

Νεκτάριος Στελλάκης

ΑΠΟΨΕΙΣ ΜΗΤΕΡΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ  
ΓΙΑ ΤΟ ΡΟΛΟ ΚΑΙ ΤΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ  
ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΚΑΙ ΤΗΝ Α΄ ΤΑΞΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

*Εισαγωγή*

Είναι κοινός τόπος ότι η πορεία εγγραμματισμού των παιδιών αρχίζει από τη γέννησή τους και υποστηρίζεται από τις εμπειρίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό περιβάλλον (Dickinson & McCabe, 2001, Serpell, Sonnenschein, Baker, & Ganapathy, 2002, Watkins & Bunce, 1996). Για το λόγο αυτό οι πρακτικές γραμματισμού στο πρώτο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού μελετώνται όλο και περισσότερο για να διευκρινιστούν αφενός οι παράμετροι εκείνες που σχετίζονται με μετέπειτα εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών (Justice, Invernizzi & Meier, 2002, Snow, Burns & Griffin, 1998) και αφετέρου να διευκρινιστεί το πώς διαφορετικές πρακτικές επηρεάζουν την κατάκτηση του γραμματισμού (Badian, 2000, Catts, Fey, Zhang & Tomblin, 2001, Leseman, & de Jong, 1998, Pan, Rowe, Singer & Snow, 2005, Scarborough, 1998, Senechal, 2006). Ωστόσο ελάχιστες είναι οι έρευνες που έχουν εξετάσει τις απόψεις των γονέων για την κατάκτηση του γραμματισμού, που όπως έχουν δείξει οι Lynch, Anderson, Anderson & Shapiro (2006) σχετίζονται σημαντικά με το είδος των πρακτικών γραμματισμού που εμπλέκουν τα παιδιά τους.

Επιπλέον, κατά τη διάρκεια πολλών επιμορφωτικών συναντήσεων με νηπιαγωγούς για τις πρακτικές γραμματισμού στο νηπιαγωγείο πολλοί νηπιαγωγοί μας εξέφραζαν την πίεση που δέχονται από τους γονείς για τη συστηματική διδασκαλία των τεχνικών της ανάγνωσης και της γραφής από το νηπιαγωγείο και δικαιολογούσαν με τον τρόπο αυτό την υιοθέτηση από μέρους τους παραδοσιακών πρακτικών αναφορικά με το γραμματισμό και τη συμπερίληψη στο πρόγραμμά τους της συστηματικής διδασκαλίας των γραμμάτων με πιθανή χρήση σχετικών φύλλων εργασίας. Για ένα σημαντικό ποσοστό νηπιαγωγών η πίεση αυτή των γονέων αφενός και, αφετέρου, η ελλειπής ουσιαστική επιμόρφωση σχετικά με τις αρχές και τις διδακτικές πρακτικές που προτείνονται από το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα σε συν-

---

Ο Νεκτάριος Στελλάκης είναι Επίκουρος Καθηγητής, ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών.

δυσασμό με την πληθώρα των πρόσφατων εκδόσεων βιβλίων με τέτοιου είδους ασκήσεις, φαίνεται να εξηγεί την υιοθέτηση παραδοσιακών πρακτικών και τον περιορισμό της διδασκαλίας του γραμματισμού σε δραστηριότητες φωνημικής επίγνωσης και στη διδασκαλία των γραμμάτων (ενδ. Κονδύλη & Στελλάκης, 2006).

Από την άλλη, κατά τη διάρκεια διαφόρων συναντήσεων με γονείς τύχαμε αποδέκτες πολλών ερωτήσεων σχετικά με το θέμα της διδασκαλίας των γραμμάτων στο νηπιαγωγείο και διαπιστώσαμε ότι υπάρχει σημαντική απόκλιση στις απόψεις των γονέων με αξιοσημείωτο εύρος των προσδοκιών τους από το νηπιαγωγείο, που δε βρίσκονται απαραίτητα σε συμφωνία με όσα θεωρούν οι νηπιαγωγοί ότι πιστεύουν οι γονείς. Η άποψή μας αυτή επιβεβαιώνεται και σε πρόσφατη έρευνα της Γκλιάου (2009) όπου οι γονείς σε σχετική ερώτηση αξιολόγησαν υψηλότερα ως αποτελεσματικές πρακτικές τα γλωσσικά παιχνίδια και την ανάγνωση - αφήγηση βιβλίων από την εκμάθηση γραμμάτων και λέξεων. Με δεδομένο ότι οι απόψεις των γονέων για το γραμματισμό δεν συνδέονται μόνο με τις πρακτικές γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον (Lynch, Anderson, Anderson & Shapiro, 2006) ή τη μετέπειτα σχολική επιτυχία των παιδιών (Leseman & de Jong, 1998, Purcell - Gates, 1996), αλλά φαίνεται να επηρεάζουν σε αξιοσημείωτο βαθμό την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και τη συνεργασία τους με το νηπιαγωγείο θεωρήσαμε σημαντικό να διερευνήσουμε αφενός τις προσδοκίες που έχουν οι γονείς αναφορικά με το θέμα του γραμματισμού από το νηπιαγωγείο και αφετέρου το πώς βλέπουν τις πρακτικές γραμματισμού στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο. Η τελευταία αυτή διάκριση, εάν και εφόσον υπάρχει, φωτίζει εναργέστερα τα όσα υποστηρίζουν οι γονείς για το νηπιαγωγείο.

