί μου εκδηλώσεις που αφορούν το βιβλίο και τον γραμματισμό (π.χ. αφηγήσεις/παρουσιάσεις ιστοριών, εργαστήρια φιλιαναγνωσίας).	3,14	1,197	1-5
11. Συμμετέχω/βοηθώ σε δράσεις του νηπιαγωγείου με τρίτους φορείς και ειδικούς για την κατάκτηση του γραμματισμού.	3,07	1,344	1-5
7. Στο σπίτι υπάρχει σχετικό υλικό (μολύβια, χαρτιά, κ.λπ.) ώστε το παιδί μου να έχει τη δυνατότητα να ασχοληθεί δημιουργικά.	1,14	0,348	1-2
27. Επαινώ το παιδί μου όταν προσπαθεί να γράψει/αντιγράψει το όνομά του ή άλλες μικρές λέξεις.	1,21	0,546	1-5
23. Επαινώ το παιδί μου όταν προσπαθεί να αναγνωρίσει γράμματα και λέξεις.	1,22	0,534	1-4
21. Λέω/δείχνω στο παιδί μου πόσο περήφανος/η είμαι με την προσπάθειά του να κατακτήσει πρώιμες δεξιότητες γραφής/ ανάγνωσης.	1,29	0,572	1-5
32. Προτρέπω το παιδί μου να γράφει το όνομά του στις ζωγραφιές του.	1,37	0, 775	1-5

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5, ο δεύτερος παράγοντας, *Ενεργός συμμετοχή στο νηπιαγωγείο*, συγκέντρωσε την υψηλότερη βαθμολογία, δηλαδή αποτέλεσε τη διάσταση της γονικής εμπλοκής με τη χαμηλότερη συχνότητα εφαρμογής των σχετικών πρακτικών για την ενίσχυση του γραμματισμού. Μεγαλύτερη συχνότητα πρακτικών για την κατάκτηση του γραμματισμού των μικρών παιδιών φάνηκε να έχει ο πέμπτος παράγοντας, *Υποστήριξη και κινητοποίηση*. Τέλος, η συνολική βαθμολογία της κλίμακας κυμάνθηκε σε επίπεδα προς τη χαμηλή άκρη της κλίμακας βαθμολόγησης δείχνοντας ότι οι γονείς εμπλέκονται σε πρακτικές γραμματισμού με τα παιδιά αρκετά συχνά.

Πίνακας 5 Μέσος όρος βαθμολόγησης σε κάθε παράγοντα και στο σύνολο των προτάσεων του ΕΓΕΓΝ (N=214)

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Β Παράγοντας: Ενεργός συμμετοχή στο νηπιαγωγείο	3,05	6,396
Δ Παράγοντας: Επικοινωνία με τον/τη νηπιαγωγό	2,26	9,023
Γ Παράγοντας: Αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού	2,10	14,715
Α Παράγοντας: Ενίσχυση φιλιαναγωγίας	2,00	16,042
Ε Παράγοντας: Υποστήριξη και κινητοποίηση	1,31	1,844
Συνολική βαθμολογία	2,18	16,563

Σχέσεις μεταξύ μεταβλητών

Προκειμένου να ελεγχθούν οι σχέσεις μεταξύ των δημογραφικών μεταβλητών και των πρακτικών εμπλοκής των γονέων, εξετάστηκε η σύνδεση κάθε μιας από τις δημογραφικές μεταβλητές τόσο στο σύνολο των πρακτικών εμπλοκής (συνολική βαθμολογία της κλίμακας) όσο και με τον κάθε έναν από τους πέντε (5) παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση. Ως προς τις δημογραφικές μεταβλητές εξετάστηκαν: α) ηλικία του παιδιού, β) το φύλο του γονέα, γ) το επίπεδο εκπαίδευσης των γονιών, και δ) η αστικότητα.

Για τον έλεγχο της επίδρασης του παράγοντα ηλικία των παιδιών, εάν δηλαδή είναι νήπιο (5-6 ετών) ή προνήπιο (4-5 ετών), στις πρακτικές εμπλοκής των γονέων αναφορικά με την κατάκτηση του γραμματισμού πραγματοποιήθηκε έλεγχος *t* για ανεξάρτητα δείγματα (αποτελέσματα ελέγχου). Η ηλικία των παιδιών δεν φάνηκε να αποτελεί παράγοντα που επιδρά στις πρακτικές των γονιών, καθώς δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους. Το φύλο του γονέα φάνηκε να επηρεάζει τις πρακτικές εμπλοκής των γονέων για την ενίσχυση του γραμματισμού των παιδιών νηπιαγωγείου, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου *t* για ανεξάρτητα δείγματα. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 6, οι διαφορές των μέσων όρων των πρακτικών των μητέρων διέφεραν στατιστικά σημαντικά με τους αντίστοιχους των πρακτικών των πατέρων αναφορικά με το σύνολο των πρακτικών γραμματισμού και με όλους τους παράγοντες εκτός από τον πέμπτο, *Υποστήριξη και κινητοποίηση* του παιδιού για την κατάκτηση δεξιοτήτων και θετικών στάσεων για τον γραμματισμό.

Σε ό,τι αφορά την επίδραση της αστικότητας και του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων, πραγματοποιήθηκε έλεγχος απλής ανάλυσης διακύμανσης (one-way Anova). Ενώ για την αστικότητα δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων φάνηκε να αποτελεί παράγοντα που διαφοροποιεί το επίπεδο των πρακτικών που εφαρμόζουν. Πιο συγκεκριμένα, προέκυψε ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των μητέρων επιδρά σε σχέση με τις πρακτικές που εφαρμόζουν α) στο σύνολο της βαθμολογίας της κλίμακας ($F_{3,209}= 6,379, p=0,001$) και β) στους παράγοντες Α: *Ενίσχυση φιλιαναγωγίας* ($F_{3,209}= 9,99, p=0,001$), Β: *Ενεργός συμμετοχή στο νηπιαγωγείο* ($F_{3,209}=4,424, p=0,005$), Γ: *Αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού* ($F_{3,209}= 3,251, p=0,023$). Οι post hoc αναλύσεις (κριτήριο Tukey HSD) έδειξαν ότι, σε ό,τι αφορά τους τρεις παραπάνω παράγοντες, οι μητέρες με

πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών εμπλέκονταν συχνότερα σε πρακτικές για τον γραμματισμό των παιδιών σε σχέση με αυτές που ήταν απόφοιτοι λυκείου ή είχαν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Οι post hoc αναλύσεις (κριτήριο Tukey HSD) έδειξαν ότι σε ό,τι αφορά τον Α παράγοντα, *Ενίσχυση φιλιαναγνωσίας*, οι μητέρες που είχαν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή/και μεταπτυχιακό τίτλο (μεταπτυχιακό ή διδακτορικό) ($\mu.o.=3.678$, $\tau.a.0,81=$ και $\mu.o.=4.616$, $\tau.a.=1.03$ αντίστοιχα) εμπλέκονταν περισσότερο συγκριτικά με εκείνες που διέθεταν μόνο απολυτήριο Λυκείου ($\mu.o.=1.011$, $\tau.a.=2.13$). Για τον Β παράγοντα, *Ενεργός συμμετοχή στο νηπιαγωγείο*, οι μητέρες που είχαν κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο (μεταπτυχιακό ή διδακτορικό) ($\mu.o.=4.585$, $\tau.a.=1.30$) φάνηκε να συμμετέχουν περισσότερο σε δράσεις και στη λήψη αποφάσεων στο νηπιαγωγείο σχετικά με τον γραμματισμό των μικρών παιδιών συγκριτικά με εκείνες που διέθεταν μόνο απολυτήριο λυκείου ($\mu.o.= -1,96$, $\tau.a.= 2.68$). Το ίδιο ακριβώς προέκυψε και για τον παράγοντα Γ, *Αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού*, όπου οι μητέρες που είχαν κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο (μεταπτυχιακό ή διδακτορικό) ($\mu.o.= 2.670$, $\tau.a.=1.011$) φάνηκε να εμπλέκονται περισσότερο σε δράσεις με το παιδί τους σχετικά με τον γραμματισμό στο σπίτι αλλά και εκτός σπιτιού, συγκριτικά με εκείνες που διέθεταν μόνο απολυτήριο Λυκείου ($\mu.o.= -2.044$, $\tau.a.=0,79$). Στην ίδια διαπίστωση καταλήγουμε λαμβάνοντας υπόψη και το σύνολο των πρακτικών εμπλοκής που μελετήθηκαν (συνολική βαθμολογία της κλίμακας), όπου φάνηκε ότι οι μητέρες που είχαν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή/και μεταπτυχιακό τίτλο (μεταπτυχιακό ή διδακτορικό) είχαν μικρότερους μέσους όρους στις σχετικές πρακτικές εμπλοκής συγκριτικά με εκείνες που διέθεταν μόνο απολυτήριο λυκείου, δηλαδή δήλωσαν μεγαλύτερη συχνότητα πρακτικών εμπλοκής.

Πίνακας 6 Έλεγχος *t* για ανεξάρτητα δείγματα για την επίδραση του φύλου του γονέα στις πρακτικές εμπλοκής για τον γραμματισμό ($N=214$)

Παράγοντας	Φύλο γονέα	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t	df	p-value																																																								
Α: Ενίσχυση φιλιαναγνωσίας	Μητέρα	179	15,4469	5,19412	-4,450	210	0,000																																																								
	Πατέρας	33	19,6970	4,08874				Β: Ενεργός συμμετοχή στο νηπιαγωγείο	Μητέρα	179	17,6704	6,05664	-3,722	210	0,000	Πατέρας	33	22,0303	6,84874	Γ: Αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού	Μητέρα	179	14,4804	4,95410	-1,972	210	0,050	Πατέρας	33	16,3030	4,42638	Δ: Επικοινωνία με τον/τη νηπιαγωγό	Μητέρα	179	8,7263	3,40653	-3,161	210	0,001	Πατέρας	33	10,7576	3,30748	Ε: Υποστήριξη και κινητοποίηση	μητέρα	179	5,1732	1,82927	-1,676	210	0,095	πατέρας	33	5,7576	1,90444	Συνολική βαθμολογία	μητέρα	179	61,4972	16,06181	-4,359	210	0,000
Β: Ενεργός συμμετοχή στο νηπιαγωγείο	Μητέρα	179	17,6704	6,05664	-3,722	210	0,000																																																								
	Πατέρας	33	22,0303	6,84874				Γ: Αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού	Μητέρα	179	14,4804	4,95410	-1,972	210	0,050	Πατέρας	33	16,3030	4,42638	Δ: Επικοινωνία με τον/τη νηπιαγωγό	Μητέρα	179	8,7263	3,40653	-3,161	210	0,001	Πατέρας	33	10,7576	3,30748	Ε: Υποστήριξη και κινητοποίηση	μητέρα	179	5,1732	1,82927	-1,676	210	0,095	πατέρας	33	5,7576	1,90444	Συνολική βαθμολογία	μητέρα	179	61,4972	16,06181	-4,359	210	0,000	πατέρας	33	74,5455	14,26773								
Γ: Αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού	Μητέρα	179	14,4804	4,95410	-1,972	210	0,050																																																								
	Πατέρας	33	16,3030	4,42638				Δ: Επικοινωνία με τον/τη νηπιαγωγό	Μητέρα	179	8,7263	3,40653	-3,161	210	0,001	Πατέρας	33	10,7576	3,30748	Ε: Υποστήριξη και κινητοποίηση	μητέρα	179	5,1732	1,82927	-1,676	210	0,095	πατέρας	33	5,7576	1,90444	Συνολική βαθμολογία	μητέρα	179	61,4972	16,06181	-4,359	210	0,000	πατέρας	33	74,5455	14,26773																				
Δ: Επικοινωνία με τον/τη νηπιαγωγό	Μητέρα	179	8,7263	3,40653	-3,161	210	0,001																																																								
	Πατέρας	33	10,7576	3,30748				Ε: Υποστήριξη και κινητοποίηση	μητέρα	179	5,1732	1,82927	-1,676	210	0,095	πατέρας	33	5,7576	1,90444	Συνολική βαθμολογία	μητέρα	179	61,4972	16,06181	-4,359	210	0,000	πατέρας	33	74,5455	14,26773																																
Ε: Υποστήριξη και κινητοποίηση	μητέρα	179	5,1732	1,82927	-1,676	210	0,095																																																								
	πατέρας	33	5,7576	1,90444				Συνολική βαθμολογία	μητέρα	179	61,4972	16,06181	-4,359	210	0,000	πατέρας	33	74,5455	14,26773																																												
Συνολική βαθμολογία	μητέρα	179	61,4972	16,06181	-4,359	210	0,000																																																								
	πατέρας	33	74,5455	14,26773																																																											

Σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο στον Α παράγοντα, *Ενίσχυση φιλιαναγνωσίας* ($F_{3,209} = 6,143, p = 0,001$). Φάνηκε, δηλαδή, ότι οι πατέρες που είχαν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή/και μεταπτυχιακό τίτλο (μεταπτυχιακό ή διδακτορικό) είχαν μικρότερους μέσους όρους ($\mu.o. = 2,421, \tau.a. = 1,26$ και $\mu.o. = 3,975, \tau.a. = 1,16$, για πτυχίο και μεταπτυχιακό αντίστοιχα) στις σχετικές πρακτικές εμπλοκής συγκριτικά με εκείνους που διέθεταν μόνο απολυτήριο λυκείου ($\mu.o. = 0,153, \tau.a. = 1,22$), δηλαδή δήλωσαν μεγαλύτερα επίπεδα πρακτικών εμπλοκής αναφορικά με την ενίσχυση της φιλιαναγνωσίας των μικρών παιδιών.

