



Οργάνωση ενός προγράμματος οικογενειακού γραμματισμού με τη συμπερίληψη των αναγκών των γονέων

Τασιούλη Γεωργία

Νηπιαγωγός, Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στις Επιστήμες της Αγωγής
Georgia.tasiouli@gmail.com

Στελλάκης Νεκτάριος

Λέκτορας, ΤΕΕΑΠΗ: Παν. Πατρών
nekstel@upatras.gr

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αναφέρεται σε μια εμπειρική έρευνα που πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2008-09 σε ένα διθέσιο νηπιαγωγείο της Πάτρας. Κύριοι στόχοι της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των γονέων για θέματα πρώτου γραμματισμού, καθώς και κάποιες από τις βασικότερες όψεις των προγραμμάτων οικογενειακού γραμματισμού. Άλλη μια βασική επιδίωξη ήταν η αναγκαιότητα δημιουργίας ενός προγράμματος που θα ανταποκρίνεται και θα προκρίνει τις ανάγκες όσων συμμετέχουν σε αυτό.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς έχουν ανάγκη από τη δημιουργία ενός προγράμματος οικογενειακού γραμματισμού, καθώς οι ερωτήσεις και οι απορίες τους πάνω σε θέματα πρώτου γραμματισμού φάνηκε να είναι πολλές, αλλά, ταυτόχρονα, και γόνιμες για την πορεία της έρευνάς μας. Ένα ακόμη συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι οι περισσότεροι γονείς υιοθετούν το γνωστικό μοντέλο, εστιάζοντας τη προσοχή τους περισσότερο στην εκμάθηση των γραμμάτων και όχι τόσο στη παροχή κινήτρων και ερεθισμάτων στα παιδιά τους. Εκλαμβάνουν το γραμματισμό ως ένα σύνολο ατομικών γνωστικών δεξιοτήτων αποκομμένων από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, τις ανθρώπινες σχέσεις και τη κοινωνική πρακτική.

Δεδομένου ότι, οι υπάρχουσες μελέτες εξαντλούνται κυρίως σε θεωρητικές αναλύσεις, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τη γνώμη των γονέων στο σχεδιασμό των προγραμμάτων, σκοπός μας είναι η έρευνα αυτή να αποτελέσει μια ελάχιστη προσπάθεια, ένα πλαίσιο το οποίο θα λειτουργήσει ως κατευθυντήρια ιδέα για περαιτέρω έρευνα, για πληροφορίες, συμβουλές, ιδέες και απόψεις για τη δημιουργία ενός προγράμματος βασισμένο στις ανάγκες των γονέων.

Λέξεις κλειδιά

Αντιλήψεις γονέων για γραμματισμό, προγράμματα οικογενειακού γραμματισμού, ανάγκες γονέων, σχεδιασμός ενός προγράμματος.

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα εκκινεί από την ανάγκη μας να διερευνήσουμε κάποιες από τις βασικότερες όψεις των προγραμμάτων οικογενειακού γραμματισμού, καθώς και από τις αντιλήψεις και συμπεριφορές που αναπτύσσουν αναφορικά με τα προγράμματα οι γονείς που ενδεχομένως θα συμμετείχαν σε κάποιο από αυτά. Η ανάγκη αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι συνήθως τα προγράμματα που εφαρμόζονται σε άλλες χώρες, σχεδιάζονται από ειδικούς, χωρίς να λαμβάνονται ιδιαίτερως υπόψη οι γνώμες των γονέων. Το ενδιαφέρον μας, λοιπόν, εστιάστηκε στις απόψεις των γονέων για την αναγκαιότητα οργάνωσης ενός προγράμματος οικογενειακού γραμματισμού καθώς και στις προτάσεις τους για το σχεδιασμό ενός τέτοιου προγράμματος που θα βασιζόταν στις ανάγκες τους. Παρότι στη βιβλιογραφία (Nutbrown, Hannon, Morgan, 2005) τονίζεται εμφαντικά η συμμετοχή των γονέων στα προγράμματα, δεν κατέστη ωστόσο δυνατόν να βρεθεί έστω και μία αναφορά σε πρόγραμμα οικογενειακού γραμματισμού σχεδιασμένο εξαρχής ως απάντηση στις ανάγκες των γονέων. Με βάση τα παραπάνω, θεωρούμε ότι το ζήτημα των προγραμμάτων οικογενειακού γραμματισμού είναι ένα θέμα ανοικτό σε περαιτέρω διερεύνηση.

Επομένως, ο κεντρικός σκοπός της παρούσης εργασίας είναι διπτός: Από τη μια, είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων για τις διάφορες όψεις του γραμματισμού και από την άλλη, είναι οι απόψεις τους



για την αναγκαιότητα ενός σχετικού προγράμματος που θα ανταποκρίνεται και θα προκρίνει τις ανάγκες τους. Έχοντας μελετήσει το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων οικογενειακού γραμματισμού που εφαρμόζονται σε άλλες χώρες, απώτερος σκοπός μας είναι η απόπειρα σχεδιασμού ενός προγράμματος που θα λαμβάνει εξαρχής τις ανάγκες που μπορεί να έχουν οι γονείς στους οποίους το πρόγραμμα απευθύνεται.

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Ορισμός προγραμμάτων

- Πώς μπορούν να οριστούν τα προγράμματα οικογενειακού γραμματισμού;

Τα προγράμματα οικογενειακού γραμματισμού μπορούν να οριστούν «σαν προγράμματα που φωτίζουν όψεις του γραμματισμού και τα οποία αναγνωρίζουν και κάνουν χρήση της οικογενειακής σχέσης και εμπλοκής των μαθητευόμενων σε πρακτικές οικογενειακού γραμματισμού (Nutbrown, Hannon, Morgan, 2005: 19)». Σύμφωνα με το Neuman (1998), πρόκειται για προγράμματα που προσφέρουν οδηγίες σε μέλη της οικογένειας σχετικές με πρακτικές γραμματισμού, δημιουργούν υποστηρικτικά περιβάλλοντα μάθησης, συνδυάζουν άμεση εκπαίδευση ενηλίκων για γονείς με άμεση εκπαίδευση για παιδιά (Nutbrown, Hannon, Morgan, 2005: 19), παρέχουν ευκαιρίες εκπαίδευσης της οικογένειας και δραστική συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς. Η προέλευση αυτού του όρου δεν είναι τόσο σαφής, δεδομένου ότι εμφανίστηκε στις ΗΠΑ στα τέλη της δεκαετίας του '80 (Nash, 1987), μια περίοδο κατά την οποία ξεκίνησε η χρήση και η διάδοσή του στην παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα.

Τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί πολλά προγράμματα οικογενειακού γραμματισμού με σκοπό την επιμόρφωση των γονέων, προκειμένου να συμβάλουν αποτελεσματικότερα στην ενίσχυση των δεξιοτήτων γραμματισμού των παιδιών τους (Miller, 1990). Τα προγράμματα αυτά προσφέρουν την ευκαιρία στους γονείς και στα άλλα μέλη της οικογένειας, όπως τη γιαγιά, τον παππού, διάφορους συγγενείς, ακόμη και απλούς φίλους (Robb, 1995), να ανακαλύψουν διάφορους τρόπους για να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Ένα προφανές παράδειγμα ενός προγράμματος που αποτυπώνει την παραπάνω άποψη θα ήταν ένα σχολείο που εμπλέκει τους γονείς μαζί με τα παιδιά σε δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής, όπως από κοινού διάβασμα μαζί με τα παιδιά. Αυτό καθιστά σαφές ότι πολλοί γονείς, μέχρι ενός ορισμένου βαθμού, βοηθούν την πορεία γραμματισμού των παιδιών τους, αξιοποιώντας κάθε είδους ευκαιρίες και ερεθίσματα που τους δίνονται στο σπίτι. Ένα άλλο παράδειγμα θα ήταν ένα ενήλικο πρόγραμμα βασικής εκπαίδευσης για γονείς που επιθυμούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους με τη γραφή, δημιουργώντας από κοινού δραστηριότητες γραψίματος και επιτρέποντας τόσο στο γονέα όσο και στο παιδί να μαθαίνουν και να αλληλεπιδρούν από κοινού. Οι από κοινού αυτές αλληλεπιδράσεις εστιάζονται στο να κατανοήσουν οι γονείς τόσο τη βαρύτητα του ρόλου τους, όσο και τη σημασία που έχει η οικογένεια ως εστία ανάπτυξης δεξιοτήτων γραμματισμού.

Για την επιμόρφωση των γονέων γίνονται συναντήσεις, οι οποίες πραγματοποιούνται άλλοτε μόνο στο χώρο του σχολείου ή στο σπίτι και άλλοτε στο σπίτι και στο σχολείο. Σε ορισμένα προγράμματα οι γονείς επισκέπτονται το σχολείο, όπου παρακολουθούν σεμινάρια και ανταλλάσσουν απόψεις με τους υπεύθυνους του προγράμματος, τις/τους παιδαγωγούς στην τάξη ή ακόμη συμμετέχουν και οι ίδιοι στο πρόγραμμα του σχολείου. Σε άλλα προγράμματα οι υπεύθυνοι επισκέπτονται τους γονείς στο σπίτι, τους ενημερώνουν και τους καθοδηγούν για τον τρόπο με τον οποίο θα χειριστούν το έντυπο υλικό, ενώ σε άλλα η επιμόρφωση γίνεται με συναντήσεις τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο. Σε όλες όμως τις περιπτώσεις οι γονείς, πέραν των όσων κάνουν στο σπίτι, μπορούν να επισκεφθούν το σχολείο και να δανειστούν βιβλία από τη σχολική βιβλιοθήκη, να συναντηθούν στο σχολείο με τους άλλους γονείς και να ανταλλάξουν απόψεις.

Οι Nutbrown, Hannon & Morgan (2005) μελέτησαν πρακτικούς τρόπους συνεργασίας με γονείς παιδιών ηλικίας τριών ετών περίπου για την προώθηση δεξιοτήτων γραμματισμού στο σπίτι και στο σχολείο. Οι είκοσι περίπου οικογένειες που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα ζούσαν σε μια εργατική περιοχή του Σέφιλντ της Βρετανίας. Το πρόγραμμα περιελάμβανε επισκέψεις των επιμορφωτών στο σπίτι και συναντήσεις στο σχολείο όλης της ομάδας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς και άλλους ειδικούς. Οι συναντήσεις πραγματοποιούνταν σε τακτά χρονικά διαστήματα και σε αυτές προσφέρονταν στους γονείς, πέραν της ενημέρωσης, βιβλία αλλά και άλλο βοηθητικό υλικό. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το ενδιαφέρον και η αποδοχή του προγράμματος από τους γονείς ήταν όχι μόνο εφικτή, αλλά και πολύ αποτελεσματική. Οι γονείς παρείχαν στα παιδιά τους στο σπίτι περισσότερες ευκαιρίες για ανάγνωση και γραφή, όπως και ερεθίσματα. Τέλος, αξιοποιούσαν συχνότερα εμπειρίες που προέκυπταν από τον περιβάλλοντα έντυπο λόγο.

Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή των παραπάνω προγραμμάτων έχουν δείξει ότι γονείς από όλα τα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα επιθυμούν να συμμετάσχουν σε τέτοιου είδους δραστηριότητες.



Ακόμη και γονείς που ζουν σε υποβαθμισμένο περιβάλλον, στο οποίο υπάρχουν σοβαρά προβλήματα επιβίωσης, φαίνεται να ανταποκρίνονται θετικά στο κάλεσμα αυτό (Cairney & Munsie, 1992). Μάλιστα παρατηρείται και μια διαφοροποίηση στις πρακτικές που υιοθετούν και στις απόψεις τους ανάλογα με το κοινωνικό στρώμα προέλευσης από το οποίο προέρχονται. Η Hasan (1989), σε μια έρευνά της σε μητέρες που συμμετείχαν σε προγράμματα οικογενειακού γραμματισμού, έδειξε ότι μητέρες των κυρίαρχων τάξεων διέφεραν από τις μητέρες κατώτερων τάξεων τόσο ως προς τις πρακτικές που υιοθετούσαν, όσο και ως προς τον τρόπο που έλεγχαν και έδιναν οδηγίες στα παιδιά τους. Ως εκ τούτου, υφίσταται σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των κοινωνικών στρωμάτων -διαφορετικά τμήματα κοινωνίας αναπτύσσουν διαφορετικές προδιαθέσεις νοηματοδότησης, διαφορετικές ιδεολογικές στάσεις- έτσι στο πλαίσιο της ίδιας κοινωνικής διαδικασίας τείνουν να λένε και να εννοούν διαφορετικά πράγματα¹. Γενικώς, η επίδραση των προγραμμάτων αυτών στους γονείς είναι εμφανής, αφού αυξάνεται η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες γραμματισμού στο σπίτι και βελτιώνονται οι σχέσεις τους με το παιδί.

Η επιτυχία ενός προγράμματος οικογενειακού γραμματισμού συνίσταται σε μεγάλο βαθμό στη συνεργασία όλων των φορέων που θα εμπλακούν σε αυτό. Τα οφέλη, δηλαδή, τα οποία τελικώς θα αποκομίσουν τα παιδιά εξαρτώνται από το πως θα χειριστούν το θέμα της συνεργασίας οι ειδικοί και εκπαιδευτικοί με τους γονείς (Erstein, 1988) και από τις κατευθυντήριες γραμμές που θα τους δώσουν. Διότι πρέπει να υπογραμμιστεί ότι τα εν λόγω προγράμματα δεν έχουν σκοπό τη μεταφορά των συγκεκριμένων μεθόδων του σχολείου στο σπίτι και τη μεταβίβαση των αρμοδιοτήτων των δασκάλων στους γονείς. Στόχος είναι η επιμόρφωση και η κινητοποίηση των γονέων σε θέματα που αφορούν στην ενίσχυση δεξιοτήτων γραμματισμού στο σπίτι.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα προγράμματα οικογενειακού γραμματισμού παρέχουν ευκαιρίες σε γονείς να υποστηρίξουν άλλους γονείς, να μοιράζονται εμπειρίες και να συζητούν τρόπους προκειμένου να επιφέρουν αλλαγές σε πρακτικές που υιοθετούν στο σπίτι τους. Τέλος, παρέχουν ευκαιρίες σε λιγότερο προνομιούχες οικογένειες να μάθουν και να κάνουν πρακτική διάφορες στρατηγικές που έχουν υιοθετηθεί από ανώτερες κοινωνικά οικογένειες και ήταν επιτυχείς. Η επιτυχία αυτών των προγραμμάτων έγκειται στην πληθώρα των ερευνών που έχει γίνει τα τελευταία χρόνια πάνω στις περιοχές αυτές.

Κατηγοριοποίηση των προγραμμάτων

Μία συνέπεια των πολλών διαφορετικών ορισμών της έννοιας του γραμματισμού της οικογένειας είναι ότι υπάρχουν πολλά διαφορετικά είδη προγραμμάτων οικογενειακού γραμματισμού (Nutbrown, Hannon, Morgan, 2005). Ένας διαφορετικός τρόπος κατηγοριοποίησης των προγραμμάτων αφορά τους στόχους τους. Αυτοί μπορούν να περιοριστούν στο να διδάξουν στα παιδιά και στους ενήλικες τρόπους για το πως να συμμετέχουν σε συγκεκριμένες πρακτικές γραμματισμού, ή μπορούν να είναι ευρύτεροι, στοχεύοντας να ενισχύσουν τόσο την οικογενειακή συνειδητοποίηση της έννοιας του γραμματισμού, πάνω στο πως η βασική εκπαίδευση μπορεί να παίξει ένα σημαντικό ρόλο, όσο και στη διατήρηση ή στην αλλαγή της θέσης τους στην κοινωνία.

Ένας θεμελιώδης τρόπος με τον οποίο τα προγράμματα ποικίλλουν είναι ποιοτικού το επίπεδο γραμματισμού στοχεύουν να αλλάξουν, σε ποιους απευθύνονται, σε ποιους δηλαδή μεταφέρουν οδηγίες (όπ.π.σ.,21). Μερικά προγράμματα εστιάζουν στα παιδιά, μερικά στους ενήλικες, μερικά και στους δύο. Κατόπιν υπάρχουν παραλλαγές αναφορικά με το εάν τα αποτελέσματα του προγράμματος τα καρπώνονται τα παιδιά, οι ενήλικες ή και οι δύο. Μπορεί οι οδηγίες να μεταφέρονται απευθείας σε ενήλικες με την προσδοκία τα πλεονεκτήματα να τα επωφεληθούν τα παιδιά (εργασία με τους γονείς για να έχει επίδραση στην πορεία γραμματισμού των παιδιών). Ή, ακόμη, οι οδηγίες να μεταφέρονται απευθείας στα παιδιά με την προσδοκία να έχουν άμεση επιρροή στους γονείς.

Η τοποθεσία που διεξάγονται ακόμη μπορεί να ποικίλλει. Σε μερικά προγράμματα η εργασία εκτελείται σε σπίτια, ενώ σε άλλα στα κέντρα, σχολεία, εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπως βιβλιοθήκες, εργασιακούς χώρους, λέσχες ποδοσφαίρου ή αλλού στην κοινότητα.

Διαφοροποίηση στα προγράμματα υπάρχει ακόμη ανάλογα με το ποιο δουλεύουν σε αυτά και αν έχουν την απαιτούμενη μόρφωση και εμπειρία. Οι εργαζόμενοι μπορεί να είναι εκπαιδευτικοί της πρώτης παιδικής ηλικίας, εκπαιδευτικοί για μεγαλύτερες ηλικίες ή και παραπλήσιοι επαγγελματίες ή εθελοντές. Υπάρχουν, ακόμη, παραλλαγές στους πληθυσμιακούς στόχους των προγραμμάτων, χάριν δίγλωσσων ή

¹ Οι ομιλητές προσανατολίζονται σε διαφορετικούς τρόπους ομιλίας και νοηματοδότησης ανάλογα με τις υλικές συνθήκες της κοινωνικής τους ύπαρξης. Αυτό τον προσανατολισμό προς το νόημα ο Bernstein (1986), τον χαρακτήρισε προσανατολισμό ως προς τον *κώδικα* (επεξεργασμένος και περιορισμένος κώδικας).



άλλων εθνικών ομάδων, όπως πατέρες, έφηβοι ή τρόφιμοι φυλακών. Είναι μετά βίας εκπληκτικό ότι τέτοιες κατηγοριοποιήσεις των προγραμμάτων, όπως έχουν προταθεί, τείνουν να είναι κάτι το φυσικό και το περιεκτικό.

Κατά καιρούς όμως, έχουν διατυπωθεί και άλλες κατηγοριοποιήσεις για τα προγράμματα. Η Nickse (1990) πρότεινε ότι τα προγράμματα οικογενειακού γραμματισμού είναι οργανωμένες προσπάθειες που βελτιώνουν τις πρακτικές γραμματισμού των εκπαιδευτικά λιγότερο καταρτισμένων γονέων και των παιδιών μέσα από ειδικά σχεδιασμένα προγράμματα, με τη βασική ιδέα ότι οι γονείς και τα παιδιά μπορούν να αντιμετωπισθούν ως μονάδα εκμάθησης και μπορούν να ωφεληθούν από τις εμπειρίες γραμματισμού. Πρότεινε μια τετραπλή τυπολογία σύμφωνα με το εάν τα προγράμματα στοχεύουν στον ενήλικο άμεσα και στο παιδί έμμεσα, αλλά και αντίστροφα. Αυτό είναι χρήσιμο σαφώς, αλλά αφήνει έξω πολλά χαρακτηριστικά γνωρίσματα που θα μπορούσαν να είναι σημαντικά στους ερευνητές, τους επαγγελματίες και τους φορείς χάραξης πολιτικής. Οι Morrow & Paratore (1993) διέκριναν δύο άλλες κατηγορίες προγραμμάτων : συνεργασίες εγχώριων σχολείων και μεταξύ γενεών (intergenerational) επεμβάσεις. Η Cairney (2002) πρότεινε παρόμοιες κατηγορίες (πρωτοβουλίες προγράμματος σπυριού/σχολείου μεταξύ γενεών προγραμμάτων γραμματισμού), αλλά πρόσθεσε και μία τρίτη με την ονομασία προγράμματα συνεργασίας, τα οποία εστιάζουν στις συνδέσεις στο επίπεδο σχολείων, οικογενειών και κοινοτήτων. Άλλοι ερευνητές, ειδικότερα στις Ηνωμένες Πολιτείες, επιμένουν σε ένα συγκεκριμένο καθορισμό του όρου «οικογενειακός γραμματισμός» που αναφέρεται σε προγράμματα που συνδυάζουν τις βασικές δεξιότητες και τη γονεϊκή συμμετοχή στην πορεία γραμματισμού των παιδιών τους, καθώς και κοινές δραστηριότητες γονέα -παιδιών.

Η πολυσυζητημένη θέση του όρου οδήγησε τη Morrow (1995) να ολοκληρώσουν, λέγοντας ότι ο οικογενειακός γραμματισμός αναφέρεται σε μια σύνθετη έννοια που συνδέεται με πολλές διαφορετικές πεποιθήσεις για σχέσεις μεταξύ της οικογένειας και της ανάπτυξης πρακτικών γραμματισμού που αναπτύσσονται στα πλαίσια αυτής. Οι Wolfendale & Torring (1996) χαρακτηρίζουν τον οικογενειακό γραμματισμό ως ένα ευρύτερο φάσμα δραστηριοτήτων, που αφορά κυρίως τις ανάγκες των γονέων. Ο Auerbach (1997) πρότεινε μια ομαδοποίηση των προγραμμάτων, σύμφωνα με τρία παραδείγματα, εκ των οποίων οι υποθέσεις, οι στόχοι και οι πρακτικές είναι από διαφορετικές ιδεολογικές και θεωρητικές προοπτικές: η προσέγγιση επέμβαση – πρόληψη, οι πολλαπλοί γραμματισμοί και η προσέγγιση της κοινωνικής αλλαγής (Auerbach, 1997). Η κατηγοριοποίηση σύμφωνα με αυτά τα τρία παραδείγματα δεν είναι απλή, αλλά οι κατηγορίες εφιστούν την προσοχή στους θεμελιώδεις στόχους και στους σκοπούς των προγραμμάτων, καθώς επίσης και στο βαθμό που επιτρέπεται στις οικογένειες να προκαλέσουν τις κοινωνικές δυνάμεις που τις περιθωριοποιούν. Η Taylor (1997) πρότεινε έναν επαναπροσδιορισμό των προγραμμάτων οικογενειακού γραμματισμού ως μέσο οργάνωσης των προνομιούχων και μη οικογενειών στο να διαβάζουν, να γράφουν και να κάνουν και άλλα είδη εργασίας μαζί, προκειμένου να αυξηθούν οι διαθέσιμες ευκαιρίες για όλους.

