

Κατασκευή εργαλείου για την αποτύπωση  
των εμπειριών των παιδιών για τις πρακτικές γραμματισμού  
στο οικογενειακό τους περιβάλλον

Γεώργιος Γαλάνης<sup>1</sup>

Ζαφειρία Γαλάνη<sup>2</sup>

Νεκτάριος Στελλάκης<sup>3</sup>

Περίληψη

**Η** παρούσα εργασία εκκινεί από τη διαπίστωση ότι η μέχρι σήμερα επιστημονική διερεύνηση του οικογενειακού γραμματισμού από την οπτική των παιδιών είναι περιορισμένη. Το γεγονός αυτό συνιστά σημαντική έλλειψη στην προσπάθεια που καταβάλλεται για ολόπλευρη κατανόηση του φαινομένου του γραμματισμού, καθότι τα παιδιά αποτελούν τους βασικούς αποδέκτες του και κάθε προσπάθεια παρέμβασης που αφορά στον οικογενειακό γραμματισμό στοχεύει προς την υποβοήθηση και συνδρομή τους. Στη βάση αυτή, κατόπιν διερεύνησης της σχετικής βιβλιογραφίας κατασκευάστηκε ένα πλάνο ημιδομημένης συνέντευξης μέσω του οποίου θα δίνονταν η ευκαιρία στα παιδιά να κοινοποιήσουν τις εμπειρίες τους στο πλαίσιο μιας φιλικής κι ανοικτής συζήτησης με τον ερευνητή. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνονται 13 ανοικτού τύπου ερωτήσεις, κατανεμημένες σε έξι άξονες, μέσω των οποίων διερευνάται η παρατήρηση ή συμμετοχή των παιδιών σε περιστατικά γραμματισμού (συγγραφής κειμένων, ανάγνωσης), η κατοχή έντυπου υλικού, ο εντοπισμός του έντυπου

---

<sup>1</sup>. Γεώργιος Γαλάνης, Νηπιαγωγός.

<sup>2</sup>. Ζαφειρία Γαλάνη, Νηπιαγωγός.

<sup>3</sup>. Νεκτάριος Στελλάκης, Επίχ. Καθ. Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Παν. Πατρών. E-mail: nekstel@upatras.gr

λόγου στο περιβάλλον και, τέλος, τα αγαπημένα τραγούδια και ταινίες καθώς και η χρήση βιντεοπαιχνιδιών ή υπολογιστή.

Η πρώτη δοκιμαστική εφαρμογή πραγματοποιήθηκε σε έναν μικρό αριθμό νηπίων (N=12), μαθητών δύο νηπιαγωγείων της Αχαΐας, τον Νοέμβριο του 2012, που διακρίνονταν για το κοινωνικομορφωτικό στρώμα προέλευσης των μαθητών τους.

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως κάθε παιδί που συμμετείχε στην έρευνα ήταν σε θέση να κατανοήσει τα ερωτήματα και να εκφράσει τις απόψεις του αναφορικά με τις πρακτικές και τα συμβάντα γραμματισμού που παρακολουθεί ή συμμετέχει στο οικογενειακό του περιβάλλον. Επιπλέον, επιβεβαιώθηκε η συσχέτιση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των προσώπων του οικογενειακού περιβάλλοντος των παιδιών και των πρακτικών γραμματισμού που εφαρμόζονται στα πλαίσια της οικογένειας. Ειδικότερα, φάνηκε ότι οι γονείς που τυγχάνουν φορείς υψηλότερου μορφωτικού κεφαλαίου υιοθετούν τις αρχές του κοινωνικοπολιτισμικού μοντέλου (έμφαση στην επικοινωνία και την ευχαρίστηση) ενώ οι γονείς που έχουν χαμηλότερη μόρφωση προκρίνουν πρακτικές που εντάσσονται στο πλαίσιο του γνωστικού μοντέλου (έμφαση στις τεχνικές απο-κωδικοποίησης).

## 1. Εισαγωγή

Στη μέχρι σήμερα συζήτηση για τον οικογενειακό γραμματισμό, το μεγαλύτερο μέρος του ερευνητικού ενδιαφέροντος είναι εστιασμένο στις απόψεις των γονέων και η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνητικών προσπαθειών αφορά στη διερεύνηση των απόψεών τους (Στελλάκης 2012· Weigel, Martin & Bennett 2006· Clark 2009· Hannon & James 1990· Serpell, Sonnenschein, Baker&Ganapathy, 2002· Nutbrown, Hannon&Morgan, 2005β κ.α.). Ωστόσο, λίγες μελέτες διερευνούν τις πρακτικές γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον από την οπτική των υπολοίπων παραγόντων που συμμετέχουν σε αυτό, όπως είναι οι παππούδες, τα αδέρφια (Gregory, 2001), τα λοιπά στενά συγγενικά πρόσωπα (Gregory et al. 2007) και, κυρίως, τα ίδια τα παιδιά (Nutbrown & Hannon 2003· Nutbrown et al. 2005α).

Ειδικότερα, όσον αφορά στα παιδιά, η καταγραφή των εμπειριών τους σχετικά με τον οικογενειακό τους γραμματισμό δύναται να παρέχει σημαντικά δεδομένα, η κατάλληλη αξιοποίηση των οποίων θα συνδράμει σημαντικά στον εμπλουτισμό των γνώσεων της ερευνητικής κοινότητας καθότι, αφενός μας παρέχει τη δυνατότητα να προσεγγίσουμε τα περιστατικά γραμματισμού<sup>4</sup> μέσα από τα μάτια των πρωταγωνιστών τους και, αφετέρου, παρέχει επιπλέον δεδομένα που αναφέρονται σε κάποιον παράγοντα του οικογενειακού γραμματισμού διάφορο των γονέων, διευρύνοντας την ισχύουσα έως σήμερα θεώρηση για αυτόν. Κατά συνέπεια, οι απόψεις των παιδιών σε συνάρτηση με τα υπόλοιπα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στον οικογενειακό γραμματισμό δύνανται να εμπλουτίσουν την επιστημονική γνώση περί αυτού, συμβάλλοντας καθοριστικά τόσο στις μελλοντικές προσπάθειες αναβάθμισης των πρακτικών γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον μέσω της δημιουργίας αποτελεσματικότερων σχετικών προγραμμάτων όσο και στο σχεδιασμό διδακτικών παρεμβάσεων και αναλυτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που θα στοχεύουν στο συγκεκριασμό των σχολικών και των οικογενειακών πρακτικών γραμματισμού.

