



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Διερεύνηση του ρόλου του Οικογενειακού Περιβάλλοντος Γραμματισμού και της
Αναγνωστικής Ετοιμότητας Νηπίων.

Ραφαηλίδου Μαρία

Θεσσαλονίκη, 2018



Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Διερεύνηση του ρόλου του Οικογενειακού Περιβάλλοντος Γραμματισμού και της
Αναγνωστικής Ετοιμότητας Νηπίων.

Investigation of the role of Family Literacy Environment and the Preschoolers' Reading
Readiness.

Ραφαηλίδου Μαρία

Εξεταστική Επιτροπή:

Αγαλιώτης Ιωάννης (Επόπτης)

Παντελιάδου Σουζάνα

Καρτασίδου Λευκοθέα

Θεσσαλονίκη, 2018

Ο/η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Μαρία Ραφαηλίδου

Αφιερωμένο στο σύζυγό μου Χρήστο

και στα παιδιά μας,

Ελένη, Ευάγγελο, Νικόλαο, Λουκά, Ματθαίο, Διονύσιο-Ιωάννη

και σε όσα έρθουν στο μέλλον,

αν θέλει ο Θεός.

Περιεχόμενα

Περίληψη	1
Abstract.....	3
Πρόλογος	5
Εισαγωγή	6
1. Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας-Ανασκόπηση βιβλιογραφίας.....	9
1.1. Η Έννοια του Γραμματισμού	9
1.2. Ο Αναδυόμενος Γραμματισμός	12
1.2.1. Αναδυόμενος γραμματισμός και αναγνωστική ετοιμότητα.....	16
1.3. Δεξιότητες Αναδυόμενου Γραμματισμού	18
1.4. Παράγοντες Ανάπτυξης Γραμματισμού	26
1.5. Συμβολή Οικογενειακού Περιβάλλοντος στον Αναδυόμενο Γραμματισμό	30
1.6. Οικογενειακό περιβάλλον Γραμματισμού Πολύτεκνων Οικογενειών.....	35
1.7. Πρακτικές Οικογενειακού Γραμματισμού	38
1.8. Έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία.....	44
1.8.1. Έρευνες για τον οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού.	44
1.8.2. Έρευνες για το οικογενειακό περιβάλλον των πολύτεκνων οικογενειών.	48
1.8.3. Έρευνες για τις αναγνωστικές δεξιότητες των νηπίων.....	50
1.9. Στόχοι της Εργασίας.....	52
2. Μεθοδολογία της έρευνας	54

2.1. Ερευνητική Στρατηγική	54
2.2. Συμμετέχοντες.....	55
2.3. Διαδικασίες και Εργαλεία της έρευνας	59
2.4. Ανάλυση δεδομένων	64
2.5. Προβλήματα στη διεξαγωγή της έρευνας	65
3. Αποτελέσματα της Έρευνας.....	67
3.1. Πόσο φιλικό προς το γραμματισμό είναι το περιβάλλον μιας οικογένειας με τρία ή περισσότερα παιδιά;	67
3.1.1. Τα υστερότοκα παιδιά μιας οικογένειας δεν απολαμβάνουν τα ίδια εφόδια και ευκαιρίες για τον γραμματισμό τους από το οικογενειακό περιβάλλον όπως τα πρωτότοκα.	77
3.1.2. Όσο αυξάνονται τα παιδιά σε μια οικογένεια, το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού γίνεται φτωχότερο.....	78
3.2. Σε ποιο βαθμό έχουν αποκτήσει τα παιδιά προσχολικής ηλικίας των πολύτεκνων οικογενειών τις πρώτες αναγνωστικές τους δεξιότητες;.....	79
3.2.1. Τα προνήπια δεν μπορούν να κατακτήσουν αναγνωστικές δεξιότητες στον ίδιο βαθμό με τα νήπια.....	94
3.2.2. Το επίπεδο αναγνωστικών δεξιοτήτων προσχολικής ηλικίας διαφέρει ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια.	95
3.2.3. Η σειρά γέννησης των παιδιών σε μια πολύτεκνη οικογένεια επηρεάζει την απόκτηση πρώτων δεξιοτήτων ανάγνωσης κατά την προσχολική ηλικία.	95
3.2.4. Ο αριθμός των παιδιών μιας οικογένειας επηρεάζει το επίπεδο κατάκτησης πρώιμων αναγνωστικών δεξιοτήτων των νηπίων.	96

3.3. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού των πολύτεκνων οικογενειών με το επίπεδο αναγνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών τους;	97
4. Συζήτηση- Συμπεράσματα- Προτάσεις	99
4.1. Συζήτηση για το Οικογενειακό Περιβάλλον Γραμματισμού Πολύτεκνων Οικογενειών.....	99
4.1.1. Ενασχόληση με εικονογραφημένα βιβλία.	101
4.1.2. Ενίσχυση προφορικού λόγου στην οικογένεια.....	102
4.1.3. Εκμάθηση αλφάβητου από την οικογένεια.	103
4.1.4. Καλλιέργεια φωνολογικής επίγνωσης από το οικογενειακό περιβάλλον.	104
4.1.5. Χρήση εναλλακτικών μέσων γραμματισμού.....	105
4.1.6. Στάσεις γονέων προς τον γραμματισμό.....	106
4.2. Συζήτηση για τις Αναγνωστικές Δεξιότητες των Νηπίων	108
4.3. Συζήτηση για τη σχέση Οικογενειακού Περιβάλλοντος και Αναγνωστικών Δεξιοτήτων.	111
4.4. Συμπεράσματα.....	114
4.5. Περιορισμοί της έρευνας.....	118
4.6. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	119
Ελληνική Βιβλιογραφία.....	120
Ξένη Βιβλιογραφία.....	124
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	129

Ερωτηματολόγιο Πρώτο	129
Ερωτηματολόγιο Δεύτερο	134

Περίληψη

Η έρευνα αυτή αξιολογεί το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού 75 ελληνικών οικογενειών με τρία και περισσότερα παιδιά μέσω του ερωτηματολογίου “Home Literacy Environment Checklist” (Λίστα Ελέγχου Οικογενειακού Περιβάλλοντος Γραμματισμού). Ανιχνεύει, ακόμα, αν υπάρχουν ελλείψεις σε πρώιμες αναγνωστικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την εκμάθηση της ανάγνωσης στα νήπια των ίδιων οικογενειών, μέσω του ερωτηματολογίου “Get Ready to Read Screening Tool” (εργαλείο ανίχνευσης αναγνωστικής ετοιμότητας), προσαρμοσμένο στην ελληνική γλώσσα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι Έλληνες πολύτεκνοι γονείς είναι παραδοσιακοί στον τρόπο με τον οποίο υποστηρίζουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού στα παιδιά τους. Δίνουν περισσότερη έμφαση στη διδασκαλία των γραμμάτων και των ήχων τους, παρά στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου και της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών τους. Οι ίδιοι γονείς δεν είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση των νέων τεχνολογιών για την ενίσχυση πρώιμων δεξιοτήτων γραμματισμού. Ωστόσο, παρά τις ελλείψεις που εμφανίζει το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού αυτών των οικογενειών, τα παιδιά τους βρίσκονται σε πολύ καλό επίπεδο αναγνωστικής ετοιμότητας (αναγνώριση γραμμάτων, φωνημάτων, ομοιοκαταληξίας, (απο)σύνθεση λέξεων, αναγνώριση πρώτου γράμματος-λέξης, γνώσεις συμβάσεων γραπτού λόγου). Ο αριθμός των παιδιών μιας οικογένειας και η σειρά γέννησης των παιδιών αποδεικνύεται πως δεν σχετίζονται ούτε με το επίπεδο αναγνωστικής ετοιμότητας των νηπίων αλλά ούτε και με το πόσο φιλικό προς τον γραμματισμό είναι το οικογενειακό τους περιβάλλον. Γραμμική συσχέτιση μεταξύ οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού και αναγνωστικής ετοιμότητας νηπίων δεν βρέθηκε να υπάρχει, γεγονός που επιβεβαιώνει την επίδραση πολλών παραγόντων στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού.

Ως παράγοντες που πιθανόν επιδρούν θετικά στην καλλιέργεια αναγνωστικών δεξιοτήτων αναφέρονται η φοίτηση των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση και η αλληλεπίδραση τους με τα πολλά τους αδέρφια. Υποστηρίζεται, τέλος, ο ουσιαστικός ρόλος της οικογένειας στην έγκαιρη ανίχνευση ελλείψεων σε αναγνωστικές δεξιότητες αλλά και στον εντοπισμό δυσκολιών μάθησης από την προσχολική ηλικία των παιδιών τους. Η συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, για την ανταλλαγή σημαντικών πληροφοριών που σχετίζονται με το παιδί, οδηγεί στην έγκαιρη αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών, ενισχύοντας τις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού και εξαλείφοντας τις πιθανότητες σχολικής αποτυχίας.

Λέξεις- κλειδιά: οικογενειακός γραμματισμός, ανίχνευση, πρώιμες αναγνωστικές δεξιότητες, αναγνωστική ετοιμότητα, προσχολική ηλικία, πολύτεκνη οικογένεια

Abstract

This research studies the literacy environment of 75 families with 3 or more children, through the questionnaire “Home Literacy Environment Checklist”. The preschoolers in these families are assessed for the level of certain primary reading skills of emergent literacy, through the questionnaire “Get Ready to Read Screening Tool” adapted to the Greek language.

The results of the research show that the Greek parents with many children are characterized as traditional, as regards the way they support their children in acquiring skills of emergent literacy. They focus more on teaching the letters and their sounds than on promoting their children’s oral speech and the phonological awareness. Moreover, the same parents are not familiar with using new technologies for the sake of their children’s literacy. However, despite the deficiencies in these families’ literacy environment, the preschoolers appear to be at a very good level of reading readiness (recognition of letters and their sounds, recognition of rhymes, (de)formation of compound words, recognition of the first letter in a word, knowledge about writing etc). Also, it is proved that the number of children and the birth order are not related to either the level of the preschoolers’ reading readiness or the literacy friendliness of their home environment. Linear correlation between family literacy environment and the children’s reading readiness is not found which ensures that there are various factors, known or unknown, countable or uncountable, that influence the progress of emergent literacy skills.

It is assumed that the factors which affect positively the advancement of reading skills are the children ‘s attendance of Preschool Education and the children ‘s interaction with lots of siblings. It is also argued that if parents are aware of the important pre-reading skills, they will be able to detect any learning difficulty. Finally, when parents

communicate with the teachers sharing information about their children, difficulties in reading are identified and encountered. As a result, the emergent literacy skills are enhanced and the possibility of failure at school is decreased.

Key words: family literacy environment, emergent literacy, reading readiness, preschoolers, family with many children.

Πρόλογος

Η εκπόνηση αυτής της διπλωματικής εργασίας έγινε στο πλαίσιο απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση» από το τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Το θέμα της είναι η αξιολόγηση του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού και της αναγνωστικής ετοιμότητας των νηπίων που μεγαλώνουν σε πολύτεκνες οικογένειες, προκειμένου να αναδειχθεί η σημασία του οικογενειακού γραμματισμού στην έγκαιρη ανίχνευση και αντιμετώπιση πρώιμων αναγνωστικών δυσκολιών στην προσχολική ηλικία. Για την πραγματοποίηση της έρευνας, πολύτιμη ήταν η συμμετοχή των πολύτεκνων γονέων και των παιδιών τους, που απάντησαν στα ερωτηματολόγια, και τους οποίους ευχαριστώ πάρα πολύ. Ευχαριστώ πολύ τον Καθηγητή, κύριο Αγαλιώτη Ιωάννη, συντονιστή της κατεύθυνσης του μεταπτυχιακού μου προγράμματος, όπως και όλους τους καθηγητές του τμήματος, για τις γνώσεις και την καθοδήγηση που μας έδωσαν. Θερμές ευχαριστίες θέλω να εκφράσω και στην Καθηγήτρια του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, κυρία Παντελιάδου Σουζάνα, για την καθοδήγηση και συμπαράστασή της. Επίσης, πρέπει να ευχαριστήσω το σύζυγό μου Χρήστο, όπως και τα έξι μου παιδιά για την κατανόηση και την υπομονή που δείχνανε τις ώρες που εργαζόμουν και για την ενθάρρυνση που μου δώσανε ώστε να συνεχίσω την εκπαιδευτική μου επιμόρφωση. Τους ευχαριστώ πολύ που πάντα με στηρίζουν σε κάθε μου προσπάθεια. Τέλος, εκφράζω την ευγνωμοσύνη μου στη μητέρα μου Χρυσούλα που μου έμαθε να μην εγκαταλείπω τα όνειρά μου αλλά να προσπαθώ παρά τις δυσκολίες.

Εισαγωγή

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν πολλά παιδιά στην εκμάθηση της ανάγνωσης στα πρώτα σχολικά χρόνια της ζωής τους, απασχολούν γονείς και εκπαιδευτικούς, καθώς οι ίδιοι προσπαθούν να τις υπερβούν προσεγγίζοντας μαθησιακά τους μικρούς μαθητές με ποικίλους διαφορετικούς τρόπους. Τα χαρακτηριστικά αυτών των δυσκολιών διαφέρουν από παιδί σε παιδί όσον αφορά την έκτασή τους. Πολλές φορές οι δυσκολίες είναι τέτοιες που το παιδί χρειάζεται εξατομικευμένη διδασκαλία και τότε πρόκειται για Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία. Άλλες φορές οι δυσκολίες είναι πιο ήπιες και χρειάζονται έγκαιρη εκπαιδευτική παρέμβαση προκειμένου να εξαλειφθούν εντελώς. Οι ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών των παιδιών είναι εμφανείς και σίγουρα εντοπίζονται στις πρώτες τάξεις του δημοτικού από τους παιδαγωγούς και τους γονείς. Ωστόσο, είναι γνωστό στην επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα ότι η έγκαιρη ανίχνευση των πρώτων αναγνωστικών δυσκολιών από την προσχολική κιόλας ηλικία είναι ουσιαστικής σημασίας για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους (Ζακοπούλου, 2001·Μπάρμπας 2007).

Ειδικότερα, οι ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, πολλές φορές, οφείλονται στην έλλειψη κατάλληλων ερεθισμάτων από το κοινωνικό και κυρίως το οικογενειακό περιβάλλον. Οι ερευνητές έχουν επισημάνει επανειλημμένα ότι το οικογενειακό περιβάλλον συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη του προφορικού και του γραπτού λόγου και εν γένει του γραμματισμού των παιδιών. Αν το οικογενειακό περιβάλλον ενός παιδιού είναι υποστηρικτικό ως προς την ανάδυση και ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής, τότε, εξαλείφονται οι πιθανότητες εμφάνισης δυσκολιών καθώς εντοπίζονται και αντιμετωπίζονται έγκαιρα προλαμβάνοντας τη μετέπειτα σχολική αποτυχία του παιδιού.

Η διπλωματική αυτή εργασία εστιάζει στο ρόλο που μπορεί να παίζει το οικογενειακό περιβάλλον στην ανίχνευση των δυσκολιών στις πρώιμες αναγνωστικές δεξιότητες. Γι' αυτό το λόγο, διερευνάται το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού πολύτεκνων οικογενειών και αξιολογούνται κάποιες από τις πρώτες αναγνωστικές δεξιότητες των νηπίων που μεγαλώνουν σε αυτές.

Πιο αναλυτικά, στο πρώτο κεφάλαιο, ορίζεται η έννοια του γραμματισμού και ειδικά του αναδυόμενου γραμματισμού. Αναφέρονται οι πρώιμες δεξιότητες που είναι απαραίτητο να αποκτηθούν κατά την προσχολική ηλικία, ώστε να αποφευχθεί το ενδεχόμενο μελλοντικής εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών ή σχολικής αποτυχίας. Μελετώνται οι παράγοντες που έχει αποδειχθεί ότι παίζουν ρόλο στην ανάπτυξη του γραμματισμού στα μικρά παιδιά. Ερευνάται η έννοια του οικογενειακού γραμματισμού και η συμβολή του στην κατάκτηση απαραίτητων δεξιοτήτων από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Γίνεται αναφορά στην βιβλιογραφία που δίνει στοιχεία αναφορικά με τον οικογενειακό γραμματισμό στις πολυμελείς οικογένειες. Περιγράφονται οι συνήθειες και πιο χρήσιμες οικογενειακές πρακτικές γραμματισμού που εφαρμόζονται στις οικογένειες. Τέλος, παρατίθενται έρευνες που σχετίζονται με το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού, ειδικότερα αυτό των πολύτεκνων οικογενειών καθώς και έρευνες που έχουν μελετήσει τις πρώτες αναγνωστικές δεξιότητες του αναδυόμενου γραμματισμού, αντικείμενα μελέτης αυτής της εργασίας, και καθορίστηκαν ο σκοπός της και τα ερευνητικά της ερωτήματα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, δηλαδή η ερευνητική στρατηγική, οι συμμετέχοντες, τα ερευνητικά εργαλεία, η διαδικασία συλλογής των δεδομένων και τα προβλήματα που εμφανίστηκαν στη διεξαγωγή της έρευνας.

Στο τρίτο κεφάλαιο, παρατίθενται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας τα οποία φανερώνουν τον βαθμό στον οποίο το οικογενειακό περιβάλλον των πολύτεκνων οικογενειών συμμετέχει στην ανάπτυξη πρώιμων αναγνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών τους καθώς και το επίπεδο αναγνωστικής ετοιμότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας που ανήκουν σε αυτές τις οικογένειες.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, γίνεται συζήτηση περί των αποτελεσμάτων της έρευνας, τα οποία συσχετίζονται με την υπάρχουσα βιβλιογραφία και εξάγονται τα συμπεράσματα αυτής της μελέτης. Τέλος, καταγράφονται οι περιορισμοί που δυσχέραιναν την πραγματοποίηση της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω επιστημονική έρευνα.

1. Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας-Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

1.1. Η Έννοια του Γραμματισμού

Ο γραμματισμός είναι μια σύνθετη και πολυδιάστατη έννοια. Μέχρι τώρα έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί, ανάλογα με το ιδεολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνονται. Ο γραμματισμός σημαίνει «διαφορετικά πράγματα, σε διαφορετικές εποχές, για διαφορετικά άτομα και για διαφορετικές κοινωνίες» (Αντωνοπούλου, 2014). Οι ποικίλες ιδεολογικές θέσεις που καθορίζουν τη σημασία του γραμματισμού έχουν οδηγήσει σε μια εκπαιδευτική διαμάχη περί γραμματισμού. Με βάση αυτές τις ιδεολογικές θέσεις διαμορφώνονται πολιτικές, σχεδιάζονται εκπαιδευτικά προγράμματα, οργανώνονται διδακτικές πρακτικές και μέθοδοι διδασκαλίας (Baynham, 2002). Η Snow (2006), υποστηρίζει ότι η τεράστια ποικιλία ορισμών της έννοιας του γραμματισμού οφείλεται: α) στους διαφορετικούς ισχυρισμούς σχετικά με το πόσο καλά τα καταφέρνουν τα παιδιά, β) στην ποικιλία των συμπερασμάτων σχετικά με το αν κάποιες δεξιότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι πραγματικά σημαντικές για την μετέπειτα ανάπτυξη του γραμματισμού τους, γ) στα πολλά σημεία ενδιαφέροντος σύμφωνα με τα οποία σχεδιάζονται τα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και τα προγράμματα πρόωμης παρέμβασης και δ) στον βαθμό που δίνεται έμφαση σε δεξιότητες που αξιολογούν το επίπεδο γραμματισμού στην προσχολική ηλικία.

Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2002), ο γραμματισμός αφορά την πιο εξελιγμένη χρήση γραπτού λόγου, η οποία εξαρτάται από το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του ατόμου, ενώ ο Ματσαγγούρας (2007) προσδιορίζει τον γραμματισμό ως τη γλώσσα μέσω της οποίας τα άτομα εκφράζουν ιδέες και σκέψεις.

Πολλοί ερευνητές έχουν επισημάνει ότι ο γραμματισμός δεν αναφέρεται μόνο στην ανάγνωση και τη γραφή, αλλά και στις ικανότητες του ατόμου να κατανοεί, να παράγει και να κρίνει τις διάφορες μορφές προφορικού και γραπτού λόγου. Το Αυστραλιανό Συμβούλιο Έρευνας στην Εκπαίδευση (Australian Council for Educational Research-ACER) διευκρίνισε ότι ο γραμματισμός αναφέρεται στην ακρόαση, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή αλλά και την κριτική σκέψη. Περιλαμβάνει ακόμη τις γνώσεις που καθιστούν ικανό έναν ομιλητή, συγγραφέα ή αναγνώστη να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί την κατάλληλη γλώσσα σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις. Ο γραμματισμός που επιτρέπει στο άτομο να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ώστε να σκέφτεται, να δημιουργεί, να αμφισβητεί και να συμμετέχει αποτελεσματικά στην κοινωνία που ζει χαρακτηρίζεται ενεργητικός γραμματισμός. Ο ενεργητικός γραμματισμός, σύμφωνα με το Αυστραλιανό Συμβούλιο πρέπει να αποτελεί στόχο για κάθε προηγμένη τεχνολογικά χώρα (Baynham, 2002).

Η Unesco, όπως αναφέρει ο Baynham (2002) προσπάθησε πολλές φορές να ορίσει την έννοια του γραμματισμού. Ένας ορισμός που δόθηκε είναι:

Ένα άτομο είναι εγγράμματο, όταν έχει αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που τον καθιστούν ικανό να συμμετάσχει σε όλες εκείνες τις δραστηριότητες, για τις οποίες απαιτείται γραμματισμός για την αποτελεσματική λειτουργία του ατόμου στην ομάδα και στην κοινότητα και του οποίου οι επιτεύξεις στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική του επιτρέπουν να συνεχίζει να χρησιμοποιεί αυτές τις δεξιότητες για την ατομική του εξέλιξη και την ανάπτυξη της κοινότητάς του (σελ. 19).

Παρακάτω αναφέρονται τα διάφορα μοντέλα ερμηνείας της έννοιας του γραμματισμού που έχουν δημιουργηθεί:

1. Το μοντέλο του ελλείμματος, σύμφωνα με το οποίο το άτομο εμφανίζει ελλείψεις στον προφορικό λόγο, εξαιτίας μη κατάλληλων πρακτικών ανατροφής των παιδιών.

2. Το ιατρικό μοντέλο αντιμετωπίζει την έλλειψη γραμματισμού ως μια ιατρικής φύσης κατάσταση από την οποία υποφέρουν ορισμένα άτομα.

3. Το μοντέλο «Επιστροφή στα Βασικά», το οποίο ασκεί κριτική στις εκπαιδευτικές πρακτικές κυρίως στην σχολική εκπαίδευση..

4. Το μοντέλο ανάπτυξης δεξιοτήτων, αντιμετωπίζει την απόκτηση του γραμματισμού ως απόκτηση μιας σειράς διακριτών δεξιοτήτων.

5. Το θεραπευτικό μοντέλο θεωρεί την ανάπτυξη του γραμματισμού σε ένα ψυχολογικό πλαίσιο, ως τρόπο επίλυσης προβλημάτων.

6. Το μοντέλο της προσωπικής ενδυνάμωσης αντιμετωπίζει την ανάπτυξη του γραμματισμού ως διαδικασία ανάπτυξης αυτοπεποίθησης και προσωπικής ισχύος, όχι μόνο στην περιοχή του γραμματισμού, αλλά και σε άλλους τομείς της ζωής.

7. Το μοντέλο της κοινωνικής ενδυνάμωσης επεκτείνεται περισσότερο στο να συνδέσει την ανάπτυξη του γραμματισμού με την κοινωνική αλλαγή.

8. Τα λειτουργικά μοντέλα γραμματισμού δίνουν έμφαση στο να εφοδιαστούν οι μαθητές με τις ικανότητες προσαρμογής και επιτυχίας στο κοινωνικό πλαίσιο που υφίσταται ένα πάσα στιγμή.

9. Τα κριτικά μοντέλα γραμματισμού, ενώ δίνουν και αυτά έμφαση στους κοινωνικούς στόχους, ωστόσο τους υποβάλλουν σε κριτική ανάλυση ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι παραπάνω προσεγγίσεις δεν είναι απόλυτα διακριτές μεταξύ τους και είναι δυνατό μερικές φορές να αλληλοσυμπληρώνονται. Για παράδειγμα, ο κριτικός και ο λειτουργικός γραμματισμός δεν είναι απαραίτητο να αποκλείει ο ένας τον άλλον. Το

μοντέλο του ελλείμματος μπορεί να προσδιορίσει την έλλειψη γραμματισμού ως μια εξατομικευμένη παθολογική κατάσταση. Ακόμη, είναι δύσκολο να διαχωριστούν τα όρια των μοντέλων της προσωπικής και κοινωνικής ενδυνάμωσης (Baynham, 2002).

Ένα βήμα πέρα από την έννοια του γραμματισμού, βρίσκεται και η έννοια των πολυγραμματισμών. Η έννοια των πολυγραμματισμών υποδηλώνει την ποικιλία των μορφών κειμένου που έχουν σχέση με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων αλλά και την ποικιλία μορφών κειμένου που παράγονται μέσα σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία. Δηλώνει την γλωσσική πολυμορφία τόσο σε γεωγραφικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Χατζησαββίδης, 2002).

1.2. Ο Αναδυόμενος Γραμματισμός

Στη βιβλιογραφία, υπάρχουν πολλοί όροι που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν την έννοια της εμφάνισης και ανάπτυξης του γραμματισμού στην προσχολική ηλικία. Κάποιοι από αυτούς είναι «προσχολικός γραμματισμός», «πρώιμος γραμματισμός», «αναδυόμενος γραμματισμός», και άλλοι, εκ των οποίων επικρατέστερος σήμερα φαίνεται να είναι ο «αναδυόμενος γραμματισμός» (Κοσκίδου, 2010). Στην παρούσα εργασία θα χρησιμοποιούμε τον όρο «αναδυόμενος γραμματισμός».

Η έννοια του γραμματισμού περιγράφονταν αρχικά ως μια διαδικασία η οποία για να ξεκινήσει ήταν απαραίτητη πρώτα η νευρολογική ωρίμανση των παιδιών και η ανάπτυξη κατάλληλων νοητικών διεργασιών, ώστε στη συνέχεια να μπορέσουν να κατακτήσουν την ανάγνωση και τη γραφή. Αργότερα, υποστηρίχθηκε ότι η νευρολογική αυτή ωρίμανση θα μπορούσε να επιταχυνθεί με την ύπαρξη κατάλληλων περιβαλλοντικών παραγόντων και εμπειριών στη ζωή των παιδιών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, να διαχωρίζονται τα παιδιά ως έτοιμα ή ανέτοιμα για τη διαδικασία του γραμματισμού

θεωρώντας τα περισσότερο ή λιγότερο ικανά να κατακτήσουν ένα επίπεδο γραμματισμού χωρίς διδασκαλία. Η ανάγνωση θεωρήθηκε η «πραγματική» διάσταση του γραμματισμού και η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής υπερεκτιμήθηκε (Κοσκίδου, 2010).

Από την άλλη μεριά, υπήρξαν ερευνητές που υποστήριξαν τη θεωρία του Vygotsky, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με εγγράμματους ενήλικες και το κοινωνικό τους περιβάλλον. Η διαδικασία του γραμματισμού είναι συνεχώς ανατροφοδοτούμενη και τα παιδιά καθώς αλληλεπιδρούν με το οικογενειακό τους περιβάλλον, κατανοούν τη λειτουργικότητα της ανάγνωσης και της γραφής καθώς και την άμεση σχέση αυτών των δύο. Με αυτόν τον τρόπο, κάθε παιδί δομεί τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής.

Η προσέγγιση του αναδυόμενου γραμματισμού θεωρεί ότι η ανάπτυξη γραμματισμού των παιδιών προέρχεται από τις εμπειρίες και τις απόψεις τους για το γραπτό λόγο. Η αλληλεπίδραση του παιδιού με τους ενήλικες και με το περιβάλλον του, όπως επίσης και με τον περιβάλλοντα γραπτό λόγο, εξελίσσει την ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιεί τον γραπτό λόγο. Ακόμη, ο αναδυόμενος γραμματισμός αποτελεί μια εξελικτική πορεία, η οποία αρχίζει από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού μέσα στο οικογενειακό του περιβάλλον και συνεχίζεται με τη φοίτησή του στο σχολείο. Η μάθηση προκύπτει όχι τόσο εξαιτίας μιας μεθόδου διδασκαλίας αλλά μέσα από την αλληλεπίδραση των παιδιών με γραπτά κείμενα, εφόσον ζουν σε περιβάλλον πλούσιο σε τέτοια ερεθίσματα και οι ενήλικες υποστηρίζουν την προσπάθεια των παιδιών να διαβάσουν και να γράψουν (Hall, 1998).

Κάποιοι ερευνητές υποστήριξαν ότι ο αναδυόμενος γραμματισμός είναι μια διαδικασία που ξεκινάει από τις προσπάθειες των ίδιων των παιδιών να γράψουν και να διαβάσουν μέσα στο στενό αλλά και ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον. Σύμφωνα με τους ίδιους, η διαδικασία του αναδυόμενου γραμματισμού, περιλαμβάνει «την

εξελισσόμενη ανάπτυξη των εννοιών του ουσιαστικού (κωδικοποιείται πρώτα η κατηγορία του ουσιαστικού), της αρχής της ελάχιστης ποσότητας (ως κριτήριο αναγνωσιμότητας του κειμένου), της εσωτερικής ποικιλίας, της συλλαβικής υπόθεσης (αντίληψη της συσχέτισης ανάμεσα σε τμήματα της γραφής και τμήματα της προφορικής εκφώνησης) και τελικά της αλφαβητικής υπόθεσης» (Ferreiro, 1982).

Η Goodman υποστήριξε ότι τα παιδιά αναπτύσσουν γνώσεις και απόψεις σχετικά με το γραπτό λόγο μέσα από καταστάσεις της καθημερινότητας. Όταν το περιβάλλον των παιδιών είναι φιλικό προς το γραμματισμό, και περιέχει έντυπο λόγο αντιλαμβάνονται τη χρήση και τη χρησιμότητα του γραπτού λόγου. Συνειδητοποιούν ότι ο γραπτός λόγος γύρω τους εκπέμπει μηνύματα, παρέχει πληροφορίες. Αναγνωρίζουν την αντιστοιχία προφορικού-γραπτού λόγου και κατανοούν πως δε διαβάζονται οι εικόνες αλλά τα γράμματα. Αργότερα, τα παιδιά συνειδητοποιούν και την ύπαρξη διαφορετικών ειδών γραπτού λόγου με βάση τη δομή τους. Η Goodman (1986), λοιπόν, θεωρεί καθοριστικής σημασίας τη συμβολή του κοινωνικού και οικογενειακού περιβάλλοντος στη διαδικασία κατάκτησης του γραμματισμού (Teale & Sulzby, 1986).

Οι McGee & Purcell-Gates, (1997) υποστήριξαν ότι υπάρχουν δυο περίοδοι ανάπτυξης γραμματισμού. Η πρώτη περίοδος ξεκινά από τη γέννηση του παιδιού και διαρκεί για πέντε χρόνια. Το παιδί κατακτά ένα επίπεδο γραμματισμού μέσα από την οικογένεια και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον. Η δεύτερη περίοδος ξεκινά από τα πέντε χρόνια και ολοκληρώνεται όταν το παιδί έχει την ικανότητα να χειρίζεται ανεξάρτητα το γραπτό λόγο. Σ' αυτή τη χρονική περίοδο, ουσιαστικό ρόλο στην κατάκτηση του γραμματισμού από το παιδί παίζει το νηπιαγωγείο, η φοίτηση στο οποίο αποτελεί τη διαχωριστική γραμμή των δύο περιόδων.

Οι βασικές αρχές που προέκυψαν, λοιπόν, από την ανάπτυξη και εξέλιξη της θεωρίας του αναδυόμενου γραμματισμού είναι οι εξής:

Πρώτον, η ανάπτυξη και κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης είναι μια εξελικτική πορεία που ξεκινά από τη γέννηση του παιδιού και συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου (Teale & Sulzby, 1986). Τα παιδιά από τη βρεφική και νηπιακή ηλικία προσπαθούν να κατακτήσουν ολοένα και περισσότερες δεξιότητες γραμματισμού, μέσα από την παρατήρηση, την εξερεύνηση και τη μίμηση του προφορικού και γραπτού λόγου. Έπειτα, προσπαθούν να αλληλεπιδράσουν με το περιβάλλον τους αναπτύσσοντας το δικό τους προφορικό και γραπτό λόγο. Μιμούνται τους ενήλικες αναγνώστες διαμορφώνοντας παρόμοιες συμπεριφορές (Ferreiro & Teberosky, 1982). Ωστόσο, κατά την πρώτη επαφή του παιδιού με τα βιβλία επιβάλλεται η συμμετοχή ενός ενήλικα. Με τη πάροδο του χρόνου το παιδί εξοικειώνεται, αποκτά πολλές εμπειρίες και γνώσεις για τη χρησιμότητα της γραφής και της ανάγνωσης, μέχρι που φτάνει να διαβάζει και να γράφει ανεξάρτητο. Κατά τη διάρκεια, λοιπόν, ανάπτυξης δεξιοτήτων γραμματισμού υποστηρικτικό ρόλο παίζει το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού.

Ως δεύτερη βασική αρχή του αναδυόμενου γραμματισμού αναφέρεται η αρχικά ταυτόχρονη ανάπτυξη της γραφής και της ανάγνωσης. Οι δυο δεξιότητες, γραφή και ανάγνωση, παρουσιάζουν αρχικά παράλληλη πορεία αλλά στη συνέχεια η δεξιότητα της γραφής διαφοροποιείται δεδομένου ότι θεωρείται πολυπλοκότερη της ανάγνωσης, διότι απαιτείται η κατανόηση, η σκέψη και ο διαρκής έλεγχος των όσων γράφονται από το παιδί (Σπαντιδάκης, 2004). Η διαδικασία της ανάγνωσης γίνεται φανερή από τα πρώτα στάδια της ανάπτυξής της, όταν τα μικρά παιδιά προφέρουν τις φωνές των γραμμάτων κι έπειτα προσπαθούν να τα γράψουν. Μαθαίνουν δηλαδή να διαβάζουν στην προσπάθειά τους να γράψουν και εξελίσσουν την ικανότητα γραφής όσο περισσότερο διαβάζουν (Γιαννικοπούλου, 1998).

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού, στην προσχολική ηλικία, υποστηρίχθηκε ότι μπορεί να προκύψει και μέσα από άλλους τομείς δραστηριοτήτων όπως η θεατρική αγωγή (Μάνδαλου, 2007), το παιχνίδι που εμπεριέχει σχεδιασμό χαρτών (Γκόρια, 2014) και η χρήση τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών (Παπαβασιλείου, 2016).

1.2.1. Αναδυόμενος γραμματισμός και αναγνωστική ετοιμότητα.

Ο αναδυόμενος γραμματισμός και η αναγνωστική ετοιμότητα είναι έννοιες διαφορετικές αλλά σχετικές μεταξύ τους.

Η θεωρία της αναγνωστικής ετοιμότητας εμφανίστηκε πρώτη και επικρατούσε μέχρι και τα μέσα της δεκαετίας του 1970. Σύμφωνα με την θεωρία αυτή, η αναγνωστική ετοιμότητα δήλωνε την απόκτηση κάποιου βαθμού φυσιολογικής και ανατομικής ωριμότητας και την ύπαρξη ενός εμπειρικού υπόβαθρου τα οποία θεωρούνταν απαραίτητα για την εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής χωρίς υπερβολική καταβολή δυνάμεων και σπατάλη χρόνου. (Ζάχαρης, 1997 όπως αναφέρεται στη Κοσκίδου 2010). Οι παιδαγωγοί τότε, είτε πίστευαν ότι πρώτα πρέπει να επέλθει η βιολογική ωρίμανση των παιδιών και δεν οργάνωναν καθόλου στην τάξη τους προκαταρκτικές δραστηριότητες για την προετοιμασία των παιδιών στο γραπτό λόγο, είτε πίστευαν ότι η αναγνωστική ετοιμότητα είναι αποτέλεσμα της εμπειρίας των παιδιών και γι' αυτό το λόγο προσπαθούσαν να προετοιμάσουν τα παιδιά όσο γίνεται νωρίτερα για την ανάγνωση και τη γραφή, χωρίς να περιμένουν πότε θα ωριμάσουν από μόνα τους. Οι νηπιαγωγοί της δεύτερης περίπτωσης, οργάνωναν δραστηριότητες οπτικοκινητικού συντονισμού, οπτικής και ακουστικής αντίληψης, αναγνώρισης γραμμάτων και σχημάτων, ιχνηλασίας ή αναπαραγωγής διαφόρων γραφισμών, εμπλέκοντας τα παιδιά σε αυτές.