### Μεθοδολογία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την άνοιξη του 2010. Το δείγμα αποτέλεσαν δεκαπέντε μητέρες που τα παιδιά τους ήταν νήπια και φοιτούσαν σε τέσσερα δημόσια νηπιαγωγεία της Σύρου. Οι νηπιαγωγοί των τμημάτων παρακολουθούσαν επιμορφωτικό πρόγραμμα για το γραμματισμό διάρκειας 80 ωρών που πραγματοποιούνταν από το ΤΕΕΑΠΗ του Παν. Πατρών και την Περιφερειακή Δ/ση Α/Θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Νοτίου Αιγαίου και τη Σχολική Σύμβουλο Προσχολικής Αγωγής των Κυκλάδων. Οι συγκεκριμένοι γονείς ανταποκρίθηκαν σε σχετική επιστολή που τους εστάλη από τον επιστημονικό υπεύθυνο του προγράμματος μέσω των νηπιαγωγών και στην οποία αναφέρονταν ο σκοπός της έρευνας, η σημασία της συμβολής των συμμετεχόντων σε αυτή και η συμβολή που θα είχαν τα αποτελέσματα στη διοργάνωση σεμιναρίου για το γραμματισμό στο νηπιαγωγείο που θα οργανώνονταν στο πλαίσιο του προαναφερθέντος προγράμματος και θα απευθύνονταν στους γονείς των μαθητών των νηπιαγωγείων που συμμετείχαν σε αυτό.

Από τις δεκαπέντε μητέρες τρεις είχαν στοιχειώδη μόρφωση, τρεις ήταν από-

ΝΕΚΤΑΡΙΟΣ ΣΤΕΛΛΑΚΗΣ

φοιτες ανώτατης σχολής και οι υπόλοιπες εννέα ήταν απόφοιτες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι οκτώ ασχολούνταν με τις οικιακές εργασίες, τέσσερις εργάζονταν σε διάφορους δημόσιους φορείς και τρεις στον ιδιωτικό τομέα. Οι έντεκα είχαν δύο παιδιά, από τα οποία τα πέντε δευτερότοκα στο νηπιαγωγείο, και οι τέσσερις είχαν ένα παιδί. Αναλυτικά τα στοιχεία του δείγματος παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1:  
Το δείγμα της έρευνας

| α/α | Μόρφωση* | Εργασία       | Παιδιά στην οικογένεια | Σειρά γέννησης νηπίου |
|-----|----------|---------------|------------------------|-----------------------|
| 1   | 1        | ιδ.υπ.        | 2                      | 2                     |
| 2   | 2        | οικιακά       | 1                      | 1                     |
| 3   | 3        | ιδ.υπ.        | 2                      | 2                     |
| 4   | 2        | πωλήτρια      | 2                      | 1                     |
| 5   | 2        | δημ.υπ.       | 1                      | 1                     |
| 6   | 2        | δημ.υπ.       | 1                      | 1                     |
| 7   | 2        | οικιακά       | 2                      | 2                     |
| 8   | 2        | οικιακά       | 2                      | 1                     |
| 9   | 2        | οικιακά       | 2                      | 2                     |
| 10  | 3        | εκπαιδευτικός | 2                      | 1                     |
| 11  | 1        | οικιακά       | 1                      | 1                     |
| 12  | 1        | οικιακά       | 2                      | 1                     |
| 13  | 2        | ιδ.υπ.        | 2                      | 1                     |
| 14  | 3        | εκπαιδευτικός | 2                      | 1                     |
| 15  | 2        | οικιακά       | 2                      | 2                     |

\*1= στοιχειώδης, 2= μέση, 3 = ανώτατη

Ως προσφορότερο εργαλείο για τη συλλογή των σχετικών πληροφοριών επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Παρότι απαιτητικότερη κατά πολύ διαδικασία από αυτή του ερωτηματολογίου προκρίθηκε ως καταλληλότερη γιατί κρίναμε ότι δεν ήταν δυνατόν να περιοριστούν οι ποικίλες παράμετροι του υπό εξέταση θέματος σε ερωτήσεις κλειστού τύπου, που θα επέτρεπαν αποκλειστικά σχεδόν μονολεκτικές απαντήσεις.

Η συνέντευξη πάρθηκε στο γραφείο των νηπιαγωγείων σε προκαθορισμένη ώρα από μια υποψήφια διδάκτορα του ΤΕΕΑΠΗ του Παν. Πατρών, η οποία προηγουμένως είχε εκπαιδευτεί για τον τρόπο διεξαγωγής της συνέντευξης. Η διάρκεια κάθε συνέντευξης ήταν 20'-35' και περιλάμβανε την καταγραφή των δημογραφικών χα-

ρακτηριστικών και τριάντα άλλα ερωτήματα για τις πρακτικές γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον, τις πεποιθήσεις των γονέων για τους τρόπους εκμάθησης γραφής και ανάγνωσης, τα κριτήρια με τα οποία οι γονείς χαρακτηρίζουν επιτυχημένο ένα πρόγραμμα γραμματισμού στο νηπιαγωγείο, τη μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων και το απομαγνητοφωνημένο υλικό αποτελεί το προς ανάλυση κείμενο. Στη μελέτη αυτή αναλύονται οι απαντήσεις των γονέων στα εξής ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από το νηπιαγωγείο αναφορικά με το θέμα του εγγραμματισμού του παιδιού σας; Με ποιες πρακτικές στο νηπιαγωγείο νομίζετε ότι θα επιτευχθούν οι προσδοκίες σας;
- Νομίζετε πώς το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο διαφέρουν; Αν «ναι» μπορείτε να εξηγήσετε σε τι; Εξηγήστε σε τι μοιάζει και σε τι διαφέρει μία/ένας νηπιαγωγός από μια/έναν δασκάλα/δάσκαλο της Α' δημοτικού;

Οι απαντήσεις των γονέων αναλύθηκαν με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (Weber, 1990). Η πρόταση – που δεν συμπίπτει στην περίπτωση αυτή με το γραμματικό όρο – αλλά με ένα πλήρες ως προς τη σημασία νόημα ήταν η βασική μονάδα ανάλυσης. Με άλλα λόγια, κάθε άποψη που εξέφραζαν οι συμμετέχουσες στην έρευνα κατηγοριοποιήθηκε σε μια συγκεκριμένη κατηγορία που προέκυψε από την ενδεδεχόμενη ανάγνωση των υπό έρευνα κειμένων των απαντήσεων.