Με την μελέτη που παρουσιάζεται εδώ, φιλοδοξούμε να δώσουμε το έναυσμα προκειμένου οι απόψεις των παιδιών να μετακινηθούν στο κέντρο του επιστημονικού ενδιαφέροντος και της έρευνας για τον οικογενειακό γραμματισμό. Άλλωστε, βασική στόχευση της μελέτης του οικογενειακού γραμματισμού αποτελεί η εις βάθος κατανόηση των παραγόντων που σχετίζονται με την ανάδυση του γραμματισμού αλλά και των τρόπων της ασκούμενης επιρροής, ώστε να αναδειχθούν οι πρακτικές εκείνες που φαίνεται να συμβάλλουν περισσότερο στην ενδυνάμωση της πορείας εγγραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Με βάση τα παραπάνω, τα παιδιά αντιμετωπίζονται όχι ως απαθή υποκείμενα στα οποία εφαρμόζονται μέθοδοι και πρακτικές εγγραμματισμού, αλλά ως ενεργοί και δρώντες παράγοντες του γραμματισμού τους, που η φωνή τους θα πρέπει δικαιωματικά και να ακούγεται και να συνυπολογίζεται.

<sup>4</sup>. Η Heath (1982: 93) ορίζει ως περιστατικό γραμματισμού «κάθε περίπτωση που ένα γραπτό είναι συνδεδεμένο άρρηκτα με τη φύση της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων και με τις διαδικασίες ερμηνείας και άντλησης νοήματος που αυτοί πραγματοποιούν στα πλαίσια μιας κατάστασης επικοινωνίας».

## 2. Οριοθέτηση εννοιών

Ο όρος «γραμματισμός» συνιστά απόδοση του αγγλικού όρου «literacy». Δεν δηλώνει απλώς την ικανότητα για ανάγνωση και γραφή, αλλά την ικανότητα κατανόησης, παραγωγής και κριτικής αντιμετώπισης διαφόρων μορφών προφορικών και γραπτών κειμένων, ανάλογα με τις εκάστοτε επικοινωνιακές περιστάσεις. Σύμφωνα με τη Μητσοικοπούλου (2001), «Η έννοια γραμματισμός αφορά στη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς επίσης και μη γλωσσικά κείμενα (λ.χ. εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες κ.λπ.)». Ο όρος αναδυόμενος γραμματισμός εκφράζει «όλο το φάσμα των συμπεριφορών που προηγούνται και εξελίσσονται στη συμβατική γνώση του γραμματισμού» (Sulzby 1989: 84). Πρόκειται για «ένα εξελισσόμενο εύρος γνώσεων για τον έντυπο λόγο και μια ποικιλία συμπεριφορών που ξεκινούν πριν το σχολείο και οδηγούν στη συμβατική γνώση της ανάγνωσης, της γραφής, της ομιλίας, της ακοής, της θέασης και της σκέψης» (Zygouris - Coe 2001: 6).

Η ταύτιση του όρου «οικογένεια» ως συνθετικού του «οικογενειακού γραμματισμού» με τον όρο «πυρηνική οικογένεια» συνιστά παρωχημένη και ανακριβή θεώρηση (Anderson et al. 2010). Όπως υποστηρίζεται από το National Literacy Trust (Cole 2011), η νοηματοδότηση της έννοιας «οικογένεια» πρέπει να διευρυνθεί ώστε να συμπεριλάβει τόσο τους διαφορετικούς τύπους οικογενειών που έχουν εμφανιστεί στη σύγχρονη κοινωνία (μονογονεϊκές οικογένειες, εκτεταμένες οικογένειες κ.λπ.) όσο και τα υπόλοιπα πρόσωπα που κατέχουν σημαίνοντες ρόλους στην οικογενειακή ζωή και στην υποστήριξη της διαδικασίας εγγραμματισμού των παιδιών (γονείς, αδέρφια, παππούδες, θείοι/θείες, εξαδέλφια κ.λπ.) (Gregory 2001· Gregory et al. 2007· Mui & Anderson 2008).

Η Morrow (1995: 78), ορίζει τον οικογενειακό γραμματισμό ως ακολούθως: «Ο οικογενειακός γραμματισμός περιλαμβάνει τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς, τα παιδιά, και τα μέλη της διευρυμένης οικογένειας χρησιμοποιούν το γραμματισμό στο σπίτι και στην κοινότητά τους. Μερικές φορές ο οικογενειακός γραμματισμός συμβαίνει φυσικά κατά τη διάρκεια ρουτινών της καθημερινής ζωής και βοηθά ενήλικες και

παιδιά να κάνουν διάφορα πράγματα [...]. Ο οικογενειακός γραμματισμός μπορεί να εισάγεται σκόπιμα από το γονέα, αλλά και να συμβαίνει αυθόρμητα μέσα στα πλαίσια της καθημερινότητας» (Επίσης, Wasik & Herrmann 2004: 7· Γώτη & Ντίνας, 2010).