Οι επιστήμονες είχαν αναπτύξει μία σειρά κριτηρίων με τα οποία αξιολογούσαν τις προαπαιτούμενες δεξιότητες για να διαπιστώσουν αν τα παιδιά ήταν έτοιμα να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν. Τα κριτήρια αυτά αξιολογούσαν τη νοητική ανάπτυξη, την ανάπτυξη του λεξιλογίου, την ικανότητα των παιδιών στην ακουστική και οπτική διάκριση και την ανάπτυξη της αδρής και λεπτής κινητικότητας. Τα παιδιά που είχαν αναπτύξει αυτές τις δεξιότητες μπορούσαν να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν. Για τα παιδιά που δεν τις είχαν αναπτύξει, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να οργανώσουν και να εφαρμόσουν προγράμματα παρέμβασης για να εκπαιδεύσουν τα παιδιά σε αυτές τις δεξιότητες και να τα διευκολύνουν στη μάθηση του γραπτού λόγου.

Η Marie Clay, το 1966, πρώτη υποστήριξε ότι δεν πρέπει οι παιδαγωγοί να περιμένουν από το παιδί πρώτα να κατακτήσει αυτές τις δεξιότητες και γνώσεις για να το φέρουν σε επαφή με το γραπτό λόγο. Η νοητική και γλωσσική ωριμότητα των παιδιών όπως και οι προηγούμενες γνώσεις και δεξιότητες σαφώς διευκολύνουν τη μάθηση του γραπτού λόγου. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έρχονται σε επαφή για πρώτη φορά με το γραπτό λόγο πολύ πριν φοιτήσουν στο σχολείο με την προϋπόθεση ότι μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα πλαισιωμένο από ενήλικους που υποστηρίζουν κάθε προσπάθεια και πειραματισμό. Έτσι, υποστήριξε ότι οι πρώτες επαφές του παιδιού με το γραπτό λόγο είναι η αρχή μιας εξελικτικής και συνεχούς πορείας προς την κατάκτηση του και για αυτό αναφέρει τον όρο αναδυόμενη ανάγνωση και γραφή. Η ανάδυση της ανάγνωσης και της γραφής σχετίζεται με τις πρώτες δεξιότητες, τις γνώσεις και τις στάσεις οι οποίες θεωρούνται προάγγελοι της ανάπτυξης του συμβατικού τρόπου γραφής και ανάγνωσης. Διαπιστώθηκε λοιπόν μία νέα θεωρία για τον τρόπο με τον οποίο τα μικρά παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν. Σύμφωνα με αυτήν, η ικανότητα χρήσης του γραπτού λόγου πηγάζει από το ίδιο το παιδί, εφόσον αυτό αναπτύσσεται σε ένα περιβάλλον όπου κυριαρχεί ο έντυπος λόγος, συγκεκριμένα όταν οι γονείς τους διαβάζουν

τα πρώτα παραμύθια, καθώς παρατηρούν τους ενηλίκους να διαβάζουν, να γράφουν, καθώς παριστάνουν τον αναγνώστη παίρνοντας την ανάλογη στάση και κρατούν με κατάλληλο τρόπο το βιβλίο για να διαβάσουν ένα πολύ γνωστό τους παραμύθι, καθώς παίρνουν το μολύβι και γεμίζουν το χαρτί με μουτζούρες δηλώνοντας ότι έγραψαν (Τάφα, 2005).

Η θεωρία της αναγνωστικής ετοιμότητας παραγκωνίστηκε με την εμφάνιση και αποδοχή της θεωρίας του αναδύμενου γραμματισμού. Ωστόσο η θεωρία της αναγνωστικής ετοιμότητας δεν πάει να υπενθυμίζει ότι οι πρώτες δεξιότητες γραμματισμού που κατακτά σταδιακά το παιδί το βοηθούν στο να προχωρήσει στην συμβατική εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής και ότι ο βαθμός κατάκτησής τους αποτελούν πρώιμη ένδειξη για πιθανή εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών στο μέλλον.

Είναι σημαντικό λοιπόν, να αναφερθούν οι πρώτες γραφικές και αναγνωστικές δεξιότητες που πρέπει να κατακτήσουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

1.3. Δεξιότητες Αναδύμενου Γραμματισμού

Ο αναδύμενος γραμματισμός περιλαμβάνει μια σειρά από δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις οι οποίες θεωρούνται ως πρόδρομες εκδηλώσεις των συμβατικών μορφών ανάγνωσης και γραφής. Ο ακριβής προσδιορισμός και η καθολική αποδοχή των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων που συγκαταλέγονται κάτω από την εννοιολογική ομπρέλα του αναδύμενου γραμματισμού δεν έχει επιτευχθεί (Μανωλίτσης, 2016). Ποιες δεξιότητες είναι κρισιμότερες για τον γραμματισμό των παιδιών και ποιες από αυτές θα έπρεπε να ενισχύουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί εξαρτάται από την άποψη των ενηλίκων για τη φύση του γραμματισμού (Snow, 2004). Το σίγουρο είναι ότι όλες οι δεξιότητες γραμματισμού που αναδύονται στην προσχολική ηλικία συνεισφέρουν σε

κάποιο βαθμό στην κατάκτηση της ανάγνωσης, προετοιμάζοντας το μικρό παιδί για το στάδιο αυτό.

Το επίπεδο κατάκτησης των πρώτων δεξιοτήτων γραμματισμού από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αναδεικνύει την ύπαρξη ή μη κινδύνου εμφάνισης μελλοντικών μαθησιακών δυσκολιών και ιδιαίτερα δυσκολιών στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Οποιαδήποτε προσπάθεια βελτίωσης των δεξιοτήτων γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, 3-5 ετών, επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην μετέπειτα πορεία του μαθητή προς τη συμβατική ανάγνωση. Επίσης, οι πρώτες δεξιότητες γραμματισμού στην προσχολική ηλικία καθορίζουν και τη σχολική πορεία του παιδιού στην Α΄ δημοτικού, όσον αφορά την ανάγνωση και επιπλέον αποτελούν δείκτη πρόβλεψης για τα παιδιά που κινδυνεύουν να εμφανίσουν μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή (Missall et al, 2007). Εκτεταμένη έρευνα έχει γίνει όσον αφορά την ανίχνευση μελλοντικής δυσλεξίας σε παιδιά που δεν έχουν κατακτήσει στην προσχολική ηλικία τις κατάλληλες προ-αναγνωστικές και προγραφικές δεξιότητες (Duncan et al, 2007). Επομένως, οι πρώιμες δεξιότητες γραμματισμού αποτελούν εργαλείο ανίχνευσης αναγνωστικών δυσκολιών και έναν οδηγό πρώιμης παρέμβασης. Ακόμη, όσο νωρίτερα αποκτηθούν οι πρώιμες δεξιότητες γραμματισμού τόσο πιο αποδοτικά και αποτελεσματικά θα κατακτηθούν και οι μετέπειτα πρόσθετες δεξιότητες. Επομένως, οι δεξιότητες του αναδυόμενου γραμματισμού είναι μεταβατικές δεξιότητες που διευκολύνουν και ενεργοποιούν την εκμάθηση της ανάγνωσης (Missall et al, 2007).

Οι δεξιότητες του αναδυόμενου γραμματισμού αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια των πρώτων 5 χρόνων της ζωής των παιδιών και πολύ πριν τα παιδιά ξεκινήσουν το δημοτικό σχολείο όπου η εκμάθηση της ανάγνωσης είναι πρωταρχικός εκπαιδευτικός στόχος. Όταν τα παιδιά αρχίζουν να διαβάζουν και να γράφουν, ουσιαστικά έχουν ήδη αρχίσει να κατακτούν δεξιότητες χρήσιμες για τον γραμματισμό όπως δεξιότητες

προφορικού λόγου, φωνολογική επίγνωση και λεξιλόγιο, και δεξιότητες γραπτού λόγου όπως η γνώση των γραμμάτων (Hood, Conlon, & Andrews, 2008). Οι ίδιες αποτελούν πρόδρομες δεξιότητες, καθώς η ανάγνωση είναι φαινόμενο που απαιτεί την ύπαρξη και τη λειτουργία πολλών γνωστικών δομών όπως αντιληπτικών, γλωσσολογικών και δομές κατανόησης, ενώ την ίδια στιγμή στηρίζεται σε πολλαπλές γνωστικές δεξιότητες όπως η αποκωδικοποίηση, οι φωνολογικές δεξιότητες, οι δεξιότητες επεξεργασίας πληροφοριών, η πρόσβαση σε κάποιο νοητικό λεξιλόγιο, η συντακτική και σημασιολογική ανάλυση, η επεξεργασία συγκεκριμένων αναφορικών σχέσεων και η δόμηση ενός μοντέλου για την κατανόηση του κειμένου (Χαραλαμποπούλου, 2002).

Το είδος των δεξιοτήτων γραμματισμού που αναπτύσσουν τα παιδιά καθώς μεγαλώνουν εξαρτάται από το περιβάλλον στο οποίο ζουν και συγκεκριμένα από τα ενδιαφέροντα, τις δραστηριότητες και τον τρόπο που αντιμετωπίζονται από τα πρόσωπα - γονείς, συγγενείς, φίλους - με τα οποία επικοινωνούν στην καθημερινότητά τους. Κάποια παιδιά λοιπόν αποκτούν πρακτικές και κοινωνικές δεξιότητες μέσα από την πραγματοποίηση μιας δραστηριότητας σε καθημερινή βάση. Άλλα παιδιά είναι εξοικειωμένα με το να σχολιάζουν ή να αναλύουν τις καθημερινές καταστάσεις που βιώνουν, πράγμα που αποκαλύπτει την ύπαρξη κάποιων γενικών αρχών γραμματισμού, όπως για παράδειγμα η σωστή συντακτική διατύπωση προτάσεων (Χαραλαμποπούλου, 2002).

Σύμφωνα με τους Lonigan, Bloomfield, Anthony, Bacon, Phillips και Samwel (1999), σημαντικές πρώιμες δεξιότητες γραμματισμού θεωρούνται το λεξιλόγιο, οι αντιλήψεις για τον έντυπο γραπτό λόγο και η αναγνώριση του πρώτου γράμματος μιας λέξης. Αναφέρονται ακόμη, η φωνολογική επίγνωση μέσω της παρήχησης, να μπορεί να φτιάχνει το παιδί ομοιοκαταληξίες, το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί, η αναγνώριση των

γραμμάτων, η δημιουργία σύνθετων λέξεων αλλά και ο διαχωρισμός μιας σύνθετης σε δύο λέξεις.

Τα παιδιά, από πολύ μικρή ηλικία, αποκτούν την ικανότητα να αναγνωρίζουν σήματα και πινακίδες, συνειδητοποιούν τη φορά του γραπτού λόγου, θυμούνται την ονομασία και τον ήχο των γραμμάτων και αργότερα αρχίζουν να αντιστοιχίζουν το φώνημα με το γράφημα και κατακτούν τις υπόλοιπες συμβάσεις του γραπτού λόγου. Υποστηρίζεται ότι τα παιδιά πρώτα αρχίζουν να κατακτούν ορισμένες από τις συμβάσεις του γραπτού λόγου, όπως το ότι διαβάζουμε από αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω ή ότι διαβάζονται τα γράμματα και όχι οι εικόνες και έπειτα συλλαμβάνουν την καθολική χρήση του γραπτού λόγου και αρχίζουν να ταυτίζουν το φώνημα με το γράφημα για να διαβάσουν λέξεις (Τάφα, 2005).

Ειδικότερα για τα γράμματα του αλφαβήτου, παλαιότερες έρευνες έδειξαν ότι υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ της γνώσης των γραμμάτων και της εκμάθησης της ανάγνωσης στην προσχολική ηλικία (Sulzby, 1983· Venezky, 1975 όπως αναφέρονται στο Worden & Boettcher, 1990). Έχει ειπωθεί σε έρευνες ότι αν τα παιδιά γνωρίζουν τις ονομασίες των γραμμάτων, τότε αυτό αποτελεί τον καλύτερο προβλεπτικό παράγοντα για επιτυχημένη εκμάθηση ανάγνωσης.(Bond & Dysktra,1967· Calfee&Drum,1979· Chall, 1967· Muehl & Dinello, 1976 όπως αναφέρονται στο Worden & Boettcher, 1990). Οι Walsh, Price, και Gillingham (1988) όπως αναφέρονται στο Worden & Boettcher (1990) υποστήριξαν ότι η γνώση των ονομάτων των γραμμάτων διευκολύνει την διαδικασία της εκμάθησης ανάγνωσης (αλφαβητική θεωρία).

Ωστόσο, ο ρόλος που παίζει η γνώση του αλφαβήτου στην εκμάθηση της ανάγνωσης ήταν ένα θέμα αμφιλεγόμενο. Ο Feitelson (1988) σύμφωνα με τους Worden και Boettcher (1990) αναφέρει αρκετές έρευνες που απέτυχαν να αποδείξουν μία συσχέτιση μεταξύ της γνώσης του ονόματος των γραμμάτων και της εκμάθησης

ανάγνωσης και ισχυρίστηκε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δε βοηθούνται αν μαθαίνουν πρώτα τα ονόματα των γραμμάτων στα πρώτα στάδια εκμάθησης ανάγνωσης γιατί τα ονόματα των γραμμάτων δεν οδηγούν απαραίτητως στην αναγνώριση του ήχου τους. Γι' αυτό το λόγο οι ερευνητές επικεντρώνονται στην εκμάθηση των φωνών των γραμμάτων στα πρώτα στάδια εκμάθησης της αλφαβήτας (Worden & Boettcher, 1990).

Η έρευνα των Worden & Boettcher (1990) απέδειξε ότι η εκμάθηση κάποιων συγκεκριμένων γραμμάτων της αλφαβήτας γίνεται πιο εύκολα και αυτό ισχύει για την πλειοψηφία των παιδιών, ενώ κάποια άλλα γράμματα είναι τα τελευταία που μπορούν τα νήπια να μάθουν και χαρακτηρίστηκαν ως πιο δύσκολα στην εκμάθησή τους αλλά και στη γραφή τους. Επίσης η έρευνα απέδειξε ότι η γνώση των ονομάτων των γραμμάτων δεν συμβαίνει ταυτόχρονα με την εκμάθηση των ήχων που βγάζουν τα γράμματα. Τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας δεν καταρρίπτουν την αλφαβητική θεωρία αλλά ούτε ενισχύουν την άποψη ότι υπάρχει άμεση αιτιακή σχέση μεταξύ της γνώσης των ονομάτων των γραμμάτων και της αποκωδικοποίησης των ήχων τους. Αποδείχθηκε ακόμη ότι η εκμάθηση των γραμμάτων της αλφαβήτας από την προσχολική ηλικία είναι γνώση που αξίζει. Σύμφωνα με το κοινωνικό πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζουν, οι ποικίλες παιδαγωγικές εμπειρίες που λαμβάνουν έχουν στόχο την εκμάθηση της αλφαβήτας. Επίσης οι εμπειρίες των παιδιών με το αλφάβητο της γλώσσας τους αναμφισβήτητα ποικίλει από χώρα σε χώρα διότι αυτό εξαρτάται από την ίδια τη γλώσσα που χρησιμοποιείται, την ηλικία εισόδου στο σχολείο και από τον βαθμό στον οποίο οι γονείς και οι δάσκαλοι θεωρούν την εκμάθηση των γραμμάτων ως αξία πολιτισμική και κοινωνική. (Worden & Boettcher, 1990).

Σύμφωνα με το μοντέλο του Seymour (2006), όπως αναφέρεται στο Τάφα, Μανωλίτσης (2009), η κατάκτηση της ανάγνωσης περνά από τέσσερα στάδια, κατά τα οποία μεταβάλλονται οι γλωσσικές μονάδες και η βαρύτητα τους. Στην πρώτη

αναγνωστική φάση αναπτύσσεται η βασική γνώση των γραμμάτων-γραφημάτων του αλφαβήτου και εγκαθίσταται η σύνδεση τους με τους φθόγγους της γλώσσας. Κατά την δεύτερη αναγνωστική φάση αναγνωρίζονται οικείες λέξεις ως σύνολα (λόγο-γραφική διαδικασία) και αποκωδικοποιούνται σειρές φθόγγων (αλφαβητική διαδικασία). Στην τρίτη φάση βασική μονάδα οργάνωσης της γλώσσας είναι η συλλαβή, ενώ στην τέταρτη φάση σχηματίζονται αναπαραστάσεις πολυσύλλαβων και σύνθετων λέξεων ως συνδυασμοί είτε συλλαβών, είτε μορφημάτων, αποδίδεται ο τόνος, αναγνωρίζονται και συνδυάζονται ελεύθερα και εξαρτημένα μορφήματα. Για την ελληνική γλώσσα, αυτό το επίπεδο θα πρέπει να περιλαμβάνει αναπαραστάσεις λέξεων ως συνόλων (ολιγοσύλλαβες, μονομορφημικές π.χ. παιδί), και, όχι ως συνδυασμών συλλαβών (πολυσύλλαβες, π.χ. ελέφαντας) και ως συνδυασμών μορφημάτων (μορφολογικώς περίπλοκοι τύποι, π.χ. κατακόκκινος, ανίκητος), που μπορούν να αναλυθούν σε τεμάχια τα οποία αντιστοιχούν σε ελεύθερα και δεσμευμένα μορφήματα (καταλήξεις χρόνου ή αριθμού, επιθήματα και παραγωγικές καταλήξεις) (Τάφα & Μανωλίτσης, 2009).

Ο Χατζησαββίδης (2002) αναφέρει ότι πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια των παρακάτω πρώιμων αναγνωστικών δεξιοτήτων κατά την προσχολική ηλικία: την αναγνώριση διαφορετικών μορφών γραπτού λόγου, την υιοθέτηση βασικών συμβάσεων της ανάγνωσης (για παράδειγμα ανάγνωση από αριστερά στα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω, τα βιβλία διαβάζονται από την αρχή προς το τέλος), την αναγνώριση βασικών στοιχείων των βιβλίων, την αναγνώριση φθόγγων και γραμμάτων, την κατανόηση ότι οι λέξεις μπορούν να διαιρεθούν σε επιμέρους γλωσσικές μονάδες, τη συνειδητοποίηση της σχέσης προφορικού και γραπτού λόγου, τον εντοπισμό των φθόγγων στην αρχή ή στο τέλος μιας λέξης. Όσον αφορά την καλλιέργεια της γραπτής έκφρασης, τα παιδιά θα πρέπει να κατανοήσουν την αξία της γραφής για την επικοινωνία και για προσωπική ευχαρίστηση, την κατανόηση του ότι κάθε κείμενο έχει πάντα κάποιον ή

κάποιους αποδέκτες, την κατανόηση του ότι ένα κείμενο είναι αποτέλεσμα επιλογών του συγγραφέα (Χατζησαββίδης 2002).

Αντίστοιχα, ο Αναγνωστόπουλος (1994) είχε επισημάνει ότι είναι απαραίτητο τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να αντιληφθούν ότι υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα στον προφορικό και το γραπτό λόγο και ότι ο προφορικός λόγος μετατρέπεται σε γραπτό μέσα από ένα σύστημα συμβολικής απεικόνισης (κωδικοποίηση), και το αντίστροφο (αποκωδικοποίηση), να έρθουν σε επαφή βαθμιαία με τη σωστή δόμηση του προφορικού λόγου (λέξεις-προτάσεις) και να προσεγγίσουν τη σημασιολογική, γραμματική, συντακτική και μορφοφωνολογική πλευρά της γλώσσας.

Επιπρόσθετα, η φωνολογική επίγνωση φαίνεται να είναι κυρίαρχη δεξιότητα που απαιτείται για την κατάκτηση της ανάγνωσης. Τα περισσότερα παιδιά αναπτύσσουν φωνολογική επίγνωση κατά τη διάρκεια κατάκτησης της γλώσσας. Αναπτύσσουν φωνολογική επίγνωση των συλλαβών και των μονάδων έμβασης-ρίμας, διαμέσου των δεξιοτήτων επεξεργασίας της ομιλίας, οι οποίες αναδεικνύουν τα ακουστικά χαρακτηριστικά και τους φωνοτακτικούς κανόνες και διαμέσου της επεξεργασίας προσωδιακών ενδείξεων όπως η διάρκεια και ο τονισμός (Κουτσουράκη, 2006). Αναφέρεται επίσης ότι για την έναρξη εκμάθησης της πρώτης ανάγνωσης καθοριστικό παράγοντα αποτελεί η αξιολόγηση της φωνολογικής ενημερότητας ως δεξιότητας που θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι στη διαδικασία ανίχνευσης αναγνωστικών δυσκολιών (Παντελιάδου, 2000).

Κάποιες από τις πρώτες δεξιότητες που κρίθηκαν απαραίτητες να αναπτυχθούν στην προσχολική ηλικία με στόχο την έναρξη της διαδικασίας της προανάγνωσης, εντάχθηκαν στον Οδηγό Σπουδών του Νηπιαγωγείου το 2014. Σημαντικές δεξιότητες θεωρούνται η αναγνώριση των διαφόρων μορφών γραπτού λόγου (βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά, επιγραφές κλπ.) με βάση τα εξωτερικά χαρακτηριστικά και το περιεχόμενό τους

καθώς και η συνειδητοποίηση ότι οι διαφορετικές μορφές γραπτού λόγου μεταφέρουν μηνύματα με διαφορετικό τρόπο και για διαφορετικούς σκοπούς επικοινωνίας. Επιπλέον, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι απαραίτητο να συνειδητοποιήσουν ότι ο γραπτός λόγος είναι αναπαράσταση του προφορικού κι έτσι να αναγνωρίσουν την άρρηκτα συνδεδεμένη σχέση γραπτού και προφορικού λόγου. Ακόμη, η υιοθέτηση των βασικών αρχών ανάγνωσης του αλφαβητικού συστήματος γραφής, για παράδειγμα ότι διαβάζουμε από τα αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω ή ότι τα βιβλία διαβάζονται από την αρχή προς το τέλος, αποτελούν γνώση που πρέπει να αποκτηθεί στην προσχολική ηλικία. Τέλος, άλλες επιδιώξεις του προγράμματος σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης είναι τα παιδιά να κατανοήσουν ότι οι λέξεις μπορούν να διαιρεθούν σε επιμέρους φθόγγους, να κατανοούν μία διήγηση που κάποιος τους διαβάζει φωναχτά, να απομνημονεύουν ένα μικρό κείμενο, να αναγνωρίζουν οικείες λέξεις στον περιβάλλοντα έντυπο λόγο, να εντοπίζουν τους φθόγγους στην αρχή ή στο τέλος μιας λέξης (Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2014).

Συνοψίζοντας, οι δεξιότητες που αναμένεται να έχει κατακτήσει ένα τυπικό τετράχρονο παιδί είναι: να απαγγέλει την αλφαβήτα, να αναγνωρίζει αρκετά γράμματα, να συνδέει τα γεγονότα μιας ιστορίας με την πραγματικότητα, να αντιλαμβάνεται τη διαφορά μεταξύ ιστορίας, σημειώσεων και μιας λίστας προϊόντων, ίσως να κάνει ομοιοκαταληξίες, να προσποιείται ότι γράφει, να ζωγραφίζει με στόχο να επικοινωνήσει ένα μήνυμα. Οι δεξιότητες που αναμένεται να έχει αποκτήσει ένα τυπικό πεντάχρονο παιδί είναι να γνωρίζει σχετικά με τον τίτλο, το συγγραφέα ενός βιβλίου, να ακολουθούν το γραπτό κείμενο όταν κάποιος τους διαβάζει ένα γνωστό βιβλίο, να ονομάζει και να γράφει τα περισσότερα γράμματα, να αναγνωρίζει και να συλλαβίζει απλές λέξεις, να γράφει λέξεις με ένα δικό του επινοημένο τρόπο συλλαβισμού (Snow, 2004).

Αξίζει να αναφερθεί ότι όλες οι δεξιότητες του αναδυόμενου γραμματισμού που αποκτιούνται στην προσχολική ηλικία, προκειμένου να αποκλειστεί η πιθανότητα μελλοντικής εμφάνισης αναγνωστικών δυσκολιών, πρέπει να εξελίσσονται και να «προχωρούν» στο στάδιο της Ευχέρειας (όπου η γνώση χρησιμοποιείται πλέον με ακρίβεια και αυξάνεται η ταχύτητα χρήσης της), στο στάδιο της Διατήρησης (όπου εδραιώνεται το επίπεδο ταχύτητας και ακρίβειας και επέρχεται η μαθησιακή πρόοδος) και ύστερα στο στάδιο της Γενίκευσης (όπου οι γνώσεις και οι δεξιότητες αποτελούν εργαλεία για την πραγματοποίηση άλλων εργασιών και δραστηριοτήτων) (Αγαλιώτης 2011).

1.4. Παράγοντες Ανάπτυξης Γραμματισμού

Οι περιβαλλοντικές εμπειρίες γραμματισμού που προέρχονται είτε από το ευρύτερα κοινωνικό, είτε από το οικογενειακό, είτε από το σχολικό περιβάλλον επηρεάζουν και επηρεάζονται με την ίδια τη διαδικασία του αναδυόμενου γραμματισμού. Γι' αυτό το λόγο, σύμφωνα με τον Μανωλίτση (2016), ο αναδυόμενος γραμματισμός παρουσιάζεται ως ένα τρίγωνο όπου στο εσωτερικό του περιλαμβάνονται όλες οι εμπειρίες γραμματισμού και στις τρεις κορυφές του οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι μορφές συμπεριφοράς. Οι τρεις κορυφές αποτελούν τα τρία συστατικά στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού και αλληλοτροφοδοτούνται από τις εμπειρίες γραμματισμού. Οι παράγοντες που φαίνεται να συμβάλλουν στην ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού, σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, είναι αρκετοί.

Καταρχήν, για την κατάκτηση των πρώτων αναγνωστικών και γραφικών δεξιοτήτων είναι απολύτως απαραίτητη η παρέμβαση του ενηλίκου. Η καθημερινή αλληλεπίδραση παιδιού και ενηλίκου είναι ουσιαστικής σημασίας για την αρχή της κατάκτησης του προφορικού και του γραπτού λόγου από το παιδί. Ακόμη, ο γονιός ή ο

δάσκαλος είναι εκείνοι που θα βοηθήσουν ώστε να αρχίσουν να αναδύονται στο παιδί οι δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής παρέχοντάς του ερεθίσματα, οργανώνοντας δραστηριότητες και εμπλέκοντας το σε καταστάσεις οι οποίες έχουν άμεση σχέση με αυτή καθαυτή την ανάγνωση και τη γραφή. Γι' αυτό το λόγο είναι πολύ σημαντικό ένα υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού όπως και η υποχρεωτική φοίτηση στην Προσχολική Εκπαίδευση (Τάφα, 2005).

Επίσης, ο βαθμός κατοχής και χρήσης της γλώσσας από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας φαίνεται να είναι καθοριστικός για την σχολική τους επιτυχία ή αποτυχία. (Χατζησαββίδης, 2002), όπως και για την μελλοντική κατάκτηση της ανάγνωσης και γραφής. Η γλωσσική ανάπτυξη οδηγεί ένα παιδί σταδιακά και αβίαστα να μάθει να γράφει και να διαβάζει, καθώς η ικανότητα των παιδιών να διαβάζουν βασίζεται στο πόσο καλά αντιλαμβάνονται τον προφορικό λόγο. Έρευνα έδειξε ότι όλες οι πτυχές της γλώσσας με κάποιο τρόπο επηρεάζουν τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής με σημαντικότερη πτυχή αυτή της φωνολογικής ενημερότητας (Χαραλαμποπούλου, 2002).

Ο βαθμός κατοχής της γλώσσας εξαρτάται από το οικογενειακό και κατ' επέκταση από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει το παιδί πριν πάει στο νηπιαγωγείο (Χατζησαββίδης, 2002). Ο Bernstein (1964), όπως αναφέρει ο Χατζησαββίδης (2002), μελέτησε για δεκαετίες την σχέση της γλώσσας του οικογενειακού περιβάλλοντος με τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο και συμπέρανε ότι τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες χαμηλού μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου χρησιμοποιούν ένα διαφορετικό γλωσσικό σύστημα από αυτό που χρησιμοποιούν τα παιδιά που προέρχονται από ανώτερα μορφωτικά και οικονομικά κοινωνικά στρώματα. Την πρώτη μορφή την ονομάζει περιορισμένο κώδικα, ενώ την δεύτερη επεξεργασμένο. Τα παιδιά του περιορισμένου κώδικα βρίσκονται σε απόσταση από την γλωσσική μορφή

που χρησιμοποιείται στο σχολείο, με αποτέλεσμα να μην προσλαμβάνουν σε μεγάλο βαθμό τα μορφωτικά αγαθά που προσφέρει η σχολική εκπαίδευση.

Ο Πόρποδας (2003), σε μια εκτεταμένη έρευνα απέδειξε ότι υπάρχει μεγάλη σχέση μεταξύ του γλωσσικού κώδικα και της σχολικής επίδοσης των παιδιών και ότι ο γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιούν τα παιδιά σχετίζεται άμεσα με την κοινωνική τους προέλευση. Και άλλες όμως έρευνες απέδειξαν ότι η κοινωνική προέλευση των παιδιών επηρεάζει την επίδοσή τους στο σχολείο (Φλουρής, 1989 Κατάκης, 1975 Δραγώνας, 1982, Πόρποδας, 1993 όπως αναφέρεται στο Χαραλαμποπούλου, 2002). Σε μία έρευνα του Oeverman όπως αναφέρεται στο Χαραλαμποπούλου (2002) εμφανίζονται μεγάλες αποκλίσεις στην γλωσσική εξέλιξη των παιδιών ανάμεσα σε διάφορες κοινωνικές τάξεις από τους πρώτους κιόλας μήνες της ανθρώπινης ζωής, πράγμα που σημαίνει ότι το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο στο οποίο ζει ένα παιδί επηρεάζει τη γλωσσική του ανάπτυξη.

Ακόμη, την ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού φαίνεται πως επηρεάζει πρωτίστως το φύλο των παιδιών (Χαραλαμποπούλου 2002· Χατζησαββίδης, 1998) και δευτερευόντως η ηλικία των παιδιών (Χατζησαββίδης, 1998), κυρίως όσον αφορά το επίπεδο κατάκτησης της γλώσσας αλλά και την ετοιμότητα για εκμάθηση του γραπτού λόγου.

Σημαντικό παράγοντα αποτελεί και το κίνητρο του παιδιού για την εκμάθηση ανάγνωσης (Πόρποδας, 1992). Αποδείχτηκε ότι τα κίνητρα που οδηγούν στην εκμάθηση της ανάγνωσης πρέπει να είναι κυρίαρχο προς διερεύνηση θέμα. Ο χρόνος που ξοδεύει κάποιος στο να μελετά ένα βιβλίο συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην αναγνωστική επάρκεια του ατόμου, σύμφωνα με την έρευνα των Cunningham & Stanovich (1998), όπως αναφέρει ο Πόρποδας. Η ανάγνωση έχει γνωστικές ωφέλειες πέραν του να καταλαβαίνει κανείς το νόημα της σελίδας που διαβάζει. Η έρευνα δίνει έμφαση στο ότι η

ίδια η πράξη της ενασχόλησης με την ανάγνωση μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να βελτιώσουν το λεξιλόγιο και τις γενικές γνώσεις τους.

Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας, σχετικά με τους παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στην πρόωμη εξοικείωση του παιδιού με το γραπτό λόγο, στην πλειονότητα τους, πιστεύουν ότι κυρίαρχο ρόλο παίζει ο οικογενειακός γραμματισμός. Σε αυτόν, συμπεριλαμβάνονται το μορφωτικό και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων, οι επιρροές από μεγαλύτερα αδέρφια, οι ενέργειες των γονέων και των οικείων προσώπων και το περιβάλλον του σπιτιού (Κουτσοουράκη, 2006). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την ετοιμότητα και την ωρίμανση των παιδιών ως σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία τους στη γραφή και την ανάγνωση. Παρόλα αυτά αναφέρουν ότι η μάθηση της ανάγνωσης είναι εφικτή πριν από τη φοίτηση στο δημοτικό σχολείο και μάλιστα την αποδίδουν σε περιβαλλοντικούς κυρίως παράγοντες, από τους οποίους σημαντικότερο καταγράφουν τον οικογενειακό γραμματισμό. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, είναι περισσότερο πεπεισμένοι για τις επιδράσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος και του περιβάλλοντος γραπτού λόγου στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραμματισμού (Τάφα & Μανωλίτσης, 2009).

Επιπρόσθετα, η επαγγελματική κατάρτιση των γονιών αποδείχθηκε καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων (Τζάνη, 1998). Ιδιαίτερα αναφέρεται το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας (Χατζησαββίδης, 1998· Kirby & Hogan, 2008) ως κυρίαρχος παράγοντας για την ανάπτυξη πρώιμων δεξιοτήτων γραμματισμού ενώ το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα αποδεικνύεται δευτερεύον παράγοντας (Byrne et al, 2006).

Τέλος, διακριτοί παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής αποδείχθηκαν το αν οι γονείς διδάσκουν στα νήπιά τους τα γράμματα της αλφαβήτας (Kirby & Hogan, 2008), ο βαθμός ανταπόκρισης των γονιών σε περιπτώσεις όπου τα παιδιά ξεκινούσαν με δική τους πρωτοβουλία μία συζήτηση, το κατά πόσο οι γονείς ενδιαφέρονταν να «διορθώσουν» ή να βελτιώσουν μια ανεπαρκή

επικοινωνία με το παιδί τους, όπως και ο αριθμός των βιβλίων που υπάρχουν στο σπίτι, η ποικιλία των βιβλίων και των άλλων εντύπων που διαβάζουν οι γονείς και η συχνότητα με την οποία διαβάζουν οι γονείς στα παιδιά τους. Επομένως οι διαφορές στην πρόοδο των παιδιών κατά την εκμάθηση ανάγνωσης οφείλονται στις πρώιμες εμπειρίες γραμματισμού από το σπίτι κατά την προσχολική ηλικία (Moon & Wells 1979 όπως αναφέρεται στο Χαραλαμποπούλου, 2002). Κληρονομικοί και ευρύτερα κοινωνικοί παράγοντες επιδρούν σίγουρα στην διαδικασία του αναδυόμενου γραμματισμού

Η Goodman (1986) διατυπώνει την άποψη ότι ο αναδυόμενος γραμματισμός εμφανίζεται μέσω διαφορετικών μορφών συμπεριφοράς σε κάθε παιδί (τις οποίες ονομάζει ρίζες). Η ανάπτυξη ή η ελλιπής εμφάνιση αυτών των συμπεριφορών εξαρτάται από τις εμπειρίες που αποκτούν τα παιδιά από το οικογενειακό τους περιβάλλον ή γενικά από το περιβάλλον στο οποίο θα βρεθούν (Manolitsis, 2016). Άρα, σημαντικό παράγοντα στην ανάπτυξη και ενίσχυση των δεξιοτήτων γραμματισμού στην προσχολική ηλικία αποτελεί το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού.

1.5. Συμβολή Οικογενειακού Περιβάλλοντος στον Αναδυόμενο Γραμματισμό

Η συμβολή των γονέων στον γραμματισμό των παιδιών ονομαζόταν αρχικά γονική παρέμβαση, εννοώντας την παροχή βοήθειας και υποστήριξης στη διαδικασία απόκτησης δεξιοτήτων γραμματισμού. Στη συνέχεια, όμως, ο όρος αυτός αντικαταστάθηκε με τον όρο οικογενειακός γραμματισμός, ο οποίος εμπεριέχει μεγαλύτερη έμφαση στις δραστηριότητες που βελτιώνουν το επίπεδο γραμματισμού όλης της οικογένειας στο παρόν αλλά και στο μέλλον (Wolfendale, χ.χ.). Σε αυτό το κεφάλαιο της εργασίας αναλύεται ο ρόλος του οικογενειακού γραμματισμού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των παιδιών.

Σύμφωνα με τον Αγαλιώτη (2011) «το μικροσύστημα της οικογένειας ενός μαθητή παίζει το σημαντικότερο ρόλο μεταξύ άλλων εξωσχολικών μικροσυστημάτων που τον επηρεάζουν, λόγω της πολύχρονης, βαθιάς και πολυεπίπεδης επίδρασης που ασκεί στη διαμόρφωση των γνωστικών και ψυχοσυναισθηματικών δομών του μαθητή». Η επίδραση της οικογένειας και εν γένει του οικογενειακού περιβάλλοντος στο γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι μεγάλη και ουσιαστική (Hood et al, 2008· Kirby & Hogan, 2008). Πολλά από τα επιτεύγματα των παιδιών που αφορούν τον γραμματισμό και την κατάκτησή του, οφείλονται στην εμπλοκή της οικογένειας σε αυτή την εξελικτική διαδικασία (Kreider, Morin, Miller, & Bush, 2011).

