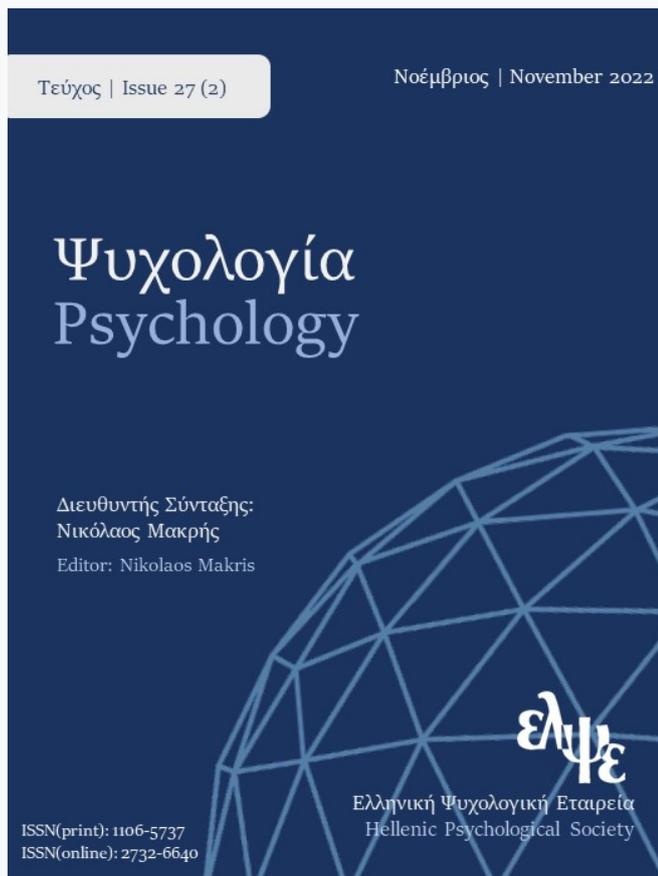


# Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 27, No 2 (2022)

Special Issue: Parenting and Development, in memoriam of Katerina Maridaki-Kassotaki



## Parental involvement and kindergarten children literacy competencies: socio-pedagogical and developmental implications

*Efthymia Penderi, Irimi Papanastasatou*

doi: [10.12681/psy\\_hps.31763](https://doi.org/10.12681/psy_hps.31763)

Copyright © 2022, Ευθυμία Πεντέρη, Ειρήνη Παπαναστασάτου



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

### To cite this article:

Penderi, E., & Papanastasatou, I. (2022). Parental involvement and kindergarten children literacy competencies: socio-pedagogical and developmental implications. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 27(2), 80–98. [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.31763](https://doi.org/10.12681/psy_hps.31763)

## ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ | RESEARCH PAPER

# Γονική εμπλοκή και ικανότητες γραμματισμού παιδιών νηπιαγωγείου: κοινωνικοπαιδαγωγικές και αναπτυξιακές προεκτάσεις

Ευθυμία ΠΕΝΤΕΡΗ<sup>1</sup>, Ειρήνη ΠΑΠΑΝΑΣΤΑΣΑΤΟΥ<sup>1</sup><sup>1</sup> Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη, Ελλάδα

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ	ΠΕΡΙΛΗΨΗ
Γονική εμπλοκή, γραμματισμός, ικανότητες, προσχολική εκπαίδευση	Οι σύγχρονες θεωρήσεις για την κατάκτηση του γραμματισμού αναγνωρίζουν τον ρόλο των κοινωνικών εμπειριών και των αλληλεπιδράσεων παιδιών και γονέων στις διαδικασίες κατάκτησής του. Στην εργασία αυτή διερευνάται η σύνδεση ανάμεσα στην εμπλοκή των γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας σε σχέση με τον γραμματισμό και τις ικανότητες γραμματισμού των παιδιών με βάση τις αναφορές των γονέων. Στην έρευνα συμμετείχαν 214 γονείς από διάφορες περιοχές της ελληνικής επικράτειας. Για τη συλλογή δεδομένων χορηγήθηκε το Ερωτηματολόγιο Γονικής Εμπλοκής για τον Γραμματισμό στο Νηπιαγωγείο και η κλίμακα Ικανοτήτων Γραμματισμού παιδιών Νηπιαγωγείου, εκδοχή γονέων. Τα ευρήματα επιβεβαίωσαν τη σύνδεση των πρακτικών γονικής εμπλοκής με τις ικανότητες γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Αναδείχθηκε η προβλεπτική ισχύς παραγόντων που σχετίζονται με την ποιοτική διάσταση της γονικής εμπλοκής στον γραμματισμό των παιδιών και την αλληλεπίδραση γονέα - παιδιού σε δραστηριότητες σχετικές με τον γραμματισμό στο σπίτι. Σημαντικός φάνηκε ο ρόλος του φύλου του γονέα και της διαθεσιμότητας βιβλίων στο σπίτι για την ανάπτυξη σχετικών ικανοτήτων. Η συμβολή της ηλικίας του παιδιού στην πρόβλεψη της κατάκτησης του γραμματισμού, με τους γονείς να δηλώνουν υψηλότερες ικανότητες για τα προνήπια συγκριτικά με τα νήπια, αναδεικνύει τη σημασία της υποστήριξης των οικογενειών στο ρόλο τους ώστε να ενισχυθούν οι γνώσεις και η ποιότητα της εμπλοκής τους, αναδεικνύοντας τον κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο του νηπιαγωγείου.
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	
Ευθυμία Πεντέρη Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης Νέα Χηλή, 68131, Αλεξανδρούπολη <a href="mailto:epenteri@psed.duth.gr">epenteri@psed.duth.gr</a>	

## Εισαγωγή

Το ζήτημα του γραμματισμού σε όλες τις ηλικίες, ιδιαίτερα στην προσχολική κατά την οποία οικοδομούνται τα θεμέλια της ανάπτυξης των σχετικών ικανοτήτων, αποτελεί θεμελιώδη απαίτηση για τους πολίτες (European Commission, 2019). Η επένδυση στον γραμματισμό συνιστά παράγοντα κλειδί για την ευημερία των πολιτών και μπορεί να επιτευχθεί μόνο εάν αποτελέσει αντικείμενο συνυπευθυνότητας σε όλα τα επίπεδα οργάνωσης της κοινωνίας και όχι μόνο του εκπαιδευτικού συστήματος (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012). Από την άλλη, το σχολείο, στο πλαίσιο του κοινωνικοπαιδαγωγικού του ρόλου, αναγνωρίζεται ως «ομφαλός» της κοινωνίας (Πεντέρη, 2022) που μπορεί να επιφέρει σημαντικές αλλαγές καθώς διαμορφώνει ισχυρούς δεσμούς με τις οικογένειες των μαθητών και την τοπική κοινότητα, διαχέοντας τα μαθησιακά αποτελέσματα και δημιουργώντας ευκαιρίες ώστε η επικοινωνία σχολείου - οικογένειας να μετεξελιχθεί σε συνεργατικό δίκτυο (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019). Αυτή η θεώρηση λαμβάνει υπόψη διάφορους παράγοντες για να κατανοήσει και να αναλύσει τη γονική εμπλοκή (ή γονεϊκή εμπλοκή με βάση το έργο της Μαριδάκη-Κασσωτάκη), όρος που έχει επικρατήσει για να αποδώσει τον τρόπο που οι γονείς ή/και άλλοι ενήλικοι φροντιστές συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών.

Η διερεύνηση του βαθμού επίδρασης των παραγόντων που σχετίζονται με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και τη γονική εμπλοκή στις ικανότητες γραμματισμού των παιδιών, η οποία αποτελεί αντικείμενο της παρούσας εργασίας, έχει αποτελέσει πεδίο έντονου ερευνητικού ενδιαφέροντος. Παρουσιάζει ωστόσο αρκετές δυσκολίες, καθώς το περιβάλλον του σπιτιού και ειδικότερα η γονική εμπλοκή συνιστούν μια περίπλοκη συνθήκη (Punter et al., 2016) με πολλά στοιχεία μεταβλητότητας.

### **Η ανάπτυξη του κοινωνικού περιβάλλοντος στον γραμματισμό των παιδιών**

Η Jaeger (2016) διερευνώντας τον τρόπο με τον οποίο η θεωρία των βιοοικολογικών συστημάτων του Bronfenbrenner (1977) έχει εφαρμοστεί στην έρευνα για τον γραμματισμό, καταλήγει ότι αποτελεί ένα χρήσιμο πλαίσιο για την περιγραφή της ανάπτυξης του γραμματισμού καθώς προσφέρει μια ολοκληρωμένη εξήγηση των εμπειριών γραμματισμού, δείχνοντας πώς τα ατομικά χαρακτηριστικά συναλλάσσονται τόσο με τις εγγύτερες όσο και με τις απομακρυσμένες επιρροές. Έμφαση δίνεται στις εγγείς διεργασίες μεταξύ του παιδιού και σημαντικών άλλων (γονείς, συνομήλικοι, εκπαιδευτικοί), στα διάφορα μικροσυστήματα που συμμετέχει, οι οποίες αυξάνονται σε πολυπλοκότητα με την πάροδο του χρόνου επηρεάζοντας την ανάπτυξη του γραμματισμού. Οι εμπειρίες γραμματισμού δεν βρίσκονται ποτέ στην πραγματικότητα σε ένα μόνο μικροσύστημα αλλά εμφανίζονται στο σημείο τομής όλων των μικροσυστημάτων μέλος του οποίου είναι το παιδί που σταδιακά κατακτά τον γραμματισμό, αυτό που ο Bronfenbrenner (1977) αποκαλεί μεσοσύστημα. Ο κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος του σχολείου, ο οποίος δίνει έμφαση στην κοινωνική λειτουργία της εκπαίδευσης με στόχο την προαγωγή των κοινωνικών αλλαγών (Pantazis & Styła, 2020), αποσκοπεί στο να φέρει κοντά τα μικροσυστήματα και να δημιουργήσει συνέχεια και ποιότητα στις μαθησιακές εμπειρίες.

Το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein (2011), το οποίο έχει αξιοποιηθεί διεθνώς σε προγράμματα συνεργασίας σχολείου - οικογένειας - κοινότητας παρέχει ένα συνεκτικό εννοιολογικό και μεθοδολογικό πλαίσιο για την προσέγγιση της γονικής εμπλοκής με έμφαση στον γραμματισμό.

### **Γονική εμπλοκή και αναδυόμενος γραμματισμός**

Στην παρούσα μελέτη ο προσδιορισμός της φύσης και της δομής της γονικής εμπλοκής προσδιορίζεται στη βάση κάποιων παραδοχών, όπως αυτές αναδεικνύονται από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας (Πεντέρη, 2012): Η γονική εμπλοκή: 1. υφίσταται σε σχέση με τη συμμετοχή του παιδιού στο επίσημο εκπαιδευτικό πλαίσιο, 2. λαμβάνει χώρα εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου, 3. έχει ποσοτικά (είδος και συχνότητα πρακτικών) αλλά και ποιοτικά στοιχεία (συναισθηματικό αποτύπωμα των αλληλεπιδράσεων των γονέων με το παιδί και τους εκπαιδευτικούς) και, 4. έχει θετική χροιά, αν και στην ποιοτική της έκφραση μπορούν να εντοπιστούν τόσο θετικά όσο και αρνητικά στοιχεία. Τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά κάθε ηλικίας αλλά και τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του εκπαιδευτικού πλαισίου οδηγούν σε μετατοπίσεις στη συμπεριφορά των γονέων συνιστώντας την αναπτυξιακή διάσταση της γονικής εμπλοκής (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2017).

Στο μοντέλο της η Epstein (2011) προτείνει 6 τύπους γονικής εμπλοκής οι οποίοι παρουσιάζονται με αναφορά στις πρακτικές γραμματισμού ως ένα πλαίσιο για τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας με στόχο την ανάπτυξη των σχετικών με τον γραμματισμό γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Πεντέρη & Παπαναστασάτου, 2021):

1. *Γονική μέριμνα*: στόχος να βοηθηθούν οι οικογένειες να δημιουργήσουν υποστηρικτικά περιβάλλοντα μάθησης στο σπίτι, τα οποία χαρακτηρίζονται από επάρκεια και διαθεσιμότητα υλικών γραμματισμού (έντυπο υλικό, μαγνητικά γράμματα, βιβλία κ.ά.).