### 3. Παράγοντες που επιδρούν στον Οικογενειακό Γραμματισμό

Κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση του θέματος διερευνήθηκαν κάποιιοι από τους παράγοντες που εντοπίζονται στο ευρύτερο οικογενειακό συγκείμενο και επιδρούν ποικιλοτρόπως στην ανάπτυξη του οικογενειακού γραμματισμού. Οι Weigel, Martin & (2006: 194-195) βασιζόμενοι στα ευρήματα των Burgess, Hecht & Lonigan (2002) κατέληξαν στους εξής: α) τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων (το μορφωτικό τους επίπεδο<sup>5</sup>, οι σχολικές τους εμπειρίες, το οικογενειακό εισόδημα κ.λπ.), β) οι συνήθειες (θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές αυτών) των γονέων σχετικά με το γραμματισμό (για παράδειγμα, ο χρόνος που αναλώνουν για το προσωπικό τους διάβασμα, σχετίζεται υποσυνείδητα έστω με την αξία που αποδίδουν στην ανάγνωση και εμμέσως συμβάλει στην ενίσχυση του γραμματισμού των παιδιών τους (Sonnenschein & Munsterman 2002), γ) οι προσπάθειες των γονέων να εμπλέξουν άμεσα τα παιδιά τους σε δραστηριότητες που ενισχύουν την ανάπτυξη του γραμματισμού τους (όπως το διάβασμα βιβλίων ή η εκτέλεση γλωσσικών δραστηριοτήτων), οι οποίες επιδρούν θετικά στην ανάπτυξη του γραμματισμού καθώς παρέχουν άμεση εμπειρία και ευκαιρίες εμπλοκής στα παιδιά (Bus et al. 1995· Snow et al. 1998).

Από τους παραπάνω παράγοντες, επελέγη προς διερεύνηση η σύνδεση του κοινωνικομορφωτικού επιπέδου των γονέων και των λοιπών προσώπων του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος των παιδιών με τις πρακτικές οικογενειακού γραμματισμού που αποδέχονται και εφαρμόζουν, οι οποίες εκφράζουν, εμμέσως αλλά ταυτόχρονα με τρόπο προφανή, τις θεωρητικές αφετηρίες τους. Πιο συγκεκριμένα, αποδεχθήκαμε τα πορίσματα των Fitzgerald, Spiegel & Cunningham (1991) και Wasik & Hendrickson (2004: 159), που υποστηρίζουν την υπόθεση ότι υφίστα-

<sup>5</sup>. Βλ. επίσης Christian et al. (1998).

νται διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις απόψεις των γονέων με χαμηλότερο και εκείνων με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο. Αναλυτικότερα, από τη μία πλευρά, οι γονείς με χαμηλότερο κοινωνικομορφωτικό επίπεδο φαίνεται να αποδέχονται τις βασικές αρχές του αυτόνομου ή γνωστικού μοντέλου γραμματισμού<sup>6</sup> καθώς αντιλαμβάνονται το γραμματισμό ως μια διαδικασία εξοικείωσης με τους γραμματικούς κανόνες του γλωσσικού κώδικα και απόκτησης δεξιοτήτων στο χειρισμό των προφορικών και γραπτών συμβόλων του κώδικα. Για το λόγο αυτό, επιλέγουν να εμπλέκουν τα παιδιά τους σε κοινωνικά και πολιτισμικά αποπλαισιωμένες δραστηριότητες εκμάθησης του γλωσσικού κώδικα. Από την άλλη, οι γονείς που φέρουν υψηλότερο επίπεδο εγγραμματισμού τείνουν να ασπάζονται τις παραδοχές του ιδεολογικού ή κοινωνικοπολιτισμικού μοντέλου γραμματισμού<sup>7</sup> καθώς θεωρούν ότι ο γραμματισμός συντελείται εντός του δεδομένου κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου και αφορά στην επεξεργασία, κατανόηση και παραγωγή νοημάτων. Αντιμετωπίζουν τον γραμματισμό ως κοινωνική και πολιτισμική πρακτική και διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει μεν την πρόσκτηση γνωστικών και συμβολικών δεξιοτήτων, πάντοτε όμως εντός του δεδομένου κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου και προς εξυπηρέτηση συγκεκριμένων σκοπών. Βάσει αυτών των παραδοχών τους, αναπτύσσουν πρακτικές που στοχεύουν στην διαμόρφωση θετικών στάσεων των παιδιών τους απέναντι στον εγγραμματισμό καθώς και στην εγκαθίδρυση κινήτρων εγγραμματισμού στα παιδιά τους μέσω της συμμετοχής αυτών σε δραστηριότητες από τις οποίες αντλούν ευχαρίστηση.

## 4. Η έρευνα

### 4.1 Ερωτήματα της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσης έρευνας αποτελεί η πρώτη διερεύνηση και αποτύπωση των εμπειριών των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τον

<sup>6</sup>. Σχετικά με την ανάλυση του Αυτόνομου ή Γνωστικού Μοντέλου Γραμματισμού, βλ. Αϊδίνης & Κωστούλη (2001).

<sup>7</sup>. Σχετικά με την ανάλυση του Ιδεολογικού ή Κοινωνικοπολιτισμικού Μοντέλου Γραμματισμού, βλ. Αϊδίνης & Κωστούλη (2001).

γραμματισμό τους, καθώς αυτός συντελείται εντός του οικογενειακού περιβάλλοντός τους. Στα πλαίσιά της μελετάται η ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στις εφαρμοζόμενες πρακτικές γραμματισμού και στο κοινωνικομορφωτικό επίπεδο των μελών της οικογένειας, καθώς επίσης διερευνάται εάν υφίσταται διαφοροποίηση ως προς τις αντιλήψεις των γονέων (όπως αυτές δηλώνονται από τις πρακτικές τους) για την ενίσχυση του γραμματισμού ανάλογα με το κοινωνικομορφωτικό τους επίπεδο. Υπό το πρίσμα αυτό, προέκυψαν τα κάτωθι ερωτήματα:

- i. Πώς αποτυπώνονται οι πρακτικές γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον από τα ίδια τα παιδιά;
- ii. Είναι δυνατόν μέσα από τη συνέντευξη με παιδιά προσχολικής ηλικίας να διερευνηθεί εάν το κοινωνικομορφωτικό επίπεδο των γονέων τους και των λοιπών προσώπων του ευρύτερου οικογενειακού τους περιβάλλοντος επηρεάζει τις θεωρητικές προσεγγίσεις τους αναφορικά με τον οικογενειακό γραμματισμό;
- iii. Πόσο ισχυρή μπορεί να είναι η σχέση ανάμεσα στο κοινωνικομορφωτικό επίπεδο των μελών της οικογένειας και στις εφαρμοζόμενες πρακτικές γραμματισμού;