Στο πρώτο ερώτημα αναδείχτηκε από τις μητέρες ως κυρίαρχο ζήτημα τη διδασκαλία των γραμμάτων. Με άλλα λόγια, οι γονείς θεώρησαν ότι ο όρος «γραμματισμός» αναφέρεται στην εκμάθηση ή όχι των γραμμάτων και του συλλαβισμού. Οι απαντήσεις τους κατηγοριοποιήθηκαν στις τρεις παρακάτω κατηγορίες:

- 1.1. Στο νηπιαγωγείο δε μαθαίνουμε τα γράμματα
  - 1.2. Στο νηπιαγωγείο πρέπει τα παιδιά να εξοικειωθούν με τα γράμματα, αλλά με παιγνιώδη τρόπο
  - 1.3. Στο νηπιαγωγείο τα παιδιά πρέπει να διδαχτούν τα γράμματα και να προετοιμαστούν με συστηματικό τρόπο για την Α' δημοτικού
- Στο δεύτερο ερώτημα προέκυψαν οι εξής κατηγορίες:
- 2.1. δεν υπάρχει διαφορά νηπιαγωγείου – δημοτικού
  - 2.2. υπάρχουν σημαντικές διαφορές

### Αποτελέσματα

Από τις δεκαπέντε μητέρες δύο πιστεύουν ότι δεν πρέπει να μαθαίνουμε τα γράμματα στο νηπιαγωγείο, εννέα πιστεύουν ότι πρέπει τα παιδιά να εξοικειωθούν με τα γράμματα αλλά δίνουν έμφαση στη διαδικασία κι όχι το αποτέλεσμα και τέσσερις υποστηρίζουν ότι πρέπει τα παιδιά να μάθουν τα γράμματα και το συλλαβισμό στο νηπιαγωγείο.

Οι μητέρες της πρώτης κατηγορίας αιτιολογούν την απάντησή τους δίνοντας έμφαση στον κοινωνικοποιητικό χαρακτήρα του νηπιαγωγείου (α/α: 4) και στην έμφαση που πρέπει να δίνεται στον προφορικό λόγο (α/α: 10). Συγκεκριμένα η πρώτη μητέρα δηλώνει: «δεν περίμενα ότι το παιδί μου θα πάει νηπιαγωγείο και είναι υποχρεωμένοι οι παιδαγωγοί να το μάθουν να διαβάζει» κι εξηγεί «ο ρόλος του νηπιαγωγείου είναι λίγο σύνθετος, πιστεύω ότι είναι σημαντικός από την άποψη ότι θα πρέπει να καθοδηγήσει τα παιδιά αλλά πάνω απ' όλα θα πρέπει, επειδή ακριβώς είναι ο ρόλος του καθαρά παιδαγωγικός να τα ενθαρρύνει, με την έννοια ότι να μην τα βάζει σε κάποιο μονόδρομο και να τους λέει τυπικά πράγματα, απλά με τον τρόπο του και μέσα από όλο το πρόγραμμα να τα ενθαρρύνει να σκέφτονται και να αντιδρούν πιο ώριμα». Η δεύτερη μητέρα πιστεύει ότι το βάρος πρέπει να δίνεται στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου, «να μάθει να εκφράζεται καλύτερα, να αποκτήσει μια δομή ο λόγος του, να γίνει πιο διερευνητικό το παιδί, να αγαπήσει το γραπτό λόγο και να θελήσει να τον εξερευνήσει. Το νηπιαγωγείο πρέπει να δίνει στα παιδιά δυνατότητες να εκφράζονται μέσα από το παιχνίδι. Για παράδειγμα η νηπιαγωγός στη γιορτή της μητέρας τους έβαλε να ζωγραφίσουν την εμπειρία τους και να την κρύψουν σε ένα δωράκι. Χάρηκα πολύ με αυτό. Δεν ήθελα να μου αντιγράψει «Χρόνια Πολλά, μανούλα» και τέτοια».

Σε αντίθεση οι τέσσερις μητέρες που υποστηρίζουν τη συστηματική διδασκαλία των γραμμάτων φαίνεται να θεωρούν ότι με αυτό τον τρόπο θα βοηθηθούν τα παιδιά στο δημοτικό. Είναι ενδεικτικό ότι και οι τρεις απαντήσεις συνδέονται με το δημοτικό σχολείο. Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι γονείς θεωρούν ότι το νηπιαγωγείο προετοιμάζει τα παιδιά και δηλώνουν: «Δε θέλω να φορτωθούμε τα παιδιά γιατί είναι νήπιο, μην τρελαθούμε, αλλά να ξέρει την αλφαβήτα. Αν δεν ξεκινήσουν από το νήπιο μια σωστή δουλειά, να μάθουν τα γράμματα και πώς είναι, δεν μπορεί μετά να πάει το παιδί στο δημοτικό και να του λέει ο δάσκαλος αυτό είναι το άλφα, αυτό είναι το βήτα και να κάθεται και να λέει (το παιδί) τι μου λέει τώρα...» (α/α: 1), «εκτός από το να πάρει τις σωστές βάσεις, πρέπει να μάθει να γράφει και να ξεχωρίζει τα γράμματα. Εγώ τη ζορίζω πολύ και στο σπίτι ότι πρέ-

Πίνακας 2  
Κατηγοριοποίηση απαντίσεων

| α/α | Ερ. 1 | Ερ. 2 |
|-----|-------|-------|
| 1   | 3     | 2     |
| 2   | 3     | 2     |
| 3   | 2     | 2     |
| 4   | 1     | 1     |
| 5   | 2     | 2     |
| 6   | 2     | 2     |
| 7   | 2     | 2     |
| 8   | 2     | 2     |
| 9   | 2     | 2     |
| 10  | 1     | 2     |
| 11  | 2     | 1     |
| 12  | 3     | 2     |
| 13  | 3     | 2     |
| 14  | 2     | 2     |
| 15  | 2     | 2     |