Συζήτηση

Τα ερευνητικά κενά που διαπιστώθηκαν στην ελληνική αρθρογραφία στο πεδίο της εμπλοκής των γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας στον αναδυόμενο γραμματισμό, λαμβάνοντας υπόψη της σημασία αυτής της εμπλοκής για τη γλωσσική και ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, καθοδήγησαν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της παρούσας ερευνητικής μελέτης. Αντιμετωπίζοντας τον γραμματισμό ως μια κοινωνική πρακτική και λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία της προσχολικής ηλικίας στην κατάκτηση των σχετικών δεξιοτήτων, γίνεται αντιληπτή η ανάγκη της προαγωγής της εμπλοκής των γονέων σε διαδικασίες που ενισχύουν τον γραμματισμό των παιδιών και βρίσκονται σε συστοιχία με τις πρακτικές που λαμβάνουν χώρα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να αναδείξει το είδος, τη συχνότητα και την ποιότητα της εμπλοκής των γονέων όταν τα παιδιά φοιτούν στο νηπιαγωγείο, ώστε να διαμορφωθεί μια βάση γνώσεων για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων που αφορούν την ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας - κοινότητας σε σχέση με τα ζητήματα που αφορούν τον γραμματισμό.

Ειδικότερα, υιοθετήθηκε μια συστημική προσέγγιση του γραμματισμού και της γονικής εμπλοκής στη βάση του μοντέλου των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein (2011). Η συγκεκριμένη τυπολογία για τη γονική εμπλοκή που η ίδια ανέπτυξε αποτέλεσε τη βάση για την κατασκευή του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε. Η τυπολογία αυτή εμπλουτίστηκε με συμπεριφορές που αντανάκλουν το συναισθηματικό κλίμα της αλληλεπίδρασης γονέων και παιδιών κατά τις δραστηριότητες γραμματισμού, ώστε το εργαλείο που κατασκευάστηκε να αντανάκλα τόσο τα ποσοτικά χαρακτηριστικά της γονικής εμπλοκής για τον γραμματισμό όσο και ποιοτικά στοιχεία αυτής της εμπλοκής. Στόχος ήταν να καταγραφούν οι πρακτικές εμπλοκής των γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας σε σχέση με τον γραμματισμό για κάθε τύπο γονικής εμπλοκής σύμφωνα με την τυπολογία της Epstein. Ειδικότερα, διερευνήθηκαν το είδος και η συχνότητα αυτών των πρακτικών, η ποιότητα της αλληλεπίδρασης γονέα -παιδιού αλλά και η πιθανή σχέση συγκεκριμένων δημογραφικών χαρακτηριστικών (ηλικία παιδιού, αστικότητα, φύλο και επίπεδο εκπαίδευσης γονέων) με τις πρακτικές εμπλοκής των γονέων. Για τις ανάγκες της έρευνας αυτής κατασκευάστηκε ερευνητικό εργαλείο (EFGFN). Το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε φάνηκε να ικανοποιεί τα απαιτούμενα κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Θα μπορούσε να αξιοποιηθεί από εκπαιδευτικούς και άλλους επαγγελματίες που ασχολούνται με το πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης και στοχεύουν στη μελέτη της γονικής εμπλοκής για τον γραμματισμό των μικρών παιδιών ως εργαλείο για να αναδειχθεί η δυναμική των γονέων σε προγράμματα που στοχεύουν στην προαγωγή της γονικής εμπλοκής για τον γραμματισμό σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε μια εις βάθος κατανόηση αυτής της δυναμικής και των αναγκών των γονιών. Για τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών της γονικής εμπλοκής (είδος, συχνότητα πρακτικών, αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού) αρχικά πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση προκειμένου να αναδειχθεί η οργάνωση των προτάσεων σε ευρύτερους παράγοντες, οι οποίοι θα επέτρεπαν και την καλύτερη διαχείριση των δεδομένων, και διερευνήθηκαν τα περιγραφικά χαρακτηριστικά των παραγόντων αυτών

αλλά και συνολικά όλων των προτάσεων. Από την παραγοντική ανάλυση προέκυψαν 5 παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας, *Ενίσχυση φιλιαναγνωσίας*, περιελάμβανε προτάσεις οι οποίες εστίαζαν στην ενίσχυση της επαφής με το βιβλίο και το έντυπο κείμενο και στην απόλαυση της ανάγνωσης. Ο δεύτερος παράγοντας ονομάστηκε *Ενεργός συμμετοχή στο νηπιαγωγείο* και αναφερόταν στη συμμετοχή των γονιών στη λήψη αποφάσεων, στην εθελοντική βοήθεια στην οργάνωση δράσεων και στη συμμετοχή σε δραστηριότητες σε σχέση με τον γραμματισμό. Ο τρίτος παράγοντας αναφερόταν στην *Αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού* και περιέγραφε τις σχετικές με τον γραμματισμό δραστηριότητες και αλληλεπιδράσεις στο οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Ο τέταρτος παράγοντας, *Επικοινωνία με τον/τη νηπιαγωγό*, αφορούσε στην αμοιβαία επικοινωνία γονιών και εκπαιδευτικών για την ενημέρωση και ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με την πρόοδο του παιδιού σε σχέση με την κατάκτηση του γραμματισμού. Τέλος, ο πέμπτος παράγοντας ονομάστηκε *Υποστήριξη και κινητοποίηση* και περιελάμβανε προτάσεις οι οποίες εστίαζαν στην ενθάρρυνση του παιδιού και στην ενίσχυση της θετικής στάσης απέναντι στον γραμματισμό, αναδεικνύοντας το συναισθηματικό κλίμα μεταξύ γονέων και παιδιών (Πεντέρη, 2012 · Petrogiannis & Penderi, 2014) κατά την αλληλεπίδρασή τους σε σχέση με την προαγωγή του γραμματισμού.

Από τους σχετικούς ελέγχους προέκυψε ότι οι γονείς εμπλέκονται αρκετά συχνά στην ενίσχυση της κατάκτησης του γραμματισμού παιδιών νηπιαγωγείου, αξιοποιώντας συχνότερα πρακτικές που αφορούν στην κινητοποίηση και υποστήριξη των παιδιών, αλλά και στη διασφάλιση των υλικών για τη δημιουργική απασχόληση και την ενίσχυση του γραμματισμού. Σε σχέση με την αλληλεπίδραση γονέα - παιδιού προέκυψε ότι αυτή χαρακτηρίζεται από θετικό κλίμα. Ειδικότερα, φάνηκε ότι οι γονείς ενθαρρύνουν σημαντικά τα παιδιά τους στις προσπάθειες που αυτά καταβάλλουν στην πορεία κατάκτησης του γραμματισμού. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι πρακτικές που αντανάκλουν ένα θετικό κλίμα για την κατάκτηση του γραμματισμού και την ενθάρρυνση του παιδιού αναφορικά με τις σχετικές προσπάθειες που καταβάλει, παρουσίασαν τη δεύτερη υψηλότερη συχνότητα μετά από τις πρακτικές που αναφέρονται στη διασφάλιση υλικών για τη δημιουργική απασχόληση και την ενίσχυση του γραμματισμού. Οι συμμετέχοντες φάνηκε να υλοποιούν συχνά δραστηριότητες που σχετίζονται με την ενίσχυση της φιλιαναγνωσίας, όπως η από κοινού ανάγνωση βιβλίων, πρακτική η οποία αποτελεί μία από τις πλέον συνηθισμένες δραστηριότητες του οικογενειακού περιβάλλοντος (Justice & Piasta, 2011 · Philips & Lonigan, 2009). Η σημαντικότητα άλλωστε της ανάγνωσης βιβλίων στα παιδιά φαίνεται ότι αποτελεί κοινή πεποίθηση, καλά εδραιωμένη στους γονείς αλλά και στους ερευνητές (Μανωλίτσης, 2013). Υψηλή συχνότητα εμπλοκής σημειώθηκε και σε σχέση με τις προτάσεις του ερωτηματολογίου που αφορούσαν σε δραστηριότητες εκμάθησης γραμμάτων και ήχων, επιβεβαιώνοντας αποτελέσματα και άλλων σχετικών ερευνών (Καρδάση, 2014 · Ραφαηλίδου, 2018).

