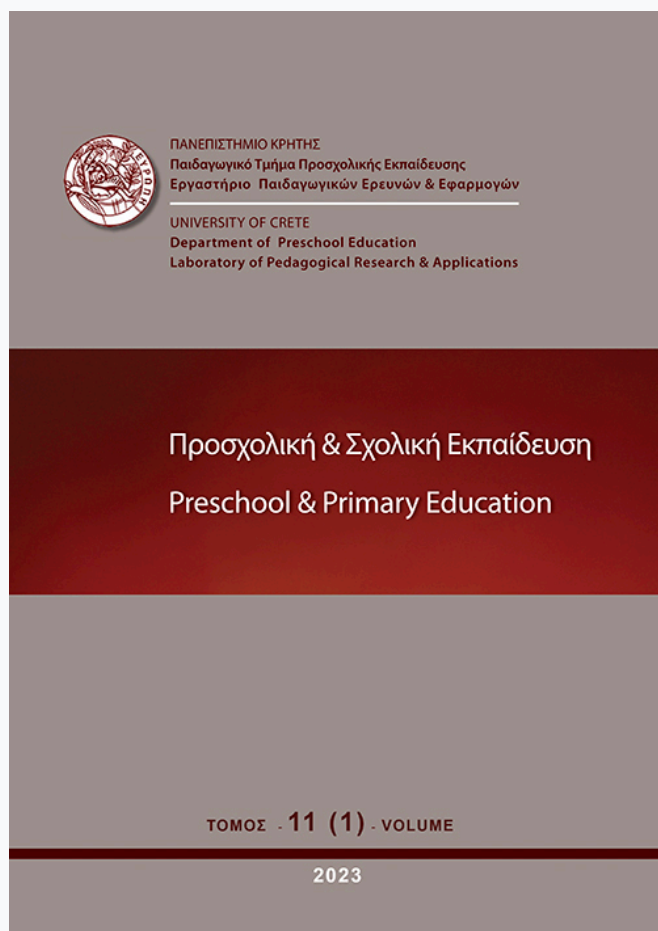


Preschool and Primary Education

Τόμ. 11, Αρ. 1 (2023)

Μάιος 2023



Η εξέταση του ρόλου των οικογενειακών εμπειριών στην ανταπόκριση των παιδιών σε δραστηριότητες αναδυόμενου γραμματισμού στον παιδικό σταθμό : διερεύνηση των απόψεων παιδαγωγών και γονέων

Παρασκευή Τσιόπελα, Μαρίνα Τζακώστα, Ιωάννης Σπαντιδάκης

doi: [10.12681/ppej.30335](https://doi.org/10.12681/ppej.30335)

Copyright © 2023, Παρασκευή Τσιόπελα, Μαρίνα Τζακώστα, Ιωάννης Σπαντιδάκης



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Τσιόπελα Π., Τζακώστα Μ., & Σπαντιδάκης Ι. (2023). Η εξέταση του ρόλου των οικογενειακών εμπειριών στην ανταπόκριση των παιδιών σε δραστηριότητες αναδυόμενου γραμματισμού στον παιδικό σταθμό : διερεύνηση των απόψεων παιδαγωγών και γονέων. *Preschool and Primary Education*, 11(1), 124–153.
<https://doi.org/10.12681/ppej.30335>

Η εξέταση του ρόλου των οικογενειακών εμπειριών γραμματισμού στην ανταπόκριση των παιδιών σε δραστηριότητες αναδυόμενου γραμματισμού στον παιδικό σταθμό: διερεύνηση των απόψεων παιδαγωγών και γονέων

Παρασκευή Τσιόπελα
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιου

Μαρίνα Τζακώστα
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Ιωάννης Σπαντιδάκης
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Περίληψη. Σκοπός της μικτής αυτής έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις παιδαγωγών και γονέων σχετικά με τον ρόλο που έχουν οι οικογενειακές εμπειρίες γραμματισμού παιδιών ηλικίας 3-4,5 ετών στην ανταπόκρισή τους σε δραστηριότητες αναδυόμενου γραμματισμού στον παιδικό σταθμό. Για την υλοποίηση της έρευνας κατασκευάστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν δύο ερευνητικά εργαλεία : ένας οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης, που εξετάζει τις σχετικές με τον αναδυόμενο γραμματισμό αντιλήψεις και πρακτικές των παιδαγωγών, αξιολογώντας παράλληλα την αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων που εφαρμόζονται στο οικογενειακό περιβάλλον, και ένα ερωτηματολόγιο που εξετάζει τις αντίστοιχες αντιλήψεις και πρακτικές που εφαρμόζουν οι γονείς στο πλαίσιο της οικογενειακής ζωής. Στο ποιοτικό σκέλος της έρευνας συμμετείχαν 12 παιδαγωγοί στις τάξεις των οποίων φοιτούν τα παιδιά των 149 γονέων που συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο το οποίο έγινε αντικείμενο ποσοτικής επεξεργασίας. Τα ευρήματα έδειξαν ότι : α) υλοποιούνται δραστηριότητες αναδυόμενου γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον και τον παιδικό σταθμό αλλά ενισχύεται κυρίως ο προφορικός λόγος και η αναδυόμενη ανάγνωση, β) υπάρχει μια στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων και τις πρακτικές γραμματισμού που χρησιμοποιούν. Τα αποτελέσματα από τη συνδυαστική διερεύνηση των δύο πεδίων είναι ενθαρρυντικά, αλλά κρίνεται χρήσιμη η πραγματοποίηση συνεντεύξεων με γονείς για την περαιτέρω διερεύνηση των οικογενειακών πρακτικών.

Λέξεις κλειδιά: αναδυόμενος γραμματισμός, οικογενειακό περιβάλλον, παιδικός σταθμός.

Summary: The purpose of this mixed-methods research is to explore the views of educators and parents regarding the role that children's family literacy experiences play in their response to emergent literacy activities in nursery school. The age of the children ranged from 3-4.5 years, while their average was 46.92 months. To implement the research, two research tools were constructed and used: first a semi-structured interview guide that examined the emergent literacy-related perceptions and practices of educators, while also

evaluating the effectiveness of the activities implemented in the family environment and second a questionnaire that examined the corresponding perceptions and practices which parents apply in the context of family life. Twelve educators were interviewed for a qualitative analysis, while 149 parents of students in their classes filled in a questionnaire which became the subject of quantitative processing. The findings showed that: a) emergent literacy activities are implemented in the family environment and the nursery school, but mainly oral language and emergent reading are strengthened and b) there is a statistically significant relationship between parents' educational level and the literacy practices they use. The results from the combined investigation of the two fields are encouraging, but it would be useful to conduct interviews with parents to further investigate family practices.

Key words: emergent literacy, family environment, nursery school.

Εισαγωγή

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα η προσέγγιση της αναγνωστικής ή σχολικής ετοιμότητας αντικαταστάθηκε από μια δυναμική θεώρηση του τρόπου ανάπτυξης των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής, τον αναδυόμενο γραμματισμό (emergent literacy) (Χατζησαββίδης, 2013). Ο αναδυόμενος γραμματισμός αφορά σε όλες εκείνες τις γνώσεις και δεξιότητες που αναπτύσσει το παιδί κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του στο πλαίσιο της καθημερινής του επαφής με το περιβάλλον του, το οποίο κατακλύζεται από τον έντυπο λόγο και υποστηρίζεται από τους σημαντικούς ενήλικες που το πλαισιώνουν. Υπό αυτήν την έννοια ο αναδυόμενος γραμματισμός περιγράφει την προοδευτική εμφάνιση αυτών των δεξιοτήτων ως μέρος μιας εξελικτικής διαδικασίας που περιλαμβάνει τη συνέχεια, την αφομοίωση και τη συμμόρφωση (Παπούλια-Τζελέπη, 2001· Παπούλια-Τζελέπη κ.α. 2006· Τάφα, 2010). Παράλληλα με τον αναδυόμενο γραμματισμό καλλιεργήθηκε και η έννοια του οικογενειακού ή οικιακού γραμματισμού. Ο όρος αυτός αναφέρεται στις δεξιότητες γραμματισμού που αναπτύσσει το παιδί στο πλαίσιο της οικογενειακής του ζωής. Οι δεξιότητες αυτές προκύπτουν από οργανωμένες ή αυθόρμητες δραστηριότητες, στις οποίες εμπλέκεται το παιδί με τη συνδρομή και την υποστήριξη των γονιών του. Το είδος και η συχνότητα των δραστηριοτήτων γραμματισμού διαφέρουν από οικογένεια σε οικογένεια και αποτελούν συνάρτηση ποικίλων παραγόντων. Η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων γραμματισμού και κατ' επέκταση στη δημιουργία του μορφωτικού υπόβαθρου του παιδιού φαίνεται ιδιαίτερα σημαντική (Χατζησαββίδης, 2013). Σύμφωνα με τη Θεοδωρακάκου (2001), η οικογένεια διαδραματίζει τον ρόλο διευκολυντή που υποβοηθά τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, δημιουργώντας πρόσφορο έδαφος, ώστε το παιδί να προβεί στην αξιοποίηση και επεξεργασία των ερεθισμάτων που δέχεται.

Τις δύο πρώτες δεκαετίες του 21ου αιώνα ενισχύεται όλο και περισσότερο ο ρόλος του παιδικού σταθμού ως θεσμού που συνεπικουρεί τους εργαζόμενους και συμβάλλει στην εναρμόνιση της οικογενειακής με την επαγγελματική ζωή. Έτσι, ο παιδικός σταθμός εντάσσεται στο άμεσο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού και η επίδραση που του ασκεί αυξάνει τη σπουδαιότητα του κοινωνικού περιβάλλοντος, καθώς αποτελεί ένα οργανωμένο πλαίσιο παροχής αγωγής και φροντίδας (ΚΥΑ 41087/2017). Η υλοποίηση της μελέτης θα αναδείξει ερευνητικά ευρήματα για το πεδίο των παιδικών σταθμών, που έχει ερευνηθεί ελάχιστα στην Ελλάδα, καθώς και για την επίδραση της δίχρονης υποχρεωτικής προσχολικής αγωγής στις αντιλήψεις γονέων και παιδαγωγών για τον αναδυόμενο γραμματισμό. Η συνδυαστική εξέταση των δύο πεδίων (οικογενειακού περιβάλλοντος και παιδικού σταθμού) σε θέματα αναδυόμενου γραμματισμού για παιδιά ηλικίας 3-4,5 ετών που φοιτούν σε παιδικούς σταθμούς συνιστά την ιδιαίτερη οπτική της παρούσας έρευνας.

Αναδυόμενος γραμματισμός : εννοιολογική προσέγγιση

Οι κύριες συνιστώσες του αναδυόμενου γραμματισμού περιλαμβάνουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις μορφές συμπεριφοράς, που εκδηλώνουν τα παιδιά κατά την προσχολική ηλικία και θεωρούνται πρόδρομοι της ανάπτυξης του συμβατικού τρόπου ανάγνωσης και γραφής. Ως γνώσεις ορίζονται όσα γνωρίζουν τα παιδιά για τον γραπτό λόγο πριν τη συστηματική εκμάθησή του (Μανωλίτης, 2016). Στις δεξιότητες συγκαταλέγονται ο προφορικός λόγος και οι μεταγλωσσικές δεξιότητες (φωνολογική, συντακτική και μορφολογική επίγνωση), που συνιστούν εργαλεία αποτύπωσης της γνώσης για τη γλώσσα (Μανωλίτης, 2016). Τέλος, οι κύριες μορφές συμπεριφοράς αφορούν στις δύο όψεις της γλώσσας : την ανάγνωση και τη γραφή και τις προσπάθειες που καταβάλλουν τα παιδιά για να τις χρησιμοποιήσουν με επικοινωνιακό σκοπό (Καταζά, 2001).

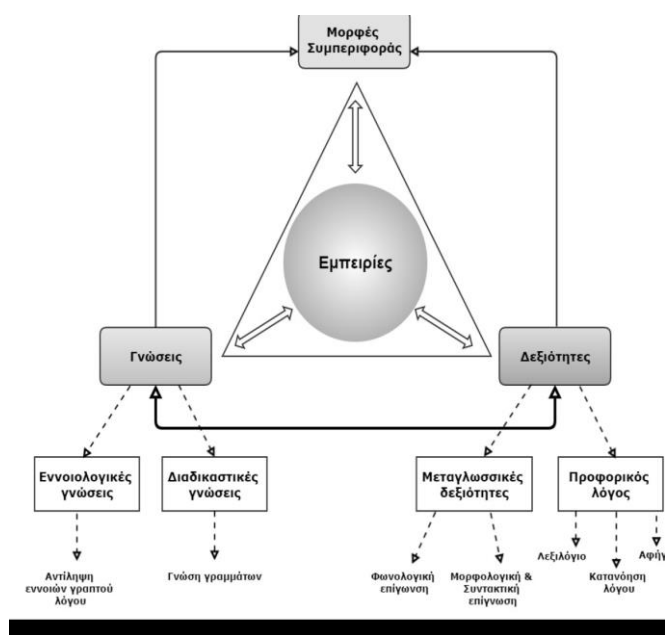
Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής θεωρείται ύψιστη κατάκτηση στον τομέα της γλωσσικής ανάπτυξης. Αρχικά το παιδί αναπτύσσει τον προφορικό λόγο και στη συνέχεια βελτιώνει την ικανότητα ακρόασης. Όταν ο προφορικός λόγος είναι επαρκώς ανεπτυγμένος αποτελεί τη στέρεη βάση πάνω στην οποία οικοδομούνται η ανάγνωση και η γραφή. Πρόκειται για δύο δεξιότητες που είναι αλληλένδετες, αλληλοεξαρτώμενες και ταυτόχρονα αναπτυσσόμενες (Γιαννικοπούλου, 1998 · Μανωλίτης, 2016 · Σιβροπούλου, 2010 · Τάφα & Μανωλίτης, 2009).