#### 4.2 Μεθοδολογικό Πλαίσιο - Σχεδιασμός & εφαρμογή ερευνητικού εργαλείου

Λαμβάνοντας υπόψη τις επισημάνσεις του Ιωσηφίδη (2003), καταλήξαμε στην υιοθέτηση της ποιοτικής μεθόδου, από το σύνολο των ερευνητικών εργαλείων, της οποίας προκρίθηκε ως το πλέον πρόσφορο η **ατομική ημιδομημένη συνέντευξη** διότι προσφέρει ένα γενικό πλάνο, το οποίο λειτουργεί ως κοινή βάση και συνεκτικός παράγοντας ανάμεσα στο σύνολο των συνεντεύξεων, ενώ παράλληλα πραγματοποιείται στο πλαίσιο μιας ευχάριστης συζήτησης, παρέχοντας στους ερωτώμενους τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα για κάθε ειδικότερο ερώτημα που τους τίθεται, να φωτίσουν όλες τις όψεις του και να επεκτείνουν τις απαντήσεις τους με τις πληροφορίες που οι ίδιοι κρίνουν σκόπιμο να αναφέρουν.

## 4.2.1. Θεματικοί άξονες-ενότητες και διατύπωση ερωτημάτων

Κατά τη σχηματοποίηση του εργαλείου, κρίθηκε ότι τα ειδικότερα ερωτήματα όφειλαν να είναι συμβατά με ορισμένους περιορισμούς που προκύπτουν ως απόρροια της ηλικίας και του αναμενόμενου επιπέδου γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών. Συνεπώς, έπρεπε να είναι σύντομα (μία πρόταση, με περιορισμένο αριθμό λέξεων), σαφή, ανοικτά (έτσι ώστε να δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να εκφράζονται ελεύθερα) εύληπτα, (αποφυγή αγνώστων στα παιδιά λέξεων και εννοιών), με διατύπωσή ουδέτερη ώστε να μην κατευθύνει τον συνεντευξιζόμενο προς κάποια «σωστή» απάντηση.

Επίσης, η διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών κατά τη διάρκεια της συνέντευξης οδήγησε στην παράλειψη διερεύνησης ορισμένων παραγόντων που εμπλέκονται στον οικογενειακό γραμματισμό (όπως τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, οι επισκέψεις σε βιβλιοθήκες/βιβλιοπωλεία κ.α.), που θα είχαν ως αποτέλεσμα την κόπωση των παιδιών.

Οι άξονες που τελικώς κρίθηκαν σκόπιμο να συμπεριληφθούν ήταν έξι και παρουσιάζονται με τις επιμέρους παραμέτρους του καθενός στον Πίνακα 1.

ΓΡΑΦΗ	ΑΝΑΓΝΩΣΗ	ΕΝΤΥΠΟΣ ΛΟΓΟΣ ΣΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	ΚΑΤΟΧΗ ΕΝΤΥΠΟΥ ΛΟΓΟΥ	ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ
Παρατήρηση περιστατικών γραφής	Παρατήρηση περιστατικών ανάγνωσης	Εντοπισμός γραπτού λόγου στο περιβάλλον	Περιγραφή κατά το δυνατόν της συλλογής βιβλίων του και του τρόπου απόκτησής της		Η/Υ Βιντεοπαιχνίδια Ταινίες
Παραγωγή γραπτών κειμένων	Ανάγνωση στο παιδί Ανάγνωση από το παιδί				

Πίνακας 1: Άξονες ημι-δομημένης συνέντευξης



Αναλυτικότερα στον πρώτο άξονα, που αφορά τη γραφή περιλαμβάνονται δύο ερωτήματα. Το πρώτο αφορά την παρατήρηση του παιδιού άλλων προσώπων στην οικογένεια να γράφουν και το δεύτερο διερευνά εάν το ίδιο το παιδί γράφει. Ο δεύτερος άξονας περιλαμβάνει τρία ερωτήματα. Τα δύο είναι αντίστοιχα εκείνων του πρώτου άξονα και το τρίτο διερευνά την ανάγνωση στο παιδί. Ο τρίτος άξονας εστιάζει στον έντυπο λόγο στο περιβάλλον, στην αναγνώριση των κειμένων και την άντληση νοήματος από το παιδί. Ο τέταρτος άξονας περιλαμβάνει τρία ερωτήματα που σχετίζονται με τη κατοχή και χρήση βιβλίων για παιδιά. Ο πέμπτος άξονας διερευνά τα αγαπημένα τραγούδια του παιδιού και ο έκτος τις αγαπημένες ταινίες του παιδιού και τη χρήση υπολογιστών. Συνολικά οι βασικές ερωτήσεις είναι 13. Το σχέδιο της ημιδομημένης συνέντευξης παρουσιάζεται στο Παράρτημα 1.

#### 4.2.2 Επιλογή δείγματος της έρευνας

Για την πρώτη εφαρμογή και αξιολόγηση της συνέντευξης κρίθηκε ικανοποιητική η συμμετοχή δώδεκα (12) παιδιών της ανώτερης ηλικιακής βαθμίδας της προσχολικής ηλικίας (νήπια, ηλικίας 5 έως 6 ετών) με αναμενόμενο - για την ηλικία τους - επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης, που αντλήθηκαν από δύο (2) δημόσια νηπιαγωγεία της ευρύτερης περιοχής των Πατρών. Τα παιδιά που συμμετείχαν κατανεμήθηκαν ισόποσα σε όρους τόσο νηπιαγωγείου φοίτησης όσο και φύλου. Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν μητρική γλώσσα την ελληνική, με εξαίρεση ένα παιδί που η μητέρα του κατάγεται από τη Αλβανία, πλην όμως η κυρίαρχη γλώσσα στο οικογενειακό του περιβάλλον είναι η ελληνική.