Συγκεκριμένα, οι εμπειρίες των παιδιών μέσα στην οικογένεια και οι οικογενειακές πρακτικές γραμματισμού, δηλαδή οι στρατηγικές που ακολουθούν οι γονείς και τα υλικά που χρησιμοποιούν συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Saracho, 2002). Αναφέρεται χαρακτηριστικά, ότι ο οικογενειακός γραμματισμός, καθώς είναι ενσωματωμένος στο πολιτισμικό και κοινωνικό σύστημα, παρουσιάζει σημαντική ποικιλομορφία όσον αφορά τους τρόπους με τους οποίους οι οικογένειες και τα παιδιά τους αλληλοεπιδρούν ως προς τη γλώσσα και τον γραμματισμό (Wolfendale, χ.χ.).

Καταρχήν, το στενό περιβάλλον της οικογένειας προσφέρει πολλές γλωσσικές εμπειρίες στα παιδιά, καθώς αποτελεί την πρώτη άμεση και ενεργητική έκθεση των παιδιών στον γραπτό και προφορικό λόγο. Η έρευνα των Cooper, Roth και Speece (2002) επιβεβαίωσε τη συμβολή του οικογενειακού περιβάλλοντος στην κατάκτηση του προφορικού λόγου. Αλλά και η έρευνα των Paye, Whitehurst, Angell (1994), είχε αποδείξει τη σημαντικότητα που έχουν οι αναγνωστικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο σπίτι, για την ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου (Day, χ.χ.).

Σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1985 από τον Wells, όπως αναφέρουν οι Cook-Gumperz και Κωστούλη (2009), έγινε σύγκριση της γλωσσικής εμπειρίας των παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο. Στα αποτελέσματά της αναφέρεται ότι τα παιδιά μιλούν σημαντικά περισσότερο μέσα στην οικογένεια απ' ό τι στην αίθουσα διδασκαλίας και απευθύνουν σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό των εκφωνημάτων τους σε ενήλικες και αδέρφια στο οικογενειακό περιβάλλον απ' ό τι σε ενήλικες στο σχολείο. Συγκεκριμένο παράδειγμα είναι η διατύπωση των ερωτήσεων, όπου τα παιδιά στην οικογένεια διατυπώνουν τα δύο τρίτα των ερωτήσεών τους και το 1/3 αυτών το διατυπώνουν στο δάσκαλο, ενώ οι δάσκαλοι κάνουν στα παιδιά σχεδόν μισές από τις ερωτήσεις που κάνουν οι γονείς. Αυτό δείχνει τη σημαντικότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του λόγου των παιδιών, κυρίως τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, αλλά και στην ανάδυση και ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού. Αυτό που επισημαίνεται, τέλος, είναι ότι ο χρόνος ομιλίας που λαμβάνει χώρα επηρεάζεται αφενός από το πλαίσιο και τις δραστηριότητες τις οποίες επιλέγουν τα παιδιά να πάρουν μέρος ή απαιτείται να πάρουν μέρος, και αφετέρου από τον αριθμό των διαθέσιμων ενηλίκων.

Επίσης, οι καθημερινές δραστηριότητες γραμματισμού στην οικογένεια, στις οποίες εμπλέκονται γονείς και παιδιά, καθώς και το πόσο οι γονείς τα υποστηρίζουν και τα βοηθούν, καθορίζουν την πορεία των παιδιών προς την κατάκτηση του γραμματισμού (Pena, 2009). Σύμφωνα με τους Timmons & Pelletier (Timmons & Pelletier, 2015), οι πρώτες εμπειρίες των παιδιών από το οικογενειακό περιβάλλον και το πόσο υποστηρικτικό είναι αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την μαθησιακή ετοιμότητα των παιδιών, τη μελλοντική επιτυχία ή αποτυχία τους στο σχολείο και τη μελλοντική ικανότητα ανάγνωσης. Με άλλα λόγια, αν το οικογενειακό περιβάλλον υποστηρίζει τη διάθεση των παιδιών για εξερεύνηση και μάθηση, όχι μόνο διευκολύνεται η μετάβασή τους στο σχολείο

και προωθείται η σχολική τους επιτυχία αλλά και ευνοείται η αντιληπτική ικανότητα των παιδιών, η γλώσσα, και η κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη.

Οι περισσότερες οικογένειες εμπλέκονται σε δραστηριότητες γραμματισμού αυθόρμητα, ως αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητάς τους, και όχι ως ξεχωριστή και προσχεδιασμένη δραστηριότητα. Όσο πιο συχνά βέβαια πραγματοποιούνται δραστηριότητες γραμματισμού στην οικογένεια, τόσο θετικότερη επιρροή ασκείται προς τα παιδιά η οποία αφορά αρχές του αλφάβητου ή μορφές προφορικού και γραπτού λόγου (McGee & Purcell-Gates, 1997).

Ακόμη, ο οικογενειακός γραμματισμός προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα στη μάθηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας καθώς προωθεί τη νοητική και κοινωνική ανάπτυξη, βελτιώνει το ήθος και τις σχέσεις μεταξύ παιδιών και ενηλίκων, αυξάνει το χρόνο απασχόλησης και εξάσκησης αφού η αλληλεπίδραση είναι ένας προς ένα, οι δραστηριότητες συνήθως είναι εξατομικευμένες και αλληλεπιδραστικές με άμεση υποστήριξη και δυνατότητα μίμησης, ελέγχου και ανατροφοδότησης. Ο γονιός υποστηρίζει συναισθηματικά το παιδί του μέσα από τον έπαινο της προσπάθειας, την επιβράβευση και την επιδοκιμασία. (Wolfendale, χ.χ.).

Σύμφωνα με την Γιαννικοπούλου (1998), ενδιαφέρον για τον γραμματισμό των παιδιών τους αλλά και την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες γραμματισμού, δείχνουν γονείς από όλα τα κοινωνικά στρώματα, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικών συνθηκών. Ακόμα και στα σπίτια χαμηλών κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών είναι πολύ σημαντική η συμβολή των γονιών στην αναγνωστική ετοιμότητα των παιδιών (Paye, Whitehurst & Angell (1994), όπως αναφέρεται στο Day, χ.χ.). Ωστόσο, μετέπειτα έρευνες έδειξαν ότι υπάρχουν οικογένειες που δεν δίνουν τα κατάλληλα ερεθίσματα ώστε να παροτρύνουν τα παιδιά στην κατάκτηση δεξιοτήτων που οδηγούν στη γραφή και στην ανάγνωση και γενικά σε ένα πολύπλευρο γραμματισμό (Lawhon & Cobb, 2002). Όταν

στο οικογενειακό περιβάλλον δεν ασκούνται ή δεν εκτιμώνται από τους γονείς και τους άλλους ενήλικους, οι δεξιότητες γραμματισμού, είναι πολύ πιθανό τα παιδιά να απορρίπτουν την αξία τους, και γι' αυτό το λόγο έχουν μειωμένο ενδιαφέρον για μάθηση και σταδιακά επέρχεται χαμηλή επίδοση στο σχολείο (Χαραλαμποπούλου, 2002).

Ο οικογενειακός γραμματισμός εμφανίζεται με πολλές μορφές, όπως για παράδειγμα το αλληλεπιδραστικό διάβασμα βιβλίων, δηλαδή η ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά με τρόπο που να προσελκύει το ενδιαφέρον τους και οι μετέπειτα ερωτήσεις ώστε να συζητηθεί η πλοκή των ιστοριών, οι δραστηριότητες γραφής, οι επισκέψεις σε βιβλιοθήκες, η διδασκαλία λεξιλογίου και ένα υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού. Στις οικογένειες που δεν επικρατούν αυτές οι συνήθειες, παρουσιάζονται ελλείμματα σε δεξιότητες απαραίτητες για την σχολική επιτυχία των παιδιών. Για παράδειγμα, το παιδί μπορεί να μην έχει φωνολογική επίγνωση ή γνώση της αλφαβήτας ή ακόμα και να λείπουν οι εμπειρίες που σχετίζονται με την ανάγνωση και τη γραφή (Timmons & Pelletier, 2015).

Επιπλέον, το οικογενειακό περιβάλλον προσφέρει τη δυνατότητα καθημερινής αλληλεπίδρασης με τα αδέρφια, εάν φυσικά υπάρχουν. Η επικοινωνία τους είναι καθημερινή και άμεση. Η αλληλεπίδρασή τους προωθεί τις επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών, δημιουργεί την ανάγκη του «να ρωτήσω», «να εξηγήσω», «να διευκρινίσω». Αυτό βάζει τα παιδιά στη διαδικασία να διαχειριστούν τις γνώσεις τους και έχει θετικό αντίκτυπο στην αυτοεκτίμησή τους και στις προσδοκίες τους για πρόοδο (Wolfendale, χ.χ.). Σε μια πολύτεκνη ή πολυμελή οικογένεια, ο αριθμός των διαθέσιμων ατόμων προς αλληλεπίδραση είναι αυξημένος (πολλά αδέρφια), με αποτέλεσμα τα παιδιά να μιλούν περισσότερο, να αλληλοεπιδρούν με διαφορετικούς χαρακτήρες, αλλά και να εμπλέκονται συχνότερα σε ποικίλες δραστηριότητες, είτε από επιλογή των παιδιών, είτε επειδή αυτό απαιτείται από το παιδί. Ακόμη, στην πολύτεκνη οικογένεια, η διάρκεια της γλωσσικής

αλληλεπίδρασης του παιδιού με τα υπόλοιπα μέλη είναι συνεχής και αυτό αποτελεί σημαντικό δείκτη επικοινωνιακής ευκαιρίας, σύμφωνα με την έρευνα του Wells, όπως αναφέρεται στους Cook-Gumperz και Κωστούλη (2009).

1.6. Οικογενειακό περιβάλλον Γραμματισμού Πολύτεκνων Οικογενειών

Η πολύτεκνη οικογένεια είναι ιδιαίσουςας μορφής οικογένεια και γι' αυτό η ύπαρξή της και η λειτουργία της προστατεύεται από ειδικό Νομοθετικό Πλαίσιο. Η πολιτεία προασπίζει τα δικαιώματά της πολύτεκνης οικογένειας ως ευάλωτη κοινωνική ομάδα, μέσα από Νομοθετικά Διατάγματα και Πρόνοιες. Αυτά μπορεί να αφορούν οικονομικές παροχές ή διευκολύνσεις, ή ακόμα ευκολίες που αφορούν το επάγγελμά τους, όπως για παράδειγμα άδειες, μεταθέσεις, κριτήρια πρόσληψης (Γαλάνη, 2011).

Η πολύτεκνη οικογένεια συνήθως αντιμετωπίζει προβλήματα οικονομικής φύσεως τα οποία όμως στη συνέχεια προκαλούν έλλειψη κοινωνικών και εκπαιδευτικών ευκαιριών που οι περισσότεροι απολαμβάνουν. Εστιάζοντας, λοιπόν, στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που πιθανόν να μην απολαμβάνουν οι πολύτεκνες οικογένειες, παρατίθενται στη συνέχεια τα συμπεράσματα σχετικών ερευνών.

Η Cochrane έδειξε ότι οι χώρες με χαμηλά επίπεδα γονιμότητας εμφανίζονται με πιο αναπτυγμένο επίπεδο γραμματισμού. Συμπέρανε ότι ίσως το πλήθος των παιδιών που γεννιούνται σε μια κοινωνία συνδέεται αντίστροφα με το επίπεδο εκπαίδευσης των μελών που ζουν σε αυτήν (Cochrane, 1979). Ο Downey ισχυρίστηκε ότι υπάρχει μια χρυσή τομή μεταξύ του αριθμού των παιδιών που μπορεί να έχει μια οικογένεια και της μέγιστης ωφέλειας που έχουν τα παιδιά όσον αφορά την εκπαίδευσή τους (Downey, 1995). Συγκεκριμένα, απέδειξε ότι η αλληλεπίδραση γονιού-παιδιού, μειώνεται αναλογικά όσο αυξάνεται ο αριθμός των παιδιών της οικογένειας. Αναφέρεται ότι μειώνονται οι γονικές

παροχές, δηλαδή, ο χρόνος των γονιών για παροχή βοήθειας και στήριξης στα παιδιά και οι συναισθηματικές παροχές προς αυτά, με επιπτώσεις στην εκπαίδευσή τους. Ακόμη, φάνηκε ότι οι υλικές παροχές μειώνονται με μεγαλύτερο ρυθμό όσο αυξάνονται τα αδέρφια. Αλλά και η χρήση των τεχνολογικών, κυρίως, μέσων, που υπάρχουν στην οικογένεια, δεν έχουν την ίδια ωφέλεια για τους υστερότοκους, για άγνωστους ως σήμερα λόγους.

Άλλη έρευνα που διεξήχθη το 2005, στη Νορβηγία, έδειξε ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ του αριθμού των παιδιών μιας οικογένειας και του επιπέδου εκπαίδευσης των παιδιών της (Black, Devereux, & Salvanes, 2005). Η Γαλάνη (2011), αργότερα, επιβεβαίωσε ότι τα παιδιά και οι έφηβοι που προέρχονται από πολύτεκνες οικογένειες παρουσιάζουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση συγκριτικά με τα παιδιά και τους εφήβους που μεγαλώνουν σε οικογένειες με δύο τέκνα.

Όσον αφορά τη σειρά γέννησης των παιδιών, αποδείχθηκε ότι αυτή επηρεάζει αρνητικά την εκπαίδευση των παιδιών. Τα υστερότοκα παιδιά παρουσιάζονται στην ενήλικη ζωή τους ως πιο αδικημένα, καθώς εμφανίζονται με χαμηλότερα εισοδήματα ή με εργασία μερικής απασχόλησης και αυτό πιθανό να οφείλεται στο ότι τα πρωτότοκα παιδιά σε μια πολύτεκνη οικογένεια παρουσιάζουν καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση σε σχέση με τα υστερότοκα (Γαλάνη, 2011). Αλλά και ο Blake είχε αποδείξει ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ της σειράς γέννησης των παιδιών μιας οικογένειας και της εκπαίδευσής τους. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη μελέτη τα υστερότοκα τέκνα σε μια πολύτεκνη οικογένεια αναμένεται να μην έχουν συμμετέχει σε τόσες δραστηριότητες οικογενειακού γραμματισμού, σε σχέση με τα πρωτότοκα, καθώς οι γονείς δεν έχουν τον ίδιο διαθέσιμο χρόνο για αλληλεπίδραση με τα παιδιά τους (Blake, 1981).

Ωστόσο, στην βιβλιογραφία πουθενά δεν τεκμηριώνεται ότι η αιτία του χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης είναι ο μεγάλος αριθμός παιδιών ή η σειρά γέννησής τους (Black et

al, 2005). Σε καμία από τις σχετικές έρευνες δεν αποδεικνύεται η σχέση αιτίου αποτελέσματος των δύο μεταβλητών, της εκπαίδευσης και του πλήθους των παιδιών σε μια οικογένεια (Γαλάνη, 2011). Έχουν υποθεθεί όμως αιτίες, όπως ο περιορισμένος χρόνος των γονιών, το μοντέλο ανατροφής που ακολουθούν οι γονείς, οι προτιμήσεις τους, ή ακόμα και οι πολλές χορηγίες που δίνονται στους πολύτεκνους σε κάποιες ιδιαίτερα αναπτυγμένες χώρες (Black et al, 2005).

Αντίθετα, παρατηρούνται πολλά οφέλη να προσφέρονται από την αλληλεπίδραση των αδερφών στις πολυμελείς οικογένειες. Τα παιδιά και οι έφηβοι των πολύτεκνων οικογενειών χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και ενσυναίσθησης, αντλούν μεγαλύτερη στήριξη από την οικογένεια τους, παρουσιάζουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και παρέχουν μεγαλύτερη στήριξη στα μικρότερα αδέλφια τους, συγκριτικά με τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με δύο παιδιά (Γαλάνη, 2011).

Επίσης, δεδομένου ότι το δραματικό παιχνίδι αναπτύσσει και εξελίσσει τον γραμματισμό των παιδιών στην προσχολική ηλικία, καθώς εμπεριέχει δραστηριότητες παραγωγής προφορικού ή γραπτού λόγου, τα παιδιά μιας πολύτεκνης οικογένειας έχουν περισσότερες αφορμές εμπλοκής σε δραματικό παιχνίδι με τα αδέλφια τους ή σε μια δραστηριότητα που ενέχει στοιχεία θεατρικού παιχνιδιού κατά τη διάρκεια της μέρας (Μάνδαλου, 2007). Οπότε, τα παιδιά μιας πολύτεκνης οικογένειας μπορεί να στερούνται την καθημερινή ανάγνωση ενός παραμυθιού από τους γονείς τους, επειδή ίσως είναι πολύ απασχολημένοι, όμως η συχνότερη αλληλεπίδραση μεταξύ των αδερφών μέσα από τις συζητήσεις, το παιχνίδι ή ακόμα και τις συγκρούσεις, τα βοηθά να αναπτύξουν δεξιότητες γραμματισμού με έναν διαφορετικό τρόπο.

1.7. Πρακτικές Οικογενειακού Γραμματισμού

Οι οικογενειακές πρακτικές γραμματισμού έχουν οριστεί αφενός ως ένα πρόγραμμα που πρέπει να ακολουθήσουν οι γονείς ώστε να διδάχτούν οι ίδιοι πώς να προετοιμάσουν σωστά τα παιδιά τους για να επιτύχουν στο σχολείο, αφετέρου ως οι τρόποι με τους οποίους οι γονείς και τα παιδιά διαβάζουν και γράφουν μαζί ή μόνοι τους στην καθημερινότητά τους. Και οι δυο αυτές διαστάσεις είναι σημαντικές (Paratore, 2005).

Αναφορικά με τη πρώτη διάσταση, οι οικογενειακές πρακτικές γραμματισμού ως στρατηγική ανάπτυξης προαναγνωστικών και προγραφικών δεξιοτήτων στην προσχολική ηλικία μελετήθηκαν πολλές φορές με την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων. Αναπτύχθηκαν προγράμματα για τον οικογενειακό γραμματισμό τα οποία εφαρμόστηκαν σε οικογένειες με παιδιά προσχολικής ηλικίας προκειμένου να αναπτύξουν τις πρώτες δεξιότητες γραμματισμού και μάλιστα σε συνεργασία με δημοτικές βιβλιοθήκες. Μετά την εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων αποδείχτηκε ότι οι στιγμές που οι γονείς διδάσκουν κάτι στα παιδιά τους παρέχοντάς τους γνώσεις γραμματισμού αυξήθηκαν σημαντικά. Ακόμη και οι δραστηριότητες με στόχο τον γραμματισμό των παιδιών αυξήθηκαν. Ιδιαίτερα ικανοποιημένοι ένιωθαν οι γονείς όταν αυτές οι δραστηριότητες σχετίζονταν με ανάγνωση, γραφή ή ζωγραφική. Αυτά τα προγράμματα οικογενειακού γραμματισμού βοηθούν πρωτίστως τους γονείς να κερδίσουν επιπλέον γνώσεις και δεξιότητες γραμματισμού, οι οποίες στη συνέχεια χρησιμοποιούνται στην καθημερινή αλληλεπίδραση γονιών και παιδιών (Machet & Pretorius, 2004).

Αντίθετα, παλαιότερα, το 1980, οι Jenny Hewison και Jack Tizard, όπως αναφέρει ο Wolfendale, σε έρευνά τους σε υποβαθμισμένη περιοχή του Λονδίνου, παρατήρησαν ότι η εφαρμογή προγράμματος οικογενειακού γραμματισμού δεν έπαιζε τον σπουδαιότερο ρόλο στην επιτυχία των παιδιών ως προς την ανάγνωση. Αυτό που βρέθηκε να συμβάλλει

στην εκμάθηση ανάγνωσης των παιδιών ήταν η δραστηριότητα ανάγνωσης βιβλίων από τους γονείς. Αυτό επιβεβαιώθηκε και από την Stowe η οποία απέδειξε ότι σε φτωχές οικογένειες, ανεξάρτητα από το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων, όταν αυτές ή τα μεγαλύτερα αδέρφια συνηθίζουν να διαβάζουν στα μικρά παιδιά, να συζητούν καθημερινά μαζί τους, τότε ενισχύεται το επίπεδο του πρώιμου γραμματισμού των νηπίων.

Όσον αφορά τη δεύτερη διάσταση του όρου, ως οικογενειακές πρακτικές γραμματισμού, αναφέρονται το διάβασμα ενός βιβλίου που γίνεται από τον γονιό με το παιδί του, η συχνή προφορική επικοινωνία (διάλογος) των γονιών με τα παιδιά, ο αριθμός των βιβλίων που υπάρχουν στο σπίτι (Kreider et al, 2011), το να διδάσκει ο γονιός το αλφάβητο στο παιδί του και η παρουσία των γονιών που διαβάζουν και δίνουν αξία στον γραμματισμό. Συγκεκριμένα, δραστηριότητες που διδάσκουν την φύση των γραμμάτων και τους ήχους των γραμμάτων βοηθούν στην ταυτόχρονη σταδιακή εκμάθηση των γραμμάτων και των φωνημάτων τους (Χαραλαμποπούλου, 2002).

Σύμφωνα με τον Hood, Conlon, Andrews (2008), η ανάγνωση βιβλίων των γονιών με τα παιδιά τους βελτιώνει τις προ-γραφικές και προ-αναγνωστικές δεξιότητες των παιδιών. Η επίδραση που έχει αυτή η δραστηριότητα στην ανάπτυξη της ανάγνωσης αποδείχθηκε μεγαλύτερη κατά την προσχολική ηλικία παρά σε σχέση με τα πρώτα σχολικά χρόνια. Η συχνότητα ανάγνωσης βιβλίων στα παιδιά ασκεί μέτρια επιρροή στην απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων στον αναδυόμενο γραμματισμό, και στην κατάκτηση ανάγνωσης. Η ανάγνωση βιβλίων από τους γονείς στα παιδιά είναι ανεπίσημη μορφή διδασχής της ανάγνωσης και δεν καθορίζει σε καμία περίπτωση το οικογενειακό περιβάλλον και το πόσο υποστηρικτικό και φιλικό είναι στον γραμματισμό κατά την προσχολική ηλικία (Hood et al., 2008).

Οι γονείς φαίνεται να εμπλέκονται συχνότερα στην δραστηριότητα της απλής ανάγνωσης βιβλίων με τα παιδιά, απ' ότι σε μια διαδικασία διδασχής αυτού καθ' αυτού του

μηχανισμού ανάγνωσης, η οποία αποδείχθηκε πιο αποτελεσματική στην κατανόηση του μηχανισμού από τα παιδιά (Hood et al, 2008). Αργότερα, και οι Kreider, Morin, Miller, Bush ανέφεραν ότι οι διδακτικές πρακτικές γραμματισμού στο σπίτι κατά την προσχολική ηλικία ενδέχεται να είναι πιο σημαντικές από το απλό διάβασμα παραμυθιών στα παιδιά προκειμένου να ευνοηθεί η ανάπτυξη δεξιοτήτων πρώιμου γραμματισμού (Kreider et al, 2011).

Επίσης, το δραματικό παιχνίδι στο οποίο εμπλέκονται πολλές φορές τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στο σπίτι αναπτύσσει και εξελίσσει τον γραμματισμό των παιδιών, δεδομένου ότι το δραματικό παιχνίδι περιέχει δραστηριότητες παραγωγής προφορικού ή γραπτού λόγου όπως η αφήγηση μιας φανταστικής ιστορίας ή η περιγραφή μιας πραγματικής ή φανταστικής κατάστασης. Γενικά οι δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου ή προφορικού, στα πλαίσια ενός παιχνιδιού είναι πιο αυθόρμητες και γίνονται με μεγαλύτερο ενθουσιασμό. Όταν τα παιδιά, λοιπόν, αφηγούνται ή περιγράφουν κάτι που βασίζεται σε δικά τους βιώματα τείνουν να παράγουν ποιοτικότερο λόγο, χωρίς διαλείμματα, πιο επεξηγηματικό (Μάνδαλου, 2007).

Στις ομαδικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σπίτι, στην περίπτωση που τα παιδιά έχουν αδέρφια, η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι πιο έντονη, καθώς εκφράζουν τις απόψεις τους, συζητούν τις ιδέες τους, χρησιμοποιούν προγενέστερες γνώσεις αλλά και εμπλέκονται συχνότερα σε αντιπαραθέσεις λόγω της διαφορετικότητας των απόψεων. Ακόμη, σε αυτές τις ομαδικές δραστηριότητες, τα παιδιά που συμμετέχουν αποδείχθηκε ότι αναπτύσσουν έντονη κριτική σκέψη, καθώς εμπλέκονται σε διαδικασίες επίλυσης προβληματικών καταστάσεων (Μάνδαλου, 2007).

Η ύπαρξη αδερφών στην οικογένεια, επιφέρει οφέλη για την ανάπτυξη του γραμματισμού, καθώς οι Bredekamp και Copple αναφέρουν ότι τα παιδιά δομούν από μόνα τους την κατανόηση των διαφόρων εννοιών και επωφελούνται από την καθοδήγηση

πιο ανεπτυγμένων συνομηλίκων και ενηλίκων. Τα παιδιά επωφελούνται από την ενασχόλησή τους με αυθόρμητα παιχνίδια που έχουν ξεκινήσει από τα ίδια (Bredenkamp, Copple, 2008), πράγμα που συμβαίνει πολύ συχνά στο σπίτι, αν τα παιδιά δεν είναι απασχολημένα μπροστά στην τηλεόραση ή με ηλεκτρονικά παιχνίδια.

Τέλος, επειδή στην προσχολική ηλικία συμβαίνουν καταπληκτικές αλλαγές στην γλωσσική ικανότητα και υπάρχει σημαντική πρόοδος σε αυτή, οι ενήλικες λειτουργούν ως πρότυπα που ενισχύουν αυτήν την ταχεία ανάπτυξη. Βέβαια σημαντικό ρόλο παίζει κυρίως η επιθυμία των παιδιών να επικοινωνήσουν καθώς και η νευρολογική ωριμότητα τους. Οι βασικότεροι τρόποι για να βοηθήσουν τα νήπια να μάθουν να χρησιμοποιούν σωστά τη γλώσσα και κατ' επέκταση να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες γραμματισμού είναι να δίνουν οι γονείς (αλλά και οι παιδαγωγοί) στα παιδιά την ευκαιρία να μιλήσουν, να ακούσουν τα αδέρφια τους ή άλλα παιδιά να μιλούν και να επεκτείνουν τον λόγο τους, βοηθώντας τα με το να συμπληρώνουν κάποιες προτάσεις, ώστε να ενθαρρύνεται η χρήση πιο επεξεργασμένου λόγου (Bredenkamp, Copple, 2008).

Προτεινόμενες πρακτικές οικογενειακού γραμματισμού, σύμφωνα με την Rhyner, οι οποίες βοηθούν τα παιδιά στο να καλλιεργήσουν τον προφορικό λόγο και να αποκομίσουν τα μέγιστα από την όλη επίδραση παιδιού και ενήλικα είναι οι εξής:

Να ενθαρρύνουν οι γονείς τα παιδιά στο να τους διηγηθούν πώς πέρασαν τη μέρα τους στο σχολείο ή στην παιδική χαρά.

Να διαβάζουν αγαπημένες ιστορίες των παιδιών.

Να τους παρέχουν καθημερινά εμπειρίες ανάγνωσης βιβλίων.

Να διαβάζουν διαφορετικά είδη βιβλίων και συμπεριλαμβανομένων των βιβλίων με προβλέψιμη πλοκή, παραμύθια ή και ποιηματάκια.

Να εμπλέξουν τα παιδιά σε συζητήσεις και να δείχνουν ενδιαφέρον σε ό,τι λένε.

Να εμβαθύνουν στα λόγια των παιδιών με περιγραφικό και επεξηγηματικό λόγο.

Να χρησιμοποιούνε στρατηγική διαλόγου στην ανάγνωση βιβλίων.

Να ενθαρρύνουν τα παιδιά να ζωγραφίζουν ή να διηγούνται μια γνωστή ιστορία.

Να αναφέρουν στα παιδιά τις συμβάσεις του γραπτού λόγου, για παράδειγμα ανάγνωση από πάνω προς τα κάτω και από αριστερά προς τα δεξιά.

Να μιλούν σχετικά με το αγαπημένο βιβλίο του παιδιού ή για μια πρόσφατη εκδρομή ή περίπατο που πήγαν.

Να επισκέπτονται συχνά την δημοτική βιβλιοθήκη ή κάποιο βιβλιοπωλείο (Rhyner, 2009).

Η ανάγνωση παραμυθιών, ωστόσο, ως πρακτική οικογενειακού γραμματισμού, θεωρείται η πιο σημαντική δραστηριότητα για την ανάπτυξη των απαραίτητων γνώσεων για την μετέπειτα επιτυχή εκμάθηση ανάγνωσης, αλλά και για την ενίσχυση του προφορικού λόγου και εν γένει του γραμματισμού (Παπούλια-Τζελέπη, 2001). Σύμφωνα με τους Kim και Park, το διάβασμα βιβλίων στο σπίτι είναι μεταβλητή που συμβάλλει δραστικά στην ανάπτυξη γραμματισμού, όταν γίνεται υπό κάποιες προϋποθέσεις (Kim & Park, 2013). Όταν για παράδειγμα, μετά την ανάγνωση της ιστορίας, οι γονείς κάνουν μια ουσιαστική συζήτηση σχετικά με όσα διαβάσανε ή «παίζουν» με την αναγνώριση γραμμάτων ή το μάντεμα της έννοιας καινούριων λέξεων (Kreider et al, 2011). Είναι ωφέλιμο λοιπόν, τα παιδιά να ανακαλούν ένα μέρος της ιστορίας και να το διηγούνται, και στη συνέχεια οι γονείς να επεκτείνουν την απάντηση του παιδιού αν είναι ελλιπής. Ακόμη, να συζητούν για το νόημα ή το δίδαγμα της ιστορίας που διάβασαν μαζί. Όλη αυτή η διαδικασία έχει ουσιαστική και θετική επιρροή στην ικανότητα χειρισμού του προφορικού λόγου αλλά και στην απόκτηση γνώσεων που αφορούν την ανάγνωση και τη γραφή. Τα οφέλη αυτής της διαδικασίας είναι επίσης πολλά κυρίως για τα παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο μελλοντικής εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών (Kreider et al., 2011).

Υποστηρίχθηκε, ακόμη, ότι η μεγαλόφωνη ποιοτική ανάγνωση ιστοριών επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, την αναγνωστική του ετοιμότητα και το ενδιαφέρον για εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής. Μαθαίνουν διαφορετικούς τρόπους οργάνωσης της ομιλίας, καινούριες λέξεις, νέα νοήματα και νέες συντακτικές μορφές, αναπτύσσουν στάσεις απέναντι στη γραφή και την ανάγνωση, καθώς και συγκεκριμένες δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής (Teale, 1982).

Η ανάγνωση βιβλίων παρέχει τη δυνατότητα στα παιδιά να προσλαμβάνουν μηνύματα μέσω μιας διαφορετικής γλώσσας, όχι σαν αυτήν που χρησιμοποιείται στην καθημερινή επικοινωνία με τους άλλους ή το περιβάλλον. Αν μάλιστα τα βιβλία είναι γραμμένα σε ποικίλες διαλέκτους ή ιδιώματα γραφής, τα παιδιά μαθαίνουν να λαμβάνουν μηνύματα από μια γλώσσα διαφορετική από αυτή του καθημερινού λόγου (Britton, 1985· Ferreiro & Teberosky, 1982· Holdaway, 1979· Sulzby, 1985, όπως αναφέρονται στο Χατζητόλιου Βιλδιρίδη, 2001).

Τέλος, η σημαντικότητα του οικογενειακού γραμματισμού είναι μεγάλη για την ανίχνευση μελλοντικών ή αρχόμενων μαθησιακών δυσκολιών, σύμφωνα με τον Boudreau (2005). Οι αναφορές των γονιών σχετικά με τις πρώιμες δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών τους αποτελεί σημαντικό εργαλείο προκειμένου να αξιολογούνται τα παιδιά με αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης γλωσσικών δυσκολιών. Στην έρευνα του Boudreau, οι γονείς ρωτήθηκαν σχετικά με δεξιότητες των παιδιών όπως η γνώση τους για τον περιβάλλοντα γραπτό λόγο, η γνώση τους για τις διάφορες μορφές γραπτού λόγου, η ομοιοκαταληξία, η αντιστοιχία πρώτου γράμματος-λέξης και η αντιστοιχία γράμματος φωνήματος, όπως επίσης και η ικανότητα αφήγησης. Οι οικογενειακές πρακτικές γραμματισμού αξιολογήθηκαν με ερωτήσεις όπως ο χρόνος που ξοδεύει το παιδί μπροστά στην τηλεόραση, η ηλικία που οι γονείς ξεκινούν να διαβάζουν βιβλία στο παιδί τους και ο αριθμός των βιβλίων που έχει ένα παιδί προσχολικής ηλικίας. Τα παιδιά με αυξημένο

κίνδυνο εμφάνισης γλωσσικών προβλημάτων παρουσίασαν διαφορές σε όλα τα παραπάνω σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης που αποτελούσαν την ομάδα αναφοράς.

Συμπερασματικά, οι γονείς μπορούν με τις κατάλληλες πρακτικές οικογενειακού γραμματισμού, να βοηθήσουν την ανάπτυξη γραμματισμού και πρώιμων δεξιοτήτων αυτού στα παιδιά τους, όπως επίσης και να εμποδίσουν την πιθανή εμφάνιση γλωσσικών ή άλλων μαθησιακών δυσκολιών από την προσχολική ηλικία (Boudreau, 2005).

1.8. Έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία

1.8.1. Έρευνες για τον οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού.

Στη ελληνική και αγγλική βιβλιογραφία, υπάρχουν αρκετές έρευνες που ασχολήθηκαν με τον οικογενειακό γραμματισμό και το ρόλο που διαδραματίζει στον αναδύμενο γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Συγκεκριμένα, σε τρίχρονη έρευνα που πραγματοποίησαν οι Hood, Conlon, Andrews (2008) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, αξιολογήθηκαν η συχνότητα που οι γονείς διαβάζουν βιβλία στα παιδιά τους, τους διδάσκουν γράμματα, λέξεις, και τους μαθαίνουν πώς να γράφουν το όνομά τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η διδασκαλία λέξεων και γραμμάτων από τους γονείς είναι ανεξάρτητη από την ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η αναγνώριση του πρώτου γράμματος μιας λέξης, η ολική ανάγνωση μικρών λέξεων, ο συλλαβισμός, η φωνολογική επίγνωση. Ωστόσο, οι οικογενειακές αυτές πρακτικές σχετίζονται με διαφορετικές όψεις του γραμματισμού και της γλωσσικής ανάπτυξης.

Άλλη έρευνα που διενεργήθηκε από τους Kim και Park (2013) εξέτασε το επίπεδο πρώιμου γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας 3 έως 6 ετών και το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι τα κορίτσια τα καταφέρνουν καλύτερα όσον αφορά κάποιες δεξιότητες του πρώιμου γραμματισμού, ότι η ακριβής ηλικία των νηπίων δεν παίζει σημαντικό ρόλο όσον αφορά την φωνολογική επίγνωση και τον γενικό προσανατολισμό των παιδιών προς τον γραμματισμό και ότι η ανάγνωση βιβλίων στα παιδιά είναι ο πιο προβλεπτικός παράγοντας της ανάπτυξης του πρώιμου γραμματισμού..

Σε οικογένειες Γερμανών ερευνήθηκε το πόσο σημαντικό ρόλο παίζει το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού και διαπιστώθηκε ότι η επάρκειά του αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την ανάπτυξη του λεξιλογίου και της φωνολογικής επίγνωσης των νηπίων (Niklas & Schneider, 2013).

Ενδιαφέρουσα μελέτη, διευκρίνισε ότι οι κληρονομικοί παράγοντες είναι κυρίαρχοι για την ανάπτυξη πρώιμων αναγνωστικών δεξιοτήτων και της φωνολογικής επίγνωσης. Αλλά και το αλληλεπιδραστικό περιβάλλον με τα αδέρφια συμβάλλει στην ενίσχυση δεξιοτήτων γραμματισμού, κυρίως όμως του συλλαβισμού (Byrne et al, 2006).

Οι Kirby και Hogan,(2008) μελέτησαν το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού παιδιών που ήταν, αδύναμοι και μη, αναγνώστες και συμπέραναν ότι το περιβάλλον των παιδιών που αντιμετώπιζαν αναγνωστικές δυσκολίες υστερούσε σε κάποιες πτυχές του οικογενειακού γραμματισμού όπως στον αριθμό των βιβλίων που υπήρχαν στο σπίτι και στο μορφωτικό επίπεδο της μητέρας. Ακόμη βρέθηκε ότι οι πιο προβλεπτικοί παράγοντες για την πορεία των παιδιών στην εκμάθηση ανάγνωσης είναι η διδασκαλία των γραμμάτων από τους γονείς και το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας.