πει να κάτσει να γράφει» (α/α: 2), «τουλάχιστον να μάθει πέντε πράγματα στο νηπιαγωγείο. Να μάθει τα γράμματα, μην πάει στο δημοτικό και δεν ξέρει την αλφαβήτα» (α/α:12), «Το παιδί πρέπει να μάθει τα γράμματα στο νηπιαγωγείο γιατί έχω ακούσει ότι το δημοτικό σήμερα είναι τελείως διαφορετικό από αυτό που πήγαμε εμείς, που ξεκινήσαμε την αλφαβήτα στην πρώτη δημοτικού. Έχουν δυσκολέψει πολύ τα πράγματα. Τα παιδιά πάνε και πρέπει να είναι πολύ προχωρημένα και είχα αυτή την απαίτηση από το νηπιαγωγείο, να εισάγει τα παιδιά στο δημοτικό. Πρέπει να βάζουν (στο νηπιαγωγείο) περισσότερες εργασίες. Ναι, περισσότερες εργασίες από το παιχνίδι στην αυλή ή χειροτεχνίες ή ζωγραφιές. Να υπάρχει χώρος για όλα αυτά αλλά όταν μιλάμε για ολοήμερο που απασχολεί τα παιδιά οκτώ ώρες, δε μπορεί από τις οκτώ να παίζουν τις έξι, τη μια να τρώνε και άντε άλλη μια να διαβάσουμε ένα παραμύθι. Θα ήθελα το νηπιαγωγείο να μαθαίνει στα παιδιά πιο συστηματικά, πιο ουσιαστικά» (α/α: 13).

Η πλειοψηφία πάντως των μητέρων που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται να τίθενται υπέρ της εξοικείωσης του παιδιού με τα γράμματα, αλλά τονίζουν αφενός την καλλιέργεια κινήτρων και αφετέρου τον παιγνιώδη τρόπο του νηπιαγωγείου. «Πιστεύω σε μια στοιχειώδη προετοιμασία, όχι αυτήν την υπέρ, σώνει και καλά τα παιδιά να μάθουν να βάζουν τα γράμματα στη σειρά. Καταρχήν να του δώσει το ερέθισμα ότι μπαίνει σε μια διαδικασία ότι μαθαίνουμε να γράφουμε και να διαβάζουμε, είναι και εάν είδος αυτονόμησης. Δηλαδή όταν παίρνω το παραμύθι και ξέρω τι γράφει φαντάζομαι ότι τα παιδιά αισθάνονται πάρα πολύ περήφανα που μπορούν και το καταφέρνουν αυτό και δεν εξαρτώνται από τη μαμά και το μπαμπά, πιστεύω τους δίνει αυτοπεποίθηση τα κάνει πιο σίγουρα για τον εαυτό τους» (α/α: 2), «Το νηπιαγωγείο δίνει τα ερεθίσματα για να αγαπήσουν τη γλώσσα, τα βιβλία, στο δημοτικό θα τη μάθουν πιο ουσιαστικά» (α/α: 5), «Στο νηπιαγωγείο ο τρόπος είναι περισσότερο παιγνιώδης» (α/α: 6), «Εγώ πιστεύω ότι το νηπιαγωγείο δεν πρέπει να χάσει αυτό το στοιχείο, το ότι είναι περισσότερο παιχνίδι. Ήθελα να έχει μια επαφή με τα γράμματα. Το ότι ξεκίνησαν από την αρχή να γράφουν τα ονόματά τους στις ζωγραφιές τους το θεώρησα πολύ σημαντικό και πολύ σωστό. Τώρα ξέρει τα πιο πολλά γραμματάκια, και σε αυτή τη φάση προσπαθεί να γράφει λεξούλες μόνη της και διαβάζει και κάποιες. Αλλά μέχρι εκεί, δε χρειάζεται να ζορίζονται περισσότερο τα παιδιά» (α/α: 8). «Το νηπιαγωγείο πρέπει να δίνει μια μικρή βάση για να μάθουν τα γράμματα, να τους βάλει στο κλίμα. Δε φαντάζομαι ότι θέλω κάτι περισσότερο» (α/α: 15). Τέλος, μια μητέρα δηλώνει ότι άλλαξε άποψη. Συγκεκριμένα: «πριν έρθουμε είχα την εντύπωση ότι στο νηπιαγωγείο θα ξεκινήσουν να μάθουν γράμματα, νόμιζα. Βέβαια στη συνέχεια κατάλαβα, από τη κυρία (αναφέρει το όνομα της νηπιαγωγού), που είναι πολύ ομιλητικός άνθρωπος και σε βοηθάει πάρα πολύ να καταλάβεις τα πράγματα, ότι δεν είναι αυτός ο ρόλος του νηπιαγωγείου όσο αυτός ο γραμματισμός, να κάνουν τα παιδιά πράγματα και να μάθουν μέσα από τη διαδικασία» (α/α: 11).

