



11 - 12 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 2019, ΛΕΥΚΩΣΙΑ - ΚΥΠΡΟΣ

Γραμματισμός

και Σύγχρονη Κοινωνία:

Literacy Ταυτότητες, Κείμενα, Θεσμοί  
and Contemporary Society:

Identities, Texts, Institutions

11 - 12 OCTOBER 2019, NICOSIA - CYPRUS

# 3ο Διεθνές Συνέδριο

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία:  
Ταυτότητες, Κείμενα, Θεσμοί

11-12 Οκτωβρίου 2019

Συνεδριακό Κέντρο «Φιλοξενία», Λευκωσία, Κύπρος

# 3rd International Conference

CONFERENCE PROCEEDINGS

Literacy and Contemporary Society:  
Identities, Texts, Institutions

11-12 October 2019

“Filoxenia” Conference Centre, Nicosia, Cyprus

Για περισσότερες πληροφορίες και επικοινωνία / For more information

Ιστοχώρος Συνεδρίου / Conference Website: <http://www.pi.ac.cy/literacy>

Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο / Email: [literacy\\_cyprus@cyearn.pi.ac.cy](mailto:literacy_cyprus@cyearn.pi.ac.cy)

Τηλέφωνα Επικοινωνίας / Telephone: +357 22402300

Οργανωτές Συνεδρίου / Organizers



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ  
ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΝΕΟΛΑΙΑΣ  
MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE  
SPORT AND YOUTH



ΠΑΙΔΑΓΟΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ  
ΚΥΠΡΟΥ  
CYPRUS PEDAGOGICAL  
INSTITUTE

Συνδιοργανωτής Συνεδρίου / Co-Organizer



Πανεπιστήμιο Κύπρου  
University of Cyprus



11 - 12 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 2019, ΛΕΥΚΩΣΙΑ - ΚΥΠΡΟΣ

Γραμματισμός  
και Σύγχρονη Κοινωνία:  
Literacy Ταυτότητες, Κείμενα, Θεσμοί  
and Contemporary Society:  
Identities, Texts, Institutions

11 - 12 OCTOBER 2019, NICOSIA - CYPRUS

**Συντονισμός-Επιμέλεια/Coordination-Editing:**

Σπύρος Σοφοκλέους  
Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου  
*Spyros Sophocleous*  
*Cyprus Pedagogical Institute*

**Γλωσσική Επιμέλεια/Language Editing:**

Ευαγγελία Χαραλάμπους  
Λειτουργός Υπηρεσίας Ανάπτυξης Προγραμμάτων  
*Evangelia Charalambous*  
*Curriculum Development Unit - Cyprus Pedagogical Institute*

**Σχεδιασμός Εξωφύλλου/Cover Design:**

Έλενα Ηλιάδου  
Λειτουργός Υπηρεσίας Ανάπτυξης Προγραμμάτων  
*Elena Eliadou*  
*Curriculum Development Unit - Cyprus Pedagogical Institute*

**Εποπτεία/Supervision:**

Χρίστος Παρπούνας  
Συντονιστής Υπηρεσίας Ανάπτυξης Προγραμμάτων  
*Christos Parpounas*  
*Curriculum Development Unit Coordinator - Cyprus Pedagogical Institute*

© ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ, ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΝΕΟΛΑΙΑΣ  
MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE, SPORT AND YOUTH  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ  
CYPRUS PEDAGOGICAL INSTITUTE

ISBN: 978-9963-0-9202-4

# 3ο Διεθνές Συνέδριο

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

**Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία:  
Ταυτότητες, Κείμενα, Θεσμοί**

**11-12 Οκτωβρίου 2019**

**Συνεδριακό Κέντρο «Φιλοξενία», Λευκωσία, Κύπρος**

Ιστοσελίδα: <http://www.pi.ac.cy/literacy>



## ΟΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΓΟΝΕΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΑΥΤΕΣ

**Χρυσούλα Τσίρμπα**  
Υποψήφια Διδάκτορας Πανεπιστημίου Πατρών  
[tsirmpa.chrysoula@hotmail.com](mailto:tsirmpa.chrysoula@hotmail.com)

**Νεκτάριος Στελλάκης**  
Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών  
[nekstel@upatras.gr](mailto:nekstel@upatras.gr)

### Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των πρακτικών γραμματισμού γονέων νηπίων και η διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με αυτές. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στα 13 δημόσια νηπιαγωγεία στον Πύργο Ηλείας, το σχολικό έτος 2017-2018 και συμμετείχαν 168 γονείς νηπίων. Ακολουθήθηκε ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση και τα δεδομένα συλλέχτηκαν μέσω δύο ερωτηματολογίων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλοι οι γονείς πραγματοποιούν δραστηριότητες γραμματισμού στο σπίτι, οι οποίες σχετίζονται κυρίως με τις πεποιθήσεις των γονέων για τον γραμματισμό και το μορφωτικό τους επίπεδο. Αναδύθηκαν δύο κατηγορίες γονέων: οι *Ενισχυτικοί* που εμπλέκονται κυρίως σε *άτυπες* πρακτικές γραμματισμού και οι *Παραδοσιακοί* που εμπλέκονται περισσότερο σε *τυπικές* πρακτικές. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τη σπουδαιότητα της συμφωνίας που πρέπει να υπάρχει μεταξύ των πρακτικών γραμματισμού στο σπίτι και στο σχολείο και θα χρησιμεύσουν στην ενημέρωση γονέων σε θέματα γραμματισμού και στην ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, προς όφελος των παιδιών.

**Λέξεις-κλειδιά:** Γραμματισμός, Γονείς, Νήπια, Πρακτικές γραμματισμού

### Abstract

The purpose of the present study was to investigate parents' literacy practices and the factors that are relevant. The research was conducted in 13 public kindergartens in Pyrgos Ilias, during the school year 2017-2018 and 168 parents of preschool children participated. A quantitative methodological approach was followed and data were collected through two questionnaires. The results showed that all parents get involved in home literacy practices that are mainly related to their beliefs about literacy and their educational level. Two categories of parents emerged: *Facilitative*, who are mainly involved in informal literacy practices and *Traditional*, who are more involved in formal practices. The results of the research emphasize the importance of the congruence between home and school literacy practices and will serve to inform parents about literacy issues and to develop cooperation between parents and teachers for the benefit of children.

**Keywords:** Literacy, Parents, Pre-school children, Literacy practices

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι ευρέως γνωστό ότι οι πρακτικές γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον και οι εμπειρίες που αποκτούν τα παιδιά από τη γέννησή τους, επηρεάζουν την ανάπτυξή τους και αποτελούν κρίσιμο παράγοντα για τη μετέπειτα σχολική επιτυχία (Heath,

1983; Whitehurst & Lonigan, 1998; Melhuish et al., 2008; Sénéchal & LeFevre, 2002; Landry & Smith, 2006; DeBaryshe et al., 2000; DeBaryshe & Binder, 1994; Weigel et al., 2006; Bingham, 2007).

Η ανάπτυξη της γλώσσας και του γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον περιλαμβάνει τρεις κατηγορίες εμπειριών γραμματισμού για τα παιδιά: (α) εμπειρίες που προέρχονται μέσα από την συνεχή αλληλεπίδραση παιδιών-γονέων σε καταστάσεις προφορικού και γραπτού λόγου (π.χ. ανάγνωση βιβλίων, επισκέψεις σε μουσεία/βιβλιοθήκες, εκμάθηση γραμμάτων, φωνολογική επίγνωση), (β) εμπειρίες γραμματισμού, τις οποίες ανακαλύπτουν και αναπτύσσουν μόνο τους τα παιδιά (αναδυόμενη γραφή και ανάγνωση) και (γ) εμπειρίες τις οποίες αποκτούν τα παιδιά παρατηρώντας τους γονείς τους να αναπτύσσουν συμπεριφορές γραμματισμού, όπως το να γράφουν ή διαβάζουν οι ίδιοι (Senechal & LeFevre, 2002).