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 βοηθά τους γονείς να αποκτήσουν γνώσεις και περισσότερο ρεαλιστικές προσδοκίες για τα παιδιά τους.

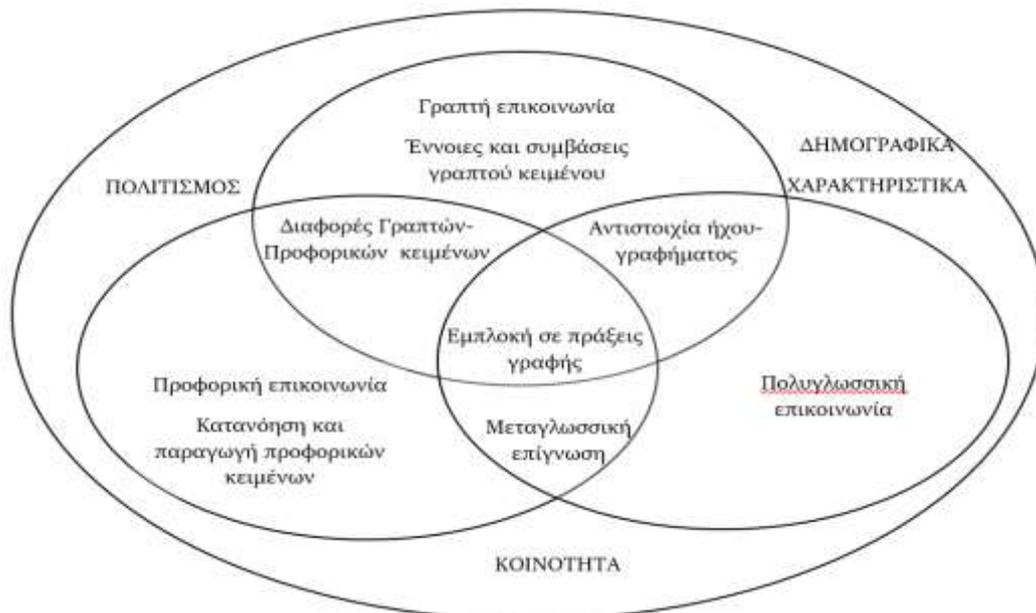
3. *Εθελοντική εργασία των γονέων στο σχολείο*: η συμμετοχή σε γλωσσικές δραστηριότητες στο σχολείο είναι σημαντική και για τους ίδιους τους γονείς, οι οποίοι έρχονται σε επαφή με τις σχετικές εκπαιδευτικές πρακτικές, δύναται να τις οικειοποιηθούν ενώ ταυτόχρονα ενισχύεται η δική τους αυτοπεποίθηση για τον ρόλο τους στην υποστήριξη της γλωσσικής εξέλιξης των παιδιών (Tracey et al., 2014).

4. *Ενίσχυση της μάθησης στο σπίτι*: οι γονείς αλληλοεπιδρούν και βοηθούν τα παιδιά εξασκώντας τα σε δραστηριότητες σχετικές με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου.

5. *Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων*: στόχος η ενεργή συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων σχετικών με το σχολείο. Η συμμετοχή αυτή μπορεί να αφορά στη διατύπωση προτάσεων και ιδεών για την ενίσχυση του γραμματισμού των παιδιών, αλλά και στον από κοινού σχεδιασμό με τους εκπαιδευτικούς προγραμμάτων και εκδηλώσεων που αφορούν την προαγωγή των δεξιοτήτων γραμματισμού τόσο των παιδιών όσο και των οικογενειών.

6. *Συνεργασία με την κοινότητα*: οι γονείς συνεργάζονται με αρμόδιους φορείς ώστε να ενισχυθούν τα σχολικά προγράμματα αλλά και να προαχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

Η συστημική αυτή θεώρηση της μάθησης και της ανάπτυξης, η οποία βρίσκεται στην καρδιά της κοινωνικοπαιδαγωγικής οπτικής, αντανακλάται σε σχέση με την κατάκτηση του γραμματισμού στο Ολοκληρωμένο Μοντέλο του Αναδυόμενου Γραμματισμού της Rohde (2015), το οποίο υιοθετεί ολιστική προσέγγιση στην κατάκτηση του γραμματισμού. Στην Εικόνα 1 απεικονίζεται η σχηματική αποτύπωση των συστατικών στοιχείων του αναδυόμενου γραμματισμού με τρεις τεμνόμενους κύκλους, όπως προτείνει η Rohde (2015), αλλά οι επιμέρους διαστάσεις του γραμματισμού σημειώνονται με βάση τις προτάσεις του νέου Προγράμματος Σπουδών (ΠΣ) της προσχολικής εκπαίδευσης (Πεντέρη και συν., 2021α). Όλοι αυτοί οι άξονες που συνθέτουν τη δομή του αναδυόμενου γραμματισμού περικλείονται από το κοινωνικό περιβάλλον (πολιτισμικά στοιχεία, κοινότητα, δημογραφικά χαρακτηριστικά).



**Εικόνα 1.** Το Ολοκληρωμένο Μοντέλο του Αναδυόμενου Γραμματισμού, προσαρμογή από: “The Comprehensive Emergent Literacy Model: Early Literacy in Context” (Rohde, 2015, pp.1-11)

Η πρώτη σύσταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2012) για τον γραμματισμό ως κοινωνικό φαινόμενο αναφέρεται στην ενεργοποίηση και ενίσχυση της οικογένειας σε σχέση με την ανάπτυξη κουλτούρας γραμματισμού στα παιδιά και τους ίδιους, στρέφοντας το ερευνητικό ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια στις πρώιμες εμπειρίες γραμματισμού που έχουν τα παιδιά με τους φροντιστές τους και στο πώς σχετίζονται με τις ικανότητες γραμματισμού των παιδιών (Gillen & Hall, 2013).

### **Έρευνες σχετικά με την εμπλοκή γονέων στον γραμματισμό παιδιών προσχολικής ηλικίας**

Μια σειρά από μελέτες επιβεβαίωσαν ότι η κατάκτηση του γραμματισμού των παιδιών προάγεται όταν οι γονείς εμπλέκονται σε σχετικές πρακτικές (Reese et al., 2010). Ειδικότερα η συμμετοχή των γονέων ενισχύει τη φωνολογική επίγνωση των παιδιών (Erstein et al., 2019), τις γνώσεις για τις συμβάσεις του γραπτού λόγου, την κατανόηση της ιστορίας και της αφήγησης (Jordan et al, 2000), αυξάνει το λεξιλόγιό τους και βοηθά συνολικά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής (Saint-Laurent & Giasson, 2005).

Το ερευνητικό ενδιαφέρον στράφηκε σε διάφορες δραστηριότητες γονέα - παιδιού (π.χ., Burgess et al., 2002; Weigel et al., 2006), αποκαλύπτοντας ότι διαφορετικά είδη πρακτικών εμπλοκής των γονέων έχουν

επιπτώσεις σε διαφορετικές γλωσσικές δεξιότητες (Hindman & Morrison, 2012). Ενδεικτικά, οι αλληλεπιδράσεις γονέα -παιδιού κατά την ανάγνωση που επικεντρώνονται στο νόημα της ιστορίας φάνηκαν να συνδέονται σταθερά με βελτιώσεις στην προφορική γλώσσα (Deckner et al., 2006· Mol et al., 2008), σε αντίθεση με αλληλεπιδράσεις που είχαν το χαρακτήρα «τυπικής» διδασκαλίας (π.χ., εκμάθηση γραμμάτων) οι οποίες φάνηκαν να έχουν μεγαλύτερη επίδραση στις δεξιότητες γραμματισμού που σχετίζονται με το «σπάσιμο του κώδικα» (Evans et al., 2000). Οι Van Voorhis et al. (2013) υποστηρίζουν ότι ακόμα δεν είναι σαφές το πώς οι γονείς επιδρούν στα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών και το ποιες διαστάσεις της γονικής εμπλοκής έχουν σημαντικό βαθμό επίδρασης στις ικανότητες γραμματισμού των παιδιών και τονίζουν την ανάγκη περαιτέρω συστηματικής έρευνας. Επιπλέον, προτείνουν ότι οι μελέτες θα πρέπει να εξετάσουν και τον ρόλο του πατέρα. Πράγματι η πλειονότητα των σχετικών ερευνών έχει κατά κύριο λόγο περιοριστεί στην εμπλοκή των μητέρων (π.χ., Sikiö et al., 2016· Silinskas et al., 2013), με τον ρόλο των πατέρων στην κατάκτηση του γραμματισμού να παραμελείται σε μεγάλο βαθμό. Τα στοιχεία όμως που υπάρχουν δείχνουν ότι οι πατέρες και οι μητέρες συμβάλλουν διαφορετικά στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών. Έτσι, ενώ φαίνεται ότι οι μητέρες τείνουν να εμπλέκονται πιο συχνά σε σχετικές με τον γραμματισμό των παιδιών δραστηριότητες από τους πατέρες, η συμμετοχή των πατέρων παρουσιάζεται άλλοτε ως σημαντικότερος σε σύγκριση με την εμπλοκή των μητέρων - προβλεπτικός παράγοντας (Xiao et al., 2020), ενώ άλλοτε φαίνεται να έχει μικρή έως μέτρια επίδραση στις δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών (McWayne et al., 2013).

Όσον αφορά την αντίστοιχη ελληνική βιβλιογραφία οι σχετικές έρευνες είναι ελάχιστες, ενώ οι διαθέσιμες ερευνητικές μελέτες εστιάζουν επίσης σε μεμονωμένους τύπους της γονικής εμπλοκής και συγκεκριμένες ικανότητες γραμματισμού. Ενδεικτικά σε μια από τις πρώτες σχετικές 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. Η Ραφαηλίδου (2018) διερεύνησε το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας πολύτεκνων αποκλειστικά οικογενειών καθώς και την πιθανή συσχέτισή του με τις αναγνωστικές, μόνο, δεξιότητες των παιδιών. Επιπλέον, διερευνώνται κατά βάση οι πρακτικές εμπλοκής των μητέρων, ενώ περιορισμοί εντοπίζονται σε σχέση με το μέγεθος και τη γεωγραφική κατανομή των συμμετεχόντων καθώς οι περισσότερες έρευνες έχουν τοπικό χαρακτήρα (π.χ., Μελεσανάκη, 2014). Σε σχέση με το φύλο του γονέα, επισημαίνεται ότι η Μαριδάκη-Κασσωτάκη ήδη από το 2000 ανέδειξε την μετατόπιση του ρόλου των Ελλήνων πατέρων αναφορικά με την ενεργό εμπλοκή τους στην ανάπτυξη των παιδιών, στα αστικά κέντρα, διαπιστώνοντας την ενασχόλησή τους με το παιχνίδι και τη φροντίδα των παιδιών (Maridaki-Kassotaki, 2000), πρωτοπορώντας σε σχέση με την έρευνα για την «πατρική», όπως ονομάζεται, εμπλοκή (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2017). Σε έρευνα που αφορούσε τη σημασία του οικογενειακού μαθησιακού περιβάλλοντος για τον γραμματισμό σε σχέση με την ανάπτυξη διάφορων δεξιοτήτων γραμματισμού σε διαφορετικές χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα (Inoue et al., 2020), αναδείχθηκε η συμβολή των πρακτικών «διδασκαλίας» των γονέων σε κάποιες χώρες, όπως η Ελλάδα, και η σημασία της πρόσβασης των παιδιών σε βιβλία για όλες τις χώρες.

Στην πλειονότητα των σχετικών μελετών δε διερευνώνται οι προσπάθειες των γονέων που αφορούν στις αλληλεπιδράσεις τους με το νηπιαγωγείο, αντιμετωπίζοντας την οικογένεια διακριτά σε σχέση με το σχολείο και δεν δίνεται έμφαση στην ποιοτική διάσταση της εμπλοκής, οπτική που δε συνάδει με τον σύγχρονο κοινωνικοπαιδαγωγικό του ρόλο.

