



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΑΤΡΩΝ
UNIVERSITY OF PATRAS

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΕΣ
ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

Χρυσούλα Τσίρμπα

ΠΑΤΡΑ 2023

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ	8
1.1. Γραμματισμός - Γραμματισμοί	9
1.2. Πρώτος (early) / Φυσικός (natural) / Αναδυόμενος (emergent) γραμματισμός	10
1.3. Οικογενειακός γραμματισμός	14
Βασικά σημεία	15
Δραστηριότητες	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΟΡΕΙΑ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ	16
2.1. Ορίζοντας την οικογένεια	17
2.2. Η συμβολή της οικογένειας στην ανάπτυξη του γραμματισμού	20
2.2.1. Ο ρόλος του πατέρα στην ενίσχυση του γραμματισμού των παιδιών	23
2.3. Παράγοντες διαφοροποίησης του οικογενειακού περιβάλλοντος	25
2.3.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά της οικογένειας	26
2.3.2. Οι πεποιθήσεις των γονέων για τον γραμματισμό	31
2.3.4. Οι πρακτικές γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον	34
2.3.4.1. Ανάγνωση με το παιδί	38
2.3.4.2. Συζητήσεις γονέων - παιδιών	42
2.3.4.3. Έκθεση στην οθόνη	43
2.3.4.4. Ανάγνωση περιβάλλοντος έντυπου λόγου	46
Βασικά σημεία	48
Δραστηριότητες	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ	50
3.1. Δομή και λειτουργία των ΠΟΓ	51
3.1.1. Κριτική που έχει ασκηθεί στα ΠΟΓ	54
3.2. Προγράμματα οικογενειακού γραμματισμού στον ελληνικό χώρο	56
Βασικά σημεία	61
Δραστηριότητες	61

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΝΔΕΣΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ	62
4.1. Συνεργασία οικογένειας και νηπιαγωγείου	63
4.1.1. Θεωρητικά μοντέλα συνεργασίας οικογένειας-σχολείου	65
4.1.2. Συνδέοντας τα δύο μαθησιακά περιβάλλοντα για την ενίσχυση του γραμματισμού	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	72
5.1. Ανασκόπηση ερευνών στον ελληνικό χώρο	73
Βασικά σημεία	85
Δραστηριότητες	85
ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	86
Ελληνόγλωσση	87
Ξενόγλωσση	91

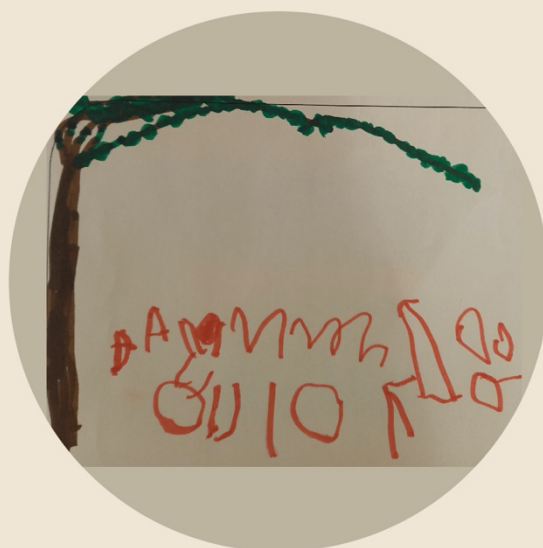
ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στις σημειώσεις αυτές επιχειρείται μία συνοπτική αναφορά στον Οικογενειακό Γραμματισμό, προκειμένου σε συνδυασμό με τις παραδόσεις να εισάγουν τον φοιτητή/τρια στη συγκεκριμένη επιστημονική περιοχή. Σκοπός του μαθήματος είναι να βοηθήσει τους φοιτητές/τριες να αποκτήσουν βασικές γνώσεις για το πεδίο του Οικογενειακού Γραμματισμού και να συνειδητοποιήσουν το σημαντικό ρόλο της οικογένειας στην ενίσχυση του γραμματισμού. Το κάθε κεφάλαιο ξεκινά με αναφορά στα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα για την αντίστοιχη θεματική που πραγματεύεται το κεφάλαιο και καταλήγει στα βασικά σημεία, που αφορούν σύντομες παραγράφους με βασικές έννοιες του κεφαλαίου και σε δραστηριότητες, που στόχο έχουν να προβληματίσουν το φοιτητή/τρια και να του δώσουν την ευκαιρία να στοχαστεί πάνω στα αντίστοιχα θέματα του κεφαλαίου.

Η ενδεικτική βιβλιογραφία που υπάρχει στο τέλος των σημειώσεων μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμη όχι μόνο για τις εξετάσεις, αλλά και για μία περαιτέρω ενασχόληση και μελέτη στο μέλλον στο συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ



Το παρόν κεφάλαιο αναφέρεται στην ευρύτερη έννοια που έχει αποκτήσει ο γραμματισμός στην σύγχρονη εποχή, ως αποτέλεσμα της αλλαγής των κοινωνικο-πολιτισμικών συνθηκών και των νέων θεωριών μάθησης.

Μαθησιακά αποτελέσματα

Αφού μελετήσετε αυτό το κεφάλαιο θα πρέπει να είστε σε θέση:

1. Να εξηγήσετε βασικές έννοιες όπως γραμματισμός/γραμματισμοί, πρώτος/φυσικός ή αναδυόμενος γραμματισμός και οικογενειακός γραμματισμός.
2. Να διακρίνετε τα βασικά συστατικά στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού.
3. Να περιγράψετε το μοντέλο των πεδίων και των συστατικών στοιχείων του αναδυόμενου γραμματισμού του Μανωλίτση (2016).
4. Να περιγράψετε το ολοκληρωμένο μοντέλο του αναδυόμενου γραμματισμού (The Comprehensive Emergent Literacy Model- CELM) της Rohde (2015).

1.1.Γραμματισμός - Γραμματισμοί

Στη σημερινή εποχή, ο όρος *γραμματισμός* (literacy) δεν αναφέρεται μόνο στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης, όπως παλαιότερα, αλλά έχει πολύ πιο ευρεία έννοια. Το να είναι κάποιος εγγράμματος σημαίνει να είναι εγγράμματος σε δεδομένο τόπο και χρόνο, έχει δηλαδή, σχέση με το τι διαβάζουν και γράφουν οι άνθρωποι σε μία συγκεκριμένη εποχή, το οποίο διαμορφώνεται από τον πολιτισμό, την ιστορία, τη γλώσσα, τη θρησκεία και τις ποικίλες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που επικρατούν (UNESCO, 2004).

Σε αντίθεση με το παρελθόν, όπου η έννοια του γραμματισμού είχε στατικό χαρακτήρα, σήμερα θεωρείται μία δυναμική διαδικασία, πολιτιστικά τοποθετημένη και πολύπλευρη (Saracho, 2016). Αναφέρεται σε μια πληθώρα διαφορετικών δεξιοτήτων, που ξεπερνούν κατά πολύ μία στοιχειώδη εκπαίδευση στη γραφή και ανάγνωση και καθιστούν το άτομο ικανό «*να γράφει, να διαβάζει, να αναγνωρίζει, να κατανοεί, να ερμηνεύει, να δημιουργεί, να επικοινωνεί και να υπολογίζει, χρησιμοποιώντας τον έντυπο λόγο στις διάφορες μορφές του, καθώς και η ικανότητα*

επίλυσης προβλημάτων σ' ένα περιβάλλον ραγδαίας εξάπλωσης των τεχνολογιών και της πληροφορίας» (UNESCO, 2016:7).