Το οικογενειακό περιβάλλον Αφροαμερικανών αξιολόγησαν οι Roberts, Jergens, και Burchinal (2005), παρατηρώντας τις οικογενειακές πρακτικές γραμματισμού που

εφάρμοζαν οι μητέρες από τότε που τα παιδιά τους ήταν 18 μηνών έως την ηλικία που πήγαν στο νηπιαγωγείο. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι οι συγκεκριμένες πρακτικές γραμματισμού (η συχνότητα και ο τρόπος που διάβαζε η μητέρα στο παιδί, το πόσο απολάμβανε το παιδί την ανάγνωση και η ανταπόκριση/ευαισθησία της μητέρας) είχαν μικρή συσχέτιση με το γλωσσικό επίπεδο των παιδιών. Ο πιο προβλεπτικός παράγοντας που σχετίζεται με την ανάπτυξη του λόγου και γενικά κάποιων δεξιοτήτων πρώιμου γραμματισμού κατά την ηλικία 3-5 ετών, αποδείχθηκε πως είναι η γενική ανταπόκριση και υποστήριξη του οικογενειακού περιβάλλοντος και όχι τόσο οι επιμέρους πρακτικές που χρησιμοποιούνται.

Το πόσο επηρεάζουν τον αναδυόμενο γραμματισμό των παιδιών, οι αντιλήψεις των γονέων και η υποστήριξη τους μελέτησαν και οι έρευνες των Stanard (2010), Stephenson, Parrila, Georgiou, & Kirby (2008). Άλλες έρευνες πραγματοποιήθηκαν με στόχο την διερεύνηση του οικογενειακού γραμματισμού και των πρακτικών γραμματισμού που εφαρμόζονται καθώς και την επίδραση τους στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού (Κύρδη & Βοκοτοπούλου, χ.χ.· Baynham, 2002· Rogers, 2003· Saracho, 2002· Wasik & Hindman, 2010· Wasik, Dobbins, & Herrmann, 2001).

Δύο έρευνες απέδειξαν ότι σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης αναγνωστικών δυσκολιών ή ελλειμμάτων στον αναδυόμενο γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας αποτελεί το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο οικογενειών, συνδυαστικά με τις οικογενειακές πρακτικές γραμματισμού και το στυλ ανατροφής των γονιών (Buckingham, Beaman, & Wheldall, 2014· Buckingham, 2013). Επίσης, οι Froiland, Powell, Diamond, και Son (2013) απέδειξαν ότι το κοινωνικοοικονομικό προφίλ της περιοχής στην οποία κατοικεί μια οικογένεια προμηνύει τις δραστηριότητες γραμματισμού που εφαρμόζονται στο σπίτι καθώς και το επίπεδο πρώιμου γραμματισμού που αποκτούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το χαμηλό εισόδημα των οικογενειών αποδείχθηκε, σε άλλη έρευνα,

πως δεν συσχετίζεται πάντα με την ποσότητα των υποστηρικτικών μέσων που υπάρχουν στο σπίτι για τον γραμματισμό των παιδιών. Αυτό που φαίνεται να μετρά περισσότερο είναι ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούνται οι διαθέσιμοι πόροι στο οικογενειακό περιβάλλον (Grieshaber, Shield, Luke, & Macdonald, 2012).

Ο Martin (2006) εξέτασε αν οι πεποιθήσεις των γονιών για τη σπουδαιότητα του γραμματισμού αποτελούν παράγοντα πρόβλεψης για την ανάπτυξη του πρώιμου γραμματισμού στα παιδιά. Το συμπέρασμά του ήταν ότι αυτό που επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη το λόγου των νηπίων δεν είναι η στάση των γονιών απέναντι στο γραμματισμό αλλά το πώς διαμορφώνουν οι γονείς το οικογενειακό τους περιβάλλον. Σε άλλες έρευνες καταγράφηκαν οι απόψεις και οι στάσεις των γονιών απέναντι στις οικογενειακές πρακτικές γραμματισμού (Καρδάση, 2015) και απέναντι στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού των νηπίων τους (Μελεσανάκη, 2014).

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε μελέτη σε παιδιά που παρουσιάζουν υψηλό κίνδυνο μαθησιακών δυσκολιών, που αφορά την επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού λόγου (Gonzalez & Uhing, 2008). Ο Boudreau το 2005 απέδειξε ότι οι γονείς των παιδιών με γλωσσική ανεπάρκεια διέφεραν από τους γονείς των παιδιών τυπικής ανάπτυξης όσον αφορά στον χρόνο που ξόδευαν τα παιδιά μπροστά στην τηλεόραση, στην ηλικία που ξεκίνησε ο γονιός την ανάγνωση βιβλίων στο παιδί, τον αριθμό βιβλίων που υπάρχουν στο σπίτι. Μελετήθηκαν, ακόμα, η επίδραση των οικογενειακών πρακτικών γραμματισμού στο γλωσσικό επίπεδο και γενικά στο επίπεδο γραμματισμού των νηπίων με αναπηρίες (James & Stuckert, 2012). Οι Marvin και Mirenda (1993) είχαν παλαιότερα αποδείξει ότι οι εμπειρίες οικογενειακού γραμματισμού και οι προσδοκίες των γονιών που έχουν παιδιά με εκπαιδευτικές ανάγκες διαφέρουν από τους γονείς παιδιών που βρίσκονται σε κίνδυνο εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών ή από τους γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι γονείς παιδιών

ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών έχουν τις λιγότερες προσδοκίες όσον αφορά το γραμματισμό των παιδιών τους αλλά και ότι παρέχουν λιγότερες ευκαιρίες ή μέσα για τη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών τους.

Τέλος, σε αρκετές έρευνες δημιουργήθηκαν και αξιολογήθηκαν προγράμματα για την βελτίωση του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού και για την ενθάρρυνση και καθοδήγηση των γονέων ως προς τις πρακτικές που πρέπει να εφαρμόζουν για την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών τους. (Burningham & Dever, 2005· Chao, Mattocks, Birden, & Manarino-Leggett, 2015· Hannon, 2003 Hegarty & Feeley, 2010· Levesque & Hinton, 2001· Machet & Pretorius, 2004· Paratore, 2005· Timmons & Pelletier, 2015· Τασιούλη, 2010).

1.8.2. Έρευνες για το οικογενειακό περιβάλλον των πολύτεκνων οικογενειών.

Όσον αφορά τη βιβλιογραφία που σχετίζεται με το επίπεδο γραμματισμού των παιδιών πολύτεκνων οικογενειών είναι πολύ περιορισμένη. Γενικά, έχουν καταγραφεί τα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα που συχνά αντιμετωπίζει μια πολύτεκνη οικογένεια στις μέρες μας (Αντωνοπούλου, Αποστολοπούλου, Κανελλάκη, 2013). Έχουν ερευνηθεί οι λόγοι για τους οποίους οι ελληνικές οικογένειες δεν αποφασίζουν να αποκτήσουν τρίτο ή περισσότερα παιδιά. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως σημαντικότερες αιτίες για τη μη απόκτηση άλλων παιδιών αναφέρονται πρωτίστως οι οικονομικοί λόγοι και η αδυναμία προσφοράς υλικών αγαθών, η έλλειψη ελεύθερου χρόνου και η κούραση (Μπερνάκου κ.ά., 2008). Σύμφωνα με τον Cochrane (1979), στις λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες, το μορφωτικό επίπεδο της γυναίκας έχει αρνητική συσχέτιση με τον αριθμό παιδιών που γεννά. Ωστόσο ο ίδιος απέδειξε ότι η γονιμότητα και το επίπεδο εκπαίδευσης μπορεί και να συσχετίζονται θετικά, καθώς η πλήρωση που

νώθει ο άνθρωπος κάνοντας παιδιά και η έμφυτη ανάγκη του να αφήσει απογόνους είναι ίσως οι αιτίες που καθορίζουν το μέγεθος της οικογένειάς του. Παλαιότερη έρευνα έδειξε ότι το μέγεθος μιας οικογένειας επηρεάζει την ποιότητα εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά της, με τους υστερότοκους κυρίως να υστερούν σε επίπεδο σπουδών, λόγω του καταμερισμού των υλικών και μη πόρων που παρέχουν οι γονείς (Blake, 1981). Την αιτία της αρνητικής συσχέτισης μεταξύ του μεγέθους μιας οικογένειας και της εκπαίδευσης των παιδιών προσπάθησε να ερευνήσει ο Downey (1995). Στην έρευνά του συμπέρανε ότι η αλληλεπίδραση γονιού-παιδιού, μειώνεται όσο αυξάνεται ο αριθμός των παιδιών μιας οικογένειας, διότι υπάρχει μεγαλύτερος καταμερισμός χρόνου και δυνάμεων. Αναφέρεται ότι μειώνεται η παροχή βοήθειας και στήριξης από τους γονείς. Ωστόσο οι υλικές παροχές φαίνεται να μειώνονται με μεγαλύτερο ρυθμό απ' ότι οι συναισθηματικές, όσο αυξάνονται τα αδέρφια. Ακόμη, βρέθηκε ότι η χρήση των τεχνολογικών μέσων που υπάρχουν στην οικογένεια δεν έχουν την ίδια ωφέλεια για τους υστερότοκους. Τέλος, στα συμπεράσματά του συμπεριλαμβάνεται και το ότι υπάρχει μια χρυσή τομή μεταξύ του αριθμού των παιδιών που μπορεί να έχει μια οικογένεια και της μέγιστης ωφέλειας που έχουν τα παιδιά όσον αφορά την εκπαίδευσή τους.

Σύμφωνα με τους Olneck & Bills, (1979), η σειρά γέννησης των παιδιών φαίνεται να επηρεάζει την εκπαιδευτική και μετέπειτα επαγγελματική και κοινωνικοοικονομική πορεία τους. Η αιτία των επιδράσεων της σειράς γέννησης φαίνεται πως δεν είναι το κοινωνικό ή ψυχολογικό προφίλ των γονέων ή το στυλ ανατροφής τους. Η αιτία αποδίδεται σε οικονομικούς ή άλλους μετρήσιμους παράγοντες. Άλλη μελέτη που έλαβε χώρα στη Νορβηγία, απέδειξε ότι ο αριθμός των παιδιών σε μια οικογένεια, όπως και η σειρά γέννησής τους συσχετίζονται αρνητικά με το επίπεδο εκπαίδευσης των παιδιών. Ειδικότερα, η σειρά γέννησης φαίνεται ότι επιδρά στην περίοδο της εφηβείας

τους, στην επαγγελματική αποκατάσταση και στην περιουσιακή τους κατάσταση (Black et al, 2005).

Έχει μελετηθεί η επίδραση των χαρακτηριστικών της πολύτεκνης και μη πολύτεκνης οικογένειας στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων (Γαλάνη, 2011). Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι τα παιδιά των πολύτεκνων οικογενειών διακατέχονται από μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση συγκριτικά με τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με δύο τέκνα. Παρουσιάζεται καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση στα παιδιά που δέχονται μεγαλύτερη στήριξη από τους γονείς τους, η οποία φαίνεται να επηρεάζεται περισσότερο από το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας και όχι από τον αριθμό των παιδιών της. Επιπλέον, φαίνεται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των υστερότοκων είναι μεγαλύτερη συγκριτικά με εκείνη των πρωτότοκων, ενώ τα πρωτότοκα παιδιά υπερτερούν έναντι των υστερότοκων ως προς τη ακαδημαϊκή τους επίδοση.

Τέλος, ερευνήθηκε το πώς επηρεάζει η ύπαρξη αδερφών τις δραστηριότητες γραμματισμού που λαμβάνουν χώρα στο σπίτι (Stowe, 2007). Βρέθηκε ότι τα αδέρφια διαβάζουν βιβλία στους αδερφούς ή αδερφές προσχολικής ηλικίας με αποτέλεσμα την ενίσχυση του προφορικού λόγου και την ανάπτυξη γραμματισμού των παιδιών.

1.8.3. Έρευνες για τις αναγνωστικές δεξιότητες των νηπίων.

Ο Μανωλίτης (2016) παρουσίασε την προσέγγιση του τριγωνικού μοντέλου του αναδύομενου γραμματισμού στην οποία παρουσιάζει και τεκμηριώνει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις μορφές συμπεριφοράς που αποτελούν τα συστατικά στοιχεία του αναδύομενου γραμματισμού κατά την προσχολική ηλικία. Η Snow (2006) είχε αναπτύξει την έννοια του πρώιμου γραμματισμού, τους παράγοντες που τον ενισχύουν, τις δεξιότητες που κατακτούν τα παιδιά στην προσχολική ηλικία και τους τρόπους με τους οποίους η

οικογένεια και το σχολείο μπορούν να προωθήσουν τον αναδυόμενο γραμματισμό των παιδιών.

Όσον αφορά συγκεκριμένα τις αναγνωστικές δεξιότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας, η Δανιηλίδου (2004) κατέδειξε την σημαντικότητα της πρώιμης παρέμβασης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το πρόγραμμα ευαισθητοποίησης προς την γραφή και την ανάγνωση ενέπλεκε τα παιδιά σε δραστηριότητες γραμματισμού με παιγνιώδη τρόπο (μέσω αινιγμάτων, ποιημάτων και εικόνων), ενισχύοντας έτσι το ενδιαφέρον και τα κίνητρά τους. Στο τέλος του προγράμματος διαπιστώθηκε εμφανή βελτίωση σε δεξιότητες γραμματισμού, όπως αναγνώριση φωνημάτων, γραμμάτων, λέξεων στον περιβάλλοντα χώρο. Ακόμα, έχει τεκμηριωθεί η ουσιαστική σημασία της πρώιμης παρέμβασης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που εμφανίζουν χαμηλό επίπεδο σε δεξιότητες του αναδυόμενου γραμματισμού (Μπάρμπας, 2007· Bailet, Repper, Piasta, & Murphy, 2009· Κυριάκου, 2010).

Μελετήθηκαν οι γνώσεις, οι αντιλήψεις και οι στάσεις των νηπιαγωγών όσον αφορά τις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού που πρέπει να αναπτυχθούν μέσω της προσχολικής εκπαίδευσης (Αντωνοπούλου, 2014· Αγραφιώτη, 2014· Φασουλάκη, 2011), καθώς και το εκπαιδευτικό πλαίσιο (προγράμματα σπουδών) στο οποίο στηρίζονται οι πρακτικές που εφαρμόζονται στις προσχολικές τάξεις (Κασσωτάκη, 2005).

Τη σημασία του επιπέδου κατάκτησης της γλώσσας στην αναγνωστική ετοιμότητα των νηπίων κατέδειξαν πολλοί ερευνητές (Νεοφύτου-Φωτίου, 2003· Χατζησαββίδης, 1998· James & Stuckert, 2012). Το ρόλο που παίζουν οι γνώσεις των νηπίων για το αλφάβητο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού ερεύνησαν οι Worden και Boettcher, (1990). Το επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης αποδείχθηκε σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης (Χαραλαμποπούλου, 2002· Day, *χ.χ.*) αλλά και για την ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών στην προσχολική

ηλικία (Ζακοπούλου, 2001· Missall et al, 2007). Τέλος, έχει ερευνηθεί η αναγνωστική επίδοση σε σχέση με το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού σε παιδιά Α΄ δημοτικού (Παντελιάδου, Μπότσας, Σιδερίδης, 2000).

1.9. Στόχοι της Εργασίας

Με βάση τη βιβλιογραφία που μελετήθηκε, διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει έρευνα που να αξιολογεί το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού των πολύτεκνων οικογενειών και το επίπεδο αναγνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών τους κατά την προσχολική ηλικία.

Η παρούσα εργασία, λοιπόν, έχει ως σκοπό τη διερεύνηση του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού των πολυμελών οικογενειών και των αναγνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας που ανήκουν σε αυτές.

Συγκεκριμένα, τα διερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι:

1. Πόσο φιλικό προς το γραμματισμό είναι το περιβάλλον μιας οικογένειας με τρία ή περισσότερα παιδιά;

Οι ερευνητικές υποθέσεις που εξετάζονται είναι:

➤ Τα υστερότοκα παιδιά μιας οικογένειας δεν απολαμβάνουν τα ίδια εφόδια και ευκαιρίες για τον γραμματισμό τους από το οικογενειακό περιβάλλον σε σχέση με τα πρωτότοκα.

➤ Όσο αυξάνονται τα παιδιά σε μια οικογένεια, το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού γίνεται φτωχότερο.

2. Έχουν αποκτήσει τα παιδιά προσχολικής ηλικίας των πολύτεκνων οικογενειών τις πρώτες αναγνωστικές δεξιότητες σε ικανοποιητικό βαθμό;

Οι ερευνητικές υποθέσεις που εξετάζονται είναι:

➤ Τα προνήπια δεν μπορούν να κατακτήσουν αναγνωστικές δεξιότητες στον ίδιο βαθμό με τα νήπια.

➤ Το επίπεδο αναγνωστικών δεξιοτήτων προσχολικής ηλικίας διαφέρει ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια.

➤ Η σειρά γέννησης των παιδιών επηρεάζει την απόκτηση πρώτων δεξιοτήτων ανάγνωσης κατά την προσχολική ηλικία.

➤ Ο αριθμός των παιδιών μιας οικογένειας επηρεάζει το επίπεδο κατάκτησης πρώιμων αναγνωστικών δεξιοτήτων των νηπίων.

3. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού των πολύτεκνων οικογενειών με το επίπεδο αναγνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών τους;

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Ερευνητική Στρατηγική

Η ερευνητική στρατηγική που ακολουθήθηκε βασίστηκε στο γεγονός ότι η έρευνα αυτή έχει διερευνητικό χαρακτήρα και είναι πειραματική. Ο στόχος της είναι να διερευνήσει δύο χαρακτηριστικά, το επίπεδο φιλικότητας του οικογενειακού περιβάλλοντος προς τον γραμματισμό και το επίπεδο αναγνωστικής ετοιμότητας νηπίων, σε μια ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα, αυτή των πολύτεκνων οικογενειών. Τα χαρακτηριστικά διερευνώνται μέσω δύο δομημένων ερωτηματολογίων με ερωτήσεις κλειστού τύπου από όπου προκύπτουν οι αντίστοιχες δομικές, ποσοτικές μεταβλητές της έρευνας. Το πρώτο ερωτηματολόγιο που αξιολογεί το επίπεδο του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού περιέχει ερωτήσεις τύπου Ναι-Όχι. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο που αξιολογεί την αναγνωστική ετοιμότητα των νηπίων περιέχει ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Ακόμη, η δειγματοληψία γίνεται με συγκεκριμένα κριτήρια, μέσω έντυπου και ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, από όπου προκύπτουν δύο ομάδες συμμετεχόντων. Η πρώτη ομάδα είναι αυτή των γονέων, οι οποίοι είναι οπωσδήποτε Έλληνες με 3 και πάνω παιδιά και μέσω αυτών συλλέγονται δεδομένα για το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού των πολύτεκνων. Η δεύτερη ομάδα είναι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας των πολύτεκνων γονέων, τα οποία είναι 4-6 ετών και φοιτούν στην Προσχολική Εκπαίδευση, και μέσω αυτών συλλέγονται δεδομένα για την αναγνωστική τους ετοιμότητα. Στη συνέχεια, τα δεδομένα που συλλέγονται καταγράφονται σε στατιστικό πρόγραμμα και γίνεται η επεξεργασία τους. Απαντώνται τα διερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας που αφορούν τα χαρακτηριστικά των πολύτεκνων οικογενειών (ποσοτικές μεταβλητές), τη συσχέτιση μεταξύ τους και τη σχέση τους με

άλλες ποιοτικές μεταβλητές. Η πρωτοτυπία της έρευνας έγκειται στο ότι μελετά μια κοινωνική ομάδα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις πολύτεκνες οικογένειες, οι οποίες δεν έχουν γίνει αντικείμενο έρευνας ειδικά όσον αφορά τον αναδυόμενο γραμματισμό των παιδιών τους.

2.2. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 45 τρίτεκνοι και 30 πολύτεκνοι γονείς με τουλάχιστον ένα παιδί προσχολικής ηλικίας, 4 έως 6 ετών. Οι οικογένειες που απάντησαν είναι ελληνικής εθνικότητας και κατοικούν σε διάφορα μέρη της Ελλάδας. Συλλέχθηκαν απαντήσεις ακόμη και από Μυτιλήνη, Ρόδο και Καλαμάτα. Πρέπει να σημειωθεί ότι όλα τα προνήπια που πήραν μέρος στην έρευνά φοιτούν στην Προσχολική Εκπαίδευση, είτε σε τάξεις προνηπίων σε παιδικούς σταθμούς, είτε σε τάξεις των δημόσιων νηπιαγωγείων και τα νήπια παρακολουθούν δημόσια ή ιδιωτικά νηπιαγωγεία. Ακόμη, ο λόγος επιλογής αμιγώς ελληνικών οικογενειών είναι για να αποκλειστεί η πιθανότητα εμφάνισης δυσκολιών λόγω ελλειμματικής ή λανθασμένης χρήσης της ελληνικής γλώσσας. Βεβαίως, στην έρευνα συμμετείχαν και τα νήπια αυτών των γονέων.

Πρέπει να αναφερθεί ότι στην παρούσα εργασία κρίθηκε απαραίτητο να συμπεριληφθούν και όσοι έχουν τρία παιδιά και να χαρακτηριστούν καταχρηστικά ως πολύτεκνοι, δεδομένου ότι στις μέρες μας το τρίτο παιδί θεωρείται ο σταθεροποιητής του πληθυσμού της Ελλάδας. Ο τρίτεκνες οικογένειες θα έπρεπε να θεωρούνται πολύτεκνες καθώς αποτελούν τον κύριο παράγοντα διατήρησης του πληθυσμού της χώρας σταθερού (Αχλαδιανάκης, 2013 όπως αναφέρεται στο Δαλμυρά, 2013). Επιπλέον οι τρίτεκνες οικογένειες είναι πολύ περισσότερες από τις πολύτεκνες, συγκεκριμένα η αναλογία

πολύτεκνων προς τρίτεκνους σε όλη την Ελλάδα είναι 2/5, σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ (ΕΛΣΤΑΤ, 2014). Γι' αυτούς τους λόγους συμπεριλήφθηκαν και οι τρίτεκνοι στο δείγμα της έρευνας.

Τέλος, στο δείγμα, η αναλογία πολύτεκνων προς τρίτεκνους είναι 2/3, δηλαδή μεγαλύτερη από την αναλογία στον πληθυσμό της Ελλάδας (2/5). Αυτό κάνει εμφανή τη μεγάλη προσπάθεια που έγινε ώστε να βρεθούν πολύτεκνες οικογένειες που πληρούσαν όλες τις προϋποθέσεις της έρευνας: την ελληνική εθνικότητα, την ύπαρξη παιδιού στην προσχολική ηλικία και τη φοίτηση των παιδιών αυτών στην προσχολική εκπαίδευση. Οι ίδιες προϋποθέσεις φυσικά ισχύουν και για τις τρίτεκνες οικογένειες.

Τα δημογραφικά στοιχεία που συλλέχθηκαν για το δείγμα της έρευνας είναι:

Όσον αφορά το φύλο των παιδιών προσχολικής ηλικίας που συμμετείχαν, απάντησαν 36 αγόρια και 39 κορίτσια, δηλαδή ποσοστιαία αναλογία 48% και 52% αντίστοιχα., όπως φαίνεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1

Το φύλο των παιδιών που συμμετείχαν.

Φύλο	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα
Αγόρι	36	48
Κορίτσι	39	52
Σύνολο	75	100

Όσον αφορά την ηλικία των παιδιών του δείγματος, ομαδοποιήθηκαν οι ηλικίες τους σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία είναι αυτή των προνηπίων και συμπεριλαμβάνει όλα τα παιδιά από 4 ετών ακριβώς έως 5 χρονών ακριβώς. Η δεύτερη κατηγορία είναι αυτή των νηπίων και συμπεριλαμβάνει όλα τα παιδιά από 5 ετών και 1 ημέρας έως 6 ετών ακριβώς. Οι συχνότητες των δύο ομάδων είναι: 33 προνήπια και 41

νήπια και ένα παιδί που δεν σημειώθηκε η ηλικία του. Η ποσοστιαία αναλογία είναι περίπου 45% και 55% αντίστοιχα. Τα παραπάνω φαίνονται και στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2

Ηλικία των παιδιών που συμμετείχαν.

Ηλικία	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα
Προνήπια	33	44
Νήπια	41	54.7
Ελλιπείς	1	1.3
Σύνολο	75	100

Το τρίτο δημογραφικό χαρακτηριστικό που ζητήθηκε από το δείγμα είναι ο αριθμός των παιδιών που έχει η κάθε οικογένεια. Υπάρχουν, λοιπόν, 45 τρίτεκνοι, 17 οικογένειες με 4 παιδιά, 13 οικογένειες με 5 και πάνω παιδιά. Συγκεκριμένα στην τελευταία κατηγορία περιλαμβάνονται οικογένειες με 5 και 7 παιδιά. Ο μέσος όρος αριθμού παιδιών που έχουν οι οικογένειες του δείγματος είναι 3.71 παιδιά. Στον Πίνακα 3 φαίνονται οι συχνότητες.

Πίνακας 3

Αριθμός παιδιών στις οικογένειες που συμμετείχαν

Αριθμός παιδιών	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα
3	45	60
4	17	22.7
5 & >5	13	17.4
Σύνολο	75	100

Ένα ακόμα στοιχείο που ζητήθηκε είναι η σειρά γέννησης των παιδιών που συμμετείχαν, όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4

Σειρά των παιδιών που συμμετείχαν ανάμεσα στα αδέρφια τους

Σειρά νηπίου ανάμεσα στα αδέρφια	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα
1 ^ο	15	20
2 ^ο	20	26.7
3 ^ο	22	29.3
4 ^ο	10	13.3
5 ^ο	4	5.3
6 ^ο	3	4.0
7 ^ο	1	1.3
Σύνολο	75	100

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από 71 μητέρες, 3 πατέρες και 1 άτομο που δήλωσε ότι έχει άλλη σχέση με το παιδί που συμμετείχε, όπως φαίνονται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5

Γονιός που συμμετείχε

Συμμετέχων	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα
Μητέρα	71	94.7
Πατέρας	3	4
Άλλο	1	1.3
Σύνολο	75	100

2.3. Διαδικασίες και Εργαλεία της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια δύο ερευνητικών εργαλείων, δύο ερωτηματολογίων. Το πρώτο ερωτηματολόγιο απαντήθηκε και συμπληρώθηκε από τους γονείς και το δεύτερο απαντήθηκε από τα παιδιά τους, αλλά συμπληρώθηκε με τη βοήθεια των γονέων.

Το πρώτο ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού. Πρόκειται για το ερωτηματολόγιο “Home Literacy Environment Checklist” (Λίστα Ελέγχου Οικογενειακού Περιβάλλοντος Γραμματισμού) του προγράμματος “Get Ready to Read” (Προετοιμάσου για Ανάγνωση), προσαρμοσμένο στα ελληνικά. (National Center for Learning Disabilities, 2017). Αυτό το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας οι οποίοι καλούνται να απαντήσουν σε 37 ερωτήσεις κλειστού τύπου, επιλέγοντας Ναι ή Όχι. Οι ερωτήσεις είναι ομαδοποιημένες ανάλογα με το θέμα το οποίο διερευνούν. Για παράδειγμα, στην αρχή, οι πρώτες 12 ερωτήσεις αφορούν τι έχει το παιδί στη διάθεσή του στο σπίτι.

Παρατίθενται μερικές από αυτές:

«Το παιδί μου έχει τουλάχιστον ένα βιβλίο αλφαβήτας.»

«Το παιδί μου έχει μιογιές και μολύβια άμεσα διαθέσιμα για γράψιμο και ζωγραφική».

«Το παιδί μου έχει τουλάχιστον 10 εικονογραφημένα βιβλία».

«Το παιδί μου έχει υλικά και παιχνίδια που το βοηθούν να μάθει την αλφαβήτα».

Στη συνέχεια, οι ερωτήσεις είναι σχετικές:

με το αν απασχολείται ο γονιός μαζί με το παιδί του σε δραστηριότητες γραμματισμού, για παράδειγμα:

«Διαβάζω (εγώ ή κάποιος άλλος ενήλικας στο σπίτι) ένα εικονογραφημένο βιβλίο μαζί με το παιδί μου τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα»

«Ενθαρρύνω το παιδί μου (εγώ ή κάποιος άλλος ενήλικας στο σπίτι) να μου λέει τι θέλει με ολοκληρωμένες προτάσεις»,

με τη συμπεριφορά του ίδιου του γονιού ως αναγνώστη, για παράδειγμα:

«Το παιδί μου με βλέπει να διαβάζω βιβλία, περιοδικά ή εφημερίδα σχεδόν καθημερινά»

«Έχω πλούσιο λεξιλόγιο»,

με τις προσδοκίες που έχει ο γονιός για το παιδί του, όπως:

«Προσδοκώ το παιδί μου να αξιοποιήσει επαρκώς τις δυνατότητές του στο σχολείο»,

με την παρότρυνση που δίνει ο γονιός στο παιδί του για την κατάκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού, για παράδειγμα:

«Βοηθάω (εγώ ή κάποιος άλλος ενήλικας) το παιδί μου να γράφει γράμματα της αλφαβήτας»

«Βοηθάω (εγώ ή κάποιος άλλος ενήλικας) το παιδί μου να μάθει πώς να κάνει ομοιοκαταληξία».

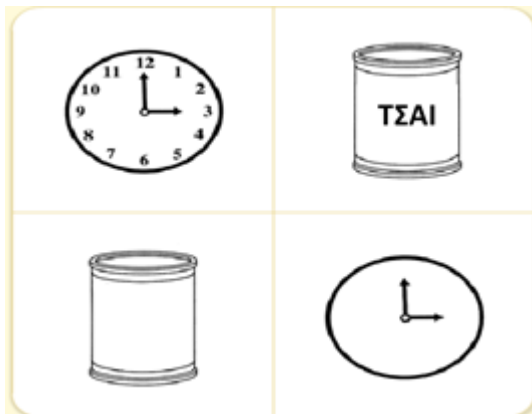
Στην πιλοτική έρευνα που προηγήθηκε απάντησαν οκτώ οικογένειες και από τις απαντήσεις τους βρέθηκε ότι η αξιοπιστία εσωτερικής συνάφειας του ερωτηματολογίου είναι Cronbach 's alpha= 0.754. Αυτό σημαίνει πως όλες του οι ερωτήσεις αξιολογούν πράγματι πτυχές της ίδιας μεταβλητής, που στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού.

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο αφορά την αξιολόγηση κάποιων αναγνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας του δείγματός, και πρόκειται για το εργαλείο “Get Ready to Read Screening Tool” (εργαλείο ανίχνευσης αναγνωστικής ετοιμότητας), το

οποίο δημιουργήθηκε από το Διεθνές Κέντρο Μαθησιακών Δυσκολιών (National Center for Learning Disabilities, 2017). Δόθηκε και αυτό προσαρμοσμένο στην ελληνική γλώσσα. Το ερωτηματολόγιο το συμπλήρωσαν οι γονείς με βάση τις απαντήσεις που έδιναν τα παιδιά τους, χωρίς να τους παρέχουν κάποιου είδους βοήθεια, παρά μόνο για την κατανόηση της εκφώνησης-ερώτησης. Οι ερωτήσεις είναι 20 και η καθεμιά συνοδεύεται από 4 εικόνες. Το παιδί διαλέγει τη μία από τις τέσσερις απαντήσεις. Ο γονιός συμπληρώνει μια από τις απαντήσεις: πάνω αριστερά, πάνω δεξιά, κάτω δεξιά, κάτω αριστερά, επιλέγοντας την απάντηση που του δίνει το παιδί του, ανεξάρτητα από το αν αυτή είναι σωστή ή όχι. Παρατίθενται 3 ερωτήσεις ως παραδείγματα:

Ερώτηση 4:

Βρες την εικόνα που έχει γράμματα.



α. πάνω αριστερά

β. πάνω δεξιά

γ. κάτω δεξιά

δ. κάτω αριστερά

Ερώτηση 7:

Βρες το γράμμα Λ.



α. πάνω αριστερά

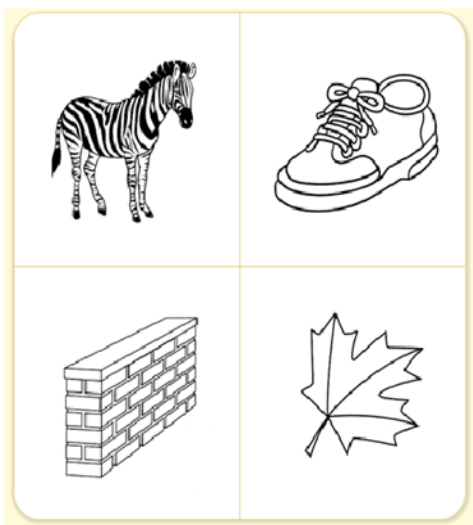
β. πάνω δεξιά

γ. κάτω δεξιά

δ. κάτω αριστερά

Ερώτηση 16:

Αυτό είναι ένα μήλο και αυτές οι εικόνες δείχνουν μια ζέβρα, ένα παπούτσι, έναν τοίχο και ένα φύλλο. Το μήλο ακούγεται όπως η ζέβρα, το παπούτσι, ο τοίχος ή το φύλλο; Βρες ποιο ακούγεται σαν το μήλο.



- α. πάνω αριστερά
- β. πάνω δεξιά
- γ. κάτω δεξιά
- δ. κάτω αριστερά

Στην πιλοτική έρευνα, το ερωτηματολόγιο αυτό βρέθηκε να έχει αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας Cronbach 's alpha= 0.609 μέτρηση που θεωρείται μέτριας αξιοπιστίας (Hinton, McMurray, & Brownlow, 2014).

Τέλος, ζητήθηκαν τα δημογραφικά στοιχεία που αναφέρθηκαν παραπάνω και αφορούν το φύλο και την ηλικία του παιδιού που απάντησε στο δεύτερο ερωτηματολόγιο, τον αριθμό των παιδιών της οικογένειας, τη σειρά γέννησης του παιδιού που συμμετείχε, και ποιος συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο (πατέρας, μητέρα, άλλο).

Η συλλογή των δεδομένων έγινε αφού δόθηκαν τα δύο παραπάνω ερευνητικά εργαλεία στους γονείς του δείγματος. Αρχικά δόθηκαν οι απαραίτητες εξηγήσεις και οδηγίες για τη συμπλήρωση και των δύο ερωτηματολογίων. Το πρώτο, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, απαντήθηκε και συμπληρώθηκε από τον γονέα και το δεύτερο ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από το παιδί του, αλλά συμπληρώθηκε από το γονιό, για ευνόητους λόγους. Δόθηκε από την αρχή η οδηγία στους γονείς να μην βοηθήσουν ή επηρεάσουν το παιδί τους προς την σωστή απάντηση αλλά να συμπληρώσουν με ειλικρίνεια την απάντηση που έδωσε το παιδί έστω κι αν είναι λανθασμένη. Μπορούσαν βέβαια οι γονείς να επαναλάβουν ή να εξηγήσουν περαιτέρω στο παιδί την εκάστοτε ερώτηση. Ωστόσο, δεν μπορεί να αξιολογηθεί με κάποιο τρόπο, αν οι γονείς όντως τήρησαν αυτή τη «συμφωνία» και συμπλήρωσαν με ειλικρίνεια το ερωτηματολόγιο. Αυτός ο παράγοντας συμπεριλαμβάνεται στις δυσκολίες της έρευνας.

Η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε με δύο τρόπους. Ο πρώτος ήταν η διαζώσης διανομή εκτυπωμένων ερωτηματολογίων και ο δεύτερος η διανομή ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου μέσω κοινωνικού δικτύου (Facebook). Η διανομή με ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο είχε μεγάλη ανταπόκριση καθώς πραγματοποιήθηκε μέσω συλλόγων και ομάδων πολύτεκνων και τρίτεκνων οικογενειών και συλλέχθηκαν απαντήσεις από Θεσσαλονίκη, Σέρρες, Κατερίνη, Τρίκαλα, Δράμα, έως και Ρόδο, Μυτιλήνη, Καλαμάτα. Ο σύνδεσμος του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου είναι:

<https://goo.gl/forms/NysqlZAEDCEaeFP22>.

Τα απαντημένα φύλλα συγκεντρώθηκαν μέσα σε ένα τρίμηνο, δεδομένου του χρονικού διαστήματος που δόθηκε στους ερωτηθέντες για την συμπλήρωσή τους και του χρόνου που χρειάστηκε για την ανεύρεση τρίτεκνων και πολύτεκνων οικογενειών, Ελλήνων και με παιδί προσχολικής ηλικίας.