### ***Η παρούσα έρευνα***

Στην εργασία αυτή, αξιοποιείται κατά βάση η θεωρία των βιοοικολογικών συστημάτων του Bronfenbrenner (1977), καθώς εστιάζει στο φάσμα των παραγόντων και των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων που επηρεάζουν τις πρακτικές γραμματισμού αλλά και το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein (2011), ως μεθοδολογικό πλαίσιο, 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. Με δεδομένη την εστίαση της έρευνας αυτής στην προσχολική εκπαίδευση, αξιοποιούνται στοιχεία και από το Ολοκληρωμένο Μοντέλο για τον Αναδυόμενο Γραμματισμό της Rohde (2015), που αναδεικνύει την ολιστική διάσταση του αναδυόμενου γραμματισμού αλλά και από το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (Πεντέρη και συν., 2021α) προκειμένου να προσδιοριστούν οι στόχοι της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

## Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της μελέτης αυτής είναι η διερεύνηση των σχέσεων αλλά και του βαθμού επίδρασης της γονικής εμπλοκής στις ικανότητες γραμματισμού των παιδιών, όπως αυτές αξιολογούνται από τους ίδιους τους γονείς.

Ειδικότερα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

1. Σε ποιες διαστάσεις της εμπλοκής για τον γραμματισμό δίνουν έμφαση οι γονείς;
2. Οι πρακτικές γονικής εμπλοκής για τον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετίζονται με τις ικανότητες γραμματισμού των παιδιών τους;
3. Υπάρχει συσχέτιση του φύλου του γονέα, της ηλικίας του παιδιού αλλά και του αριθμού των διαθέσιμων για το παιδί βιβλίων στο σπίτι με τις ικανότητες γραμματισμού των παιδιών νηπιαγωγείου;
4. Ποιοι παράγοντες που αφορούν στις πρακτικές των γονέων αλλά και ποιες από τις υπό μελέτη μεταβλητές (φύλο γονέα, ηλικία παιδιού και αριθμός διαθέσιμων για το παιδί βιβλίων στο σπίτι) μπορούν να προβλέψουν καλύτερα τις ικανότητες γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας;

## Μέθοδος

### Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 214 γονείς με αντιπροσώπευση από όλη την ελληνική επικράτεια. Η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων ήταν μητέρες (84%). Όσον αφορά στο επίπεδο σπουδών των μητέρων το 19% κατείχε μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα, το 51% είχε ολοκληρώσει ανώτερη ή ανώτατη εκπαίδευση (ΑΕΙ/ΤΕΙ), το 27% τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ το 3% είχε ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Αντίστοιχα οι πατέρες (16%) ήταν απόφοιτοι λυκείου σε ποσοστό 46%. Το 33% είχε ολοκληρώσει ανώτερη ή ανώτατη εκπαίδευση, το 11% είχε κάποιο μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα, ενώ το 9% των πατέρων είχε ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Τέλος, όσον αφορά στην αστικότητα, το 37% των συμμετεχόντων ήταν κάτοικοι αστικών περιοχών, το 24% ζούσε σε μητροπολιτική περιοχή (Αθήνα, Θεσσαλονίκη), το 23% σε ημιαστική περιοχή, ενώ το 15% σε αγροτική.

### Μέθοδος δειγματοληψίας

Η επαφή με τους συμμετέχοντες εξασφαλίστηκε αρχικά μέσω επικοινωνίας που είχαν οι ερευνήτριες με εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης και από τις 13 περιφέρειες της Ελλάδας, οι οποίοι ανέλαβαν την προώθηση των ερωτηματολογίων στους γονείς των μαθητών των σχολείων τους, εξασφαλίζοντας έτσι το πρώτο κύμα συμμετεχόντων. Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί αυτοί συνέβαλαν στην εξασφάλιση του δεύτερου κύματος συμμετεχόντων, προωθώντας το ερωτηματολόγιο (σε ηλεκτρονική ή έντυπη μορφή) σε άλλους γονείς κοκ. εξασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο έναν σημαντικό αριθμό συμμετεχόντων. Η τεχνική αυτή δειγματοληψίας (εκ των συμμετεχόντων καθοδηγούμενη δειγματοληψία) θεωρείται αρκετά αξιόπιστη, εφόσον ο αριθμός των κυμάτων είναι αρκετά μεγάλος (Heckathorn, 2011· McCreesh et al., 2012). Επιπλέον και προκειμένου να ελαχιστοποιηθεί το σφάλμα ανάλυσης (Hinkin et al., 1997) και να ισχυροποιηθεί η καταλληλότητα των δεδομένων για παραγοντική ανάλυση, ακολουθήθηκε ο κανόνας που αναφέρει πως ο αριθμός των συμμετεχόντων πρέπει να είναι τουλάχιστον πέντε φορές μεγαλύτερος από τον αριθμό των προτάσεων της μεγαλύτερης σε αριθμό κλίμακας του ερωτηματολογίου (Γαλάνης, 2012).

### Ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από τρία μέρη: 1) τις δημογραφικές πληροφορίες και τη διαθεσιμότητα βιβλίων στο σπίτι (βλ. Πίνακα 1), 2) το Ερωτηματολόγιο Γονικής Εμπλοκής για τον Γραμματισμό στο Νηπιαγωγείο (ΕΓΕΓΝ) (Πεντέρη & Παπαναστασάτου, 2021) και 3) την κλίμακα των Ικανοτήτων Γραμματισμού Νηπίων, εκδοχή γονέων (IGN-Γ). Το ερευνητικό εργαλείο δοκιμάστηκε πιλοτικά σε έναν αριθμό (30) συμμετεχόντων και εφόσον δεν διαπιστώθηκαν δυσκολίες στην κατανόηση των στοιχείων των κλιμάκων αξιοποιήθηκε στην κύρια έρευνα.

**Πίνακας 1**

*Κατηγορίες Απαντήσεων στις Ερωτήσεις Δημογραφικών Πληροφοριών και Διαθεσιμότητας Βιβλίων*

<b>Ερωτήσεις</b>	<b>Κατηγορίες Απαντήσεων</b>
Φύλο γονέα/κηδεμόνα	α. θηλυκό, β. αρσενικό
Ηλικία παιδιού	α. προνήπιο (4-5), β. νήπιο (5-6)
Φύλο παιδιού	α. κορίτσι, β. αγόρι
Γεωγραφική περιοχή	Επιλογή 1-13 από τις Περιφέρειες της Ελλάδας
Αστικότητα	α. μητροπολιτική, β. αστική, γ. ημιαστική, δ. αγροτική
Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας	α. απολυτήριο δημ./γυμν., β. λύκειο, γ. ΑΕΙ/ΤΕΙ, δ. μεταπτ./διδακτ.
Επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα	α. απολυτήριο δημ./γυμν., β. λύκειο, γ. ΑΕΙ/ΤΕΙ, δ. μεταπτ./διδακτ.
Αριθμός διαθέσιμων βιβλίων για το παιδί στο σπίτι	α. 1-10, β. 11-20, γ. 21-30, δ. 31-40

**Γονική Εμπλοκή**

Για τη μελέτη της γονικής εμπλοκής στο γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Γονικής Εμπλοκής για τον Γραμματισμό στο Νηπιαγωγείο (ΕΓΕΓΝ) (Πεντέρη & Παπαναστασάτου, 2021) το οποίο αναπτύχθηκε στη βάση της θεωρίας της Epstein. Εμπεριέχονται προτάσεις που αφορούν και τους 6 τύπους της γονικής εμπλοκής (ποσοτική έκφραση της εμπλοκής), εξειδικεύοντας σε σχέση με την ανάπτυξη του γραμματισμού, αλλά και μια σειρά προτάσεων που αφορούν την ποιοτική έκφραση της εμπλοκής σε μικροσυστημικό επίπεδο, δηλαδή το συναισθηματικό κλίμα της αλληλεπίδρασης γονέα και παιδιού. Οι γονείς απαντούν με τη χρήση πεντάβαθμης κλίμακας (1=πολύ συχνά, έως 5=καθόλου). Η χαμηλότερη βαθμολογία αντανακλά υψηλότερη γονική εμπλοκή. Αρχικά περιλάμβανε 40 προτάσεις. Η παραγοντική ανάλυση (βλ. Πεντέρη & Παπαναστασάτου, 2021) οδήγησε στην απαλοιφή 11 προτάσεων και ανέδειξε 5 παράγοντες που συνέβαλαν στη συνολική διακύμανση κατά 60%.

Ο πρώτος παράγοντας, *Ενίσχυση Φιλαναγνωσίας* (8 προτάσεις) αφορούσε στην ενίσχυση της επαφής με το βιβλίο και το έντυπο κείμενο και στην απόλαυση της ανάγνωσης (π.χ., *Αγοράζω στο παιδί μου βιβλία, Διαβάζω παραμύθια/ βιβλία με το παιδί μου στο σπίτι*). Ο δεύτερος παράγοντας, *Ενεργός Συμμετοχή στο Νηπιαγωγείο* (6 προτάσεις), περιέγραφε την εμπλοκή των γονέων στο σχολικό περιβάλλον εστιάζοντας στη συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων, στην εθελοντική βοήθεια στην οργάνωση δράσεων και στη συμμετοχή σε δραστηριότητες σε σχέση με τον γραμματισμό [π.χ., *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.)*]. Ο τρίτος παράγοντας, *Αλληλεπίδραση Γονέα-Παιδιού* (7 προτάσεις), περιέγραφε τις σχετικές με τον γραμματισμό δραστηριότητες και αλληλεπιδράσεις στο οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (π.χ., *Όταν πηγαίνω βόλτα με το παιδί μου το ενθαρρύνω να διαβάσει πινακίδες, αφίσες ή άλλο έντυπο υλικό που θα συναντήσουμε*). Ο τέταρτος παράγοντας, *Επικοινωνία με τον/την Νηπιαγωγό* (4 προτάσεις), αναφερόταν στην αμοιβαία επικοινωνία γονέων και εκπαιδευτικών για την ενημέρωση και ανταλλαγή πληροφοριών για την πρόοδο του παιδιού σε σχέση με την κατάκτηση του γραμματισμού (π.χ., *Επικοινωνώ με την νηπιαγωγό όταν διαπιστώνω ότι το παιδί μου έχει κάποια δυσκολία αναφορικά με την κατάκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού*). Τέλος, ο πέμπτος παράγοντας, *Υποστήριξη και Κινητοποίηση* (4 προτάσεις), εστίαζε στην ενθάρρυνση του παιδιού και στην ενίσχυση της θετικής στάσης απέναντι στον γραμματισμό (π.χ., *Λέω/ δείχνω στο παιδί μου πόσο περήφανος/η είμαι με την προσπάθειά του να κατακτήσει πρώιμες δεξιότητες γραφής/ ανάγνωσης*).

Στον Πίνακα 2, παρουσιάζονται βασικοί περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες στο πλαίσιο της εφαρμογής του ΕΓΕΓΝ για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης.