Πολλές φορές, ο όρος γραμματισμός αναφέρεται στον πληθυντικό (γραμματισμοί/literacies) υποδεικνύοντας τις αλλαγές στους τρόπους που απαιτούνται για την κατανόηση του νέου περιβάλλοντος μέσα στο οποίο καλείται να ζήσει ο άνθρωπος. Συνδέεται με την *κοινωνική διαφορετικότητα* (social diversity), δηλαδή την κατασκευή νοήματος σε διαφορετικά πολυμορφικά και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και την *πολυτροπικότητα* (multimodality), δηλαδή την κατασκευή νοήματος μέσω διαφορετικών τρόπων, που συνδυάζουν διαφορετικά σημειωτικά μέσα, όπως γλωσσικά, οπτικά και ηχητικά (Kalantzis, Core, Στελλάκης & Αρβανίτη, 2019).

Ο γραμματισμός αποτελεί βασικό ανθρώπινο δικαίωμα, το οποίο είναι απαραίτητο για την επίτευξη και άλλων δικαιωμάτων του ανθρώπου (ELINET, 2016). Συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για κάθε είδους μάθηση και δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να αναπτύξει στο μέγιστο το δυναμικό του, έτσι ώστε να διασφαλίσει «*την πλήρη συμμετοχή στην τοπική αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία*» (UNESCO, 2004:13). Οι άνθρωποι που δε διαθέτουν βασικές δεξιότητες γραμματισμού, δεν μπορούν να λειτουργήσουν πλήρως στη σύγχρονη κοινωνία και αυτό φυσικά περιορίζει τις ευκαιρίες τους για προσωπική ανάπτυξη, πολιτιστική και πολιτική συμμετοχή και διά βίου μάθηση (ELINET, 2016). Γι' αυτό και η επένδυση της κοινωνίας στην ανάπτυξη του γραμματισμού των μελών της, θα πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό σκοπό οποιασδήποτε πολιτικής και όχι μόνο εκπαιδευτικών στρατηγικών.

1.2. Πρώτος (early)/ Φυσικός (natural)/ Αναδυόμενος (emergent) γραμματισμός

Ο όρος *αναδυόμενος* γραμματισμός χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από την Clay (1966), προκειμένου να περιγράψει όλες εκείνες τις συμπεριφορές γραφής και ανάγνωσης που εκδηλώνουν τα παιδιά πολύ πριν ξεκινήσουν το σχολείο και διδαχτούν γραφή και ανάγνωση με το συμβατικό τρόπο. Μέχρι τότε επικρατούσε η θεωρία της *αναγνωστικής ετοιμότητας* (Reading Readiness), σύμφωνα με την οποία υπάρχει μια συγκεκριμένη στιγμή-όχι πριν την ηλικία των έξι ετών- που τα παιδιά είναι έτοιμα να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν (Τάφα, 2011).

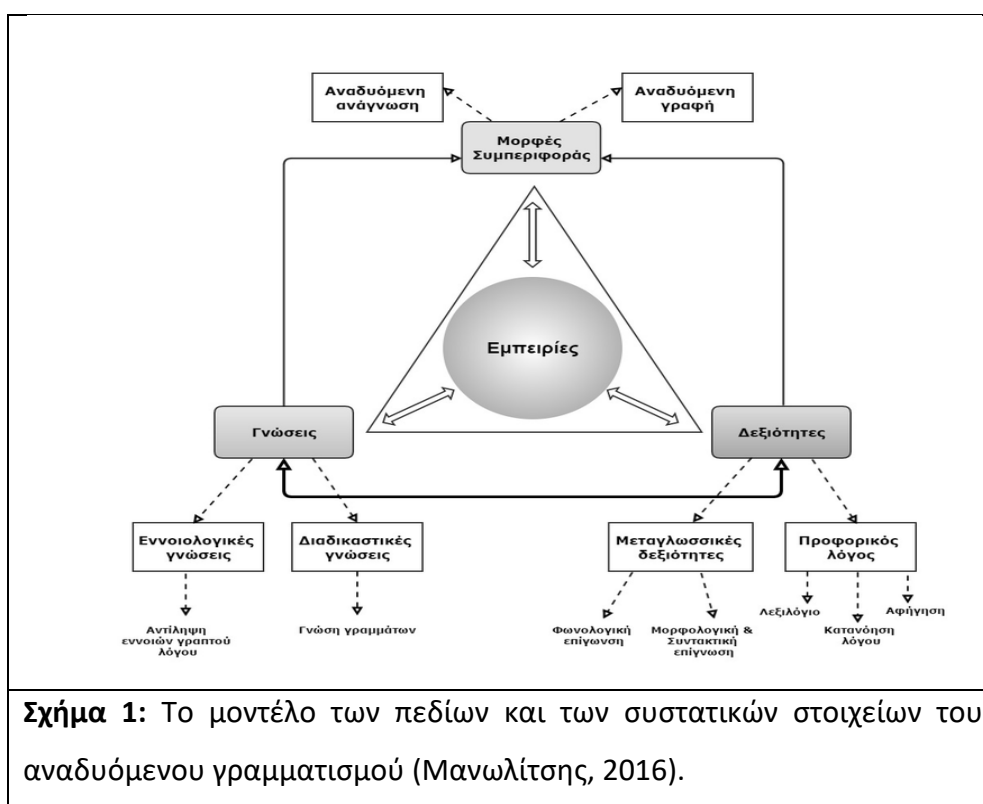
Σε αντίθεση με το παρελθόν, ο γραμματισμός σήμερα θεωρείται μία εξελικτική διαδικασία που ξεκινά από τη στιγμή της γέννησης και συνεχίζεται καθόλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Έχει δύο ταυτόχρονες γραμμές εξέλιξης, τη *φυσική* και την *εξειδικευμένη ή εξωτική* (Hasan, 2006), οι οποίες αναπτύσσονται η μεν πρώτη στο οικογενειακό περιβάλλον και στο πλαίσιο των καθημερινών δραστηριοτήτων, η δε δεύτερη στο επίσημο εκπαιδευτικό πλαίσιο και στηρίζεται σε ό,τι έχει κατακτηθεί στο πλαίσιο της φυσικής γραμμής εξέλιξης.