Η ανάδειξη των δεξιοτήτων του γραμματισμού πηγάζει από το ίδιο το παιδί και συντελείται μέσα σε ένα γενικότερο πλαίσιο κατάκτησης της γνώσης, το οποίο προκύπτει από την ερμηνεία, την οργάνωση και τη νοηματοδότηση των εμπειριών του περιβάλλοντός του. Επομένως, οι ρίζες του γραμματισμού εντοπίζονται στο οικογενειακό και το στενό κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού, δεν εκκινούν κατά την είσοδό του στην προσχολική αγωγή, αλλά ενδυναμώνονται μέσα σε αυτήν. Πρόκειται κατά συνέπεια για μια αναπτυξιακή διαδικασία στην οποία κυριαρχεί η βιωματική μάθηση και όχι η συστηματική διδασκαλία. Επίκεντρο είναι το ίδιο το παιδί, το οποίο συνδιαλέγεται με τους γονείς και συμμετέχει αβίαστα σε οικογενειακές δραστηριότητες οι οποίες με τη σειρά τους γίνονται αφορμή για την ανάπτυξη αναγνωστικών δραστηριοτήτων. Η βιωματική αυτή μάθηση, η οποία λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της παρατήρησης αλλά και της δραστηριοποίησης του παιδιού, συμβάλλει στη συνειδητοποίηση από μέρος του του λειτουργικού και επικοινωνιακού χαρακτήρα του γραπτού λόγου (Παπούλια – Τζελέπη κ.ά., 2006 · Τάφα, 2010). Ο αναδυόμενος γραμματισμός έχει μια σαφή κοινωνική διάσταση, η οποία εδράζεται στο εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα – είτε προφορικά είτε γραπτά - και παράγονται και εν συνεχεία προσλαμβάνονται νοήματα για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Η συνεχής και αδιάσπαστη εξοικείωση των παιδιών με ποικίλες εμπειρίες γραμματισμού αποτελούν σημαντικό εχέγγυο που θα τα οδηγήσει αρχικά στη σχολική και αργότερα στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική επιτυχία (Μανωλίτης, 2016 · Μουζάκη, 2006 · Τάφα & Μανωλίτης, 2009 · Χατζησαββίδης, 2013). Η μειούμενη επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του παιδιού και η έναρξη της κοινωνικοποίησης μέσα από τη συναναστροφή με συνομηλικούς κατά τη διάρκεια ομαδικών παιχνιδιών στον παιδικό σταθμό επεκτείνει αυτές τις εμπειρίες και ενισχύει την ανάπτυξη του γραμματισμού (Σπίνκ, 1990).

Ο πολύπτυχος χαρακτήρας του φαινομένου του αναδυόμενου γραμματισμού οδήγησε σε διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις-μελέτες, καθώς και στη δημιουργία θεωρητικών μοντέλων με στόχο την πληρέστερη ερμηνεία του (Μανωλίτης, 2016). Η αναφορά στα βασικά μοντέλα θα συμβάλλει στην αποσαφήνιση των παραγόντων εκείνων που βοηθούν στην καλλιέργεια του γραμματισμού και απαντώνται τόσο στο οικογενειακό περιβάλλον όσο και σ' αυτό του παιδικού σταθμού. Έτσι θα καταστεί δυνατή η συστηματική εξέταση των παραγόντων αυτών μέσα από τις απόψεις παιδαγωγών και γονέων.

Το ολοκληρωμένο μοντέλο του αναδύομενου γραμματισμού (The Comprehensive Emergent Literacy Model) προτάθηκε από τη Rohde (2015). Η Rohde άσκησε κριτική στα προηγούμενα θεωρητικά μοντέλα (Van Kleeck, 2008, 2010 · Whitehurst & Lonigan, 1998, 2002 · Senechal et al., 2001), επισημαίνοντας ότι παρέλειψαν να αναφερθούν στον ρόλο του κοινωνικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του γραμματισμού. Ουσιαστικό σημείο αυτού του θεωρητικού μοντέλου θεωρείται η αλληλεπίδραση μεταξύ των βασικών παραγόντων του αναδύομενου γραμματισμού, πράγμα που του προσδίδει μια πιο ολιστική προσέγγιση, καθώς και η ανάδειξη του σημαίνοντος ρόλου του κοινωνικού περιβάλλοντος που παρέχει ευκαιρίες επαφής με τον έντυπο λόγο.

Το μοντέλο των πεδίων και των συστατικών στοιχείων του αναδύομενου γραμματισμού ή αλλιώς *τριγωνικό μοντέλο αναδύομενου γραμματισμού*, προτάθηκε από τον Μανωλίτη (2016). Κοινό σημείο με το ολοκληρωμένο μοντέλο της Rohde αποτελεί ο σημαίνων ρόλος που αποδίδεται στις περιβαλλοντικές εμπειρίες γραμματισμού. Η έμφαση στον ρόλο του περιβάλλοντος αναδεικνύεται από το γεγονός ότι οι εμπειρίες τοποθετούνται στο εσωτερικό του τριγώνου (Σχήμα 1). Οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι μορφές συμπεριφοράς καταλαμβάνουν τις κορυφές του τριγώνου. Στόχος της τριγωνικής αυτής αποτύπωσης είναι η επισήμανση της διαρκούς αλληλεπίδρασης όλων των παραγόντων, αλλά και ο εντοπισμός τυχόν ελλείψεων, ώστε να υπάρξει έγκαιρη παρέμβαση (Μανωλίτης, 2016).



Σχήμα 1 Το μοντέλο των πεδίων και των συστατικών στοιχείων του αναδύομενου γραμματισμού (Μανωλίτης, 2016)

Η αξιοποίηση του μοντέλου των πεδίων και των συστατικών στοιχείων του αναδύομενου γραμματισμού (Μανωλίτης, 2016) επιλέχθηκε προκειμένου να εξεταστεί η επίδραση των άμεσων περιβαλλοντικών εμπειριών στην ανάπτυξη των στοιχείων του γραμματισμού στα παιδιά 3 έως 4,5 χρόνων που φοιτούν σε παιδικούς σταθμούς.

Για να γίνει καλύτερα κατανοητή η συμβολή του οικογενειακού περιβάλλοντος, στην επόμενη ενότητα θα αποσαφηνιστεί το περιεχόμενο της ομπρέλας «οικογενειακές εμπειρίες γραμματισμού».

Το οικογενειακό περιβάλλον σε σχέση με την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και μορφών συμπεριφοράς γραμματισμού

Η πρώτη και σημαντικότερη κοινωνική ομάδα στην οποία εντάσσεται το παιδί είναι η οικογένειά του, η οποία και θέτει τη βάση ώστε να του προσφέρει τα πρώτα αλλά βασικά εφόδια στο πλαίσιο του οικογενειακού γραμματισμού. Οι εμπειρίες που προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον διακρίνονται σε δύο ευρείες διαστάσεις, τις «άτυπες» και τις «τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού» (Senechal & LeFevre, 2002). Αυτές συγκροτούν την ομπρέλα των «οικογενειακών εμπειριών γραμματισμού» όπου καλλιεργούνται οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι μορφές συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα οι γνώσεις που αποκομίζουν τα παιδιά κατανέμονται στα στοιχεία του πεδίου της εννοιολογικής και της διαδικαστικής γνώσης. Στο πεδίο της εννοιολογικής γνώσης ανήκουν η διάκριση των βασικών στοιχείων ενός βιβλίου (Τάφα, 2010), η κατανόηση της διαφοράς γραφής και εικόνας, η αντίληψη της αντίθεσης προφορικού και γραπτού λόγου, η συνειδητοποίηση του επικοινωνιακού σκοπού της γλώσσας και η φορά της ανάγνωσης και της γραφής (Γιαννικοπούλου, 1998). Συστατικά στοιχεία που φανερώνουν τη διαδικαστική γνώση των παιδιών 3-4,5 χρόνων αποτελούν η γνώση του ονόματός τους και η εμπλοκή τους με τον περιβάλλοντα έντυπο λόγο (Μανωλίτσης, 2016· Τάφα, 2010). Οι δεξιότητες που αποκτούν τα παιδιά άπτονται του πεδίου του προφορικού λόγου (το λεξιλόγιο, η κατανόηση λόγου, οι αφηγηματικές δεξιότητες) (Μανωλίτσης, 2016), καθώς και της φωνολογικής επίγνωσης μέσα από τη χρήση πρακτικών σε απλή, παιγνιώδη και ευχάριστη μορφή, όπως, για παράδειγμα, το τραγούδι ή η μουσικοκινητική αγωγή στο πλαίσιο της οικογενειακής ζωής (Μουζάκη, 2006). Τέλος οι μορφές συμπεριφοράς που αναπτύσσουν τα παιδιά εκδηλώνονται μέσα από την αναδυόμενη ανάγνωση παιδικών εικονογραφημένων βιβλίων, την αποκωδικοποίηση του περιβάλλοντος έντυπου λόγου (Ντολιοπούλου, 200· Σπίνκ, 1990), καθώς και την αναδυόμενη γραφή, όπως αυτή εκδηλώνεται όταν τα παιδιά διέρχονται τα βασικά εξελικτικά στάδια και δημιουργούν τα δικά τους γραπτά (Γιαννικοπούλου, 1998· Τάφα, 2010).

Το οικογενειακό περιβάλλον είναι το πρώτο πλαίσιο εντός του οποίου γλώσσα και γραμματισμός (πρωτο)συναντιούνται, καθώς εκεί το παιδί εκτίθεται όχι μόνο στη γλώσσα, αλλά και σε άλλες εμπειρίες μέσα από τις οποίες ανακαλύπτει το γραμματισμό. Η Τάφα (2010, σ. 83) αναδεικνύει τον σημαντικό ρόλο του οικογενειακού περιβάλλοντος, αναφέροντας ότι «το σπίτι είναι το πρώτο σχολείο των παιδιών και οι γονείς οι πρώτοι και πλέον σημαντικοί δάσκαλοι». Προκειμένου οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της οικογενειακής ζωής να λειτουργήσουν εποικοδομητικά και να αποδώσουν καρπούς απαιτείται η συνύπαρξη τριών παραγόντων: 1) γονείς που εκμεταλλεύονται κάθε αναγνωστικό γεγονός και συζητούν για αυτό με τα παιδιά τους στο σπίτι, 2) παιδιά που εμπλέκονται ενεργά σε κάθε ευκαιρία ή που δημιουργούν τα ίδια ευκαιρίες, 3) περιβάλλον με ποικίλα αναγνωστικά ή γραφικά ερεθίσματα (Γιαννικοπούλου, 1998).

Μελέτες απέδειξαν ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες του γραμματισμού που αναπτύσσονται κατά την προσχολική ηλικία θεωρούνται σημαίνοντες προβλεπτικοί παράγοντες της μελλοντικής επιτυχίας των παιδιών στην ανάγνωση. Συγκεκριμένα τρεις παράγοντες πιστοποιήθηκαν ως κρίσιμοι για την επίτευξη της ανάγνωσης: η φωνολογική επίγνωση, η επίγνωση του έντυπου λόγου και ο προφορικός λόγος (Farver et al., 2012· Pullen & Justice, 2003). Το αρχικό επίπεδο των δεξιοτήτων αυτών παρουσιάζει ισχυρή συσχέτιση με την απόκτηση των δεξιοτήτων του συμβατικού γραμματισμού, αναδεικνύοντας τόσο τη σταθερή φύση της ανάπτυξης των δεξιοτήτων αυτών, όσο και τη σημασία τους (Gischlar & Shapiro, 2014· Kim & Petscher, 2011). Έτσι όσα παιδιά έχουν αναπτύξει τις πρώιμες αυτές δεξιότητες θα βρεθούν σε πλεονεκτική θέση κατά τα πρώτα ακαδημαϊκά χρόνια (Girard & Girolametto, 2015), δεδομένου ότι η αναλογία δασκάλου - μαθητών εξανεμίζει την πιθανότητα εξατομικευμένης προσοχής στο σχολικό πλαίσιο.

Η από κοινού ανάγνωση αποτελεί τον πιο συνηθισμένο τρόπο συμμετοχής των γονέων στην εκμάθηση της γλώσσας και του γραμματισμού των μικρών παιδιών, ενώ ο εμπλουτισμός της με σχετική συζήτηση την καθιστά αποτελεσματική τόσο για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης όσο και για εκείνα με αναπηρίες (Chen & Dote-Kwan, 2018). Διαπιστώθηκε όμως ότι αποδίδεται από τους γονείς μεγαλύτερη βαρύτητα στο περιεχόμενο έναντι της εκτόπωσης (Akyuz & Dogan, 2019) και συστήνεται η επιλογή ιστοριών στις οποίες η γραφή παρουσιάζεται με ελκυστικό τρόπο, καθώς και η ενθάρρυνση των παιδιών να χρησιμοποιούν υλικά του γραπτού λόγου στο παιχνίδι τους (Pullen & Justice, 2003).

Παιδιά που προέρχονται από ένα περιβάλλον μειωμένων οικογενειακών πόρων - όπως αυτό προσδιορίζεται από το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας, τον υπολογισμό των βιβλίων και των υλικών γραφής που υπάρχουν στο σπίτι, τη μητρική γλώσσα (Farver et al., 2012) και την περιοχή της κατοικίας - είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην ανάγνωση και να έχουν περιορισμένες δεξιότητες (Hays, 2009 · Gischlar & Shapiro, 2014 · Masseti, 2009). Προγράμματα όπως το Head Start και το REDI - P δημιουργήθηκαν στις ΗΠΑ προκειμένου να εκπαιδεύσουν τους γονείς να χρησιμοποιούν εξειδικευμένες διδακτικές στρατηγικές με σκοπό να μειώσουν την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανισοτιμία για τα παιδιά από μειονεκτούσες οικογένειες (Bierman et al., 2013 · Gischlar & Shapiro, 2014 · Hannon et al., 2019 · Hutton et al., 2017).

Αντίθετα οι γονείς με υψηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο διαπιστώθηκε ότι χρησιμοποιούσαν εκπαιδευτικές στρατηγικές που αξιοποιούσαν τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (Fekonja - Peklaj et al., 2015), καθώς και τον «επεξεργασμένο κώδικα» (elaborated code) ομιλίας, ο οποίος συμβάλλει στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου, ενώ η εσωτερικότητά του από τα παιδιά θα έχει ως αποτέλεσμα τη μεταφορά του στα δικά τους γραπτά αργότερα (Γιαννικοπούλου, 1998, 2012 · Θεοδωρακάκου, 2011). Διαπιστώθηκε επίσης ότι η συχνότητα των δραστηριοτήτων οικογενειακού γραμματισμού αυξανόταν ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και την ηλικία του παιδιού (Fekonja - Peklaj et al., 2015).

Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι η ενίσχυση της γνωστικής εξέλιξης του παιδιού επιτυγχάνεται μέσα από την άσκηση των δεξιοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού και σε άλλα πλαίσια, όπως ο παιδικός σταθμός (Parent et al., 2016). Οι δεξιότητες με τις οποίες έρχονται τα παιδιά στον παιδικό σταθμό αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία οικοδομούν οι παιδαγωγοί (Westerveld et al., 2015), γεγονός που θεωρείται ότι διευκολύνει τη μετάβαση από τον οικογενειακό στον σχολικό γραμματισμό (Kaunda, 2019).

Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε ότι τα ευρήματα τονίζουν τον καθοριστικό ρόλο των γονέων για την ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Παράλληλα, διαπιστώνουμε τα κενά στην ελληνική βιβλιογραφία, καθώς βρέθηκε μόνο μια ελληνική έρευνα, η οποία παρουσιάζει το οικογενειακό περιβάλλον του αναδυόμενου γραμματισμού μέτρια υποστηρικτικό ή ελλιπές όσον αφορά τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιούνται, καθώς και τις άτυπες οικογενειακές δραστηριότητες γραμματισμού (Ραφαηλίδου, 2018). Τα δεδομένα αυτά καθιστούν αναγκαία τη διεξαγωγή της έρευνας.