2.4. Ανάλυση δεδομένων

Με βάση το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 22, πραγματοποιήθηκαν όλες οι στατιστικές αναλύσεις των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν. Αρχικά με τη βοήθεια των περιγραφικών στατιστικών μεθόδων, βρέθηκαν οι συχνότητες και οι ποσοστιαίες αναλογίες των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος. Στη συνέχεια, βρέθηκαν οι συχνότητες και οι ποσοστιαίες αναλογίες των απαντήσεων που δόθηκαν στα δύο ερωτηματολόγια. Έπειτα εξήχθησαν οι μέσοι όροι, η ανώτατη και η κατώτατη τιμή και η τυπική απόκλιση των δύο ποσοτικών μεταβλητών της έρευνας. Τέλος, με τη βοήθεια των επαγωγικών στατιστικών μεθόδων t-test, μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis Test, μη παραμετρικού ελέγχου Mann-Whitney U test και δείκτη συσχέτισης Pearson, προέκυψαν τα ευρήματα που αφορούν τα ερευνητικά ερωτήματα και τις υποθέσεις της μελέτης αυτής.

2.5. Προβλήματα στη διεξαγωγή της έρευνας

Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, έγινε μεγάλη προσπάθεια για την ανεύρεση του δείγματος καθώς οι συμμετέχοντες έπρεπε να πληρούν ορισμένα κριτήρια. Συγκεκριμένα, έπρεπε να βρεθούν Έλληνες γονείς με παιδιά προσχολικής ηλικίας που να φοιτά στη Προσχολική Εκπαίδευση και να έχουν τρία ή περισσότερα παιδιά.

Μεταξύ των ζητηθέντων δημογραφικών στοιχείων, δεν συμπεριλήφθηκε ερώτηση από την οποία να διευκρινίζεται αν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που συμμετέχουν παρακολουθούν την ιδιωτική ή τη δημόσια Προσχολική Εκπαίδευση, κριτήριο που σίγουρα διαφοροποιεί τα αποτελέσματα σχετικά με την αναγνωστική ετοιμότητα των παιδιών, καθώς η ποιότητα εκπαίδευσης που παρέχεται από τα ιδιωτικά σχολεία υπερτερεί έναντι της δημόσιας (Αντωνιάδου, 2017). Θα μπορούσε η έρευνα να περιλαμβάνει και ερωτήσεις σχετικές με το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των συμμετεχόντων, τις ώρες απασχόλησης/εργασίας τους, αλλά και το χρόνο που ξοδεύουν τα παιδιά παίζοντας στον υπολογιστή, στο τάμπλετ ή στο κινητό ή παρακολουθώντας τηλεόραση. Όλα τα παραπάνω θα ήταν ενδιαφέρον να εξεταστούν σε σχέση με τις Αναγνωστικές Δεξιότητες των παιδιών και με τη Φιλικότητα του Οικογενειακού Περιβάλλοντος προς τον Γραμματισμό. Ωστόσο, επιλέχθηκε η απουσία τέτοιων ερωτήσεων ώστε να μην αυξηθεί ο χρόνος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, και να μη δοθεί η εντύπωση πως η έρευνα εστιάζει στο κοινωνικό προφίλ των γονέων ή στα αίτια που διαμορφώνουν ένα οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού.

Επίσης, από την μελέτη της προγενέστερης βιβλιογραφίας, εντοπίστηκε το πρόβλημα της ελλιπούς βιβλιογραφίας, ειδικά της ελληνικής, όσον αφορά το θέμα των οικογενειών με πολλά παιδιά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.

Επιπλέον, δεν είναι απόλυτα σίγουρο αν οι γονείς συμπλήρωσαν με ειλικρίνεια το πρώτο ερωτηματολόγιο, που αφορά το οικογενειακό τους περιβάλλον και αν οι γονείς βοηθούσαν ή όχι τα παιδιά τους, ώστε να απαντήσουν το δεύτερο ερωτηματολόγιο. Αυτό αποτελεί έναν σημαντικό περιορισμό ως προς την ακρίβεια των αποτελεσμάτων.

Τέλος, κατά την επεξεργασία των απαντήσεων των παιδιών διαπιστώθηκε η ύπαρξη μιας ακραίας τιμής η οποία επηρέασε σε μικρό βαθμό τον μέσο όρο της μεταβλητής των Αναγνωστικών Δεξιοτήτων. Το πρόβλημα αυτό λύθηκε με την προσωρινή αφαίρεση της τιμής, ώστε ο μέσος όρος, η ανώτατη και η κατώτατη τιμή των Αναγνωστικών Δεξιοτήτων που υπολογίστηκαν να αντιπροσωπεύουν περισσότερο την πραγματικότητα.

3. Αποτελέσματα της Έρευνας

Σε αυτό το κεφάλαιο καταγράφονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν μετά την επεξεργασία των απαντήσεων με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS.

Αρχικά, παρατίθενται οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο που αφορά την αξιολόγηση του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού. Μέσω στατιστικών μεθόδων προκύπτουν ευρήματα που αφορούν τα υποερωτήματα που τέθηκαν σχετικά με τη σειρά γέννησης των παιδιών και με τον αριθμό των παιδιών μιας πολύτεκνης οικογένειας.

Στη συνέχεια, καταγράφονται οι απαντήσεις των νηπίων στο δεύτερο ερωτηματολόγιο, το οποίο αξιολογεί το επίπεδο της αναγνωστικής ετοιμότητας των παιδιών όσον αφορά κάποιες από τις πρώτες αναγνωστικές δεξιότητες που αναπτύσσονται στην προσχολική ηλικία. Η στατιστική επεξεργασία αυτών των απαντήσεων αποκαλύπτει ευρήματα που αφορούν στα τέσσερα υποερωτήματα της έρευνας σχετικά με τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν το επίπεδο αυτών των αναγνωστικών δεξιοτήτων.

Τέλος, συσχετίζονται η αναγνωστική ετοιμότητα των νηπίων και το επίπεδο φιλικότητας του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού.

3.1. Πόσο φιλικό προς το γραμματισμό είναι το περιβάλλον μιας οικογένειας με τρία ή περισσότερα παιδιά;

Οι απαντήσεις που δόθηκαν στο πρώτο ερωτηματολόγιο οδηγούν στην αξιολόγηση του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού των πολυμελών οικογενειών. Ο βαθμός εσωτερικής συνάφειας του ερωτηματολογίου μετά την ολοκλήρωση των απαντήσεων από όλο το δείγμα, είναι Cronbah's alpha= 0.762. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι

χωρισμένες σε 5 ομάδες ανάλογα με τη θεματολογία τους. Η πρώτη ομάδα αποτελείται από 12 ερωτήσεις που αφορούν το τι έχει το παιδί άμεσα διαθέσιμο στο σπίτι του, δηλαδή, αν στο περιβάλλον του σπιτιού υπάρχουν βιβλία, γραφική ύλη, εκπαιδευτικά παιχνίδια και αν το παιδί έχει άμεση πρόσβαση σε αυτά, χωρίς να καταβάλλει ιδιαίτερη προσπάθεια για να τα βρει και να τα χρησιμοποιήσει. Από τις απαντήσεις των γονιών που φαίνονται στον Πίνακα 6, συμπεραίνεται ότι στην πλειοψηφία τους, οι οικογένειες αυτές έχουν άμεσα διαθέσιμα για τα παιδιά τους μολύβια, χαρτί και ένα γραφείο για γράψιμο και ζωγραφική, έχουν τουλάχιστον ένα βιβλίο αλφαβήτας και τουλάχιστον 10 εικονογραφημένα βιβλία. Ωστόσο, πολλές οικογένειες δεν διαθέτουν βιβλία με ποιηματάκια, ούτε τουλάχιστον 20 εικονογραφημένα βιβλία, ή παιχνίδια που βοηθούν το παιδί να μάθει τα γράμματα. Ακόμη, η πλειοψηφία των οικογενειών δεν διαθέτουν μαγνητικά ή τρισδιάστατα γράμματα, ούτε παιχνίδια πρώτης ανάγνωσης στον υπολογιστή.

Πίνακας 6

Τί έχει το παιδί μου στη διάθεσή του;

Τί έχει το παιδί μου στη διάθεσή του;	Απόλυτη Συχνότητα			Σχετική Συχνότητα		
	Ναι	Όχι	Σύνολο	Ναι	Όχι	Σύνολο
Το παιδί μου έχει τουλάχιστον ένα βιβλίο αλφαβήτας.	65	10	75	86.7	13.3	100
Το παιδί μου έχει μαγνητικά ή τρισδιάστατα γράμματα για να παίζει μαζί τους.	29	46	75	38.7	61.3	100
Το παιδί μου έχει μιογιές και μολύβια άμεσα διαθέσιμα για γράψιμο και ζωγραφική.	73	2	75	97.3	2.7	100
Το παιδί μου έχει χαρτί άμεσα διαθέσιμο για γράψιμο και ζωγραφική.	74	1	75	98.7	1.3	100
Το παιδί μου έχει ένα γραφείο ή μια επιφάνεια άμεσα διαθέσιμη για γράψιμο ή ζωγραφική.	72	3	75	96	4.0	100
Το παιδί μου έχει τουλάχιστον ένα βιβλίο με ποιηματάκια.	53	22	75	70.7	29.3	100
Το παιδί μου έχει περισσότερα από ένα βιβλία με ποιηματάκια.	43	32	75	57.3	42.7	100
Το παιδί μου έχει τουλάχιστον 10 εικονογραφημένα βιβλία.	68	6	74	90.7	8.0	98.7
Το παιδί μου έχει τουλάχιστον 20 εικονογραφημένα βιβλία	58	17	75	77.3	22.7	100
Το παιδί μου έχει τουλάχιστον 50 εικονογραφημένα βιβλία	31	40	71	41.3	53.3	94.7
Το παιδί μου παίζει παιχνίδια με γράμματα ή πρώτης ανάγνωσης στον υπολογιστή.	25	49	74	33.3	65.3	98.7
Το παιδί μου έχει υλικά και παιχνίδια που το βοηθούν να μάθει την αλφαβήτα.	59	15	74	78.7	20	98.7

Η επόμενη ομάδα ερωτήσεων (9 στο σύνολο) αναφέρεται στο τι κάνει ο γονιός παρέα με το παιδί του ώστε να ενισχύσει την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού. Αφορούν στο πόσο συχνά διαβάζουν οι γονείς εικονογραφημένα βιβλία με τα παιδιά τους, πόσο συχνά συζητούν με τα παιδιά για κάποιο θέμα, αν τους μαθαίνουν καινούριες λέξεις, τραγουδάκια και αν τα βοηθούν στο να εξελίσσουν τον προφορικό τους λόγο κάνοντας ολοκληρωμένες προτάσεις.

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν και φαίνονται στον Πίνακα 7, η πλειοψηφία των γονιών διαβάζει με το παιδί του ένα βιβλίο και συζητά μαζί του για ένα θέμα τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα. Οι περισσότεροι γονείς βοηθούν τα παιδιά να φτιάχνουν ολοκληρωμένες προτάσεις κατά τη διάρκεια του λόγου τους και τους μαθαίνουν παιδικά τραγουδάκια. Αρκετοί γονείς όμως δεν διδάσκουν στα παιδιά τους καινούριες λέξεις καθημερινά, ούτε κάνουν μια αναλυτική συζήτηση για ένα θέμα κάθε μέρα. Η πλειοψηφία των γονιών δεν πηγαίνουν στη βιβλιοθήκη με το παιδί τους ούτε μια φορά το δίμηνο.

Πίνακας 7

Τι κάνω παρέα με το παιδί μου;

Τι κάνω παρέα με το παιδί μου;	Απόλυτη Συχνότητα			Σχετική Συχνότητα		
	Ναι	Όχι	Σύνολο	Ναι	Όχι	Σύνολο
Διαβάζω ένα εικονογραφημένο βιβλίο μαζί με το παιδί μου τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα.	70	5	75	93.3	6.7	100
Διαβάζω ένα εικονογραφημένο βιβλίο μαζί με το παιδί μου τουλάχιστον τέσσερις φορές την εβδομάδα.	36	36	72	48	48	96
Διδάσκω καινούριες λέξεις στο παιδί μου τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα.	60	15	75	80	20	100
Διδάσκω καινούριες λέξεις στο παιδί μου σχεδόν καθημερινά.	41	33	74	54.7	44	98.7
Κάνω μια αναλυτική συζήτηση με πληροφορίες για ένα θέμα μαζί με το παιδί μου τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα.	64	10	74	85.3	13.3	98.7
Κάνω μια αναλυτική συζήτηση με πληροφορίες για ένα θέμα μαζί με το παιδί σας σχεδόν κάθε μέρα.	45	28	73	60	37.3	97.3
Βοηθάω το παιδί μου να μάθει παιδικά τραγουδάκια.	62	12	74	82.7	16	98.7
Ενθαρρύνω το παιδί μου να μου λέει τι θέλει με ολοκληρωμένες προτάσεις.	72	3	75	96	4	100
Πηγαίνω μαζί με το παιδί μου στη βιβλιοθήκη ή σε ένα βιβλιοπωλείο μια φορά το δίμηνο.	35	40	75	46.7	53.3	100

Στην επόμενη ομάδα ερωτήσεων βρίσκονται δύο ερωτήσεις που σχετίζονται με τις συνήθειες και τη συμπεριφορά των γονιών ως αναγνώστες και εξετάζουν πόσο συχνά οι γονείς διαβάζουν βιβλία ή κάτι άλλο. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν και φαίνονται στον Πίνακα 8, η πλειοψηφία των γονιών διαβάζουν μπροστά στα παιδιά τους τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα αλλά μόνο οι μισοί σχεδόν γονείς δίνουν καθημερινό παράδειγμα αναγνώστη στα παιδιά τους.

Πίνακας 8

Τι βλέπει το παιδί μου να κάνω εγώ ή κάποιος άλλος ενήλικας;

Τι βλέπει το παιδί μου να κάνω εγώ ή κάποιος άλλος ενήλικας;	Απόλυτη Συχνότητα			Σχετική Συχνότητα		
	Ναι	Όχι	Σύνολο	Ναι	Όχι	Σύνολο
Το παιδί μου βλέπει εμένα (ή κάποιον άλλο ενήλικα) να διαβάζω βιβλία, περιοδικά ή εφημερίδα τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα.	63	12	75	84	16	100
Το παιδί μου βλέπει εμένα (ή κάποιον άλλο ενήλικα) να διαβάζω βιβλία, περιοδικά ή εφημερίδα σχεδόν καθημερινά.	43	30	73	57.3	40	97.3

Οι επόμενες πέντε ερωτήσεις αφορούν αποκλειστικά τους γονείς και σχετίζονται με το επίπεδο του δικού τους γραμματισμού και με το πόσο επιδιώκουν το γραμματισμό των παιδιών τους. Όπως συμπεραίνεται από τις απαντήσεις στον Πίνακα 9, η πλειοψηφία των γονιών αξιολογούν τον εαυτό τους ως άτομα που είναι καλοί αναγνώστες, με πλούσιο λεξιλόγιο, αγαπούν να διαβάζουν βιβλία μαζί με τα παιδιά τους και προσδοκούν από αυτά να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους ώστε να επιτύχουν στο σχολείο. Ωστόσο πολλοί είναι οι γονείς που δεν συνήθιζαν να διαβάζουν εικονογραφημένα βιβλία στο παιδί τους από πολύ νωρίς και συγκεκριμένα πριν αυτό να γίνει ενός έτους.

Πίνακας 9

Μερικά λόγια για μένα.

Μερικά λόγια για μένα.	Απόλυτη Συχνότητα			Σχετική συχνότητα		
	Ναι	Όχι	Σύνολο	Ναι	Όχι	Σύνολο
Είμαι ένας καλός αναγνώστης.	66	9	75	88	12	100
Έχω πλούσιο λεξιλόγιο.	62	12	74	82.7	16	98.7
Άρχισα να διαβάζω εικονογραφημένα βιβλία με το παιδί μου πριν γίνει ενός έτους.	55	20	75	73.3	26.7	100
Απολαμβάνω το διάβασμα ενός εικονογραφημένου βιβλίου μαζί με το παιδί μου.	72	3	75	96	4	100
Προσδοκώ το παιδί μου να αξιοποιήσει επαρκώς τις δυνατότητές του στο σχολείο.	73	1	74	97.3	1.3	98.7

Στη συνέχεια ακολουθούν οι εννέα τελευταίες ερωτήσεις του πρώτου ερωτηματολογίου στις οποίες ο γονιός καλείται να απαντήσει αν προτρέπει, ενθαρρύνει ή βοηθάει το παιδί του να ασχοληθεί με δραστηριότητες που βοηθούν στην ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων. Όπως δείχνουν οι απαντήσεις στον Πίνακα 10, οι γονείς, ως επί των πλείστων, ενθαρρύνουν το παιδί τους στο να μάθει τους ήχους και τα ονόματα των γραμμάτων, να γράφει τα γράμματα, το όνομά του και να λέει την αλφαβήτα σαν τραγουδάκι. Πολύ λιγότεροι γονείς όμως βοηθούν το παιδί τους να γράφει ονόματα άλλων, να μάθει πώς να κάνει ομοιοκαταληξία. Ακόμη λίγοι είναι και οι γονείς που αξιοποιούν την τεχνολογία για τον γραμματισμό των παιδιών τους. Οι περισσότεροι δεν προτρέπουν το παιδί τους να παίξει παιχνίδια στον υπολογιστή που αφορούν δεξιότητες πρώτης ανάγνωσης. ή να παρακολουθήσει προγράμματα στην τηλεόραση ώστε να μάθει την αλφαβήτα.

Γίνεται η υπόθεση πως είτε δεν υπάρχουν τέτοιου είδους προγράμματα στην ελληνική τηλεόραση, είτε υπάρχουν αλλά είναι άγνωστα στο ευρύ κοινό, ή οι γονείς δεν

προτιμούν να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που παρέχουν τα τεχνολογικά μέσα (τηλεόραση, CD, υπολογιστής) για την ενίσχυση των αλφαβητικών γνώσεων των παιδιών τους.

Πίνακας 10

Τώρα (ή στο παρελθόν), προτρέπω ή βοηθάω το παιδί μου να...

Τώρα (ή στο παρελθόν), προτρέπω ή βοηθάω το παιδί μου να...	Απόλυτη Συχνότητα			Σχετική Συχνότητα		
	Ναι	Όχι	Σύνολο	Ναι	Όχι	Σύνολο
Προτρέπω το παιδί μου να παρακολουθεί προγράμματα πρώτης ανάγνωσης στην τηλεόραση ή σε CD.	34	40	74	45.3	53.3	98.7
Προτρέπω το παιδί μου να παίζει παιχνίδια στον υπολογιστή που αφορούν το αλφάβητο ή δεξιότητες πρώτης ανάγνωσης.	29	45	74	38.7	60	98.7
Βοηθάω το παιδί μου να τραγουδάει ή να λέει την αλφαβήτα.	66	9	75	88	12	100
Βοηθάω το παιδί μου να ονομάζει τα γράμματα της αλφαβήτας.	69	6	75	92	8	100
Βοηθάω το παιδί μου να γράφει γράμματα της αλφαβήτας.	67	7	74	89.3	9.3	98.7
Βοηθάω το παιδί μου να γράφει το όνομά του.	68	6	74	90.7	8	98.7
Βοηθάω το παιδί μου να γράφει ονόματα άλλων.	47	28	75	62.7	37.3	100
Βοηθάω το παιδί μου να μάθει πώς να κάνει ομοιοκαταληξία.	24	49	73	32	65.3	97.3
Βοηθάω το παιδί μου να μάθει πώς φωνάζει κάθε γράμμα.	64	11	75	85.3	14.7	100

Στη συνέχεια, κατασκευάστηκε μια ποσοτική μεταβλητή που ονομάστηκε «Φιλικότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος προς τον γραμματισμό» ή πιο σύντομα «Φιλικότητα» και της οποίας οι τιμές προέκυψαν από το άθροισμα των θετικών απαντήσεων (Ναι) των γονέων. Σύμφωνα με το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο του Διεθνούς Κέντρου Μαθησιακών Δυσκολιών, τα 30 έως 37 «Ναι», δείχνουν ότι το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού είναι πλήρως υποστηρικτικό και διαθέτει όλα τα απαραίτητα στοιχεία κι εργαλεία για την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού στα νήπια. Αν οι θετικές απαντήσεις είναι από 20 έως 29, τότε το οικογενειακό περιβάλλον θεωρείται πως διαθέτει μερικά υποστηρικτικά για τον γραμματισμό στοιχεία, αλλά όχι όλα. Στην περίπτωση που οι θετικές απαντήσεις είναι από 11 ως 19, το οικογενειακό περιβάλλον θεωρείται πως έχει λίγα υποστηρικτικά μέσα για τον γραμματισμό των μικρών παιδιών. Στην περίπτωση που το οικογενειακό περιβάλλον αξιολογείται με 0 ως 10 «Ναι», τότε αυτό θεωρείται ανεπαρκές, χωρίς ερεθίσματα προς τα παιδιά, και χρειάζεται άμεση υποστήριξη προς τη σωστή κατεύθυνση.

Αφού υπολογίστηκαν όλες οι τιμές της μεταβλητής για όλες τις οικογένειες του δείγματος, βρέθηκαν ο μέσος όρος, η ανώτατη και η κατώτατη τιμή καθώς και η τυπική απόκλιση, σύμφωνα με τον Πίνακα 11.

Πίνακας 11

Φιλικότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος προς τον γραμματισμό.

Μεταβλητή	Σύνολο	Κατώτατη τιμή	Ανώτατη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Φιλικότητα προς το γραμματισμό	75	15	37	27.21	4.51

Παρατηρήθηκε, λοιπόν, ότι το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού των οικογενειών που έχουν τρία ή περισσότερα παιδιά, δεν διαθέτει όλα τα υποστηρικτικά

μέσα για την ανάπτυξη του γραμματισμού στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Χαρακτηρίζεται ως μέτρια υποστηρικτικό και χρειάζεται μερική βελτίωση, ώστε να είναι πλήρως κατάλληλο για την ανάδυση και ενίσχυση των πρώτων αναγνωστικών δεξιοτήτων.

3.1.1. Τα υστερότοκα παιδιά μιας οικογένειας δεν απολαμβάνουν τα ίδια εφόδια και ευκαιρίες για τον γραμματισμό τους από το οικογενειακό περιβάλλον όπως τα πρωτότοκα.

Προκειμένου να εξεταστεί η παραπάνω ερευνητική υπόθεση, παρατηρήθηκε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο πόσο φιλικό προς τον γραμματισμό είναι το οικογενειακό περιβάλλον των πρωτότοκων και των υστερότοκων παιδιών. Γι' αυτό το λόγο, ομαδοποιήθηκαν οι τιμές της μεταβλητής «Σειρά των παιδιών ανάμεσα στα αδέρφια» σε δύο κατηγορίες. Η μία κατηγορία ονομάστηκε «πρωτότοκα» και περιλαμβάνει τα παιδιά που έχουν σειρά γέννησης 1 ή 2 και η δεύτερη κατηγορία, που ονομάστηκε «υστερότοκα», περιλαμβάνει τα παιδιά που έχουν σειρά γέννησης 3, 4, 5, 6 ή 7. Τα πρωτότοκα παιδιά στο δείγμα είναι 35 και τα υστερότοκα 40. Στη συνέχεια ελέγχθηκε αν η μεταβλητή «Φιλικότητα οικογενειακού περιβάλλοντος προς τον γραμματισμό» ακολουθεί κανονική κατανομή και για τις δύο κατηγορίες, των πρωτότοκων και των υστερότοκων παιδιών. Συγκεκριμένα, στο τεστ κανονικότητας του Shapiro-Wilk, η στάθμη σημαντικότητας βρέθηκε $p=0.598>0.05$ για την ομάδα των πρωτότοκων και $p=0.111>0.05$ για την ομάδα των υστερότοκων παιδιών, πράγμα που σημαίνει πως υπάρχουν κανονικές κατανομές και γι' αυτό το λόγο πραγματοποιήθηκε έλεγχος ισότητας μέσω των τιμών (t-test).

Το αποτέλεσμα ήταν: $t=-0.384$, $df=73$, $p=0.702>0.05$. Συμπερασματικά η φιλικότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος προς τον γραμματισμό των παιδιών δεν

διαφέρει σημαντικά για τα πρωτότοκα και τα υστερότοκα παιδιά μιας πολύτεκνης οικογένειας και άρα τα παιδιά απολαμβάνουν τις ίδιες ευκαιρίες στο οικογενειακό περιβάλλον που μεγαλώνουν ανεξάρτητα από τη σειρά γέννησής τους. Η ερευνητική μας υπόθεση δεν επαληθεύεται.

3.1.2. Όσο αυξάνονται τα παιδιά σε μια οικογένεια, το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού γίνεται φτωχότερο.

Μια ενδιαφέρουσα ερευνητική υπόθεση είναι ότι το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού γίνεται φτωχότερο σε ερεθίσματα όσο αυξάνονται τα παιδιά σε μια οικογένεια. Προκειμένου να εξεταστεί, εφαρμόστηκε έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk ο οποίος έδειξε για τις τρεις κατηγορίες (οικογένειες με 3 παιδιά, με 4 παιδιά, με 5 και άνω παιδιά) τα εξής: για την ομάδα των τρίτεκνων $p=0.748>0.05$, για την ομάδα των οικογενειών με 4 παιδιά $p=0.026<0.05$ και για την ομάδα των οικογενειών με 5 και πάνω παιδιά $p=0.545>0.05$. Επειδή η στάθμη σημαντικότητας δεν είναι μεγαλύτερη από 0.05 σε όλες τις κατηγορίες της ποιοτικής μεταβλητής, γίνεται αντιληπτή η απουσία κανονικότητας και γι' αυτό το λόγο πραγματοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος. Ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis Test έδειξε $p=0.528>0.05$, πράγμα που σημαίνει ότι δεν μπορεί να απορριφθεί η ύπαρξη ομοιογένειας ως προς το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού ανάμεσα στις τρεις κατηγορίες οικογενειών. Επομένως, η ερευνητική μας υπόθεση δεν επαληθεύεται, αφού δεν φαίνεται το επίπεδο οικογενειακού γραμματισμού να μειώνεται καθώς αυξάνεται ο αριθμός των παιδιών.

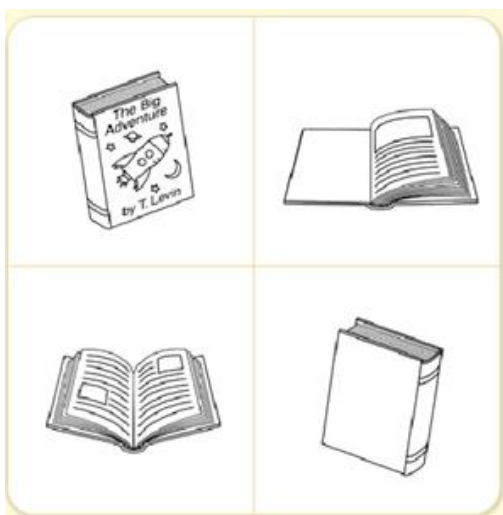
3.2. Σε ποιο βαθμό έχουν αποκτήσει τα παιδιά προσχολικής ηλικίας των πολύτεκνων οικογενειών τις πρώτες αναγνωστικές τους δεξιότητες;

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα είναι: «Έχουν αποκτήσει τα παιδιά προσχολικής ηλικίας των πολύτεκνων οικογενειών τις πρώτες αναγνωστικές δεξιότητες σε ικανοποιητικό βαθμό;». Οι απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν από το δεύτερο ερωτηματολόγιο, το οποίο αξιολογεί κάποιες από τις πρώτες αναγνωστικές δεξιότητες των παιδιών, απαντούν στο παραπάνω ερώτημα. Ο βαθμός εσωτερικής συνέπειας, για όλο το δείγμα, είναι Cronbah's $\alpha = 0.609$.

Οι πρώτες πέντε ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που ακολουθούν αφορούν την αναγνώριση του οπισθόφυλλου ενός βιβλίου και την αναγνώριση γραμμάτων έναντι αριθμών, εικόνων ή άλλων συμβόλων. Οι απαντήσεις που δόθηκαν από τα παιδιά φαίνονται στον Πίνακα 12.

Η 1^η ερώτηση είναι:

Αυτές είναι εικόνες ενός βιβλίου. Βρες την εικόνα που δείχνει το πίσω μέρος του βιβλίου.



Τα παιδιά έπρεπε να αναγνωρίσουν το οπισθόφυλλο ενός βιβλίου έναντι του εξώφυλλου, της πρώτης σελίδας και του εσωτερικού μέρους ενός βιβλίου. Οι απαντήσεις

που δόθηκαν δείχνουν ότι τα περισσότερα παιδιά, συγκεκριμένα τα 68 από τα 74, γνωρίζουν ποιο είναι το οπισθόφυλλο. Υπάρχουν 6 λανθασμένες απαντήσεις, και 1 παιδί που δεν απάντησε.

Η 2^η ερώτηση είναι:

Βρες την εικόνα που έχει γράμματα.



Σε αυτήν την ερώτηση τα παιδιά καλούνται να ξεχωρίσουν τα γράμματα έναντι των αριθμών, μιας εικόνας σε βιβλίο και του οπισθόφυλλου. Η πλειοψηφία των παιδιών, συγκεκριμένα το 92%, αναγνώρισαν τα γράμματα. Μόνο 5 παιδιά έδωσαν λανθασμένη απάντηση και ένα παιδί δεν μπόρεσε να απαντήσει.

Η 3^η ερώτηση είναι:

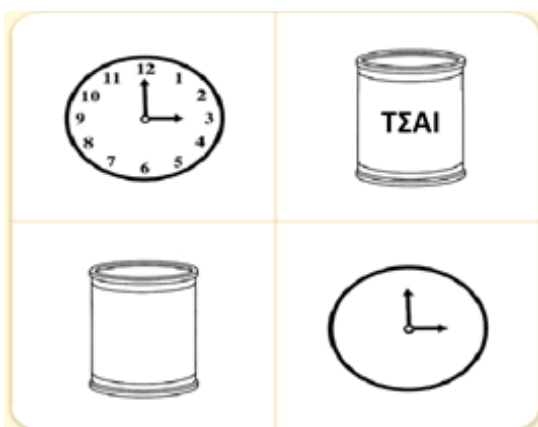
Βρες την εικόνα που έχει γράμματα.



Η ερώτηση αυτή έχει στόχο να εξετάσει αν τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν γράμματα έναντι των αριθμών ή άλλων συμβόλων. Η πλειοψηφία των παιδιών, συγκεκριμένα το 85.3%, έδωσε σωστή απάντηση, αλλά υπάρχουν 10 λανθασμένες απαντήσεις και 1 μη συμπληρωμένη ερώτηση.

Η 4^η ερώτηση είναι:

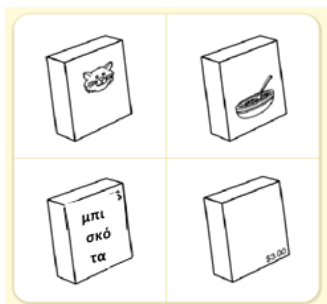
Βρες την εικόνα που έχει γράμματα.



Αυτή η ερώτηση ελέγχει κατά πόσο τα παιδιά μπορούν να ξεχωρίσουν τα κεφαλαία γράμματα πάνω σε μια συσκευασία προϊόντος έναντι μιας συσκευασίας προϊόντος χωρίς γράμματα, ενός ρολογιού με αριθμούς και ενός ρολογιού μόνο με τους δείκτες του. Η πλειοψηφία των παιδιών, 96%, αναγνώρισε την ύπαρξη κεφαλαίων γραμμάτων πάνω σε μια συσκευασία προϊόντος. Υπάρχουν μόνο 2 λάθος απαντήσεις και ένα παιδί που δεν απάντησε.

Η 5^η ερώτηση είναι:

Αυτές είναι εικόνες από φαγώσιμα προϊόντα. Βρες την εικόνα που δείχνει το όνομα του προϊόντος.



Σε αυτήν την ερώτηση, τα παιδιά πρέπει να αναγνωρίσουν τα πεζά γράμματα πάνω σε μια συσκευασία προϊόντος, έναντι μιας συσκευασίας προϊόντος με αριθμούς και δύο συσκευασιών με εικόνες. Το 86.7% των παιδιών αναγνώρισαν την εικόνα που δείχνει γράμματα ως το όνομα του προϊόντος. Σε σύγκριση με την προηγούμενη ερώτηση, δόθηκαν περισσότερες λανθασμένες απαντήσεις αυτή τη φορά, ίσως γιατί πρόκειται για πεζά γράμματα με τα οποία κάποια παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα ή γιατί δεν αντιλήφθηκαν ότι το όνομα ενός προϊόντος είναι μια λέξη με γράμματα. Υπάρχει και μία ερώτηση μη απαντημένη.

Πίνακας 12

Αναγνώριση οπισθόφυλλου και αναγνώριση γραμμάτων έναντι άλλων συμβόλων.

Ερωτήσεις	Απόλυτη Συχνότητα			Σχετική Συχνότητα		
	Σωστές απαντήσεις	Λάθος απαντήσεις	Σύνολο	Σωστές απαντήσεις	Λάθος απαντήσεις	Σύνολο
1. Βρες την εικόνα που δείχνει το πίσω μέρος του βιβλίου.	68	6	74	90.7	8	98.7
2. Βρες την εικόνα που έχει γράμματα.	69	5	74	92	6.7	98.7
3. Βρες την εικόνα που έχει γράμματα.	64	10	74	85.3	13.4	98.7
4. Βρες την εικόνα που έχει γράμματα.	72	2	74	96	2.7	98.7
5. Βρες την εικόνα που δείχνει το όνομα του προϊόντος.	65	9	74	86.7	12	98.7

Οι επόμενες πέντε ερωτήσεις που ακολουθούν αφορούν την αναγνώριση γραφημάτων και φωνημάτων κάποιων γραμμάτων από τα παιδιά και οι απαντήσεις που δόθηκαν φαίνονται στον Πίνακα 13.

Η 6^η ερώτηση είναι:

Βρες το γράμμα Μ.



Τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν το κεφαλαίο γράφημα του γράμματος Μ μεταξύ των γραμμάτων Π, Β και Ρ. Η επιτυχής αναγνώριση του συγκεκριμένου κεφαλαίου γράμματος (Μ) έγινε από 71 παιδιά, ενώ 4 παιδιά δεν το γνώριζαν το γράμμα αυτό..

Η 7^η ερώτηση είναι:

Βρες το γράμμα Λ



Όσον αφορά την αναγνώριση του κεφαλαίου γράμματος Λ, μεταξύ των Γ, Σ, Τ, έγινε με επιτυχία από 65 παιδιά (86.7%), ενώ 10 παιδιά δεν το αναγνώρισαν. Ωστόσο, κανένα από τα 10 παιδιά που απάντησαν λάθος δεν επέλεξε το Τ, ενδεχομένως γιατί τους είναι πιο γνωστό και οικείο γράμμα..

Η 8^η ερώτηση είναι:

Βρες το γράμμα που κάνει τον ήχο Π.



Σε αυτήν την ερώτηση, τα παιδιά κλήθηκαν να αναγνωρίσουν ποιο γράμμα βγάζει τον ήχο Π μεταξύ των Γ, Α και Ρ. Σωστή απάντηση έδωσαν 68 παιδιά, ενώ λάθος επιλογή έκαναν τα 7, διαλέγοντας το Ρ ή το Γ. Ωστόσο, κανείς δε διάλεξε το Α, πράγμα που σημαίνει ότι όλα τα παιδιά γνώριζαν τον ήχο που βγάζει το συγκεκριμένο γράμμα.

Η 9^η ερώτηση είναι:

Βρες το γράμμα που κάνει τον ήχο Τ.

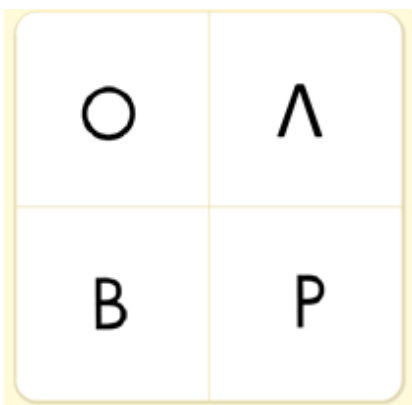


Τα παιδιά πρέπει να αναγνωρίσουν το γράμμα Τ ακούγοντας τον ήχο του. Πολύ μεγάλο ποσοστό των παιδιών (93.3%) έδωσαν σωστή απάντηση αναγνωρίζοντάς το, μεταξύ των άλλων γραμμάτων, του Η, του Ε και του Δ. Υπήρξαν 4 λανθασμένες απαντήσεις και 1 ερώτηση μη απαντημένη. Σε σύγκριση με την 8^η ερώτηση όπου εκεί τα παιδιά κλήθηκαν να βρουν το γράμμα που βγάζει τον ήχο Π, παρατηρείται ότι εδώ

δόθηκαν λιγότερες λάθος απαντήσεις, πράγμα που ίσως σημαίνει ότι για το δείγμα αυτό το γράμμα Γ και ο ήχος του είναι πιο γνώριμα απ' ότι το γράμμα Π και ο ήχος του.