Σε μια γενικότερη θεώρηση και σύμφωνα με την τυπολογία της Epstein που αξιοποιήθηκε, οι γονείς φαίνεται να υιοθετούν πρακτικές που αφορούν στην ενίσχυση της μάθησης στο σπίτι αλλά και στη γονική μέριμνα. Αντίθετα, διαπιστώνεται ότι οι πρακτικές που αφορούν στους άλλους τύπους γονικής εμπλοκής, δηλαδή στην εθελοντική εργασία, στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων αλλά και στη συνεργασία με την κοινότητα παρουσίασαν χαμηλή συχνότητα. Ως προς αυτό το αποτέλεσμα η ερευνά μας συμφωνεί με αποτελέσματα σχετικών με τη γονική εμπλοκή στην προσχολική εκπαίδευση ερευνών, όπου φάνηκε ότι οι γονείς συμμετέχουν συχνότερα σε δραστηριότητες με τα παιδιά τους στο σπίτι από ό,τι στην τάξη (Μανωλίτσης, 2004 · Πεντέρη, 2012). Συνολικά, θα λέγαμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας είναι αρκετά ενθαρρυντικά ως προς τη διάθεση των γονέων να εμπλακούν σε δραστηριότητες γραμματισμού με τα παιδιά τους, καθώς οι γονείς φαίνεται να αναγνωρίζουν τη σημασία της εμπλοκής τους στην προαγωγή του γραμματισμού, αφού εμπλέκονται σε αυτή την διαδικασία με αρκετούς τρόπους (Justice & Piasta, 2011 · Philips & Lonigan, 2009 · Saracho, 2017).

Η χαμηλή συχνότητα εμπλοκής των γονέων σε πρακτικές γραμματισμού που αφορούν τη συνεργασία με το σχολείο και την κοινότητα αποτελεί ένα σημαντικό σημείο ενδιαφέροντος. Προς αυτή την κατεύθυνση θεωρούμε χρήσιμη την περαιτέρω διερεύνηση των λόγων που οι γονείς δεν συμμετέχουν ενεργά σε αντίστοιχες δράσεις. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι σε έρευνες που αφορούσαν τη διερεύνηση της γονικής εμπλοκής από την οπτική των νηπιαγωγών (Rentzou, 2011 · Sakellariou & Rentzou, 2007), φάνηκε ότι οι νηπιαγωγοί, αν και προάγουν τη συμμετοχή των γονέων σε εκδηλώσεις του σχολείου, δεν επιδιώκουν τη συμμετοχή τους σε ζητήματα σχετικά με τη λήψη αποφάσεων για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αλλά και σε αυτά που αφορούν στην ενίσχυση της μάθησης των παιδιών, θεωρώντας ότι οι γονείς θα «μπερδέψουν» τα παιδιά. Η διερεύνηση από την πλευρά των γονιών των λόγων για τους οποίους δε συμμετέχουν στις παραπάνω πρακτικές θα συνεισέφερε στην έρευνα, αποσαφηνίζοντας το αν οι γονείς συναντούν δυσκολίες στην επικοινωνία με τους νηπιαγωγούς για τη συμμετοχή τους στις παραπάνω πρακτικές ή αν αυτό οφείλεται σε άλλους λόγους (π.χ. έλλειψη χρόνου γονέων κ.λπ.).

Στην έρευνα αυτή διερευνήθηκε επίσης η σχέση των γονικών πρακτικών εμπλοκής στον γραμματισμό με συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά (ηλικία παιδιού, φύλο γονέα, αστικότητα, επίπεδο εκπαίδευσης). Ως προς αυτά, το φύλο του γονέα αλλά και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονιών αναδείχθηκαν ως παράγοντες που σχετίζονται με τις πρακτικές εμπλοκής των γονέων, ενώ η αστικότητα και η ηλικία του παιδιού δε φάνηκε να επιδρούν στις πρακτικές των γονέων για τον γραμματισμό. Αναφορικά με το φύλο του γονέα τα αποτελέσματά μας συμφωνούν με αυτά αντίστοιχων ερευνών (Μανωλίτσης, 2004 · Μελεσανάκη, 2014) καταλήγοντας στο ότι οι μητέρες εμπλέκονται συχνότερα από τους πατέρες σε πρακτικές σχετικά με τον γραμματισμό των παιδιών τους. Ενδεικτικό σε αυτό είναι και το ποσοστό συμμετοχής των πατέρων στην έρευνά μας, η οποία αν και απευθύνθηκε στις οικογένειες με την παρότρυνση να συμμετάσχουν και οι δύο γονείς, τελικά οι άνδρες συμμετείχαν σε ποσοστό πολύ χαμηλότερο από αυτό των γυναικών (16% και 84% αντίστοιχα). Ανάλογα και ο παράγοντας επίπεδο εκπαίδευσης φάνηκε να επιδρά θετικά στη συχνότητα εμπλοκής των γονέων συμφωνώντας με αποτελέσματα σχετικών ερευνών. Ενδεικτικά, σε έρευνα της Γκλιάου- Χριστοδούλου (2009) διαπιστώθηκε ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων συνδέεται με την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών και τη γονική εμπλοκή. Στην ίδια διαπίστωση καταλήγουν και αντίστοιχες έρευνες από τη διεθνή βιβλιογραφία (Paratore, 2004). Σε σχέση με την ηλικία του παιδιού, το αποτέλεσμα της δικής μας έρευνας δε συμφωνεί με αυτό αντίστοιχων ερευνών όπου διαπιστώθηκε ότι όσο πιο μικρή είναι η ηλικία του παιδιού τόσο συχνότερες είναι οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι γονείς στο πλαίσιο της εμπλοκής τους στην εκπαίδευση των παιδιών (Epstein, 1995 · Stevenson & Baker, 1987). Η αστικότητα είναι ένας παράγοντας που στη σχετική, ελληνική τουλάχιστον, αρθρογραφία δεν έχει διερευνηθεί σε σχέση με τις πρακτικές εμπλοκής των γονέων στον γραμματισμό. Η πλειονότητα άλλωστε των σχετικών ερευνών αφορά σε περιορισμένο γεωγραφικά δείγμα κάνοντας τον έλεγχο πιθανής σχέσης της αστικότητας με τις πρακτικές γονικής εμπλοκής για τον γραμματισμό μη εφικτό. Η διαπίστωση αυτή, αν και δεν επιτρέπει τη σύγκριση των δικών μας αποτελεσμάτων με άλλες αντίστοιχες έρευνες, θεωρούμε ότι συνιστά ένα σημείο ενδιαφέροντος για μελλοντική περαιτέρω διερεύνηση.