Ο *πρώτος, φυσικός ή αναδυόμενος γραμματισμός* αναπτύσσεται στη φυσική γραμμή εξέλιξης του γραμματισμού και καταλαμβάνει την περίοδο από τη στιγμή της γέννησης του παιδιού μέχρι και την ηλικία των πέντε χρόνων (Rohde, 2015). Ονομάζεται έτσι, γιατί προηγείται χρονικά του «εξειδικευμένου» γραμματισμού, κατακτάται με φυσικό και αβίαστο τρόπο στο πλαίσιο της οικογένειας και αναδύεται μέσα από τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις του παιδιού με το γραπτό λόγο και τους άλλους (Hasan, 2006). Πρόκειται για μη τυπική μάθηση, βασικό μέσο της οποίας είναι ο προφορικός λόγος και τόσο η ανάγνωση, όσο και η γραφή δομούνται πάνω στον προφορικό λόγο και αναπτύσσονται παράλληλα (Κονδύλη & Στελλάκης, 2006· Παπούλια-Τζελέπη, 2001· Στελλάκης, 2008· Teale & Sulzby, 1986· Whitehurst & Lonigan, 1998).

Βασικά συστατικά του αναδυόμενου γραμματισμού είναι *οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις*, που προηγούνται της ανάπτυξης της συμβατικής γραφής και ανάγνωσης (Whitehurst & Lonigan, 1998). Οι *γνώσεις* αναφέρονται σε ό, τι μαθαίνουν τα παιδιά για το γραπτό λόγο πριν τη συστηματική εκμάθησή του (π.χ. γνώση γραμμάτων, συμβάσεις του γραπτού λόγου), οι *δεξιότητες* αφορούν τις στρατηγικές και τους τρόπους που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να εκφράσουν αυτές τους τις γνώσεις για το γραπτό λόγο (π.χ. μεταγλωσσικές δεξιότητες, λεξιλόγιο, αφηγηματικές ικανότητες) και οι *στάσεις* αναφέρονται σε συμπεριφορές που εκδηλώνουν τα μικρά παιδιά σε σχέση με το γραπτό λόγο, όπως η αναδυόμενη γραφή και ανάγνωση (Μανωλίτσης, 2016· Whitehurst & Lonigan, 1998). Βασικό όμως ρόλο για την ανάπτυξη όλων των παραπάνω γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών που εκδηλώνουν τα παιδιά παίζει το *περιβάλλον* (Μανωλίτσης, 2016· Rohde, 2015). Το *περιβάλλον* με τα χαρακτηριστικά του (π.χ. δημογραφικά

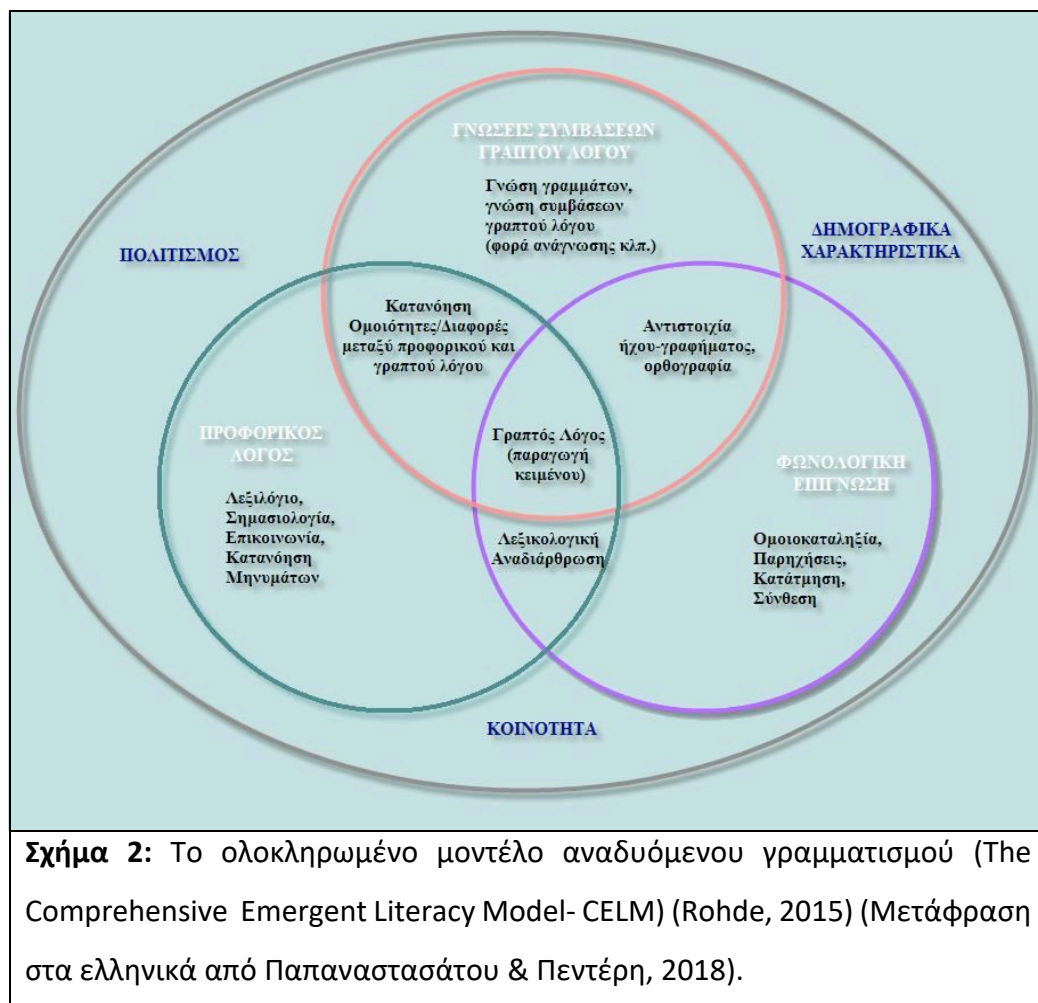
χαρακτηριστικά γονέων, πρακτικές γραμματισμού, υλικά μάθησης) όχι μόνο επηρεάζει την εκδήλωσή τους, αλλά επηρεάζεται, παράλληλα, και από αυτές.

Ο Μανωλίτης (2016) (Σχήμα 1), τοποθετεί τα συστατικά στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού στις κορυφές ενός τριγώνου και τις περιβαλλοντικές εμπειρίες γραμματισμού στο κέντρο αυτού του τριγώνου, δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο το σημαντικό ρόλο του περιβάλλοντος στη συνεχή ανατροφοδότηση των συστατικών στοιχείων του γραμματισμού που βρίσκονται στις κορυφές του τριγώνου.



Η Rohde (2015) επίσης, υποστηρίζει ότι ο αναδυόμενος γραμματισμός μπορεί να θεωρηθεί περισσότερο ως μία διαδραστική διαδικασία ικανοτήτων και περιβάλλοντος παρά ως μία γραμμική διαδικασία μεμονωμένων στοιχείων. Σχηματικά (Σχήμα 2) αποδίδει τα συστατικά στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού σε τρεις τέμνοντες κύκλους, οι οποίοι περικλείονται από το κοινωνικό περιβάλλον, που συνίσταται στην κουλτούρα/πολιτισμό, την κοινότητα και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά όσων εμπλέκονται στην ανάπτυξη του γραμματισμού. Η κουλτούρα/πολιτισμός αφορά στην αξία που αποδίδεται από το περιβάλλον στην

ανάγνωση και την ενίσχυση γραμματισμού των παιδιών. Η κοινότητα αφορά στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και στις ενέργειες που γίνονται για την ενίσχυση του γραμματισμού (π.χ. βιβλιοθήκες, πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας προσχολική αγωγή). Τέλος, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά αφορούν τόσο τα παιδιά όσο και όλους όσους εμπλέκονται στην ενίσχυση του γραμματισμού.