Τα δύο νηπιαγωγεία λειτούργησαν ως παράγοντες αποτίμησης του κοινωνικομορφωτικού στρώματος προέλευσης των μαθητών τους, στη βάση της παραδοχής ότι η τοποθεσία λειτουργίας τους είναι αντιπροσωπευτική του κοινωνικομορφωτικού επιπέδου της πλειοψηφίας των κατοίκων (και συνεπώς, των κεντρικών και περιφερειακών μελών των οικογενειών των μαθητών που επηρεάζουν την ανάπτυξη του γραμματισμού τους συμμετέχοντας σε δραστηριότητες της οικογένειας).

Ο τρόπος αυτός κρίθηκε ως ο πλέον ενδεδειγμένος διότι, από τη μία πλευρά δεν διακρίθηκε κάποιος - εναλλακτικός αυτού - διαθέσιμος τρόπος διερεύνησης του μορφωτικού επιπέδου του συνόλου των μελών

εκάστης διευρυμένης οικογένειας<sup>8</sup>, ενώ από την άλλη θεωρήθηκε πως ενδεχόμενη αναντιστοιχία του πραγματικού μορφωτικού επιπέδου της οικογένειας κάποιου ερευνώμενου πιθανόν έχει μετριαστεί ως συνέπεια της συναναστροφής με τις οικογένειες του μορφωτικού επιπέδου που επικρατεί στην περιοχή και της υιοθέτησης κοινών με αυτές θεωρητικών προσεγγίσεων και πρακτικών για το γραμματισμό. Τέλος, κατά την πρώτη εφαρμογή του εργαλείου βασικός σκοπός δεν ήταν η εξαγωγή ασφαλών και έγκυρων αποτελεσμάτων, αλλά η διερεύνηση του κατά πόσο το εργαλείο μπορεί να εφαρμοστεί σε μικρά παιδιά.

Αποδεχθήκαμε μία (υπεραπλουστευμένη) εκδοχή των προτάσεων των Hasan (1989), Hasan και Cloran (1990) που στηρίζουν την εκτίμηση για το κοινωνικό επίπεδο κάποιου στο βαθμό εξάρτησης ή αυτονομίας του επαγγέλματός του από την υλική βάση, κατατάσσοντας αφενός στα επαγγέλματα χαμηλής αυτονομίας (χαμηλού κοινωνικομορφωτικού επιπέδου) όσους εργάζονται σε χειρωνακτικές εργασίες, που απαιτούν καταβολή σωματικού έργου όπως οικιακοί βοηθοί, αγρότες, τεχνικά επαγγέλματα, και αφετέρου στα επαγγέλματα υψηλής αυτονομίας τους εργαζόμενους σε μη χειρωνακτικές εργασίες, που ασχολούνται κατά βάση με την παραγωγή πνευματικού/διανοητικού έργου, όπως γιατροί, δικηγόροι, επιχειρηματίες.

Στη βάση αυτή, προκρίθηκαν ως αντιπροσωπευτικά ένα νηπιαγωγείο σε αγροτική περιοχή της Αχαΐας (στο εξής N1) και το Πρότυπο Πειραματικό Νηπιαγωγείο του Πανεπιστημίου Πατρών (στο εξής N2), αντίστοιχα. Το πρώτο καθότι λειτουργεί σε μη αστική περιοχή, όπου οι κάτοικοι απασχολούνται σε γεωργικές, κτηνοτροφικές και εν γένει χειρωνακτικές εργασίες, και το δεύτερο επειδή οι γονείς που υποβάλλουν αίτηση για τη φοίτηση των παιδιών τους σε αυτό απασχολούνται στη συντριπτική τους πλειοψηφία σε επαγγέλματα που εύκολα κατηγοριοποιούνται ως επαγγέλματα υψηλής αυτονομίας από την υλική βάση.

<sup>8</sup>. Το κοινωνικομορφωτικό status καθορίζεται από επιμέρους συνιστώσες όπως το μορφωτικό επίπεδο, το επάγγελμα, το εισόδημα κ.α.. Στην προσπάθεια αποτίμησής του, ερευνητές όπως οι Labov, Trudgill, Milroy, Hasan έχουν προτείνει διαφορετικά κριτήρια και εργαλεία (βλέπε Αρχάκης & Κονδύλη 2011: 137-138). Ωστόσο, κανένα από αυτά δεν προσφέρεται για τον προσδιορισμό του κοινωνικομορφωτικού επιπέδου του συνόλου των μελών κάποιας διευρυμένης οικογένειας.

### 4.2.3 Η διενέργεια των συνεντεύξεων

Πραγματοποιήθηκαν συνολικά τέσσερις επισκέψεις, δύο σε κάθε νηπιαγωγείο, κατά το μήνα Νοέμβριο του έτους 2012. Πριν από κάθε επίσκεψη, ο ερευνητής είχε αιτηθεί και αποκομίσει τη σύμφωνη γνώμη και άδεια της σχολικής συμβούλου. Κατά την πρώτη επίσκεψη ο ερευνητής γνωριζόταν με τα παιδιά, ενώ στη δεύτερη προχωρούσε στην διενέργεια των συνεντεύξεων εντός του χώρου των νηπιαγωγείων κατά τις ώρες λειτουργίας τους. Η διάρκεια κάθε συνέντευξης ήταν περίπου δέκα (10) λεπτά και καταγραφόταν με ψηφιακό μαγνητόφωνο.

Όσον αφορά στην προσπάθεια ηθικής νομιμοποίησης της μελέτης μας, ιδιαιτέρως επειδή τα υποκείμενά της υπήρξαν παιδιά προσχολικής ηλικίας, έγινε προσπάθεια δημιουργίας κλίματος άνεσης, υπήρξε πρόβλεψη για διακοπή στην περίπτωση που οι συμμετέχοντες αισθανόντουσαν δυσφορία κατά τη διαδικασία διεξαγωγής της, καθώς επίσης εξασφαλίστηκε η εμπιστευτικότητα και η ανωνυμία στη διαχείριση των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων (British Educational Research Association 2011: 7).