Η παρούσα μελέτη

Σκοπός και στόχοι έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη τα συστατικά στοιχεία της διαδικασίας ανάπτυξης του αναδυόμενου γραμματισμού (γνώσεις, δεξιότητες και μορφές συμπεριφοράς) - που εκδηλώνουν τα παιδιά κατά την προσχολική ηλικία - τα οποία διαμεσολαβούνται από τον καθοριστικό ρόλο των περιβαλλοντικών εμπειριών αλλά και τα κενά στην ελληνική βιβλιογραφία, προβήκαμε στη διατύπωση του σκοπού και την ανάπτυξη του μεθοδολογικού

σχεδιασμού της παρούσας έρευνας. Σκοπός της είναι η εξέταση του ρόλου των οικογενειακών εμπειριών στην ανταπόκριση των παιδιών 3-4,5 χρόνων σε δραστηριότητες αναδυόμενου γραμματισμού στον παιδικό σταθμό. Τα ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά των οικογενειακών πρακτικών γραμματισμού διερευνώνται επίσης σε σχέση με δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο του γονέα που διαβάζει πιο συχνά με το παιδί καθώς και την επιρροή του μορφωτικού επιπέδου των γονέων κατά φύλο στις πρακτικές γραμματισμού. Το ενδιαφέρον της έρευνας επικεντρώθηκε στη συνδυαστική εξέταση των δύο πεδίων, του οικογενειακού περιβάλλοντος και του παιδικού σταθμού, στη συγκέντρωση στοιχείων για τη συχνότητα και τη διάρκεια των γονικών πρακτικών, στην ανάδειξη των απόψεων και των πρακτικών των παιδαγωγών, καθώς και στον τρόπο που αξιολόγησαν την αποτελεσματικότητα των γονικών πρακτικών στα παιδιά. Για τη διερεύνηση των θεμάτων αυτών κρίθηκε αναγκαία η κατασκευή δύο ερευνητικών εργαλείων (ενός ερωτηματολογίου και ενός οδηγού ημιδομημένης συνέντευξης).

Από τη διατύπωση των στόχων της έρευνας προέκυψαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα :

- 1) Πραγματοποιούνται και σε ποιο βαθμό δραστηριότητες αναδυόμενου γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον ;
- 2) Ενισχύεται και σε ποιο βαθμό ο αναδυόμενος γραμματισμός στον παιδικό σταθμό ;
- 3) Ποιος ο βαθμός αλληλεπίδρασης των δύο εμπλεκόμενων πεδίων (του οικογενειακού περιβάλλοντος και του παιδικού σταθμού) στην ενίσχυση των δεξιοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού και πώς αξιολογείται αυτή η αλληλεπίδραση ;
- 4) Πώς συμβάλλουν οι «ακαδημαϊκές επιδόσεις» των μικρών παιδιών στον σχηματισμό ολοκληρωμένης εικόνας από τους παιδαγωγούς όσον αφορά :
 - α) αν πράγματι εφαρμόζονται δραστηριότητες αναδυόμενου γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον
 - β) την αποτελεσματικότητα αυτών των δραστηριοτήτων
 - γ) την επίδρασή τους στα παιδιά
- 5) Πώς διαχειρίζονται οι παιδαγωγοί την επικοινωνία με την οικογένεια ; Επιδιώκουν τη συνεργασία και με ποιον τρόπο ;
- 6) Ποιες είναι οι απόψεις των γονέων ως προς την προετοιμασία των παιδιών στο πλαίσιο του αναδυόμενου γραμματισμού για τη δίχρονη υποχρεωτική προσχολική αγωγή ;

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Ως καταλληλότερος δειγματοληπτικός σχεδιασμός υιοθετήθηκε η βολική δειγματοληψία (convenience sampling), δηλαδή επιλέχθηκαν άτομα που ήταν πρόθυμα να συμμετέχουν στην έρευνα (Bryman, 2017· Creswell, 2016· Νόβα-Καλτσούνη, 2006). Συγκεκριμένα στο ποιοτικό σκέλος (ημιδομημένη συνέντευξη) συμμετείχαν 12 παιδαγωγοί θηλυκού φύλου, οι οποίες υπηρετούν σε δημοτικούς ή ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς της ευρύτερης περιοχής της Αθήνας καθώς και του αστικού και επαρχιακού ιστού του νομού Ιωαννίνων. Αναλυτικότερα, έξι παιδικοί σταθμοί βρίσκονται στη βορειοανατολική Αθήνα (2 από αυτούς είναι ιδιωτικοί), δύο στη βόρεια Αθήνα, ένας στην κεντρική Αθήνα, ένας στη δυτική Αθήνα, ένας στον αστικό ιστό του νομού Ιωαννίνων και ένας στον επαρχιακό ιστό του ίδιου νομού. Η πλειονότητα των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα, δηλαδή το 72,5%, απάντησε ότι το παιδί φοιτά σε δημοτικό παιδικό σταθμό (n=108), ενώ το 27,5% των γονέων απάντησε ότι το παιδί φοιτά σε ιδιωτικό παιδικό σταθμό (n=41). Στις τάξεις των συμμετεχόντων παιδαγωγών φοιτούσαν τα παιδιά (ηλικίας 3-4,5 χρόνων) των 149 γονέων

που συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο. Ο αριθμός των συμμετεχόντων γονέων της έρευνας (N=149) είναι τουλάχιστον πενταπλάσιος του αριθμού των ερωτήσεων της μεγαλύτερης κλίμακας του ερωτηματολογίου (26 ερωτήσεις), γεγονός που συμβάλλει στον περιορισμό του σφάλματος ανάλυσης (Παπαναστασάτου, 2017).

Το 76,5% (n=114) των γονέων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ήταν μητέρες και το υπόλοιπο 23,5% (n=35) ήταν πατέρες. Το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων κατανέμεται ως εξής : απόφοιτες γυμνασίου (2,68%), λυκείου (26,85%), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΑΕΙ/ΤΕΙ) (42,95%), κάτοχοι μεταπτυχιακού (25,50%) και διδακτορικού (2,01%). Αντίστοιχα το μορφωτικό επίπεδο των πατέρων κατανέμεται ως εξής : απόφοιτοι γυμνασίου (3,36%), λυκείου (32,89%), τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΑΕΙ/ΤΕΙ) (38,26%), κάτοχοι μεταπτυχιακού (17,45%) και διδακτορικού (8,05%). Το σύνολο των συμμετεχόντων παιδαγωγών ήταν γυναίκες, ενώ το ήμισυ αυτών, έξι δηλαδή συνεντευξιαζόμενες, είχαν στην κατοχή τους μεταπτυχιακό τίτλο ή βρίσκονταν σε διαδικασία απόκτησής του. Οι περισσότεροι παιδαγωγοί (7/12) είχαν πάνω από 20 έτη διδακτικής εμπειρίας και η σχέση εργασίας τους ήταν μόνιμη.

Ερευνητικά εργαλεία

Στο πλαίσιο του σχεδιασμού μικτών μεθόδων κατασκευάστηκαν δύο ερευνητικά εργαλεία: α) ένας οδηγός ημιδομημένης ή ημικατευθυνόμενης ή καθοδηγούμενης συνέντευξης (semi - directive au guide) (Παπακωνσταντίνου, 1988) για τη μελέτη των απόψεων των παιδαγωγών (ποιοτική έρευνα) και β) ένα ερωτηματολόγιο για τη μελέτη των πρακτικών γραμματισμού που εφαρμόζουν οι γονείς στο οικογενειακό περιβάλλον (ποσοτική έρευνα).

Η σύνταξη του ερωτηματολογίου είναι αποτέλεσμα ευρείας αναζήτησης συναφών με το θέμα μας ερευνητικών εργαλείων (Γκουρομίχου, 2018 · Δάλαρη, 2019 · Παπαναστασάτου, 2017 · Ραφαηλίδου, 2018 · Westerveld et al., 2015). Επιπλέον αξιοποιήθηκαν στοιχεία από τη βιβλιογραφική μας ανασκόπηση (Γιαννικοπούλου, 1998 · Τάφα & Μανωλίτσης, 2009). Το ερωτηματολόγιο διαρθρώνεται σε τέσσερις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα περιλαμβάνονται ερωτήσεις για τα δημογραφικά στοιχεία των γονέων, τον τύπο του παιδικού σταθμού (δημοτικός ή ιδιωτικός), καθώς και την περιοχή στην οποία βρίσκεται. Στη δεύτερη ενότητα περιλαμβάνονται ερωτήσεις σχετικά με πληροφοριακά στοιχεία (πρόσωπο που διαβάζει πιο συχνά με το παιδί, αριθμός παιδικών βιβλίων στο σπίτι και ηλικία του παιδιού κατά την έναρξη ανάγνωσης βιβλίων με εικόνες). Η τρίτη ενότητα αποτελείται από 26 ερωτήσεις που αναφέρονται στις πρακτικές γραμματισμού που εφαρμόζουν οι γονείς. Η τέταρτη και τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου αποτελείται από επτά ερωτήσεις που περιγράφουν την επικοινωνία σχολείου - οικογένειας και αφορούν στην ανάδυση του γραμματισμού στα μικρά παιδιά. Όσον αφορά την τρίτη και τέταρτη ενότητα του ερωτηματολογίου, οι γονείς καλούνται να επιλέξουν την απάντηση που τους εκφράζει περισσότερο μέσα από την πεντάβαθμη προσθετική κλίμακα κατατάξεων (summated rating scale) ή κλίμακα Likert (Bryman, 2017 · Παπαναστασάτου, 2017). Έτσι, στην κλίμακα με τις οικογενειακές πρακτικές γραμματισμού οι γονείς μπορούν να επιλέξουν τη συχνότητα με την οποία εφαρμόζουν κάθε μία από τις αναφερόμενες πρακτικές. Οι επιλογές τους είναι οι ακόλουθες : (1) Σχεδόν ποτέ, (2) Σπάνια, (3) Μερικές φορές, (4) Συχνά, (5) Πολύ συχνά / Με κάθε ευκαιρία. Για την κλίμακα της επικοινωνίας σχολείου - οικογένειας, οι γονείς καλούνται να επιλέξουν τον βαθμό στον οποίο συμφωνούν ή διαφωνούν για κάθε μία από τις προτάσεις που παρουσιάζονται. Οι επιλογές τους εκτείνονται από το (1) Διαφωνώ απόλυτα και το (2) Διαφωνώ έως το (4) Συμφωνώ και το (5) Συμφωνώ απόλυτα, ενώ ενδιάμεσα υπάρχει μια ακόμη βαθμίδα, το (3) Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ που εκφράζει ουδετερότητα.

Προκειμένου να επιτευχθεί η λειτουργικοποίηση των προς μέτρηση εννοιών οι ερωτήσεις του τρίτου μέρους ταξινομήθηκαν στις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις μορφές συμπεριφοράς, όπως απεικονίζεται στον Πίνακα 1 (Παπαναστασάτου, 2017).

Πίνακας 1 Δομή της κλίμακας των οικογενειακών πρακτικών αναδυόμενου γραμματισμού (ερωτήσεις 17 – 42)

Γνώσεις	Δεξιότητες	Μορφές Συμπεριφοράς
-Συμβάσεις του γραπτού λόγου : ερωτ. 17, 18, 24, 26, 28, 33, 34, 35	-Προφορικός λόγος (κατανόηση λόγου, λεξιλόγιο, αφηγηματικές δεξιότητες) : ερωτ. 20, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 39, 40	-Αναδυόμενη ανάγνωση: ερωτ. 18, 19, 24, 28, 35
-Κατανόηση της διαφοράς προφορικού και γραπτού λόγου: ερωτ. 19, 24	-Ανάδυση φωνολογικής επίγνωσης: ερωτ. 41, 42	-Αναδυόμενη γραφή: ερωτ. 37, 38
-Γνώση του ονόματος: ερωτ. 38		

Βάση για τη σύνταξη του οδηγού συνέντευξης αποτέλεσε το ερωτηματολόγιο της έρευνας, δεδομένου του ενδιαφέροντός μας για τη συνδυαστική εξέταση των απόψεων και των αναφερόμενων πρακτικών γονέων και παιδαγωγών σχετικά με τον αναδυόμενο γραμματισμό, καθώς και ο οδηγός συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα των Γαλάνης κ.ά. (2016). Ο οδηγός ή πρωτόκολλο συνέντευξης περιλαμβάνει τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος αναφέρονται τα τυπικά στοιχεία (αριθμός συνέντευξης, ημερομηνία, διάρκεια, καθώς και ο παιδικός σταθμός στον οποίο υπηρετεί η παιδαγωγός. Στο δεύτερο μέρος συλλέγονται τα δημογραφικά στοιχεία (επίπεδο σπουδών, διδακτική εμπειρία, σχέση εργασίας). Στο τρίτο και κύριο μέρος της συνέντευξης αναπτύσσονται οι ερωτήσεις, οι οποίες είναι κατανομημένες σε έξι άξονες. Οι τρεις πρώτοι άξονες αφορούν τις συνιστώσες του αναδυόμενου γραμματισμού. Ο πρώτος άξονας πραγματεύεται τις γνώσεις, ο δεύτερος άξονας αναφέρεται στις δεξιότητες και ο τρίτος στις μορφές συμπεριφοράς σε σχέση με τον αναδυόμενο γραμματισμό, που εκείνη καλλιεργεί στην τάξη. Στον τέταρτο άξονα περιλαμβάνονται ερωτήσεις που άπτονται των «ακαδημαϊκών επιδόσεων» των παιδιών. Αναπτύσσεται μια συζήτηση σχετικά με τα παιδιά που συμπεριλαμβάνονται στο τμήμα της συνεντευξιαζόμενης παιδαγωγού και τη γνώμη που εκείνη έχει σχηματίσει για την ανταπόκριση του κάθε παιδιού στις δραστηριότητες του αναδυόμενου γραμματισμού που πραγματοποιούνται στον παιδικό σταθμό. Σημείο ενδιαφέροντος αποτελεί το αν και κατά πόσο η παιδαγωγός θεωρεί ότι υλοποιούνται δραστηριότητες αναδυόμενου γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον, αλλά και κατά πόσο μια τέτοια πρακτική αντανακλάται στην

«επίδοση» των παιδιών μέσα στην τάξη. Τέλος, ο πέμπτος άξονας εξετάζει τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας και ο έκτος άξονας αναφέρεται στη δίχρονη υποχρεωτική προσχολική αγωγή και στο αν έχει επηρεάσει τις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τον αναδυόμενο γραμματισμό.

Αξιοπιστία - εγκυρότητα της έρευνας

Προκειμένου να διερευνηθεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach 's alpha. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το SPSS, τόσο τα επιμέρους τμήματα του ερωτηματολογίου όσο και οι γενικές ενότητες του εμφάνισαν ικανοποιητικά επίπεδα αξιοπιστίας, δηλαδή πάνω από 0,70 (βλ. Πίνακα 2) (Νόβα - Καλτσούνη, 2006).