Ωστόσο, παρόλο που σε όλες σχεδόν τις οικογένειες παρέχονται ευκαιρίες για την ανάπτυξη της γλώσσας και του γραμματισμού, η ποιότητα αυτών των δραστηριοτήτων διαφέρει. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχει χάσμα μεταξύ των πρακτικών γραμματισμού στο σπίτι και στο σχολείο και παιδιά από διαφορετικά οικογενειακά περιβάλλοντα να ξεκινάνε το σχολείο με διαφορετικά επίπεδα δεξιοτήτων και αυτές οι αρχικές διαφορές να έχουν επιπτώσεις στη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη, στον γραμματισμό και στην ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών (Hart & Risley, 1995; Battle, 2009). Για να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ σχολείου-οικογένειας, είναι αρκετά σημαντικό να γνωρίσουμε τους παράγοντες με τους οποίους σχετίζονται οι διαφορετικές πρακτικές των γονέων και να ενημερωθούν οι γονείς για τις πρακτικές που ευνοούν την ανάπτυξη του γραμματισμού, έτσι ώστε να υπάρχει συμφωνία και συνέχεια μεταξύ των πρακτικών γραμματισμού στο σπίτι και στο σχολείο.

Στην Ελλάδα, έχουν πραγματοποιηθεί μόνο λίγες μικρής κλίμακας έρευνες, σχετικά με τις πρακτικές γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον και τους παράγοντες με τους οποίους σχετίζονται (Καρδάση, 2014; Μελεσανάκη, 2014; Ραφαηλίδου, 2018). Η παρούσα έρευνα θα καλύψει το σχετικό ερευνητικό κενό και θα συμβάλλει σημαντικά στην ενημέρωση και συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών προς όφελος των παιδιών.

## **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### **Γραμματισμός**

Ο γραμματισμός αποτελεί ανθρώπινο δικαίωμα και είναι εργαλείο για προσωπική ενδυνάμωση και μέσο για κοινωνική και ανθρώπινη ανάπτυξη (UNESCO, 2010). Στη σύγχρονη εποχή, ο γραμματισμός αποτελεί βασική προϋπόθεση για όλες τις μορφές της μάθησης και καθιστά τα άτομα ικανά να ζουν μια αξιόλογη ζωή και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη και την πρόοδο των κοινωνιών στις οποίες ζουν. Δεν περιορίζεται πλέον στην παιδική και εφηβική ηλικία, αλλά πρέπει να αναγνωρίζεται ως μια δια βίου ανάγκη και απαίτηση (UNESCO, 2004). Το να είναι κάποιος εγγράμματος ποικίλλει ανάλογα με την ιστορία και τον πολιτισμό και σημαίνει να είναι εγγράμματος σε δεδομένο χρόνο και τόπο, να είναι εγγράμματος εδώ και τώρα (Freebody, 2007). Ο γραμματισμός δεν αποτελεί συσσώρευση δεξιοτήτων αλλά μια κοινωνική πρακτική που ενσωματώνεται ή βρίσκεται στις κοινωνικές δομές (Freire, 2000). Οι σύγχρονες χρήσεις του όρου δεν αναφέρονται απλά σε ικανότητες γραφής και ανάγνωσης (κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου), αλλά στην εξοικείωση του ατόμου με συνθετότερα συστήματα επικοινωνίας και κώδικες, τα οποία και μπορεί να διαχειριστεί. Αυτό αποδεικνύεται και από τον περιεκτικό ορισμό της UNESCO, σύμφωνα με τον οποίο γραμματισμός είναι:

*«η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να κατανοεί, να ερμηνεύει, να δημιουργεί, να επικοινωνεί και να υπολογίζει, χρησιμοποιώντας τον έντυπο λόγο στις διάφορες μορφές του. Στον γραμματισμό εμπλέκεται ένα μαθησιακό “συνεχές” που καθιστά το άτομο ικανό να επιτυγχάνει τους στόχους του, να εξελίσει τις γνώσεις του και τη δυναμική του, διασφαλίζοντάς του πλήρη συμμετοχή στην τοπική αλλά και την ευρύτερη κοινωνία» (UNESCO, 2004:13).*

Οι άνθρωποι που δεν διαθέτουν βασικές δεξιότητες γραμματισμού δεν μπορούν να λειτουργήσουν πλήρως σε μια σύγχρονη κοινωνία. Αυτό όχι μόνο δυσχεραίνει την εύρεση εργασίας, αυξάνει επίσης τον κίνδυνο φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού, περιορίζει τις ευκαιρίες για πολιτιστική και πολιτική συμμετοχή, διά βίου μάθηση και προσωπική ανάπτυξη (ELINET, 2016). Από την άποψη αυτή, η ενίσχυση του γραμματισμού αποτελεί κεντρικό πεδίο άμεσης δράσης με σκοπό την ευημερία του κόσμου (European Commission, 2012; Incheon Declaration, 2015).

### **Πρώτος(early)/ Φυσικός(natural)/ Αναδυόμενος (emergent) γραμματισμός**

Τα μικρά παιδιά πολύ πριν μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν με έναν συμβατικό τρόπο, εκδηλώνουν μια σειρά από σχετικές στρατηγικές και μορφές συμπεριφοράς. Ο όρος *πρώτος/φυσικός/αναδυόμενος γραμματισμός* χρησιμοποιείται για να περιγράψει όλες εκείνες τις συμπεριφορές, οι οποίες σχετίζονται με τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής πριν από την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο και οι οποίες αποκτώνται μέσα από αλληλεπιδράσεις με το οικογενειακό περιβάλλον και τους ενήλικες (Clay 1966; Teale & Sulzby, 1986).

Ο πρώτος/φυσικός/αναδυόμενος γραμματισμός αναπτύσσεται και κατακτάται με φυσικό τρόπο, καθώς στηρίζεται στην καθημερινή εμπειρία. Πρόκειται για μη τυπική μάθηση, η οποία συμβαίνει αυθόρμητα και βασικό της μέσο είναι ο προφορικός λόγος. Λαμβάνει χώρα μέσω της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης και είναι ενταγμένη πάντα σε μια περίσταση επικοινωνίας, όπου το παιδί μαθαίνει τις λειτουργίες του γραπτού λόγου, οι οποίες είναι εξίσου σημαντικές με τη μάθηση των μορφών του γραπτού λόγου (π.χ. γράμματα, λέξεις) (Goodman, 1986). Περιλαμβάνει μια σειρά από *δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις* οι οποίες θεωρούνται «προάγγελοι» της ανάπτυξης του συμβατικού τρόπου γραφής και ανάγνωσης (Whitehurst & Lonigan, 1998).

### **Παράγοντες που σχετίζονται με τον γραμματισμό**

Πλήθος μελετών έχει δείξει ότι στους κόλπους κάθε οικογένειας υλοποιούνται δραστηριότητες γραμματισμού, ανεξάρτητα από την εθνικότητα, τη φυλή, την κοινωνική τάξη, το μορφωτικό επίπεδο ή την οικονομική κατάσταση των γονέων (Battle, 2009; Teale, 1986; Heath, 1983). Ωστόσο, παρόλο που σε όλες σχεδόν τις οικογένειες συνηθίζονται δραστηριότητες που σχετίζονται με τον γραμματισμό, διαφέρει ο τρόπος που ασχολούνται οι γονείς και η ποιότητα αυτών των δραστηριοτήτων (Battle, 2009). Επομένως, όταν τα παιδιά ξεκινάνε το σχολείο, έχουν διαφορετικές γνώσεις και δεξιότητες γραμματισμού, οι οποίες επηρεάζουν τη μετέπειτα σχολική τους πορεία (Heath, 1983).