Όλες οι γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές γραμματισμού που επιδεικνύουν τα παιδιά πολύ πριν μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν με τον συμβατικό τρόπο, θεωρούνται «προάγγελοι» της ανάπτυξης του γραμματισμού (Whitehurst & Lonigan, 1998) και το περιβάλλον είναι αυτό που μπορεί όχι μόνο να υποστηρίξει, αλλά και να διευρύνει το γραμματισμό των παιδιών (Rohde, 2015). Γι' αυτό και τα χρόνια πριν την είσοδο του παιδιού στο σχολείο είναι ζωτικής σημασίας, γιατί αποτελούν την περίοδο κατά την οποία τίθενται τα θεμέλια του γραμματισμού.

1.3. Οικογενειακός γραμματισμός

Ο όρος *οικογενειακός γραμματισμός* χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από την Taylor (1983), αναδεικνύοντας το σημαντικό ρόλο της οικογένειας ως το πρώτο εγγράμματο περιβάλλον, μέσα στο οποίο το παιδί έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή με το γραπτό λόγο. Η Taylor χρησιμοποίησε το συγκεκριμένο όρο για να περιγράψει όλες εκείνες τις πρακτικές ανάπτυξης της γλώσσας και του γραμματισμού που συμβαίνουν καθημερινά στο οικογενειακό περιβάλλον και στις οποίες εμπλέκονται γονείς, παιδιά, καθώς και άλλα μέλη της ευρύτερης οικογένειας. Κατά τη διάρκεια εθνογραφικής έρευνας την οποία πραγματοποίησε στις Ηνωμένες Πολιτείες, με τη συμμετοχή 6 οικογενειών της μεσαίας τάξης, η Taylor διαπίστωσε ότι οι γονείς μέσα από καθημερινές πρακτικές γραμματισμού (όπως ανάγνωση βιβλίων, συζητήσεις, γλωσσικά παιχνίδια, διάφορες σημειώσεις, ανάγνωση σημάτων οδικής κυκλοφορίας) ενίσχυαν τον γραμματισμό των παιδιών τους στο σπίτι, με αποτέλεσμα αυτά τα παιδιά να μπορούν να γράφουν και να διαβάζουν, πριν ξεκινήσουν το σχολείο. Οι πρακτικές αυτές αποτελούσαν μέρος του της οικογενειακής ζωής, σχετιζόνταν με τα πιστεύω, τις αξίες και τις προσωπικές εμπειρίες των γονέων, και ταυτόχρονα, επηρεάζονταν από την ανταπόκριση και το ενδιαφέρον των παιδιών.

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία, ο όρος *οικογενειακός γραμματισμός* αποτελεί μία πολύπλευρη έννοια η οποία χρησιμοποιείται για να περιγράψει: (α) πρακτικές γραμματισμού στις οποίες εμπλέκονται γονείς, παιδιά καθώς και άλλα μέλη της οικογένειας και οι οποίες μπορεί να συμβαίνουν είτε μέσα σπίτι (όπως ανάγνωση βιβλίων, γλωσσικά παιχνίδια) είτε έξω από αυτό (όπως επισκέψεις στη βιβλιοθήκη, στο μουσείο) και (β) επιμορφωτικά προγράμματα που σκοπό έχουν την υποστήριξη των γονέων, ώστε να μπορέσουν να ενισχύσουν τον γραμματισμό των παιδιών στο σπίτι (Hanemann, 2015· Hanemann, McCaffery, Newell-Jones & Scarpino, 2017· Saracho, 2016).

Βασικά σημεία

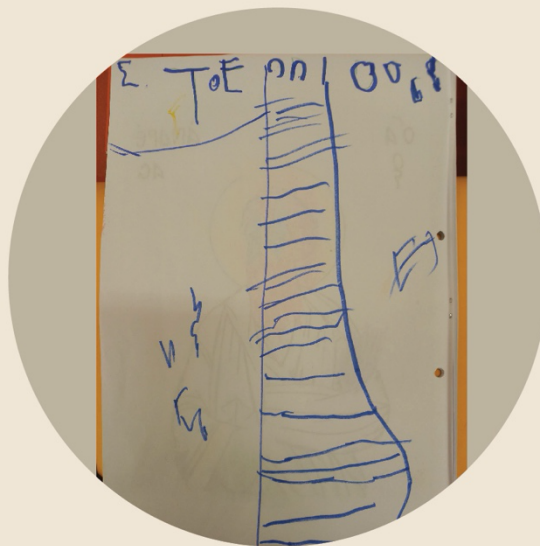
- *Γραμματισμός (Literacy):* Είναι η ικανότητα του ατόμου «να γράφει, να διαβάζει, να αναγνωρίζει, να κατανοεί, να ερμηνεύει, να δημιουργεί, να επικοινωνεί και να υπολογίζει, χρησιμοποιώντας τον έντυπο λόγο στις διάφορες μορφές του, καθώς και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων σ' ένα περιβάλλον ραγδαίας εξάπλωσης των τεχνολογιών και της πληροφορίας».
- *Πρώτος/Φυσικός/Αναδυόμενος Γραμματισμός:* Συμπεριφορές γραφής και ανάγνωσης που εκδηλώνουν τα παιδιά πολύ πριν ξεκινήσουν το σχολείο και διδαχτούν γραφή και ανάγνωση με το συμβατικό τρόπο.
- *Συστατικά στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού:* Γνώσεις (π.χ. γνώση γραμμάτων, συμβάσεις του γραπτού λόγου), δεξιότητες (π.χ. μεταγλωσσικές δεξιότητες, λεξιλόγιο, αφηγηματικές ικανότητες) και στάσεις (π.χ. συμπεριφορά αναδυόμενης γραφής και ανάγνωσης).
- *Οικογενειακός Γραμματισμός:* (α) πρακτικές γραμματισμού στις οποίες εμπλέκονται γονείς, παιδιά καθώς και άλλα μέλη της οικογένειας και (β) επιμορφωτικά προγράμματα που σκοπό έχουν την υποστήριξη των γονέων, ώστε να μπορέσουν να ενισχύσουν τον γραμματισμό των παιδιών στο σπίτι.