Πίνακας 2 Αξιοπιστία των κλιμάκων του ερωτηματολογίου : πρακτικές αναδυόμενου γραμματισμού των γονέων (N = 149)

Ενότητα	Ερωτήσεις	Cronbach's alpha
Πρακτικές γραμματισμού	17-42	0,928
Γνώσεις - Συμβάσεις του γραπτού λόγου	17, 18, 24, 26, 28, 33, 34, 35	0,838
Γνώσεις - Κατανόηση της διαφοράς προφορικού και γραπτού λόγου	19, 24	0,799
Γνώσεις - Γνώση του ονόματος	38	-
Δεξιότητες - Προφορικός λόγος (κατανόηση λόγου, λεξιλόγιο, αφηγηματικές δεξιότητες)	20, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 39, 40	0,857
Δεξιότητες - Ανάδυση φωνολογικής επίγνωσης.	41, 42	0,803
Μορφές συμπεριφοράς - Αναδυόμενη ανάγνωση	18, 19, 24, 28, 35	0,725
Μορφές συμπεριφοράς - Αναδυόμενη γραφή	37, 38	0,722
Επικοινωνία σχολείου οικογένειας	43-49	0,850

Διαδικασία

Οι ερευνητές απευθύνθηκαν σε παιδαγωγούς που υπηρετούν σε δημοτικούς ή ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς . Σε όσες δέχτηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα δόθηκαν σε έντυπη μορφή ερωτηματολόγια, τα οποία εκείνες στη συνέχεια διένειμαν στους γονείς των παιδιών του τμήματός τους. Κάθε παιδαγωγός, όταν συγκέντρωνε τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, ενημέρωνε τους συγγραφείς προκειμένου να οριστεί μέρα και ώρα για τη διεξαγωγή της συνέντευξης, η οποία μαγνητοφωνούνταν. Η χρονική διάρκεια συλλογής των

δεδομένων αφορούσε το διάστημα 19 Μαΐου έως 25 Ιουνίου 2021. Μετά από κάθε συνέντευξη ακολουθούσε η απομαγνητοφώνησή της, ενώ, όταν ολοκληρώθηκε η συλλογή των ερωτηματολογίων, ακολούθησε η κωδικογράφηση των απαντήσεων και η καταχώρησή τους στο στατιστικό πρόγραμμα επεξεργασίας (SPSS 25).

Σχέδιο ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων

Ακολουθήθηκε η διαδικασία της θεματικής ανάλυσης. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αυτής προβαίναμε σε μια διαρκή διασταύρωση ερευνητικών ερωτημάτων και ευρημάτων (Τσιώλης, 2017). Εν συνεχεία προχωρήσαμε στην κωδικοποίηση των δεδομένων και στην απόδοση κωδικών (Mason, 2011). Χρησιμοποιήσαμε κωδικούς περιγραφικού και κωδικούς ερμηνευτικού τύπου. (Τσιώλης, 2017). Τέλος, ακολούθησε ένας ενδελεχής έλεγχος των κωδικών για την εύρεση τυχόν επικαλύψεων ή πλεονασμών. Διαμέσου αυτής της επαγωγικής διαδικασίας εντάξαμε τους παρόμοιους κωδικούς σε γενικότερα θέματα (Creswell, 2016).

Σχέδιο ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων

Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων έγινε κωδικοποίηση και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση μέσω του Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 25.0.0. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ερμηνεύθηκαν με τη χρήση περιγραφικών στατιστικών δεικτών. Για τη σχέση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων με τις απόψεις τους σχετικά με τις πρακτικές γραμματισμού χρησιμοποιήθηκαν πίνακες διπλής εισόδου και ο έλεγχος chi-square. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας τέθηκε στο 0,05 (Di Leo & Sardanelli, 2020).

Αποτελέσματα

Στοιχεία ποιοτικής ανάλυσης

Άξονας 1: Γνώσεις

Από τις συνεντεύξεις των παιδαγωγών βρέθηκε ότι τα παιδιά ήταν στις περισσότερες περιπτώσεις εξοικειωμένα και είχαν εννοιολογικές γνώσεις για τα βιβλία. Σχετικά με το 1^ο ερευνητικό ερώτημα οι παιδαγωγοί τόνισαν ότι *«τα παιδιά κατέχουν γνώσεις για τις συμβάσεις του γραπτού λόγου, τις οποίες απέκτησαν από δραστηριότητες που πραγματοποιούν με τους γονείς τους στο πλαίσιο της οικογενειακής ζωής, όπως το να γυρίζουν τις σελίδες του βιβλίου, να κάνουν την σύνδεση εικόνας κειμένου και να αναγνωρίζουν τον τίτλο ενός βιβλίου, χωρίς απαραίτητα να γνωρίζουν την σημασία της λέξης τίτλος»* E1.

Σε σχέση με τις πρακτικές ενίσχυσης των γνώσεων αναδυόμενου γραμματισμού στον παιδικό σταθμό (2^ο ερευνητικό ερώτημα) οι παιδαγωγοί ανέφεραν ότι *«η ενίσχυση των γνώσεων των παιδιών γίνεται συστηματικά με την καθημερινή οργανωμένη ενασχόληση των παιδιών με τα βιβλία μέσα στην τάξη, αλλά και με την αυτόβουλη ενασχόλησή τους κατά τις ελεύθερες ώρες στη γωνιά του βιβλίου»* E4. Επίσης μια παιδαγωγός, προκειμένου να φέρει σε άμεση επαφή τα παιδιά με άλλα στοιχεία σχετικά με το βιβλίο, όπως ο συγγραφέας και ο εικονογράφος, ανέφερε ότι *«Ναι, έχουμε μιλήσει και μας δόθηκε η αφορμή όταν καλέσαμε στο σχολείο συγγραφέα και εικονογράφο βιβλίου και κάναμε ζωγραφοαφήγηση με την κυρία ...»* E10.

Άξονας 2: Δεξιότητες

Για τις πρακτικές ενίσχυσης των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού στον παιδικό σταθμό (2^ο ερευνητικό ερώτημα) οι παιδαγωγοί σημείωσαν ότι *«τις περισσότερες φορές γίνεται καθημερινή ανάγνωση παραμυθιών σε ολόκληρη την τάξη. Οι ώρες ανάγνωσης είναι συνήθως*

το πρωί ή μετά το διάλειμμα» E3. «Τα είδη βιβλίων που διαβάζονται είναι κυρίως παραμύθια και σε μικρότερο βαθμό βιβλία γνώσεων» E9.

Επίσης οι παιδαγωγοί πρόσθεσαν ότι κατά την ανάγνωση υποβάλλονται ερωτήσεις από τα παιδιά και από τις παιδαγωγούς και ακολουθούνται δύο κύριες στρατηγικές: (α) «η ανάγνωση είναι διαδραστική» E3, (β) «τα παιδιά εκφράζουν απόψεις στο τέλος της ιστορίας» E4. Επιπλέον, «χρησιμοποιείται και η δραματοποίηση των ιστοριών, αλλά η πανδημία covid-19 αποτέλεσε εμπόδιο στη συχνή χρήση της» E12 και «αναπτύσσονται συζητήσεις με τα παιδιά μέσα στην τάξη με θέματα ευκαιριακά ή προγραμματισμένα» E10.

Άξονας 3: Μορφές συμπεριφοράς

Η ενίσχυση μορφών συμπεριφοράς σε σχέση με τον αναδυόμενο γραμματισμό στον παιδικό σταθμό (2^ο ερευνητικό ερώτημα) πραγματοποιείται κυρίως μέσα από τη γωνιά της βιβλιοθήκης.

Οι παιδαγωγοί σημείωσαν ότι «Ο παιδικός σταθμός έχει γωνιά βιβλιοθήκης με 15-30 βιβλία, ενώ διαθέτει και δανειστική βιβλιοθήκη» E3. «Παρατηρώ συχνά συμπεριφορές αναδυόμενης ανάγνωσης, όταν τα παιδιά παίρνουν βιβλία που τα γνωρίζουν και προσποιούνται πως τα διαβάζουν ή δείχνουν με το δάχτυλο το κείμενο ή οργανώνουν μικρές ομάδες ανάγνωσης και «διαβάζουν» τα βιβλία στους συμμαθητές τους» E7.

Παράλληλα, οι παιδαγωγοί καλλιεργούν τη φροντίδα των παιδιών για τα βιβλία: «αν κάποιο βιβλίο σκιστεί πρέπει να φροντίσουμε αμέσως για την επισκευή του, να το λάμε δηλαδή στο νοσοκομείο των βιβλίων» E1.

Οι παιδαγωγοί ανέφεραν ότι εκτός της βιβλιοθήκης υπάρχουν και άλλες γωνιές, όπως η γωνιά της κουζίνας, η οποία σε ορισμένες περιπτώσεις διαθέτει έντυπο υλικό με σκοπό την παροχή ευκαιριών στα παιδιά για ανάγνωση και γραφή. Συγκεκριμένα, «υπάρχουν συνταγές που είτε τις διαμορφώνουν τα ίδια τα παιδιά με υλικό που σχεδιάζουν ή κόβουν και κολλούν, είτε υπάρχουν έτοιμες και τις ακολουθούν σε ομαδικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια εργαστηρίων που συμμετέχουν και γονείς» E3. Επίσης, οι παιδαγωγοί τόνισαν ότι «τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με τους λογότυπους των προϊόντων που είναι τοποθετημένα στη γωνιά της κουζίνας, τα οποία και αναγνωρίζουν» E8.

Αναφορικά με την αναδυόμενη γραφή, φάνηκε πως αυτή κινείται σε ικανοποιητικά επίπεδα. Οι παιδαγωγοί μαρτυρούν ότι «σε ορισμένες ζωγραφιές παιδιών μπορούν να αναγνωριστούν γράμματα, ενώ για την ενίσχυση της αναδυόμενης γραφής χρησιμοποιούμε τα ονόματα των παιδιών στα προσωπικά τους αντικείμενα ή στο παρουσιολόγιο της τάξης» E9.

Άξονας 4: Ακαδημαϊκές επιδόσεις

Όσον αφορά τον βαθμό αλληλεπίδρασης του οικογενειακού περιβάλλοντος και του παιδικού σταθμού (τρίτο ερευνητικό ερώτημα), οι παιδαγωγοί ανέφεραν ότι η επικοινωνία τους με τους γονείς είναι καλή (όχι όμως τόσο όσο θα επιθυμούσαν) και παράλληλα τόνισαν τη σπουδαιότητα αυτής της παραμέτρου για την πρόοδο των παιδιών.

Ως προς το αν οι «ακαδημαϊκές επιδόσεις» των παιδιών «αποκαλύπτουν» στις παιδαγωγούς χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με την υλοποίηση ή όχι δραστηριοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον, αλλά και ως προς την αποτελεσματικότητα αυτών των δραστηριοτήτων και την επίδραση τους στα παιδιά (4^ο ερευνητικό ερώτημα) αυτό που αναδειχθηκε είναι ο σημαντικός ρόλος της οικογένειας. Οι παιδαγωγοί τόνισαν ότι «η ενασχόληση των γονέων με τα παιδιά τους σε θέματα αναδυόμενου γραμματισμού ή αντίθετα η έλλειψή της καθρεφτίζεται στην «επίδοση» του παιδιού μέσα στην τάξη» E1. Συμπλήρωσαν ακόμη ότι σε περιπτώσεις αλλοδαπών η ενασχόληση δεν είναι έντονη, ενώ στην περίπτωση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες η ενασχόληση της οικογένειας ποικίλλει.

Σύμφωνα με τις απόψεις των παιδαγωγών, ο ρόλος των άλλων παιδιών της οικογένειας είναι επίσης σημαντικός: «τα μικρά αδέρφια έχουν αρνητική επίδραση, ενώ για τα μεγαλύτερα ισχύει το αντίθετο» Ε10.

Άξονας 5: Συνεργασία σχολείου οικογένειας

Στο θέμα των σχέσεων με την οικογένεια και τον τρόπο διαχείρισης της επικοινωνίας με το σχολείο (5^ο ερευνητικό ερώτημα) οι παιδαγωγοί εξέφρασαν θετική στάση. Όλοι οι παιδαγωγοί τόνισαν τον ενεργητικό ρόλο της επικοινωνίας: «υπήρχαν προγραμματισμένες ενημερώσεις, οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις αναβλήθηκαν εξαιτίας της πανδημίας» Ε6.

Τέλος, οι συνεντευξιαζόμενες υπογράμμισαν ότι «για την βελτίωση της συνεργασίας με τους γονείς είναι απαραίτητος ο διάλογος και η τακτική ενημέρωση – δύο μέσα που ωφελούν παιδιά, γονείς και παιδαγωγούς» Ε1.

Άξονας 6 : Δίχρονη υποχρεωτική προσχολική αγωγή

Αναφορικά με τις απόψεις των γονέων σχετικά με την προετοιμασία των παιδιών τους για τη δίχρονη υποχρεωτική προσχολική αγωγή (6^ο ερευνητικό ερώτημα), οι παιδαγωγοί απάντησαν ότι «η υποχρεωτική διετής φοίτηση δεν κινητοποίησε ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους, ηλικίας 3–4,5 ετών, που φοιτούν σε παιδικό σταθμό» Ε5, αλλά αντίθετα φάνηκε ότι «το ενδιαφέρον των γονέων εστιάζεται σε πιο πρακτικά θέματα, όπως το φαγητό» Ε6

Περιγραφικά στοιχεία ποσοτικής ανάλυσης

Δραστηριότητες αναδυόμενου γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον

Πίνακας 3 Σχετικές συχνότητες των απαντήσεων στις ερωτήσεις δραστηριοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον (N = 149)

	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
	%	%	%	%	%
Πρακτικές γραμματισμού - Γνώσεις					
Συμβάσεις γραπτού λόγου					
Ανάγνωση της ίδια ιστορίας κατ' επανάληψη	0,7%	0,0%	23,5%	42,3%	33,6%
Ξεφύλλισμα βιβλίων	0,7%	2,7%	23,5%	36,2%	36,9%
Ενθάρρυνση παιδιού να επιλέξει βιβλία από τη βιβλιοθήκη	13,4%	17,4%	24,2%	33,6%	11,4%
Χρήση δακτύλου στην ανάγνωση	16,8%	21,5%	20,1%	22,8%	18,8%
Ανάγνωση βιβλίων από τους ίδιους τους γονείς	6,7%	36,9%	28,2%	18,1%	10,1%
Επαφή του παιδιού με διαφορετικές μορφές του γραπτού λόγου (εφημερίδες, περιοδικά)	12,1%	28,9%	36,9%	16,1%	6,0%
Εμπλουτισμός συζήτησης με νέα στοιχεία (π.χ. κάνετε σχόλια για τον συγγραφέα ή τον εικονογράφο)	20,8%	22,8%	25,5%	23,5%	7,4%
Επίσκεψη δανειστικής βιβλιοθήκης	22,8%	28,2%	31,5%	14,1%	3,4%