Καταληκτικά, τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής θεωρούμε ότι συνεισφέρουν στη συζήτηση σχετικά με την γονική εμπλοκή στον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ωστόσο, αν και η διερεύνηση των σχετικών πρακτικών εμπλοκής των γονέων με βάση τις αναφορές των ίδιων, όπως συνέβη και στην έρευνα αυτή, είναι ένας από τους συνηθέστερους τρόπους εκτίμησης των πρακτικών γονικής εμπλοκής, κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση της γονικής εμπλοκής για τον γραμματισμό λαμβάνοντας υπόψη και την οπτική των εκπαιδευτικών και αξιοποιώντας πολυμεθοδικές προσεγγίσεις. Επιπλέον, μία αδυναμία της έρευνας αυτής είναι το ότι δεν ελήφθησαν υπόψη στον σχεδιασμό του ερευνητικού εργαλείου οι άτυπες εμπειρίες γραμματισμού που αποκτούν τα παιδιά στο

οικογενειακό πλαίσιο ως αποτέλεσμα της ανάπτυξης της τεχνολογίας, καθώς είναι πλέον δεδομένο ότι τα περισσότερα παιδιά έρχονται συστηματικά σε επαφή με εμπειρίες γραμματισμού μέσω της χρήσης και αξιοποίησης ηλεκτρονικών κινητών συσκευών τόσο μόνα τους όσο και σε συνεργασία με τους γονείς ή άλλα άτομα του οικογενειακού περιβάλλοντος (π.χ. ηλεκτρονικά συνεργατικά παιχνίδια).

Η περαιτέρω διερεύνηση της γονικής εμπλοκής στον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας, λαμβάνοντας υπόψη και την οπτική των εκπαιδευτικών αλλά και τις νέες εμπειρίες γραμματισμού στις οποίες τα παιδιά συμμετέχουν στο οικογενειακό αλλά και ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο λόγω της ανάπτυξης της τεχνολογίας, κρίνεται αναγκαία. Προς αυτήν την κατεύθυνση, ο σχεδιασμός αλλά και η υλοποίηση ενός ολοκληρωμένου προγράμματος για τον γραμματισμό στην προσχολική ηλικία, στη βάση της συστημικής προσέγγισης, θεωρούμε ότι θα είχε ενδιαφέρον και θα αναδείκνυε τον κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο του σύγχρονου σχολείου, επιδιώκοντας την εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία όλων των οικογενειών, ιδιαίτερα αυτών που δυσκολεύονται για οποιοδήποτε λόγο να ανταποκριθούν.

Για να αναπτυχθούν ωστόσο οι σχετικές πρακτικές, είναι σημαντικό να εξασφαλιστούν οι συνθήκες που θα επιτρέψουν στις/ους νηπιαγωγούς να επιδιώξουν την ουσιαστική εμπλοκή όλων των γονέων στις σχετικές με τον γραμματισμό εκπαιδευτικές πρακτικές. Βασική προϋπόθεση αποτελεί μια νέα αντίληψη του επαγγελματικού τους ρόλου στο πλαίσιο του κοινωνικοπαιδαγωγικού προσανατολισμού του σχολείου, όπου καθήκον των εκπαιδευτικών δεν είναι μόνο η εκπαίδευση των παιδιών αλλά και των ατόμων που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2017). Μια τέτοια προοπτική διασφαλίζει ότι ενδυναμώνονται οι πόροι των βασικών πλαισίων στα οποία συμμετέχουν και δρουν τα παιδιά και διασφαλίζεται η ποιοτική «συνέχεια» των μαθησιακών εμπειριών τους. Η ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι βασική συνθήκη, ώστε να υπάρξει η δυνατότητα σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη και να διασφαλιστεί η επιτυχής έκβαση των σχετικών παρεμβάσεων.

Η επιμόρφωση είναι σημαντικό να εστιάζει στις σύγχρονες θεωρήσεις για την κατάκτηση και προαγωγή του γραμματισμού, αναδεικνύοντας τον ρόλο των γονέων στα ζητήματα γραμματισμού, αλλά και στις μεθοδολογικές εκείνες διαδικασίες, μέσα από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να γίνουν οι ίδιοι φορείς των αλλαγών, σχεδιάζοντας και υλοποιώντας σχετικές παρεμβάσεις. Η τυπολογία της Epstein μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο μεθοδολογικό εργαλείο στο πλαίσιο του στρατηγικού σχεδιασμού της ενίσχυσης της γονικής εμπλοκής για τον γραμματισμό από τους εκπαιδευτικούς. Λαμβάνοντας υπόψη τους 6 τύπους της γονικής εμπλοκής μπορούν να αναπτυχθούν πρακτικές που προάγουν τη συνεργασία με τις οικογένειες γενικότερα και ειδικότερα σε σχέση με τα ζητήματα του γραμματισμού. Έτσι, σε ένα πρώτο επίπεδο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενισχύσουν τις γνώσεις των γονέων σε σχέση με τον 1^ο τύπο εμπλοκής, τη γονική μέριμνα. Μπορούν οι ίδιοι να «εκπαιδεύσουν» τους γονείς σε σχέση με τη διαμόρφωση ενός πλούσιου σε γλωσσικά ερεθίσματα οικογενειακού περιβάλλοντος, να επιδιώξουν την επιμόρφωση από κάποιον «εξειδικευμένο» στο θέμα επαγγελματία και να μοιραστούν ιδέες για το πώς θα χτίσουν οι γονείς μια υποστηρικτική σχέση με τα παιδιά δείχνοντας ενδιαφέρον και ενθαρρύνοντας τα σε σχέση με την κατάκτηση του γραμματισμού. Σε ό,τι αφορά τον 2^ο τύπο εμπλοκής, οι εκπαιδευτικοί εδραιώνουν κανάλια επικοινωνίας με τους γονείς και προάγουν την αμοιβαία επικοινωνία και ανταλλαγή πληροφοριών με στόχο να διαμορφώσουν μαζί με τους γονείς μια όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την πρόοδο του παιδιού στο ζήτημα του γραμματισμού. Αντίστοιχα, ως προς τον 3^ο τύπο εμπλοκής, δημιουργούν ευκαιρίες ώστε οι γονείς να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου ώστε και να μεταφέρουν τις δικές τους γνώσεις και εμπειρίες στο σχολικό περιβάλλον, όπως να διαβάσουν ένα παραμύθι στα παιδιά ή να φτιάξουν μαζί με αυτά ένα λεξικό στη γλώσσα τους, αλλά και να «μάθουν» από τις πρακτικές του σχολείου σε σχέση με τον γραμματισμό. Με αυτόν τον τρόπο,