Δραστηριότητες

1. Θυμηθείτε εμπειρίες γραμματισμού που βιώσατε μαζί με τους γονείς σας ή άλλα μέλη της οικογένειά σας, οι οποίες πιστεύετε ότι βοήθησαν στην ανάπτυξη του γραμματισμού σας (το οικογενειακό άλμπουμ ή τα βίντεο μπορούν να σας βοηθήσουν).
2. Ποιες γνώσεις και δεξιότητες γραμματισμού, πιστεύετε ότι πρέπει να έχει ένας ενήλικας στην σημερινή εποχή, προκειμένου να επιτύχει στη ζωή του.
3. Ρωτήστε στο φιλικό σας περιβάλλον, να σας πουν τι πιστεύουν ότι είναι ο «οικογενειακός γραμματισμός». Συμβαδίζουν οι απαντήσεις τους, με ό,τι έχετε μάθει έως τώρα; Αν όχι, πώς θα τους εξηγούσατε με απλά λόγια την έννοια του συγκεκριμένου όρου;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΟΡΕΙΑ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ



Το παρόν κεφάλαιο αναφέρεται στον σημαντικό ρόλο που παίζει η οικογένεια στην ανάπτυξη του γραμματισμού, η οποία αποτελεί το πρώτο εγγράμματο περιβάλλον μέσα στο οποίο το παιδί θα έρθει για πρώτη φορά σε επαφή με το γραπτό λόγο.

Μαθησιακά αποτελέσματα

Αφού μελετήσετε αυτό το κεφάλαιο θα πρέπει να είστε σε θέση:

1. Να συζητήσετε τεκμηριωμένα για το σημαντικό ρόλο της οικογένειας στην ενίσχυση του γραμματισμού των παιδιών.
2. Να εξηγήσετε έννοιες όπως πεποιθήσεις για το γραμματισμό, πρακτικές γραμματισμού, συμβάντα γραμματισμού.
3. Να διακρίνετε τους παράγοντες που διαφοροποιούν το οικογενειακό περιβάλλον και σχετίζονται με τη δημιουργία ενός ευνοϊκού ή μη περιβάλλοντος μάθησης και ανάπτυξης του γραμματισμού.
4. Να περιγράψετε την οικολογική θεωρία του Bronfenbrenner (1979).
5. Να περιγράψετε βασικές πρακτικές γραμματισμού που συμβαίνουν εντός ή εκτός σπιτιού και συμβάλλουν στην ενίσχυση του γραμματισμού των παιδιών.

2.1. Ορίζοντας την οικογένεια

Ο θεσμός της οικογένειας μεταβάλλεται συνεχώς και δεν υπάρχει ένας σταθερός και κοινός ορισμός που να σημαίνει το ίδιο πράγμα σε όλες τις εποχές και σε όλες τις κοινωνίες (Γιώτσα, 2004· Μανωλοπούλου, 2020· Wilson, 2019). Διάφορα γεγονότα όπως, γάμοι, διαζύγια, γεννήσεις, θάνατοι (Wilson, 2019), αλλαγές στις σχέσεις των φύλων, νέες μέθοδοι αναπαραγωγής και τεκνοποίηση εκτός γάμου (Μανωλοπούλου, 2020) έχουν κάνει ακόμα πιο περίπλοκη την οριοθέτηση του όρου «οικογένεια».

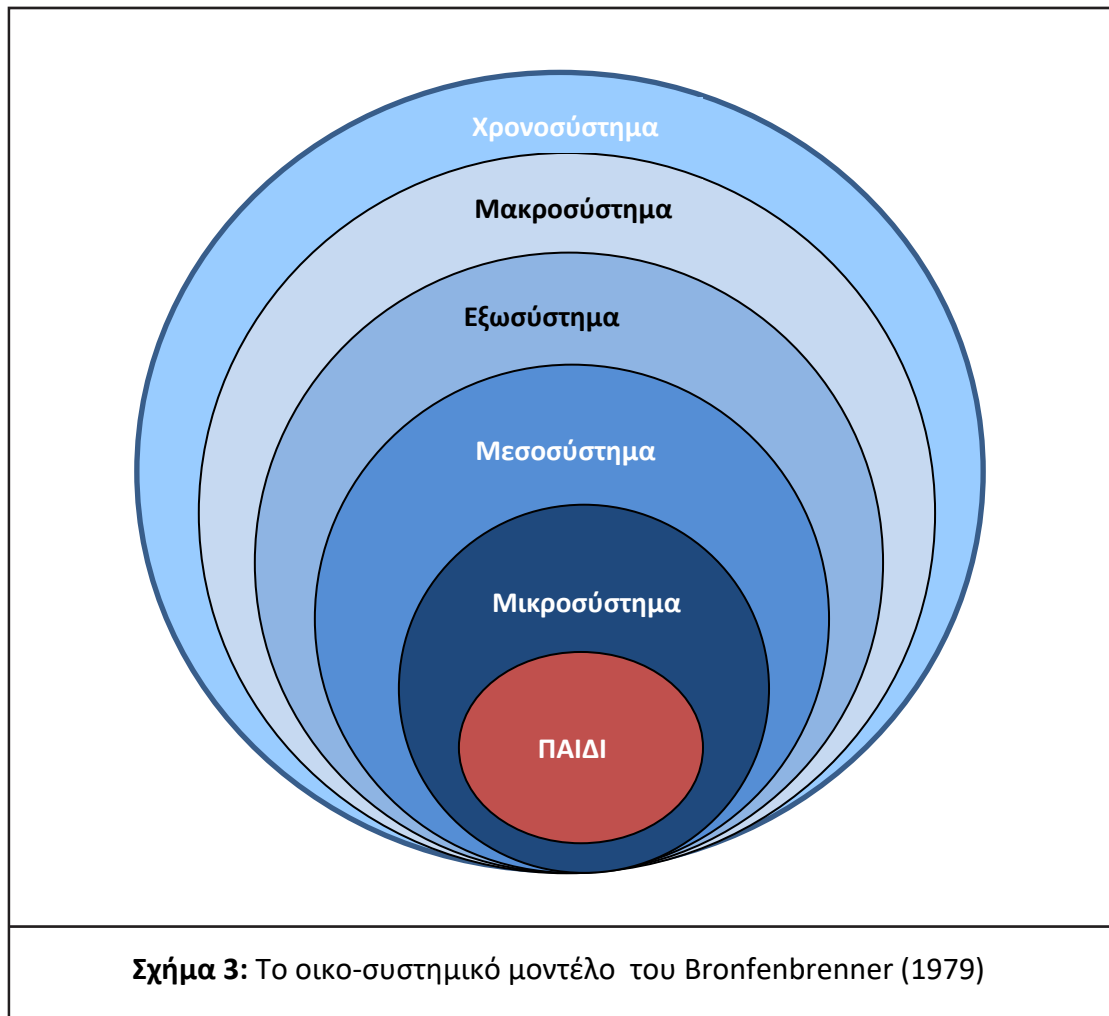
Με βάση τον ορισμό που υπάρχει στο Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, οικογένεια είναι *«ομάδα ατόμων, που συνδέονται μεταξύ τους με δεσμούς αίματος, γάμου, ή υιοθεσίας και διαμένουν κάτω από την ίδια στέγη: μία οικογένεια αποτελείται συνήθως από τον πατέρα, τη μητέρα και τα παιδιά»* (Μπαμπινιώτης, 2002:1238). Η Γιώτσα (2004:25), από την πλευρά της υποστηρίζει ότι οικογένεια είναι *«μια οργανωμένη κοινωνική ομάδα διαφορετικών γενεών που διέπεται από κοινωνικές νόρμες σχετικά με την καταγωγή, τη συγγένεια και την κοινωνικοποίηση των νέων»*, της οποίας δύο βασικά στοιχεία είναι η δομή και λειτουργία. Η δομή

αναφέρεται στα άτομα που αποτελούν την οικογένεια και τους ρόλους που κατέχουν (π.χ. γονέας, σύζυγος, παιδί, αδελφός/ή, παππούς/γιαγιά ή άλλος συγγενής), ενώ η λειτουργία αφορά τους τρόπους με τους οποίους η οικογένεια εξασφαλίζει την επιβίωσή της και καλύπτει τις οποιεσδήποτε ανάγκες των μελών της (π.χ. βιολογικές, πνευματικές, ψυχολογικές). Εξέχοντα ρόλο για την ομαλή λειτουργία της οικογένειας παίζουν τόσο τα μέλη που την αποτελούν, μεταξύ των οποίων υπάρχουν ισχυροί συναισθηματικοί δεσμοί και οποιαδήποτε αλλαγή συμβαίνει σε ένα μέλος επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας, όσο και η μεταξύ τους οργάνωση.