Η 10^η ερώτηση είναι:

Βρες το γράμμα που κάνει τον ήχο Β.



Τα παιδιά πρέπει να αναγνωρίσουν το γράμμα που βγάζει τον ήχο Β. Ωστόσο, σε αυτήν την ερώτηση, σε ορισμένα ερωτηματολόγια που δόθηκαν σε εκτυπωμένη μορφή, έγινε ένα τυπογραφικό λάθος με αποτέλεσμα να παραλειφθεί το γράμμα Β στην εκφώνηση. Ως αποτέλεσμα, τα συγκεκριμένα 9 ερωτηματολόγια είχαν μη συμπληρωμένη αυτήν την ερώτηση. Από τα υπόλοιπα 66 ερωτηματολόγια, προέκυψαν 7 λάθος απαντήσεις και 59 σωστές. Κανένα παιδί από όσα δεν γνώριζαν το Β, δεν διάλεξε το Ο. Αυτό σημαίνει ότι το Ο είναι γνωστό γράμμα, καθώς είναι από τα πρώτα που μαθαίνουν να γράφουν τα παιδιά.

Πίνακας 13

Αναγνώριση γραφημάτων και φωνημάτων ορισμένων γραμμάτων.

Ερωτήσεις	Απόλυτη Συχνότητα			Σχετική Συχνότητα		
	Σωστές απαντήσεις	Λάθος απαντήσεις	Σύνολο	Σωστές απαντήσεις	Λάθος απαντήσεις	Σύνολο
6. Βρες το γράμμα Μ.	71	4	75	94.7	5.3	100
7. Βρες το γράμμα Λ.	65	10	75	86.7	13.3	100
8. Βρες το γράμμα που κάνει τον ήχο Π.	68	7	75	90.6	9.4	100
9. Βρες το γράμμα που κάνει τον ήχο Τ.	70	4	74	93.3	5.4	98.7
10. Βρες το γράμμα που κάνει τον ήχο Β.	59	7	66	78.7	9.3	88

Οι επόμενες τρεις ερωτήσεις που ακολουθούν εξετάζουν αν τα παιδιά μπορούν να ξεχωρίσουν το πιο καλογραμμένο γράμμα, την πιο καλογραμμένη λέξη και τη μεγαλύτερη σε έκταση ιστορία. Οι σωστές και λάθος απαντήσεις των παιδιών φαίνονται στον Πίνακα 14.

Η 11^η ερώτηση είναι:

Μερικά παιδιά έγραψαν το γράμμα Ε. Βρες το Ε που είναι καλύτερα γραμμένο.



Η πλειοψηφία των παιδιών, 90.7%, αντιλήφθηκε το πιο καλογραμμένο Ε ανάμεσα σε άλλα πιο κακογραμμένα. Ωστόσο, υπήρξαν και 7 παιδιά που έκαναν λάθος επιλογή. Αξίζει βέβαια να σημειωθεί ότι το πιο κακογραμμένο Ε το επέλεξε μόνο ένα παιδί.

Η 12^η ερώτηση είναι:

Μερικά παιδιά έγραψαν το όνομά τους. Βρες το όνομα που είναι πιο καλά γραμμένο.



Σε αυτήν την ερώτηση ζητήθηκε από τα παιδιά να αναγνωρίσουν την πιο καλογραμμένη λέξη, συγκεκριμένα το όνομα «Τάσος». Τα περισσότερα παιδιά απάντησαν σωστά (92%), ενώ το υπόλοιπο 6% των παιδιών διάλεξε πιο κακογραμμένες εκδοχές του ονόματος.

Η 13^η ερώτηση είναι:

Μερικά παιδιά έγραψαν κάποιες ιστορίες. Βρες τη μεγαλύτερη ιστορία.

Η Ελένη πήγε εκδρομή.	Μια μέρα ένα κορίτσι που το λέγανε Ελένη πήγε εκδρομή. Αγόρασε φαγητό για να φάει. Ο ήλιος έλαμπε και το φαγητό ήταν καλό.
Μια ηλιόλουστη μέρα, ένα κορίτσι που λεγόταν Ελένη πήγε εκδρομή και έφαγε νόστιμο φαγητό.	Μια μέρα ένα κορίτσι που ονομαζόταν Ελένη πήγε εκδρομή.

Η ερώτηση αυτή στοχεύει στο να ελέγξει αν τα παιδιά αναγνωρίζουν το μεγαλύτερο σε έκταση κείμενο. Τα περισσότερα νήπια, 81.3%, απάντησαν σωστά, το

10.7% επέλεξε την δεύτερη μεγαλύτερη σε έκταση ιστορία και τα υπόλοιπα παιδιά απάντησαν λανθασμένα, διαλέγοντας τις πιο μικρές ιστορίες, γιατί προφανώς δεν είναι εξοικειωμένα με κείμενα μεγάλης έκτασης και δεν μπορούν ακόμα να τα χειριστούν, καθώς δεν γνωρίζουν ανάγνωση ή δεν αντιλήφθηκαν την έννοια της μεγαλύτερης έκτασης κειμένου.

Πίνακας 14

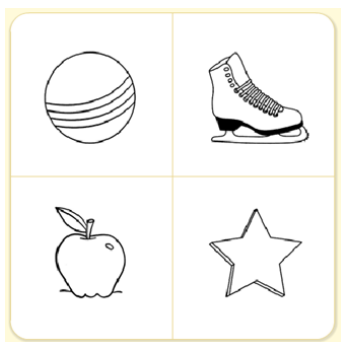
Επιλογή του πιο καλογραμμένου γράμματος και της πιο καλογραμμένης λέξης

Ερωτήσεις	Απόλυτη Συχνότητα			Σχετική Συχνότητα		
	Σωστές απαντήσεις	Λάθος απαντήσεις	Σύνολο	Σωστές απαντήσεις	Λάθος απαντήσεις	Σύνολο
11. Βρες το Ε που είναι πιο καλογραμμένο.	68	7	75	90.7	9.3	100
12. Βρες το όνομα που είναι πιο καλά γραμμένο.	69	6	75	92	6	100
13. Βρες τη μεγαλύτερη ιστορία.	61	14	75	81.3	18.7	100

Οι επόμενες δύο ερωτήσεις αξιολογούν κατά πόσο τα παιδιά αναγνωρίζουν το πρώτο φώνημα μιας λέξης. Οι απαντήσεις τους φαίνονται στον Πίνακα 15.

Η 14^η ερώτηση είναι:

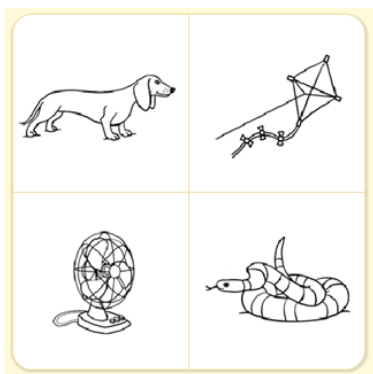
Αυτές οι εικόνες δείχνουν μία μπάλα, ένα πατίνι, ένα μήλο, ένα αστέρι. Βρες το αντικείμενο που αρχίζει από Μ.



Περίπου το 70% των απαντήσεων ήταν σωστές, πράγμα που σημαίνει ότι τα παιδιά συνδύασαν τον πρώτο ήχο/γράμμα με τη λέξη/αντικείμενο. Ένα σημαντικό ποσοστό (30.7%) δεν έδωσε σωστή απάντηση, εύρημα που συμφωνεί με τη βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία η δεξιότητα συνδυασμού πρώτου γράμματος και λέξης είναι η πιο δύσκολη από τις δεξιότητες που αφορούν την εκμάθηση της αλφαβήτας (Worden & Boettcher, 1990).

Η 15^η ερώτηση είναι:

Αυτές οι εικόνες δείχνουν ένα σκύλο, ένα χαρταετό, έναν ανεμιστήρα, ένα φίδι. Βρες αυτό που αρχίζει από Φ.



Η πλειοψηφία των παιδιών (94.7%) αναγνώρισε το αντικείμενο που αρχίζει με τον ήχο Φ, ενώ υπήρξαν μόνο 4 λάθος απαντήσεις.

Πίνακας 15

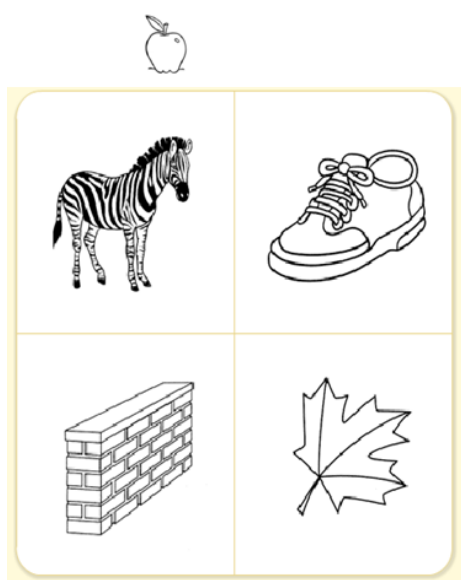
Αναγνώριση του πρώτου φωνήματος μιας λέξης.

Ερωτήσεις	Απόλυτη Συχνότητα			Σχετική Συχνότητα		
	Σωστές απαντήσεις	Λάθος απαντήσεις	Σύνολο	Σωστές απαντήσεις	Λάθος απαντήσεις	Σύνολο
14. Βρες το αντικείμενο που αρχίζει από Μ.	52	23	75	69.3	30.7	100
15. Βρες αυτό που αρχίζει από Φ.	71	4	75	94.7	5.3	100

Οι επόμενες και τελευταίες πέντε ερωτήσεις αφορούν την αναγνώριση ομοιοκαταληξίας, τη δημιουργία σύνθετων λέξεων, την ένωση του πρώτου γράμματος μιας λέξης με την υπόλοιπη λέξη και την αναγνώριση του δεύτερου συνθετικού μιας σύνθετης λέξης. Οι απαντήσεις φαίνονται στον Πίνακα 16

Η 16^η ερώτηση είναι :

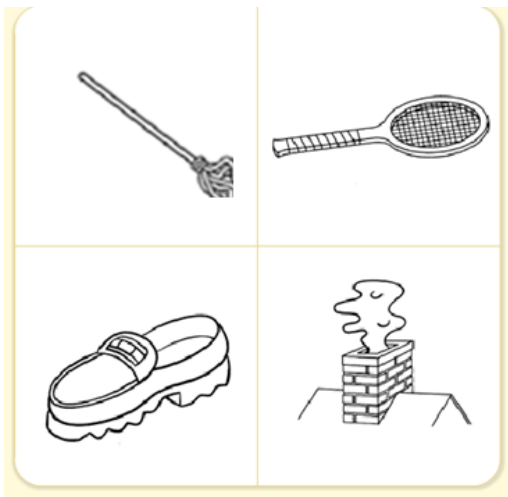
Αυτό είναι ένα μήλο και αυτές είναι εικόνες που δείχνουν μια ζέβρα, ένα παπούτσι, έναν τοίχο κι ένα φύλλο. Το μήλο ακούγεται όπως η ζέβρα, το παπούτσι, ο τοίχος ή το φύλλο; Βρες ποιο ακούγεται σαν το μήλο.



Σε αυτήν την ερώτηση, τα παιδιά πρέπει να αναγνωρίσουν ποια λέξη από τις 4 που εικονίζονται κάνει ομοιοκαταληξία με τη λέξη μήλο. Αξιολογείται έτσι το αν μπορούν να αναγνωρίσουν δύο λέξεις που τελειώνουν με τον ίδιο ήχο. 65 παιδιά αναγνώρισαν την ομοιοκαταληξία του «μήλου» με το «φύλλο». 8 παιδιά δεν αναγνώρισαν ποια λέξη ακούγεται σαν το μήλο και 2 παιδιά δεν απάντησαν καθόλου.

Η 17^η ερώτηση είναι:

Αυτές οι εικόνες δείχνουν ένα σκουπόξυλο, μία ρακέτα, ένα παπούτσι, μία καμινάδα. Ποια λέξη έχουμε όταν βάζουμε μαζί σκούπα και ξύλο.



Αυτή η ερώτηση αφορά την ικανότητα των παιδιών να συνθέτουν δυο λέξεις σε μία. Εκτός από τρία παιδιά που δεν απάντησαν καθόλου, 7 παιδιά δεν κατάφεραν να δημιουργήσουν τη σύνθετη λέξη, ενώ η πλειοψηφία των παιδιών κατείχε αυτήν την δεξιότητα.

Η 18^η ερώτηση είναι:

Αυτές οι εικόνες δείχνουν έναν πιγκουίνο, ένα φεγγάρι, ένα καρότο, ένα δεινόσαυρο. Ποια λέξη έχουμε όταν ενώσουμε τις λέξεις δεινός και σαύρα;

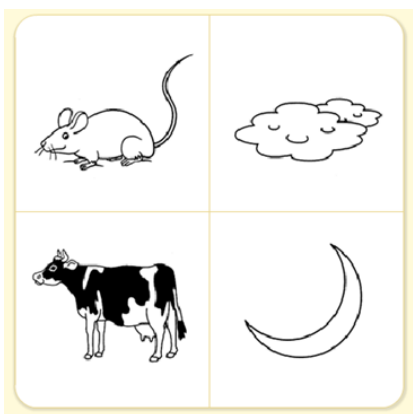


Το 92% κατάφερε να συνθέσει 2 λέξεις σε μία και να βρει την καινούρια λέξη, ενώ το 4% των παιδιών δεν τα κατάφερε. Υπήρξαν και 3 παιδιά που δεν απάντησαν καθόλου.

Σε σύγκριση με την προηγούμενη ερώτηση, παρατηρούμε αύξηση του ποσοστού των σωστών απαντήσεων, διότι τη λέξη «δεινόσαυρος», την έχουν σίγουρα συναντήσει σε παραμύθια, εικονογραφημένα βιβλία ή το νηπιαγωγείο, ενώ η σύνθετη λέξη «σκουπόξυλο» δεν είναι σε όλα τα παιδιά γνωστή.

Η 19^η ερώτηση είναι:

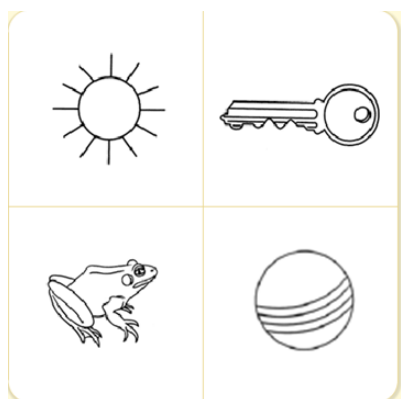
Αυτές οι εικόνες δείχνουν ένα ποντίκι, ένα σύννεφο, μια αγελάδα, ένα φεγγάρι. Βρες ποια λέξη έχουμε όταν βάζουμε μαζί Φ και εγγάρι . Βρες το Φ (παύση) εγγάρι.



Σε αυτήν την ερώτηση τα παιδιά απαιτείται να συνθέσουν το πρώτο γράμμα μιας λέξης με την υπόλοιπη λέξη. Το ποσοστό των σωστών απαντήσεων που δόθηκαν είναι 90,7%, ενώ μόνο 4 απαντήσεις ήταν λανθασμένες και 3 μη απαντημένες.

Η 20^η ερώτηση είναι:

Αυτές οι εικόνες δείχνουν έναν ήλιο, ένα κλειδί, ένα βάτραχο, μια μπάλα. Βρες ποια λέξη έχουμε όταν λέμε χιονόμπαλα χωρίς το «χιονό-».



Σε αυτήν την ερώτηση, τα παιδιά πρέπει να αναγνωρίσουν το δεύτερο συνθετικό της σύνθετης λέξης «χιονόμπαλα». Σύμφωνα με τα δεδομένα, όλα τα παιδιά απάντησαν σωστά, εκτός από 3. Συμπεραίνεται, με βάση τα ποσοστά επιτυχίας των προηγούμενων ερωτήσεων, ότι η σύνθεση δυο λέξεων σε μία είναι δυσκολότερη από την αποσύνθεση μιας λέξης σε δύο.

Πίνακας 16

Δημιουργία σύνθετων λέξεων, σύνθεση πρώτου γράμματος με την υπόλοιπη λέξη, αναγνώριση δεύτερου συνθετικού.

Ερωτήσεις	Απόλυτη Συχνότητα			Σχετική Συχνότητα		
	Σωστές απαντήσεις	Λάθος απαντήσεις	Σύνολο	Σωστές απαντήσεις	Λάθος απαντήσεις	Σύνολο
16.. Βρες ποιο ακούγεται σαν το μήλο.	65	8	73	86.7	10.6	97.3
17. Βρες ποια λέξη έχουμε όταν βάζουμε μαζί σκούπα και ξύλο.	65	7	72	86.7	9.3	96
18. Βρες ποια λέξη έχουμε όταν ενώσουμε τις λέξεις δεινός και σάυρα.	69	3	72	92	4	96
19. Βρες ποια λέξη έχουμε όταν βάζουμε Φ (παύση) εγγάρι.	68	4	72	90.7	5.3	96
20. Βρες ποια λέξη έχουμε όταν λέμε χιονόμπαλα χωρίς το «χιονό».	72	0	72	96	0	96

Σε κάθε παιδί που απάντησε το δεύτερο ερωτηματολόγιο, δόθηκε βαθμολογία αθροίζοντας τις σωστές του απαντήσεις. Έτσι δημιουργήθηκε μια ποσοτική μεταβλητή που ονομάστηκε «Αναγνωστικές δεξιότητες νηπίου». Στον πίνακα 17 καταγράφονται ο μέσος όρος στην αξιολόγηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων των νηπίων, η ανώτατη και κατώτατη τιμή καθώς και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής αυτής.

Πίνακας 17

Αναγνωστικές δεξιότητες νηπίων.

Μεταβλητή	Σύνολο	Κατώτατη τιμή	Ανώτατη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Αναγνωστικές δεξιότητες νηπίων	75	0	20	17.77	2.907

Στο δείγμα υπήρξε ένα παιδί που δεν απάντησε σε καμία ερώτηση σωστά (βαθμολογία 0) και τις τελευταίες ερωτήσεις δεν τις απάντησε καθόλου. Αποτελεί μια ακραία τιμή στα αποτελέσματα και εξαιτίας αυτής της περίπτωσης προκύπτει η κατώτατη τιμή 0 στην μεταβλητή. Εξαιρώντας τις απαντήσεις αυτού του παιδιού, σε δείγμα 74 πολύτεκνων γονιών, τα παιδιά τους εμφανίζουν κατά μέσο όρο λίγο καλύτερο επίπεδο αναγνωστικών δεξιοτήτων, συγκεκριμένα μ.ό.=18, με κατώτατη τιμή 12.

3.2.1. Τα προνήπια δεν μπορούν να κατακτήσουν αναγνωστικές δεξιότητες στον ίδιο βαθμό με τα νήπια.

Προκειμένου να απαντηθεί αν τα προνήπια μπορούν να κατακτήσουν αναγνωστικές δεξιότητες στον ίδιο βαθμό με τα νήπια, εφαρμόστηκε έλεγχος κανονικότητας για να ελεγχθεί αν οι αναγνωστικές δεξιότητες ως ποσοτική μεταβλητή ακολουθεί κανονική κατανομή για τις δυο ομάδες παιδιών, νηπίων (5-6 ετών) και προνηπίων (4-5 ετών). Διαπιστώθηκε ότι η μεταβλητή «Αναγνωστικές δεξιότητες νηπίου» δεν ακολουθεί κανονική κατανομή καθώς στο τεστ του Shapiro-Wilk, η στάθμη σημαντικότητας βρέθηκε $p=0.00 < 0.05$ για την ομάδα των νηπίων και $p=0.023 < 0.05$ για την ομάδα των προνηπίων. Ως εκ τούτου, πραγματοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U test, ο οποίος έδειξε ότι δεν υπάρχει ομοιογένεια στο επίπεδο κατάκτησης αναγνωστικών δεξιοτήτων μεταξύ νηπίων και προνηπίων, καθώς η στάθμη

σημαντικότητας βρέθηκε $p= 0.01$. Ως συμπέρασμα, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις πρώτες αναγνωστικές δεξιότητες μεταξύ παιδιών ηλικίας 4 έως 5 ετών και παιδιών ηλικίας 5 έως 6 ετών.

3.2.2. Το επίπεδο αναγνωστικών δεξιοτήτων προσχολικής ηλικίας διαφέρει ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια.

Ένα άλλο ερώτημα που έπρεπε να απαντηθεί είναι αν τα αγόρια και τα κορίτσια προσχολικής ηλικίας βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο αναγνωστικών δεξιοτήτων. Διαπιστώθηκε αρχικά ότι «οι αναγνωστικές δεξιότητες νηπίων» ως μεταβλητή δεν ακολουθεί κανονική κατανομή για τις ομάδες των δύο φύλων, αφού για την ομάδα των αγοριών, το τεστ Shapiro-Wilk έδειξε $p=0.001$ και για την ομάδα των κοριτσιών βρέθηκε $p=0.00$. Προχωρώντας σε μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney U test, βρέθηκε $p=0.32>0.05$, και γι' αυτό το λόγο δεν μπορεί να απορριφθεί η ύπαρξη ομοιογένειας μεταξύ αγοριών και κοριτσιών όσον αφορά το επίπεδο κατάκτησης αναγνωστικών δεξιοτήτων. Άρα, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις αναγνωστικές δεξιότητες αγοριών και κοριτσιών προσχολικής ηλικίας.

3.2.3. Η σειρά γέννησης των παιδιών σε μια πολύτεκνη οικογένεια επηρεάζει την απόκτηση πρώτων δεξιοτήτων ανάγνωσης κατά την προσχολική ηλικία.

Ενδιαφέρον ερευνητικό ερώτημα είναι επίσης το αν παίζει ρόλο η σειρά γέννησης των παιδιών σε μια πολύτεκνη οικογένεια για την απόκτηση πρώτων δεξιοτήτων ανάγνωσης κατά την προσχολική ηλικία. Ο έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk που πραγματοποιήθηκε έδειξε ότι η μεταβλητή «Αναγνωστικές δεξιότητες νηπίου» δεν

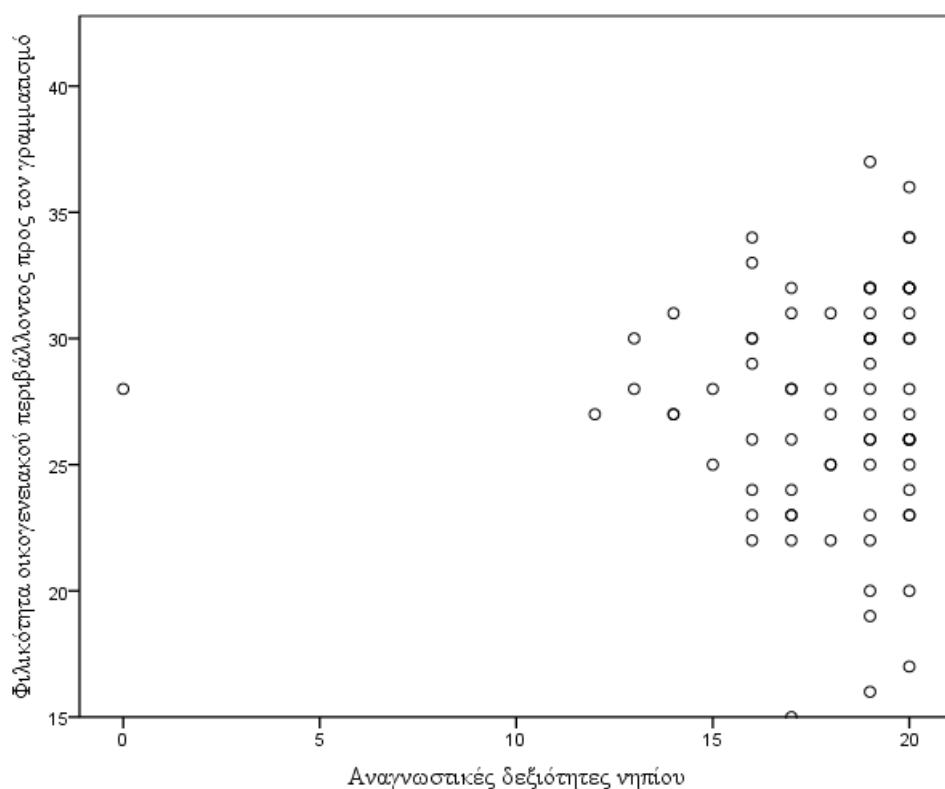
ακολουθεί κανονική κατανομή για τις δύο κατηγορίες, πρωτότοκα και υστερότοκα παιδιά, καθώς η στάθμη σημαντικότητας για την ομάδα των πρωτότοκων βρέθηκε $p=0.00$ και για την ομάδα των υστερότοκων $p=0.001$. Ως εκ τούτου πραγματοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος, Mann-Whitney U Test, σύμφωνα με τον οποίο $p=0.46>0.05$. Άρα υπάρχει ομοιογένεια ανάμεσα στις δύο ομάδες, όσον αφορά το επίπεδο των αναγνωστικών δεξιοτήτων τους. Συμπεραίνεται ότι η σειρά γέννησης των παιδιών δεν επηρεάζει το επίπεδο των πρώιμων αναγνωστικών δεξιοτήτων.

3.2.4. Ο αριθμός των παιδιών μιας οικογένειας επηρεάζει το επίπεδο κατάκτησης πρώιμων αναγνωστικών δεξιοτήτων των νηπίων.

Επίσης, ερευνήθηκε το αν ο αριθμός των παιδιών μιας οικογένειας επηρεάζει το επίπεδο κατάκτησης πρώιμων αναγνωστικών δεξιοτήτων των νηπίων. Εφαρμόστηκε έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk ο οποίος έδειξε μη κανονικές κατανομές για τις τρεις ομάδες (οικογένειες με 3 παιδιά, με 4 παιδιά, με 5 και άνω παιδιά). Συγκεκριμένα, για την ομάδα των τρίτεκνων $p=0.00$, για την ομάδα των οικογενειών με 4 παιδιά $p=0.005$ και για την ομάδα των οικογενειών με 5 και πάνω παιδιά $p=0.006$, πράγμα που σημαίνει απουσία κανονικότητας. Προχωρώντας σε μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal-Wallis Test, βρέθηκε ότι $p=0.652 >0.05$, δηλαδή υπάρχει ομοιογένεια μεταξύ των ομάδων όσον αφορά το επίπεδο των αναγνωστικών δεξιοτήτων που αναπτύσσουν τα νήπια που μεγαλώνουν σε αυτές. Συμπερασματικά, ο αριθμός των παιδιών που υπάρχει σε μία οικογένεια δεν επηρεάζει το επίπεδο αναγνωστικών δεξιοτήτων που μπορεί να κατακτήσει το παιδί προσχολικής ηλικίας.

3.3. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού των πολύτεκνων οικογενειών με το επίπεδο αναγνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών τους;

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα είναι: «Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των αναγνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών πολύτεκνων οικογενειών με το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού;». Προκειμένου λοιπόν να εξεταστεί αν οι δύο μεταβλητές, οι πρώτες αναγνωστικές δεξιότητες και η φιλικότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος προς το γραμματισμό συσχετίζονται ή συμμεταβάλλονται, δημιουργήθηκε ένα διάγραμμα διασποράς, όπου φαίνεται ότι οι τιμές των δύο μεταβλητών παρουσιάζουν μία τάση γραμμικότητας.



Διάγραμμα 1: Διάγραμμα διασποράς αναγνωστικών δεξιοτήτων και φιλικότητας οικογενειακού περιβάλλοντος προς τον γραμματισμό.

Παρατηρείται η ύπαρξη μιας ακραίας τιμής. Το νέφος των παρατηρήσεων στο διάγραμμα διασποράς παρουσιάζει τάση γραμμικότητας και το σχήμα του δείχνει ότι

πιθανότατα οι δύο μεταβλητές δεν έχουν μεταξύ τους γραμμική συσχέτιση. Εφαρμόζοντας το δείκτη συσχέτισης Pearson βρέθηκε ότι $r = -0.003$ και $p = 0.976 > 0.05$, δηλαδή μηδενική γραμμική συσχέτιση χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά.

Αυτό σημαίνει ότι οποιοδήποτε κι αν είναι το επίπεδο οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού, αυτό δεν σχετίζεται με το επίπεδο αναγνωστικών δεξιοτήτων που αναπτύσσουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας όσον αφορά στο δείγμα της έρευνας. Δεν αποκλείεται όμως το ενδεχόμενο να βρεθεί γραμμική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών σε μια άλλη δειγματοληψία. Ακόμη, δεν αποκλείεται οι δύο μεταβλητές να έχουν άλλου είδους συσχέτιση και όχι γραμμική ή να συσχετίζονται με μια κοινή τρίτη μεταβλητή που είναι στην παρούσα έρευνα άγνωστη. Ως συμπέρασμα, η κατάκτηση των πρώτων αναγνωστικών δεξιοτήτων από τα παιδιά επιτυγχάνεται λόγω της ύπαρξης ή επίδρασης κι άλλων παραγόντων όπως είναι για παράδειγμα η φοίτηση των νηπίων στην Προσχολική Εκπαίδευση ή η αλληλεπίδραση των παιδιών με τα μεγαλύτερα αδέρφια τους.

4. Συζήτηση- Συμπεράσματα- Προτάσεις

Πόσο λοιπόν συμμετέχουν οι γονείς των παιδιών προσχολικής ηλικίας στην ανάδυση πρώιμων αναγνωστικών δεξιοτήτων και ποιες είναι οι αδυναμίες/δυσκολίες που ανιχνεύονται σε αυτή την φάση γραμματισμού των νηπίων; Τα ευρήματα της μελέτης αυτής απαντούν στις παραπάνω ερωτήσεις δείχνοντας πόσο σημαντική είναι η συμβολή του οικογενειακού γραμματισμού για την έγκαιρη ανίχνευση και την αποφυγή αναγνωστικών δυσκολιών καθώς και η ανταλλαγή πληροφοριών που αφορούν το παιδί μεταξύ γονέα και νηπιαγωγού, προκειμένου να εξαλειφθούν εγκαίρως επιμέρους δυσκολίες στη μάθηση.

Σε αυτό το κεφάλαιο, λοιπόν, γίνεται συζήτηση περί των ευρημάτων της έρευνας, εξάγονται συμπεράσματα για το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού, την αναγνωστική ετοιμότητα των νηπίων και τη σχέση της με τον αριθμό των αδερφών, τη σειρά γέννησης, την ηλικία και το φύλο των παιδιών.

4.1. Συζήτηση για το Οικογενειακό Περιβάλλον Γραμματισμού Πολύτεκνων

Οικογενειών

Το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού των οικογενειών με τρία ή περισσότερα παιδιά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, είναι μέτρια υποστηρικτικό, καθώς ο μέσος όρος αυτής της μεταβλητής υπολογίστηκε 27.21 με άριστα το 37. Με βάση το Διεθνές Κέντρο Μαθησιακών Δυσκολιών, ένα τέτοιο οικογενειακό περιβάλλον χαρακτηρίζεται ως ελλιπές σε κάποια από τα απαραίτητα μέσα, υλικά ή μη, για την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού. Επομένως μπορούν και πρέπει να γίνουν

βελτιώσεις, ώστε να εξαλειφθεί η πιθανότητα εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών, έλλειψης κινήτρων ή σχολικής αποτυχίας.

Ακόμη, αποδείχθηκε ότι ο αριθμός των παιδιών που έχει μια οικογένεια δεν αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την διαμόρφωση του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού. Αντίθετα, σύμφωνα με τον Downey (1995), τα υλικά μέσα γραμματισμού μειώνονται με μεγαλύτερο ρυθμό όσο αυξάνονται τα αδέρφια και η χρήση των τεχνολογικών μέσων, που υπάρχουν στην οικογένεια, δεν έχουν την ίδια ωφέλεια για τους υστερότοκους.

Επίσης, αποδείχθηκε ότι η σειρά γέννησης δεν αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την διαμόρφωση του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού. Και αυτό έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα του Blake (1981), όπου αναφέρεται ότι τα υστερότοκα τέκνα σε μια πολύτεκνη οικογένεια αναμένεται να μην έχουν συμμετέχει σε τόσες δραστηριότητες οικογενειακού γραμματισμού, σε σχέση με τα πρωτότοκα, καθώς οι γονείς δεν έχουν τον ίδιο διαθέσιμο χρόνο για αλληλεπίδραση με τα παιδιά τους (Blake, 1981).

Συμπερασματικά, ο αριθμός των παιδιών και οι σειρά γέννησης είναι παράγοντες που αλληλοεπιδρούν και με άλλους παράγοντες όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, οι αντιλήψεις των γονέων για τον γραμματισμό, βάσει της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας που έγινε σε προηγούμενη ενότητα.

Παρακάτω, συζητούνται τα επιμέρους συμπεράσματα που εξάγονται αναφορικά με το περιβάλλον γραμματισμού των πολύτεκνων οικογενειών.

4.1.1. Ενασχόληση με εικονογραφημένα βιβλία.

Είναι γνωστό ότι ο αριθμός των βιβλίων που υπάρχουν στο σπίτι, το αλληλεπιδραστικό διάβασμα βιβλίων του γονιού με το παιδί, όπως και οι επισκέψεις σε βιβλιοθήκες είναι στοιχεία που δείχνουν ένα υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού (Kreider et al, 2011· Timmons & Pelletier, 2015). Στην περίπτωση του παρόντος δείγματος, φαίνεται πως το 22,7% δεν έχουν ούτε 20 εικονογραφημένα βιβλία στο σπίτι τους και το 53.3% ούτε 50. Ωστόσο, οι περισσότεροι γονείς δηλώνουν πως διαβάζουν σίγουρα μια φορά την εβδομάδα ένα εικονογραφημένο βιβλίο μαζί με το παιδί τους, αλλά μόνο οι μισοί το κάνουν συχνότερα από 4 φορές την εβδομάδα. Οι επισκέψεις των γονιών μαζί με το παιδί τους σε μια δημοτική βιβλιοθήκη ή ένα βιβλιοπωλείο δεν είναι συχνές καθώς οι περισσότεροι από τους μισούς γονείς δεν κάνουν μια τέτοια επίσκεψη ούτε μια φορά το δίμηνο. Τέλος, όσον αφορά την ηλικία των παιδιών κατά την οποία οι γονείς ξεκίνησαν να τους διαβάζουν βιβλία, περισσότεροι από τους μισούς γονείς απαντούν πως άρχισαν να διαβάζουν εικονογραφημένα βιβλία στο παιδί τους πριν τον πρώτο χρόνο ζωής του. Αυτός είναι ένας παράγοντας που συμβάλλει στην αποφυγή εμφάνισης γλωσσικών προβλημάτων, σύμφωνα με τον Boudreau (2005).

Επομένως, προτείνεται να ενισχυθεί το οικογενειακό περιβάλλον με περισσότερα εικονογραφημένα βιβλία, να επισκέπτονται τακτικότερα οι γονείς με τα παιδιά τους μια βιβλιοθήκη ή ένα βιβλιοπωλείο καθώς όλες αυτές οι αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες συμβάλλουν στην ενεργή συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες που προάγουν τον γραμματισμό τους (McCormick, 2012).

4.1.2. Ενίσχυση προφορικού λόγου στην οικογένεια.

Η κατανόηση και παραγωγή προφορικών αφηγήσεων και εν γένει του προφορικού λόγου συνδέεται στενά με την αναγνωστική κατανόηση (McCormick, 2012). Γι' αυτό το λόγο, σε αυτήν την έρευνα, αξιολογήθηκε το αν και κατά πόσο οι γονείς ενθαρρύνουν τα παιδιά στη σωστή χρήση και καλλιέργεια του προφορικού τους λόγου. Η πλειοψηφία των πολύτεκνων γονιών, όπως αποδείχθηκε, ενθαρρύνουν το παιδί να σχηματίζει ολοκληρωμένες προτάσεις, πράγμα που βοηθάει τα παιδιά να μάθουν να χρησιμοποιούν σωστά τη γλώσσα τους, αλλά και να επεκτείνουν το λόγο τους σε μια πιο επεξεργασμένη μορφή (Χαραλαμποπούλου, 2002· Bredenkamp, Copple, 2008). Ωστόσο, οι ίδιοι γονείς κατά το ήμισυ του δείγματος, φαίνεται ότι δεν διδάσκουν στο παιδί τους καινούριες λέξεις καθημερινά, ώστε να εμπλουτιστεί το δεκτικό λεξιλόγιό τους, καθώς αυτό σχετίζεται άμεσα με όψεις της συμβατικής ανάγνωσης (Manolitsis, 2016). Το 1/5 των γονιών συζητά με το παιδί του για ένα θέμα σπανιότερα από μια φορά την εβδομάδα και το 1/3 δεν συζητάει καθημερινά με το παιδί του. Αυτό ενδεχομένως να σημαίνει ότι κάποια παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα με το να περιγράφουν τις σκέψεις, τα συναισθήματά τους ή τις καταστάσεις που βιώνουν καθημερινά, ώστε να αναπτύξουν και αφηγηματικές δεξιότητες (McCormick, 2012· Rhyner, 2009).