Λαμβάνοντας υπόψη την ετερογένεια ως προς τον ορισμό των τρεχόντων προγραμμάτων οικογενειακού γραμματισμού και τη συνεχή ευρηματικότητα των ερευνητών στην ανάπτυξη νέων, είναι πιθανώς καλύτερο να εργαστεί κανείς με το γενικότερο ορισμό που αναφέρθηκε παραπάνω, ότι δηλαδή έχουμε να κάνουμε με μία κατηγορία προγραμμάτων που φωτίζουν όψεις του γραμματισμού, αναγνωρίζουν και κάνουν χρήση των οικογενειακών σχέσεων (όπ.π.σ.,23). Τα προγράμματα αυτά ποικίλλουν αρκετά, μερικές παραλλαγές των οποίων είναι σημαντικές για την έρευνα, την πρακτική ή την πολιτική.

Στόχοι των προγραμμάτων

Τα προγράμματα οικογενειακού γραμματισμού έχουν πολλούς στόχους και πολλούς τρόπους για να τους εκδηλώνουν (Nickse, 1991). Ευρήματα ερευνών πάνω στον τομέα αυτό έχουν οργανωθεί σύμφωνα με τις ακόλουθες περιοχές στόχων:

- Επίδραση στις δεξιότητες, επιτεύγματα και αντιλήψεις των παιδιών (*Impact on Children's Skills, Achievement and Attitudes*) (Kamil, Mosenthal, Pearson, Barr, 2000: 860).

Η πλειοψηφία των ευρημάτων δείχνει ότι τα παιδιά, των οποίων οι γονείς παρακολούθησαν τέτοιου είδους προγράμματα, είχαν μεγαλύτερη επιτυχία στο σχολείο. Το πρόγραμμα «Sheffield για την ανάπτυξη της πρώιμης ικανότητας για ανάγνωση» (Domprey & Spencer, 1998) είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα του παραπάνω ορισμού. Οι βασικοί του στόχοι ήταν να αυξηθούν οι ικανότητες και οι δεξιότητες παιδιών κατώτερου κοινωνικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος, ούτως ώστε να περιορίσουν, κατά το δυνατόν, τις πιθανότητές τους για σχολική αποτυχία στο μέλλον



- Επίδραση στις ακαδημαϊκές δεξιότητες των γονέων, στις αναγνωστικές τους συμπεριφορές και στην εμπιστοσύνη τους (*Impact on Parent's Academic Skills, Literate Behaviors and Confidence*) (Kamil, Mosenthal, Pearson, Barr, 2000: 861).

Γονείς που συμμετείχαν σε τέτοια προγράμματα άλλαξαν τον τρόπο που αλληλεπιδρούσαν με τα παιδιά τους, ανέπτυξαν δεξιότητες, άλλαξαν τις αναγνωστικές τους συνήθειες και καρπώθηκαν πολλά οφέλη από τη συμμετοχή τους. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του «The Family WRAP Program (Writing and Reading Appreciation Program) (Domprey & Spencer, 1998). Σκοπός του προγράμματος ήταν να βοηθήσει τους γονείς να διακρίνουν και να καταλάβουν τη σημασία του ρόλου τους στην πορεία γραμματισμού των παιδιών τους. Να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον τους, να βοηθήσουν τα παιδιά τους, αυξάνοντας την αυτοπεποίθησή τους ότι μπορούν να το κάνουν αυτό και ειδικότερα, σε γονείς με περιορισμένες ικανότητες γραμματισμού, να υπερεκτιμήσουν την ικανότητά τους στη γραφή και στην ανάγνωση συμμετέχοντας στις δραστηριότητες του προγράμματος μαζί με τα παιδιά τους. Μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτό το πρόγραμμα, οι γονείς κατάλαβαν πόσο σημαντικό είναι να δίνουν πλήθος ερεθισμάτων στα παιδιά τους σε τέτοιες ηλικίες, αλλά το σημαντικό είναι ότι βελτιώθηκαν και οι δικές τους δεξιότητες.

- Επίδραση στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις (*Impact on Parent/ Child Literacy Interactions*) (Kamil, Mosenthal, Pearson, Barr, 2000: 863).

Στόχος είναι να αυξηθεί η συχνότητα των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων γύρω από την ανάγνωση και τη γραφή μέσα και έξω από το σπίτι. Αυτό σημαίνει από κοινού διάβασμα, αλλά περιλαμβάνει και άλλες δραστηριότητες, όπως γράψιμο, ανάγνωση περιοδικών και εφημερίδων, γράψιμο λίστας για ψώνια, επισκέψεις σε βιβλιοθήκες, κοινές αναγνωστικές δραστηριότητες (Teale & Sulzby, 1986). Παράδειγμα ενός τέτοιου προγράμματος, μέσα από το οποίο αποτυπώνεται ξεκάθαρα ο παραπάνω ορισμός, είναι το «The Even Start Family Literacy Program» (Morrow, 1993). Σκοπός του προγράμματος ήταν να ενδυναμώσει τους γονείς και άλλους ενήλικες προς την κατεύθυνση της αύξησης των εκπαιδευτικών τους δεξιοτήτων, βελτιώνοντας παράλληλα και τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες των παιδιών τους (Elson & McCarthy, 1997). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα έφερνε σε επαφή τους γονείς με τα παιδιά σαν μια ομάδα μαθητευόμενων, βελτιώνοντας τους δεσμούς τόσο ανάμεσα στις οικογένειες, όσο και μεταξύ των κοινοτήτων και των σχολείων, έτσι που να υποστηρίζουν το ένα το άλλο.

Τα ερωτήματα της έρευνας

Με βάση την επισκόπηση των θεωρητικών θέσεων και των εμπειρικών μας δεδομένων, οδηγήσαμε στη διατύπωση των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων – υποθέσεων

- **Ποιες είναι οι αντιλήψεις των γονέων για τις διάφορες όψεις του γραμματισμού; Έχουν όλοι την ίδια αντίληψη;**

Σκοπός μας είναι μέσα από αυτή την ερώτηση να διερευνήσουμε τις απόψεις των υποκειμένων της έρευνας για θέματα γραμματισμού που αφορούν το παιδί τους και ποια είναι η στάση που οι ίδιοι υιοθετούν. Στόχος είναι να καταλάβουμε πως οι ίδιοι νοηματοδοτούν το γραμματισμό και αν οι αντιλήψεις τους περιορίζονται σε διδακτικού τύπου προσεγγίσεις ή αρκούνται στην παροχή ερεθισμάτων στα παιδιά τους. Πράγματι, πλήθος ερευνητικών δεδομένων, όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, δείχνει ότι δύο είναι οι κυρίαρχες αντιλήψεις των γονέων για το γραμματισμό. Από τη μία, μερικοί γονείς έχουν αντιλήψεις διδακτικού τύπου, θεωρώντας ότι ο γραμματισμός είναι μία γνωστική κατάσταση που αφορά την ανάγνωση και τη γραφή λέξεων και από την άλλη κάποιοι τον θεωρούν ως μια κοινωνικά πλαισιωμένη διαδικασία που σχετίζεται με την παραγωγή και επεξεργασία μηνυμάτων. Οι δύο παραπάνω προτάσεις που έχουν διατυπωθεί στη βιβλιογραφία συνιστούν εκφάνσεις δύο διαφορετικών προσεγγίσεων ή μοντέλων, του γνωστικού ή αυτόνομου μοντέλου και του κοινωνικοπολιτισμικού ή ιδεολογικού μοντέλου (ενδ. Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001).

- **Θεωρούν οι γονείς ότι χρειάζονται βοήθεια σε θέματα πρώτου γραμματισμού; Και αν ναι, ποια είναι αυτά;**



Η ερώτηση αυτή αποσκοπεί στη διερεύνηση του αν όντως οι γονείς αισθάνονται την ανάγκη για βοήθεια σε θέματα γραμματισμού και αν ναι, ποια θέματα θεωρούν σημαντικά. Δηλαδή, αν είχαν την ευκαιρία να συναντηθούν με έναν ειδικό πάνω σε θέματα γραφής και ανάγνωσης, τι θα ήθελαν να τον ρωτήσουν; Θα έπαιρναν ποτέ μέρος σε μια τέτοια συνάντηση; Η απάντηση, όσον αφορά τη συμμετοχή τους, πιθανολογούμε να είναι θετική, καθώς σύμφωνα με πλήθος ερευνών στο εξωτερικό (για επισκόπηση κοίτα Nutbrown, Hannon, Morgan, 2005: 29), οι γονείς επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και συμμετοχή για ανάλογες συναντήσεις - προγράμματα. Μας ενδιαφέρει όμως τι θα πουν και εδώ στη χώρα μας.

- **Μπορεί αυτή η ενδεχόμενη ανάγκη για βοήθεια να επιτευχθεί, κατά την γνώμη των γονέων, μέσα από ένα πρόγραμμα οικογενειακού γραμματισμού; Πώς θα σχεδιάζαν οι ίδιοι ένα τέτοιο πρόγραμμα και τι θα ήθελαν να περιλαμβάνει;**

Η ερώτηση αφορά στον τρόπο πραγμάτωσης ενός προγράμματος οικογενειακού γραμματισμού και εστιάζεται στο αν θα ήθελαν οι συναντήσεις να είναι ατομικές ή θα δέχονταν να μοιραστούν τις εμπειρίες τους και με άλλους γονείς που ζητούν αντίστοιχη πληροφόρηση. Άλλες ερωτήσεις αφορούν στο αν πιστεύουν πως μια συνάντηση θα ήταν αρκετή ή θα έπρεπε να ακολουθήσουν και επόμενες. Αν ο χώρος του νηπιαγωγείου θα ήταν κατάλληλος ή, ενδεχομένως, θα προτιμούσαν να πραγματοποιηθεί κάπου αλλού. Αν θα ήθελαν να υπάρχουν εισηγήσεις μόνο από ειδικούς ή επιθυμούν και οι ίδιοι να συμμετέχουν και να θέτουν ερωτήματα. Κατά συνέπεια, η συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα οικογενειακού γραμματισμού έχει ως σκοπό την αλλαγή της συμπεριφοράς τους και τη δημιουργία αξιόλογων προτάσεων από μέρους των γονέων. Ο ισχυρισμός μας αυτός βασίζεται σε έρευνες (Taylor 1997, Morrow & Paratore 1993, Nickse 1990), όπου οι γονείς σχολίασαν την εμπλοκή τους σε προγράμματα που συμμετείχαν.