Η οικογένεια αποτελεί το πρώτο σχολείο για τα παιδιά και οι γονείς θεωρούνται οι πρώτοι δάσκαλοι, οι οποίοι διδάσκουν στα παιδιά βασικές δεξιότητες που χρειάζονται για να επιβιώσουν στην κοινωνία και να εξελιχθούν (Bigner & Gerhardt, 2020). Στο πλαίσιο της οικογένειας το παιδί οικοδομεί τη γνώση με την υποστήριξη των ενηλίκων ή των πιο ικανών συνομηλίκων (Vygotsky, 1978)¹. Οι άνθρωποι του περιβάλλοντος του παιδιού, αποτελούν τους *σημαντικούς άλλους*, οι οποίοι υποβοηθούν το παιδί να φτάσει από ένα κατώτερο σ' ένα ανώτερο επίπεδο ανάπτυξης και μάθησης. Το παιδί μαθαίνει μέσα από τις αλληλεπιδράσεις του με τους άλλους και η γλώσσα παίζει πολύ σημαντικό ρόλο, αφού καθιστά το παιδί ικανό να επικοινωνεί και να στοχάζεται πάνω στις δράσεις και τις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους.

Η οικογένεια μπορεί να γίνει αντιληπτή ως σύστημα. Σύμφωνα με την οικολογική θεωρία του Bronfenbrenner (1979), το παιδί βρίσκεται στο κέντρο μιας σειράς περιβαλλοντικών συστημάτων, τα οποία βρίσκονται το ένα μέσα στο άλλο και αλληλεπιδρούν τόσο μεταξύ τους όσο και με το παιδί (Σχήμα 3).

¹ Ο Vygotsky εισήγαγε την έννοια της «Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης» (ZEA) (Zone of Proximal Development, ZPD) η οποία περιγράφεται ως η απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού (δηλαδή, τι μπορεί να κάνει μόνο του) και στο εν δυνάμει αναπτυξιακό επίπεδο (δηλαδή, τι μπορεί να κάνει με καθοδήγηση των άλλων). Οι άνθρωποι του περιβάλλοντος του παιδιού λειτουργούν ως *σκαλωσιά* (*scaffolding*), για να ξεπεράσει το παιδί τις οποιεσδήποτε δυσκολίες και να φτάσει από ένα κατώτερο σ' ένα ανώτερο επίπεδο ανάπτυξης και μάθησης.



Η οικογένεια μαζί με τους συνομηλίκους, το σχολείο και την τοπική κοινότητα, βρίσκονται στο πρώτο από αυτά τα συστήματα, στο *μικροσύστημα*, το οποίο έχει την πιο άμεση και μακροχρόνια επιρροή στο παιδί. Το *μεσοσύστημα*, αφορά στις σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ δύο ή περισσότερων μικροσυστημάτων (π.χ. σχέσεις σχολείου-οικογένειας, φιλικές σχέσεις) και οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν άμεσα την ανάπτυξη του παιδιού. Το *εξωσύστημα* αφορά άτυπες ή τυπικές κοινωνικές δομές, στις οποίες το παιδί δεν έχει άμεση αλληλεπίδραση, αλλά μπορούν να το επηρεάσουν έμμεσα, αφού εκεί λαμβάνονται σημαντικές αποφάσεις που επηρεάζουν είτε το ίδιο το παιδί ή τους ενήλικους που έρχονται σε επαφή μαζί του (π.χ. ο χώρος εργασίας των γονέων). Το *μακροσύστημα*, αφορά το πολιτισμικό πλαίσιο (αξίες, στάσεις, πεποιθήσεις), το οποίο μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά μέσω της οικογένειας, του σχολείου, της εκκλησίας, του εργασιακού χώρου και των κυβερνητικών δομών. Το *χρονosύστημα*, αναφέρεται σε διάφορες σημαντικές αλλαγές, οι οποίες συμβαίνουν στο περιβάλλον του παιδιού κατά τη διάρκεια της ζωής του και μπορούν να το επηρεάσουν, όπως ένας θάνατος, η απώλεια εργασίας

του γονέα, ένα διαζύγιο ή μία μετακόμιση σε μία καινούρια πόλη, ή διάφορα ιστορικά γεγονότα. Μεταξύ όλων των συστημάτων υπάρχει μία αμφίδρομη σχέση και οι οποιοσδήποτε αλλαγές ή συγκρούσεις μπορεί να συμβαίνουν σε κάποιο από αυτά τα συστήματα επηρεάζουν αυτόματα και τα υπόλοιπα συστήματα και έχουν φυσικά αντίκτυπο στην ανάπτυξη του παιδιού.

2.2. Η συμβολή της οικογένειας στην ανάπτυξη του γραμματισμού

Η σημασία του οικογενειακού περιβάλλοντος στην πορεία γραμματισμού του παιδιού ξεκίνησε να μελετάται κατά τη δεκαετία του 1960. Η Durkin (1961), σε έρευνα που πραγματοποίησε με τη συμμετοχή 49 παιδιών προσχολικής ηλικίας, διαπίστωσε ότι κάποια παιδιά είχαν μάθει να γράφουν και να διαβάζουν πριν ξεκινήσουν να φοιτούν στο σχολείο. Μελετώντας το περιβάλλον αυτών των παιδιών προκειμένου να διερευνήσει σε τι οφείλεται αυτό το γεγονός, διαπίστωσε ότι στα συγκεκριμένα περιβάλλοντα η ανάπτυξη του γραμματισμού δεν ήταν υπόθεση μόνο του σχολείου αλλά και όλης της οικογένειας. Οι γονείς αυτών των παιδιών πίστευαν ότι παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών και αλληλεπιδρούσαν συχνά μαζί τους. Τούς διάβαζαν αρκετά συχνά, συζητούσαν μαζί τους, απαντούσαν πρόθυμα στις ερωτήσεις τους και επιπλέον, διάβαζαν και οι ίδιοι για προσωπική ευχαρίστηση λειτουργώντας ως αναγνωστικά πρότυπα για τα παιδιά. Σημαντικό, όμως, ρόλο διαδραμάτιζαν και τα μεγαλύτερα αδέρφια, τα οποία στο πλαίσιο του παιχνιδιού δίδασκαν στα μικρότερα την τεχνική της ανάγνωσης, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα την εξοικείωση των μικρότερων αδελφών με τον γραπτό λόγο. Η συγκεκριμένη έρευνα όχι μόνο κατέδειξε το σημαντικό ρόλο της οικογένειας στην ανάπτυξη του γραμματισμού, αλλά επισήμανε και το ότι σε όλες τις οικογένειες παρέχονται ευκαιρίες για γραφή και ανάγνωση ανεξάρτητα από το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων. Σε δεύτερη έρευνα που πραγματοποίησε η Durkin (1963), προκειμένου να εμβαθύνει περισσότερο στα αποτελέσματα της πρώτης, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που μπορούσαν και διάβαζαν νωρίς είχαν μητέρες με ανώτερο μορφωτικό επίπεδο, προέρχονταν από οικογένειες με λιγότερα μέλη, ξόδευαν λιγότερο χρόνο μπροστά στην τηλεόραση, ασχολούνταν πιο συχνά με δραστηριότητες, όπως η ζωγραφική ή τα παζλς και κοιτούσαν πιο συχνά παραμύθια.