Σύμφωνα με την έκθεση PIRLS 2011, η ποιότητα των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται στο οικογενειακό περιβάλλον εξαρτάται από τις στάσεις και πεποιθήσεις των γονέων για τον γραμματισμό και τον τρόπο με τον οποίο κάποιος γίνεται εγγράμματος, το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τη σχέση γονέα-παιδιού και το υποστηρικτικό συναισθηματικό κλίμα που υπάρχει μεταξύ τους, το φυσικό περιβάλλον του σπιτιού και τα υλικά μάθησης που υπάρχουν στο σπίτι και συντελούν σ' ένα ευνοϊκό μαθησιακό

περιβάλλον για το παιδί και τις πρακτικές γραμματισμού στις οποίες εμπλέκονται γονείς και παιδιά (Mullis et al., 2011).

### **Οι πεπαιθώσεις των γονέων για τον γραμματισμό**

Οι πεπαιθώσεις των γονέων για τον γραμματισμό και τον τρόπο που γίνεται κάποιος εγγράμματος, παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη γραμματισμού των παιδιών, καθότι έρευνες έχουν δείξει ότι σχετίζονται με τις συμπεριφορές που αναπτύσσουν οι γονείς και επηρεάζουν τα κίνητρα των παιδιών για ανάγνωση (Lynch et al., 2006; Baker & Scher, 2002). Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά των γονέων που εμπλέκονται ενεργά στην ανάπτυξη του γραμματισμού και βλέπουν την ανάγνωση ως μια ευχάριστη δραστηριότητα, εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την ανάγνωση, έχουν περισσότερες γνώσεις για τον γραπτό λόγο, επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα στο σχολείο και αυτό επηρεάζει τη σχολική τους πορεία (Weigel, Martin, & Bennet, 2006; Baker & Scher, 2002; Sonnenschein et al., 2000).

Σύμφωνα με έρευνες, οι γονείς, ανάλογα με τις πεπαιθώσεις τους για τον γραμματισμό, διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες, οι οποίες υιοθετούν δύο διαφορετικές προσεγγίσεις σχετικά με το πώς πρέπει να διδάσκονται τα παιδιά να διαβάζουν. Οι Sonnenschein et al., (1997) σε έρευνά τους βρήκαν ότι θα μπορούσαν να κατηγοριοποιήσουν τους γονείς σε δύο ομάδες: σε αυτούς που δίνουν έμφαση στις «δεξιότητες» (skills) ανάγνωσης, τις οποίες πρέπει να διδάχονται τα παιδιά και σε αυτούς που δίνουν έμφαση στην «διασκέδαση» (entertainment) μέσω της ανάγνωσης.

Οι Evans et al., (2004), σε αντίστοιχη ερευνά τους, αναφέρθηκαν σε δύο κύριες προσεγγίσεις ανάπτυξης του γραμματισμού σχετικά με τις διαφορετικές πεπαιθώσεις των γονέων: την «γραφοφωνημική» ή «από κάτω προς τα πάνω» προσέγγιση (bottom-up) και την «κονστρουκτιβιστική» ή «από την κορυφή προς τα κάτω» προσέγγιση (top-down). Με βάση την πρώτη προσέγγιση, οι γονείς έδιναν κυρίως σημασία στην απόκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού, όπως τη φωνολογική ενημερότητα και τη γνώση γραμμάτων και λέξεων, ενώ στη δεύτερη προσέγγιση οι γονείς έδιναν σημασία στην κατανόηση του κειμένου.

Στην έρευνα, των Weigel et al. (2006), διαπιστώθηκε ότι οι πεπαιθώσεις των γονέων για τον γραμματισμό και ιδιαίτερα της μητέρας, συνδέονται άμεσα με τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο οικογενειακό περιβάλλον και οι μητέρες διακρίνονται σε δύο ομάδες ανάλογα με τις πεπαιθώσεις τους: στις «Ενισχυτικές» (Facilitative), που είχαν πιο ενεργό ρόλο στην ανάπτυξη γραμματισμού των παιδιών τους και στις «Παραδοσιακές» (Conventional), οι οποίες πίστευαν ότι δεν μπορούσαν να βοηθήσουν αρκετά τα παιδιά τους και θεωρούσαν την ανάπτυξη του γραμματισμού έργο περισσότερο του σχολείου.

### **Το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων**

Το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων μπορεί να επηρεάσει άμεσα ή έμμεσα και να διευκολύνει σε μεγάλο βαθμό τη μάθηση του γραπτού λόγου στα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Hart & Risley, 1995). Μπορεί να επηρεάσει όχι μόνο τις δυνατότητες που έχει ένα παιδί στη ζωή του αλλά και τις δυνατότητες που έχει ο ίδιος ο γονιός, ο οποίος λειτουργεί ως μοντέλο για τα παιδιά (Lareau, 2003). Έχει διαπιστωθεί ότι γονείς με ανώτερο κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο μπορούν και παρέχουν στα παιδιά τους περισσότερες ευκαιρίες για μάθηση, μέσω οργανωμένων ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων, επηρεάζοντας θετικά τις σχολικές επιδόσεις τους και τις μελλοντικές ευκαιρίες απασχόλησης. Αντίθετα, γονείς με χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο έχουν περιορισμένες δυνατότητες και πόρους, για να επενδύσουν σ' ένα πλούσιο οικιακό μαθησιακό περιβάλλον και έχουν και λιγότερη διάθεση να

εμπλακούν σε δραστηριότητες γραμματισμού με τα παιδιά τους, γιατί είναι επικεντρωμένοι σε θέματα επιβίωσης (Lareau, 2003; Morrison et al., 2006; Neuman, 2006; Dearing & Taylor, 2007; Whitehurst & Lonigan, 1998).

### **Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων**

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων είναι σημαντικός δείκτης πρόβλεψης της σχολικής επιτυχίας, γιατί έχει παρατηρηθεί ότι γονείς με ανώτερο μορφωτικό επίπεδο μπορούν να προετοιμάσουν καλύτερα τα παιδιά τους για το σχολείο, παρέχοντάς τους ένα πλούσιο περιβάλλον γραμματισμού, που αντικατοπτρίζει πολλές φορές το δικό τους στην παιδική ηλικία (Brannon, 2012). Γενικότερα, οι γονείς που τυγχάνουν ανώτερου μορφωτικού κεφαλαίου, υιοθετούν τις αρχές του κοινωνικο-πολιτισμικού μοντέλου ανάπτυξης του γραμματισμού και δίνουν έμφαση στην επικοινωνία και την ευχαρίστηση μέσω της ανάγνωσης. Αντίθετα, οι γονείς με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο, υλοποιούν πρακτικές που εντάσσονται στο πλαίσιο του γνωστικού μοντέλου και δίνουν έμφαση στις τεχνικές από-κωδικοποίησης του γραπτού λόγου. Κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, οι περισσότεροι μορφωμένοι γονείς φαίνεται ότι ενισχύουν τη συμμετοχή των παιδιών και διεξάγουν μαζί τους συζητήσεις υψηλότερου επιπέδου (Heath, 1986.) Συνηθίζουν και οι ίδιοι να διαβάζουν βιβλία στο σπίτι και αυτή τους η συνήθεια επηρεάζει τα παιδιά, ωθώντας τα να στρέφονται συχνότερα σε περισσότερες δραστηριότητες σχετικές με την ανάγνωση (Wells, 1987). Αντίθετα, αν οι γονείς έχουν μεγαλώσει σ' ένα φτωχό σε εμπειρίες γραμματισμού περιβάλλον, είναι πολύ πιθανό να παράσχουν στο παιδί τους ένα αντίστοιχο περιβάλλον. Αν οι γονείς δεν δίνουν σημασία στην εκπαίδευση, δεν διαβάζουν οι ίδιοι και δεν αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα του διαβάσματος, τα παιδιά τους θα μεγαλώσουν με τις ίδιες αξίες.