- **Υποθέτουμε, με βάση τη βιβλιογραφία, ότι κοινωνικές παράμετροι, όπως η εργασία και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, θα επηρεάζουν τις απόψεις τους για όλα τα παραπάνω θέματα. Θα θέλαμε, λοιπόν, να μελετήσουμε αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις απόψεις τους ανάλογα με το κοινωνικό-μορφωτικό στρώμα προέλευσής τους.**

Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή των παραπάνω προγραμμάτων έχουν δείξει ότι γονείς από όλα τα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα επιθυμούν να συμμετάσχουν σε τέτοιου είδους επιμορφωτικές δραστηριότητες. Ακόμη και γονείς που ζουν σε μη προνομιούχα περιβάλλοντα, στα οποία υπάρχουν ακόμη και προβλήματα επιβίωσης, φαίνεται να ανταποκρίνονται θετικά σε παρόμοια με αυτό καλέσματα (Cairney & Munsie, 1992). Μάλιστα, παρατηρείται και μια διαφοροποίηση στις πρακτικές που υιοθετούν και στις απόψεις τους, ανάλογα με το κοινωνικό στρώμα προέλευσης από το οποίο προέρχονται. Η Hasan (1989), σε μια έρευνα της σε μητέρες που συμμετείχαν σε προγράμματα οικογενειακού γραμματισμού, έδειξε ότι μητέρες των προνομιούχων τάξεων διέφεραν από τις μητέρες μη προνομιούχων τάξεων τόσο ως προς τις πρακτικές που υιοθετούσαν, όσο και ως προς τον τρόπο εμπλοκής τους σε περιστάσεις γραμματισμού. Υποθέτουμε ότι υφίσταται διαφοροποίηση μεταξύ των κοινωνικών κατηγοριών. Με άλλα λόγια, διαφορετικές κοινωνικο – μορφωτικές ομάδες αναπτύσσουν διαφορετικές προδιαθέσεις νοηματοδότησης και διαφορετικές ιδεολογικές στάσεις. Συμπερασματικά, αναμένουμε η απάντηση στο σχετικό ερώτημα να είναι θετική και θα δώσουμε ιδιαίτερη προσοχή στην ανάδειξη της ποιότητας και της έντασης αυτής των τυχόν διαφορών που θα αναδειχθούν.

Μεθοδολογία

Η ερευνητική μέθοδος που προκρίθηκε στην έρευνά μας είναι η περιγραφική (Cohen & Manion, 1993). Ειδικότερα από το ρεπερτόριο των περιγραφικών μεθόδων, η μέθοδος που επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε για την έρευνά μας είναι η **ανάλυση περιεχομένου ημιδομημένων συνεντεύξεων**.

Ο λόγος για τον οποίο επιλέξαμε τη συγκεκριμένη μέθοδο είναι ότι, αφενός ανταποκρίνεται καλύτερα στους σκοπούς της έρευνάς μας και, αφετέρου διότι από μεθοδολογική σκοπιά είναι η πλησιέστερη τεχνική προσέγγιση του υλικού μας.

Η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου και τα χαρακτηριστικά της



Η βασική ιδέα της ανάλυσης περιεχομένου συνίσταται στην ταξινόμηση των στοιχείων ενός κειμένου (είτε των λέξεων, είτε των φράσεων, είτε των παραγράφων κ.τ.λ.) σε ένα ορισμένο αριθμό κατηγοριών που έχουν καθοριστεί εκ των προτέρων. Η ανά κατηγορία ταξινόμηση των παραπάνω στοιχείων προσδιορίζει τη καταγραφή των δεδομένων και το αποτέλεσμα της ανάλυσης. Συγκεκριμένα, η ανάλυση του περιεχομένου συνίσταται στη ταξινόμηση όλων των στοιχείων ενός κειμένου, σε μία σειρά από θυρίδες (Πατινιώτης, 1996). Με αυτόν τον τρόπο, το κείμενο χαρακτηρίζεται από την ποσότητα των στοιχείων, τα οποία βρίσκονται σε κάθε μια από αυτές τις θυρίδες. Η ανάλυση περιεχομένου αφορά λιγότερο το ύψος του κειμένου και περισσότερο τις εκφραζόμενες ιδέες. Χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι οι αναλυόμενες ενότητες δεν είναι συνήθως λέξεις, αλλά έννοιες: εντάσσονται στην ίδια κατηγορία δύο λέξεις συνώνυμες ή δύο διαφορετικές λέξεις, με την ίδια όμως σημασία. Μάλιστα, πολύ συχνά, οι χρησιμοποιούμενες ενότητες αποτελούνται από θέματα ή από ολόκληρες φράσεις του κειμένου.

Οι προϋποθέσεις που η ανάλυση περιεχομένου οφείλει να πληροί και που είναι σημαντικές και στην παρούσα μελέτη, είναι οι ακόλουθες:

α) Αντικειμενική: Οι κατηγορίες ανάλυσης θα πρέπει να ορισθούν με ακρίβεια και με τρόπο τέτοιο, ώστε η ερμηνεία των προς ανάλυση κατηγοριών να μη μεταβάλλεται ανάλογα με την προσωπικότητα του αναλυτή ή του χρόνου της ανάλυσης. Δηλαδή, πρέπει ο αναλυτής, αφού έχει πραγματοποιήσει την ίδια ανάλυση σε δύο διαφορετικά χρονικά διαστήματα, να ερμηνεύει τις κατηγορίες κατά τον ίδιο τρόπο και να κατατάσσει τις ίδιες ενότητες στις κατηγορίες αυτές (Πατινιώτης, 1996: 77). Αυτό, θα της προσδώσει άλλωστε και το χαρακτηριστικό της *εγκυρότητας* εφόσον όπως είναι γνωστό, μια διαδικασία είναι έγκυρη κατά το μέτρο που μετράει αυτό που επιδιώκει να μετρήσει.

β) Συστηματική: Δηλαδή, το περιεχόμενο που αναλύεται θα πρέπει να συσχετίζεται με όλες τις σχετικές κατηγορίες ανάλυσης, που έχουμε θέσει και να συνάδουν οι αναλύσεις μας με τις υποθέσεις του διερευνούμενου ζητήματος. (ο.π., 1992: 75).

γ) Ποσοστική: Να είναι εφικτή, δηλαδή, η πλήρης απαρίθμηση όλων των κατηγοριών ανάλυσης ή θυρίδων ανάλυσης του υλικού της έρευνας.

Ο Καθορισμός των κατηγοριών

Με τον όρο «κατηγορία» δηλώνεται η ομάδα αντικειμένων, πραγμάτων, καταστάσεων, που έχουν έναν ορισμένο αριθμό κοινών χαρακτηριστικών ή ιδιοτήτων τα οποία την διαφοροποιούν από τις άλλες ομάδες με κριτήρια ποιοτικά. Η διάκριση σε κατηγορίες αποτελεί την πεμπτούσια της ανάλυσης περιεχομένου, καθώς το σύστημα των κατηγοριών χρησιμεύει ως πλαίσιο για την διαλογή του προς ανάλυση υλικού. «*Η αυστηρότητα των αποτελεσμάτων της διερεύνησης εξαρτάται από την αξία της ανάλυσης που χρησιμοποιείται ως βάση, δηλαδή από την ακρίβεια ταξινόμησης, που με τη σειρά της εξαρτάται από την αξία των κατηγοριών*» (Βάμβουκας, 2002). Η δυσκολία ως προς τον προσδιορισμό των σημασιολογικών κατηγοριών οφείλεται κυρίως στην πολυσημία και αμφισημία λέξεων και εκφράσεων, αλλά μπορεί να ξεπεραστεί από την στιγμή που θα αποκρυσταλλωθεί σε αυτές η κοινή σημασιολογική τους χροιά.

Ο καθορισμός των κατηγοριών γίνεται σε τρία διαδοχικά στάδια.

Αρχικά, πρέπει να προσδιορίσουμε ποιες θα είναι οι ερευνητικές υποθέσεις πάνω στις οποίες θα βασίζεται η ανάλυση και ποιο θα θεωρείται επακριβώς το αντικείμενο προς επαλήθευση ή διάψευση (Πατινιώτης, 1996: 76). Στη συνέχεια, θα εξετάσουμε τη γενική διαδικασία διατύπωσης των υποθέσεων. Στο στάδιο αυτό, δεν πρέπει να βασιζόμαστε στην εξέταση μόνο των προς ανάλυση τεκμηρίων που έχουμε. Βέβαια, η συνοπτική εξέταση ορισμένων από τα τεκμήρια αυτά μπορεί να υποβάλει ιδέες και να βοηθήσει στη συναγωγή συσχετίσεων: δηλαδή, να συμβάλλει στον προσδιορισμό των υποθέσεων. Δεν πρέπει όμως να αρκεσθούμε σ' αυτό. Απαιτείται μια περισσότερο εμπειριστατωμένη μελέτη των υπό εξέταση τεκμηρίων, συμπεριλαμβανομένων και των προοπτικών τους. Μια εργασία σύγκρισης, στοχασμού και μια μεγάλη προσπάθεια διαίσθησης είναι απαραίτητες. Εφόσον έχουν προσδιοριστεί οι ερευνητικές υποθέσεις, θα πρέπει κάθε μια από αυτές να μετατεθεί στις προς ανάλυση κατηγορίες. Το τρίτο στάδιο συνίσταται στην ακριβή διατύπωση των προς ανάλυση κατηγοριών. Πρέπει να καθορισθούν για το θέμα με σαφήνεια και λεπτομέρεια οι κατευθυντήριες γραμμές, έτσι ώστε κάθε ένας συμμετέχων αλλά και μη στην έρευνα να κατανοεί με τον ίδιο τρόπο τις κατηγορίες.

Στα πλαίσια, λοιπόν, της δικής μας ερευνητικής προσπάθειας εργαστήκαμε ως εξής:

- Πρώτον η βιβλιογραφική επισκόπηση του εν λόγω θέματος ανέδειξε τις υπό έρευνα κατηγορίες.
- Δεύτερον, ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων. Αυτό το στάδιο περιελάμβανε τη διαδικασία και τις ενέργειες της μεταφοράς του προφορικού λόγου σε γραπτό κείμενο.



- Στη συνέχεια, ακολούθησε συστηματική ανάγνωση του προς ανάλυση υλικού προκειμένου να αναδυθούν συγκεκριμένα θέματα τα οποία διαφαίνονται ως σημαντικά, είτε λόγω των νοημάτων που σηματοδοτούν για το κείμενο, είτε λόγω της συχνότητας της επανάληψής τους.
- Έπειτα, συνδυάζοντας τις υποθέσεις και τους στόχους της έρευνας με τις θεωρητικές αναλύσεις μας, έτσι όπως τις αναπτύξαμε στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας, προχωρήσαμε στη δημιουργία μιας ομάδας κατηγοριών σύμφωνα με τις οποίες αναλύσαμε το υπάρχον ερευνητικό υλικό. Μέσα από αυτή τη διαδικασία κατέστη δυνατή η ταξινόμηση του υλικού σε σημασιολογικά απαρτισμένες «ολότητες», σε δομικά, δηλαδή, στερεοποιημένες θεματικές σημασιολογικές περιοχές, η ανάλυση των οποίων μας έδωσε την ευκαιρία να προχωρήσουμε σε ανάλογα ερμηνευτικά σχήματα (Βάμβουκας, 1998: 56).
- Τέλος, ακολούθησε ο προσδιορισμός της μονάδας ταξινόμησης ή καταγραφής.