**Πίνακας 2**

Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες του ΕΓΕΓΝ (N=214)

Παράγοντας ΕΓΕΓΝ	Μ.Ο.	Τ.Α.	Cronbach's $\alpha$
Ενίσχυση Φιλαναγνωσίας	16,04	5,28	0,88
Ενεργός Συμμετοχή στο Νηπιαγωγείο	18,29	6,40	0,87
Αλληλεπίδραση Γονέα-Παιδιού	14,72	4,92	0,81
Επικοινωνία με τον/την Νηπιαγωγό	9,02	3,47	0,83
Υποστήριξη και Κινητοποίηση	5,25	1,84	0,71

**Ικανότητες Γραμματισμού**

Για τη μελέτη των Ικανοτήτων Γραμματισμού χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα των Ικανοτήτων Γραμματισμού παιδιών Νηπιαγωγείου, εκδοχή γονέων (IGN-Γ), η οποία αναπτύχθηκε αξιοποιώντας προτάσεις που αφορούν σε ικανότητες γραμματισμού που αναφέρονται, σύμφωνα με το ολοκληρωμένο μοντέλο της Rohde (2015), σε όλο το φάσμα της γλωσσικής ανάπτυξης στην προσχολική εκπαίδευση. Οι προτάσεις αυτές αντανακλούν τις μαθησιακές επιδιώξεις στα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης (βλ. Πεντέρη και συν., 2021α). Η τελική επιλογή προέκυψε από τη συγγραφική ομάδα και ομάδα ειδικών (νηπιαγωγοί υψηλών προσόντων και πανεπιστημιακοί καθηγητές) με το σύστημα της αντιστοίχισης προτάσεων σε παράγοντες/διαστάσεις και την κριτική θεώρηση και επιλογή προτάσεων. Στόχος ήταν 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 με επάρκεια και πληρότητα τις έννοιες τις οποίες επιλέχθηκαν να μετρήσουν (Cohen & Manion, 2008). Η κλίμακα περιλάμβανε αρχικά 21 προτάσεις που περιγράφουν ικανότητες σε σχέση α. με την προφορική επικοινωνία και β. την γραπτή επικοινωνία (βλ. Πίνακας 3). Οι γονείς απαντούν με τη χρήση πεντάβαθμης κλίμακας (1=πάρα πολύ, έως 5=καθόλου) με στόχο να καταγραφεί σε ποιο βαθμό η κάθε πρόταση ταιριάζει/συμφωνεί με τα χαρακτηριστικά του δικού τους παιδιού. Η χαμηλότερη βαθμολογία αντανακλά υψηλότερο επίπεδο αναφερόμενων ικανοτήτων γραμματισμού.

Πραγματοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση (Γαλάνης, 2012) και επιλέχθηκε η παραγοντική ανάλυση Κυρίων Συνιστωσών (με περιστροφή Varimax), η οποία είναι 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) η φόρτιση τουλάχιστον 3 προτάσεων σε κάθε παράγοντα, γ) φόρτιση > 0,30 της πρότασης, δ) επαρκής δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής για τον κάθε παράγοντα (> 0,70), ε) αποφυγή φόρτισης της πρότασης σε περισσότερους από έναν παράγοντα και ε) απλή δομή με εννοιολογική καθαρότητα. Για την ικανοποίηση των παραπάνω κριτηρίων πραγματοποιήθηκε απαλοιφή δύο προτάσεων (13 και 14) οι οποίες φόρτιζαν σε περισσότερους από έναν παράγοντες.

Ο δείκτης ΚΜΟ υπολογίστηκε σε 0,89 και ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett βρέθηκε στατιστικά σημαντικός. Η ανάλυση ανέδειξε 4 παράγοντες οι οποίοι είχαν ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας (1) και εξηγούσαν το 64,5% της διακύμανσης. Ο πρώτος παράγοντας αποτελούνταν από 5 προτάσεις που περιέγραφαν δεξιότητες σε σχέση με την ανάγνωση και ονομάστηκε *Εμπλοκή σε Πράξεις Ανάγνωσης*. Ο δεύτερος παράγοντας με 6 προτάσεις αναφέρονταν στην παραγωγή προφορικών κειμένων και στην αναδιήγηση ιστοριών και προσδιορίστηκε ως *Παραγωγή Προφορικών Κειμένων*. Ο τρίτος παράγοντας εστίασε σε δεξιότητες που αφορούν την γραπτή επικοινωνία και ονομάστηκε *Εμπλοκή σε Πράξεις Γραφής*, περιλαμβάνοντας 5 προτάσεις. Τέλος, 3 προτάσεις που αφορούσαν τη στάση απέναντι στην ανάγνωση ιστοριών αποτέλεσαν έναν παράγοντα που ονομάστηκε *Φιλαναγνωσία*. Και οι τέσσερις παράγοντες είχαν ικανοποιητικά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά (βλ. Πίνακα 4).

**Πίνακας 3**

Στόχοι Γλωσσικής Ανάπτυξης (με βάση το νέο ΠΣ της προσχολικής Εκπαίδευσης: Πεντέρη κ. συν., 2021) και Παραδείγματα Προτάσεων της ΙΓΝ-Γ

Στόχοι	Παραδείγματα Προτάσεων της ΙΓΝ-Γ
	Προφορική επικοινωνία
Παραγωγή προφορικών κειμένων Κατανόηση προφορικών κειμένων	21. Το παιδί μου μπορεί να περιγράψει ένα αντικείμενο. 20. Το παιδί μου μπορεί να αναδιηγηθεί μια μικρή ιστορία.
Μεταγλωσσική επίγνωση	15. Το παιδί μου γνωρίζει για τη σχέση ανάμεσα στα γράμματα και στους ήχους.
Εμπλοκή σε πράξεις γραφής	12. Το παιδί μου γράφει κάποιες λέξεις ή ονόματα ελεύθερα χωρίς να τα αντιγράψει.
	Γραπτή επικοινωνία
Εμπλοκή σε πρακτικές ανάγνωσης Στάση απέναντι στην ανάγνωση/διήγηση ιστοριών Κατανόηση γραπτών κειμένων	5. Το παιδί μου διαβάζει/αναγνωρίζει κάποιες λέξεις. 1. Στο παιδί μου αρέσει να ακούει ιστορίες όταν του διαβάζω βιβλία (εγώ ή άλλα άτομα στην οικογένεια). 2. Όταν διαβάζω ιστορίες (εγώ ή άλλα άτομα στην οικογένεια) το παιδί μου δείχνει να τις παρακολουθεί και να κατανοεί το περιεχόμενο.
Έννοιες και συμβάσεις γραπτού κειμένου	14. Το παιδί μου γνωρίζει τη φορά που διαβάζουμε (π.χ., δείχνει με το δάχτυλο από αριστερά προς τα δεξιά όταν διαβάζει μια ιστορία).

**Σχέδιο ανάλυσης**

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS (Έκδοση 26). Ειδικότερα, για την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων και την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν, επιλέχθηκαν οι παρακάτω στατιστικές μέθοδοι, αφού αρχικά έγιναν οι απαραίτητοι έλεγχοι καταλληλότητας:

1. Ανάλυση διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις με έναν παράγοντα, για να αναδειχθούν τυχόν διαφορές στις πρακτικές των γονέων και ενδεχόμενες διαφορές στην κατάκτηση των ικανοτήτων γραμματισμού των παιδιών, με βάση πάντα τις αναφορές των γονέων.

2. Ανάλυση συσχέτισης, ώστε να διερευνηθεί αν υπάρχει σχέση μεταξύ των πρακτικών γονικής εμπλοκής στον γραμματισμό των παιδιών και των ικανοτήτων γραμματισμού των παιδιών.

3. Έλεγχος  $t$  ανεξαρτήτων δειγμάτων, προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση ( $\alpha$ ) του φύλου των γονέων στις αναφορές τους για τις πρακτικές εμπλοκής και τις ικανότητες γραμματισμού των παιδιών και ( $\beta$ ) της ηλικίας του παιδιού (προνήπια- νήπια) στις αναφορές των γονέων για τις πρακτικές εμπλοκής τους και τις ικανότητες γραμματισμού των παιδιών.

4. Βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση προκειμένου να προσδιοριστούν οι μεταβλητές που αφορούν το οικογενειακό περιβάλλον (γονική εμπλοκή, φύλο γονέα, αριθμός διαθέσιμων βιβλίων) και το ίδιο το παιδί (φύλο, ηλικία) και έχουν προβλεπτική ισχύ αναφορικά με την ανάπτυξη των ικανοτήτων γραμματισμού.

Επισημαίνεται ότι για τους ελέγχους που αφορούν τις σχέσεις μεταξύ μεταβλητών (2, 3, 4) αξιοποιήθηκαν εκτός από τις βαθμολογίες των επιμέρους παραγόντων και η συνολική βαθμολογία του ΕΓΕΓΝ και της ΙΓΝ-Γ, λαμβάνοντας υπόψη τις προτάσεις του θεωρητικού μοντέλου της Epstein (2011) και του Ολοκληρωμένου Μοντέλου για τον Αναδυόμενο Γραμματισμό της Rohde (2015), αντίστοιχα.

**Πίνακας 4**

*Παραγοντική Δομή και Αξιοπιστία των Παραγόντων της Κλίμακας IΓN-Γ (N=214)*

Προτάσεις	Παράγοντες*			
	A	B	Γ	Δ
12. (Το παιδί μου) Γράφει κάποιες λέξεις ή ονόματα ελεύθερα ,χωρίς να τα αντιγράφει.	<b>0,85</b>	0,06	0,16	-0,05
5. Διαβάζει/αναγνωρίζει κάποιες λέξεις.	<b>0,78</b>	0,19	0,04	0,22
11. Αναγνωρίζει όταν δει γραμμένα κάποια ονόματα εκτός από το δικό του (π.χ., φίλου του).	<b>0,74</b>	0,09	0,29	0,07
6. Διαβάζει/ αναγνωρίζει κάποια γράμματα.	<b>0,64</b>	0,18	0,43	0,27
15. Γνωρίζει για τη σχέση ανάμεσα στα γράμματα και στους ήχους.	<b>0,56</b>	0,36	0,19	0,19
21. Μπορεί να περιγράψει ένα αντικείμενο.	0,19	<b>0,77</b>	0,16	0,19
20. Μπορεί να αναδιηγηθεί μια μικρή ιστορία .	0,13	<b>0,74</b>	0,28	0,31
18. Έχει αρκετά πλούσιο λεξιλόγιο για την ηλικία του.	0,12	<b>0,67</b>	0,19	0,18
4. Θυμάται τους χαρακτήρες και την υπόθεση της ιστορίας που διαβάσαμε .	0,19	<b>0,64</b>	-0,00	0,14
19. Μπορεί να κάνει ολοκληρωμένες προτάσεις (υποκείμενο, ρήμα, αντικείμενο).	-0,09	<b>0,63</b>	0,15	0,17
9. Προφέρει σωστά λέξεις που δεν έχει ξανασυναντήσει.	0,29	<b>0,56</b>	0,07	-0,14
8. Αναγνωρίζει το όνομά του όταν το δει γραμμένο.	0,18	0,20	<b>0,84</b>	0,13
7. Γράφει το όνομα του, ακόμα και αν κάποια γράμματα δεν είναι σωστά γραμμένα.	0,15	0,14	<b>0,84</b>	0,04
17. Γράφει κάποια γράμματα ελεύθερα χωρίς να τα αντιγράφει.	0,58	0,11	<b>0,61</b>	0,12
16. Μπορεί να ξεχωρίσει κάποιο γράμμα ανάμεσα σε άλλα.	0,53	0,24	<b>0,60</b>	0,05
10. Γράφει ή "κάνει πως γράφει".	0,36	0,34	<b>0,51</b>	0,17
1. Στο παιδί μου αρέσει να ακούει ιστορίες όταν του διαβάζω βιβλία (εγώ ή άλλα άτομα στην οικογένεια)	-0,00	0,19	0,26	<b>0,81</b>
2. Όταν του διαβάζω ιστορίες (εγώ ή άλλα άτομα στην οικογένεια) δείχνει να τις παρακολουθεί και να κατανοεί το περιεχόμενο.	0,13	0,40	0,25	<b>0,69</b>
3. Ξεφυλλίζει ή "διαβάζει" μόνο του ιστορίες ή λέξεις (είτε παριστάνει ότι διαβάζει).	0,33	0,16	-0,15	<b>0,66</b>
Συμβολή στη διακύμανση	40%	11,4%	7,2%	5,9%
Τιμή δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's α	0,85	0,79	0,87	0,66

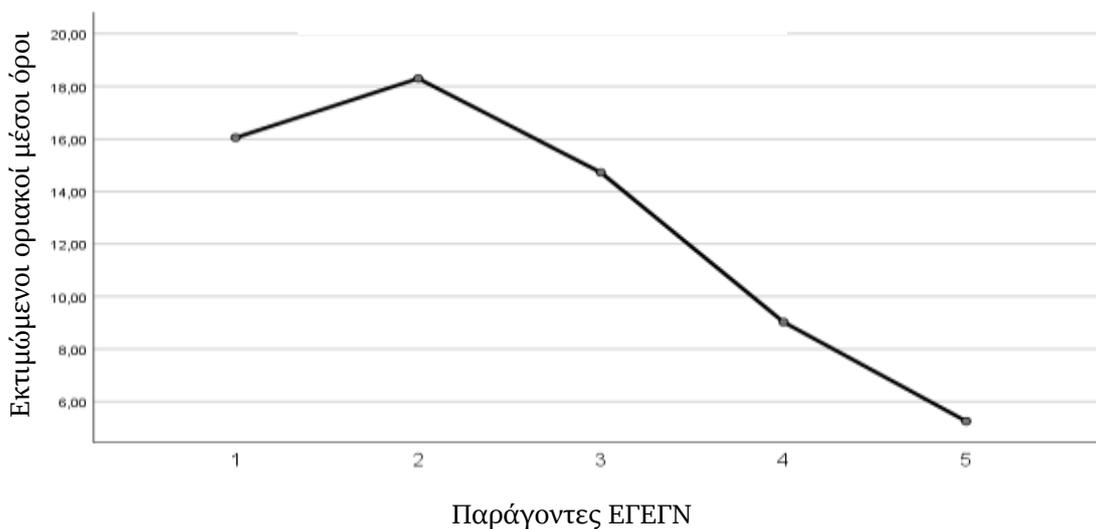
\*Σημείωση.\*A: Εμπλοκή σε Πράξεις Ανάγνωσης, B: Παραγωγή Προφορικών Κειμένων , Γ: Εμπλοκή σε Πράξεις Γραφής, Δ: Φιλαναγνωσία.