ενδυναμώνονται στο να υιοθετούν κατάλληλες πρακτικές στο σπίτι κατά την αλληλεπίδραση με τα παιδιά στο πλαίσιο δραστηριοτήτων που ενισχύουν τις δεξιότητες γραμματισμού (4^{ος} τύπος εμπλοκής). Ο 5^{ος} τύπος, που αναφέρεται στη λήψη αποφάσεων, σηματοδοτεί την ανάγκη να εμπλέξουν οι εκπαιδευτικοί τους γονείς στη διαδικασία σχεδιασμού δράσεων που αφορούν τον γραμματισμό, όπως για παράδειγμα την οργάνωση μιας βραδιάς βιβλίου, με το να τους δώσουν το περιθώριο να διατυπώσουν τις ιδέες τους ή/και να αναλάβουν οι ίδιοι τη διοργάνωση. Σε σχέση με τον 6^ο τύπο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενημερώνουν τους γονείς για δυνατότητες αξιοποίησης πόρων στην ευρύτερη κοινότητα που σχετίζονται με τον γραμματισμό, όπως για παράδειγμα να τους παρακινήσουν να γράψουν τα παιδιά στην τοπική δημοτική βιβλιοθήκη, αλλά και να συνεργαστούν με φορείς στην κοινότητα για εκδηλώσεις και δράσεις που ενισχύουν την κατάκτηση του γραμματισμού. Ένα παράδειγμα αποτελεί η συνεργασία σχολείου – οικογένειας – κοινότητας για τη διοργάνωση εκδήλωσης με την πρόσκληση ενός συγγραφέα και την επαφή με το βιβλίο.

Για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση σχετικών παρεμβάσεων θεωρούμε τη συμμετοχική έρευνα δράσης ως το καταλληλότερο ερευνητικό εργαλείο, ώστε να μπορέσουν σταδιακά οι νηπιαγωγοί-ερευνητές να αναπτύξουν αντίστοιχες, αναστοχαστικές πρακτικές, καθώς προσφέρει ένα ευέλικτο πλαίσιο εφαρμογής, συνδέει τη θεωρία με την πράξη και προϋποθέτει την ισότιμη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013), εκπαιδευτικών αλλά και γονέων και μαθητών στη συγκεκριμένη περίπτωση. Τα στοιχεία που θα προκύψουν από τις σχετικές πρακτικές θα βοηθήσουν τους υπεύθυνους σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρέχοντας χρήσιμες πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να ενισχυθεί η συμμετοχή όλων των οικογενειών στην προαγωγή του γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Αναφορές

- Aϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία. Μια ψυχολογιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Guntenberg.
- Barton, D. (2009). Μιλώντας για τον εγγραμματισμό. Στο Τ. Βαρνάβα – Σκούρα (Επιμ.), *Εγγραμματισμός. Εισαγωγή στην οικολογία της γραπτής γλώσσας* (27-54). Αθήνα: Παπαζήση.
- Benson, J., & Clark, F. (1983). A guide for instrument development and validation. *The American Journal of Occupational Therapy*, 36, 790-801.
- Bergin, C. (2001). The parent-child relationship during beginning reading. *Journal of Literacy Research*, 33, 681-706.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, Martin., Miller-Ricci, M., & Rumble, M., (2012). Defining twenty-first century skills. In P., Griffin, B., McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66). Dordrecht: Springer. Doi: 10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Bloom, B. (1981). *All our children: A primer for parents, teachers and other educators*. N. York: McGraw, Hill.
- Bloome, D., & Kim, M. (2016). «Storytelling: Learning to read as social and cultural processes». *Prospects*, 46, 391-405. doi:10.1007/s11125-017-9414-9.
- Brady, E. (2015). *The effects of parental involvement on reading success in kindergarten* (Doctoral dissertation). Goucher College. Retrieved from <https://mdsoar.org/handle/11603/1683>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.

- Brown, C. (2014). Language and literacy development in the early years: Foundational skills that support emergent readers. *Language and Literacy Development in the Early Years*, 24, 35-49.
- Bus, A.G., Belsky, J., van IJzendoorn, M.H., & Crnic, K. (1997). Attachment and book-reading patterns: A study of mothers, fathers, and their toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 81-98.
- Γαλάνης, Π. (2012). Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων σε επιδημιολογικές μελέτες. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 30, 97-110.
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου- οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιοβαζολιάς, Θ. (2011). *Σχολές γονέων, συνεργασία εκπαιδευτικών – οικογένειας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2009). Διερεύνηση της σχέσης νηπιαγωγείου-γονέων στην προώθηση του γραμματισμού στο νηπιαγωγείο (Ε., Τάφα & Γ., Μανωλίτσης, Επιμ.). *Αναδόμενος γραμματισμός. Έρευνα και εφαρμογές*, Αθήνα: Πεδίο, 157-173.
- Cohen, L., & Manion, L. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Ν. Παπαγεωργίου, Επιμ., Χ. Μητροπούλου & Μ. Φιλοπούλου, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Conti-Ramsden, G., & Durkin, K. (2012). Language development and assessment in the preschool period. *Neuropsychology Review*, 22, 384-401.
- Cooper, D. H., Roth, F. P., Speece, D. L. & Schatschneider, C. (2002). The contribution of oral language skills to the development of phonological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 23(3), 399-416.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Δαφέρμος, Β. (2013). *Παραγοντική ανάλυση. Διερευνητική με SPSS και επιβεβαιωτική με το LISREL και το AMOS*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24, 97-140. DOI: 10.1080/10888691.2018.1537791
- Dowdall, N., Melendez-Torres, G.J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., & Cooper, P.J. (2020). Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 91, e383-e399. <https://doi.org/10.1111/cdev.13225>
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In *Encyclopedia of Educational Research* (M. Atkin, Ed.). New York: MacMillan.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S., Simon, B. S., Salinas, K., C., Janson, N., R., Van Voorhis, F. L., Martin, C. S., Thomas, B. G., Greenfeld, M. D., Hutchins, D.G., & Williams, K., J. (2019). *School, family, and community partnerships: your handbook for action*. London: SAGE publications LTD.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. *Literacy before schooling*. Exeter, NH: Heinemann: 1982.
- Ferreiro E. (1998). Διαδικασίες νοηματοδότησης της γραπτής γλώσσας. Παραδείγματα από παιδιά σε διάφορες χώρες. Στο Τζ. Βαρνάβα - Σκούρα (Επιμ.), *Το παιδί και η γραφή. Μια σχέση κλειδί για τη δια βίου μάθηση. Η δομητική προσέγγιση της γραπτής γλώσσας (17-25)* (Χ. Κορτέση-Δαφέρμου & Ε. Μαυρακάκη, Μτφρ.). Θεσσαλονίκη: Α. Π. Θ.