Επίσης, είχαν γονείς που τούς διάβαζαν παραμύθια από πολύ νωρίς και εμπλέκονταν σε συζητήσεις μαζί τους κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Και σε αυτήν την έρευνα αναδείχθηκε ο σημαντικός ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος και ταυτόχρονα η ανάγκη συνεργασίας μεταξύ οικογένειας-σχολείου, έτσι ώστε οι γονείς να κατανοήσουν το σημαντικό ρόλο που επιτελούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Είκοσι σχεδόν χρόνια μετά, η Heath (1983) πραγματοποίησε μία δεκαετή εθνογραφική έρευνα, η οποία αποτελεί ορόσημο στη μελέτη του οικογενειακού γραμματισμού, όχι μόνο επειδή επιβεβαίωσε το σημαντικό ρόλο της οικογένειας, αλλά επειδή διαπίστωσε και την επίδραση του ευρύτερου κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος στην ανάδυση γραμματισμού των παιδιών. Για πρώτη φορά η Heath εισήγαγε τον όρο *συμβάντα γραμματισμού*, ο οποίος αναφέρεται σε κάθε ακολουθία δράσης στην οποία εμπλέκονται ένα ή και περισσότερα άτομα, η οποία συμβαίνει σ' ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και κατά τη διάρκεια της οποίας γίνεται χρήση του γραπτού λόγου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην Νότια Καρολίνα και συμμετείχαν τρεις διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Η πρώτη ομάδα αποτελούνταν από λευκούς γονείς, οι οποίοι ανήκαν στη μεσαία και ανώτερη τάξη και είχαν πανεπιστημιακή μόρφωση, η δεύτερη από λευκούς γονείς που ανήκαν στην εργατική τάξη και η τρίτη από έγχρωμους γονείς που ανήκαν και αυτοί στην εργατική τάξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι, ενώ σε όλες τις οικογένειες συνέβαιναν καθημερινά ποικίλα συμβάντα γραμματισμού, διέφερε, ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίον ασχολούνταν οι γονείς με τα παιδιά. Καθοριστικό ρόλο σε αυτό φάνηκε να έχουν οι αξίες της οικογένειας, οι συνήθειες και ο τρόπος ζωής, η γλώσσα που χρησιμοποιούσαν τα μέλη της, καθώς και η μεταξύ τους επικοινωνία. Αυτό που παρατηρήθηκε, επίσης, είναι ότι οι πρακτικές γραμματισμού των γονέων της μεσαίας τάξης ήταν παρόμοιες με αυτές που πραγματοποιούνταν στο σχολείο και αυτό ευνοούσε τη σχολική επιτυχία, σε αντίθεση με τις πρακτικές γραμματισμού που ακολουθούσαν οι γονείς που ανήκαν στην εργατική τάξη. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς της δεύτερης ομάδας έδιναν έμφαση στο να μάθουν στα παιδιά τους το αλφάβητο και τους αριθμούς. Αυτό ευνοούσε αρχικά τα παιδιά στο σχολείο, μέχρι τη στιγμή, όμως, που ο δάσκαλος άρχιζε να τους ζητά πιο αφηρημένες και δημιουργικές εργασίες, στις οποίες δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν. Από την άλλη, οι γονείς της τρίτης ομάδας θεωρούσαν το σχολείο κυρίως υπεύθυνο για την εκπαίδευση των παιδιών. Αυτό είχε

ως αποτέλεσμα τα παιδιά τους να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο σχολείο, αφού δεν είχαν εξοικειωθεί και δεν μπορούσαν να κατανοήσουν εύκολα βασικές μαθησιακές πρακτικές. Το γεγονός αυτό βέβαια, όχι μόνο έδειξε ότι υπάρχουν διαφορές στις πρακτικές γραμματισμού ανάλογα με το πολιτισμικό κεφάλαιο της κάθε οικογένειας, αλλά και ότι το σχολείο ευνοεί και επιβραβεύει τις πρακτικές της μεσαίας τάξης και δε λαμβάνει υπόψη τις γνώσεις και δυνατότητες των παιδιών που προέρχονται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα.

Σημαντική επίσης, και σε συμφωνία με τις παραπάνω έρευνες είναι και η έρευνα του Teale (1986), ο οποίος παρακολούθησε και κατέγραψε τις αναγνωστικές εμπειρίες 24 παιδιών προσχολικής ηλικίας, που προέρχονταν από οικογένειες με χαμηλό οικονομικό επίπεδο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, σε όλες τις οικογένειες τα παιδιά βίωναν τον γραμματισμό ως μια κοινωνική πρακτική, που είχε νόημα για αυτά. Ωστόσο, κάποια παιδιά είχαν την ευκαιρία να έρχονται πιο συχνά σε επαφή με το γραπτό λόγο και να είναι περισσότερο εξοικειωμένα με την γραφή και την ανάγνωση, ενώ κάποια άλλα όχι. Τα συγκεκριμένα παιδιά εμπλέκονταν σε πρακτικές γραμματισμού, είτε με τους γονείς τους είτε με τα μεγαλύτερα αδέρφια τους και πολλές φορές «έγραφαν» και «διάβαζαν» μόνα τους. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι σχεδόν σε όλα τα σπίτια -αλλά σε διαφορετικό βαθμό- υπήρχαν βιβλία και υλικά γραφής. Εκείνο, όμως, που παρατηρήθηκε έντονα είναι το ότι δεν υπήρχε στα περισσότερα σπίτια μια «γωνιά», κάποιος χώρος στο οποίο τα παιδιά να έχουν άμεση πρόσβαση σε αυτά τα υλικά. Η έλλειψη αυτή είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά να χάνουν την επιθυμία τους για γραφή, επειδή δεν έβρισκαν εύκολα ένα μολύβι ή ένα μαρκαδόρο και το να μην γράφουν στην ίδια συχνότητα σε σχέση με 4 παιδιά που είχαν άμεση και εύκολη πρόσβαση στα υλικά. Όμοια με τα αποτελέσματα των προαναφερθέντων ερευνών, η έρευνα του Teale έδειξε και πάλι ότι ο γραμματισμός των παιδιών δεν καθορίζεται τόσο από το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονιών, αλλά από τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους και οργανώνουν το οικογενειακό περιβάλλον.