Οι δυο κατηγορίες που προέκυψαν στη δική μας έρευνα είναι οι παρακάτω:

Κατηγορία Ι : ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ

Πίνακας 1: Αντιλήψεις γονέων για γραμματισμό

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ι:ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ	
ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΩΣ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ (αυτόνομο μοντέλο- αναγνωριστικός γραμματικός κατά Hasan)	ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΩΜΕΝΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ (ερεθίσματα- διαμεσολάβηση), (γραμματισμός δράσης κατά Hasan) (κοινωνικο-πολιτισμικό μοντέλο)
Θα λέγατε ότι εσείς ή ο/η σύζυγός σας ως γονείς, εστιάζετε την προσοχή σας στην ευχαρίστηση που αντλεί κάποιος από την ανάγνωση ή την εκμάθηση των γραμμάτων;	
Υπάρχουν πράγματα που κάνετε για να βοηθήσετε το παιδί σας με την ανάγνωση και τη γραφή;	
Κυκλοφορούν στο εμπόριο βιβλιοτετράδια με ασκήσεις. Έχετε αγοράσει στο παιδί σας ποτέ κάποιο από αυτά; Σκέφτεστε να του αγοράσετε κάποιο το καλοκαίρι;	
Ποιος, πιστεύετε, ότι θα πρέπει να είναι ο ρόλος του νηπιαγωγείου και της νηπιαγωγού σε σχέση με την κατανόηση της γραφής και της ανάγνωσης;	
Θεωρείτε ότι είναι σημαντική η ύπαρξη δανειστικής βιβλιοθήκης στο νηπιαγωγείο;	
Τι θα πρέπει, κατά τη γνώμη σας, να ξέρει το παιδί πριν πάει στην Α΄ Δημοτικού;	
Πώς μπορεί το σπίτι και το νηπιαγωγείο να βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση;	

Η κατηγορία αυτή χωρίζεται σε δύο υποκατηγορίες που αφορούν το γραμματισμό ως γνωστική ικανότητα, η μία, και το γραμματισμό ως κοινωνικά πλαίσιοι, η άλλη, σύμφωνα, με τους Αϊδίνη &



Κωστούλη (2001). Οι ερωτήσεις, και στις δύο υποκατηγορίες, είναι ίδιες και στοχεύουν στην ανίχνευση των απόψεων των γονέων για τις δύο διαφορετικές προεκτάσεις του γραμματισμού που προτείνονται.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ II: ΑΝΑΓΚΕΣ

Πίνακας 2: Ανάγκες γονέων

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ II:ΑΝΑΓΚΕΣ		
ΑΝΑΓΚΕΣ	ΤΙ ΕΙΔΟΥΣ ΑΝΑΓΚΕΣ	ΛΟΓΟΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ
Ναι	Γενικής στήριξης	
Όχι	Διδακτικής παρέμβασης	
	Προφορικής ανάπτυξης	
	Μετάβασης/ προετοιμασίας για το δημοτικό	

Η συγκεκριμένη κατηγορία αναφέρεται στις ανάγκες των γονέων για τη δημιουργία προγραμμάτων οικογενειακού γραμματισμού και περιλαμβάνει τρεις υποκατηγορίες, οι οποίες διερευνούν την ύπαρξη ή μη τέτοιων αναγκών, το είδος τους, καθώς και τους λόγους συμμετοχής των γονέων σε ένα τέτοιο πρόγραμμα.

Το δείγμα της έρευνας

- Οι γονείς

Τα υποκείμενα της έρευνας μας ήταν συνολικά δεκαοκτώ (18) οικογένειες, από τους οποίους τρεις (3) ήταν πατέρες, δεκαέξι (16) μητέρες, ένας (1) παππούς και μία (1) γιαγιά. Σε ορισμένες περιπτώσεις και συγκεκριμένα τρεις (3) υπήρχε συμμετοχή και από τους δύο. Τρεις (3), ακόμη, γονείς από το δείγμα μας δεν είχαν μητρική γλώσσα την ελληνική.

Προκειμένου να καθορίσουμε επακριβώς το κοινωνικό επίπεδο προέλευσης των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα, εξετάσαμε το επάγγελμα των γονέων τους, χρησιμοποιώντας ως εργαλείο το κριτήριο κατηγοριοποίησης των επαγγελματιών, που προτείνεται από τους Hasan (1989), Hasan & Cloran (1990) και Williams (1999). Μετά την κατηγοριοποίηση των υποκειμένων του δείγματος στις δύο παραπάνω κατηγορίες (ΧΑΕ, ΥΑΕ), προέκυψε ότι τα 15 (83,3%) υποκείμενα του δείγματος εξασκούν επαγγέλματα χαμηλής αυτονομίας από την υλική βάση και τα υπόλοιπα 3 (16,7%) επαγγέλματα υψηλής αυτονομίας από την υλική βάση.

Πίνακας 3:

Παρουσίαση του δείγματος με βάση την αυτονομία του επαγγέλματός του (ποσοστά).



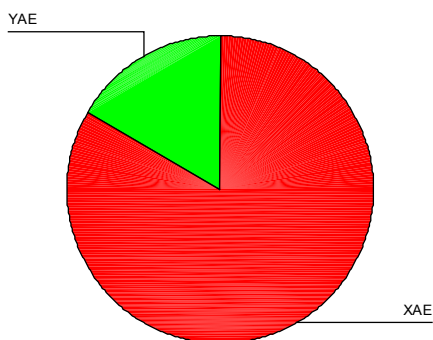
B_AUT_EP

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid XAE	15	83,3	83,3	83,3
YAE	3	16,7	16,7	100,0
Total	18	100,0	100,0	

Γράφημα 1

Παρουσίαση του δείγματος με βάση την αυτονομία του επαγγέλματός των γονέων.

B_AUT_EP

**-Οι μαθητές****Πίνακας 4:**

Αναλυτική παρουσίαση του δείγματος κατά ηλικία και φύλο.

Προνήπια			Νήπια			Σύνολο Τάξης
Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο	
3	4	7	6	10	16	23

Το νηπιαγωγείο

Το νηπιαγωγείο του δείγματός μας είναι το 19^ο Νηπιαγωγείο και ανήκει στην περιοχή του Ζαβλανίου Πατρών. Πρόκειται για ένα διαθέσιμο νηπιαγωγείο, το οποίο επιλέχθηκε κατόπιν εκτίμησης της σχολικής συμβούλου, η οποία έκρινε ότι πληρούσε τις απαραίτητες, εκείνες, προϋποθέσεις που το καθιστούσαν αξιόπιστο για την εκπόνηση της έρευνας. Το συγκεκριμένο νηπιαγωγείο ακολουθούσε τις αρχές και τις πρακτικές του νέου Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτος Σπουδών για το νηπιαγωγείο (2001) σε ό,τι αφορά τον τομέα της γλώσσας και οι νηπιαγωγοί φάνηκε να ήταν ενήμερες για τη φιλοσοφία του εν λόγω προγράμματος, το οποίο έδειχναν να το εφαρμόζουν στην πράξη.



Το χρονοδιάγραμμα της έρευνας

Η ερευνητική διαδικασία διήρκησε ολόκληρο το ακαδημαϊκό έτος 2009. Συγκεκριμένα, ξεκίνησε αρχές Ιανουαρίου του 2009 και ολοκληρώθηκε αρχές Ιουνίου του 2009.

Πίνακας 5:

Σχηματοποιημένο χρονοδιάγραμμα έρευνας

Σχηματοποιημένο χρονοδιάγραμμα έρευνας	
ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2009:	-Επίσκεψη στο νηπιαγωγείο. Γνωριμία με τις νηπιαγωγούς και ενημέρωση για τη φύση της έρευνας. -Πιλοτική εφαρμογή ερευνητικού εργαλείου με τρεις γονείς.
ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2009:	-Επιστολή προς τους γονείς με το σκοπό της έρευνας και κάλεσμα αυτών στη μικρή ενημερωτική συνάντηση στο χώρο του νηπιαγωγείου. -Συνάντηση ενημερωτική και σύνταξη καταλόγου με τις ώρες των συνεντεύξεων.
ΜΑΡΤΙΟΣ 2009:	-Διεξαγωγή των δεκαοκτώ συνεντεύξεων. -Δραστηριότητες άντλησης γραπτών παραγωγών από τα παιδιά.
ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2009:	Απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων.
ΜΑΙΟΣ 2009:	Ανάλυση και κατηγοριοποίηση των συνεντεύξεων.
ΙΟΥΝΙΟΣ 2009:	Επιμορφωτική συνάντηση με γονείς και ειδικό σε θέματα γραμματισμού.

Τα εργαλεία της έρευνας

-Ημιδομημένη συνέντευξη

Για τη κατασκευή του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου ακολουθήσαμε τρία βήματα. Το πρώτο βήμα ήταν η προετοιμασία του διαγράμματος της συνέντευξης. Συγκεκριμένα το στάδιο αυτό περιέλαβε,



εφόσον είχαν αποφασισθεί και τεθεί οι γενικοί και επιμέρους σκοποί της έρευνας, τη μεταγραφή των στόχων της σε ερωτήσεις, οι οποίες και διαμόρφωσαν το κύριο σώμα του κειμένου μας. Προσπαθήσαμε να το οργανώσουμε αυτό με τέτοιο τρόπο, ώστε οι ερωτήσεις να αντανακλούν ικανοποιητικά αυτό που προσπαθούσαμε να διερευνήσουμε. Σε αυτό το σημείο αρχίσαμε την εργασία καταγράφοντας τις μεταβλητές με τις οποίες επρόκειτο να ασχοληθεί η μελέτη. Όπως λέει κάποιος σχολιαστής, *‘το πρώτο βήμα στη σύνταξη των ερωτήσεων της συνέντευξης είναι να προσδιορίσετε με σαφήνεια τις μεταβλητές σας. Οι μεταβλητές σας είναι αυτό που προσπαθείτε να μετρήσετε. Σας λένε από πού να ξεκινήσετε’* (Tuckman, 1972).

Το δεύτερο βήμα ήταν η πραγματοποίηση τριών «πιλοτικών συνεντεύξεων» με τρεις γονείς, με σκοπό να διερευνήσουμε έμπρακτα πλέον τις πιθανές δυσκολίες, αλλά και να διαπιστώσουμε τις τυχόν ελλείψεις στο σχεδιασμό του ερευνητικού μας εργαλείου. Οι πιλοτικές συνεντεύξεις στάθηκαν εξαιρετικά πολύτιμες στο στάδιο αυτό, διότι ελέγξαμε αν όλες οι ερωτήσεις μας ήταν σαφείς, κατανοητές και όχι καθοδηγητικές ή διφορούμενες.