## Αποτελέσματα

### Διαφορές στις πρακτικές γονικής εμπλοκής για τον γραμματισμό και στις ικανότητες γραμματισμού

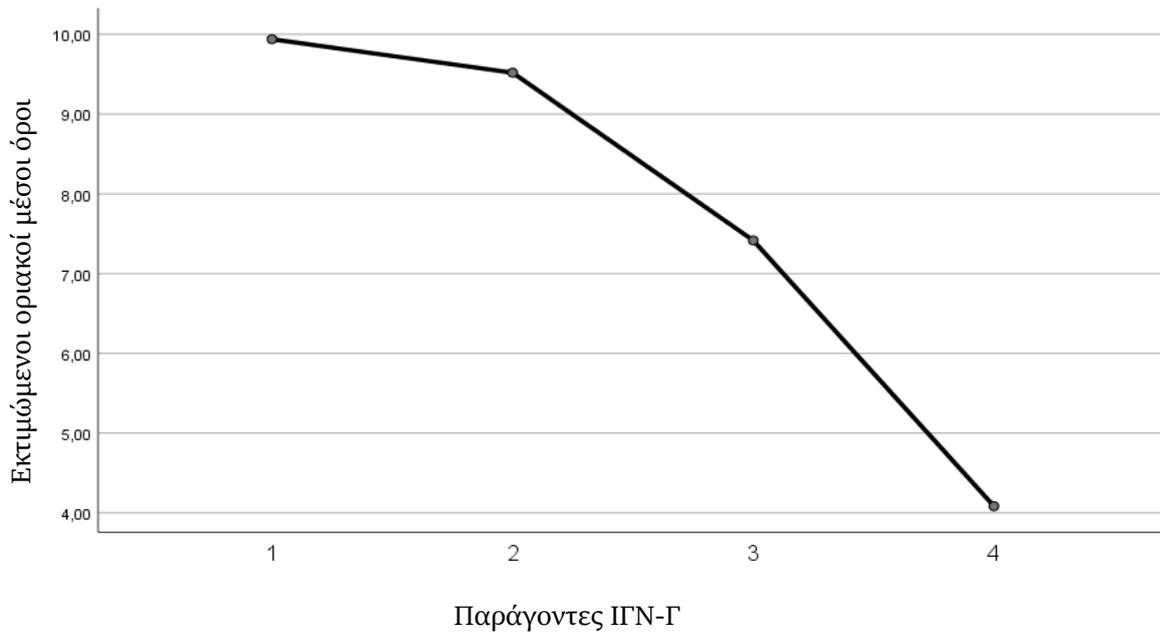
Για τον έλεγχο τυχόν διαφορών στους μέσους όρους των πρακτικών εμπλοκής των γονέων σε σχέση με τον γραμματισμό, εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις με έναν παράγοντα. Ο έλεγχος Mauchly έδειξε ότι η υπόθεση της σφαιρικότητας έχει παραβιαστεί  $\chi^2(9) = 123,33, p < 0,001$  και ως εκ τούτου οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας την εκτίμηση σφαιρικότητας Huynh-Feldt ( $\epsilon = 0,82$ ). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στις πρακτικές εμπλοκής για τον γραμματισμό με βάση τις δηλώσεις των γονέων  $F(0,30, 702,03) = 461,64, p < 0,001$ , με τις post-hoc αναλύσεις να αναδεικνύουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλα τα ζεύγη πρακτικών των οποίων οι μέσοι όροι συγκρίθηκαν, στη βάση των παραγόντων του ΕΓΕΓΝ. Στο Διάγραμμα που ακολουθεί (βλ. Γράφημα 1) αποτυπώνονται οι εκτιμώμενοι οριακοί μέσοι όροι (estimated marginal means) των παραγόντων του ΕΓΕΓΝ. Υπενθυμίζεται ότι με βάση το σκεπτικό βαθμολόγησης του ΕΓΕΓΝ, οι υψηλότερες τιμές στους παράγοντες παραπέ σε λιγότερες πρακτικές εμπλοκής.



**Γράφημα 1.** Εκτιμώμενοι οριακοί Μ.Ο. των Παραγόντων του Ερωτηματολογίου Γονικής Εμπλοκής για τον Γραμματισμό στο Νηπιαγωγείο (ΕΓΕΓΝ)

\*Υποσημείωση. Οι αριθμοί στον οριζόντιο άξονα αναφέρονται στους 5 παράγοντες του ΕΓΕΓΝ: 1= Ενίσχυση Φιλαναγνωσίας, 2= Ενεργός Συμμετοχή στο Νηπιαγωγείο, 3= Αλληλεπίδραση Γονέα-Παιδιού, 4= Επικοινωνία με τον/την Νηπιαγωγό, 5= Υποστήριξη και Κινητοποίηση

Σε ό,τι αφορά τον έλεγχο τυχόν διαφορών στις ικανότητες γραμματισμού των παιδιών, εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις με έναν παράγοντα. Στην περίπτωση αυτή ο έλεγχος Mauchly επίσης έδειξε ότι η υπόθεση της σφαιρικότητας έχει παραβιαστεί  $\chi^2(5) = 71,92, p < 0,001$  και ως εκ τούτου οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας την εκτίμηση σφαιρικότητας Huynh-Feldt ( $\epsilon = 0,81$ ). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στις ικανότητες γραμματισμού των παιδιών με βάση τις εκτιμήσεις των γονέων  $F(2,43, 518,59) = 263,67, p < 0,001$ . Οι post-hoc αναλύσεις έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλα τα ζεύγη πρακτικών των οποίων οι μέσοι όροι συγκρίθηκαν, στη βάση των παραγόντων της ΙΓΝ-Γ, εκτός από τους μέσους όρους του πρώτου και του δεύτερου παράγοντα όπου δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στο Γράφημα που ακολουθεί (βλ. Γράφημα 2) αποτυπώνονται οι εκτιμώμενοι οριακοί μέσοι όροι (estimated marginal means) στους παράγοντες της ΙΓΝ-Γ.



**Γράφημα 2.** Εκτιμώμενοι οριακοί ΜΟ των Παραγόντων της Κλίμακας των Ικανοτήτων Γραμματισμού Παιδιών Νηπιαγωγείου, Εκδοχή Γονέων (ΙΓΝ-Γ)

\*Σημείωση. Οι αριθμοί στον οριζόντιο άξονα αναφέρονται στους 4 παράγοντες της ΙΓΝ-Γ: 1= *Εμπλοκή σε Πράξεις ανάγνωσης*, 2= *Παραγωγή Προφορικών κειμένων*, 3= *Εμπλοκή σε Πράξεις γραφής*, 4= *Φιλαναγνωσία*

Αναφορικά με τη βαθμολόγηση της ΙΓΝ-Γ, οι υψηλότερες τιμές στους παράγοντες αντανακλούν χαμηλότερες ικανότητες γραμματισμού.

### **Σχέση μεταξύ γονικής εμπλοκής και ικανοτήτων γραμματισμού των παιδιών**

Για τον έλεγχο των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης  $r$  του Pearson, αφού προηγήθηκε ο έλεγχος των απαραίτητων προϋποθέσεων (συνεχείς μεταβλητές, έλεγχος γραμμικότητας με scatterplot, έλεγχος ακραίων τιμών, κανονική κατανομή). Οι πιο ισχυρές συσχετίσεις ( $> 0,4$ ) που προέκυψαν μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας αφορούν:

(α) στη συσχέτιση των πρακτικών εμπλοκής των γονέων για την *Ενίσχυση της Φιλαναγνωσίας* με τις ικανότητες γραμματισμού των παιδιών που αναφέρονται στην *Παραγωγή Προφορικών Κειμένων* και τη *Φιλαναγνωσία* ( $r = 0,43, p < 0,001$  και  $r = 0,48, p < 0,001$  αντίστοιχα) αλλά και συνολικά με τις ικανότητες γραμματισμού των παιδιών (συνολική βαθμολογία της ΙΓΝ-Γ) ( $r = 0,41, p < 0,001$ ),

(β) στη συσχέτιση των πρακτικών *Αλληλεπίδρασης Γονέα- Παιδιού* με τις ικανότητες του παιδιού σε σχέση με την *Εμπλοκή σε Πράξεις Ανάγνωσης* και την *Εμπλοκή σε Πράξεις Γραφής* ( $r = 0,45, p < 0,001$  και  $r = 0,41, p = 0,01$  αντίστοιχα), αλλά και με τη συνολική βαθμολογία της κλίμακας ΙΓΝ-Γ ( $r = 0,46, p < 0,001$ ),

(γ) στη συσχέτιση της συνολικής βαθμολογίας του ΕΓΕΓΝ με τις ικανότητες του παιδιού αναφορικά με την *Παραγωγή Προφορικών Κειμένων* ( $r = 0,41, p = 0,01$ ) αλλά και με τη συνολική βαθμολογία της ΙΓΝ-Γ ( $r = 0,46, p < 0,001$ ).

### **Επίδραση φύλου γονέα και ηλικίας παιδιού**

#### **Φύλο του γονέα**

Για τον έλεγχο της επίδρασης του παράγοντα φύλο του γονέα (1=θηλυκό, 2=αρσενικό) στις αναφορές για τις πρακτικές ενίσχυσης του γραμματισμού και τις ικανότητες γραμματισμού του παιδιού, πραγματοποιήθηκε έλεγχος  $t$  για ανεξάρτητα δείγματα. Το φύλο του γονέα φάνηκε να διαφοροποιεί τις αναφορές πατέρων (Μ.Ο.= 74,55, Τ.Α.=14,26) και μητέρων (Μ.Ο.= 61,50, Τ.Α.=16,06) σε σχέση με το σύνολο των προτάσεων του ΕΓΕΓΝ ( $t = -4,36, p < 0,001$ ) και τους τέσσερις από τους πέντε παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, οι μητέρες ανέφεραν περισσότερες πρακτικές σε σχέση με τους πατέρες για την *Ενίσχυση της Φιλαναγνωσίας του Παιδιού* ( $t = -4,45,$

$p < 0,001$ , πατέρες:  $M.O.=19,70$ ,  $T.A.= 4,09$ , μητέρες:  $M.O.=15,45$ ,  $T.A.= 5,19$ ), την *Ενεργό Συμμετοχή στο Νηπιαγωγείο* ( $t= -3,72$ ,  $p < 0,001$ , πατέρες:  $M.O.= 22,03$ ,  $T.A.= 6,85$ , μητέρες:  $M.O.= 17,67$ ,  $T.A.= 6,06$ ), την *Επικοινωνία με τη Νηπιαγωγό* ( $t= -3,16$ ,  $p=0,001$ , πατέρες:  $M.O.= 10,76$ ,  $T.A.= 3,30$ , μητέρες:  $M.O.= 8,72$ ,  $T.A.= 3,41$ ) και την *Αλληλεπίδραση Γονέα-Παιδιού*, αν και με ασθενή στατιστική σημαντικότητα ( $t= -1,97$ ,  $p= 0,050$ , πατέρες:  $M.O.= 16,30$ ,  $T.A.= 4,43$ , μητέρες:  $M.O.= 14,48$ ,  $T.A.= 4,95$ ). Σε ό,τι αφορά τις ικανότητες γραμματισμού των παιδιών, το φύλο του γονέα φάνηκε να επιδρά μόνο στις αναφορές για τον παράγοντα *Φιλαναγνωσία* (πατέρες:  $M.O.= 4,64$ ,  $T.A.= 1,45$ ,) (μητέρες:  $M.O.= 3,99$ ,  $T.A.= 1,37$ ) ( $t = -2,46$ ,  $p= 0,014$ ).