Κατανόηση διαφοράς γραπτού και προφορικού λόγου

Προτροπή παιδιού να παρατηρήσει τον γραπτό λόγο που κυριαρχεί σε αντικείμενα καθημερινής χρήσης (π.χ. συσκευασίες αγαπημένων προϊόντων)	7,4%	22,8%	30,9%	30,2%	8,7%
Χρήση δακτύλου στην ανάγνωση	16,8%	21,5%	20,1%	22,8%	18,8%

Γνώση του ονόματος

Βοήθεια για συγγραφή του ονόματος	12,8%	26,2%	22,2%	28,2%	10,7%
-----------------------------------	-------	-------	-------	-------	-------

Πρακτικές γραμματισμού - Δεξιότητες**Προφορικός λόγος**

Διακοπή ανάγνωσης για ερωτήσεις ή σχόλια	1,3%	0,0%	15,4%	35,6%	47,7%
Ενθάρρυνση για έκφραση με ολοκληρωμένες προτάσεις	2,0%	1,3%	18,8%	30,9%	47,0%
Ανάγνωση της ίδια ιστορίας κατ' επανάληψη	0,7%	0,0%	23,5%	42,3%	33,6%
Επεξήγηση αγνώστων λέξεων κατά την ανάγνωση	2,0%	4,0%	20,8%	30,9%	42,3%
Συζήτηση για πράγματα που ζωγράφισε το παιδί	1,3%	4,0%	21,5%	32,9%	40,3%
Συχνότητα ανάγνωσης ιστορίας ή παραμυθιού την εβδομάδα, πριν από τον ύπνο	3,4%	4,0%	20,1%	40,9%	41,6%
Υποβολή ερωτήσεων σχετικά με το περιεχόμενο του βιβλίου	2,7%	6,7%	30,2%	29,5%	30,9%
Συχνότητα έκφρασης επιθυμίας από το παιδί για ανάγνωση βιβλίου	2,7%	17,4%	26,2%	40,3%	13,4%
Παρότρυνση για σύνδεση γεγονότων ιστορίας με προσωπικές εμπειρίες	2,7%	18,8%	29,5%	36,2%	12,8%
Ερωτήσεις μετά την ανάγνωση της ιστορίας από το παιδί	9,4%	14,1%	25,5%	36,9%	14,1%
Συχνότητα ανάγνωσης ιστορίας ή παραμυθιού την εβδομάδα, άλλες ώρες	10,7%	21,5%	33,6%	20,8%	13,4%
Επαφή με διαφορετικές μορφές του γραπτού λόγου (εφημερίδες, περιοδικά)	12,1%	28,9%	36,9%	16,1%	6,0%
Συζήτηση για χρήση και λειτουργία τους με το παιδί	12,1%	33,6%	29,5%	20,8%	4,0%
Διακοπή ανάγνωσης με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου	18,8%	23,5%	36,9%	16,1%	4,7%
Το παιδί φεύγει πριν τελειώσει η ιστορία	30,9%	32,9%	26,2%	8,1%	2,0%

Ανάδυση φωνολογικής επίγνωσης					
Τραγούδι	2,7%	16,1%	23,5%	24,8%	32,9%
Γλωσσικά παιχνίδια (π.χ. δημιουργείτε ομοιοκατάληκτα ποιηματάκια;)	23,5%	21,5%	22,8%	16,1%	16,1%
Μορφές συμπεριφοράς					
Αναδυόμενη ανάγνωση					
Ανάγνωση της ίδιας ιστορίας κατ' επανάληψη	0,7%	0,0%	23,5%	42,3%	33,6%
Ενθάρρυνση παιδιού να επiléξει βιβλία από τη βιβλιοθήκη	13,4%	17,4%	24,2%	33,6%	11,4%
Προτροπή παιδιού να παρατηρήσει τον γραπτό λόγο που κυριαρχεί σε οικογενειακές δραστηριότητες	7,4%	22,8%	30,9%	30,2%	8,7%
Χρήση δακτύλου στην ανάγνωση	16,8%	21,5%	20,1%	22,8%	18,8%
Επαφή με διαφορετικές μορφές του γραπτού λόγου (εφημερίδες, περιοδικά)	12,1%	28,9%	36,9%	16,1%	6,0%
Αναδυόμενη γραφή					
Συμμετοχή σε δραστηριότητες με χαρτί και μολύβι	0,7%	2,7%	23,5%	34,2%	38,9%
Βοήθεια για συγγραφή του ονόματός του	12,8%	26,2%	22,1%	28,2%	10,7%

Παρατηρούμε στον Πίνακα 3 ότι από τις δραστηριότητες αναδυόμενου γραμματισμού που πραγματοποιούνται στο οικογενειακό περιβάλλον αυτές που συγκεντρώνουν τα υψηλότερα ποσοστά είναι η κατ' επανάληψη ανάγνωση της ίδιας ιστορίας (42,3%), η ανάγνωση ιστορίας ή παραμυθιού πριν από τον ύπνο (40,9%) και η έκφραση επιθυμίας από το παιδί για ανάγνωση βιβλίου (40,3%). Παράλληλα, το 98,7% των γονέων δήλωσε πως υπεύθυνοι για την εκπαίδευση των παιδιών τους είναι τόσο οι ίδιοι, όσο και οι παιδαγωγοί. Σε σχέση με τα βιβλία, βρέθηκε ότι στα σπίτια των γονέων υπήρχαν κατά μέσο όρο 44 βιβλία με τις περισσότερες οικογένειες να έχουν από 10 έως 60 βιβλία. Τέλος, βρέθηκε ότι οι γονείς ξεκινούσαν να διαβάζουν στα παιδιά τους βιβλία με εικόνες, όταν αυτά ήταν κατά μέσο όρο 14 μηνών.

Αξίζει να σημειωθεί πως οι μητέρες διαβάζουν στα παιδιά τους σε ποσοστό 77,2% (Πίνακας 4) και μόνο το 10,1% των πατέρων εμπλέκονται στη δραστηριότητα αυτή.

Επικοινωνία παιδικού σταθμού-οικογένειας – Τροποποίηση συχνότητας δραστηριοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως αναφορικά με την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας οι γονείς ανέδειξαν τη σπουδαιότητα της επικοινωνίας αυτής (Πίνακας 5). Αναλυτικότερα, το 88,6% (Συμφωνώ 41,6% και Συμφωνώ απόλυτα 47,0%) του δείγματος έδειξε θετική στάση στο να συμμετάσχει σε συναντήσεις με την παιδαγωγό για να ενημερωθεί σχετικά με την πρόοδο του παιδιού. Επίσης, το 90% (Συμφωνώ 45% και Συμφωνώ απόλυτα 45%) έδειξε θετική στάση στο ότι υπάρχει συχνή επικοινωνία με την παιδαγωγό. Αντίστοιχα το 79,9% των γονέων (Συμφωνώ 37,6% και Συμφωνώ απόλυτα 42,3%) αντιμετωπίζει θετικά την αποδοχή εκπαιδευτικής καθοδήγησης από την παιδαγωγό, ενώ το 66,9% των γονέων

(Συμφωνώ 33,6% και Συμφωνώ απόλυτα 32,9%) δηλώνει πρόθυμο να αναζητήσει εκπαιδευτική καθοδήγηση από την παιδαγωγό για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής του παιδιού και το 67,1% να παρακολουθήσει ομιλίες για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αυτών. Τέλος, το 87,2% (Συμφωνώ 36,2% και Συμφωνώ απόλυτα 51,0%) των γονέων θεωρεί ότι οι παιδαγωγοί θα πρέπει να δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής των παιδιών, ενώ το 80,6% (Συμφωνώ 38,3% και Συμφωνώ απόλυτα 42,3%) των γονέων θεωρεί ότι και η δική τους συμβολή στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών θα βοηθήσει στην προετοιμασία του παιδιού για την υποχρεωτική προσχολική αγωγή.

Πίνακας 4 Απαντήσεις σχετικά με την μελέτη του παιδιού

Ποιος διαβάζει πιο συχνά με το παιδί;	f	%
Μητέρα	115	77,2%
Πατέρας	15	10,1%
Άλλος ενήλικας	11	7,4%
Και οι δύο	8	5,4%

Σχέση μορφωτικού επιπέδου γονέων με τις πρακτικές γραμματισμού που εφαρμόζουν

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων και τις πρακτικές γραμματισμού που χρησιμοποιούν (βλ. Παράρτημα, Πίνακες 6 και 7). Η επεξεργασία αυτή διενεργήθηκε στο πλαίσιο του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος. Ο έλεγχος έγινε με τη χρήση του χ^2 εφόσον θεωρήθηκε πως οι ερωτήσεις των πρακτικών γραμματισμού στηρίζονταν σε ποιοτικές - κατηγορικές μεταβλητές και το μορφωτικό επίπεδο επίσης εδράζονταν σε μια ποιοτική - κατηγορική μεταβλητή. Τα ευρήματα έδειξαν (Πίνακας 6) πως οι μητέρες με ανώτερο μορφωτικό επίπεδο είναι πιθανότερο: α) να επισκέπτονται πιο συχνά μια δανειστική βιβλιοθήκη ή ένα βιβλιοπωλείο με το παιδί ($\chi^2(16) = 48.033, p < 0,001$), β) να διαβάζουν πιο συχνά παραμύθια πριν τον ύπνο με το παιδί ($\chi^2(16) = 37.215, p = 0,002$), γ) να χρησιμοποιούν πιο συχνά το δάχτυλο τους για να δείξουν το κείμενο σε μια ιστορία ($\chi^2(16) = 31.391, p = 0,012$), δ) να φέρνουν πιο συχνά το παιδί σε επαφή με διαφορετικές μορφές γραπτού λόγου ($\chi^2(16) = 40.437, p = 0,001$) και ε) να το βοηθούν συχνότερα να γράψει το όνομα του ($\chi^2(16) = 44.036, p < 0,001$).

Αναφορικά με τους πατέρες (Πίνακας 7) βρέθηκε πως εκείνοι με ανώτερο μορφωτικό επίπεδο: α) έχουν παιδιά που τους ζητούν να τους διαβάσουν ένα βιβλίο ($\chi^2(16) = 24.906, p = 0,041$), β) υποβάλλουν συχνότερα ερωτήσεις στο παιδί σχετικές με το περιεχόμενο του βιβλίου ($\chi^2(16) = 35.266, p = 0,004$), γ) διακόπτουν συχνότερα την ανάγνωση βιβλίου για να υποβάλλουν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ($\chi^2(16) = 37.509, p = 0,002$) και δ) διαβάζουν πιο συχνά οι ίδιοι βιβλία στο σπίτι ($\chi^2(16) = 63.146, p = 0,001$).

Πίνακας 5 Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων των γονέων ως προς την επικοινωνία σχολείου - οικογένειας (N = 149)

Ερωτήσεις	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Συμμετοχή σε συναντήσεις με την παιδαγωγό για ενημέρωση για την πρόοδο του παιδιού	0	0,0%	1	0,7%	16	10,7%	62	41,6%	70	47,0%
Υπάρχει συχνή επικοινωνία με την παιδαγωγό	1	0,7%	2	1,3%	12	8,1%	67	45,0%	67	45,0%
Δέχομαι εκπαιδευτική καθοδήγηση από την παιδαγωγό για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής του παιδιού	2	1,3%	2	1,3%	26	17,4%	56	37,6%	63	42,3%
Ζητώ εκπαιδευτική καθοδήγηση από την παιδαγωγό για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής του παιδιού	3	2,0%	6	4,0%	41	27,5%	50	33,6%	49	32,9%
Ενδιαφέρον για παρακολούθηση ομιλιών για την ενίσχυση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής του παιδιού	0	0,0%	4	2,7%	45	30,2%	48	32,2%	52	34,9%
Οι παιδαγωγοί θα πρέπει να δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής των παιδιών λόγω της δίχρονης υποχρεωτικής προσχολικής αγωγής	1	0,7%	5	3,4%	13	8,7%	54	36,2%	76	51,0%
Η συμβολή των γονέων στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής του παιδιού θα βοηθήσει στην προετοιμασία του για την υποχρεωτική προσχολική αγωγή	0	0,0%	5	3,4%	24	16,1%	57	38,3%	63	42,3%

Συζήτηση

Σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις παιδαγωγών και γονέων σχετικά με τον ρόλο που έχουν οι οικογενειακές εμπειρίες γραμματισμού των παιδιών ηλικίας 3-4,5 ετών στην ανταπόκρισή τους σε δραστηριότητες αναδυόμενου γραμματισμού στον παιδικό σταθμό.

Τα ερευνητικά ευρήματα ανέδειξαν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις μορφές συμπεριφοράς σε σχέση με τον αναδυόμενο γραμματισμό που αναπτύσσουν τα παιδιά, τον τρόπο που η ανάπτυξή τους διαμεσολαβείται από τον καθοριστικό ρόλο των περιβαλλοντικών εμπειριών (οικογενειακού περιβάλλοντος και παιδικού σταθμού) και τη σημασία των δραστηριοτήτων αυτών για τη μετάβαση στον συμβατικό γραμματισμό.

Από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων και τις απαντήσεις των παιδαγωγών στις συνεντεύξεις φάνηκε ότι όσον αφορά τις «Γνώσεις» οι παιδαγωγοί ανέφεραν ότι τα παιδιά γνωρίζουν τη φορά της ανάγνωσης και συνδέουν την εικόνα με το κείμενο που βρίσκεται στην ίδια σελίδα. Ωστόσο, στις περισσότερες περιπτώσεις τα παιδιά αγνοούν τον όρο «τίτλος», αν και γνωρίζουν το θέμα του βιβλίου. Οι παιδαγωγοί σημείωσαν ότι για την εξοικείωση των παιδιών με το βιβλίο, σημαντικό ρόλο παίζει η οικογένεια, στην οποία πραγματοποιούνται δραστηριότητες αναδυόμενου γραμματισμού και αποκτώνται οι πρώτες σχετικές γνώσεις. Η άποψη αυτή συμφωνεί με εκείνη των Westerveld et al. (2015) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι είναι περισσότερο οι γονείς εκείνοι που εισάγουν το παιδί στον γραμματισμό παρά το σχολείο.