## 5. Αποτελέσματα

Τα ευρήματά μας μας παρέχουν σαφείς ενδείξεις πως όλα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εμπλέκονται σε (συστηματικά οργανωμένες ή μη) δραστηριότητες και πρακτικές γραμματισμού, διαφορετικής ωστόσο έντασης και μορφής σε κάθε οικογένεια.

Επιπλέον, το πλέον ξεκάθαρο και συνάμα το σπουδαιότερο από τα συμπεράσματα της έρευνάς μας αποτελεί η διαπίστωση ότι κάθε παιδί προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση να εκφράσει τις εμπειρίες του αναφορικά με τις πρακτικές γραμματισμού που συντελούνται εντός του πλαισίου του οικογενειακού του περιβάλλοντος.

Ακόμα, τα ευρήματα της παρούσης μελέτης επιβεβαιώνουν την ύπαρξη συσχετισμού μεταξύ του κοινωνικομορφωτικού επιπέδου των γονέων και των λοιπών προσώπων του οικογενειακού περιβάλλοντος των παιδιών (παππούδες, αδέρφια, στενοί συγγενείς) με τις πρακτικές γραμματισμού που εφαρμόζονται στα πλαίσια της οικογένειας. Τα ποσοτικά αποτελέ-

σηματα της επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων των συνεντεύξεων συνοφίζονται στον πίνακα 2:

		N1	N2
1.	Έχουν δει κάποιο μέλος/κάποια μέλη της οικογένειάς τους να γράφουν	5	5
2.	Γράφουν, είτε μόνα τους είτε μαζί με κάποιο μέλος της οικογένειάς τους	6	4
3.	Έχουν δει κάποιο μέλος/κάποια μέλη της οικογένειάς τους να διαβάζουν	4	6
4.	Διαβάζουν μαζί με κάποιο μέλος της οικογένειάς τους	2	5
5.	Διαβάζουν μόνα τους	3	2
6.	Κατάφεραν να εντοπίσουν γραπτό λόγο ή κείμενα διαφόρων μορφών στο περιβάλλον (εκτός των βιβλίων)	6	4
7.	Έχουν κάποιο αγαπημένο βιβλίο, το οποίο ονομάτισαν ή περιέγραψαν	4	6
8.	Έχουν δικά τους βιβλία, το οποίο τοποθετούν σε διάφορα μέρη	5	6
9.	Έχουν λάβει ως δώρο βιβλίο/βιβλία, από διαφορετικά πρόσωπα	5	4
10.	Έχουν κάποιο αγαπημένο τραγούδι	5	5
11.	Έχουν κάποια αγαπημένη ταινία, την οποία ονομάτισαν ή περιέγραψαν	6	6
12.	Έχουν κάποιο αγαπημένο ηλεκτρονικό παιχνίδι	1	5
13.	Έχουν ηλεκτρονικό υπολογιστή στο σπίτι τους	4	4

Πίνακας 2: Ποσοτικά αποτελέσματα των συνεντεύξεων

Πρέπει να σημειωθεί ότι η στείρα ποσοτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων παρέχει μια περιορισμένη και —σε κάποιες περιπτώσεις— στρεβλή εικόνα για τις εμπειρίες των παιδιών. Για το λόγο αυτό, η ανάλυσή μας βασίστηκε σε ενδεδεχθείς ανασκοπήσεις καθεμιάς συνέντευξης με τη μέθοδο της ανάλυσης λόγου (discourse analysis), συνδέοντας τις ποιοτικές ενδείξεις αυτής με τα στοιχεία που είχαν εξαχθεί εκ της ποσοτικής ανάλυσης ώστε να προκύψουν τα τελικά αποτελέσματα. Επί παραδείγματι, αναφορικά με το πρώτο ερώτημα, ο αριθμός των παιδιών που έχουν παρατηρήσει ένα ή περισσότερα μέλη της οικογένειάς τους να γράφουν είναι ίσος ανάμεσα στα δυο νηπιαγωγεία, ωστόσο τα παιδιά του N2

παρείχαν εκτενέστερες αναφορές σχετικά με το χρόνο γραφής, το σημειωτικό σύστημα ή το είδος του κειμένου που αυτοί παρήγαγαν, γεγονός που θεωρήθηκε πως πιθανότατα οφείλεται στη μεγαλύτερη συχνότητα εμπλοκής των οικογενειών των συγκεκριμένων παιδιών σε δραστηριότητες γραφής. Επίσης, στο δεύτερο ερώτημα τα ποσοτικά αποτελέσματα δίνουν την εντύπωση ότι οι μαθητές του N1 εμπλέκονται περισσότερο σε δραστηριότητες γραφής, όμως και πάλι η ποιοτική ανάλυση έδειξε ότι τα παιδιά του N2 επιζητούν αυθόρμητα και κατά βούληση την εμπλοκή τους σε αυτές και δεν διακρίνεται κάποια προσπάθεια από τις οικογένειές τους να τα προετοιμάσουν για την εισαγωγή τους στο σχολείο, εξοικειώνοντάς τα με την εκμάθηση του γραπτού γλωσσικού κώδικα που χρησιμοποιείται σε αυτό, κάτι που αποτελεί κοινή πρακτική για τις οικογένειες του συνόλου των παιδιών του N1. Στο ερώτημα 3 τα ποσοτικά αποτελέσματα υποστηρίζονται από την ποιοτική ανάλυση αφού μόνο σε δύο περιπτώσεις τα παιδιά του N1 αντί τεσσάρων των μαθητών του N2 ανέφεραν πως ο έντυπος λόγος που αναγιγνώσκεται από τα μέλη της οικογένειάς τους δεν σχετίζεται με τα μαθήματα του σχολείου. Συμφωνία μεταξύ των ποιοτικών και ποσοτικών αποτελεσμάτων παρατηρείται και στα ευρήματά μας για το ερώτημα υπ' αριθ. 4, όπου όχι μόνο ο αριθμός των παιδιών του N2 που εμπλέκονται σε αναγνωστικά συμβάντα (συμβάντα ανάγνωσης στα παιδιά από μέλη της οικογένειάς τους ή κοινό μεταξύ τους διάβασμα) είναι μεγαλύτερος αλλά και πως τα μέλη των οικογενειών που συμμετέχουν στα αναγνωστικά συμβάντα είναι περισσότερα, συγκριτικά με τις αντίστοιχες οικογένειες των παιδιών από το N1. Αναφορικά με την κατοχή έντυπου λόγου από τα παιδιά, στο όγδοο ερώτημα διαπιστώσαμε πως αυτά του N2 αναφέρουν την κατοχή μεγαλύτερου αριθμού βιβλίων από εκείνα του N1.