Μετά από αυτό το βήμα οι θεματικοί άξονες του ερωτηματολογίου της συνέντευξης ήταν έτοιμοι. Το πρώτο μέρος περιελάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν δημογραφικές μεταβλητές. Το δεύτερο μέρος εστίαζε στις αντιλήψεις των γονέων για θέματα πρώτου γραμματισμού και τις πρακτικές που υιοθετούν. Το τρίτο μέρος προσπαθούσε να ανιχνεύσει αν υπάρχουν και ποιες είναι οι ανάγκες των γονέων και τι θα ήθελαν να μάθουν αν είχαν την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε μια τέτοια επιμορφωτική διαδικασία. Το τέταρτο και τελευταίο μέρος εστίαζε σε οργανωτικά ζητήματα και συγκεκριμένα περιελάμβανε ερωτήσεις πάνω στα προγράμματα ως διαδικασία

Το τρίτο και τελευταίο βήμα ήταν η διεξαγωγή των συνεντεύξεων που διήρκεσε ένα μήνα (όλο το μήνα Μάρτιο). Κάθε μία από αυτές πραγματοποιήθηκε την ώρα του σχολικού προγράμματος στο γραφείο των εκπαιδευτικών, που βρισκόταν δίπλα από τις αίθουσες του νηπιαγωγείου. Ο χρόνος κάθε συνέντευξης κυμάνθηκε από είκοσι-πέντε (25) έως και εκατόν δέκα (110) λεπτά

Αποτελέσματα

Από την επεξεργασία των δεδομένων προκύπτουν οι παρακάτω πίνακες:

Πίνακας 6: Κατηγοριοποίηση των απαντήσεων 7-14

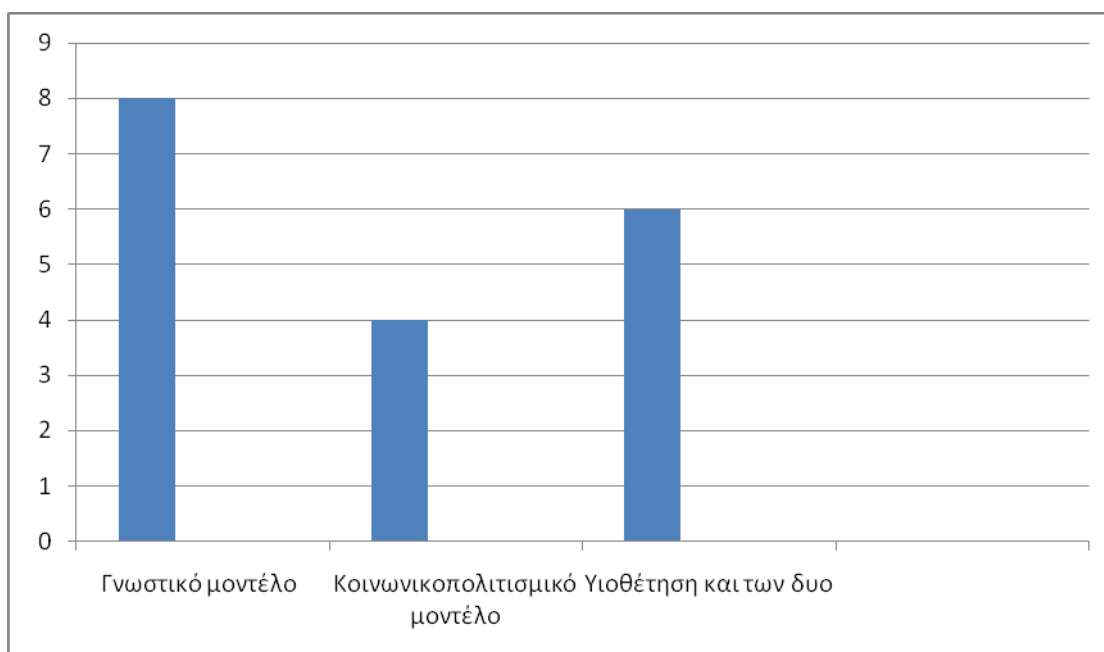
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΓΝΩΣΤΙΚΟ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ	ΣΥΝΟΛΟ
	ΜΟΝΤΕΛΟ	ΜΟΝΤΕΛΟ	
ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΣΗ VS ΕΚΜΑΘΗΣΗ (Ερ.7)	10	8	18
ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΓΙΑ ΒΟΗΘΕΙΑ (Ερ.8)	9	9	18
ΒΙΒΛΙΟΤΕΤΡΑΔΙΑ (Ερ.9)	12	6	18
ΡΟΛΟΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ (Ερ.10)	14	4	18
ΣΚΙΑΓΡΑΦΗΣΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ (Ερ.11)	14	4	18
ΔΑΝΕΙΣΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ (Ερ.12)	11	7	18
ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΓΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟ (Ερ.13)	14	4	18
ΣΠΙΤΙ ΚΑΙ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ (Ερ.14)	12	6	18



Πίνακας 7: Πίνακας υιοθέτησης μοντέλων

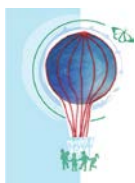
ΕΠΙΛΟΓΗ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΑΠΟ ΓΟΝΕΙΣ	
ΥΙΟΘΕΤΗΣΗ ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ	8
ΥΙΟΘΕΤΗΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ	4
ΥΙΟΘΕΤΗΣΗ ΚΑΙ ΤΩΝ ΔΥΟ	6
ΣΥΝΟΛΟ	18

Γράφημα 2: Απεικόνιση υιοθέτησης μοντέλων



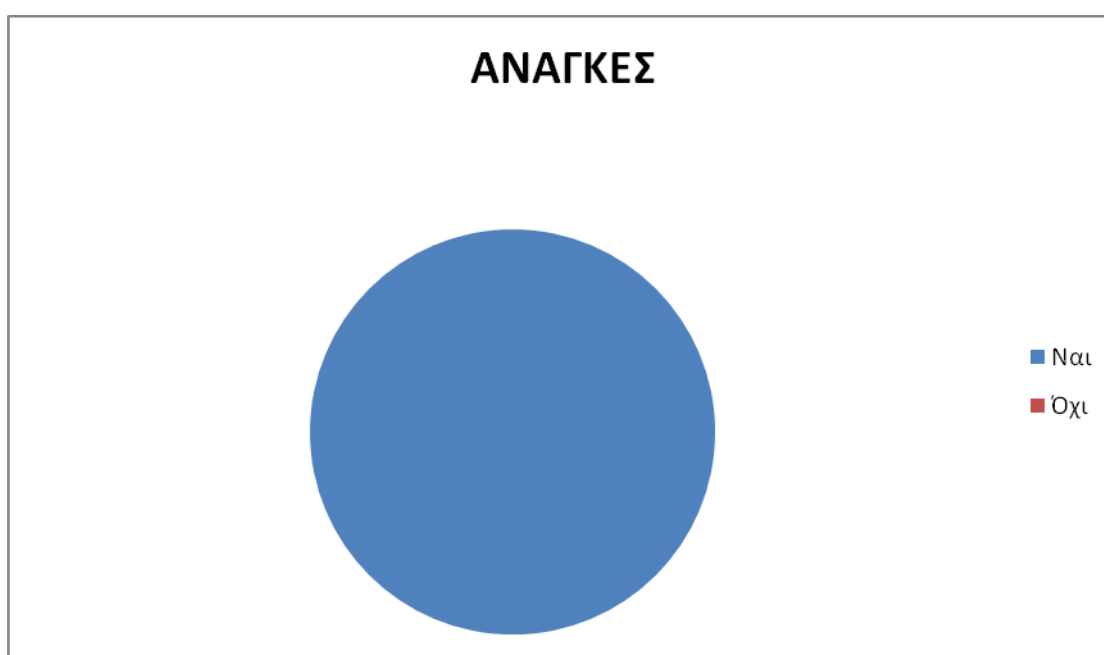
Όπως προέκυψε από την κατηγοριοποίηση των δεδομένων, οι περισσότεροι γονείς, οι οχτώ (8) από τους δεκαοχτώ (18), υιοθετούν την αντίληψη για το γραμματισμό ως μια γνωστική κατάκτηση και προβάλλουν το γνωστικό μοντέλο. Τέσσερις (4) στους δεκαοχτώ (18), υποστηρίζουν ότι ο γραμματισμός είναι μια κοινωνικά πλαισιωμένη διαδικασία και υιοθετούν το κοινωνικοπολιτισμικό μοντέλο. Υπάρχουν, όμως και έξι (6) γονείς που υποστηρίζουν και τα δύο μοντέλα, θεωρώντας ότι η υιοθέτηση και των δυο είναι ο καλύτερος συνδυασμός στην πορεία γραμματισμού των παιδιών.

Πίνακας 8: Ανάγκες γονέων



ΑΝΑΓΚΕΣ	
ΝΑΙ	18
ΟΧΙ	0
ΣΥΝΟΛΟ	18

Γράφημα 3: Ανάγκες γονέων



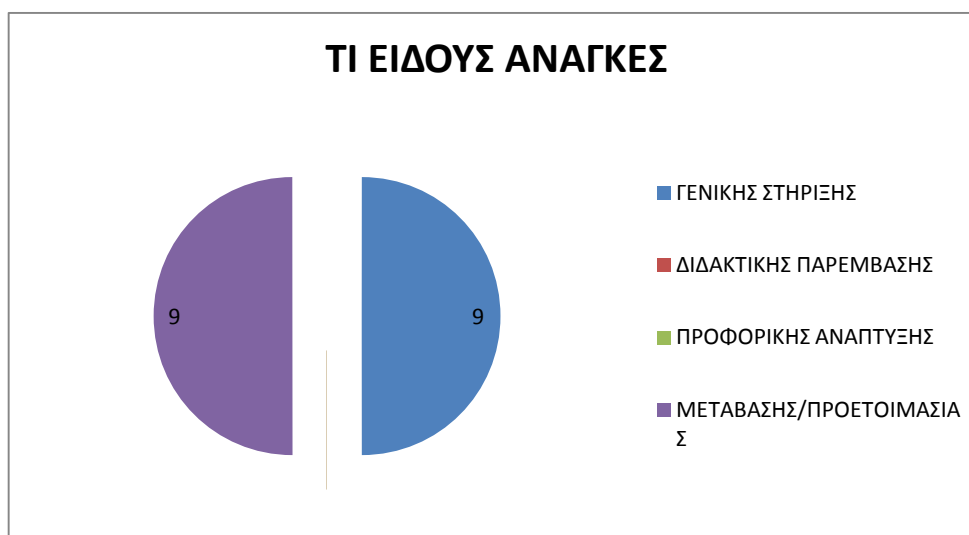
Ο συγκεκριμένος πίνακας ανιχνεύει την ύπαρξη ή μη αναγκών των γονέων για βοήθεια και ενημέρωση σε θέματα γραμματισμού των παιδιών τους. Όλοι οι γονείς απάντησαν θετικά, δείχνοντας ότι έχουν ανάγκες.