Επομένως, πρέπει να επιστήσουν οι εκπαιδευτικοί την προσοχή των γονέων στην καθημερινή επικοινωνία τους με το παιδί, ώστε να παράγεται προφορικός λόγος, στην χρήση καινούριων λέξεων από τους ίδιους ώστε να βελτιωθεί το προσληπτικό λεξιλόγιο των παιδιών.

4.1.3. Εκμάθηση αλφάβητου από την οικογένεια.

Τα νήπια χρειάζεται να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με τα γράμματα-σύμβολα και τους ήχους τους πριν την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο για μια μελλοντική επιτυχημένη εκμάθηση ανάγνωσης (Worden & Boettcher, 1990). Το αν οι γονείς διδάσκουν στα νήπιά τους τα γράμματα της αλφαβήτας και τους ήχους τους αποδείχθηκε ότι βοηθά στην ταυτόχρονη εκμάθηση των γραμμάτων και των φωνημάτων τους (Χαραλαμποπούλου, 2002), αλλά αποτελεί και διακριτό παράγοντα που επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού των νηπίων (Kirby & Hogan, 2008). Στην έρευνα αυτή, η πλειοψηφία των πολύτεκνων γονέων έχουν την τάση να προτρέπουν το παιδί τους να μάθει τα ονόματα των γραμμάτων, παρά το γεγονός ότι δε διαθέτουν όλες οι οικογένειες ένα βιβλίο αλφαβήτας. Λίγες είναι οι οικογένειες (το 1/5 του δείγματος) που δεν έχουν στο σπίτι τους παιχνίδια ή άλλα υλικά που να βοηθούν το παιδί να μάθει ή να εξοικειωθεί με την αλφαβήτα. Οι περισσότεροι γονείς μαθαίνουν στο παιδί τους την αλφαβήτα ως τραγουδάκι και το προτρέπουν να γράφει τα γράμματα της αλφαβήτας, οικογενειακή πρακτική που όπως είναι γνωστό προάγει την ανάπτυξη γραμματισμού των παιδιών (Χαραλαμποπούλου, 2002· McGee & Purcell-Gates, 1997). Ωστόσο η πλειοψηφία των οικογενειών δεν διαθέτουν στο σπίτι τους τρισδιάστατα γράμματα ώστε το παιδί να παίζει, να πειραματιστεί ή να γράψει με αυτά. Τα μαγνητικά ή τρισδιάστατα γράμματα είναι ακόμα ένα βοηθητικό εργαλείο-παιχνίδι στο πλαίσιο της πολυαισθητηριακής προσέγγισης της μάθησης σύμφωνα με την οποία η χρήση πολλαπλών αισθητηριακών καναλιών εισόδου των πληροφοριών, ενισχύει τη μνημονική αποθήκευση και την ανάκτηση των πληροφοριών (Gabrieli, 2009 όπως αναφέρεται στο Μπαστέα, χ.χ.).

Επομένως, προτείνεται η ενίσχυση του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού με εικονογραφημένα βιβλία πρώτης ανάγνωσης ή σχετικά με την εκμάθηση

των γραμμάτων και με υποστηρικτικά υλικά όπως τρισδιάστατα ή μαγνητικά γράμματα με τα οποία μπορεί να μάθει την αλφαβήτα παίζοντας.

4.1.4. Καλλιέργεια φωνολογικής επίγνωσης από το οικογενειακό περιβάλλον.

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας καθώς χρησιμοποιούν και επεξεργάζονται τη γλώσσα και τον προφορικό λόγο αποκτούν φωνολογική επίγνωση, που είναι κυρίαρχη δεξιότητα απαραίτητη για την εκμάθηση της ανάγνωσης (Κουτσουράκη, 2006). Το επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης που έχουν τα παιδιά πριν διδαχθούν συστηματικά τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες μιας γλώσσας συμβάλλει στην διαδικασία εκμάθησης της ανάγνωσης (Κωτούλας, 2007). Για την καλλιέργεια όμως της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών στα πέντε πρώτα χρόνια της ζωής τους, οι πιο σημαντικές προϋποθέσεις είναι η επαρκής έκθεση των παιδιών στον προφορικό λόγο, η θετική αλληλεπίδραση του παιδιού με τον φροντιστή του και η επαφή των παιδιών με την εκφραστικότητα της γλώσσας. Η πρώιμη επαφή του παιδιού με την γλώσσα από τους πρώτους μήνες της ζωής του έχει μακροχρόνια οφέλη στην φωνημική αναγνώριση και στην ανάλυση των λέξεων σε διακριτά μέρη. Ακόμα, σημαντικότερη είναι η συμβολή του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού όταν συνδυάζεται η ποσότητα και η ποιότητα του λόγου που χρησιμοποιείται στο σπίτι με τις θετικές αλληλεπιδράσεις παιδιών και γονιών (Day, χ.χ.).

Στις πολύτεχνες οικογένειες, όπως αποδείχθηκε στην παρούσα έρευνα, οι γονείς δίνουν έμφαση στο να μάθουν στα παιδιά τους την αλφαβήτα ως ποιηματάκι, τις ονομασίες των γραμμάτων αλλά και τους ήχους που παράγουν, δεξιότητα που είναι πολύ βοηθητική για τα πρώτα στάδια εκμάθησης της ανάγνωσης (Worden & Boettcher, 1990). Ωστόσο, δεν ασχολούνται με το να διδάξουν τραγουδάκια στο παιδί τους ή να τους μάθουν πώς να αναγνωρίζουν ή να κάνουν ομοιοκαταληξία, πρώιμη δεξιότητα

γραμματισμού που βοηθά στην ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης (Χαραλαμποπούλου, 2002). Συγκεκριμένα, όσον αφορά τη φωνολογική επίγνωση που αφορά την αναγνώριση συλλαβών και ομοιοκαταληξίας, αποδείχθηκε ότι οι περισσότεροι από το σύνολο του δείγματος δε μαθαίνουν στο παιδί τους πώς να κάνει ομοιοκαταληξία και το 1/3 των γονιών δεν έχουν ούτε ένα βιβλίο με ομοιοκαταληξίες (ποιηματάκια). Η δεξιότητα αναγνώρισης της ομοιοκαταληξίας οδηγεί τα παιδιά στην κατανόηση του τονισμού και της διάρκειας του λόγου (Κουτσουράκη, 2006· Boudreau, 2005). Ακόμη, σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω για την ενίσχυση του προφορικού λόγου, κάποιοι γονείς δεν έχουν εστιάσει την προσοχή τους στην καθημερινή, συχνή και ουσιαστική επικοινωνία με τα παιδιά τους, συνθήκη που ενισχύει τον έλεγχο που έχουν τα παιδιά πάνω στις λειτουργίες και τη δομή του προφορικού λόγου (Manolitsis, 2016). Άρα, οι πολύτεκνοι γονείς πιστεύουν ότι η συστηματική διδασκαλία των φωνημάτων της γλώσσας, έτσι όπως γίνεται στην Α΄ τάξη του δημοτικού είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος προετοιμασίας των παιδιών προσχολικής ηλικίας και όχι η ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών, μέσω της ανάπτυξης του προφορικού λόγου ή της διδασκαλίας της ομοιοκαταληξίας.

4.1.5. Χρήση εναλλακτικών μέσων γραμματισμού.

Στις μέρες μας γίνεται ολοένα και πιο διαδεδομένη αλλά και απαραίτητη η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ), ως μέσα γραφής, ανάγνωσης, επικοινωνίας, και ψυχαγωγίας, ως μέσα δηλαδή πρακτικής γραμματισμού, ταυτόχρονα βέβαια με τη χρήση των παλιότερων συμβατικών μέσων μάθησης (Κουτσογιάννης, 2004 όπως αναφέρεται στο Παπαβασιλείου, 2016). Υπάρχουν

αντικρουόμενες έρευνες για το αν η διδακτική παρέμβαση με χρήση Η/Υ και λογισμικού έχει σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής. Ωστόσο αυτό που μπορεί να ειπωθεί με σιγουριά είναι ότι ο Η/Υ αλλά και η τηλεόραση καλό είναι να αξιοποιούνται ως ευέλικτα, υποστηρικτικά εργαλεία μάθησης για την ενίσχυση του προφορικού και του γραπτού λόγου των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Παπαβασιλείου, 2016).

Σε αυτήν την έρευνα, υπήρξαν ερωτήσεις που αξιολογούσαν την χρήση των τεχνολογικών μέσων ως εναλλακτικά βοηθητικά εργαλεία μάθησης και γραμματισμού. Στις απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν, φαίνεται ότι η πλειοψηφία των γονιών δεν προτρέπουν τα παιδιά τους να παίζουν εκπαιδευτικά παιχνίδια πρώτης ανάγνωσης στον υπολογιστή και οι μισοί γονείς δεν τα προτρέπουν να παρακολουθήσουν εκπαιδευτικά προγράμματα πρώτης ανάγνωσης στην τηλεόραση ή σε CD. Με άλλα λόγια, οι πολύτεκνοι γονείς προτιμούν τη χρήση των συμβατικών μέσων γραμματισμού και δε χρησιμοποιούν τα τεχνολογικά μέσα ως καθημερινή πρακτική γραμματισμού.

Συμπερασματικά, προτείνεται στους γονείς να εκμεταλλευτούν το χρόνο που αφιερώνουν τα παιδιά μπροστά στην τηλεόραση ή στον υπολογιστή, ή σε οποιοδήποτε άλλο μέσο τεχνολογίας, προς όφελος των παιδιών τους, βάζοντάς τα να παίζουν εκπαιδευτικά παιχνίδια σχετικά με τα γράμματα και την αλφαβήτα ή να παρακολουθήσουν κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικό με ένα θέμα που προάγει την μάθηση σε οποιαδήποτε γνωστική περιοχή.

4.1.6. Στάσεις γονέων προς τον γραμματισμό.

Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των γονιών σε θέματα γραμματισμού των παιδιών τους αποτελούν έναν από τους προσδιοριστικούς παράγοντες που λειτουργούν ως βασικοί

δείκτες αξιολόγησης του οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού (Spedding, Harkins, Makin, & Whiteman, 2007). Οι αντιλήψεις των γονέων απέναντι στις οικογενειακές πρακτικές γραμματισμού και η υποστήριξη που παρέχουν στα παιδιά τους επηρεάζει σημαντικά την πορεία του αναδυόμενου γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Stanard, 2010· Stephenson et al, 2008). Οι γονείς του δείγματος ρωτήθηκαν πόσο συχνά δίνουν το παράδειγμα του αναγνώστη στα παιδιά τους, ποια γνώμη έχουν οι ίδιοι για τον εαυτό τους ως αναγνώστες, ποιες είναι οι προσδοκίες τους για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους. Οι περισσότεροι γονείς (τα 4/5) θεωρούν ότι έχουν πλούσιο λεξιλόγιο και ακόμα περισσότεροι ότι είναι καλοί αναγνώστες. Η πλειοψηφία των γονέων απολαμβάνουν τη δραστηριότητα του διαβάσματος ενός βιβλίου με το παιδί και προσδοκούν το παιδί τους να αξιοποιήσει πλήρως τις δυνατότητές του στο σχολείο. Αρκετοί, ωστόσο, είναι οι γονείς (40%), που δεν δίνουν καθημερινό παράδειγμα αναγνώστη. Η εικόνα όμως των γονιών που οι ίδιοι διαβάζουν και δίνουν αξία στον γραμματισμό, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι ενός υποστηρικτικού οικογενειακού περιβάλλοντος γραμματισμού (Kreider et al, 2011).

Επομένως, οι γονείς θεωρούν σημαντική για την μαθησιακή εξέλιξη τη διαδικασία ανάγνωσης βιβλίων με τα παιδιά τους, αφού αρχίζουν να την εφαρμόζουν ακόμα και πριν το παιδί τους γίνει ενός έτους. Η στάση τους απέναντι στον γραμματισμό είναι πολύ θετική με υψηλές προσδοκίες για την σχολική πορεία των παιδιών τους είτε γιατί υπερεκτιμούν την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης είτε γιατί πιστεύουν στις ικανότητες και τα κίνητρα των παιδιών. Ωστόσο, οι δικές τους προσωπικές εμπειρίες σε ζητήματα μάθησης είναι αυτές που θα καθορίσουν ασυνείδητα τις στάσεις και πρακτικές τους στο γραμματισμό, οι οποίες με τη σειρά τους θα ενισχύσουν κάποιες όψεις του γραμματισμού και θα δώσουν τα ανάλογα κίνητρα στα παιδιά (Καρδάση, 2015).

4.2. Συζήτηση για τις Αναγνωστικές Δεξιότητες των Νηπίων

Το επίπεδο αναγνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών που ζουν σε πολύτεκνες οικογένειες αποδείχθηκε πολύ καλό, με βάση το ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε από το Διεθνές Κέντρο Μαθησιακών Δυσκολιών, καθώς ο μέσος όρος βρέθηκε 17.77 έναντι του 20, που επιτυγχάνεται απαντώντας σωστά σε όλες τις ερωτήσεις. Τα παιδιά αυτού του δείγματος έχουν κατακτήσει δεξιότητες γραμματισμού που σίγουρα θα τους βοηθήσουν στην διαδικασία εκμάθησης ανάγνωσης, παρά το γεγονός ότι το οικογενειακό τους περιβάλλον παρουσιάζει ελλείψεις ως προς τον γραμματισμό.

Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των παιδιών του δείγματος αναγνωρίζουν τις διαφορετικές μορφές γραπτού λόγου (γράμματα, αριθμούς, σύμβολα, εικόνες κ.α.), τα βασικά στοιχεία της μορφής ενός βιβλίου (εξώφυλλο, οπισθόφυλλο κ.λπ.), πρώιμες δεξιότητες γραμματισμού που είναι απαραίτητες να αποκτηθούν σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2002). Ακόμα, επιβεβαιώνεται στην έρευνά ότι κάποια γράμματα είναι πιο γνωστά στα παιδιά από κάποια άλλα και ότι ίσως τα κεφαλαία γράμματα να αναγνωρίζονται και να μαθαίνονται πιο εύκολα σε σύγκριση με τα πεζά. Και τα δύο αυτά ευρήματα έχουν επιβεβαιωθεί από έρευνες όπως αυτές των Worden και Boettcher (1990) και Τάφα (2003), οι οποίες αποδίδουν το γεγονός στο ότι το σχήμα των κεφαλαίων είναι ίσως πιο ευδιάκριτο από αυτό των πεζών. Συγκεκριμένα, για την ελληνική γλώσσα στην παρούσα έρευνα, περισσότερα παιδιά αναγνώρισαν το Μ, λιγότερα το Τ και το Π και ακόμα λιγότερα το Λ και το Β.

Επιπλέον, τα περισσότερα παιδιά στην παρούσα έρευνα αναγνωρίζουν δύο λέξεις που ομοιοκαταληκτούν, παρότι στο οικογενειακό περιβάλλον δεν έρχονται σε συχνή επαφή με τραγουδάκια, ποιηματάκια, ή δραστηριότητες σχετικές με ομοιοκαταληξία. Αυτό δείχνει ότι έχουν κατακτήσει το δεύτερο επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης σύμφωνα με τον

Κωτούλα (2007), στο οποίο βρίσκεται η δεξιότητα αναγνώρισης της ομοιοκαταληξίας δύο λέξεων όπου τα παιδιά απαιτείται να έχουν περισσότερο εστιασμένη προσοχή στην δομή των εκφωνημάτων. Η αναγνώριση της ομοιοκαταληξίας θεωρείται από τους Lundberg et al (1988) ως δεξιότητα που αφορά την διάκριση της τελικής συλλαβής. Είναι γνωστό ότι ο χειρισμός των συλλαβών είναι ευκολότερη δεξιότητα από τον χειρισμό των φωνημάτων. Ωστόσο, η Yopp (1988) και ο Κωτούλας (2007) διαπίστωσαν ότι η δραστηριότητα αναγνώρισης ομοιοκαταληξίας, ενέχει μεγαλύτερη δυσκολία και είναι πιθανό να μετρά μία διαφορετική ικανότητα από αυτήν της φωνημικής επίγνωσης. Άλλοι ερευνητές όπως οι Muter, Hulme, Snowling και Taylor (1997) ανέφεραν πως η έρευνά τους έδωσε αποδείξεις για δύο διακριτές και λίγο ή πολύ ανεξάρτητες φωνολογικές ικανότητες: τη φωνημική ανάλυση και την αναγνώριση ομοιοκαταληξίας. Είναι πιθανό λοιπόν η εμπλοκή της μνήμης ή της σημασίας των λέξεων να επηρεάζουν την επιλογή της λέξης «που δεν ταιριάζει», έργο εντελώς διαφορετικό από άλλες δραστηριότητες χειρισμού συλλαβών, όπως το να αναλυθεί μία λέξη στις συλλαβές της ή να ενωθούν συλλαβές για να φτιάξουν λέξη. Αναδεικνύεται έτσι ο ιδιαίτερος χαρακτήρας αυτών των δραστηριοτήτων που έχει μάλιστα υποστηριχτεί πως παίζουν αιτιώδη ρόλο στην κατάκτηση της ανάγνωσης (Goswami, 1999, Goswami & Bryant, 1990, όπως αναφέρεται στο Κωτούλας, 2007).

Επίσης, τα περισσότερα παιδιά αναγνωρίζουν το πρώτο φώνημα μιας λέξης καθώς αυτό αξιολογήθηκε με τις ερωτήσεις 13, 14 και 19. Η αναγνώριση του πρώτου γράμματος μιας λέξης υποστηρίζεται πως είναι σημαντικότερη πρώιμη αναγνωστική δεξιότητα από τους Lonigan, Bloomfield, Anthony, Bacon, Phillips και Samwel (1999). Η διάκριση του αρχικού φωνήματος μιας λέξης, η σύνθεση ή η μερική ανάλυση μιας λέξης στα φωνήματά της αποτελεί το τρίτο επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης όπως αναφέρει ο Κωτούλας (2007).

Το τέταρτο επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης που είναι η πλήρης ανάλυση μιας λέξης στα φωνήματά της δεν αξιολογήθηκε με το δοθέν ερωτηματολόγιο. Το πέμπτο

επίπεδο που συνίσταται από τις δεξιότητες πρόσθεσης, αφαίρεσης ή μετακίνησης φωνημάτων, δημιουργώντας μια νέα φυσική η επινοημένη λέξη, αξιολογήθηκε σε μικρό βαθμό με τη σύνθεση δύο λέξεων σε μία, με την ανάλυση μιας σύνθετης λέξης σε δύο, με την προσθήκη φωνήματος για τη δημιουργία μιας λέξης (με τις ερωτήσεις 17, 18, 19, 20) όπου όλα σχεδόν τα παιδιά απάντησαν με επιτυχία.

Συνεπώς, τα παιδιά των πολύτεκνων οικογενειών βρίσκονται σε πολύ καλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης, παρόλο που οι γονείς φαίνεται να αντιλαμβάνονται το γραμματισμό των παιδιών τους κυρίως ως διδασκαλία αυτών καθ'αυτών των γραμμάτων όπως γίνεται στο δημοτικό σχολείο. Γίνεται λοιπόν η υπόθεση ότι τα νήπια των πολυμελών οικογενειών αποκομίζουν γνώσεις και δεξιότητες είτε από τις δραστηριότητες που οργανώνουν οι εκπαιδευτικοί στο νηπιαγωγείο, καθώς όλα τα παιδιά του δείγματος παρακολουθούν το πρόγραμμα ενός νηπιαγωγείου ή παιδικών σταθμών, είτε από την αλληλεπίδραση τους με τα μεγαλύτερα αδέρφια τους, πράγμα που απέδειξε η Γαλάνη σε έρευνά της, το 2011, μελετώντας πολύτεκνες και μη οικογένειες, αναφορικά με το πνεύμα αλληλοϋποστήριξης που υπάρχει μεταξύ πολλών αδερφών.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά την αναγνωστική ετοιμότητα με βάση την αξιολόγηση κάποιων δεξιοτήτων, βρέθηκε ότι αυτή διαφέρει μεταξύ προνηπίων και νηπίων, πράγμα που έχει βεβαιωθεί και από πολλές άλλες έρευνες (Δανηλίδου, 2004· Snow, 2006). Στο διάστημα αυτών των χρόνων, 4 έως 6 ετών, το παιδί συνεχώς κατακτά και εξελίσσει γνώσεις και δεξιότητες γραμματισμού βάσει των εμπειριών που βιώνει.

Ακόμη, η αναγνωστική ετοιμότητα δεν διαφέρει σημαντικά μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών προσχολικής ηλικίας. Αποδείχθηκε, δηλαδή, ότι το φύλο δεν παίζει σημαντικό ρόλο στο επίπεδο των πρώτων αναγνωστικών δεξιοτήτων των νηπίων. Τα εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με κάποιες έρευνες που αναφέρουν ότι το φύλο παίζει

κυρίαρχο ρόλο στην ανάπτυξη πρώιμων δεξιοτήτων γραμματισμού (Χαραλαμποπούλου, 2002· Χατζησαββίδης, 1998· Kim & Park, 2013).

Άλλα ευρήματα της έρευνας είναι ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας των πολυμελών οικογενειών δεν υστερούν σε αναγνωστική ετοιμότητα, ούτε επηρεάζεται αυτή από τη σειρά γέννησής των παιδιών, ή τον αριθμό των αδερφών τους. Ωστόσο, οι Black, Devereux και Salvanes (2005) είχαν διαπιστώσει ότι το μέγεθος της οικογένειας και η σειρά γέννησης των παιδιών συσχετίζονται αρνητικά με το επίπεδο και την διάρκεια εκπαίδευσης των εφήβων και ενηλίκων που μεγάλωσαν σε πολύτεχνες οικογένειες στη Νορβηγία.

4.3. Συζήτηση για τη σχέση Οικογενειακού Περιβάλλοντος και Αναγνωστικών Δεξιοτήτων.

Τα αποτελέσματα της συσχέτισης των δύο μεταβλητών της έρευνας, έδειξαν πως το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού και οι αναγνωστικές δεξιότητες δεν συµμεταβάλλονται. Αποδείχθηκε πως οποιοδήποτε κι αν είναι το επίπεδο φιλικότητας του περιβάλλοντος προς τον γραμματισμό, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας βρίσκονται σε πολύ καλό επίπεδο αναγνωστικής ετοιμότητας. Αυτό τουλάχιστον ισχύει για το δείγμα πολύτεχνων οικογενειών της παρούσας έρευνας. Με άλλα λόγια, υπάρχουν κι άλλοι παράγοντες που συμβάλλουν στην κατάκτηση των πρώτων αναγνωστικών δεξιοτήτων από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Σαφώς ένα υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον επιδρά θετικά στην διαδικασία του αναδυόμενου γραμματισμού των παιδιών, μειώνοντας τις πιθανότητες εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών ή σχολικής αποτυχίας, αλλά δεν αρκεί μόνο αυτό. Επιβεβαιώνεται επομένως, ότι ο αναδυόμενος γραμματισμός είναι μία πολυδιάστατη έννοια η οποία αποτελείται από πολλά πεδία αλληλοεπηρεαζόμενα μεταξύ

τους, τα οποία συμβάλλουν στη μάθηση του συμβατικού γραμματισμού με διαφορετικούς και πολύπλοκους τρόπους (Μανωλίτσης, 2016).

Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να εξηγηθούν αν ληφθεί υπόψη ότι όλα τα παιδιά του δείγματος φοιτούν σε δημόσια ή ιδιωτικά νηπιαγωγεία. Άλλωστε η Προσχολική Εκπαίδευση, σύμφωνα και με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, παίζει καθοριστικό ρόλο στην κατάκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων. Η φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο έχει ως στόχο της την έναρξη της διαδικασίας προανάγνωσης (Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου', 2014) και παίζει ουσιαστικό ρόλο στην αποφυγή μελλοντικών αναγνωστικών δυσκολιών (Μπάρμπας, 2007). Το εκπαιδευτικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου παρέχει πλήθος εμπειριών που δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί να συμμετέχει σε δραστηριότητες γραμματισμού. Βέβαια, η ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης είναι πολύ συσχετισμένη με τον ανθρώπινο παράγοντα και αποδίδεται σε αυτόν (Rentzou & Sakellariou, 2011), πράγμα που σημαίνει ότι οι παιδαγωγοί της προσχολικής εκπαίδευσης οφείλουν να έχουν υπόψη τους την πολυδιάστατη φύση και σχέση του αναδυόμενου γραμματισμού και να αξιοποιούν τις εμπειρίες που προσφέρει το περιβάλλον (Μανωλίτσης, 2016).

Στην Ελλάδα, οι παιδαγωγοί οργανώνουν πολύ συχνά δραστηριότητες γραμματισμού μέσα στην τάξη. Η κυριότερη από αυτές είναι η ανάγνωση ιστοριών. Οι νηπιαγωγοί παράλληλα, δείχνουν τις εικόνες στο παιδί, κάποιιο δείχνουν και με το χέρι τους στα γράμματα, για να καταλάβει το παιδί ότι διαβάζονται τα γράμματα και όχι οι εικόνες, και στο τέλος της ιστορίας κάνουν ερωτήσεις κατανόησης. Πολλοί κάνουν αναφορά στον τίτλο του βιβλίου, στον συγγραφέα και στον εικονογράφο. Ακόμη οι παιδαγωγοί ασχολούνται με δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης ώστε τα παιδιά να μπορούν να χωρίζουν τις προτάσεις σε λέξεις, να κατανοούν ότι δύο ή περισσότερες λέξεις μπορούν να αρχίζουν από την ίδια συλλαβή, να χειρίζονται τα φωνολογικά συστατικά των

λέξεων, να αναλύουν και να συνθέτουν τις λέξεις στα επιμέρους φωνήματα. Επιπλέον, πραγματοποιούν δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης, όπως είναι αυτές της ομοιοκαταληξίας (Φασουλάκη, 2011). Άλλοι τρόποι μέσα από τους οποίους τα παιδιά αποκομίζουν οφέλη για τον γραμματισμό τους από την Προσχολική Εκπαίδευση είναι η συμμετοχή τους στο δραματικό/θεατρικό παιχνίδι, ο εβδομαδιαίος δανεισμός βιβλίων από τη δανειστική βιβλιοθήκη του νηπιαγωγείου, η γόνιμη, παιδαγωγική αξιοποίηση των νέων μέσων τεχνολογίας, εφόσον αυτή συνδυάζεται με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας στις καθημερινές ενδοσχολικές πρακτικές (Παπαβασιλείου, 2016). Η επίτευξη των παραπάνω στόχων βέβαια εξαρτάται από την κατάρτιση, την προετοιμασία και τη διάθεση της νηπιαγωγού και όχι από τα Προγράμματα Σπουδών (Ντολιοπούλου, 2005). Άρα, η μέθοδος διδασκαλίας που εφαρμόζει η νηπιαγωγός, το είδος των δραστηριοτήτων που οργανώνει αλλά και η καθοδήγηση από τους ανεπτυγμένους συνομηλίκους σε μια τάξη προνηπίων και νηπίων (Coppie & Bredekamp, 2008) είναι αυτά που διευκολύνουν και προάγουν την ανάπτυξη των πρώτων αναγνωστικών δεξιοτήτων. Επομένως, είναι ιδιαίτερα σημαντικές οι επιδράσεις που ασκεί στη μάθηση η ίδια η προσχολική εκπαίδευση, τόσο άμεσα όσο και έμμεσα, μέσω των εμπειριών που προσφέρει στα παιδιά για την ενδυνάμωση των μορφών συμπεριφοράς, των γνώσεων και των δεξιοτήτων του αναδύμενου γραμματισμού (Manolitsis, 2016).

Ένας άλλος παράγοντας που είναι πιθανό να επιδρά συνδυαστικά στην κατάκτηση των πρώτων αναγνωστικών δεξιοτήτων είναι η ποσότητα και η ποιότητα του λόγου που χρησιμοποιείται μέσα στο σπίτι των πολύτεκνων οικογενειών, καθώς και οι αλληλεπιδράσεις των μελών μεταξύ τους, αν όχι τα υλικά ή η διδασκαλία που παρέχονται από τους γονείς (Day, *χ.χ.*). Το αλληλεπιδραστικό περιβάλλον με τα αδέρφια συμβάλλει στην ενίσχυση δεξιοτήτων γραμματισμού (Byrne et al, 2006) και στην περίπτωση των πολύτεκνων οικογενειών η αλληλεπίδραση αυτή είναι συχνή και συνοδεύεται από την

παραγωγή προφορικού λόγου και από αυθόρμητο, ομαδικό ή/και δραματικό παιχνίδι, το οποίο έχει αποδειχθεί ότι εξελίσσει τον γραμματισμό των παιδιών στην προσχολική ηλικία (Μάνδαλου, 2007).

Ακόμη, οι προσδοκίες των πολύτεκνων γονέων για τα παιδιά τους, όσον αφορά την πρόοδό τους στο σχολείο, αποδείχθηκε πως είναι υψηλές και αυτό, ως γνωστό, αποτελεί παράγοντα που επιδρά σημαντικά στην αναγνωστική ετοιμότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Worden & Boettcher, 1990). Μια έρευνα απέδειξε ότι οι Έλληνες γονείς παρακολουθούν (λόγω των προσδοκιών τους) την εξέλιξη του παιδιού τους, αναφορικά με τις δεξιότητες γραμματισμού που αναπτύσσουν, και σε περίπτωση που τα παιδιά εκδηλώσουν χαμηλές επιδόσεις φωνολογικής επίγνωσης αυξάνουν τις τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού (Manolitsis et al., 2011).

Επομένως, ακόμη κι αν το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού έχει κάποιες ελλείψεις ή δεν είναι επαρκώς υποστηρικτικό, υπάρχουν πολλοί άλλοι παράγοντες, εντός και εκτός της οικογένειας (αλληλεπίδραση με τα αδέρφια, φοίτηση στην Προσχολική Εκπαίδευση, προσδοκίες και αντιλήψεις γονέων) που επιδρούν θετικά προς τον γραμματισμό των παιδιών και εξισορροπούν τα υπάρχοντα ελλείμματα, οδηγώντας τα παιδιά σε ένα πολύ καλό επίπεδο αναγνωστικής ετοιμότητας.

4.4. Συμπεράσματα

Οι πολύτεκνες οικογένειες αλλά και όλες οι οικογένειες γενικά έχουν διαφορετικές ανάγκες ως προς τις οικογενειακές πρακτικές γραμματισμού, ανάλογα με την ηλικία και τον αριθμό των παιδιών τους (Hegarty & Feeley, 2010). Η παρούσα έρευνα απέδειξε ότι ο αριθμός και η σειρά γέννησης των παιδιών δεν επηρεάζουν τη φιλικότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος προς τον γραμματισμό και ανέδειξε το ρόλο του

οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάγνωση ελλείψεων σε πρώιμες αναγνωστικές δεξιότητες.

Συνοψίζοντας τα επιμέρους συμπεράσματα, το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού των πολύτεκνων οικογενειών υπολείπεται σε κάποια από τα υποστηρικτικά υλικά μέσα για την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας, όπως ποσότητα εικονογραφημένων βιβλίων, διαθεσιμότητα βιβλίων αλφαβήτας ή με ποιηματάκια, διαθεσιμότητα τρισδιάστατων γραμμάτων και εκπαιδευτικών παιχνιδιών στην τηλεόραση ή στον υπολογιστή. Ακόμη, το ίδιο οικογενειακό περιβάλλον δεν εμφανίζεται επαρκώς υποστηρικτικό, όσον αφορά την εκμάθηση ομοιοκαταληξίας ή εκμάθησης παιδικών τραγουδιών με ρίμα και την καθημερινή, ουσιαστική προφορική επικοινωνία γονιού-παιδιού.

Όσον αφορά τις άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού, στις οποίες περιλαμβάνονται εμπειρίες όπως η ανάγνωση βιβλίων προς τα παιδιά, η ανάγνωση βιβλίων ή άλλου έντυπου υλικού από τους γονείς για προσωπική ευχαρίστηση, οι επισκέψεις σε βιβλιοθήκες και η παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην τηλεόραση ή σε ηλεκτρονικό υπολογιστή, το περιβάλλον γραμματισμού των ίδιων οικογενειών αποδεικνύεται μάλλον ελλιπές, πράγμα που σημαίνει ότι οι πολύτεκνοι γονείς εμφανίζονται περισσότερο παραδοσιακοί (Καρδάση, 2015). Αυτό επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι οι ίδιοι γονείς δίνουν μεγάλη έμφαση στη διδασκαλία των γραμμάτων, των ήχων και των ονομάτων τους και όχι στην ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης. Αντιλαμβάνονται, δηλαδή, το γραμματισμό περισσότερο ως δεξιότητες, και γι' αυτό το λόγο υιοθετούν σχολικές πρακτικές προσπαθώντας να λειτουργήσουν συμπληρωματικά με το σχολείο. Αυτές οι πρακτικές γραμματισμού, όπου οι γονείς μπαίνουν στη διαδικασία της διδασκαλίας υποστηρίχθηκε πως είναι περισσότερο αποτελεσματικές (Hood et al, 2008· Kreider et al, 2011).

Σε κάθε περίπτωση, οι γονείς είτε έχουν παραδοσιακές αντιλήψεις και στάσεις, είτε είναι πιο ενισχυτικοί/υποστηρικτικοί, εφαρμόζουν τις ανάλογες πρακτικές που θεωρούν καταλληλότερες, και τα παιδιά τους θεμελιώνουν τις βάσεις του γραμματισμού. Το ζήτημα είναι ότι το είδος των αντιλήψεων και των στάσεων των γονιών αναδεικνύει, ενισχύει και τροφοδοτεί διαφορετικές όψεις του γραμματισμού (Καρδάση, 2015). Επομένως, οι γονείς θα ήταν καλό να ενημερώνονται μέσω του σχολείου, των εκπαιδευτικών, ή κάποιας κοινωνικής δομής (για παράδειγμα «σχολές γονέων» που οργανώνονται από την τοπική κοινωνία) σχετικά με τις πιο κατάλληλες οικογενειακές πρακτικές οι οποίες ενισχύουν όσο το δυνατό περισσότερες όψεις του γραμματισμού των παιδιών, έτσι ώστε να βελτιωθεί το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού, αποφεύγοντας την εμφάνιση δυσκολιών μάθησης που οφείλονται σε ελλιπή γνωστικά ερεθίσματα.

Λαμβάνοντας υπόψη τα οφέλη της συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη η διμερής αυτή επικοινωνία. Μέσα από τη συνεργασία γονέων και δασκάλων, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συμμετέχουν ενεργητικότερα στα μαθήματα έχοντας καλύτερη επίδοση, συνειδητοποιούν την σπουδαιότητα και τη σημασία που έχει το σχολείο, βελτιώνουν τις εκπαιδευτικές τους προσδοκίες και γίνονται πιο πειθαρχημένα (Μηλίτση, 2017). Η συνεργασία οικογένειας-σχολείου επιδρά θετικά στην ποιότητα του οικογενειακού γραμματισμού καθώς οι γονείς αντιλαμβάνονται ξεκάθαρα πώς και με ποιον τρόπο πρέπει να υποστηρίξουν τα παιδιά στη μαθησιακή διαδικασία. Το ιδανικό είναι οι εκπαιδευτικοί να οργανώνουν συναντήσεις με τους γονείς, ομαδικές ή ατομικές, ακόμα και να επικοινωνούν εναλλακτικά μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή άλλων μέσων επικοινωνίας (π.χ. μέσα κοινωνικής δικτύωσης) που ενδεχομένως εξυπηρετούν καλύτερα τους πολυάσχολους γονείς, ώστε να τους ενημερώνουν για τις πιο κατάλληλες

πρακτικές οικογενειακού γραμματισμού. σύμφωνα με τις ανάγκες του παιδιού τους και της οικογένειάς τους.

Όσον αφορά τις αναγνωστικές δεξιότητες των νηπίων, τα συμπεράσματα της έρευνας είναι πολύ ενθαρρυντικά, καθώς τα παιδιά προσχολικής ηλικίας παρουσιάζουν πολύ καλό επίπεδο αναγνωστικής ετοιμότητας, (αναγνώριση γραμμάτων, φωνημάτων, ομοιοκαταληξίας, (απο)σύνθεση λέξεων, αναγνώριση πρώτου γράμματος-λέξης, γνώσεις συμβάσεων γραπτού λόγου). Ο αριθμός, η σειρά γέννησης και το φύλο των παιδιών αποδείχθηκε πως δεν διαφοροποιούν το επίπεδο αναγνωστικής ετοιμότητας των νηπίων των πολύτεκνων οικογενειών. Ωστόσο, τα προνήπια και τα νήπια παρουσιάζονται με διαφορετικό επίπεδο αναγνωστικών δεξιοτήτων, γεγονός που επιβεβαιώνει πως στο διάστημα αυτών των χρόνων, 4 έως 6 ετών, το παιδί συνεχώς κατακτά και εξελίσσει γνώσεις και δεξιότητες γραμματισμού βάσει των εμπειριών που βιώνει.