Είναι εύλογο ότι ο μικρός αριθμός του δείγματος δεν επιτρέπει επιμέρους κατηγοριοποιήσεις και γενικεύσεις. Ωστόσο θεωρούμε ενδεικτικό ότι καμιά από τις τρεις μητέρες με ανώτατη μόρφωση δεν πιστεύει ότι θα πρέπει να διδάσκονται στο νηπιαγωγείο τα γράμματα με τυπικό τρόπο. Μάλιστα η μία μητέρα, που είναι εκπαιδευτικός στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και διδάσκει αντικείμενο άλλο από τη γλώσσα, δεν κρίνει σκόπιμο να διδάσκονται τα γράμματα στο νηπιαγωγείο. Σε αντίθεση δύο από τις τέσσερις μητέρες που ήταν απόφοιτες της στοιχειώδους εκπαίδευσης συντάσσονται με αυτήν την άποψη. Οι ενδείξεις αυτές βρίσκονται σε συμφωνία με άλλες έρευνες (ενδ. Umek, Podlesek & Fekonja, 2005, Γκλιάου, 2009, U.S. Department of Education, 2000), που δείχνουν ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς τα πιστεύω και τις πρακτικές των γονέων και οι διαφοροποιήσεις αυτές σχετίζονται με τα κοινωνικο-μορφωτικά χαρακτηριστικά προέλευσής τους (μόρφωση, εισόδημα). Η γενικότερη τάση που έχει καταγραφεί δείχνει ότι οι λιγότερο μορφωμένοι γονείς τείνουν να υποστηρίζουν παραδοσιακού τύπου διδακτικές πρακτικές (Lynch, κ.ά. 2006, Fitzgerald, Spiegel & Cunningham, 1991, Stipek, Milburn, Clements & Daniels, 1992)

Το γεγονός ότι όλες οι συμμετέχουσες μητέρες εστίασαν την απάντησή τους για το γραμματισμό στο νηπιαγωγείο στη διδασκαλία των γραμμάτων δείχνει ότι υιοθετούν μια προσέγγιση για το γραμματισμό που ακολουθεί πορεία bottom-up (Whitehurst & Lonigan, 1998, Ehri & McCormick, 1998, Evans, Fox, Cremaso & McKinnon, 2004), δηλαδή μια πορεία που έχει ως βάση της το γράμμα και την εκμάθησή του. Παρότι οι περισσότερες δεν υποστηρίζουν τη συστηματική διδασκαλία, φαίνεται να αδυνατούν να κατανοήσουν πως πρακτικές όπως η ανάγνωση βιβλίων, οι συζητήσεις, η συγγραφή κειμένων, η καλλιέργεια θετικών κινήτρων για την ανάγνωση, η καλλιέργεια του λεξιλογίου συνδέονται άμεσα και ενισχύουν το γραμματισμό των παιδιών τους. Με άλλα λόγια, φαίνεται να αδυνατούν να συνδέσουν την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής με τις πιο επεξεργασμένες μορφές λόγου που χρησιμοποιούνται στα γραπτά κείμενα (Halliday, 1996) και τη χρήση αποπλαισιωμένου λόγου (Snow, 1983) υιοθετώντας μια οπτική που περιορίζεται στις τεχνικές (από)κωδικοποίησης των γραπτών συμβόλων.

Σε ό,τι αφορά το δεύτερο ερώτημα, όπως ήταν αναμενόμενο, η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων (13) πιστεύει ότι το νηπιαγωγείο και το δημοτικό διαφέρουν σημαντικά και ο ρόλος των δασκάλων είναι διαφορετικός από αυτόν της/του νηπιαγωγού. Οι απαντήσεις τους εστιάζουν στη διαφορετική μέθοδο διδασκαλίας, τη συστηματικότητα του δημοτικού, τη διαφορετική οργάνωση του ημερησίου προγράμματος και την προκαθορισμένη ύλη του δημοτικού. Σχετικά με το ρόλο των δύο εκπαιδευτικών δικαιολογούν την απάντησή τους εστιάζοντας κυρίως στις διαφορετικές προσδοκίες που κατά τη γνώμη τους έχουν οι εκπαιδευτικοί των δύο πλαισίων.

Ωστόσο ενδιαφέρον έχουν και οι δύο απαντήσεις που θεωρούν ότι τα δύο υπό

εξέταση εκπαιδευτικά πλαίσια δε διαφέρουν σημαντικά και ο ρόλος των νηπιαγωγών και των δασκάλων είναι παρόμοιοι. «Φαντάζομαι ότι ειδικά οι δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού δεν έχουν διαφορά από το νηπιαγωγείο, απλά το δημοτικό είναι λίγο πιο πιεστικό, γιατί θα πρέπει να γράφουν ορθογραφία, αλλά νομίζω διαφορά δεν υπάρχει. Κάνουν την ίδια δουλειά με διαφορετικό τρόπο και λίγο πιο ενισχυμένα, εννοείται» (α/α: 4). Η συγκεκριμένη μητέρα σχετικά με το ρόλο νηπιαγωγών και δασκάλων σημειώνει «Η νηπιαγωγός δημιουργεί πιο πολύ συνθήκες παιχνιδιού κι αυτό είναι αναγκαίο λόγω της μικρής ηλικίας, αλλά σαν ρόλος παιδαγωγικός δε νομίζω ότι διαφέρουν νηπιαγωγοί και δάσκαλοι». Επίσης, εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψή της για τη συνεργασία που θα πρέπει να έχουν νηπιαγωγοί και δάσκαλοι. Συγκεκριμένα, αναφέρει «Θα έπρεπε ο δάσκαλος του δημοτικού να ξέρει πώς ήταν το παιδί στο νηπιαγωγείο. Η νηπιαγωγός μπορεί να πει κάποια πράγματα όσον αφορά τα παιδιά στο δάσκαλο του δημοτικού. Γενικά, δε νομίζω ότι διαφέρουν, ο ένας συμπληρώνει τον άλλον». Η δεύτερη μητέρα (α/α: 11) που έχει παρόμοια άποψη υποστηρίζει «το δημοτικό, πιστεύω, θα είναι συνέχεια απλά του νηπιαγωγείου». Αναφορικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών των δύο πλαισίων σημειώνει «η μόνη διαφορά είναι ότι οι νηπιαγωγοί είναι πιο κοντά στο παιδί και στο γονιό. Οι δάσκαλοι είναι πιο τυπικοί, πιο πολύ του πρέπει». Συμπερασματικά και οι δυο αυτές μητέρες θεωρούν ότι η Α' τάξη του δημοτικού είναι συνέχεια του νηπιαγωγείου.