Όσον αφορά την ενίσχυση των «Δεξιοτήτων» του αναδυόμενου γραμματισμού στον παιδικό σταθμό, οι παιδαγωγοί υποστήριξαν ότι αυτή επιτυγχάνεται με τη σχεδόν καθημερινή ανάγνωση βιβλίων σε ολόκληρη την τάξη, η οποία περιλαμβάνει κατά μέσο όρο 15 παιδιά. Η έρευνα των Hornackova et al. (2013) έδειξε εντούτοις ότι οι παιδαγωγοί με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο επέλεγον η ανάγνωση βιβλίων να γίνεται σε μικρότερες ομάδες και όχι σε ολόκληρη την τάξη. Αναφορικά με το είδος των βιβλίων που υποστήριξαν οι παιδαγωγοί ότι διάβαζαν, αυτό αφορούσε κυρίως σε παραμύθια και λιγότερο σε βιβλία γνώσεων. Το εύρημα αυτό εναρμονίζεται με την έρευνα των Στελλάκη και Αποστόλου (2011) σύμφωνα με την οποία σπάνιζαν τα βιβλία γνώσεων σε νηπιαγωγεία της Πάτρας. Στις στρατηγικές που ακολουθούσαν οι παιδαγωγοί κατά την ανάγνωση βιβλίων εντοπίστηκαν δύο κατευθύνσεις. Η πρώτη ήταν διαδραστική, καθώς επέτρεπε στα παιδιά να διακόψουν την ανάγνωση για να εκφράσουν απορίες και παρατηρήσεις. Η αποτελεσματικότητα της στρατηγικής αυτής επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα έρευνας που έδειξε ότι οι μισές αναφορές των παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης αφορούσαν σε παρατηρήσεις υψηλής γνωστικής απαίτησης (Girard et al., 2012). Η δεύτερη κατεύθυνση ήταν λιγότερο διαδραστική και επέτρεπε στα παιδιά να θέσουν τις ερωτήσεις και τις παρατηρήσεις τους μετά το τέλος της ανάγνωσης. Οι ερωτήσεις που έθεταν οι παιδαγωγοί σχετικά με το περιεχόμενο του βιβλίου μπορεί να ήταν κλειστού τύπου (τι τους άρεσε) ή ανοικτού τύπου (τι θα έκαναν εκείνοι αν ήταν στη θέση του ήρωα ή πώς ένιωσαν). Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου ενθαρρύνουν τη σύνδεση με προσωπικές εμπειρίες (Αναγνωστόπουλος, 2001) και συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας (Philips et al., 2011). Ωστόσο, λιγότερο συχνά οι παιδαγωγοί δραματοποιούν ιστορίες ή ζητούν από τα παιδιά να δημιουργήσουν μια ιστορία και εκείνες να την καταγράψουν. Μια ακόμη δραστηριότητα που δεν πραγματοποιείται συχνά είναι τα γλωσσικά παιχνίδια. Η περιορισμένη συχνότητα χρήσης των γλωσσικών παιχνιδιών επιβεβαιώνει τα ευρήματα των Tzakosta και Sfiraki (2016), οι οποίες διαπίστωσαν ότι, παρά τη συμβολή των γλωσσικών παιχνιδιών στην ανάπτυξη του λόγου και κυρίως των πολύπλοκων γλωσσικών μηχανισμών του μορφοφωολογικού συστήματος, η ενασχόληση με αυτά στην ελληνική προσχολική αγωγή δεν είναι συστηματική.

Όσον αφορά την ενίσχυση των «Μορφών συμπεριφοράς» σε σχέση με τον αναδυόμενο γραμματισμό, οι παιδαγωγοί ανέφεραν ότι όλοι οι παιδικοί σταθμοί διαθέτουν γωνιά

βιβλιοθήκης με 15-30 βιβλία, που είναι προσβάσιμα στα παιδιά και ανανεώνονται κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Ορισμένοι παιδικοί σταθμοί μάλιστα διαθέτουν και δανειστική βιβλιοθήκη. Οι παιδαγωγοί πέρασαν σημαντικά μηνύματα για τη φροντίδα των βιβλίων στα παιδιά και εισήγαγαν την έννοια του «νοσοκομείου» των βιβλίων για όσα χρήζουν επιδιόρθωσης.

Ως προς την αναδυόμενη ανάγνωση, τα ευρήματα είναι ενθαρρυντικά, καθώς αποτελεί αγαπημένη δραστηριότητα των παιδιών αυτής της ηλικίας. Ως προς την αναδυόμενη γραφή, οι παιδαγωγοί σε κάποιες περιπτώσεις αναγνώρισαν γράμματα στις ζωγραφιές των παιδιών. Προκειμένου να εξοικειώσουν τα παιδιά με το όνομά τους οι παιδαγωγοί χρησιμοποιούσαν καρτέλες σε σημεία που τα παιδιά τοποθετούν τα προσωπικά τους αντικείμενα ή στο παρουσιολόγιο της τάξης.

Όσον αφορά τις «*Ακαδημαϊκές επιδόσεις*» των παιδιών, οι παιδαγωγοί σημείωσαν ότι η ενασχόληση των γονέων με τα παιδιά τους αντικατοπτρίζεται στη συμπεριφορά και την πρόοδο των παιδιών μέσα στην τάξη. Η περιορισμένη ενασχόληση δεν ευνοεί τα παιδιά, ενώ, αντίθετα, η συστηματική ενασχόληση έχει ευεργετικά αποτελέσματα και θετική επίδραση στην πρόοδο τους. Χαρακτήρισαν επίσης καθοριστικό τον ρόλο του παιδικού σταθμού στη βελτίωση των «*επιδόσεων*» των παιδιών που προέρχονται από μειονεκτούσες οικογένειες. Τέλος, αναφέρθηκαν στην επιρροή που ασκούν τα άλλα παιδιά της οικογένειας (τα αδέρφια). Συγκεκριμένα τα παιδιά με μεγαλύτερα αδέρφια έχουν καλύτερες «*επιδόσεις*», επειδή τα μεγαλύτερα αδέρφια ωθούν τα μικρότερα να μελετήσουν και να βελτιωθούν, ενώ τα μικρότερα εξωθούν τα μεγαλύτερα σε συμπεριφορές παλινδρόμησης με στόχο να τραβήξουν την προσοχή στο πλαίσιο της οικογένειας. Η θετική επιρροή των μεγαλύτερων παιδιών της οικογένειας επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα των ερευνών του Kaunda (2013, 2019) που πραγματοποιήθηκαν στη Ζάμπια. Συγκεκριμένα σε αυτήν τη χώρα πολιτισμικοί παράγοντες οδηγούν στην ανάληψη ενεργού ρόλου στις οικογενειακές πρακτικές γραμματισμού όχι μόνο από τους γονείς, αλλά και από τα μεγαλύτερα παιδιά της οικογένειας με ενθαρρυντικά αποτελέσματα.

Όσον αφορά τη «*Συνεργασία σχολείου - οικογένειας*», οι παιδαγωγοί ανέφεραν ότι οι σχέσεις τους με τους γονείς είναι θετικές, ποιοτικές, συνεργατικές και χαρακτηρίζονται από σεβασμό και όρια. Ωστόσο, η έρευνα της Παπαναστασάτου (2017) έδειξε ότι η σχέση νηπιαγωγών - γονέων χαρακτηρίζεται από επιφυλακτικότητα. Η Παπαναστασάτου σχολιάζει το εύρημα αυτό χρησιμοποιώντας τα πορίσματα παλαιότερης έρευνας (όπ. αναφ. στην Πεντέρη, 2012), στην οποία τεκμηριώνεται ότι οι νηπιαγωγοί δεν ενθαρρύνουν τη γονική εμπλοκή, παρόλο που εκφράζονται θετικά για τη σχέση τους με τους γονείς, επειδή θεωρούν ότι κάτι τέτοιο ενδέχεται να δημιουργήσει προβλήματα. Αιτία της κατάστασης αυτής, σύμφωνα με όσα αναφέρονται στην ίδια μελέτη, είναι η ανεπαρκής εκπαίδευση των νηπιαγωγών σε ζητήματα διαχείρισης σχέσεων.

Οι καθημερινές ερωτήσεις των γονέων αφορούν κυρίως σε πρακτικά θέματα, ενώ αναφέρθηκαν περιορισμένες περιπτώσεις γονέων που ενδιαφέρθηκαν να συζητήσουν θέματα γλωσσικής ανάπτυξης. Τέλος, στις προτάσεις βελτίωσης της επικοινωνίας οι παιδαγωγοί τόνισαν ότι πρέπει οι ίδιες να προβάλλουν στους γονείς τον σημαντικό παιδαγωγικό ρόλο που παίζει στη ζωή ενός παιδιού ο παιδικός σταθμός αλλά και η διοργάνωση δραστηριοτήτων με συμμετοχή των γονέων.

Όσον αφορά τις απόψεις των γονέων για τη «*Δίχρονη υποχρεωτική προσχολική αγωγή*», φαίνεται ότι η προοπτική αυτή δεν έχει κινητοποιήσει το ενδιαφέρον τους για την εφαρμογή δραστηριοτήτων που θα προετοιμάσουν τα παιδιά για αυτήν την πρώιμη μετάβαση. Λίγοι γονείς ενδιαφέρονται για το αν θα είναι τα παιδιά προετοιμασμένα σε μαθησιακό επίπεδο για τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο. Οι περισσότεροι γονείς προβληματίζονται σχετικά με πρακτικά θέματα, όπως η ανταπόκριση του παιδιού σε θέματα αυτοεξυπηρέτησης.

Από την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων φάνηκε ότι για την ανάπτυξη των γνώσεων οι γονείς σε μεγάλο ποσοστό προέτρεπαν το παιδί να παρατηρήσει τον γραπτό λόγο

που κυριαρχεί στο περιβάλλον κατά τη διάρκεια οικογενειακών δραστηριοτήτων και ότι κατά την ανάγνωση βιβλίων η πλειονότητα των γονέων έδειχνε το κείμενο με το δάχτυλο. Η σημασία της επαγρύπνησης του γονέα προκειμένου να αξιοποιήσει τον περιβάλλοντα έντυπο λόγο για να υποκινήσει μια μαθησιακή εμπειρία επιβεβαιώνεται και από μια μελέτη περίπτωσης που περιγράφει πώς μια μητέρα εφάρμοσε μια πολυαισθητηριακή προσέγγιση για να εξοικειώσει το παιδί της με τη μορφή των γραμμάτων (Newmann et al., 2009). Επίσης, με μέτρια συχνότητα οι γονείς βοηθούσαν το παιδί να γράψει το όνομα του. Το όνομα, αν και αποτελεί μια μόνο λέξη, προσφέρει στο παιδί την ευκαιρία να συνειδητοποιήσει ότι για να γράψουμε χρησιμοποιούμε σύμβολα, τα γράμματα, και εν συνεχεία να παρατηρήσει τις μεταξύ τους ομοιότητες και διαφορές, τη σειρά διαδοχής τους, τη γραμμική τους διάταξη και βέβαια τη φορά του γραπτού λόγου (Haney, 2002 · Στελλάκης, 2002).

Για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και συγκεκριμένα για την ενίσχυση του προφορικού λόγου η δραστηριότητα των γονέων είναι περισσότερο συστηματική. Αναλυτικότερα οι παρακάτω στρατηγικές χρησιμοποιούνταν συχνά από τους γονείς για το σκοπό αυτό : (α) επέτρεπαν στο παιδί να διακόψει την ανάγνωση για απορίες, (β) ενθάρρυναν το παιδί να εκφράζεται χρησιμοποιώντας ολοκληρωμένες προτάσεις, (γ) πρόθυμα συναινούσαν για την επανειλημμένη ανάγνωση της ίδιας ιστορίας, (δ) επεξηγούσαν τις άγνωστες λέξεις κατά την ανάγνωση, (ε) συζητούσαν με το παιδί για τη ζωγραφιά του, (ζ) διάβαζαν στο παιδί μια ιστορία ή ένα παραμύθι πριν τον ύπνο, (η) υπέβαλαν ερωτήσεις σχετικά με το περιεχόμενο του βιβλίου και (θ) παρότρυναν το παιδί κατά την ανάγνωση να συνδέει τα γεγονότα της ιστορίας με δικές του σχετικές με το θέμα εμπειρίες. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν τα πορίσματα παλαιότερης έρευνας σύμφωνα με την οποία οι γονείς δίνουν έμφαση στη λεκτική αλληλεπίδραση (σε σύγκριση με τον γραπτό λόγο) και ως αποτέλεσμα των στρατηγικών αυτών διαπιστώνεται αύξηση των λεκτικών αποκρίσεων των παιδιών και βελτίωση της συμπεριφοράς τους (Volpe et al., 2007). Ωστόσο, οι γονείς, όπως και οι παιδαγωγοί, ανέφεραν περιορισμένη χρήση των γλωσσικών παιχνιδιών.

Επιπρόσθετα οι γονείς δίνουν λιγότερη έμφαση στην ανάπτυξη των μορφών συμπεριφοράς συγκριτικά με τη σημασία που αποδίδουν στην ενίσχυση του προφορικού λόγου. Συγκεκριμένα οι γονείς ανέφεραν ότι ενθάρρυναν λιγότερο συχνά τα παιδιά να επιλέγουν εκείνα τα βιβλία που θα αγόραζαν ή θα δανειζόντουσαν από τη βιβλιοθήκη.

Ένα αναμενόμενο εύρημα της έρευνας αφορά στην ανάγνωση, η οποία παρέχεται κυρίως από τις μητέρες, γεγονός που επιβεβαιώνει το πόρισμα των Han και Neuharth – Pritchett (2015). Αυτό όμως που έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι τα ποσοστά που αναδείχθηκαν από τις δύο έρευνες. Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα οι μητέρες διαβάζουν στα παιδιά τους σε ποσοστό 77,2%, έναντι 10,1% των πατέρων. Τα αντίστοιχα ποσοστά στην έρευνα των Han και Neuharth – Pritchett (2015) ήταν 93,2% για τις μητέρες και μόλις 3,8% για τους πατέρες. Η ποιότητα της από κοινού ανάγνωσης με τη μητέρα συσχετίζεται θετικά με την ενεργοποίηση του εγκεφάλου, που υποστηρίζει το σύνθετο λόγο και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας. Αυτό συμβαίνει επειδή κατά τη διάρκεια της διαλογικής ανάγνωσης συμμετέχουν εγκεφαλικές περιοχές που σχετίζονται με την όραση, τη γλώσσα και την εργαζόμενη μνήμη. Αυτή η νευροβιολογική διαδικασία υποστηρίζει την ανάπτυξη του εκφραστικού λόγου, της αφηγηματικής ικανότητας και της προσοχής (βασικών δηλαδή δεξιοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού) των οποίων η θεμελίωση τοποθετείται κατά τη διάρκεια της ταχείας ανάπτυξης του εγκεφάλου, δηλαδή μεταξύ της γέννησης και της ηλικίας των 5 ετών (Hutton et al., 2017). Επιπλέον, το κάθισμα στην αγκαλιά, δηλαδή η αλληλεπίδραση ένας προς έναν, ισχυροποιεί την ποιότητα της από κοινού ανάγνωσης, επειδή μεγιστοποιεί την επιρροή της αλληλεπίδρασης (Hutton et al., 2017 · Morgan & Meier, 2008).

Οι γονείς εκφράστηκαν θετικά για την επικοινωνία σχολείου και οικογένειας. Σημείωσαν ότι έχουν συχνή επικοινωνία με την παιδαγωγό και ότι συμμετέχουν σε

συναντήσεις για να ενημερωθούν σχετικά με την πρόοδο των παιδιών. Οι γονείς επεσήμαναν επίσης ότι οι παιδαγωγοί πρέπει να δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής των παιδιών λόγω της δίχρονης υποχρεωτικής προσχολικής αγωγής. Θεωρούν δε ότι και η δική τους συμβολή στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών θα συμβάλλει στην καλύτερη προετοιμασία των παιδιών για την υποχρεωτική προσχολική αγωγή, για αυτό και αποδέχονται την εκπαιδευτική καθοδήγηση, που τους παρέχει η παιδαγωγός στα θέματα αυτά.