### **Η σχέση γονέα-παιδιού**

Η ποιότητα της σχέσης γονέα - παιδιού, η οποία εξαρτάται από τους επαίνους, τις κριτικές, το υποστηρικτικό συναισθηματικό κλίμα, τη φυσική εγγύτητα γονέα-παιδιού καθώς και από τις εκδηλώσεις στοργής, παίζει μεγάλη σημασία στην ανάπτυξη γραμματισμού των παιδιών και τις πρακτικές γραμματισμού που πραγματοποιούνται στο οικογενειακό περιβάλλον. Παιδιά που δέχονται περισσότερη θετική ενίσχυση και λιγότερες αρνητικές επιδράσεις από τους γονείς, επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα στη γλώσσα απ' ό, τι τα παιδιά που δέχονται περισσότερες αρνητικές και λιγότερες θετικές επιδράσεις (Hart και Risley, 1995; Jacobsen et al., 1994; Teale, 1986).

Το παιδί επωφελείται περισσότερο της ανάγνωσης κατά τη διάρκεια μιας στοργικής σχέσης με τον γονέα, γιατί μπορεί να μάθει να συνδέει την πράξη της ανάγνωσης με την αίσθηση της αγάπης (Baker et al., 2001). Οι γονείς που βλέπουν αυτή την πρακτική ως ευχαρίστηση και διασκέδαση καταφέρνουν και μεταβιβάζουν αυτή τη χαρά στο παιδί, το οποίο διασκεδάζει και ευχαριστείται και το ίδιο και -ως αποτέλεσμα- ενισχύει και βελτιώνει τις δεξιότητες γραμματισμού. Αντίθετα, γονείς που βλέπουν την ανάγνωση ως μια πρακτική προκειμένου να βοηθήσουν στην γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, τοποθετώντας τα συναισθήματα σε δεύτερη θέση, επηρεάζουν διαφορετικά τα συναισθήματα και την ανταπόκριση του παιδιού και-κατά συνέπεια-τις δεξιότητες που θα αποκτήσει (Dionne, 2013).

### **Το φυσικό περιβάλλον του σπιτιού και τα υλικά μάθησης**

Τα παιδιά μαθαίνουν για τον κόσμο και τον εαυτό τους μέσα από την αλληλεπίδραση με τον κόσμο και τα αντικείμενα που τα περιβάλλουν. Η οργάνωση και η ποιότητα του οικιακού περιβάλλοντος (π.χ. η καθαριότητα του σπιτιού, τα επίπεδα θορύβου, το



μέγεθος του σπιτιού) καθώς και ένα πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον (π.χ. βιβλία, εκπαιδευτικά παιχνίδια, υπολογιστής, τηλεόραση) ευνοεί την ανάπτυξη του εγκεφάλου και παίζει πολύ μεγάλη σημασία στην ανάπτυξη γραμματισμού των παιδιών (Evans, 2004; Sonnenchein & Munsterman, 2002; OECD, 2010; Ortiz et al., 2001; Dunifon et al., 2001; Evans & Maxwell, 1997; Evans et al., 1998). Παιδιά από διαφορετικά περιβάλλοντα βιώνουν διαφορετικές εμπειρίες γραμματισμού και δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την ανάγνωση εάν στο σπίτι υπάρχει ποικιλία υλικών μάθησης, γιατί τα υλικά χρησιμεύουν σαν όχημα για την επικοινωνία μεταξύ γονέων-παιδιών και την ανάπτυξη ποικίλων συζητήσεων.

### **Πρακτικές γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον**

Οι γονείς παρέχουν μια μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων και εμπειριών στα παιδιά, οι οποίες, όχι μόνο μπορούν να επηρεάσουν τον γραμματισμό των παιδιών, αλλά έχουν και αντίκτυπο σε όλη τους τη ζωή (Melhuish et al., 2008; Sénéchal & LeFevre, 2002; Heath, 1983). Οι πρακτικές γραμματισμού στις οποίες εμπλέκονται γονείς και παιδιά διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: στις *άτυπες* και στις *τυπικές*. Στις άτυπες δραστηριότητες, πρωταρχικός σκοπός είναι το μήνυμα που εμπεριέχεται στο κείμενο και όχι ο γραπτός λόγος καθαυτός (π.χ. ανάγνωση βιβλίων, αφήγηση ιστοριών) ενώ στην περίπτωση των τυπικών δραστηριοτήτων στόχος είναι ο γραπτός λόγος καθαυτός (π.χ. εκμάθηση γραμμάτων, αντιγραφή γραμμάτων/λέξεων, γραφή του ονόματος του παιδιού) (Senechal & Lefevre, 2002; Senechal, 2006).

Όταν οι πρακτικές γραμματισμού στο σπίτι συμβαδίζουν με εκείνες του σχολείου, τα παιδιά αποκτούν γερά θεμέλια για μια επιτυχή πορεία στο σχολείο. Ωστόσο για κάποιους λόγους και για κάποια παιδιά υπάρχει μερική ή καθόλου επικάλυψη μεταξύ της γλώσσας του σχολείου και της οικογένειας. Ενώ μερικοί γονείς εμπλέκονται σε ποικίλες δραστηριότητες γραμματισμού και παρέχουν στα παιδιά τους ένα πλούσιο σε έντυπο λόγο περιβάλλον, άλλοι γονείς, ιδιαίτερα αυτοί με περιορισμένες δεξιότητες γραμματισμού, αδυνατούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους, με αποτέλεσμα αυτά τα παιδιά να παρουσιάζουν χαμηλές δεξιότητες γραμματισμού, να μην πετυχαίνουν στο σχολείο και να οδηγούνται συχνά στο περιθώριο.

### **Σκοπός της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη μελέτη των πρακτικών γραμματισμού που υλοποιούν γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας και στη διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με αυτές.

## **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **Το δείγμα**

Στην έρευνα συμμετείχε ο ένας από τους δύο γονείς των νηπίων που φοιτούσαν στα 13 δημόσια νηπιαγωγεία της πόλης του Πύργου, κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Η δειγματοληψία ήταν «βολική» με κριτήριο τη φυσική εγγύτητα στην ερευνήτρια (Cohen et al., 2008). Το σύνολο των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 168, όμως, το τελικό δείγμα προς ανάλυση ήταν 147 γονείς, εκ του οποίου το 89,8% ήταν μητέρες και το 10,2% πατέρες.