### Ηλικία παιδιού

Η ηλικία του παιδιού (1=προνήπιο, 2=νήπιο) δεν φάνηκε να αποτελεί παράγοντα που επιδρά στις πρακτικές των γονέων καθώς δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των αναφορών τους στους παράγοντες αλλά και τη συνολική βαθμολογία του ΕΓΕΓΝ. Στατιστικά σημαντικές διαφορές προέκυψαν, ωστόσο, στη συνολική βαθμολογία της ΙΓΝ-Γ και στους δύο από τους τέσσερις παράγοντες της κλίμακας, δείχνοντας ότι η ηλικία του παιδιού επηρεάζει τον τρόπο που οι γονείς αντιλαμβάνονται τις ικανότητες γραμματισμού που έχουν κατακτήσει. Πιο συγκεκριμένα οι μέσοι όροι των αναφορών των γονέων στις ικανότητες γραμματισμού των νηπίων (συνολική βαθμολογία ΙΓΝ-Γ) διέφεραν στατιστικά σημαντικά ( $M.O.= 32,95$ ,  $T.A.= 11,25$ ) ( $t = -2,38$ ,  $p= 0,018$ ) συγκριτικά με αυτούς των προνηπίων ( $M.O.= 29,67$ ,  $T.A.= 8,86$ ), αλλά και στον παράγοντα *Εμπλοκή σε Πράξεις Ανάγνωσης* ( $t= -2,51$ ,  $p= 0,013$ , νήπια:  $M.O.= 10,86$ ,  $T.A.= 4,95$ , προνήπια:  $M.O.= 9,33$ ,  $T.A.= 3,93$ ) και τον παράγοντα *Εμπλοκή σε Πράξεις Γραφής* ( $t= -3,11$ ,  $p= 0,002$ , νήπια:  $M.O.= 8,26$ ,  $T.A.= 3,98$ , προνήπια:  $M.O.= 6,87$ ,  $T.A.= 2,54$ ).

### Πρόβλεψη ικανοτήτων γραμματισμού

Για την πρόβλεψη των ικανοτήτων γραμματισμού (συνολική βαθμολογία ΙΓΝ-Γ) από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, τη διαθεσιμότητα των βιβλίων και τις πρακτικές γονικής εμπλοκής πραγματοποιήθηκε βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση, αφού προηγήθηκαν οι σχετικοί έλεγχοι καταλληλότητας, ώστε να αναδειχθεί το βέλτιστο μοντέλο πρόβλεψης των γονικών πρακτικών για την ανάπτυξη των ικανοτήτων γραμματισμού, το οποίο αντανάκλα τη σχέση με το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο πλαίσιο των ποιοτικών και ποσοτικών χαρακτηριστικών της γονικής εμπλοκής. Υπενθυμίζεται ότι υψηλότερη βαθμολόγηση της ΙΓΝ-Γ αντανάκλα χαμηλότερο επίπεδο ικανοτήτων γραμματισμού. Το μοντέλο με την υψηλότερη συσχέτιση με τη μεταβλητή κριτηρίου περιλάμβανε 5 από τις εισαχθείσες μεταβλητές (βλ. Πίνακα 5).

### Πίνακας 5

*Βηματική Πολλαπλή Παλινδρόμηση Μεταβλητών Πρόβλεψης των Ικανοτήτων Γραμματισμού των Νηπίων (παράτιθενται μόνο οι στατιστικά σημαντικές μεταβλητές πρόβλεψης)*

Μεταβλητή	B	Τυπικό σφάλμα b	t	Σημαντικότητα του t	Διαστήματα Εμπιστοσύνης
Αλληλεπίδραση Γονέα-Παιδιού*	0,77	0,13	6,11	0,001	[ 50,2, 1,02]
Αριθμός βιβλίων που το παιδί έχει στο σπίτι	-2,84	0,70	-4,06	0,001	[-4,23, -1,46]
Υποστήριξη και Κινητοποίηση*	0,84	0,34	2,49	0,013	[ 0,18, 1,50]
Φύλο γονέα (1. θηλυκό, 2. αρσενικό)	-3,26	1,55	-2,11	0,036	[-6,31, - 0,21]
Ηλικία παιδιού (1. προνήπιο, 2. νήπιο)	2,40	1,18	2,04	0,043	[ 0,08, 4,16]

\* Σημείωση. Σύμφωνα με το σκεπτικό βαθμολόγησης του ΕΓΕΓΝ, υψηλότερες τιμές στους παράγοντες υποδηλώνουν λιγότερες πρακτικές εμπλοκής

Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει τις μεταβλητές πρόβλεψης (γονικές πρακτικές εμπλοκής, αριθμός βιβλίων για το παιδί, φύλο γονέα και ηλικία παιδιού) στις ικανότητες γραμματισμού των παιδιών. Η τιμή του  $R^2$  (0,31) έδειξε

ότι οι προβλεπτικές μεταβλητές που συμπεριλήφθηκαν στο μοντέλο εξηγούσαν το 31% της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής με  $F(0,207) = 18,40, p < 0,001$ . Συγκεκριμένα, η *Αλληλεπίδραση Γονέα-Παιδιού* ( $\beta = 0,38, p < 0,001$ ), η *Υποστήριξη και Κινητοποίηση του Παιδιού* ( $\beta = 0,16, p = 0,013$ ) καθώς και η ηλικία του παιδιού ( $\beta = 0,12, p = 0,043$ ), ο διαθέσιμος αριθμός βιβλίων για το παιδί στο σπίτι ( $\beta = -0,24, p < 0,001$ ) και τέλος το φύλο του γονέα ( $\beta = -0,13, p = 0,036$ ).

## Συζήτηση - Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας εμπειρικής μελέτης ήταν η διερεύνηση της σχέσης της γονικής εμπλοκής για τον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τις ικανότητες γραμματισμού τους. Ειδικότερα, διερευνήθηκαν (α) οι πρακτικές εμπλοκής που δίνουν έμφαση οι γονείς, και (β) οι ικανότητες γραμματισμού των παιδιών, όπως γίνονται αντιληπτές από τους γονείς. Επιπλέον εξετάστηκε η επίδραση του φύλου του γονέα και της ηλικίας του παιδιού στις ικανότητες γραμματισμού των παιδιών νηπιαγωγείου. Τέλος, μελετήθηκε η προβλεπτική ισχύς των παραπάνω μεταβλητών καθώς και του αριθμού των διαθέσιμων βιβλίων για το παιδί στο σπίτι και των πρακτικών εμπλοκής των γονέων στις ικανότητες γραμματισμού των παιδιών.

Σε σχέση με τις πρακτικές γονικής εμπλοκής, βρέθηκε ότι ο παράγοντας *Ενεργός Συμμετοχή στο Νηπιαγωγείο* είχε τον υψηλότερο μέσο όρο, υποδηλώνοντας χαμηλότερη συχνότητα εμπλοκής στη βάση του τρόπου βαθμολόγησης της κλίμακας που χρησιμοποιήθηκε. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με παλαιότερες έρευνες που αφορούν γενικά στη γονική εμπλοκή στο νηπιαγωγείο (βλ. Μανωλίτσης, 2004· Πεντέρη, 2012), αναδεικνύοντας ένα ζήτημα που παρουσιάζει ανθεκτικότητα παρά τις όποιες μετατοπίσεις στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων (Penderi, 2011). Οι γονείς, όπως προκύπτει, συμμετέχουν περιορισμένα στο σχολικό περιβάλλον σε σχέση με μαθησιακές εμπειρίες που αφορούν τον γραμματισμό ενώ εμπλέκονται περισσότερο σε δράσεις που σχετίζονται με την ανάπτυξη των ικανοτήτων γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον. Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία της επικάλυψης μεταξύ των σφαιρών επιρροής, σύμφωνα με τους Epstein et al. (2019), για τα πολλαπλά οφέλη που μπορεί να έχει η συμμετοχή των γονέων σε εκπαιδευτικές δράσεις στο σχολικό περιβάλλον στην ενίσχυση του γονικού ρόλου, την ανάπτυξη θετικής σχέσης με τους εκπαιδευτικούς και κυρίως την κινητοποίηση των παιδιών για την αξία της εκπαίδευσης και τη σημασία του σχολείου (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2017), η προσέλευση των γονέων μέσα από συστηματικές δράσεις από την πλευρά του σχολείου αναδεικνύεται σε σημαντικό κοινωνικοπαιδαγωγικό στόχο.

Όπως αναγνωρίζει και το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Προσχολικής Εκπαίδευσης (Πεντέρη και συν., 2021α), είναι ευθύνη του νηπιαγωγείου στο πλαίσιο του κοινωνικοπαιδαγωγικού του ρόλου να υποστηρίζει και να ενδυναμώνει τους γονείς ως εταίρους, αναγνωρίζοντας τις δυνατότητες και επιδεικνύοντας σεβασμό στις ιδιαιτερότητες του οικογενειακού περιβάλλοντος. Ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τα ζητήματα γραμματισμού η σημασία της ενδυνάμωσης των γονέων μέσα από τη συμμετοχή τους σε ποικίλες δράσεις του νηπιαγωγείου προκύπτει από ευρήματα που υποστηρίζουν ότι οι ικανότητες γραμματισμού στην προσχολική ηλικία συνδέονται με τη γνωστική ανάπτυξη και γενικότερη σχολική επιτυχία (Carroll et al., 2019) αποτελώντας στην ουσία τη βάση για την επικοινωνία και για κάθε μαθησιακή εμπειρία που συνδέει το παιδί με το κοινωνικό του περιβάλλον. Όμως φαίνεται ότι οι γονείς αναγνωρίζουν την σημασία του θετικού κλίματος στις σχέσεις τους με το παιδί, καθώς η *Υποστήριξη και Κινητοποίηση* συγκέντρωσε τον υψηλότερο μέσο όρο, αλλά και τη σημασία της *Επικοινωνίας με τη Νηπιαγωγό*, παρά το γεγονός ότι δεν συμμετέχουν πολύ ενεργά στο νηπιαγωγείο, όπως ήδη αναφέρθηκε.

Η ανάδειξη της σημασίας της *Φιλαναγνωσίας* σε ό,τι αφορά τις ικανότητες γραμματισμού των παιδιών έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα σχετικών μελετών (π.χ., Lewis et al., 2016· Zivan & Horowitz-Kraus, 2020) τα πορίσματα των οποίων συνηγορούν στη θετική σχέση της πρακτικής της ανάγνωσης βιβλίων των γονέων με τα παιδιά και τη βελτίωση των πρώιμων ικανοτήτων γραμματισμού τους. Η έμφαση που δίνουν οι γονείς στις ικανότητες των παιδιών που σχετίζονται με την *Εμπλοκή σε Πράξεις Γραφής* και μάλιστα σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι στην *Παραγωγή Προφορικών Κειμένων*, δείχνει ίσως την αγωνία των γονέων σε σχέση με την κατάκτηση της γραφής και είναι αποτέλεσμα των σχετικών πρακτικών εμπλοκής, στοιχείο που υποστηρίζεται και από άλλες έρευνες (Inoue et al., 2020· Wirth et al., 2022).