Όσον αφορά την επιρροή του μορφωτικού επιπέδου των γονέων, κατά φύλο, στις πρακτικές γραμματισμού που χρησιμοποιούν βρέθηκε ότι οι μητέρες με ανώτερο μορφωτικό επίπεδο επισκέπτονται πιο συχνά δανειστική βιβλιοθήκη ή βιβλιοπωλείο με το παιδί, του διαβάζουν πιο συχνά παραμύθια, χρησιμοποιούν συχνότερα το δάχτυλο τους για να δείξουν το κείμενο σε μια ιστορία, το βοηθούν συχνότερα να έρθει σε επαφή με διαφορετικές μορφές του γραπτού λόγου, αλλά και να γράψει το όνομα του.

Αντίστοιχα, βρέθηκε ότι οι πατέρες με ανώτερο μορφωτικό επίπεδο υποβάλλουν συχνότερα ερωτήσεις στο παιδί σχετικές με το περιεχόμενο του βιβλίου - και μάλιστα ερωτήσεις ανοιχτού τύπου - και είναι πιθανότερο να διαβάζουν οι ίδιοι βιβλία στο σπίτι σε σχέση με τους πατέρες με κατώτερο μορφωτικό επίπεδο. Επίσης είναι πιθανότερο τα παιδιά των πατέρων με ανώτερο μορφωτικό επίπεδο να τους ζητούν συχνότερα να τους διαβάσουν ένα βιβλίο. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν τα ευρήματα άλλων ερευνών που αναφέρουν ότι οι αναγνωστικές πεποιθήσεις των γονέων αυξάνονται, όσο αυξάνεται το επίπεδο εκπαίδευσης τους (Katranci et al., 2018). Επιπλέον, οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο ενστερνίζονται το κοινωνικοπολιτισμικό μοντέλο του γραμματισμού και προάγουν την επικοινωνία και την παραγωγή νοήματος, ενώ οι γονείς με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο, συμφωνούν με το γνωστικό μοντέλο γραμματισμού και δίνουν έμφαση στην εκμάθηση του κώδικα, δηλαδή στην εκμάθηση των προφορικών και γραπτών συμβόλων της γλώσσας (Γαλάνης κ.α., 2016). Το θετικό οικογενειακό περιβάλλον διευκολύνει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού και συνδέεται με επισκέψεις σε βιβλιοθήκες και βιβλιοπωλεία (Rumaya et al., 2015), ενώ, παράλληλα, το κοινωνικό - οικονομικό - εκπαιδευτικό επίπεδο διαμεσολαβεί στη σχέση μεταξύ ατόμων, κοινωνίας και του θεσμού του σχολείου (Hays, 2009 · Gischlar & Shapiro, 2014 · Massetti, 2009). Συγκεκριμένα όσο υψηλότερο είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τόσο μεγαλύτερη και η εμπλοκή τους, καθώς θεωρούν ότι μεγάλο μέρος της ευθύνης για την πρόοδο των παιδιών τους αναλογεί στους ίδιους (Ζηλιασκοπούλου, 2014 · Κλημανόγλου, 2014 · Ματσαγγούρας & Παύλου, 2009).

Σχετικά με το βαθμό αλληλεπίδρασης των δύο εμπλεκόμενων πεδίων (του οικογενειακού περιβάλλοντος και του παιδικού σταθμού) στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού τα ευρήματα, κατόπιν συνδυαστικής εξέτασης των αποτελεσμάτων της ποιοτικής και της ποσοτικής έρευνας, έδειξαν ότι : α) Οι παιδαγωγοί υποστήριξαν ότι η σχέση τους με τους γονείς είναι καλή, παρ' όλα τα εμπόδια που δημιουργήσε η πανδημία. β) Η συχνότητα επικοινωνίας παρουσιάζεται υψηλή από τους γονείς, οι οποίοι θεωρούν ότι συμμετέχουν σε συναντήσεις και ενημερώνονται τακτικά από τις παιδαγωγούς. Οι παιδαγωγοί όμως θεωρούν ότι η συχνότητα επικοινωνίας με τους γονείς δεν είναι υψηλή και δεν χαρακτηρίζεται από σταθερότητα. γ) Οι απόψεις τους ταυτίζονται στο ότι η επικοινωνία των δύο εμπλεκόμενων πεδίων είναι πολύ σημαντική και ασκεί θετική επιρροή στην πρόοδο των παιδιών.

Συμπεράσματα - Περιορισμοί - Προτάσεις

Συνοψίζοντας η έρευνα έδειξε ότι (α) πραγματοποιούνται δραστηριότητες αναδυόμενου γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον αλλά ενισχύεται κυρίως ο προφορικός λόγος, όπως επίσης και η αναδυόμενη ανάγνωση μέσα από την κατ'επανάληψη ανάγνωση της ίδιας ιστορίας, (β) ενδυναμώνεται ο αναδυόμενος γραμματισμός στον παιδικό σταθμό κυρίως μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες, όπως η ανάγνωση βιβλίων και η

αναδυόμενη γραφή, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από την εξοικείωση των παιδιών με το όνομα τους και τα πολλά και άμεσα διαθέσιμα υλικά γραφής, (γ) οι γονείς σημείωσαν πως ενημερώνονται από τους παιδαγωγούς και συμμετέχουν συχνά σε συναντήσεις αλλά οι παιδαγωγοί δεν το επιβεβαιώνουν και αναφέρουν ότι η παρουσία των γονέων είναι δυναμική μόνο στην πρώτη συνάντηση γονέων και φθίνει σημαντικά σε όλες τις επόμενες, ωστόσο οι απόψεις τους ταυτίζονται στο ότι η επικοινωνία των δύο εμπλεκόμενων πεδίων είναι πολύ σημαντική και ασκεί θετική επιρροή στην πρόοδο των παιδιών, (δ) η ενασχόληση των γονέων με δραστηριότητες αναδυόμενου γραμματισμού αντικατοπτρίζεται στη συμπεριφορά και την πρόοδο του παιδιού μέσα στην τάξη, (ε) η αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων αυτών είναι φανερή στις παιδαγωγούς, καθώς τα παιδιά με γονείς που ασχολούνται σημειώνουν υψηλές «επιδόσεις» και το αντίστροφο, (ζ) η επίδραση των δραστηριοτήτων αυτών στα παιδιά είναι πάντοτε θετική, (η) οι παιδαγωγοί επιδιώκουν τη συνεργασία με τους γονείς αλλά φροντίζουν να θέτουν και όρια, και (θ) η διετής υποχρεωτική φοίτηση δεν έχει εντείνει το ενδιαφέρον των γονέων για την πρόοδο των παιδιών του, ενώ κύριος προβληματισμός τους αποτελεί η ικανότητα του παιδιού να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις του νηπιαγωγείου σε ζητήματα αυτοεξυπηρέτησης.

Περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι το ότι η ύπαρξη άλλου παιδιού στην οικογένεια δεν προβλέφθηκε, επομένως, δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε αν μια τέτοια μεταβλητή θα επηρέαζε θετικά ή αρνητικά την επίδοση των παιδιών. Η πραγματοποίηση συνεντεύξεων με γονείς, ώστε να διερευνηθούν σε βάθος οι οικογενειακές πρακτικές που εφαρμόζονται, η επίδραση που ασκούν τα μικρότερα και τα μεγαλύτερα αδέρφια, καθώς και η αξιοποίηση των αυθόρμητων ή οργανωμένων οικογενειακών δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού των παιδιών κρίνεται αναγκαία για το μέλλον. Άλλοι περιορισμοί της έρευνας αποτελούν το μικρό δείγμα, καθώς και η συλλογή των δεδομένων από μόνο δύο περιοχές της Ελλάδας (Αθήνα και Ιωάννινα).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Akyuz, E., & Dogan, O. (2019). The development of emergent literacy skills during preschool period: a sample of 36 – 71 month – old Turkish children. *Education and Science*, 44 (199), 193 – 222. <https://doi.org/10.15390/E.B.2019.7956>
- Αναγνωστόπουλος, Δ. (2001). Λογοτεχνία και νηπιαγωγείο: συγκοινωνούντα δοχεία Δημιουργικότητας. Στο Ε. Κούρτη (Επιμ.), *Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση. Διδακτική μεθοδολογία* (τομ. Α') (σσ. 117 – 128). Gutenberg - Τυπωθήτω.
- Bierman, K. L., Welsh, J. A., Heinrichs, B. S., Nix, R. L., & Mathis, E. T. (2013). The Head Start redi parenting program: extending the impact of classroom intervention. *Child Development*, 86(6), 1877 – 1891. <https://www.researchgate.net/publication/26814696>
- Bryman, A. (2017). Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας (Π. Σακελλαρίου, Μτφ.). Gutenberg. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2016).
- Γαλάνης, Γ., Γαλάνη, Ζ., & Στελλάκης, Ν. (2016). *Κατασκευή εργαλείου για την αποτίμηση των εμπειριών των παιδιών για τις πρακτικές γραμματισμού στο οικογενειακό τους περιβάλλον*. http://150.140.160.61>GAL_GAL_STEL_15PDF
- Γιαννικοπούλου, Α. (1998). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση. Οδηγός για γονείς και*

εκπαιδευτικούς. Καστανιώτης.

- Γιαννικοπούλου, Α. (2012). *Η γραπτή γλώσσα στο νηπιαγωγείο* (4^η εκδ.). Καστανιώτης.
- Γκουρομίχου, Β. (2008). *Ο αναδόμενος γραμματισμός στο αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της γλώσσας στην προδημοτική εκπαίδευση – νηπιαγωγείο. Αλότητες και πρακτικές των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία, ΕΑΠ).
<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/simple-search>
- Chen, D., & Dote – Kwan, J. (2018). Promoting emergent literacy skills in toddlers with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 112(5), 541 – 550.
<https://doi.org/10.1080/15248372.2019.1664550>
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Ν. Κουβαράκου, Μτφρ.:) (2η ελληνική έκδ.). Ίων.
- Δάλαρη, Α. (2019). *Συνεργασία σχολείου οικογένειας*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
<https://www.academia.edu/Συνεργασία-σχολείου-οικογένειας>
- Di Leo, G., & Sardanelli, F. (2020). Statistical significance: p value, 0.05 threshold and applications to radiomics – reasons for a conservative approach. *European Radiology Experimental*, 4(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s41747-020-0145-y>.
- Farver, J. A. M., Lonigan, C. J., Xu, Y., & Eppe, S. (2012). The home literacy environment and Latino Head Start children’s emergent literacy skills. *Developmental Psychology*, 49(4), 775 – 791. <https://doi.org/10.1037/a0028766>. Source: Pubmed
- Fekonja – Peklay, U., Marjanovic Vmek, L., & Socan, G. (2015). Home environment as a predictor of child’s language: A mediating role of family literacy activities and symbolic play. *Psiholoska obzorja/ Horizons of Psychology*, 24, 1-12. DOI:10.20419/2015.24.421
- Ζηλιασκοπούλου, Δ. (2014). *Συνεργασία σχολείου – οικογένειας : πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών*.
www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-35-19/42-C5-Zilliask?Showall=1
- Girard, L. C., Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2012). Educator’s literacy practices in two emergent literacy contexts. *Journal of research in childhood education*, 27(1), 46 – 60. <https://dx.doi.org/10.1080/02568543.2012739591>
- Girard, L.C., & Girolametto, L. (2015). Fostering children’s alphabet knowledge at school entry through engagement in family literacy activities. *Children’s Research Network*.
<https://www.researchgate.net/publication/283076779>
- Gischlar, K., & Shapiro, E. (2014). Efficiency in assessing emergent literacy skills in students attending Head Start. NHA Dialog a research to practice. *Journal for the Early Intervention fFeld*, 17(2), 1 – 16. <https://www.researchgate.net/publication/267453318>
- Han, J., & Neuharth – Pritchett, S. (2015). Meaning – related and print – related interactions between preschoolers and parents during shared book reading and their associations with emergent literacy skills. *Journal of research in Childhood Education*, 29(4), 528 – 550.
<https://dx.doi.org/10.1080/02568543.2015.1073819>
- Haney, M. (2002). Name writing: a window into the emergent literacy skills of young Children. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 100 – 105.
 Doi : 10.1023/A:1021249218339

- Hannon, P., Nutbrown, C., & Morgan, A. (2019). Effects of extending disadvantaged families teaching of emerging literacy. *Research Papers in Education*, 35(3), 1 – 28.
<https://doi.org/10.1080/0267.1522.2019.1568531>
- Hays, A. (2009, February). *Comparing ... preschoolers*. Poster presented at the Department of Educational Psychology Conference on Early Education and Development, University of Minnesota. Doi:10.13140/2.1.4589.4403
- Hornackova, V., Syslova, Z., Hercikova, E., & Holubarova, E. (2013). The level of reflective skills of nursery school teachers. International Conference on Education & Educational Psychology (ICEEPSY 2013). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, 853 – 860. <https://doi.org/10.1016/i.sbspro.2014.01.1242>
- Hutton, J., Horowitz – Kraus, T., Dudley, J., Altaye, M., Phelan, K., Dewitt, T., & Holland, S. K. (2017). Shared reading quality and brain activation during story listening in preschool - age children. *Journal of Pediatrics*, 191, 204 – 213.
<https://doi.org/10.1016/i.ipeds.2017.08.037>
- Θεοδωρακάκου, Μ. (2011). *Το όνομα του παιδιού και ο γραμματισμός στην προσχολική ηλικία*.: www.literacy.sch.gr
- Καταζά, Ζ. (2001). Η αντιμετώπιση της γλώσσας ως ενιαίου συστήματος στη διδασκαλία του γραπτού λόγου. Δείγμα εναλλακτικής διδασκαλίας της γλώσσας στην πρώτη τάξη του Δημοτικού. Στο Π. Παπούλια – Τζελέπη (Επιμ.), *Ανάδυση του γραμματισμού. Έρευνα και πρακτική* (σσ. 327 – 343). Καστανιώτης.
- Katraci, M., Gulhan, M., & Simsek Cetin, O. (2018). Examining the relationship between early literacy skills, parents reading beliefs and home literacy environment. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 6(4), 383 – 398.
<https://doi.org/10.18298/ijlet.3174>
- Kaunda, R. L. (2013). *Emerging literacy skills and practices among two to six year old children: a case of selected households in Mtwense District of Zambia* (Masrer thesis, University of Zambia). <http://dspace.unza.zm/handle/123456789/3229>
- Kaunda, R. L. (2019). Literacy goes to school: emergent literacy experiences and skills that children take to school. *Multidisciplinary Journal of Language and Social Sciences Education*, 2(1), 250 – 287. <https://dx.doi.org/10.1080/02568543.2015.1073819>
- Kim, Y. S., & Petscher, Y. (2011). Relations of emergent literacy skill development with conventional literacy skill development in Korea. *Reading and Writing*, 24, 635 – 656.
<https://doi.org/10.1007/s11145-010-9240-4>
- Κλημάνογλου, Σ. (2014). *Η σημασία της επικοινωνίας οικογένειας και νηπιαγωγείου*.
[www.slideshare.net>sophieklm](http://www.slideshare.net/sophieklm)
- Μανωλίτης, Γ. (2016). Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση. Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), 3 – 34.
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (Ε. Δημητριάδου, Μτφρ.). Πεδίο. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2002).
- Massetti, G. (2009). Enhancing emergent literacy skills of preschoolers from low – income environments through a classroom – based approach. *School Psychology Review*, 38(4),