- Field, A. (2018). *Η διερεύνηση της στατιστικής με τη χρήση του SPSS της IBM* (Μ. Μαύρη & Γ. Γκιόσος, Επιμ.). Αθήνα: Προπομπός.
- Foorman, B. R., Herrera, S., Petscher, Y., Mitchell, A., & Truckenmiller, A. (2015). The structure of oral language and reading and their relation to comprehension in kindergarten through grade 2. *Reading and Writing, 28*, 655–681. doi:10.1007/s11145-015-9544-5
- Ζιαζοπούλου, Δ. (2015) *Οι κοινωνικές παραδοχές των πρακτικών γραμματισμού στο σχολείο και στην οικογένεια: πρακτικές ανάγνωσης εικονογραφημένων βιβλίων σε παιδιά νηπιαγωγείου* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). ΙΟΕ/ΥΚΛ & ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Goodman, Y. (1984). The Development of initial Literacy. In H. Goelman & A. Oberg (Eds.), *Awakening to Literacy* (pp. 317- 324). London: Heinemann Educational Books.
- Goodman, K. S. (1986). *What's whole in whole language?* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hammer, C.S., Farkas, G., & Maczuga, (2010). The language and literacy development of Head Start children: A study using the Family and Child Experiences Survey database. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 41*(1), 70-83. Doi: [https://psycnet.apa.org/doi/10.1044/0161-1461\(2009/08-0050\)](https://psycnet.apa.org/doi/10.1044/0161-1461(2009/08-0050)
- Heckathorn, D. D. (2011). Comment: Snowball versus respondent- driven sampling. *Sociological Methodology, 41*, 355 –366. Doi: 10.1111/j. 1467- 9531.2011.01244.x
- Hinkin, T. R., Tracey, J. B., & Enz, C. A. (1997). Scale construction: Developing reliable and valid measurement instruments. *Journal of Hospitality & Tourism Research, 21*, 100-120. Doi: 10.1177/109634809702100108.
- Hoover – Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental Involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record, 97*, 310-331.
- Justice, L. M., & Piasta, S. B. (2011). Developing children's print knowledge through adult–child storybook reading interactions: print referencing as an instructional practice. In S. B. Neuman, & D. K. Dickinson(Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 200–13). New York: Guilford.
- Kalantzis, M., Cope, B., Στελλάκης, Ν., & Αρβανίτη, Μ. (2019). *Γραμματισμοί. Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νηματοδοτήσεων*. Αθήνα: Πολιτεία.
- Karass, J., VanDeventer, M., & Braungart-Ricker, J. (2003). Predicting shared parent- child book reading in infancy. *Journal of Family Psychology, 17*, 134-146.
- Καρδάση, Β. (2014). *Διερεύνηση των στάσεων – αντιλήψεων των γονέων παιδιών ηλικίας 3 – 4 ετών και των οικογενειακών πρακτικών γραμματισμού*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Καρούσου, Α. (2017). Η γλωσσική αξιολόγηση κατά τη βρεφική και την προσχολική ηλικία. Στο Ο. Παληκάρá & Α. Ράλλη (Επιμ.), *Ειδική γλωσσική διαταραχή: Οριοθέτηση, αξιολόγηση και παρέμβαση* (1-25). Αθήνα: Gutenberg.
- Kreider, H., Morin, G., Miller, G. E., & Bush, A. (2011). Promoting language and literacy outcomes through shared reading at home. In H. Kreider & H. Westmoreland (Eds.) *Family engagement in out-of-school-time* (pp.97–107). Charlotte, NC: Information Age.
- Lawrence- Lightfoot, S. (1978). *Words apart: Relationships between families and schools*. New York: Basic Books.
- Le Roux, S. (2016). The role of family literacy programs to support emergent literacy in young learners (Doctoral thesis). University of South Africa. Retrieved from http://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/20218/thesis_le%20roux_sg.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Manolitsis, G., Georgiou, G., & Tziraki, N. (2013). Examining the effects of home literacy and numeracy environment on early reading and math acquisition. *Early Childhood Research Quarterly, 28*, 692-703.
- Μανωλίτσης, Γ., (2004). Η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 10*, 121-154.
- Μανωλίτσης, Γ. (2013). Πρώιμες εμπειρίες γραπτού λόγου στην οικογένεια και αναδυόμενος γραμματισμός: Μια πολυδιάστατη σχέση. Στο Γ. Σπαντιδάκης & Ε. Μιχαηλίδη (Επιμ.), *Προβληματισμοί και προοπτικές για τη μάθηση και τη διδασκαλία της γλώσσας. Τιμητικός τόμος στον Καθηγητή Μιχάλη Βάμβουκα* (σσ. 189-210). Αθήνα: Πεδίο.
- Μανωλίτσης, Γ. (2016). Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση, 4*, 3-34.
- Μάρκος, Α. (2012). *Οδηγός ανάλυσης, αξιοπιστίας και εγκυρότητας ψυχομετρικών κλιμάκων με το SPSS*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Π.Τ.Δ.Ε., Δ.Π.Θ. : Αλεξανδρούπολη.
- Martorana, J. (2015). *Parent involvement and literacy achievement: A case study* (Master thesis). State University of New York, New York. Retrieved from https://digitalcommons.brockport.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1587&context=ehd_theses
- Mason, J. M., & Stewart, J.P.(1990). Emergent literacy assessment for instructional use in kindergarten. In: Morrow LM, Smith JK, (Ed.) *Assessment for instruction in early literacy* (pp. 155–175). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- McCreesh, N., Frost, S., Seeley, J., Katongole, J., Tarsh, M. N., Ndunguse, R., Jichi, F., Lunel, N.L., Maher, D., Jonhston, L. G., Sonnenberg, P., Copas, A. J., Hayes, R. J., & White, R. G. (2012). Evaluation of respondent driven sampling. *Epidemiology, 23*, 138-147. Doi: 10.1097/EDE.0b013e31823ac17c
- Μελεσανάκη, Χ. (2014). *Οι στάσεις και συμπεριφορές των γονέων για την ανάπτυξη του γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας* (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Κρήτη.
- Mylonakou - Keke, I. (2015a) Social pedagogy and school community. Preventing bullying in schools and dealing with diversity: Two sides of the same coin. *International Journal of Social Pedagogy, 4*, 65-84.
- Mylonakou - Keke, I. (2015b) The emergence of “Syn-epistemic Wholeness” from dialectic synergy of disciplines: A transdisciplinary social pedagogic model. *Creative Education, 6*, 1890-1907.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2013). *Κοινωνική Παιδαγωγική. Θεωρητικές, επιστημολογικές και μεθοδολογικές διαστάσεις*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2017). Σχέσεις σχολείου, οικογένειας και κοινότητας με κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό: Εκκινώντας την έρευνα από τους εκπαιδευτικούς. *Επιστήμες Αγωγής, 2*, 84-113.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2019). *Σχολείο, οικογένεια και κοινότητα. Συνεργασία, ενδυνάμωση και ανάπτυξη*. Θεσσαλονίκη: Αρμός.
- Νάστου, Α. (2015). *Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές των νηπιαγωγών* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- 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*, 67-90.