Σε σχέση με την επίδραση του φύλου του γονέα, προέκυψε ότι το φύλο διαφοροποιεί τις πρακτικές μητέρων και πατέρων, με τις μητέρες να δηλώνουν πως εφαρμόζουν τις περισσότερες από τις πρακτικές που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση του ΕΓΕΓΝ, ενώ αντίθετα δεν προέκυψε κάποια σημαντική επίδραση του φύλου του γονέα στις αντιλήψεις τους για τις ικανότητες γραμματισμού των παιδιών, με εξαίρεση τον παράγοντα *Φιλαναγνωσία*. Αντίστοιχα σε σχέση με το φύλο του γονέα, σχετικές μελέτες (π.χ., Μανωλίτσης, 2004· McWayne

et al., 2013) επιβεβαιώνουν ότι οι μητέρες συμμετέχουν περισσότερο σε δραστηριότητες γραμματισμού με τα παιδιά τους, ενώ το υψηλότερο επίπεδο φιλιαναγνωσίας των παιδιών που δήλωσαν οι μητέρες συγκριτικά με τους πατέρες ίσως να οφείλεται ακριβώς στο γεγονός ότι εμπλέκονται περισσότερο σε τέτοιου είδους πρακτικές από ότι οι πατέρες. Ωστόσο, ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας αυτής για το ζήτημα της επίδρασης του φύλου των γονέων στις ικανότητες γραμματισμού των παιδιών, είναι το μικρό ποσοστό συμμετοχής των πατέρων, διαπίστωση που αφενός περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των σχετικών ευρημάτων, αφετέρου αναδεικνύει την ανάγκη περαιτέρω συστηματικής διερεύνησης καθώς τα διαθέσιμα στη βιβλιογραφία στοιχεία είναι ανεπαρκή και συχνά αντικρουόμενα, όπως ήδη αναφέρθηκε.

Η ηλικία του παιδιού φάνηκε να αποτελεί στοιχείο που διαφοροποιεί τις δηλώσεις των γονέων αναφορικά με τις ικανότητες γραμματισμού των παιδιών (συνολική βαθμολογία IΓN-Γ) και ειδικότερα ως προς τις διαστάσεις *Εμπλοκή σε Πράξεις Ανάγνωσης* και *Εμπλοκή σε Πράξεις Γραφής*. Το γεγονός ότι οι γονείς των προνηπίων δηλώνουν υψηλότερο επίπεδο σχετικών ικανοτήτων για τα προνήπια συγκριτικά με τα νήπια, αποτελεί ένα εύρημα που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, καθώς υπάρχουν αντιφατικά πορίσματα (βλ. Carroll et al., 2019· Crone & Whitehurst, 1999). Επιχειρώντας την ερμηνεία του συγκεκριμένου ευρήματος, μπορεί κανείς να υποθέσει ότι η μεγαλύτερη εμπειρία των γονέων των νηπίων με το σχολικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου ίσως οδηγεί σε ακριβέστερη εικόνα σε σχέση με την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών τους, υποστηρίζοντας ακριβώς τον κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο του νηπιαγωγείου. Το υψηλότερο επίπεδο ικανοτήτων γραμματισμού που ανέφεραν οι γονείς των προνηπίων, συγκριτικά με τους γονείς των νηπίων, ίσως να αντανακλά όχι την ακριβή αντίληψη των ικανοτήτων αλλά την πιο γοργή εξέλιξή τους καθώς τα παιδιά απολαμβάνουν για πρώτη χρονιά τα οφέλη του νηπιαγωγείου ή και τη δική τους μεγαλύτερη ενασχόληση με τα μικρότερα παιδιά. Ιδιαίτερα ως προς αυτό, υποστηρίζεται ότι όσο πιο κοντά βρίσκεται το σχολείο στην οικογένεια και οι γονείς συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές δράσεις τόσο πιο ορθή εικόνα έχουν οι γονείς για την αναπτυξιακή και μαθησιακή πορεία των παιδιών και ρεαλιστικές προσδοκίες για αυτά (Πεντέρη, 2012). Όπως αναφέρουν ο Weigel και οι συνεργάτες του (2006), οι αντιλήψεις των γονέων για τον γραμματισμό συνδέονται με τις πρακτικές που εφαρμόζουν και με την ακρίβεια των γνώσεών τους για τις ικανότητες γραμματισμού των παιδιών τους. Τα οφέλη της δίχρονης προσχολικής εκπαίδευσης και της στενής συνεργασίας του σχολείου με τις οικογένειες αναδεικνύονται από τα ευρήματα της έρευνας σε σχέση με την επίδραση της ηλικίας του παιδιού στις δηλώσεις των γονέων για τις ικανότητες γραμματισμού που αναπτύσσουν.

Η *Αλληλεπίδραση Γονέα –Παιδιού* και η *Υποστήριξη και Κινητοποίηση* αποτέλεσαν τους παράγοντες του EΓEΓN με τη μεγαλύτερη προβλεπτική ισχύ των ικανοτήτων γραμματισμού των παιδιών, ενώ από τις υπόλοιπες προβλεπτικές μεταβλητές η διαθεσιμότητα των βιβλίων για το παιδί στο σπίτι και λιγότερο το φύλο του γονέα και η ηλικία του παιδιού βρέθηκαν να τις προβλέπουν. Η έμφαση στις θετικές και υποστηρικτικές σχέσεις ως αποτέλεσμα της κοινωνικοπαιδαγωγικής προσέγγισης της γονικής εμπλοκής, διάσταση που πρόσφατα άρχισε να διερευνάται σε σχέση με τον γραμματισμό των παιδιών, φαίνεται να αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα, το υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον κατά τις πρώτες εμπειρίες γραμματισμού των παιδιών, επιδρά, όπως προκύπτει και από άλλες έρευνες, στη μελλοντική ικανότητα ανάγνωσης αλλά και γενικότερη επιτυχία ή αποτυχία τους στο σχολείο (Timmons & Pelletier, 2015).

Η συμβολή των διαθέσιμων για το παιδί βιβλίων στο σπίτι στις ικανότητες γραμματισμού των παιδιών συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων ερευνών που αναδεικνύουν το μαθησιακό περιβάλλον του σπιτιού σε κομβικό παράγοντα για τον αναδυόμενο γραμματισμό (Wirth et al., 2022). Ως προς το φύλο του γονέα, το μοντέλο πρόβλεψης δείχνει ότι οι αναφορές των πατέρων για την εμπλοκή τους συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα ικανοτήτων γραμματισμού των παιδιών, το οποίο μπορεί αφενός να σημαίνει ότι έχουν μια πιο αισιόδοξη στάση απέναντι στο τι μπορεί να καταφέρνουν τα παιδιά τους ή αφετέρου να φανερώνει μια έλλειψη γνώσεων για το τι μπορούν ή αναμένεται να κάνουν τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία. Σε κάθε περίπτωση, πρόκειται για ένα εύρημα που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης καθώς δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία στη βιβλιογραφία. Τέλος, η ηλικία του παιδιού φάνηκε να συμβάλλει στην πρόβλεψη των ικανοτήτων γραμματισμού, καθώς για τα μικρότερα παιδιά (προνήπια) οι γονείς ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα ικανοτήτων. Σε σχέση και με ό,τι ήδη έχει αναφερθεί ως προς το ζήτημα αυτό, η αναπτυξιακή διάσταση των ικανοτήτων γραμματισμού αποτελεί σημαντική παράμετρο που θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας στο πλαίσιο της ενίσχυσης της γονικής εμπλοκής για τον γραμματισμό, ώστε οι γονείς να αναπτύξουν αναπτυξιακά κατάλληλες γνώσεις και πρακτικές εμπλοκής (Πεντέρη και συν., 2021β). Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να ενισχυθεί η ποιότητα των μαθησιακών εμπειριών των παιδιών και η «συνέχεια» μεταξύ των μικροσυστημάτων

στα οποία δραστηριοποιούνται ώστε να οικοδομείται ένα ισχυρό μεσοσύστημα που αποτελεί βασικό κοινωνικοπαιδαγωγικό στόχο (Fox, 2018).

Τα ευρήματα αυτά θα πρέπει να ληφθούν υπόψη με προσοχή καθώς υπάρχουν περιορισμοί. Ένας από αυτούς αφορά στην αποκλειστική αξιοποίηση του ερωτηματολογίων των γονέων για την αξιολόγηση των ικανοτήτων γραμματισμού του παιδιού τους. Τα ερωτηματολόγια γονέων αν και αξιοποιούνται συχνά στην αξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών λόγω των πλεονεκτημάτων που παρουσιάζουν, ενέχουν τον κίνδυνο υποκειμενικότητας των πληροφοριών που παρέχουν καθώς οι γονείς ενδέχεται να υπερεκτιμήσουν ή να υποτιμήσουν τις δεξιότητες των παιδιών τους (Καρούσου & Νικολαΐδου, 2015). Η ταυτόχρονη αξιοποίηση ενός δεύτερου εργαλείου για την αποτίμηση των ικανοτήτων γραμματισμού των παιδιών (σταθμισμένο τεστ ή ερωτηματολόγιο νηπιαγωγών) θα εξασφάλιζε την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των γονέων. Επιπλέον, ο μικρός αριθμός των πατέρων που συμμετείχαν στην έρευνα λειτουργεί περιοριστικά ως προς την ισχύ των ευρημάτων, λαμβάνοντας υπόψη και τη σημασία που φάνηκε να έχει η συγκεκριμένη μεταβλητή στις πρακτικές εμπλοκής και τις ικανότητες γραμματισμού των παιδιών, ενώ σημαντικά θα συνέβαλλε η διεύρυνση του δείγματος και η συμμετοχή περισσότερων γονέων από διάφορες περιοχές της Ελλάδας.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης επισημαίνουν την ανάγκη ανάπτυξης συνεργατικών προγραμμάτων συνεκπαίδευσης με τους γονείς των παιδιών ώστε να ενισχύσουν όλους τους τύπους της γονικής εμπλοκής για τον γραμματισμό. Το γεγονός ότι οι γονείς ενώ δεν διαφοροποιούν τις πρακτικές τους με βάση την ηλικία του παιδιού αλλά αξιολογούν υψηλότερα τις ικανότητες γραμματισμού των μικρότερων παιδιών συγκριτικά με τα μεγαλύτερα παιδιά, καθιστά αναγκαία την ποιοτική αναβάθμιση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους για τον γραμματισμό που μπορεί να προσφέρει η συνεργασία και επαφή με το σχολείο, συμμετέχοντας και οι ίδιοι, ως κοινωνοί της μαθησιακής διαδικασίας, στην κοινότητα μάθησης του σχολείου. Η οργάνωση δράσεων για την ενεργό συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες του σχολείου, η καλή ενημέρωση και τακτική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς μπορεί να λειτουργήσουν υποστηρικτικά προς αυτήν την κατεύθυνση οικοδομώντας ένα κοινό όραμα και δέσμευση για συνεχή βελτίωση σε όλα τα πλαίσια της καθημερινής εμπειρίας του παιδιού. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναδείξουν τη σημασία της διαμόρφωσης ενός θετικού συναισθηματικού κλίματος στο σπίτι και της υποστήριξης και κινητοποίησης των παιδιών αναφορικά με την ανάπτυξη των σχετικών ικανοτήτων. Μάλιστα, η βοήθεια προς τους γονείς να κατανοήσουν τη σημασία της διαθεσιμότητας βιβλίων κατάλληλων αναπτυξιακά για τα παιδιά αναδεικνύεται σε σημαντικό παράγοντα για την ενίσχυση του γραμματισμού και την πρόβλεψη της ανάπτυξής του, ενώ η συμμετοχή τους στη διαδικασία αξιολόγησης με τη μέθοδο του Ατομικού Φακέλου Προόδου (portfolio) μπορεί να βελτιώσει τα κριτήρια προσέγγισης της προόδου των παιδιών (Rekalidou & Penderi, 2010). Ιδιαίτερα σημαντική είναι η επικοινωνία των στόχων και του περιεχομένου του προγράμματος υποστήριξης της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών με βάση το ΠΣ του νηπιαγωγείου ώστε να διαμορφωθεί ένα κοινό πλαίσιο προσδοκιών μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών (βλ. Πεντέρη και συν., 2021β).

Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συστοιχία με τα ερείσματα της θεωρίας των βιοοικολογικών συστημάτων του Bronfenbrenner (1977) που ακολουθήθηκε και για τον γραμματισμό (βλ. Jeager, 2016), αναδεικνύοντας τη σημασία των εγγύτερων διεργασιών και των υποστηρικτικών σχέσεων στην κατάκτησή του, ενώ αντανακλούν την αναπτυξιακή διάσταση της γονικής εμπλοκής και επισημαίνουν τη σημασία του κοινωνικοπαιδαγωγικού προσανατολισμού της φιλοσοφίας του νηπιαγωγείου (Πεντέρη και συν. 2021 α, β). Καθώς η νέα αυτή φιλοσοφία είναι διάχυτη στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση και λαμβάνοντας υπόψη ότι υπήρχαν περιορισμοί στα προηγούμενα προγράμματα του νηπιαγωγείου ως προς το ζήτημα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας-κοινότητας, είναι σημαντικό να μελετηθεί κατά πόσο αυτή η νέα φιλοσοφία θα επιφέρει αλλαγές προς όφελος των παιδιών και των οικογενειών.

## Βιβλιογραφία

- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426. <https://doi.org/10.1598/RRQ.37.4.4>

- Γαλάνης, Π. (2012). Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων σε επιδημιολογικές μελέτες. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 30(1), 97-110.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2009). Διερεύνηση της σχέσης νηπιαγωγείου-γονέων στην προώθηση του γραμματισμού στο νηπιαγωγείο. Στο Ε., Τάφα & Γ., Μανωλίτσης, (Επιμ.), *Αναδυόμενος γραμματισμός. Έρευνα και εφαρμογές* (σσ. 157-173). Πεδίο.
- Carroll, J. M., Holliman, A. J., Weir, F., & Baroody, A. E. (2019). Literacy interest, home literacy environment and emergent literacy skills in preschoolers. *Journal of Research in Reading*, 42(1), 150–161. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12255>
- Cohen, L., & Manion, L. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Ν. Παπαγεωργίου, Επιμ., Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου, Μτφρ.). Μεταίχμιο.
- Crone, D. A., & Whitehurst, G. J. (1999). Age and schooling effects on emergent literacy and early reading skills. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 604–614. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.4.604>
- Δαφέρμος, Β. (2013). *Παραγοντική ανάλυση. Διερευνητική με SPSS και επιβεβαιωτική με το LISREL και το AMOS*. Ζήτη.
- Deckner, D. F., Adamson, L. B., & Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(1), 31– 41. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.12.001>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012). *Ομάδα ειδικών υψηλού επιπέδου της ΕΕ για τον γραμματισμό-Σύνοψη*. Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. ISBN 978-92-79-25505-2, <https://doi:10.2766/35417>
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S., Simon, B. S., Salinas, K., C., Jansron, 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*. SAGE publications.
- European Commission (n.d.) (2019). *Key competences for lifelong learning*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- Evans, M. A., Shaw, D., & Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue Canadienne de Psychologie Expérimentale*, 54(2), 65–75. <https://doi.org/10.1037/h0087330>
- Zivan M., & Horowitz-Kraus, T. (2020). Parent-child joint reading is related to an increased fixation time on print during storytelling among preschool children. *Brain and Cognition*, 143, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2020.105596>
- Fox, D. (2018). *Family group conferencing with children and young people*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-71492-9>
- Gillen, J., & Hall, N. (2013). The emergence of early childhood literacy. In J. Larson, & J. Marsh (Eds.), *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy* (pp. 3-17). SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446247518.n1>
- Heckathorn, D. D. (2011). Comment: Snowball versus Respondent- Driven Sampling. *Sociological Methodology*, 41(1), 355 –366. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9531.2011.01244.x>
- Hindman, A. H., & Morrison, F. J. (2012). Differential contributions of three parenting dimensions to preschool literacy and social skills in a middle-income sample. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(2), 191– 223. <https://doi.org/10.1353/mpq.2012.0012>
- Hinkin, T. R., Tracey, J. B., & Enz, C. A. (1997). Scale construction: Developing reliable and valid measurement instruments. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 21(1), 100–120. <https://doi.org/10.1177/109634809702100108>
- Inoue, M., Manolitsis, G., de Jong, P. F., Landerl, K., Parrila, R., Georgiou, G. K. (2020). Home literacy environment and early literacy development across languages varying in orthographic consistency. *Frontiers in Psychology*, 11, 1923-1923. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01923>

- Jeager, E. L. (2016). Negotiating complexity: A bioecological systems perspective on literacy development. *Human Development*, 59, 163-187. <https://doi.org/10.1159/000448743>
- Jordan, G. E., Snow, C. E., & Porche, M. V. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524-546. <https://doi.org/10.1598/RRQ.35.4.5>
- Καρούσου, Α., & Νικολαΐδου, Κ. (2015). Οι γονείς πηγή πληροφοριών για την επικοινωνιακή και γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών τους: μελέτη συγχρονικής εγκυρότητας του Τεστ Επικοινωνιακής ως Ανάπτυξης (TEA). *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 4, 152-177. <https://doi.org/10.12681/hjre.8859>
- Lewis, K., Sandilos, L. E., Hammer, C. S., Sawyer, B. E., & Méndez, L. I. (2016). Relations among the home language and literacy environment and children's language abilities: A study of Head Start dual language learners and their mothers. *Early Education and Development*, 27(4), 478-494. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1082820>
- Μανωλίτσης, Γ., (2004). Η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 10, 121-154.
- Μελεσανάκη, Χ. (2014). *Οι στάσεις και συμπεριφορές των γονέων για την ανάπτυξη του γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2019). *Σχολείο, οικογένεια και κοινότητα. Συνεργασία, ενδυνάμωση και ανάπτυξη*. Αρμός.
- Maridaki-Kassotaki, A. (2000). Understanding fatherhood in Greece: Father's involvement in child care. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 3(16), 213-219.
- 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. <https://doi.org/10.1097/EDE.obo13e31823ac17c>
- McWayne, C., Downer, J. T., Campos, R., & Harris, R. D. (2013). Father involvement during early childhood and its association with children's early learning: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 24(6), 898-922. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.746932>
- Mol, S., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26. <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>
- 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.
- Πεντέρη, Ε. (2022). Ανάπτυξη εκπαιδευτικών σχεδιασμών στο νηπιαγωγείο για την υποστήριξη της καλλιέργειας ικανοτήτων του 21ου αιώνα: Παράμετροι που σχετίζονται με την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο και το (νέο) Πρόγραμμα Σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 8, 1-28 (early view). <https://doi.org/10.12681/dial.28479>
- 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 Epstein. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 9(2), 207-237. <https://doi.org/10.12681/ppej.25791>
- 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 Εκπαίδευσης*, 3, 97-122. <https://doi.org/10.12681/dial.14050>
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιπίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021α). *Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιπίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021β). *Οδηγός Νηπιαγωγού-Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό πλαίσιο*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών

- και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Pantazis, B., & Styla, D. (2020). Social Pedagogy as a necessary basis for teachers training in Greece. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(5), 1-12. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.5.1>
- Penderi, E. (2011). Types of parental involvement in the Greek kindergarten. What do policy and research indicate? In E. Catarsi & J-P. Pourtois (Eds.), *Education familiale et services pour l'enfance* (Premier Volume, pp. 202-205). Firenze University Press.
- 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. <https://doi.org/10.5296/ire.v2i1.4343>
- Punter, R. A., Glas, C. A. N., & Meelissen, M. R. M. (2016). *Psychometric framework for modeling parental involvement and reading literacy*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-28064-6>
- Ραφαηλίδου, Μ. (2018). *Διερεύνηση του ρόλου του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού και της αναγνωστικής ετοιμότητας νηπίων* [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Rekalidou, G. & Penderi, E. (2010). A collaborative action research project in the kindergarten: Perspectives and challenges for teacher development through internal evaluation processes. *New Horizons in Education*, 58(2), 18-33.
- Reese, E., Sparks, A., & Leyva, D. (2010). A review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(1), 97-117. <https://doi.org/10.1177/1468798409356987>
- Rohde, L. (2015). *The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context*. SAGE publications. <https://doi.org/10.1177/02F2158244015577664>
- Saint-Laurent, L., & Giasson, J. (2005). Effects of a family literacy program adapting parental intervention to first graders' evolution of reading and writing abilities. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5(3), 253-278. <https://doi.org/10.1177/1468798405058688>
- Sikiö, R., Holopainen, L., Siekkinen, M., Silinskas, G., Lerkkanen, M. K., & Nurmi, J. E. (2016). Maternal literacy teaching, causal attributions and children's literacy skills in finnish-speaking and language minority families. *International Journal of Educational Research*, 77(1), 99-108. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.09.012>
- Silinskas, G., Kiuru, N., Tolvanen, A., Niemi, P., Lerkkanen, M. K., & Nurmi, J. E. (2013). Maternal teaching of reading and children's reading skills in grade 1: Patterns and predictors of positive and negative associations. *Learning and Individual Differences*, 27, 54-66. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.06.011>
- Timmons, K., & Pelletier, J. (2015). Understanding the importance of parent learning in a school-based family literacy programme. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(4), 510-532. <https://doi.org/10.1177/1468798414552511>
- Tracey, D., Hornery, S., Seaton, M., Craven, R. G., & Yeung, A. S. (2014). Volunteers supporting children with reading difficulties in schools: Motives and rewards. *The School Community Journal*, 24(1), 49-68.
- Van Voorhis, F. L., Maier, M. F., Epstein, J. L., Lloyd, C. M., & Leung, T. (2013). *The impact of family involvement on the education of children ages 3 to 8: A focus on literacy and math achievement outcomes and social-emotional skills*. MDRC. [https://www.mdrc.org/sites/default/files/The\\_Impact\\_of\\_Family\\_Involvement\\_FR.pdf](https://www.mdrc.org/sites/default/files/The_Impact_of_Family_Involvement_FR.pdf)
- Xiao, N., Che, Y., Zhang, X., Song, Z., & Zhang, Y., S. (2020). Father-child literacy teaching activities as a unique predictor of Chinese preschool children's word reading skills. *Infant and Child Development*. 29(4), 1-16. <https://doi.org/10.1002/icd.2183>
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 357-378. <https://doi.org/10.1080/03004430500063747>
- Wirth, A., Ehmig, S.C., & Niklas, F. (2022). The role of the Home Literacy Environment for children's linguistic and socioemotional competencies development in the early years. *Social Development*, 31(2), 372-387. <https://doi.org/10.1111/sode.12550>

# Parental involvement and kindergarten children literacy competencies: socio-pedagogical and developmental implications

Efthymia PENDERI<sup>1</sup>, Irimi PAPANASTASATOU<sup>1</sup>

<sup>1</sup> The Department of Education Sciences in Early Childhood, School of Education, Democritus University of Thrace, Alexandroupolis, Greece

---

## KEYWORDS

Parental involvement,  
literacy,  
competencies,  
kindergarten

---

## ABSTRACT

Current theories on the literacy acquisition recognize the role of social experiences and the importance of interactions between children and parents during this process. This paper investigates the link between the involvement of parents of preschool children in relation to literacy and children's literacy competencies based on parent reports. 214 parents from various regions nationwide participated in the survey. For the purposes of data collection, the Parental Involvement Questionnaire for Kindergarten Literacy and the Kindergarten Children's Literacy Competencies Scale, parent version were administered. Findings confirmed the link between perceived parental involvement practices and preschool children's literacy competencies. The predictive power of factors related to the qualitative dimension of parental involvement in children's literacy and parent-child interaction in literacy-related activities at home was demonstrated. The role of the parent's gender and the availability of books for children at home for the development of relevant skills was found to be important. The contribution of children's age in predicting literacy competencies, with parents reporting higher levels for younger children, has implications for the sociopedagogical mission of the school to support family role by promoting parents' knowledge and quality involvement for positive children's outcomes.

---

## CORRESPONDENCE

Efthymia Penderi,  
Democritus University of  
Thrace,  
New Chili, 68131,  
Alexandroupoli  
[epenteri@psed.duth.gr](mailto:epenteri@psed.duth.gr)