- 554 – 569. <https://www.researchgate.net/publication/228085>
- Ματσαγγούρας, Η., & Παύλου, Μ. (2009). *Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων*. blogs.sch.gr/?get_group_doc=2679/1652238544-pdf
- Morgan, P. L., & Meier, C. R. (2008). Dialogic reading 's potential to improve children 's emergent literacy skills and behavior. *Preventing School Failure*, 52(4), 10 – 16. <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.4.11-16>
- Μουζάκη, Α. (2006). Αναδυόμενος γραμματισμός και γλωσσική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία. Στο Π. Παπούλια – Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη & Κ. Θηβαίος (Επιμ.), *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία* (σσ. 23 – 40). Ελληνικά Γράμματα.
- Newmann, M. M., Newmann, D. L., & Hood, M. (2009). The scaffolding of emergent literacy skills in the home environment : a case study. *Early Childhood Education Journal*, 36(4), 2 – 23. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0291-y-source:OAI>
- Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρίας έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13*. Gutenberg.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2000). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Τυπωθήτω.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1988). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία έρευνας των επιστημών της αγωγής*. OFFSET.
- Παπαναστασάτου, Ε. (2017). *Ο αναδυόμενος γραμματισμός στο νηπιαγωγείο: διερεύνηση των απόψεων και των αναφερόμενων πρακτικών των νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία, ΕΑΠ). <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/35794>
- Παπούλια – Τζελέπη, Π. (2001). Η συνειδητοποίηση των λειτουργιών του γραπτού λόγου και της τεχνικής γλώσσας γραφής και ανάγνωσης στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη τάξη. Στο Π. Παπούλια – Τζελέπη (Επιμ.), *Ανάδοση του γραμματισμού*. Έρευνα και πρακτική (σσ. 123 – 149). Καστανιώτη.
- Παπούλια – Τζελέπη, Π., Φτερνιάτη, Α., & Θηβαίος, Κ. (2006). Εισαγωγή. Στο Π. Παπούλια – Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη, & Κ. Θηβαίος (Επιμ.), *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία* (σσ. 13 – 19). Ελληνικά Γράμματα.
- Πρότυπος κανονισμός λειτουργίας Δημοτικών Παιδικών και Βρεφονηπιακών σταθμών ΦΕΚ 4249/Β/5-12-2017 ΚΥΑ 41087/2017
- Parent, S., Seguin, J.R., Zelazo, P., & Tremblay, R. E. (2016). How a diversity of preschool literacy experiences contribute to emergent literacy skills. *Education et Francophonie*, xxxiv(2), 165 – 188. <https://www.researchgate.net/publication/320893710>
- Phillips, B. M., Lonigan, C. J., Farver, J. A. M., & Clancy – Menchetti, J. (2011). Promoting the development of preschool children 's emergent literacy skills: a randomized evaluation of a literacy focused curriculum and two professional development models. *Reading and Writing*, 24(3), 304 – 337. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9214-6>
- Pullen, P., & Justice, L.M. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: three evidence – based approaches. *Early Childhood Special Education*, 39(2), 86 – 98. <https://doi.org/10.1177/02711214030230030101>
- Ραφαηλίδου, Μ. (2018). *Διερεύνηση του ρόλου του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού και της αναγνωστικής ετοιμότητας νηπίων* (Μεταπτυχιακή εργασία,

- Πανεπιστήμιο Μακεδονίας). <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/22226>
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: early literacy in context. *SAGE Open*, 5(1), 1 – 11. <https://doi.org/10.1177/2/58244015577664>
- Rumaya, J., Esmaeili, N. S., Mansor, M., & Sadr, A. J. (2015). Home environment and emergent literacy among young children in Iran. *Asian Social Science*, 11(9), 137 – 145. <https://doi.org/10.5539/ass.V11n9p138>
- Senéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: a five – year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460. Doi:10.1111/1467-8624.00417
- Senéchal, M., LeFevre, J. A., Smith – Chant, B., & Cotton, K. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy the role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39(5), 439-460. Doi:10.1016/S0022-4405(01)00081-4
- Σιβροπούλου, Ρ. (2010). *Από το παιχνίδι με κανόνες στο γραμματισμό. Στρατηγικές κατανόησης κειμένων για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Gutenberg.
- Σπίνκ, Τ. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες*. Καστανιώτης.
- Στελλάκης, Ν. (2002). Η εκμάθηση της γραφής του ονόματος ως κομβικό σημείο στην πορεία ανάπτυξης του γραμματισμού. Στο *Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου ψυχολογική προσχολικής ηλικίας* (τομ. Α') (σ. 187 – 190). Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Στελλάκης, Ν., & Αποστόλου, Ζ. (2011). Η γωνιά της βιβλιοθήκης και ο έντυπος λόγος στο νηπιαγωγείο: πρώτη καταγραφή και συζήτηση. *Επιστημονική Περιοδική Έκδοση της Ο.Μ.Ε.Ρ.: Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 10, 71 – 87.
- Τάφα, Ε. (2010). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε., & Μανωλίτσης, Γ. (2009). *Αναδυόμενος γραμματισμός. Έρευνα και εφαρμογές*. Πεδίο.
- Tzakosta, M., & Sfiraki, A. (2015 July). *Tongue twisters as a teaching technique facilitating morphophonological awareness and vocabulary development in the preschool child*. Paper presented at NCYU Inquiry in Applied Linguistics 2015: Linguistics Applied Across Borders. Department of Foreign Languages, National Chiayi University. 23-38. <https://www.researchgate.net/publication/304394710>
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊράκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρητικές – μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (σελ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο κοινωνικής ανάλυσης και εφαρμοσμένης κοινωνικής έρευνας.
- Volpe, R. J., Blom – Hoffman, J., O' Neil – Pirozzi, T., Culling, J., & Bissinger, E. (2007). Instructing parents to use dialogic reading strategies with preschool children. *Journal of Applied School Psychology*, 23(1), 116 – 131. https://doi.org/10.1300/i370v23noi_06
- Χατζησαββίδης, Σ. (2013). Γλώσσα και εκπαίδευση : γραμματισμός. Στο Γ. Ι. Ξυδόπουλος, Ε. Αναγνωστοπούλου, Δ. Γούτσος, Σ. Χατζησαββίδης, & Β. Τσάκωνα (Επιμ.), *Γλώσσα, κοινωνία και εκπαίδευση : εγχειρίδιο μελέτης* (σσ. 277 – 366). ΕΑΠ.
- Westerveld, M. F., Bysterveldt, A. V., Gillon, G. T., & Boyd, L. (2015). The emergent literacy skills of four – year – old children receiving free kindergarten early childhood

education in New Zealand. *International Journal of Early Years Education*, 23,
339 - 351. <https://doi.org/10.1080/09669760.2015.1033617>

Whitehurst, G. J., Lonigan, C. J.(1998). Child development and emergent literacy. *Child Development* , 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>

Παράρτημα

Πίνακας 6 Απόλυτες συχνότητες των απαντήσεων των μητέρων στις πρακτικές γραμματισμού ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο

		Επίπεδο σπουδών μητέρας					Συν	χ^2
		Γ	Λ	Τρ	Με	Δι		
Επίσκεψη σε παιδική δανειστική βιβλιοθήκη ή βιβλιοπωλείο	Σχεδόν ποτέ	3	15	9	5	2	34	$(\chi^2 (16) = 48.033,$ $p < 0,001)$
	Σπάνια	1	17	19	5	0	42	
	Μερικές φορές	0	6	25	16	0	47	
	Συχνά	0	1	10	10	0	21	
	Πολύ συχνά / με κάθε ευκαιρία	0	1	1	2	1	5	
Συν		4	40	64	38	3	149	

13 κελιά (52.0%) έχουν αναμενόμενη τιμή μικρότερη του 5. Η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή είναι 10.

		Επίπεδο σπουδών μητέρας					Συν	χ^2
		Γ	Λ	Τρ	Με	Δι		
Συχνότητα ανάγνωσης ιστορίας ή παραμυθιού την εβδομάδα, πριν από τον ύπνο	Σχεδόν ποτέ	0	2	1	2	0	5	$(\chi^2 (16) = 37.215,$ $p = 0,002)$
	Σπάνια	1	3	2	0	0	6	
	Μερικές φορές	1	17	7	5	0	30	
	Συχνά	1	11	25	9	0	46	
	Πολύ συχνά / με κάθε ευκαιρία	1	7	29	22	3	62	
Συν		4	40	64	38	3	149	

16 κελιά (64.0%) έχουν αναμενόμενη τιμή μικρότερη του 5. Η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή είναι 10.

		Επίπεδο σπουδών μητέρας					Συν	χ^2
		Γ	Λ	Τρ	Με	Δι		
Χρήση του δακτύλου παράλληλα με την ανάγνωση	Σχεδόν ποτέ	1	13	6	5	0	25	$(\chi^2 (16) = 31.391,$ $p = 0,012)$
	Σπάνια	1	12	13	5	1	32	
	Μερικές φορές	0	5	18	7	0	30	
	Συχνά	1	4	13	16	0	34	
	Πολύ συχνά / με κάθε ευκαιρία	1	6	14	5	2	28	
Συν		4	40	64	38	3	149	

10 κελιά (40.0%) έχουν αναμενόμενη τιμή μικρότερη του 5. Η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή είναι 50.

Συνέχεια Πίνακα 6

		Επίπεδο σπουδών μητέρας						χ^2
		Γ	Λ	Τρ	Με	Δι	Συν	
Χρήση διαφορετικών μορφών γραπτού λόγου (εφημερίδες, περιοδικά)	Σχεδόν ποτέ	1	10	3	3	1	18	$(\chi^2 (16) = 40.437,$ $p = 0,001)$
	Σπάνια	1	21	15	6	0	43	
	Μερικές φορές	2	6	31	15	1	55	
	Συχνά	0	1	12	10	1	24	
	Πολύ συχνά / με κάθε ευκαιρία	0	2	3	4	0	9	
Συν		4	40	64	38	3	149	

15 κελιά (60.0%) έχουν αναμενόμενη τιμή μικρότερη του 5. Η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή είναι 18.

		Επίπεδο σπουδών μητέρας						χ^2
		Γ	Λ	Τρ	Με	Δι	Συν	
Βοήθεια για τη γραφή του ονόματός	Σχεδόν ποτέ	1	11	6	1	0	19	$(\chi^2 (16) = 44.036,$ $p < 0,001)$
	Σπάνια	0	18	15	6	0	39	
	Μερικές φορές	2	3	14	13	1	33	
	Συχνά	1	5	22	14	0	42	
	Πολύ συχνά / με κάθε ευκαιρία	0	3	7	4	2	16	
Συν		4	40	64	38	3	149	

13 κελιά (52.0%) έχουν αναμενόμενη τιμή μικρότερη του 5. Η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή είναι 32.

Γ = Γυμνάσιο, Λ = Λύκειο, Τρ = Τριτοβάθμια, Με = Μεταπτυχιακό, Δι = Διδακτορικό

Πίνακας 7 Απόλυτες συχνότητες των απαντήσεων των πατέρων στις πρακτικές γραμματισμού ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο

		Επίπεδο σπουδών πατέρα						χ^2
		Γ	Λ	Τρ	Με	Δι	Συν	
Συχνότητα που το παιδί ζητά να διαβάσετε βιβλίο	Σχεδόν ποτέ	1	2	0	1	0	4	$(\chi^2 (16) = 24.906, p$ $= 0,041)$
	Σπάνια	1	13	8	3	1	26	
	Μερικές φορές	3	12	14	8	2	39	
	Συχνά	0	17	24	10	9	60	
	Πολύ συχνά / με κάθε ευκαιρία	0	5	11	4	0	20	
Συν		4	40	64	38	3	149	

15 κελιά (60.0%) έχουν αναμενόμενη τιμή μικρότερη του 5. Η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή είναι 13.

Συνέχεια Πίνακα 7

		Επίπεδο σπουδών πατέρα					Συν	χ^2
		Γ	Λ	Τρ	Με	Δι		
Υποβολή ερωτήσεων σχετικά με το βιβλίο	Σχεδόν ποτέ	0	0	2	0	2	4	$(\chi^2 (16) = 35.266, p = 0,004)$
	Σπάνια	0	7	1	2	0	10	
	Μερικές φορές	2	22	14	7	0	45	
	Συχνά	1	10	17	9	7	44	
	Πολύ συχνά / με κάθε ευκαιρία	2	10	23	8	3	46	
Συν		4	40	64	38	3	149	

16 κελιά (64.0%) έχουν αναμενόμενη τιμή μικρότερη του 5. Η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή είναι 13.

		Επίπεδο σπουδών πατέρα					Συν	χ^2
		Γ	Λ	Τρ	Με	Δι		
Διακοπή ανάγνωσης για ερωτήσεις ανοιχτού τύπου	Σχεδόν ποτέ	2	18	3	3	2	28	$(\chi^2 (16) = 37.509, p = 0,002)$
	Σπάνια	0	14	14	6	1	35	
	Μερικές φορές	2	10	25	13	5	55	
	Συχνά	1	3	14	4	2	24	
	Πολύ συχνά / με κάθε ευκαιρία	0	4	1	0	2	7	
Συν		4	40	64	38	3	149	

15 κελιά (60.0%) έχουν αναμενόμενη τιμή μικρότερη του 5. Η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή είναι 23.

		Επίπεδο σπουδών πατέρα					Συν	χ^2
		Γ	Λ	Τρ	Με	Δι		
Συχνότητα ανάγνωσης βιβλίων στο σπίτι	Σχεδόν ποτέ	0	10	0	0	0	10	$(\chi^2 (16) = 63.146, p = 0,001)$
	Σπάνια	2	24	19	9	1	55	
	Μερικές φορές	2	5	25	8	2	42	
	Συχνά	0	6	10	8	3	27	
	Πολύ συχνά / με κάθε ευκαιρία	1	4	3	1	6	15	
Συν		4	40	64	38	3	149	

16 κελιά (64.0%) έχουν αναμενόμενη τιμή μικρότερη του 5. Η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή είναι 34

Γ = Γυμνάσιο, Λ = Λύκειο, Τρ = Τριτοβάθμια, Με = Μεταπτυχιακό, Δι = Διδακτορικό