Βεβαίως, οι περισσότερες μητέρες πιστεύουν ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές. Η φράση που επανέρχεται συνεχώς στα λόγια τους είναι η φράση «συστηματική διδασκαλία». «Στο δημοτικό μπαίνουν τα παιδιά σε μια άλλη διαδικασία, τέρμα το παιχνίδι. Πέφτουν στα βαθιά, ξεκινάμε από την αρχή» (α/α:1), «Στο δημοτικό ο τρόπος είναι στατικός, κάθεται το παιδί σε ένα θρανίο κι ο εκπαιδευτικός του δείχνει κάποια πράγματα» (α/α: 6), «Σίγουρα διαφέρουν κι εγώ ήδη έχω αρχίσει να το λέω της κόρης μου ότι του χρόνου έχει διάβασμα, δε θα είναι όπως φέτος. Το ξέρω από συζητήσεις με άλλες μαμάδες. Ζορίζονται μέχρι ένα τρίμηνο, μέχρι τις γιορτές, επειδή είναι αυτή η αλλαγή» (α/α: 8), «Όπως έχει γίνει το σύστημα τώρα μπαίνεις από την πρώτη κατευθείαν στα βαθιά» (α/α: 9), «..στο δημοτικό έχεις εργασίες για το σπίτι» (α/α: 12), «Το νηπιαγωγείο κάνει μια εισαγωγή, το δημοτικό πρέπει να μάθει στα παιδιά την ελληνική γλώσσα, τη γραφή και την ανάγνωση, όλα αυτά» (α/α: 13), «Το σύστημα σαφώς και διαφέρει. Μα είναι κι έτσι τα βιβλία τους, η ύλη που πρέπει να βγάλουν. Στο δημοτικό γίνονται όλα στεγνά. Θα γίνει το μάθημα αυτό που θα γίνει, για να λύσουνε την άσκηση, για να γράφουνε ορθογραφία, δε θα γίνει μέσα από παιχνίδι, μέσα από δραστηριότητα, δεν υπάρχει χρόνος καταρχήν» (α/α: 14), «Εδώ και να γράφουν ένα γράμμα λάθος δεν τρέχει και τίποτα, αλλά εκεί πρέπει να είναι σωστοί. Τέρμα το παιχνίδι και τα αστεία, το δημοτικό είναι το μαθαίνω και τέλος» (α/α:15).

Σε ό,τι αφορά τους διαφορετικούς ρόλους νηπιαγωγών και δασκάλων οι μητέρες

φαίνονται να συµμερίζονται τις ποικίλες δυσκολίες και το άγχος που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι της Α΄τάξης. «Πιστεύω πως είναι πολύ δύσκολη δουλειά ειδικά της δασκάλας της πρώτης» (α/α: 12), «Δεν μπορώ να έρθω απόλυτα στη θέση της δασκάλας γιατί έχω ακούσει τόσους προβληματισμούς. Π.χ. έλλειψη χρόνου, ή τώρα που είναι και πολυάριθμα τα τμήματα δεν προλαβαίνουν όση διάθεση κι αν έχουν» (α/α: 14). Σε ότι αφορά τον τρόπο διδασκαλίας σημειώνουν: «Η νηπιαγωγός πάει με πιο μαλακό τρόπο, στο δημοτικό ο δάσκαλος πρέπει να γίνει πιο σκληρός» (α/α: 2), «Η δουλειά του νηπιαγωγού είναι δημιουργική, έχει τη δυνατότητα να ασχοληθεί με τη δημιουργικότητα του παιδιού. Του δασκάλου είναι φορτισμένη στο να βγάλει την ύλη» (α/α: 3), «Άλλες προσδοκίες και απαιτήσεις έχει ο νηπιαγωγός άλλες ο δάσκαλος. Ο καθένας κάνει τη δουλειά του» (α/α:9), «Με διαφορετικό τρόπο τα περνάει η νηπιαγωγός και με διαφορετικό η δασκάλα. Γιατί η δασκάλα στην τελική έχει και μια συγκεκριμένη ύλη που πρέπει να προχωρήσει κι έτσι γίνεται πιο τυπική και αυστηρή, ενώ η νηπιαγωγός έχει μια ευελιξία στο χρόνο και ακολουθεί και το παιδάκι που πάει πιο αργά κι αυτό που πάει πιο γρήγορα» (α/α: 8).

Συµπερασματικά, η συντριπτική πλειοψηφία των συµμετεχουσών στην έρευνα µητέρα διαπιστώνουν σηµαντικές διαφορές ως προς τα δύο υπό έρευνα εκπαιδευτικά πλαίσια. Θεωρούν ότι στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου τα παιδιά µαθαίνουν µε συστηµατική διδασκαλία τις τεχνικές (από)κωδικοποίησης. Από τις απαντήσεις τους διαπιστώνεται ότι πιστεύουν ότι το κύριο έργο της διδασκαλίας της γλώσσας στην Α΄ δημοτικού είναι η εκμάθηση των γραµµάτων, του συλλαβισµού και της ορθογραφηµένης γραφής. Σε ότι αφορά τις απόψεις τους για το γραµµατισµό στις απαντήσεις που αφορούν την Α΄ δημοτικού είναι εμφανές ότι υιοθετούν το αυτόνοµο µοντέλο µάθησης (Street, 1984, Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001).