Επιπροσθέτως, αντλήθηκαν κάποιες ενδείξεις που συνηγορούν στη διαπίστωση πως ο βαθμός ισχύος της μεταξύ τους σύνδεσης είναι υψηλός καθώς εντοπίστηκε μια κοινότητα στις πρακτικές γραμματισμού στις οποίες εμπλέκονταν τα παιδιά καθενός νηπιαγωγείου. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι οι οικογένειες των παιδιών που φοιτούν στο N2 εφαρμόζουν πρακτικές που στοχεύουν στην ψυχαγωγία και την επικοινωνία, σε αντιδιαστολή με αυτές των μαθητών του N1, οι οποίες δίνουν έμφαση στην εκμάθηση του κώδικα. Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι οικογένειες που τυγχάνουν φορείς υψηλότερου κοινωνικομορφωτικού δυναμικού υιοθε-

τούν τις θεωρητικές αρχές και παραδοχές του κοινωνικοπολιτισμικού μοντέλου ενώ οι οικογένειες με χαμηλότερο κοινωνικομορφωτικό επίπεδο συμμερίζονται τις αρχές του γνωστικού μοντέλου γραμματισμού.

## 6. Συμπεράσματα

Θεωρούμε ότι το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης που παρουσιάστηκε παρέχει τη δυνατότητα αποτύπωσης των εμπειριών των παιδιών αναφορικά με τις πρακτικές γραμματισμού στις οποίες εμπλέκονται από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Με δεδομένη την ηλικία των παιδιών είναι λογικό να αποκλείσει κανείς τη χρήση ερωτηματολογίων με κλειστού τύπου ερωτήσεις. Από την άλλη η επιτόπια παρατήρηση, παρότι εξαιρετικά χρήσιμη, απαιτεί πολύ χρόνο και την εξασφάλιση της αποδοχής του ερευνητή ως μέλους της κοινότητας/οικογένειας.

Θα πρέπει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι για να είναι η ημιδομημένη συνέντευξη ουσιαστική θα πρέπει να εξασφαλίζει ένα επικοινωνιακό πλαίσιο κατανοητό και αποδεκτό από παιδιά ώστε να διασφαλίζεται η συμμετοχή τους.

## Βιβλιογραφία

- Αιδίνης, Α. και Κωστούλη, Τ. (2001). Μοντέλα εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη. *Virtual School, The sciences of Education Online*, τόμος 2, τεύχη 2-3. Αντλήθηκε από: <http://www.auth.gr/virtualschool.2.23/TheoryResearch/AidinisKostouliLiteracyModels.html>
- Αρχάκης Α. & Κονδύλη Μ. (2002). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.
- Ethical Guidelines for Educational Research (2011). London: British Educational Research Association.
- Burgess, S., Hecht, S. & Lonigan, C. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37, 408-426.
- Bus, A. G., Van IJzendoorn, M. H. & Pellegrini, A. D. (1995). Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1 - 21.
- Γώτη, Ε. & Ντίνας, Κ. (2010). Διερεύνηση της σχέσης φωνολογικών δεξιοτήτων και οικογενειακού γραμματισμού στην καλλιέργεια του γραμματισμού των νηπίων. Στο Σ. Πανταζής, Θ. Μπάκας, Μ. Σακελλαρίου & Ε. Καινούργιου (Επιμ.). *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής «Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση του 21ου αιώνα»*, 150-167. Ιωάννινα.
- Christian, K., Morrison, F.J. and Bryant, F.B. (1998). Predicting Kindergarten Academic Skills: Interactions among Child Care, Maternal Education, and Family Literacy Environments. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 501 - 521.
- Cole, J. (2011). *A research review: the importance of families and the home environment*. London: National Literacy Trust.

- Fitzgerald, J., Spiegel, D. & Cunningham, J. (1991). The relationship between parental literacy level and perceptions of emergent literacy. *Journal of Reading Behavior*, 23, 191-213.
- Gregory, E (2001). Sisters and brothers as language and literacy teachers: Synergy between siblings playing and working together. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1, 301 - 322.
- Gregory, E., Arju, T., Jessel, J., Kenner, C. and Ruby, M. (2007). Snow White in different guises: Interlingual and intercultural exchanges between grandparents and young children at home in East London. *Journal of Early Childhood Literacy*, 7, 5 - 25.
- Hannon, P. and James, S. (1990). Parents' and Teachers' Perspectives on Preschool Literacy Development. *British Educational Research Journal*, 16, 259-272.
- Hasan, R. (1989). Semantic variation and sociolinguistics. *Australian Journal of Linguistics*, 9, 221 - 275.
- Hasan, R. & Cloran, C. (1990). A sociolinguistic interpretation of everyday talk between mothers and children. Στο M. A. K. Halliday, J. Gibbon & H. Nicholas (Επιμ.) *Learning, Keeping and Using Language*. 67 - 99. Amsterdam: Benjamins.
- Ιωσηφίδης, Θ., (2003). Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας: Σημειώσεις. Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Μητσικοπούλου Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα (επιμ. Α.Φ.Χρηστίδης). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από [http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema\\_e1/e\\_1\\_thema.htm](http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e1/e_1_thema.htm) [στις 30/11/2012].
- Mui, S. & Anderson, J. (2008). At Home with the Johars: Another Look at Family Literacy. *The Reading Teacher*, 62, 234-243.
- Nutbrown, C. & Hannon, P. (2003). Children's perspectives on family literacy: Methodological issues, findings and implications for practice. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3, 115 - 145.
- Nutbrown, C. & Hannon, P. & Morgan, A. (2005α). Children's perspectives on family literacy. Στο Nutbrown, C & Hannon, P. & Morgan, A. (Επιμ.). *Early Literacy Work with Families: policy, practice and research*, 147 - 167. London: SAGE Pub.
- Nutbrown, C. & Hannon, P. & Morgan, A. (2005β). Parents' experiences and views of a family literacy program. Στο Nutbrown, C &