Όσον αφορά την οικογενειακή τους κατάσταση, η πλειονότητα των γονέων (92,5%) ήταν παντρεμένοι και είχε 2 παιδιά (56,6%). Το 52,4% των γονέων είχε κορίτσι που φοιτούσε στο νηπιαγωγείο και το 44,9% είχε αγόρι. Όσον αφορά την ηλικία των γονέων, το μεγαλύτερο ποσοστό των πατέρων ήταν 41+ (53,1%), ενώ των μητέρων ήταν μεταξύ 36-40 (38,1%). Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το μεγαλύτερο ποσοστό και στις δύο περιπτώσεις ήταν απόφοιτοι Λυκείου, κατά 45,9%

οι πατέρες και κατά 47,9% οι μητέρες. Αναφορικά με το κοινωνικο-οικονομικό τους επίπεδο, η πλειονότητα των γονέων και στις δύο περιπτώσεις (πατέρας-μητέρα) ασκούσαν επαγγέλματα «Χαμηλής Αυτονομίας» (ΧΑ) εργασίας από την υλική βάση κατά 56,8% οι πατέρες και κατά 69,2% οι μητέρες (Hasan, 1989; Hasan & Cloran, 1990; Williams, 2001).

### **Συλλογή δεδομένων**

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε προκαθορισμένες συναντήσεις με τους γονείς στον χώρο του νηπιαγωγείου. Κατά τη διάρκεια της συνάντησης οι γονείς ενημερώνονταν για τον σκοπό της έρευνας και συμπλήρωναν τα εξής δύο ερωτηματολόγια:

(1) το *“Parent Reading Belief Inventory”* (PRBI), (DeBaryshe & Binder, 1994), που διερευνά τις πεποιθήσεις των γονέων για τον γραμματισμό. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 7 κλίμακες και 42 προτάσεις, για τις οποίες οι γονείς, διαμέσου μιας τετράβαθμης κλίμακας Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα έως 4=Συμφωνώ απόλυτα), έπρεπε να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους. Το ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα και θεωρείται ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο για τη διερεύνηση των πεποιθήσεων των Ελλήνων γονέων για τον γραμματισμό (Tsirmpa et al., 2019).

(2) το *“Stony Brook Family Reading Survey”* (SBFRS) (Grover J. Whitehurst's, 1992). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η προσαρμογή του ερωτηματολογίου που πραγματοποιήθηκε από τους Weigel et al. (2006) και η οποία περιλαμβάνει 15 ερωτήσεις, που αφορούν πρακτικές γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον.

### **Ανάλυση δεδομένων**

Η ανάλυση των δεδομένων που προήλθαν μέσα από τις απαντήσεις των δύο ερωτηματολογίων, πραγματοποιήθηκε μέσω εξειδικευμένου στατιστικού λογισμικού (Statistical Package for the Social Sciences, SPSS) που καθιστά δυνατή την αξιοποίηση όλων των ερωτήσεων/μεταβλητών, τον μετασχηματισμό τους και την συγκριτική σχέση των μεταβλητών μεταξύ τους (Babbie, 2011; O'Connor, 2000).

### **Παραγοντική ανάλυση PRBI**

Αρχικά διερευνήθηκε η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου PRBI, υπολογίζοντας τους συντελεστές της εσωτερικής συνοχής (Cronbach's Alpha) των επτά κλιμάκων του PRBI (Cronbach, 1951). Οι έξι πρώτοι συντελεστές βρέθηκαν κοντά στο 0.7, παρόμοιοι με αυτούς που είχαν βρει και οι δημιουργοί του ερωτηματολογίου και θεωρούνται αρκετά ικανοποιητικοί.

Στη συνέχεια διερευνήθηκε η παραγοντική δομή του PRBI, μέσω της παράλληλης ανάλυσης και χρησιμοποιώντας τη μέθοδο ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών (Principal Component Analysis) (O'Connor, 2000; Gorsuch, 1983; Pett et al., 2003). Από την ανάλυση παραγόντων εξήχθησαν τέσσερις κλίμακες: F1= *Βασικές γνώσεις* (αναφέρεται στις γνώσεις που αποκτούν τα παιδιά μέσω της ανάγνωσης), F2= *Εμπόδια στην ανάγνωση* (αναφέρεται στα εμπόδια που επικαλούνται οι γονείς για την ανάγνωση βιβλίων), F3= *Η άμεση εμπλοκή των γονέων σε δραστηριότητες γραμματισμού* και F4= *Ο ρόλος των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού* (Tsirmpa et al., 2019).

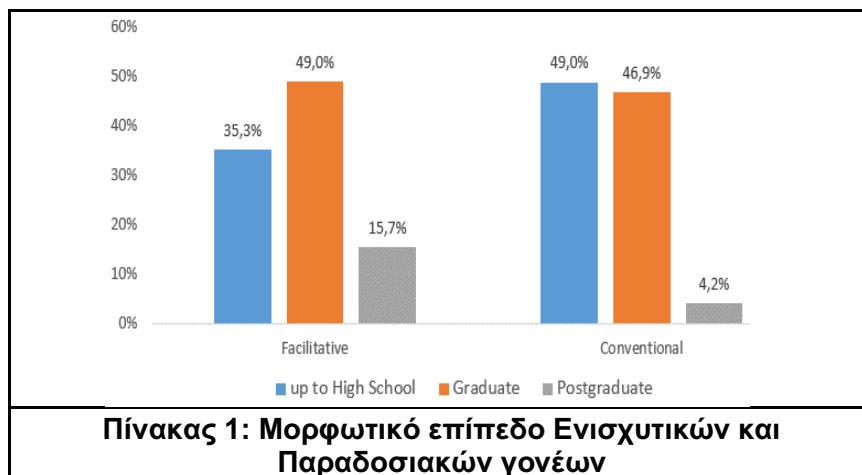
Τέλος, για να υποστηρίξουμε την συντρέχουσα εγκυρότητα του PRBI, πραγματοποιήσαμε ελέγχους συσχετισμών των εξαγόμενων παραγόντων με τις δηλώσεις των πρακτικών γραμματισμού όπως μετρήθηκαν μέσω του SBFRS.

Συγκεκριμένα και σε σχέση με τις τέσσερις κλίμακες που εξήχθησαν, βρέθηκαν ικανοποιητικοί συσχετισμοί μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων και των στοιχείων του SBFRS, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ως κριτήριο για την υποστήριξη της συντρέχουσας εγκυρότητας του PRBI.

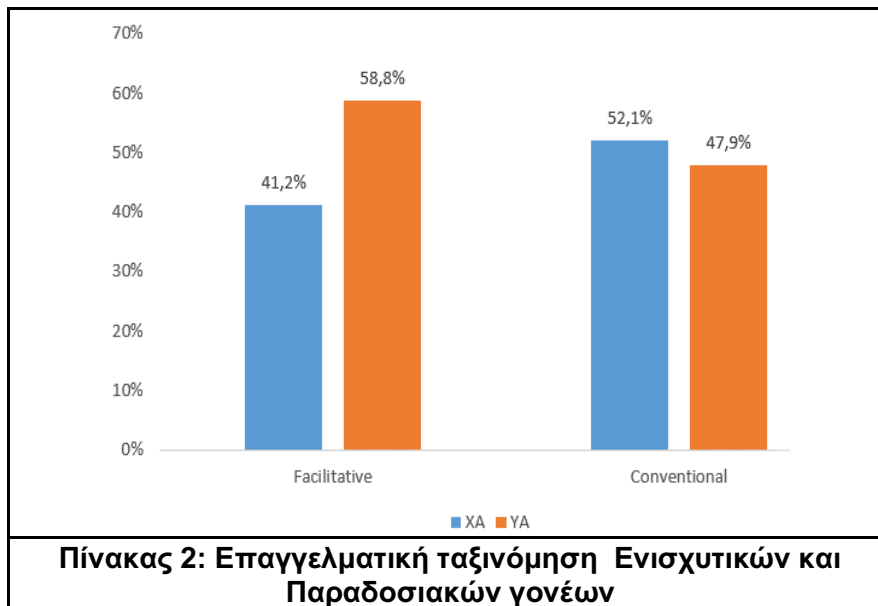
### Αποτελέσματα

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, οι γονείς διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: τους *Παραδοσιακούς* και τους *Ενισχυτικούς*, οι οποίοι έχουν διαφορετικές πεποιθήσεις για τον γραμματισμό και εκδηλώνουν διαφορετικές συμπεριφορές και πρακτικές γραμματισμού. Οι Παραδοσιακοί γονείς, οι οποίοι αποτελούν την πλειονότητα του δείγματος (65,3%) θεωρούν ότι το σχολείο είναι κυρίως αρμόδιο για να διδάξει τα παιδιά και προβαίνουν σε περισσότερες τυπικές πρακτικές γραμματισμού, δίνοντας κυρίως σημασία σε τεχνικές αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου. Από την άλλη πλευρά, οι Ενισχυτικοί γονείς (34,7%) έχουν πιο ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση του παιδιού και εμπλέκονται σε περισσότερες άτυπες πρακτικές γραμματισμού, δίνοντας κυρίως σημασία στην κατανόηση.