Παρά το γεγονός ότι στην Α΄ δημοτικού «ένας από τους σηµαντικότερους στόχους... είναι η συστηµατική και ενσυνείδητη χρήση του αλφαβητικού συστήµατος της γλώσσας µας» (Καραντζόλα, Κύρδη, Σπανέλλη, Τσιαγκάνη, 2006:9) η προσέγγιση που επισήµως, τουλάχιστον, προτείνεται δεν περιορίζεται µόνο στην τυπική διδασκαλία του αλφαβητικού συστήµατος, αλλά βασίζεται σε ένα συνδυαστικό µοντέλο, στο οποίο συντίθενται «στοιχεία της αναλυτικοσυνθετικής µεθόδου, µε στοιχεία της αναδυόµενης γραφής αλλά και της ολικής προσέγγισης της γλώσσας» (Καραντζόλα, κ.ά., 2006:12). Οι συγγραφείς των εγχειριδίων διατυπώνουν µε σαφήνεια την άποψή τους ότι η ανάγνωση και η γραφή δεν ταυτίζονται µε τους µηχανισµούς της (από)κωδικοποίησης αλλά αφορούν την άντληση νοήµατος στο πλαίσιο µιας επικοινωνιακής περίστασης (Καραντζόλα κ.ά., 2006). Παρά το στέρεο θεωρητικό υπόβαθρο, που περιλαµβάνεται στο «Βιβλίο Δασκάλου» της Α΄ τάξης, έχει δειχτεί ότι τα διδακτικά εγχειρίδια δεν ανταποκρίνονται στις αρχές της διδακτικής θεωρίας (Δημητριάδου & Κονσούλη, 2009) µε ό,τι αυτό συνεπάγεται για τη σχολική πρακτική.

Με δεδοµένο ότι τέσσερις από τις συµμετέχουσες µητέρες είχαν παιδιά που φοί-

τησαν πρόσφατα στην Α' δημοτικού και ότι λόγω της μετάβασης στο δημοτικό σχολείο το ενδιαφέρον όλων των γονέων είναι αυξημένο για το τι θα συμβεί στα παιδιά τους, είναι εύλογο να συμπεράνει κανείς ότι οι απόψεις που διετύπωσαν δεν είναι μόνο αποτέλεσμα μιας γενικότερης αντίληψής τους για το γραμματισμό αλλά βασίζεται σε όσα έχουν ακούσει από άλλους γονείς, εκπαιδευτικούς ή και στις δικές τους εμπειρίες για το ποιες πρακτικές ακολουθούνται στην Α' τάξη του δημοτικού.

### Συζήτηση

Εάν δεχτούμε ότι οι γονείς είναι οι «πρώτοι δάσκαλοι» του παιδιού (Strickland & Riley-Ayers, 2007) και ότι οι πρακτικές γραμματισμού που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό περιβάλλον κατά την προσχολική ηλικία του παιδιού επηρεάζουν τη μετέπειτα σχολική του επίδοση η μελέτη των προσδοκιών και των πεποιθήσεών τους για το γραμματισμό αναδεικνύεται σε ένα κομβικό ζήτημα όχι μόνο γιατί καθορίζουν τη δική τους διαμελέβηση στο σπίτι (Benasich & Brooks-Gunn, 1996) αλλά συνδιαλέγονται μετά την είσοδο του παιδιού στο νηπιαγωγείο και με τις σχολικές πρακτικές (Purcell-Gates, 1996).

Παρότι το δείγμα της έρευνας είναι περιορισμένο και δεν επιτρέπει γενικεύσεις θεωρούμε ότι αποτυπώνει την ελληνική πραγματικότητα και σκιαγραφεί τις απόψεις των γονέων των παιδιών που, ολοκληρώνοντας τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο, βρίσκονται στον προθάλαμο του δημοτικού σχολείου.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η πλειοψηφία των γονέων υποστηρίζει ότι στο νηπιαγωγείο το παιδί θα έρθει μέσα από τη συμμετοχή του σε κάποιες δράσεις με τη γραφή και την ανάγνωση αλλά η διδασκαλία των γραμμάτων και του μηχανισμού ανάγνωσης και γραφής θα γίνει και μάλιστα με συστηματικό τρόπο στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου.

Το ζήτημα που αναδύεται από όσα έχουν λεχθεί μέχρι τώρα αφορά αφενός την ανάγκη ουσιαστικής ενημέρωσης - επιμόρφωσης των γονέων και αφετέρου την ενδυνάμωση της συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011: 53) ο εκπαιδευτικός «ενημερώνει – επιμορφώνει τους γονείς σχετικά με διδακτικές μεθόδους και πρακτικές» και καλείται να τους εμπλέξει «συστηματικά στην παρατήρηση και την αξιολόγηση της προόδου των παιδιών». Τα σχετικώς νέα αυτά δεδομένα για την ελληνική πραγματικότητα θα μείνουν ανεφάρμοστα ή αναποτελεσματικά εάν δε διερευνηθούν από τους εκπαιδευτικούς οι αντιλήψεις των γονέων που καλούνται να επιμορφώσουν και να εμπλέξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μόνο εάν ο εκπαιδευτικός έχει αφενός ουσιαστική επιμόρφωση για τις θεωρητικές αρχές του γραμματισμού και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που καλείται να εφαρμόσει και αφετέρου ισχυρή γνώση των απόψεων των γονέων και των πρακτικών που εμπλέκουν τα παιδιά τους, θα μπορέσει να οργανώσει και να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα οικογενειακού γραμματι-

σμού που με σεβασμό στις ποικίλες ιδιαιτερότητες θα στοχεύει στον εμπλουτισμό των πρακτικών γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον. Όπως χαρακτηριστικά τονίζουν οι Lynch κ.ά. (2006: 14) «επειδή οι απόψεις των γονέων σχετίζονται με τις συμπεριφορές τους, κάθε είδους σύσταση στους γονείς να αλλάξουν τον τρόπο που αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους θα πρέπει να εισάγεται με σεβασμό στις απόψεις για το γραμματισμό των γονέων. Εάν δε γίνει αυτό οι εκπαιδευτικοί πιθανώς να μην είναι αποτελεσματικοί στο να ενισχύσουν τις αλλαγές που επιδιώκουν».