- Νικολουδάκη, Ε. (2019). *Η αξιολόγηση της συμμετοχής των γονέων στην προσχολική εκπαίδευση με σκοπό τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στον γραμματισμό και στη φυσική δραστηριότητα* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Κρήτη.
- Οικονόμου, Α. (2011). *Οικογένεια και γραμματισμός*. Ανακτήθηκε από http://nipia-larisa.gr/wp-content/uploads/2013/09/oikogeneia-kai-grammatismos_0.pdf
- Ortega, L. (2019). The study of heritage language development from a bilingualism and social justice perspective. *Language Learning*, 70, 15-53. doi:10.1111/lang.12347
- Πεντέρη, Ε. (2012). *Ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις της σχέσης οικογένειας και νηπιαγωγείου: Διερεύνηση της γονικής εμπλοκής και των παραγόντων που την επηρεάζουν* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.
- Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου – οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1, 2-26. Doi: <https://doi.org/10.12681/hjre.8790>
- Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2017). Η γονική εμπλοκή υπό το πρίσμα της θεώρησης του "εκπαιδευτικού θύλακα" του παιδιού. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης*, 3, 97-122.
- Πετρογιάννης, Κ. (2003). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: Οικοσοστημική προσέγγιση. Παρουσίαση της θεωρίας του Urie Bronfenbrenner με βάση ερήματα από τη διεθνή έρευνα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Paratore, J. R. (2004). Building on family literacies: Examining the past and planning the future. In A. D. Parecki & B. K. Sinclair (Eds.), *Family literacy: From theory to practice* (pp.8-27). Newark, DE: International Reading Association.
- Petrogiannis, K., & Penderi, E. (2014). The quality of parent-teacher relationship scale in the kindergarten: A Greek study. *International Research in Education*, 2, 1-21.
- Philips, B., & Lonigan, C. (2009). Variations in the home literacy environment of preschool children: A cluster analytical approach. *Scientific studies of learning*, 13, 146-174. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10888430902769533>
- Ραφαηλίδου, Μ. (2018). *Διερεύνηση του ρόλου του οικογενειακού περιβάλλοντος Γραμματισμού και της Αναγνωστικής Ετοιμότητας νηπίων* (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Rentzou, K. (2011). Parent – caregiver relationship dyad in Greek day care centers. *International Journal of Early Years Education*, 19(2), 163–177, doi: 10.1080/ 0966.9760.2011.609045
- Rescorla, L. A., & Dale, P. S. (Eds.) (2013). *Late talkers: Language development, interventions, and outcomes*. Baltimore, MD: Brookes.
- Rhode, L. (2015). *The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context*. SAGE publications. Doi: <https://doi.org/10.1177%2F2158244015577664>
- Ryan, B., & Adams, G. (1995). The family-school relationship model. In B. Ryan, G. Adams, Th. Gullotta, R. Weissberg, & R. Hampton (Eds.) *The family-school connection. Theory, research and practice* (Vol. 2, pp. 3-28). USA: Sage Publications.
- Σακελλαρίου, Μ. (2008) *Συνεργασία οικογένειας και νηπιαγωγείου: Θεωρία – Έρευνα – Διδακτικές προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Στελλάκης, Ν. (2007). *Ανάδοση του γραμματισμού και οικογενειακές πρακτικές*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2007). Types of parental involvement in greek preschool settings: A case study. *International Journal of Learning*, 14, 33-40. DOI: <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v14i01/45170>

- Saracho, O. N. (2002). Family literacy: Exploring family practices. *Early child development and care* 172 (2), 113-122, Doi: <https://doi.org/10.1080/03004430210886>
- Saracho, O. N. (2017). Parents' shared storybook reading-learning to read. *Early Childhood Development and Care*, 187, 554-567.
- Sénéchal, M., LeFèvre, J., Smith-Chant, B. L., & Colton, K. V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39, 439-460.
- Sénéchal, M., Ouellette, G., & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of vocabulary to reading. In S. B. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy* (pp. 173-182). New York: Guilford.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J.A. (2014). Storybook reading and parent teaching: Links to language and literacy development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 92, 39-52.
- Silinskas, G., & Lerkkanen, M., Tolvanen, A., Niemi, P., Poikkeus, A., & Nurmi, J. (2012). The frequency of parents' reading-related activities at home and children's reading skills during kindergarten and Grade 1. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33, 302-310. doi:10.1016/j.appdev.2012.07.004
- Steiner, L.M. (2014). A family literacy intervention to support parents in children's early literacy learning. *Reading Psychology*, 35, 703-735.
- Stevenson, D. L., & Baker, D.P. (1987). The family school relation and the child's school performance, *Child Development*, 58, 1348-1357.
- Stringer, H., & Clegg, J. (2006). Language, behaviour and social disadvantage. In J. Clegg & J. Ginsborg (Eds.), *Language and social disadvantage: Theory into practice* (p. 93-105). John Wiley & Sons, Inc.
- Symeou, L. (2001). Family-school liaisons in Cyprus: An investigation of families' perspectives and needs. In F. Smit, K. van der Wolf, & P. Slegers (Eds.), *A Bridge to the future. Collaboration between parents, schools and communities* (pp. 33-43). Netherlands: Institute for Applied Social Sciences, University of Nijmegen.
- Sulzby, E. (1988). A study of children's early reading development. In A.D. Pellegrini (Ed.), *Psychological bases of early education* (pp. 39-75). Chichester, NY: Wiley.
- Tabbada- Rungduin, R., Abulon, L., Fetalvero, L. & Suatengco, R. (2014). Exploring parental involvement and teachers' activities in early literacy development. *International Journal of Research Studies in Education*, 3, 3-19.
- Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε. (2005). *Ανάγνωση και γραφή στα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Teale, W.H. (1986). Home background and young children's literary development. In W.H. Teale & E. Sulzby(Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Teberosky, A. (1998). Δομητική μάθηση της γραπτής γλώσσας. Στο Τζ. Βαρνάβα- Σκούρα (Επιμ.). *Το παιδί και η γραφή*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Timmons, K., & Pelletier, J. (2015). Understanding the importance of parent learning in a school-based family literacy programme. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15, 510-532.
- Tracey, D., Hornery, S., Seaton, M., Craven, R. G., & Yeung, A. S. (2014). Volunteers supporting children with reading difficulties in schools: Motives and rewards. *School Community Journal*, 24, 49-68.

- van Laar, E., van Deursen, A., van Dijk, J., & de Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review, *Computers in Human Behavior*, 72, 577–588. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>
- Van Steensel, R, McElvany, N, Kurvers, J., & Herppich, S. (2011). How effective are family literacy programmes? Results of a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 81, 69-96.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Χαραλαμπίδης, Α. (2006). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872. <https://doi.org/10.2307/1132208>

Παρελήφθη: 11.1.2021, Αναθεωρήθηκε: 19.3.2021, Εγκρίθηκε: 20.3.2021