Πίνακας 9: Κατηγοριοποίηση του είδους των αναγκών των γονέων



ΤΙ ΕΙΔΟΥΣ ΑΝΑΓΚΕΣ	
ΓΕΝΙΚΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ	9
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	0
ΠΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ	0
ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ/ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑΣ	9
ΣΥΝΟΛΟ	18

Γράφημα 4: Απεικόνιση του είδους των αναγκών των γονέων



Σύμφωνα με την εν λόγω κατηγοριοποίηση, που αφορά το είδος των αναγκών που έχουν οι γονείς σε θέματα γραμματισμού, παρατηρούμε ότι οι μισοί από τους γονείς, εννέα (9) στους δέκα-οκτώ (18), έχουν ανάγκες γενικής στήριξης. Οι υπόλοιποι μισοί έχουν ανάγκη για βοήθεια σε θέματα μετάβασης στο δημοτικό, κάτι το οποίο δείχνει να τους αγχώνει πολύ.

Σχολιασμός Αποτελεσμάτων – Έλεγχος υποθέσεων

Στο σημείο αυτό θα προσπαθήσουμε να ελέγξουμε τις αρχικές υποθέσεις και να σχολιάσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας.

Ερώτημα 1: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των γονέων για τις διάφορες όψεις του γραμματισμού; Έχουν όλοι την ίδια αντίληψη;

Οι αντιλήψεις των γονέων αναφορικά με τις όψεις του γραμματισμού δίστανται. Από τη μία πλευρά, οι οκτώ από τους δώδεκα γονείς διατείνονται υπέρ της άποψης ότι ο γραμματισμός είναι ένα σύνολο ατομικών γνωστικών δεξιοτήτων, ανεξάρτητες από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο διενεργούνται, από τις ανθρώπινες σχέσεις και τα κοινωνικά δρώμενα (Κουτσουράκη, 2006). Οι απαντήσεις που μας έδωσαν,



μας οδήγησαν στη διαπίστωση ότι αγνοείται ο ρόλος και η επιρροή των επικοινωνιακών περιστάσεων, το είδος των δραστηριοτήτων και των συμμετεχόντων. Ο γραμματισμός, κατά τη γνώμη τους, διέπεται από ένα σύνολο δεξιοτήτων που είναι αναπόσπαστο κομμάτι για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, όπως, άλλωστε ορίζει το αυτόνομο ή, αλλιώς γνωστικό μοντέλο, το οποίο επικεντρώνεται στη θεωρητική διερεύνηση ζητημάτων που αφορούν την πρώτη ανάγνωση και γραφή. Οι περισσότεροι γονείς εξέφρασαν την επιθυμία τους οι νηπιαγωγοί να βοηθούν πιο αποτελεσματικά τα παιδιά τους στην εκμάθηση των γραμμάτων, προκειμένου να είναι έτοιμα όταν πάνε στο δημοτικό. Δίνεται, επομένως, ιδιαίτερη σημασία στη μεταγλωσσική φύση του γραμματισμού, και παραγκωνίζεται η διάσταση εκείνη που καταδεικνύει ότι ασκείται επιρροή και άλλων παραγόντων στην πορεία ανάπτυξης δεξιοτήτων γραμματισμού.

Στον αντίποδα, τέσσερις από τους δεκαοκτώ γονείς αντιμετωπίζουν το γραμματισμό ως μια κοινωνικά πλαίσιομένη διαδικασία με πλήθος ερεθισμάτων και κινήτρων και συνυπολογίζουν θετικά το ρόλο του κοινωνικού πλαισίου (Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001). Αναδεικνύεται, έτσι, ο ρόλος των διαμεσολαβιών του γραμματισμού, όπως γονέων και εκπαιδευτικών, και των πρακτικών που ακολουθούνται στο συγκεκριμένο κοινωνικό περίγυρο του ατόμου (Baynham, 2000). Ο γραμματισμός αναπτύσσεται με φυσικό και αβίαστο τρόπο σε όλα τα παιδιά μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση με άλλους ενήλικες, φίλους, ομήλικους στο πλαίσιο ενός εγγράμματου περιβάλλοντος. Η πορεία κατάκτησής του είναι χωρίς αρχή και τέλος, η οποία συνεχώς εμπλουτίζεται με τη συνδρομή των γονέων, των νηπιαγωγών, των δασκάλων και της κοινωνίας ολόκληρης που συντροφεύουν το νέο άνθρωπο σε αυτό το ταξίδι.

Τέλος, έξι από τους δεκαοκτώ γονείς υιοθετούν και τα δύο μοντέλα. Θεωρούν την εκμάθηση πραγμάτων σημαντική, στα πλαίσια όμως του παιχνιδιού και της ευχαρίστησης.

Ερώτημα 2: Θεωρούν οι γονείς ότι χρειάζονται βοήθεια σε θέματα πρώτου γραμματισμού; Και αν ναι, ποια είναι αυτά;

Μέσα από τις απαντήσεις που έδωσαν οι γονείς, φάνηκε ότι χρειάζονται βοήθεια, καθώς και οι δεκαοκτώ (18) απάντησαν θετικά ότι έχουν ανάγκες, προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην πορεία εγγραμμτισμού τους. Οι εννέα (9) γονείς αναφέρθηκαν σε ανάγκες γενικής στήριξης που έχουν, οι οποίες αφορούν σε θέματα συμπεριφοράς απέναντι στα παιδιά τους, σε θέματα συμπεριφοράς των ίδιων των παιδιών σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά, στον τρόπο χειρισμού της ψυχολογίας των παιδιών τους προκειμένου να τα προδιαθέσουν θετικά στην εμπλοκή τους σε δραστηριότητες γραμματισμού, καθώς και στη λύση προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών τους. Εννέα (9) γονείς αναφέρθηκαν στην ανησυχία τους για το κατά πόσο θα είναι έτοιμα τα παιδιά τους πριν πάνε στο δημοτικό. Οι ανησυχίες τους εστιάζονται, κυρίως, για το εάν τα παιδιά μαθαίνουν αρκετά και υπερφορτώνονται στο νηπιαγωγείο ή όχι πριν τη μετάβασή τους στο δημοτικό, για το εάν θα πρέπει να ξέρουν ήδη να γράφουν και να διαβάζουν πριν πάνε στο δημοτικό και για το πώς θα μπορούσαν ενδεχομένως να παροτρύνουν το παιδί να εμπλακεί σε δραστηριότητες γραμματισμού και να του εμφυσήσουν τη διάθεση να μάθει περισσότερα. Είναι ενδιαφέρον το ότι, κανένας γονιός δεν εξέφρασε ανάγκες πάνω σε θέματα διδακτικής παρέμβασης και προφορικής ανάπτυξης. Οι λόγοι συμμετοχής των γονέων σε ένα τέτοιο πρόγραμμα αφορούν, κυρίως, θέματα ενημέρωσης σε ζητήματα προγραμμάτων γραμματισμού και πώς θα μπορούσαν αυτά να εφαρμοστούν. Ήταν έντονη η επιθυμία τους να ανταλλάξουν απόψεις με τους άλλους γονείς σχετικά με την πορεία των παιδιών τους και να συγκρίνουν μεταξύ τους κατά πόσο το παιδί τους είναι προχωρημένο και ξέρει να διαβάζει και να γράφει από την ηλικία του νηπιαγωγείου. Επιπλέον, οι περισσότεροι γονείς αντιμετώπισαν σαν πρόκληση τη συμμετοχή τους σε ένα τέτοιο πρόγραμμα, καθώς θεωρούσαν ότι όλο και κάτι θα αποκομίσουν μετά την ενημέρωσή τους από τον ειδικό.

Ερώτημα 3: Μπορεί αυτή η ενδεχόμενη ανάγκη για βοήθεια να επιτευχθεί, κατά τη γνώμη των γονέων, μέσα από ένα πρόγραμμα οικογενειακού γραμματισμού; Πώς θα σχεδίαζαν οι ίδιοι ένα τέτοιο πρόγραμμα και τι θα ήθελαν να περιλαμβάνει;

Βεβαίως θα μπορούσε η ανάγκη για βοήθεια να επιτευχθεί μέσα από ένα τέτοιο πρόγραμμα οικογενειακού γραμματισμού. Οι ίδιοι οι γονείς θα σχεδίαζαν ένα πρόγραμμα που θα ανταποκρινόταν στις ανάγκες τους πλήρως. Όπως, φάνηκε από τις απαντήσεις τους, οι γονείς θα επιθυμούσαν να υπάρχει διάλογος και άμεση αλληλεπίδραση τόσο με τον ειδικό, όσο και με τους άλλους γονείς, προκειμένου να ανταλλάξουν απόψεις και να είναι εποικοδομητικά τα σχόλια και οι παρατηρήσεις που θα γίνονταν. Επιπλέον, θα οργάνωναν τις συναντήσεις τους στο χώρο του σχολείου, μιας και είναι ένας χώρος οικείος και πρόσφορος για γόνιμες συζητήσεις και μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις.

Ερώτημα 4: Υποθέτουμε, με βάση τη βιβλιογραφία, ότι κοινωνικές παράμετροι, όπως η εργασία και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων θα επηρεάζουν τις απόψεις τους για όλα τα παραπάνω θέματα. Θα



Θέλαμε, λοιπόν, να μελετήσουμε αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις απόψεις τους ανάλογα με το κοινωνικό-μορφωτικό στρώμα προέλευσής τους:

Σαφώς και υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις απόψεις των γονέων ανάλογα με το κοινωνικο-μορφωτικό τους επίπεδο. Γονείς που προέρχονται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και διακατέχονται από περισσότερο άγχος, όσον αφορά, τη μόρφωση των παιδιών τους. Οι συγκεκριμένοι γονείς δίνουν ιδιαίτερη σημασία στο να μάθουν τα παιδιά τους να γράφουν και να διαβάζουν σωστά πριν τη μετάβασή τους στο δημοτικό. Ίσως, αυτό να εξηγείται από το γεγονός ότι επιθυμούν τα παιδιά τους να έχουν μια καλύτερη ζωή και να κατακτήσουν ένα καλύτερο βιοτικό επίπεδο, συγκριτικά με εκείνους, γεγονός που το εξασφαλίζει η γνώση και στη συνέχεια η εργασία.

Οστόσο, παρατηρείται ότι οι γονείς που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα, επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε θέματα συμπεριφοράς και όχι μάθησης. Τους απασχολεί, περισσότερο, να μάθουν τα παιδιά τους να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με τα υπόλοιπα παιδιά, καθώς θεωρούν ότι αυτό που προέχει είναι η κοινωνική μόρφωση των παιδιών τους, προκειμένου να σταθούν επαρκώς στον κοινωνικό τους περίγυρο. Θα μπορούσαμε να επισημάνουμε, ακόμη, ότι, η οικονομική κατάσταση των γονέων είναι καθοριστικός παράγοντας στον τρόπο που αντιμετωπίζουν την εμπλοκή των παιδιών τους σε δραστηριότητες γραμματισμού, καθώς εκείνοι αποτελούν τους «πρώτους» δασκάλους για τα παιδιά τους και κρίνουν τι πρέπει να μαθαίνει κάθε φορά και τι είναι σημαντικό να γνωρίζει για την εξέλιξη της ζωής του.