- Hannon, P. & Morgan, A. (Επιμ.). *Early Literacy Work with Families: policy, practice and research*, 133 - 146. London: SAGE Pub.
- Serpell, R., Sonnenschein, S., Baker, L., & Ganapathy, H. (2002). The intimate culture of families in early socialization of literacy. *Journal of Family Psychology*, 16, 391-405.
- Snow, C.E., Burns, M.S. & Griffin, P., (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children: Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children. National Research Council.* Ανακτήθηκε από [http://www.nap.edu/catalog.php?record\\_id=6023](http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=6023).
- Sonnenschein, S. & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 318 - 337.
- Στελλάκης Ν. (2012). Απόψεις μητέρων παιδιών προσχολικής ηλικίας για το ρόλο και τις πρακτικές γραμματισμού στο νηπιαγωγείο και την Α' τάξη του δημοτικού. , 144, 50 - 62.
- Sulzby, E. (1989). Assessment of writing and of children's language while writing. Στο L. Morrow & J. Smith (Επιμ.). *The role of assessment and measurement in early literacy instruction*, 83-109. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Wasik, B. H. & Hendrickson, J. S. (2004). Family Literacy Practices. Στο C. Addison Stone, Elaine R. Silliman, Barbara J. Ehren, and Kenn Apel (Επιμ.). *Handbook of Language and Literacy: Development and Disorders*, 154 - 174. New York: The Guilford Press.
- Wasik, B. H. & Herrmann, S. (2004). Family literacy: History, Concepts, Services. Στο B. H Wasik (Επιμ.). *Handbook of family literacy*, 3 - 22. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Weigel D., Martin S., & Bennett K. (2006). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6, 191 - 211.
- Zygouris-Coe, V. (2001). *Emergent literacy*. Orlando, FL: Florida Literacy and Reading Excellence Center

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Οδηγός συνέντευξης

Αριθμός Συνέντευξης: _____ Ημερομηνία: ___/___/___ Νηπιαγωγείο: _____	
<b>ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ</b>	
- Φύλο παιδιού: Α Θ	- Ηλικία (μήνες): _____
<b>ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ</b>	
<b>Άξονας 1: Γραφή</b>	
1. Έχεις δει / παρατηρήσει ποτέ τους γονείς σου ή τα αδέρφια σου ή τους παππούδες σου να γράφουν; [Πότε γράφουν; / Τι γράφουν;] 2. Εσύ γράφεις; (+++)	
<b>Άξονας 2: Ανάγνωση</b>	
3. Έχεις δει / παρατηρήσει ποτέ τους γονείς σου ή τα αδέρφια σου ή τους παππούδες σου να διαβάζουν; [Τι διαβάζουν;] 4. Πότε διαβάζεις με κάποιον άλλο; Το ζητάς εσύ; Πώς νιώθεις όταν σου διαβάζουν; 5. Εσύ διαβάζεις μόνος/μόνη σου; Πότε διαβάζεις; (+++)	
<b>Άξονας 3: Εντοπισμός γραπτού λόγου στο περιβάλλον</b>	
1. Στα βιβλία υπάρχουν πολλές λέξεις γραμμένες. Μπορείς να σκεφτείς που αλλού βλέπεις λέξεις εκτός από τα βιβλία; Μπορείς να σκεφτείς σε μια πλατεία ή σε ένα δρόμο πράγματα που να καταλαβαίνεις τι λένε; [Πως το καταλαβαίνεις;] (+++)	
<b>Άξονας 4: Κατοχή βιβλίων</b>	
7. Ποιο είναι το αγαπημένο σου βιβλίο; [Υπάρχει κάποιο βιβλίο που σου αρέσει πολύ;] (+++)	
8. Έχεις δικά σου βιβλία στο σπίτι; Πού τα βάζεις; 9. Σου έχουν κάνει ποτέ δώρο ένα βιβλίο; [Ποιος;]	
<b>Άξονας 5: Τραγούδια</b>	
10. Ποιο είναι το αγαπημένο σου τραγούδι; Ποιος σου το έμαθε; Τραγουδάς στο σπίτι σου; [Μαζί με ποιον;]	

ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΥΠΩΣΗ ΤΩΝ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ

**Άξονας 6: Χρήση τεχνολογικών μέσων**

11. Ποια είναι η αγαπημένη σου ταινία; [Με ποιόν την είδες μαζί; Σε ποιο μέρος;]
12. Ποιο είναι το αγαπημένο σου ηλεκτρονικό παιχνίδι; Ποιος σου το έμαθε; [Με ποιόν το παίζεις μαζί;]
13. Υπάρχει ηλεκτρονικός υπολογιστής στο σπίτι σου; Τι κάνεις εσύ στον ηλεκτρονικό υπολογιστή; Ποιος σου το έμαθε;

**ΟΔΗΓΙΕΣ**

- Οι ερωτήσεις εντός [...] υποβάλλονται μόνο αν τα παιδιά απαντήσουν μονολεκτικά και δεν επεκταθούν από μόνα τους.
- Η ένδειξη (+++) υποδεικνύει πως ο συνεντευκτής παροτρύνει —με τρόπο που να προσιδιάζει στην καθεμία περίπτωση— τον συνεντευξιζόμενο να επεκτείνει την απάντησή του.