Συγκρίνοντας τις δύο ομάδες, διαπιστώθηκε ότι οι Ενισχυτικοί γονείς έχουν στατιστικά σημαντικά ανώτερο μορφωτικό επίπεδο σε σχέση με τους Παραδοσιακούς. Η διαφορά αυτή δεν είναι τόσο έντονη σε επίπεδο Ανώτερων/Ανώτατων σπουδών αλλά σε επίπεδο Μεταπτυχιακών/Διδακτορικών σπουδών. Ενώ δηλ. υπάρχει μια μικρή διαφορά μεταξύ των πτυχιούχων των Ενισχυτικών και Παραδοσιακών γονέων (2,1%), παρατηρείται σημαντικό ποσοστό διαφοράς (11,5%) σε επίπεδο μεταπτυχιακών/διδακτορικών σπουδών (Πίνακας 1).



Επιπλέον, όσον αφορά το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων που σχετίζεται σημαντικά με το επάγγελμα, παρατηρείται ότι οι Ενισχυτικοί γονείς ασκούν σε μεγαλύτερο ποσοστό επαγγέλματα *Υψηλής Αυτονομίας* (ΥΑ) από τη βάση (58,8%) σε αντίθεση με τους Παραδοσιακούς, που η πλειοψηφία αυτών ασκεί περισσότερο επαγγέλματα *Χαμηλής Αυτονομίας* (ΧΑ) από τη βάση (47,9%). Αυτή η διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων αγγίζει το 10,9% υπέρ των Ενισχυτικών γονέων, ωστόσο δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους (Πίνακας 2).



Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι πεποιθήσεις των γονέων για το γραμματισμό προσδιορίζουν τις πρακτικές γραμματισμού που ακολουθούν και σχετίζονται κυρίως με το μορφωτικό τους επίπεδο. Ενώ και οι δύο ομάδες γονέων εμπλέκονται σε ποικίλες πρακτικές γραμματισμού, διαφέρει ωστόσο η ποιότητα και ο βαθμός έντασης αυτών των πρακτικών και διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ όλων σχεδόν των πρακτικών που υλοποιούν οι γονείς από τις δύο ομάδες.

Πιο συγκεκριμένα, οι Ενισχυτικοί γονείς εκδηλώνουν πιο υποστηρικτικές τάσεις έναντι του γραμματισμού, ακολουθώντας περισσότερο το «κοινωνικο-πολιτισμικό» μοντέλο ανάπτυξης του γραμματισμού και εμπλέκονται περισσότερο σε άτυπες και «από πάνω προς τα κάτω» (top-down) πρακτικές γραμματισμού (π.χ. ανάγνωση βιβλίων, συζητήσεις, αφηγήσεις, τραγούδια, ποιήματα). Θεωρούν σημαντική την ανάγνωση βιβλίων στο παιδί, γιατί πιστεύουν ότι βοηθάει στην απόκτηση ποικίλων γνώσεων και δεξιοτήτων και ξεκίνησαν να του διαβάζουν από τη βρεφική ηλικία και το συνεχίζουν σχεδόν καθημερινά. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης βιβλίων με τα παιδιά ακολουθούν τον διαλογικό τρόπο ανάγνωσης, γιατί πιστεύουν ότι αυτό βοηθάει στην ενίσχυση της αντιληπτικής ικανότητας των παιδιών. Διαβάζουν καθημερινά και οι ίδιοι, έχουν εμπειρίες ανάγνωσης από τα παιδικά τους χρόνια και παρέχουν στα παιδιά ένα πλούσιο σε έντυπο υλικό περιβάλλον με αποτέλεσμα τα παιδιά τους να δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για ανάγνωση.

Από την άλλη πλευρά, οι Παραδοσιακοί γονείς πιστεύουν ότι το σχολείο είναι κυρίως υπεύθυνο να διδάξει τα παιδιά και δεν χρειάζεται ν' ανησυχούν ιδιαίτερα, γιατί ο δάσκαλος θα διδάξει στο παιδί όλα όσα πρέπει να μάθει. Ακολουθούν το «αυτόνομο-γνωστικό» μοντέλο ανάπτυξης του γραμματισμού πραγματοποιώντας κυρίως τυπικές και «από κάτω προς τα πάνω» (bottom-up) πρακτικές γραμματισμού (π.χ. γνώση γραμμάτων, φωνολογική επίγνωση, αντιγραφή γραμμάτων-λέξεων). Ξεκίνησαν να διαβάζουν στο παιδί μετά την ηλικία των 13μηνών αλλά δεν του διαβάζουν συχνά, επικαλούμενοι διάφορα εμπόδια, όπως έλλειψη χρόνου ή έλλειψη ενδιαφέροντος από το ίδιο το παιδί. Όταν διαβάζουν στο παιδί ακολουθούν τη γραμμική ανάγνωση, απαντώντας κυρίως στις ερωτήσεις που κάνει το παιδί. Δεν διαβάζουν συχνά ούτε και οι ίδιοι, με αποτέλεσμα να μην αποτελούν πρότυπο για τα παιδιά, τα οποία με τη σειρά τους δεν δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για ανάγνωση.

## Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας συνάδουν με τ' αποτελέσματα άλλων ερευνών που δείχνουν ότι οι πρακτικές γραμματισμού που υλοποιούν οι γονείς στο οικογενειακό περιβάλλον σχετίζονται με τις πεπαιθώσεις των γονέων για τον γραμματισμό και το μορφωτικό και κοινωνικο-οικονομικό τους επίπεδο. Οι γονείς γενικότερα διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: αυτούς που ακολουθούν το «κοινωνικο-πολιτισμικό» μοντέλο ανάπτυξης του γραμματισμού και αυτούς που ακολουθούν το «αυτόνομο-γνωστικό» μοντέλο ανάπτυξης. Οι γονείς των δύο ομάδων έχουν διαφορετικές πεπαιθώσεις για τον τρόπο που γίνεται κάποιος εγγράμματος και ως εκ τούτου προβαίνουν σε διαφορετικές πρακτικές γραμματισμού (DeBaryshe & Binder, 1994; Weigel et al., 2006; Bingham, 2007; Sonnenschein et al., 1997; DeBaryshe et al., 2000; Baker and Scher, 2002; Evans et al., 2004; Lynch et al., 2006; Καρδάση, 2014; Debaryshe, 1995; Μελεσανάκη, 2014).