Συμπεράσματα

Βασικοί στόχοι της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των γονέων για θέματα πρώτου γραμματισμού, καθώς και κάποιες από τις βασικότερες όψεις των προγραμμάτων οικογενειακού γραμματισμού. Άλλη μια βασική επιδίωξη της έρευνας ήταν η αναγκαιότητα δημιουργία ενός προγράμματος που θα ανταποκρίνεται και θα προκρίνει τις ανάγκες όσων συμμετέχουν σε αυτό.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου ημιδομημένων συνεντεύξεων, παίρνοντας συνεντεύξεις από ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα γονέων, που είχαν τα παιδιά τους σε ένα διθέσιο νηπιαγωγείο στην περιοχή Ζαβλανίου Πατρών. Κατά συνέπεια διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις ενός μόνο μικρού δείγματος γονέων, αν και θα ήταν ενδιαφέρον τα θέματα που μας απασχόλησαν στην παρούσα έρευνα να τεθούν υπό διερεύνηση και σε άλλα νηπιαγωγεία σε μεγαλύτερη γεωγραφική έκταση, σε διαφορετικές χρονικές περιόδους και σε διάφορες κοινωνικές κατηγορίες.

Ένα από τα πρώτα θέματα που αναδείχτηκαν από την ανάλυση των δεδομένων είναι η ανάγκη δημιουργίας ενός προγράμματος που θα βασίζεται στις ανάγκες των γονέων στους οποίους το πρόγραμμα απευθύνεται. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν, ότι οι γονείς εκτός από τις ανάγκες γενικής στήριξης που έχουν, επιπλέον, έχουν ανάγκες που αφορούν στη μετάβαση των παιδιών και στην προετοιμασία τους για το δημοτικό.

Ένα ακόμη συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι οι περισσότεροι γονείς υιοθετούν το γνωστικό μοντέλο, εστιάζοντας την προσοχή τους περισσότερο στην εκμάθηση των γραμμάτων και όχι τόσο στην παροχή κινήτρων και ερεθισμάτων στα παιδιά τους. Εκλαμβάνουν το γραμματισμό ως ένα σύνολο ατομικών γνωστικών δεξιοτήτων (Street, 1995) αποκομμένων από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, τις ανθρώπινες σχέσεις και την κοινωνική πρακτική. Κατά συνέπεια, αγνοούν το ρόλο και τις επιρροές των επικοινωνιακών περιστάσεων, θεωρώντας ότι ο γραμματισμός διέπεται από ένα σύνολο δεξιοτήτων απαραίτητες για τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Οι ανάγκες τους επικεντρώνονται αποκλειστικά στην προετοιμασία των παιδιών για το δημοτικό, όπως εάν πρέπει να ξέρει να διαβάζει ή όχι. Κινούμενοι, έτσι, όλοι προς το γνωστικό μοντέλο σχηματίζουν μια λανθασμένη αντίληψη για το ρόλο του νηπιαγωγείου και της νηπιαγωγού, θεωρώντας ότι το νηπιαγωγείο είναι πρόδρομος του δημοτικού σε θέματα μετάβασης και προετοιμασίας. Αυτή η αντίληψη είναι ιδιαίτερα πειστική τόσο για τα παιδιά που την υφίστανται, όσο και για τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς που παρασύρονται και την εφαρμόζουν σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής των παιδιών. Έτσι φάνηκε ότι η μοναδική επιμορφωτική συνάντηση που πραγματοποιήθηκε στο χώρο του νηπιαγωγείου, δεν ήταν επαρκής ώστε να αλλάξει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των γονέων.

Αναφορικά με τη δομή του προγράμματος συμπεραίνουμε ότι οι λόγοι που θα ωθούσαν τους γονείς να συμμετάσχουν σε ένα τέτοιο πρόγραμμα επικεντρώνονται, κυρίως, στην επιθυμία τους για ενημέρωση και πληροφόρηση πάνω σε θέματα μετάβασης και στον τρόπο αντιμετώπισης των



προβλημάτων που συναντούν στη συμπεριφορά των παιδιών τους. Επιθυμούν, ακόμη, οι επιμορφωτικές συναντήσεις να είναι συλλογικές, να πραγματοποιούνται απογευματινές ώρες στο χώρο του νηπιαγωγείου, να είναι παρόντες οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου, να οργανώνονται παράλληλα σε διπλανή αίθουσα δραστηριότητες για τα παιδιά και να υπάρχει επιπλέον προσωπικό για τον καλύτερο σχεδιασμό, προετοιμασία και διευκόλυνση των συναντήσεων. Η εμπειρία που βίωσαν οι γονείς στη δική μας έρευνα, ήταν κάτι πρωτόγνωρο γι' αυτούς, καθώς δεν είχαν έρθει ποτέ ξανά σε επαφή με παρόμοιες έννοιες και καταστάσεις.

Συμπερασματικά, λοιπόν, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι τα πορίσματα της παρούσας έρευνας σχετικά με την υιοθέτηση από μέρους των γονέων του ενός εκ των δύο μοντέλων, του γνωστικού και του κοινωνικοπολιτισμικού, μπορεί να αποτελέσουν το έναυσμα για την επανατοποθέτηση των στόχων του νηπιαγωγείου. Θα πρέπει λοιπόν να αναρωτηθούμε τι είδους σχολείο θέλουμε και ποιος είναι ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει. Θέλουμε ένα σχολείο το οποίο θα λειτουργεί ως προθάλαμος για τη μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό και θα αποβλέπει στην καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων ή ένα σχολείο που θα ανάγει σε βασικό του σκοπό την προσφορά ευκαιριών για μάθηση της γλώσσας μέσα από τη χρήση και θα προσεγγίζει τη γλώσσα ως σύνολο προβάλλοντας τη σπουδαιότητα του νοήματος και της επικοινωνίας;

Ευελπιστούμε ότι οι προτάσεις και οι πρακτικές που αναλύθηκαν σε αυτή τη μελέτη, να αποτελέσουν ένα έναυσμα για τους ερευνητές για περαιτέρω αξιοποίηση του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου. Πρόθεσή μας είναι να προχωρήσουμε, με αφετηρία την ταπεινή αυτή προσπάθεια, σε μια ευρύτερη και βαθύτερη κατανόηση της έννοιας των προγραμμάτων οικογενειακού γραμματισμού. Με μεγάλη χαρά θα δεχτούμε τη γνώμη οποιουδήποτε θελήσει να συμβάλει στην προαγωγή αυτού του εγχειρήματος.

Αναφορές

Αϊδίνης, Α. & Κωστούλη, Τ. (2001). Μοντέλα εγγραματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη. *Virtual School, The sciences of Education Online*, 2: 2-3. Αντλήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.auth.gr/virtualschool>.

Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.

Auerbach, E. R. (1989). Toward a sociocontextual approach to Family. Literacy. *Harvard Educational Review*, 59, 165–18.

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Bernstein, B. (1975) *Class, Codes and Control*. 1-3. London: Routledge and Kegan Paul.

Γιαννικοπούλου, Α. (2001). *Η γραπτή γλώσσα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Campbell, R. (1996). Looking at Literacy Learning in Preschool Settings. In Campbell R. (eds), *Facilitating Preschool Literacy pp(70-74)*. Newark: International Reading Association.

Cohen, L. Manion, L. (1993). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cooper, D.J. (2000). *Literacy. Helping Children Construct Meaning*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Δαφέρμου Χ., Κουλούρη Π., Μπασαγιάννη Ε. (2006) *Οδηγός Νηπιαγωγού - Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί, Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*, Αθήνα: ΟΕΔΒ

Darling, S. (1992). Family literacy: Parents and children learning together. *Principal*, 72, 10–12.

Dever, M. & Burts, D. (2002). An evaluation of family literacy bags as a vehicle for parent involvement. *Early child development and care*, 172(4), 359-370.

Dombey, H. & Meek Spencer M. (1998). *Πρώτη ανάγνωση και γραφή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. London: Heinemann.



- Gamse, B. C., Conger, D., Elson, D. & McCarthy, M. (1997). *Follow-up study of families in the Even Start In-depth Study*. Final report. Cambridge, MA: Abt Associates, Inc.
- Hannon, P. (1999). Rhetoric and Research in Family Literacy. *British Educational, Research Journal*, 26, 1,121-138.
- Hasan, R. (1996). *Literacy, everyday talk and society*. London: Longman.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Κουτσουράκη, Σ. (2006). *Γραμματισμός & Πρώιμη Ανάγνωση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Kondyli, M. & Stellakis, N. (2005). Contexts For Learning To Be Literate: Some Evidence From Greek Pre-Primary Education Setting. *Educational Studies in Language and literature*, 5 (1): 3-2.
- Morrow, L. (1995). Defining family literacy .In Morrow L.M.(eds), *Family Literacy: Connections in Schools and Communities pp(7-8)*. Newark: International Reading Association.
- Morrow, L., & Paratore, J. (1993). Family literacy: Perspective and practices. *Reading Teacher*, 47, 194–200.
- Ντολιοπούλου, Ε. (1999). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δάρδανος.
- Nickse, R. S. (1990). Family and intergenerational literacy programs: An update of “the noises of literacy.” Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, The Ohio State University Center on Education and Training for Employment. *ERIC Document Reproduction Services*, 327 -736.
- National Center for Family Literacy. (1997). *Funding a family literacy program*. Louisville, KY: Author.
- Nutbrown C., Hannon P. & Morgan A. (2005). *Early Literacy Work with families: policy, practice and research*. Sage Publications, London.
- Nutbrown C., Hannon P. & Morgan A. (2008). Fathers' involvement in young children's literacy development: implications for family programmes. *British Educational research journal*.
- Neuman S., Hagedorn T., Celano D. & Daly P. (1995). Toward a collaborative approach to a parent involvement in early education: A study of teenage mothers in an African- American community. *American Educational Research Journal*, 32, 133-146.
- Παπούλια- Τζελέπη, Π. (2001α). Η νέα προοπτική της ανάδυσης του γραμματισμού, στο ΠΑΠΟΥΛΙΑ-ΤΖΕΛΕΠΗ, Π (επιμ) *Ανάδυση του Γραμματισμού: Έρευνα και πρακτική* (σσ. 13-41). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1983). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα. Νήσος.
- Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, Volume III (pp. 853–870). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31 (4): 406-428.
- Στελλάκης, Ν. (2005). *Ικανότητες γραφής παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας: Όψεις του αναδυόμενου γραμματισμού στην προδημοτική εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.
- Street, B.V. (1995). *Social literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography, and Education*. London: Longman.
- Sulsby, E. (1991). The development of the young child and the emergence of literacy .In Flood, J et al(eds), *Handbook of Research on the Teaching the English Language Arts*(p.79).N.Y.: Macmillan Publishing Company.
- Sulsby, E. & Teale, W. (1991). Emergent literacy. Στο R. Bazz, M. Kamil, P. Mosenthal, & D. Pearson (Επιμ.), *Handbook of Reading Research*, 2: 727-757. Mahway, NH : Lawrence Erlbaum.
- Τάφα, Ε. (2001α). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



Taylor, D. (Ed.). (1997). *Many families, many literacies: An international declaration of principles*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Teale, W. & Sulsby, E. (1989). Emergent literacy: New Perspectives. Στο D.S. Strickland & L.M. Morrow (Επιμ.), *Emergent literacy: Young children learn to read and write*, 1-15. Newark, DE: International Reading Association.