Τέλος, η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει ότι ο αναδυόμενος γραμματισμός είναι μία πολυδιάστατη έννοια, καθώς φαίνεται πως ένα υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον επιδρά θετικά στην διαδικασία του αναδυόμενου γραμματισμού των παιδιών, αλλά δεν αρκεί μόνο αυτό. Στην περίπτωση των λιγότερο υποστηρικτικών οικογενειών όπου συνυπάρχει υψηλό επίπεδο αναγνωστικής ετοιμότητας, εξάγεται το συμπέρασμα ότι υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που συμβάλλουν θετικά στην κατάκτηση των πρώτων αναγνωστικών δεξιοτήτων από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Σημαντική επιρροή πιθανολογείται πως ασκούν η φοίτηση στην Προσχολική Εκπαίδευση, συνθήκη που πληρούσαν όλα τα παιδιά του δείγματος, η ιδιαίτερη μορφή της πολύτεκνης οικογένειας (αλληλεπίδραση με πολλά αδέρφια), οι υψηλές προσδοκίες και η θετική στάση των γονέων προς τον γραμματισμό.

Συμπερασματικά, ακόμα και αν το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού είναι ιδανικό, ο γραμματισμός είναι πολυπαραγοντική και εξελικτική διαδικασία και δεν

εξαρτάται αποκλειστικά από την οικογένεια. Όμως, η οικογένεια, μετά την πλήρη ενημέρωση των γονέων, έχει τη δυνατότητα να εντοπίσει πρόωρα αναγνωστικές δυσκολίες ή ελλείψεις σε αναγνωστικές δεξιότητες, χρησιμοποιώντας το εργαλείο ανίχνευσης αναγνωστικής ετοιμότητας που παρουσιάστηκε στην παρούσα μελέτη. Στη συνέχεια, γονείς και νηπιαγωγοί μπορούν και πρέπει να ισχυροποιήσουν τα κίνητρα των παιδιών για μάθηση και να τους ενθαρρύνουν στην ενίσχυση των πρώιμων αναγνωστικών δεξιοτήτων, μέσα από ποικίλες δραστηριότητες που εφάπτονται των ενδιαφερόντων τους και βασίζονται στο υπάρχον γνωστικό τους επίπεδο ώστε να εξαλειφθούν οι πιθανότητες εμφάνισης Αναγνωστικών Δυσκολιών.

4.5. Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί της έρευνας που αξίζει να αναφερθούν είναι: η ελλιπής βιβλιογραφία όσον αφορά τις πολύτεκνες οικογένειες, η αβεβαιότητα για την ειλικρίνεια και ακρίβεια των απαντήσεων των συμμετεχόντων, το ότι δεν λήφθηκαν υπόψη παράμετροι όπως το οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων, ο χρόνος που ξοδεύουν μακριά από την οικογένεια λόγω υποχρεώσεων, ο χρόνος που ίσως τα παιδιά ξοδεύουν μπροστά στις οθόνες των ηλεκτρονικών μέσων, το αν τα παιδιά φοιτούν σε ιδιωτικά ή δημόσια νηπιαγωγεία. Η συλλογή και επεξεργασία αυτών των πληροφοριών ίσως οδηγούσε την έρευνα σε πιο σαφή και γενικεύσιμα συμπεράσματα.

4.6. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Σε μελλοντικές έρευνες θα ήταν ενδιαφέρον να αξιολογηθεί το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού και η αναγνωστική ετοιμότητα των παιδιών πριν και μετά από κάποιες συναντήσεις με τους γονείς, οι οποίες θα έχουν στόχο την ενημέρωση και παρότρυνσή τους για την πρόωμη ανίχνευση αναγνωστικών δυσκολιών στα παιδιά τους.

Ακόμη, θα μπορούσε να αξιολογηθεί το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού πολύτεκνων και μη πολύτεκνων οικογενειών αφού συμπεριληφθούν ερωτήσεις σχετικές με το είδος και το χρόνο αλληλεπίδρασης των αδερφών μεταξύ τους, να αξιολογηθεί και η αναγνωστική ετοιμότητα των νηπίων αυτών των οικογενειών, ώστε να μελετηθεί αν και πόσο επηρεάζει την αναγνωστική ετοιμότητα η αλληλεπίδραση με τα αδέρφια.

Επίσης, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί με μεγαλύτερο δείγμα ή με δείγμα με διαφορετικά χαρακτηριστικά (π.χ. άλλη εθνικότητα, με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κλπ.). Ή να αξιολογηθούν συνδυαστικά και κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες (εισόδημα, μορφωτικό επίπεδο γονέων, χρόνος απασχόλησης κλπ.).

Ελπίζουμε να υπάρξουν ερευνητές με ενδιαφέρον στο θέμα αυτό και η εργασία μας να έχει συμβάλει στο ελάχιστο στη διερεύνηση του συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου.

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: το αξιολογικό σύστημα μαθησιακών αναγκών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1994). *Γλωσσικό Υλικό για το Νηπιαγωγείο (Από τη Θεωρία στην Πράξη)*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Αντωνιάδου, Ε. (2017). *Συγκριτική ανάλυση των δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. (Διπλωματική Εργασία). Ανακτήθηκε από: Ιδρυματικό Αποθετήριο Α.Ε.Ι. Πειραιά Τ.Τ.
http://oceanis.lib.puas.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/4003/adm_5811.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Αντωνοπούλου, Ε. (2014). *Ο (γλωσσικός) γραμματισμός στο νηπιαγωγείο: αναλυτικά προγράμματα, αντιλήψεις και στάσεις νηπιαγωγών*. (Διπλωματική Εργασία). Ανακτήθηκε από Networked Digital Library of Theses & Dissertations. (edsndl.oai.union.ndltd.org.upatras.gr.oai.nemertes.10889.8465).
- Αντωνοπούλου, Μ., Αποστολοπούλου, Ε., Κανελλάκη, Σ. (2013). *Τα προβλήματα της ελληνικής πολύτεκνης οικογένειας*. (Μη δημοσιευμένη Διπλωματική Εργασία). Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πάτρας, Πάτρα.
- Γαλάνη, Χ. Α. (2011). *Η επίδραση των χαρακτηριστικών της πολύτεκνης και μη πολύτεκνης οικογένειας στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων*. (Μη δημοσιευμένη Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Γιαννικοπούλου, Α. Α. (1998). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση: οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Δαλμυρά, Α-Τ., (2013). Στόχος η εξομοίωση με του πολύτεκνους. *Κοινή Γνώμη*.

Ανακτήθηκε από:

<http://www.koinignomi.gr/news/koinonia/koinonika/2013/06/26/stohos-i-exomoiosi-me-toys-polyteknoys.html>

Κοσκίδου, Π. (2010). *Η ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού σε παιδιά του νηπιαγωγείου σε σχέση με χαρακτηριστικά της μητέρας τους*. (Διπλωματική Εργασία). Ανακτήθηκε

από: Base

(edsbas.ftunivcrete.oai.Elocus.tkl.dlib.3.7.c.metadata.dlib.af472d25cfd3e5e9fb4c25a40028068e.1278673823.tkl).

Κουτσουράκη, Σ. (2006). *Γραμματισμός και πρώιμη ανάγνωση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Κωτούλας, Β. (2007). *Η αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης στη σχολική ηλικία και η διερεύνηση της σχέσης με τις δυσκολίες χειρισμού του γραπτού λόγου*. (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από:

<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/15379#page/64/mode/2up> .

Μάνδαλου, Α. (2007). *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη του γραμματισμού*. (Μη δημοσιευμένη Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Manolitsis (2016). Emergent literacy in early childhood education: New issues and educational implications. *Preschool and Primary Education*, 4, 3-34.

Manolitsis, G., Georgiou, G. K., & Parrila, R. (2011). Revisiting the home literacy model of reading development in an orthographically consistent language. *Learning and Instruction*, 21, 496-505.

- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός: λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μηλίτση, Χ. (2017). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων για την ποιότητα στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση*. (Μη δημοσιευμένη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Μπάρμπας, Γ. (2007). *Σχολείο και μάθηση. Μια αποκλίνουσα σχέση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Μπαστέα, Α. (χ.χ.). Δημιουργία Πολυαισθητηριακής Μεθόδου Διδασκαλίας στην ελληνική γλώσσα, για δυσλεκτικούς μαθητές. Ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/viewFile/381/343>.
- Ντολιοπούλου, Ε., (2005). *Σύγχρονα Προγράμματα για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων. (2014). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/10795/1859>.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: τι και γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ., Μπότσας, Γ., & Σιδερίδης, Γ. (2000). "Η εξήγηση της αναγνωστικής επίδοσης με βάση τη φωνημική ενημερότητα, το οικογενειακό περιβάλλον και το κοινωνικό επίπεδο: Μια προκαταρκτική ανάλυση με παιδιά Πρώτης Δημοτικού". *Ο.Μ.Ε.Ρ. : Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 4, 53-65.
- Παπαβασιλείου, Α. (2016). *Ανάπτυξη δεξιοτήτων γραπτού λόγου στο νηπιαγωγείο με την αξιοποίηση των ΤΠΕ* (Μη δημοσιευμένη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001). *Ανάδυση του γραμματισμού : έρευνα και πρακτική*. Αθήνα : Καστανιώτης.
- Πόρποδας, Δ. Κ. (1992). *Γνωστική ψυχολογία*. Αθήνα: [χ.ό.].
- Πόρποδας, Δ. Κ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της : γνωστική προσέγγιση*. Πάτρα : [χ.ό.].
- Ρέντζου, Κ., & Σακελλαρίου, Μ. (2014). *Ο χώρος ως παιδαγωγικό πεδίο σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Σχεδιασμός & οργάνωση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σπαντιδάκης, Ι. Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας : διάγνωση, αξιολόγηση, αντιμετώπιση*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε., (2005). *Ανάγνωση και Γραφή στα Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε., & Μανωλίτσης, Γ. (2009). *Αναδυόμενος γραμματισμός : έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα : Πεδίο.
- Τζάνη, Μ. (1998). *Θέματα κοινωνιολογίας της παιδείας*. Αθήνα : Γρηγόρης.
- Χαραλαμποπούλου, Ν. (2002). *Ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης και αξιοποίησή της στην πρώτη γραφή και ανάγνωση: μια διδακτική πρόταση*. (Διδακτορική Διατριβή). Ανακτήθηκε από:
<http://hdl.handle.net/10442/hedi/2035>
(edsbas.fthedi.oai.phdtheses.ekt.gr.10442.20356).
- Χατζησαββίδης, Σ. (1998). *Δραστηριότητες γλωσσικής αγωγής στο νηπιαγωγείο: καλλιέργεια επικοινωνιακών και προγραφικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο-δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Χατζητόλιου Βιλδιρίδη, Μ.-Α. (2001). *Η ενασχόληση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας με το βιβλίο*. (Διδακτορική Διατριβή). Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/10442/hedi/20874> (edsbas.fthedi.oai.phdtheses.ekt.gr.10442.20874).

Ξένη Βιβλιογραφία

- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Black, S. E., Devereux, P. J., & Salvanes, K. G. (2005). The more the merrier? The effect of family size and birth order on children's education. *The Quarterly Journal of Economics*, 120(2), 669–700. Ανακτήθηκε από <http://www.econ.ucla.edu/people/papers/black/black493.pdf> .
- Blake, J. (1981). Family size and the quality of children. *Demography*, 18(4), 421—442. doi: 10.2307/2060941.
- Boudreau, D. (2005). Use of a parent questionnaire in emergent and early literacy assessment of preschool children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(1), 33-47. doi: 10.1044/0161-1461(2005/004).
- Bredenkamp, S. & Copple, C.(2008). Getting Clear about Developmentally Appropriate Practice. *YC Young Children*, 63(1), 54. Ανακτήθηκε από <http://www.jstor.org/stable/42730228>.
- Cochrane, S. H. (1979). Fertility and education: What do we really know? *Journal of Marriage and Family*. 43(1):219-221. doi: 10.2307/351439.
- Cook-Gumperz, J., & Κωστούλη, Τ. (2009). *Η κοινωνική δόμηση του γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

- Day, K. L. (χ.χ.). *Phonological Awareness Development in Pre-School Children and Risk Factors Associated with Low Socioeconomic Status*. (Μη δημοσιευμένη διπλωματική εργασία). University of California, Berkeley.
- Downey, D. B. (1995). When bigger is not better: Family size, parental resources, and children's educational performance. *American Sociological Review*, 60(5):746-761.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., Japel, C., (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Literacy before Schooling*.
- Froiland, J. M., Powell, D. R., Diamond, K. E., & Son, S.-H. C. (2013). Neighborhood Socioeconomic Well-Being, Home Literacy, and Early Literacy Skills of at risk Preschoolers. *Psychology in the Schools*, 50(8), 755–769.
- Hall, K. (1998). Critical Literacy and the Case for it in the Early Years of School. *Language, Culture & Curriculum*, 11(2), 183.
- Hinton, P. R., McMurray, I., & Brownlow, C. (2014). *SPSS explained, 2nd ed.*, University of Southern Queensland: USQ ePrints, Australia.
- Hood, M., Conlon, E., & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 252.
- Kim, G. S., & Park, C. H. (2013). The relationship between emergent literacy development and the home literacy environment. *Korean Journal of Child Studies*, 34(1), 1–20.
- Kirby, J. R., & Hogan, B. (2008). Family literacy environment and early literacy development. *Exceptionality Education International*, 18(3), 112–130.

- Kreider, H., Morin, G., Miller, G. E., & Bush, A. (2011). Promoting language and literacy outcomes through shared reading at home. *Family engagement in out-of-school-time*, 97–107.
- Lawhon, T., & Cobb, J. B. (2002). Routines That Build Emergent Literacy Skills in Infants, Toddlers, and Preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 113-18. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.1023/A:1021253319248>.
- Lonigan, C. J., Bloomfield, B. G., Anthony, J. L., Bacon, K. D., Phillips, B. M., & Samwel, C. S. (1999). Relations among emergent literacy skills, behavior problems, and social competence in preschool children from low- and middle-income backgrounds. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(1), 40–53. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1177/027112149901900104>.
- Machet, M., & Pretorius, E. J. (2004). Family literacy: a project to get parents involved. *South African Journal of Libraries and Information Science*, 70(1), 39–46.
- McCormick, K. (2012). The Relation of Language and Literacy Outcomes to Family Literacy Practices for Children with Disabilities at Transition to Preschool and Kindergarten: A Multi--State Sample. *Collaborative Center for Literacy Development*. Ανακτήθηκε από: https://kentuckyliteracy.org/wp-content/uploads/2018/03/McCormick_2012.pdf
- McGee, L. M., & Purcell-Gates, V. (1997). “So What’s Going on in Research on Emergent Literacy?” *Reading Research Quarterly*, 32(3), 310–318. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1598/RRQ.32.3.5>.
- Missall, K., Reschly, A., Betts, J., McConnell, S., Heistad, D., Pickart, M., Sheran, C., Marston, D. (2007). Examination of the predictive validity of preschool early literacy skills. *School Psychology Review*, 36(3), 433–452.

- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M., & Taylor, S. (1997). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 62.
- National Center for Learning Disabilities, (2017, Μάρτιος). *Home Literacy Environment Checklist*. Ανακτήθηκε από:
<http://www.getreadytoread.org/images/content/downloads/literacy%20checklists/HomeLiteracyEnglish.pdf>.
- National Center for Learning Disabilities, (2017, Μάρτιος). *Get Ready to Read Screening Tool*. Ανακτήθηκε από:
<http://www.getreadytoread.org/screening-tools/grtr-screening-tool/the-tool>.
- Paratore, J. R. (2005). Approaches to Family Literacy: Exploring the Possibilities. *The Reading Teacher*, 59(4), 394–396. Ανακτήθηκε από
<https://doi.org/10.1598/RT.59.4.10>.
- Pena, A. C. (2009). *Effects of Family Literacy Interventions on Children's Acquisition of Reading*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Rhyner, P. M. (2009). *Emergent literacy and language development : promoting learning in early childhood*. New York : Guilford Press.
- Saracho, O. N. (2002). Family Literacy: Exploring Family Practices. *Early Child Development and Care*, 172(2), 113–122. doi: 10.1080/03004430210886.
- Spedding, S., Harkins, J., Makin, L., & Whiteman, P. (2007). *Investigating Children's Early Literacy Learning in Family and Community Contexts*. Adelaide: Department of Education and Children's Services.
- Snow, C. E. (2006). What Counts as Literacy in Early Childhood? Στο *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (p. 274–294). Blackwell Publishing Ltd. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1002/9780470757703.ch14>.

- Teale, W. H. (1982). Preschoolers and literacy: Some insights from research. *Australian Journal of Reading*, 5(3), 153.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy: Writing and Reading. Writing Research: Multidisciplinary Inquiries into the Nature of Writing Series*.
- Timmons, K., & Pelletier, J. (2015). Understanding the importance of parent learning in a school-based family literacy programme. *Journal of early childhood literacy*, 15(4), 510–532.
- Wolfendale, S. (χ.χ.). Family Literacy: A Shared Activity in Caring Contexts. *Reading Matters*, 166.
- Worden, P. E., & Boettcher, W. (1990). Young Children's Acquisition of Alphabet Knowledge. *Journal of Reading Behavior*, 22(3), 277–295. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1080/10862969009547711>.
- Yopp, H.K., (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23 (2).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο Πρώτο

Ετοιμάσου για Ανάγνωση!

Το σπίτι είναι το μέρος όπου τα παιδιά αποκτούν τις πρώτες τους εμπειρίες με τα βιβλία και το διάβασμα. Ρίξτε μια ματιά στο σπίτι σας και σκεφτείτε τι κάνετε μαζί με το παιδί σας.

Στις παρακάτω δηλώσεις-προτάσεις τσεκάρετε «Ναι» ή «Όχι» στο αντίστοιχο κουτάκι, ανάλογα με το αν ισχύει για εσάς ό,τι αναφέρεται σε κάθε περίπτωση.

Τί έχει το παιδί μου στη διάθεσή του;

- | | | |
|---|-----|-----|
| 1. Το παιδί μου έχει τουλάχιστον ένα βιβλίο αλφαβήτας. | Ναι | Όχι |
| 2. Το παιδί μου έχει μαγνητικά ή τρισδιάστατα γράμματα για να παίζει μαζί τους. | Ναι | Όχι |
| 3. Το παιδί μου έχει μολύβια και μολύβια άμεσα διαθέσιμα για γράψιμο και ζωγραφική. | Ναι | Όχι |
| 4. Το παιδί μου έχει χαρτί άμεσα διαθέσιμο για γράψιμο και ζωγραφική. | Ναι | Όχι |
| 5. Το παιδί μου έχει ένα γραφείο ή μια επιφάνεια άμεσα διαθέσιμη για γράψιμο ή ζωγραφική. | Ναι | Όχι |
| 6. Το παιδί μου έχει τουλάχιστον ένα βιβλίο με ποιημάτια. | Ναι | Όχι |
| 7. Το παιδί μου έχει περισσότερα από ένα βιβλία με ποιημάτια. | Ναι | Όχι |
| 8. Το παιδί μου έχει τουλάχιστον 10 εικονογραφημένα βιβλία. | Ναι | Όχι |
| 9. Το παιδί μου έχει τουλάχιστον 20 εικονογραφημένα βιβλία. | Ναι | Όχι |
| 10. Το παιδί μου έχει τουλάχιστον 50 εικονογραφημένα βιβλία. | Ναι | Όχι |
| 11. Το παιδί μου παίζει παιχνίδια με γράμματα ή πρώτης ανάγνωσης στον | | |

υπολογιστή. Ναι Όχι

12. Το παιδί μου έχει υλικά και παιχνίδια που το βοηθούν να μάθει την αλφαβήτα. Ναι Όχι

Τι κάνω παρέα με το παιδί μου;

13. Διαβάζω (εγώ ή κάποιος άλλος ενήλικας στο σπίτι) ένα εικονογραφημένο βιβλίο μαζί με το παιδί μου τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα. Ναι Όχι

14. Διαβάζω (εγώ ή κάποιος άλλος ενήλικας στο σπίτι) ένα εικονογραφημένο βιβλίο μαζί με το παιδί μου τουλάχιστον τέσσερις φορές την εβδομάδα. Ναι Όχι

15. Διδάσκω (εγώ ή κάποιος άλλος ενήλικας στο σπίτι) καινούριες λέξεις στο παιδί μου τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα. Ναι Όχι

16. Διδάσκω (εγώ ή κάποιος άλλος ενήλικας στο σπίτι) καινούριες λέξεις στο παιδί μου σχεδόν καθημερινά. Ναι Όχι

17. Κάνω (εγώ ή κάποιος άλλος ενήλικας στο σπίτι) μια αναλυτική συζήτηση με πληροφορίες για ένα θέμα μαζί με το παιδί μου τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα. Ναι Όχι

18. Εγώ ή κάποιος άλλος ενήλικας στο σπίτι κάνει μια αναλυτική συζήτηση με πληροφορίες για ένα θέμα μαζί με το παιδί σας σχεδόν κάθε μέρα. Ναι Όχι

19. Βοηθάω (εγώ ή κάποιος άλλος ενήλικας στο σπίτι) το παιδί μου να μάθει

παιδικά τραγουδάκια. Ναι Όχι

20. Ενθαρρύνω το παιδί μου (εγώ ή κάποιος άλλος ενήλικας στο σπίτι) να μου λέει τι θέλει με ολοκληρωμένες προτάσεις. Ναι Όχι

21. Πηγαίνω (εγώ ή κάποιος άλλος ενήλικας στο σπίτι) μαζί με το παιδί μου στη βιβλιοθήκη ή σε ένα βιβλιοπωλείο μια φορά το δίμηνο. Ναι Όχι

Τι βλέπει το παιδί μου να κάνω εγώ ή κάποιος άλλος ενήλικας;

22. Το παιδί μου βλέπει εμένα (ή κάποιον άλλο ενήλικα) να διαβάζω βιβλία, περιοδικά ή εφημερίδα τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα. Ναι Όχι

23. Το παιδί μου βλέπει εμένα (ή κάποιον άλλο ενήλικα) να διαβάζω βιβλία, περιοδικά ή εφημερίδα σχεδόν καθημερινά. Ναι Όχι

Μερικά λόγια για μένα.

24. Είμαι ένας καλός αναγνώστης. Ναι Όχι

25. Έχω πλούσιο λεξιλόγιο. Ναι Όχι

26. Άρχισα να διαβάζω εικονογραφημένα βιβλία με το παιδί μου πριν γίνει ενός έτους. Ναι Όχι

27. Απολαμβάνω το διάβασμα ενός εικονογραφημένου βιβλίου μαζί με το παιδί μου. Ναι Όχι

28. Προσδοκώ το παιδί μου να αξιοποιήσει επαρκώς τις δυνατότητές του στο σχολείο. Ναι Όχι

Τώρα (ή στο παρελθόν), προτρέπω ή βοηθάω το παιδί μου να...

29. Προτρέπω (εγώ ή κάποιος άλλος ενήλικας) το παιδί μου να παρακολουθεί προγράμματα πρώτης ανάγνωσης στην τηλεόραση ή σε CD. Ναι Όχι

30. Προτρέπω (εγώ ή κάποιος άλλος ενήλικας) το παιδί μου να παίζει παιχνίδια στον υπολογιστή που αφορούν το αλφάβητο ή δεξιότητες πρώτης ανάγνωσης. Ναι Όχι

31. Βοηθάω (εγώ ή κάποιος άλλος ενήλικας) το παιδί μου να τραγουδάει ή να λέει την αλφαβήτα. Ναι Όχι

32. Βοηθάω (εγώ ή κάποιος άλλος ενήλικας) το παιδί μου να ονομάζει τα γράμματα της αλφαβήτας. Ναι Όχι

33. Βοηθάω (εγώ ή κάποιος άλλος ενήλικας) το παιδί μου να γράφει γράμματα της αλφαβήτας. Ναι Όχι

34. Βοηθάω (εγώ ή κάποιος άλλος ενήλικας) το παιδί μου να γράφει το όνομά του. Ναι Όχι

35. Βοηθάω (εγώ ή κάποιος άλλος ενήλικας) το παιδί μου να γράφει ονόματα άλλων. Ναι Όχι

36. Βοηθάω (εγώ ή κάποιος άλλος ενήλικας) το παιδί μου να μάθει πώς να κάνει ομοιοκαταληξία. Ναι Όχι

37. Βοηθάω (εγώ ή κάποιος άλλος ενήλικας) το παιδί μου να μάθει πώς φωνάζει κάθε γράμμα. Ναι Όχι

Ερωτηματολόγιο Δεύτερο

Ετοιμάσου για Ανάγνωση!

Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης αναγνωστικών δεξιοτήτων.

Παρακαλούμε το παρακάτω ερωτηματολόγιο να απαντηθεί από το παιδί σας. Πρέπει να είναι προσχολικής ηλικίας, δηλαδή από 4 έως 6 ετών-να φοιτά στο νηπιαγωγείο. Αφού εσείς του διαβάσετε την εκφώνηση της ερώτησης, αφήστε το να σας απαντήσει και σημειώστε την απάντησή του είτε αυτή είναι σωστή ή λάθος. Παρακαλούμε να μην υποδείξετε στο παιδί σας τη σωστή απάντηση. Βεβαιωθείτε μόνο ότι έχει κατανοήσει την ερώτηση.

Σας διαβεβαιώνουμε για την διαφύλαξη των προσωπικών σας δεδομένων και την χρησιμοποίησή τους μόνο για την παρούσα έρευνα, η οποία εκπονείται στα πλαίσια της Διπλωματικής Εργασίας της Ραφαηλίδου Μαρίας, μεταπτυχιακής φοιτήτριας του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Για οποιαδήποτε ερώτηση, επικοινωνήστε στο 6979013960. Ευχαριστούμε για την συμμετοχή σας.

Ημερομηνία συμπλήρωσης:/...../.....

Αγόρι.....Κορίτσι.....

Άτομο που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο: Μητέρα.....Πατέρας.....Άλλο.....

Ηλικία παιδιού: Έτη:..... Μήνες:.....

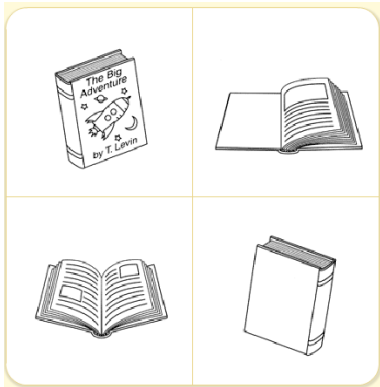
Αριθμός παιδιών στην οικογένεια:.....

Σειρά παιδιού μεταξύ αδερφών:.....

Σε κάθε μία από τις παρακάτω ερωτήσεις, παρακαλώ κυκλώστε μία από τις 4 εικόνες που δίνονται στο πλαίσιο, σύμφωνα με όσα σας απαντήσει το παιδί σας.

Ερώτηση 1

Αυτές είναι εικόνες ενός βιβλίου. Βρες την εικόνα που δείχνει το πίσω μέρος του βιβλίου.



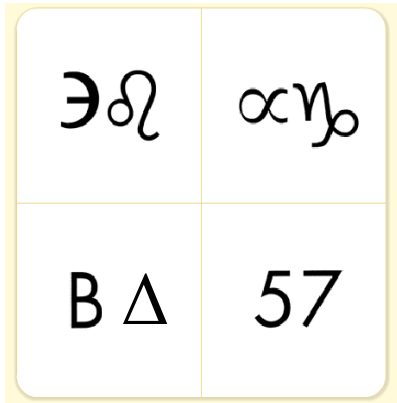
Ερώτηση 2

Βρες την εικόνα που έχει γράμματα.



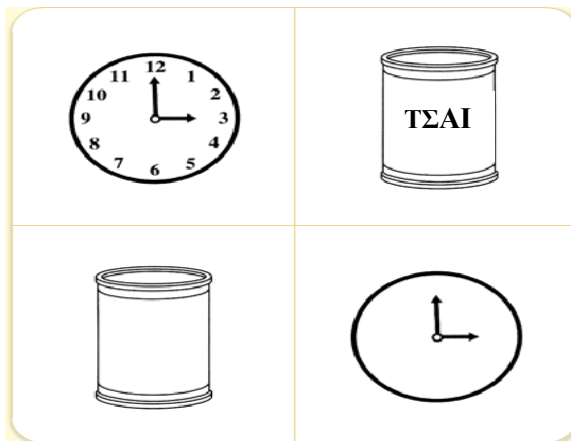
Ερώτηση 3

Βρες την εικόνα που έχει γράμματα.



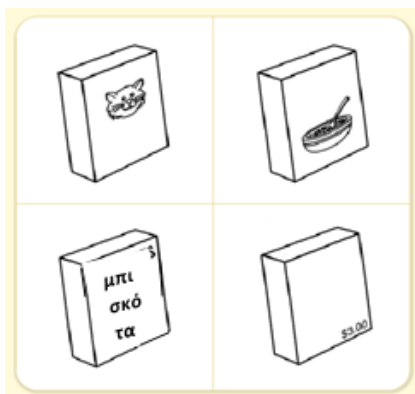
Ερώτηση 4

Βρες την εικόνα που έχει γράμματα.



Ερώτηση 5

Αυτές είναι εικόνες από φαγώσιμα προϊόντα. Βρες την εικόνα που δείχνει το όνομα του προϊόντος.



Ερώτηση 6

Βρες το γράμμα Μ.

Π	Β
Μ	Ρ

Ερώτηση 7

Βρες το γράμμα Λ.

Λ	Γ
Σ	Τ

Ερώτηση 8

Βρες το γράμμα που κάνει τον ήχο Π.

Γ	Α
Ρ	Π

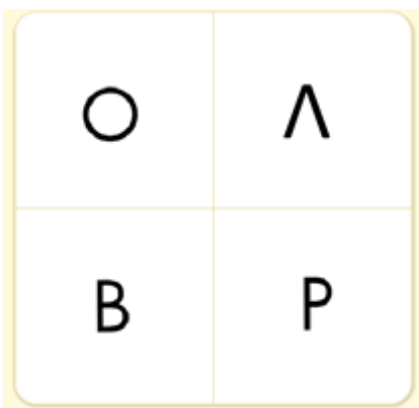
Ερώτηση 9

Βρες το γράμμα που κάνει τον ήχο Τ.



Ερώτηση 10

Βρες το γράμμα που κάνει τον ήχο Β.



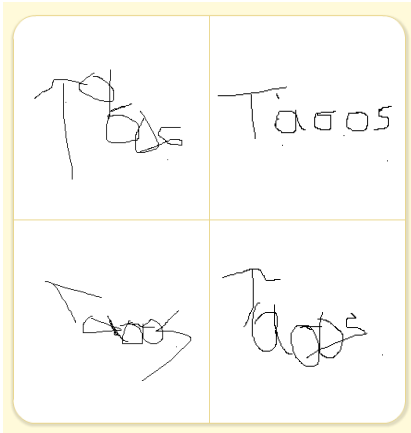
Ερώτηση 11

Μερικά παιδιά έγραψαν το γράμμα Ε. Βρες το Ε που είναι καλύτερα γραμμένο.



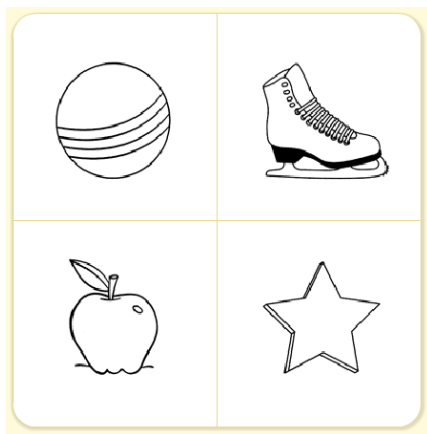
Ερώτηση 12

Μερικά παιδιά έγραψαν το όνομά τους. Βρες το όνομα που είναι πιο καλά γραμμένο.



Ερώτηση 13

Αυτές οι εικόνες δείχνουν μία μπάλα, ένα πατίνι, ένα μήλο, ένα αστέρι Βρες το αντικείμενο που αρχίζει από Μμ.



Ερώτηση 14

Αυτές οι εικόνες δείχνουν ένα σκύλο, ένα χαρταετό, μία ρόδα, ένα φίδι. Βρες αυτό που αρχίζει από Φ.



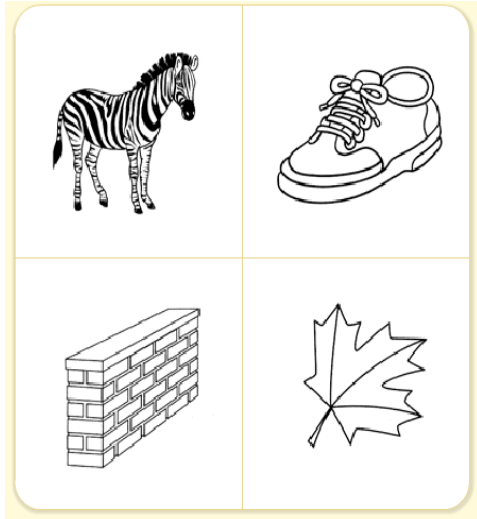
Ερώτηση 15

Μερικά παιδιά έγραψαν κάποιες ιστορίες. Βρες τη μεγαλύτερη ιστορία.

Η Ελένη πήγε εκδρομή.	Μια μέρα ένα κορίτσι που το λέγανε Ελένη πήγε εκδρομή. Αγόρασε φαγητό για να φάει. Ο ήλιος έλαμπε και το φαγητό ήταν καλό.
Μια ηλιόλουστη μέρα, ένα κορίτσι που λεγόταν Ελένη πήγε εκδρομή και έφαγε νόστιμο φαγητό.	Μια μέρα ένα κορίτσι που ονομαζόταν Ελένη πήγε εκδρομή.

Ερώτηση 16

Αυτό είναι ένα μήλο και αυτές είναι εικόνες που δείχνουν μια ζέβρα, ένα παπούτσι, έναν τοίχο και ένα φύλλο. Το μήλο ακούγεται όπως η ζέβρα, το παπούτσι, ο τοίχος ή το φύλλο; Βρες ποιο ακούγεται σαν το μήλο.



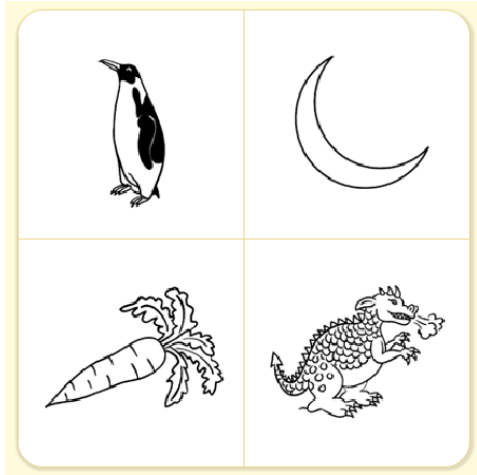
Ερώτηση 17

Αυτές οι εικόνες δείχνουν ένα σκουπόξυλο, μία ρακέτα, ένα παπούτσι, μία καμινάδα. Βρες ποια λέξη έχουμε όταν βάζουμε μαζί σκούπα και ξύλο.



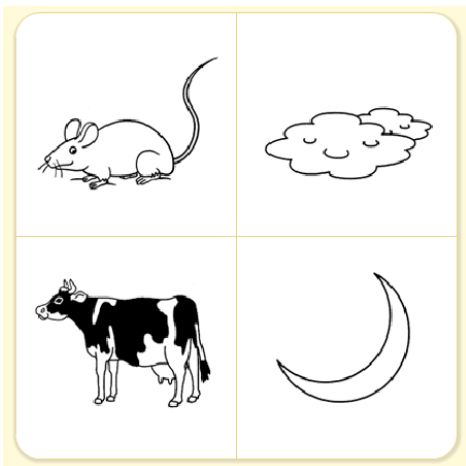
Ερώτηση 18

Αυτές οι εικόνες δείχνουν έναν πιγκουίνο, ένα φεγγάρι, ένα καρότο, ένα δεινόσαυρο. Ποια λέξη έχουμε όταν ενώσουμε τις λέξεις δεινός και σαύρα;



Ερώτηση 19

Αυτές οι εικόνες δείχνουν ένα ποντίκι, ένα σύννεφο, μια αγελάδα, ένα φεγγάρι. Βρες τι έχουμε όταν βάζουμε μαζί Φ και εγγάρι . Βρες το Φ (παύση) εγγάρι.



Ερώτηση 20

Αυτές οι εικόνες δείχνουν έναν ήλιο, ένα κλειδί, ένα βάτραχο, μια μπάλα. Βρες τη χιονόμπαλα χωρίς το χιονό-..