Αυτές οι διαφορετικές πεπαιθώσεις των γονέων για τον γραμματισμό, οι οποίες προσδιορίζουν τις πρακτικές, σχετίζονται στην παρούσα έρευνα κυρίως με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Διαπιστώθηκε ότι οι Ενισχυτικοί γονείς, οι οποίοι έχουν στατιστικά σημαντικά ανώτερο μορφωτικό επίπεδο σε σχέση με τους Παραδοσιακούς, παρέχουν στα παιδιά ένα πλούσιο σε έντυπο υλικό περιβάλλον, βλέπουν την ανάπτυξη του γραμματισμού μ' έναν πιο ολιστικό τρόπο, πραγματοποιούν πολλές «από πάνω προς τα κάτω» πρακτικές γραμματισμού (π.χ. ανάγνωση βιβλίων, διηγήσεις, συζητήσεις) και δίνουν έμφαση κυρίως στην κατανόηση (Baker and Scher, 2002; Debaryshe, 1995; Weigel et al., 2006; Sonnenschein et al., 1997; Μελεσανάκη, 2014; Marjanovic-Umec et al., 2017).

Επιπλέον, οι Ενισχυτικοί γονείς δίνουν μεγάλη σημασία και απολαμβάνουν την ανάγνωση βιβλίων με το παιδί. Πιστεύουν ότι βοηθάει τα παιδιά να γίνουν καλύτεροι ομιλητές και ακροατές και να αποκτήσουν ποικίλες γνώσεις (Sonnenschein et al., 1997). Διαβάζουν σχεδόν καθημερινά στα παιδιά, ακολουθώντας το διαλογικό τρόπο ανάγνωσης και κάνουν ποικίλες ερωτήσεις στα παιδιά, προκειμένου να επεκτείνουν την αντιληπτική τους ικανότητα (Debaryshe, 1995; Rowe, 2008). Διαβάζουν συχνά και οι ίδιοι για προσωπική τους ευχαρίστηση, με αποτέλεσμα να λειτουργούν ως πρότυπο ανάγνωσης για τα παιδιά, τα οποία με τη σειρά τους εκδηλώνουν περισσότερο ενδιαφέρον για ανάγνωση (Burgess et al., 2002; Roberts et al., 2005; VanSteensel, 2006).

Από την άλλη, οι Παραδοσιακοί γονείς, ίσως γιατί δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις, εμπλέκονται κυρίως σε περισσότερες «από κάτω προς τα πάνω» πρακτικές (π.χ. γνώση γραμμάτων/λέξεων, αντιγραφή, φωνολογική επίγνωση), θεωρώντας ότι ο γραμματισμός αποτελεί ένα σύνολο δεξιοτήτων που πρέπει να κατακτήσει το παιδί. Δεν διαβάζουν συχνά στα παιδιά, επικαλούμενοι διάφορα εμπόδια, αλλά δεν διαβάζουν συχνά ούτε και οι ίδιοι, με αποτέλεσμα να μην λειτουργούν ως μοντέλο ανάγνωσης και τα παιδιά να μην εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για ανάγνωση.

Η παρούσα έρευνα μάς βοηθά να κατανοήσουμε γιατί τα παιδιά ερχόμενα στο σχολείο έχουν διαφορετικές εμπειρίες γραμματισμού, οι οποίες ωστόσο έχουν αντίκτυπο στη σχολική τους επιτυχία. Για να επιτύχει ένα παιδί στο σχολείο πρέπει να υπάρξει συμφωνία και συνέχεια μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, έτσι αυτό που σημαίνει ανάγνωση στο ένα σημαίνει ανάγνωση και στο άλλο (Taylor, 1983). Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων θεωρείται ζωτικής σημασίας και πρέπει να γίνεται στο πλαίσιο ενός αυθεντικού διαλόγου, με κύριο χαρακτηριστικό τον αμοιβαίο σεβασμό. Και οι δύο πλευρές, πρέπει να εργαστούν συλλογικά, προς όφελος των παιδιών.

Οι εκπαιδευτικοί, σεβόμενοι τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές γραμματισμού των γονέων, καθώς και τις ανάγκες τους, οφείλουν να τους βοηθήσουν και να τους παράσχουν την απαραίτητη βοήθεια και στρατηγικές ως προς αυτήν την κατεύθυνση. Από την άλλη, οι γονείς πρέπει να ενημερωθούν για το πώς επιτυγχάνεται ο γραμματισμός στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου και να υιοθετήσουν τις κατάλληλες στρατηγικές ώστε να γίνουν συμμετοχοί στον γραμματισμό.

Επιπροσθέτως, η παρούσα μελέτη μπορεί να βοηθήσει στην οργάνωση κατάλληλων προγραμμάτων οικογενειακού γραμματισμού, γιατί γνωρίζοντας τους παράγοντες που σχετίζονται με τις διαφορετικές πρακτικές, μπορούμε να επεμβούμε και να συμβάλουμε στην ενδυνάμωση των γονέων. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα, όχι μόνο οι γονείς να μπορέσουν να βοηθήσουν καλύτερα το παιδί τους στο σχολείο αλλά και οι ίδιοι να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, να αισθανθούν πιο δυνατοί απέναντι προκλήσεις της σύγχρονης εποχής και να συμμετάσχουν στο κοινωνικό και πολιτικό γίγνεσθαι.

### **Περιορισμοί-Προτάσεις**

Η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος ήταν μητέρες, αφού αυτές έχουν συνήθως τον κυρίαρχο ρόλο στην εκπαίδευση του παιδιού. Θα ήταν επομένως αρκετά ενδιαφέρον σε μια μελλοντική έρευνα να συμμετάσχουν οι πατέρες και να διερευνήσουμε αν το φύλο του γονέα σχετίζεται με τις πρακτικές γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον. Επιπλέον, όλοι οι γονείς ήταν Έλληνες γηγενείς, οπότε σε μια μελλοντική έρευνα θα ήταν αρκετά ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι πρακτικές γονέων διαφορετικής εθνικότητας, ή οι πρακτικές γονέων που έχουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

### **Αναφορές**

#### **Ξενόγλωσσες**

Baker, L. & Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23, 239-269.

Battle, D.E. (2009). Multiculturalism, language, and emergent literacy. In P.M. Rhyner (Ed.), *Emergent literacy and language development* (192-234). New York: The Guilford Press.

Bingham, G. (2007). Maternal Literacy Beliefs and the Quality of Mother-Child Book-reading interactions: Associations with Children's Early Literacy Development. *Early Education and Development*, 18(1), 23-49.

Brannon, D. (2012). *Studying the impact of dialogic training on mothers with lower education levels*. (Διαθέσιμο: [http://fisherpub.sjfc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1249&context=education\\_ETD\\_masters](http://fisherpub.sjfc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1249&context=education_ETD_masters), προσπελάστηκε στις 19/11/2019).

Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37, 408-426.

Clay, M. (1966). *Emergent Reading Behavior*. Unpublished Doctoral Dissertation. New Zealand: University of Auckland.

- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3), 297–334.
- Dearing, E., & Taylor, B.A. (2007). Home Improvements: Within-Family Associations between Income and the Quality of Children's Home Environments. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 427-444.
- DeBaryshe, B. D., and Binder, J. C. (1994). Development of an Instrument for Measuring Parental Beliefs about Reading Aloud To Young Children. *Perceptual and Motor Skills*, 78, 1303-1311.
- DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 1-20.
- DeBaryshe, B. D., Binder, J. C. & Buell, M. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160, 119-131.
- Dionne, A.M. (2013). *Le plaisir de lire avec son enfant : un enjeu déterminant pour une pratique de littératie familiale aux multiples facettes* (Διαθέσιμο: [http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2013\\_3\\_Dionne.pdf](http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2013_3_Dionne.pdf), προσπελάστηκε στις 19/11/2019).
- Dunifon, R., Duncan, G. J. & Brooks-Gunn, J. (2001). As we sweep, so shall we read. In Christenson, S. & Reschly, A. *Handbook of School-Family Partnerships*. New York: Routledge.
- European Literacy Policy Network (ELINET)** (2016). *European Declaration of the Right to Literacy* (Διαθέσιμο: <http://www.eli-net.eu/>, προσπελάστηκε στις 19/11/2019).
- Evans, G. W., & Maxwell, L. (1997). Chronic noise exposure and reading deficits: The mediating effects of language acquisition. *Environment and Behavior* 29(5), 638–656.
- Evans, G. W., Lepore, S. J., Shejwal, B. R., & Palsane, M. N. (1998). Chronic residential crowding and children's well-being: An ecological perspective. *Child Development* 69(6), 1514–1523.
- Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59(2), 77–92.
- Evans, M. A., Fox, M., Cremaso, L., & McKinnon, L. (2004). Beginning Reading: The Views of Parents and Teachers of Young Children. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 130–141.

- European Commission (2012). *EU High level group of experts on literacy* (Διαθέσιμο: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/96d782cc-7cad-4389-869a-bbc8e15e5aeb>, προσπελάστηκε στις 19/11/2019).
- Freebody, P. (2007). *Literacy education in school: Research perspectives from the past, for the future*. Camberwell, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Goodman, Y.M. (1986). Children coming to know literacy. Στο Τάφα, Ε. *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor Analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hart, B., & Risley, T. T. (1995). Meaningful differences in the everyday experiences of young American children. In Wasic, B. H. *Handbook of Family Literacy* (2<sup>nd</sup>ed.). New York: Routledge.
- 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. Halliday, J. Gibbons, & H. Nicholas (Επιμ.), *Learning Keeping and Using Language* (67-99). Amsterdam: Benjamins.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Heath, S. B. (1986). Separating “things of the imagination” from life: Learning to read and write. Στο Τάφα, Ε. *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Incheon Declaration (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4* (Διαθέσιμο: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>, προσπελάστηκε στις 19/11/2019).
- Jacobsen, T., Edelstein, W., & Hofmann, V. (1994). A longitudinal study of the relation between representations of attachment in childhood and cognitive functioning in childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 30(1), 112–124.
- Landry, S. H. & Smith, K. E. (2006). Parent’s support of children’s language provides support for later reading competence. In Wasic, B. H. *Handbook of Family Literacy* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Routledge.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. Los Angeles, CA: University of California Press.
- Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A., & Shapiro, J. 2006. Parent’s beliefs about young children’s literacy development and parents’ literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27, 1-20.



- Marjanovic-Umec, L., Hacin, K., & Feconja, U. (2017). The quality of mother-child shared reading: its relations to child's storytelling and home literacy environment. *Early Child Development and Care*, 189(7), 1135-1146.
- Melhuish, E. C., Phan, M.B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. Στο Τάφα, Ε., *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Morrison, F. J., McDonald Connor, C., & Bachman, H. J. (2006). The transition to school. In S.B. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, 375-394). New York, NY: Guilford Press.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Drucker, K.T. (2012). PIRLS 2011 international results in reading. In *PIRLS 2016 Assessment Framework (2<sup>nd</sup> ed.)*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch.
- Neuman, S. (2006). The knowledge gap: Implications for early education. In S.B. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, 29-40). New York, NY: The Guilford Press.
- O' Connor BP. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 32 (3), 396-402.
- OECD, (2010c). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)* (Διαθέσιμο: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/130EL.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130EL.pdf), προσπελάστηκε 19/11/2019).
- Ortiz, C., Stowe, R. M., & Arnold, D. H. (2001). Parental influence on child interest in shared picture book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(2), 263-281.
- Pett, M. A., Lackey, N. R., and Sullivan, J. J. (2003). *Making Sense of Factor Analysis: The Use of Factor Analysis for Instrument Development in Health Care Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Roberts, J., Jurgens, J., & Buchinal, M. (2005). The Role of Home Literacy Practices in Preschool Children's Language and Emergent Literacy Skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 345-359.
- Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language*, 35, 185-205.
- Senechal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A 5-year longitudinal study. In Wasic, B. H. *Handbook of Family Literacy* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Routledge.

- Senechal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in Kindergarten is differentially related to Grade 4 reading comprehension, fluency, spelling and reading for pleasure. In Wasic, B. H. *Handbook of Family Literacy* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Routledge.
- Sonnenschein, S., Baker, L., Serpell, R., Scher, D., Goddard-Truitt, V. and Munsterman, K. (1997). Parental Beliefs about ways to Help Children Learn: The Impact of an entertainment or a Skills Perspective. *Early Child Development and Care*, 127-128, 111-118.
- Sonnenschein, S., Baker, L., Serpell, R., and Schmidt, D. (2000). Reading is a source of entertainment: The importance of the home perspective for children's literacy development. In Roskos, K.A. and Christie, J. F. (Eds), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives*, 107-124. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sonnenchein, 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.
- Taylor, D. (1983). Family literacy; Young children learning to read and write, in Larson, J. & Marsch, J., *The Sage Handbook of Early Childhood Literacy* (2<sup>nd</sup>ed.). London: Sage.
- Teale, W. H. (1986). Home background and young children's literacy learning. In W.H. Teale and Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading*, 173-206. Norwood, NJ: Ablex.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). Emergent Literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In Wasic, B. H., *Handbook of Family Literacy* (2<sup>nd</sup>ed.). New York: Routledge.
- Tsirmpa, C., Stellakis, N. and Lavidas, K. (2019). Parent Reading Belief Inventory: adaption and psychometric properties with a sample of Greek parents. *Educational Role of Language Journal*, 1(1), 132-144.
- UNESCO (2004). *The plurality of literacy and the implications of its policies and programs* (Διαθέσιμο: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246>, προσπελάστηκε 19/11/2019).
- UNESCO (2010). *Working towards the Millennium Development Goals* (Διαθέσιμο: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001918/191870e.pdf>, προσπελάστηκε 19/11/2019).
- VanSteensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29, 3687-382.
- Weigel, D., Martin, S., and 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 (2), 191-211.

Wells, G. (1987). The meaning makers: Children learning language and using language to learn. Στο Τάφα, Ε. *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

Whitehurst, G. J., and Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69, 848-872.

Williams, G. (2001). Literacy Pedagogy Prior to Schooling: Relations Between Social Positioning and Semantic Variation. Στο A. Morais, I. Neves, B. Davies, & H. Daniels (Επιμ.), *Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein in Research (17-46)*. Ny and Washington: Peter Lang.

### **Ελληνόγλωσσες**

Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Baker, L., Mackler, K. et al. (2001). Parent's interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. Στο Αϊδίνης, Α., *Γραμματισμός στην Πρώτη Σχολική Ηλικία. Μια ψυχογλωσσική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Freire, P., (2000). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Γ. Κρητικός, Μετάφρ.). Αθήνα: Κέδρος.

Καρδάση, Β., (2014). *Διερεύνηση των στάσεων-αντιλήψεων των γονέων παιδιών ηλικίας 3-4 ετών και των οικογενειακών πρακτικών γραμματισμού* [Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία]. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Μελεσανάκη, Χ. (2014). *Οι στάσεις και συμπεριφορές των γονέων για την ανάπτυξη του γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας* [Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία]. Ηράκλειο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Ραφαηλίδου, Μ. (2018). *Διερεύνηση του ρόλου του Οικογενειακού Περιβάλλοντος Γραμματισμού και της Αναγνωστικής Ετοιμότητας Νηπίων* [Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία] Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.