Με δεδομένο τον εξαιρετικά περιορισμένο αριθμό ερευνών οικογενειακού γραμματισμού στη χώρα μας αναδύεται αδήριτη η ανάγκη να μελετηθούν περαιτέρω και στο μεγαλύτερο δυνατό εύρος και βάθος οι πρακτικές γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον και μάλιστα σε συσχέτιση με το κοινωνικο-μορφωτικό περιβάλλον της οικογένειας.

### Βιβλιογραφικές παραπομπές

- Αϊδίνης, Α. & Κωστούλη, Τ. (2001). Μοντέλα εγγραματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη. *Virtual School, The sciences of Education Online*, 2, 2-3.
- Badian, N. A. (2000). Do preschool orthographic skills contribute to prediction of reading? Στο N. Badian (Επιμ.). *Prediction and prevention of reading failure*, 31-56. Timonium, MD: York Press.
- Benasich, A. & Brooks-Gunn, J. (1996). Maternal attitudes and knowledge of child-rearing: Associations with family and child outcomes. *Child Development*, 67, 1186-1205.
- Γκλιού-Χριστοδούλου, Ν. (2009). Διερεύνηση της σχέσης νηπιαγωγών – γονέων στην προώθηση του γραμματισμού στο νηπιαγωγείο. Στο Ε. Τάφα & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.). *Αναδυόμενος Γραμματισμός: Έρευνα και εφαρμογές*, 157-173. Αθήνα: Πεδίο.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A research-based model and its clinical implications. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32, 38-50.
- Δημητριάδη, Κ. & Κονσούλη, Ε. (2009). Γραμματισμός στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου: Μια «ανάγνωση» των νέων εγχειριδίων για τη γλώσσα. Στο Τάφα, Ε. & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.). *Αναδυόμενος γραμματισμός: Έρευνα και εφαρμογές*, 333-344. Αθήνα: Πεδίο.
- Dickinson, D.K. & McCabe, A.. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16, 4, 186-202.
- Ehri, L. C., & McCormick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 14(2), 135-164.
- Evans, M., Fox, M., Cremaso, L. & McKinnon, L. (2004). Beginning reading: The views of parents and teachers of young children. *Journal of Educational Psychology*, 96, 130-141.
- Fitzgerald, J., Spiegel, D. L., & Cunningham, J. W. (1991). The relationship between parental literacy level and perceptions of emergent literacy. *Journal of Reading Behavior*, 23, 191-213.

- Halliday, M.A.K. (1996). Literacy and linguistics: a functional perspective. Στο R. Hasan and G. Williams (Επιμ.). *Literacy in Society*, 339-376. London: Longman.
- Hart, B., & Risely, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Brookes.
- Justice, L. M., Invernizzi, M. A., & Meier, J. D. (2002). Designing and implementing an early literacy screening protocol: Suggestions for the speech-language pathologist. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33, 84-101.
- Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ. & Τσιαγκάνη, Θ. (2006). *Γλώσσα Α' Δημοτικού: Γράμματα, λέξεις, ιστορίες. Βιβλίο Δασκάλου: Μεθοδολογικές Οδηγίες*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Leseman, P. P. M., & de Jong, P. F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33, (3), 294-318.
- Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A., & Shapiro, J. (2006). Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27, 1-20.
- Pan, B. A., Rowe, M. L., Singer, J. D., & Snow, C. E. (2005). Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families. *Child Development*, 76, 763-782.
- 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.
- Scarborough, H. S. (1998). Early identification of children at risk for reading difficulties: Phonological awareness and some other promising predictors. Στο B. K. Shapiro, P. J. Accardo, & A. J. Capute (Επιμ.). *Specific reading disability: A view of the spectrum*, 75-199. Timonium, MD: York Press.
- Sénéchal, 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. *Scientific Studies of Reading*, 10, 59-87.
- Serpell, R., Sonnenschein, S., Baker, L., & Ganapathy, H. (2002). Intimate culture of families in the early socialization of literacy. *Journal of Family Psychology*, 16(4), 391-405.
- Snow, C. E. (1983). Literacy and language: Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53(2), 165-187.
- Snow, C. E., Barnes, W. S., Chandler, J., Goodman, J. F., & Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Snow, C., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Stipek, D. J., Milburn, S., Clements, D., & Daniels, D. H. (1992). Parents' beliefs about appropriate education for young children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13, 293-310.
- Street, B.V. (1984). *Literacy in Theory and Practice. Cambridge Studies in Oral and Literate Culture*, 9. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strickland, D. & Riley-Ayers, S. (2007). *Literacy Leadership in Early Childhood: The Essential Guide*. Amsterdam: Teachers College Press.
- Tabors, P. O., Snow, C. E., & Dickinson, D. K. (2001). Homes and schools together: Supporting language and literacy development. Στο D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Επιμ.). *Beginning*

ΝΕΚΤΑΡΙΟΣ ΣΤΕΛΛΑΚΗΣ

- literacy with language: Young children learning at home and school*, 313-334. Baltimore, MD: Brookes.
- U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement National Center for Education Statistics. (2000). *NAEP 1999: Trends in academic progress: Three decades of student performance*. Washington, DC: ED Pubs.
- Umek, L.M., Podlesek, A. & Fekonja, U. (2005). Assessing the Home Literacy Environment: Relationships to Child Language Comprehension and Expression, . *European Journal of Psychological Assessment*, (21), 4, 271-281.
- Watkins, R. V., & Bunce, B. H. (1996). Natural literacy: Theory and practice for preschool intervention programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16, 191-212.
- Weber, R.P. (1990). *Basic Content Analysis*. Newbury Park: CA, Sage.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.

Μπορείτε να επισκέπτεσθε  
την ιστοσελίδα  
της ΝΕΑΣ ΠΑΙΔΕΑΣ

[www.neapaideia-glossa.gr](http://www.neapaideia-glossa.gr)

για να ενημερωθείτε για τον Πανελλήνιο  
Διαγωνισμό Μαθητικού Ιστορικού Ντοκιμαντέρ  
που διοργανώνει η ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