Όλες οι παραπάνω έρευνες, καθώς και πολλές άλλες που ακολούθησαν, ανέδειξαν το σημαντικό ρόλο της οικογένειας στην πορεία γραμματισμού του παιδιού. Τα παιδιά αποκτούν τις πρώτες γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές γραμματισμού μέσα στην οικογένεια και σε αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας.

Όλοι οι γονείς, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους θέση, ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους και σε όλες τις οικογένειες υλοποιούνται πρακτικές γραμματισμού, άσχετα από την εθνικότητα, τη φυλή, το κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων (Heath, 1983· Teale, 1986). Ο γραμματισμός αποτελεί μέρος της κουλτούρας της οικογένειας (Heath, 1983), η οποία σχετίζεται με τη γλώσσα που μιλιέται στο οικογενειακό περιβάλλον, τον τρόπο που σκέφτονται οι γονείς, τις αξίες, τις συμπεριφορές, τις συνήθειες και τον τρόπο ζωής της οικογένειας (Bourdieu & Passeron, 1990).

Η οικογένεια, αποτελεί το πρώτο εγγράμματο περιβάλλον του παιδιού, μέσα στο οποίο το παιδί μυείται για πρώτη φορά με φυσικό και αβίαστο τρόπο στο γραπτό λόγο και οι εμπειρίες γραμματισμού που αποκτά επηρεάζουν τη σχολική του πορεία (Hanemann, 2015· Hanemann et al., 2017· Sénéchal & LeFevre, 2002· Weigel, Martin, & Bennett, 2006). Ο ρόλος των γονέων είναι καθοριστικός στη δημιουργία ενός κατάλληλου οικιακού περιβάλλοντος μάθησης για τα παιδιά. Οι γονείς βρίσκονται στην πλεονεκτικότερη θέση, γιατί έχουν ισχυρούς δεσμούς με τα παιδιά, κατέχουν σημαντικές πληροφορίες για το χαρακτήρα, τις δεξιότητες και κλίσεις τους, βρίσκονται καθημερινά τις περισσότερες ώρες κοντά στα παιδιά και έχουν στην διάθεσή τους αμέτρητες, αυθεντικές ευκαιρίες για μάθηση. Μέσα από την καθημερινή επαφή και αλληλεπίδραση με τα παιδιά, μπορούν να τους δώσουν κίνητρα για μάθηση, να τα φέρουν σε επαφή με τον γραπτό λόγο αυθόρμητα και αβίαστα μέσω πρακτικών που έχουν νόημα για τα παιδιά (π.χ. ανάγνωση βιβλίων, αφηγήσεις ιστοριών, τραγούδια, παιχνίδια) (Timmons & Pelletier, 2015) και να τους εμφυσήσουν την αγάπη για την ανάγνωση.

2.2.1. Ο ρόλος του πατέρα στην ενίσχυση του γραμματισμού των παιδιών

Ο ρόλος του πατέρα έχει υποστεί ριζικές αλλαγές στο πέρασμα του χρόνου. Παλαιότερα, ο πατέρας ήταν αποστασιοποιημένος από την ανατροφή των παιδιών, είχε το ρόλο του «κουβαλητή» και η μητέρα ήταν αυτή που είχε τον πρωταγωνιστικό ρόλο στην φροντίδα και αγωγή των παιδιών. Στη σύγχρονη εποχή όμως, λόγω των ποικίλων κοινωνικο-πολιτισμικών αλλαγών, αυτό έχει αλλάξει και όλο και περισσότεροι πατεράδες εμπλέκονται στην ανάπτυξη των παιδιών. Αυτό φαίνεται να έχει σημαντικά και μακροπρόθεσμα οφέλη για τα παιδιά και ιδιαίτερα στη γνωστική,

κοινωνικο-συναισθηματική και γλωσσική τους ανάπτυξη (McBride, Dyer, & Laxman, 2013) αλλά και γενικότερα στη σχολική τους πορεία.

Παρόλα αυτά, αν και έχει αυξηθεί ο αριθμός των ερευνών που κάνουν λόγο για την εμπλοκή των πατέρων στην εκπαίδευση των παιδιών, ακόμα και σήμερα γνωρίζουμε πολύ περισσότερα για το ρόλο της μητέρας στην ανάπτυξη γραμματισμού των παιδιών και πολύ λιγότερα για το ρόλο του πατέρα. Αυτό μπορεί να οφείλεται, στο ότι οι μητέρες ακόμα και σήμερα αναμένεται να ασχολούνται περισσότερο με τα παιδιά, συνεργάζονται περισσότερο με το σχολείο και είναι αυτές που εξακολουθούν ν' ανταποκρίνονται περισσότερο σε ποικίλες έρευνες που αφορούν γονείς και παιδιά (Huttenlocher et al., 2007), με αποτέλεσμα, αναφερόμενοι πολλές φορές, στον όρο «γονείς» να αναφερόμαστε στη «μητέρα». Επίσης, δημογραφικοί παράγοντες, όπως το ΜΕ, το εισόδημα και η ηλικία των πατέρων σχετίζονται σημαντικά με την εμπλοκή τους σε πρακτικές γραμματισμού, όπως η ανάγνωση βιβλίων, με τους πατέρες με ανώτερο ΜΕ, εισόδημα και μεγαλύτερης ηλικίας να εμπλέκονται πιο συχνά (Swain & Cara, 2017).

Έρευνες, σχετικά με την εμπλοκή των πατέρων στην ανάπτυξη των παιδιών, έχουν δείξει ότι οι πατέρες αλληλεπιδρούν με τα παιδιά με διαφορετικό τρόπο, σε σχέση με τις μητέρες και συμμετέχουν σε πιο παιχνιδιάρικες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με αυτά (Clark, 2009). Πολλές φορές ενισχύουν τον γραμματισμό των παιδιών, μέσω πρακτικών όπως η ανάγνωση βιβλίων, αλλά έχει παρατηρηθεί ότι ενώ διαβάζουν λιγότερο στα παιδιά, προβαίνουν σε πιο απαιτητικές και ενδιαφέρουσες αλληλεπιδράσεις σε σύγκριση με τις μητέρες. Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης κάνουν στα παιδιά πιο γνωστικά απαιτητικές ερωτήσεις, χρησιμοποιούν πιο επεξεργασμένο λεξιλόγιο και εμπλέκονται σε ποικίλες ενδιαφέρουσες συζητήσεις μαζί τους, οι οποίες ενισχύουν την ανάπτυξη της γλώσσας και του γραμματισμού των παιδιών και δίνουν κίνητρα για ανάγνωση στα παιδιά (Rowe, Coker, & Pan, 2004· Τσιόπελα, 2021).

Επίσης, σύμφωνα με έρευνες η εμπλοκή των πατέρων συμβάλλει σημαντικά στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, η οποία όμως συνδέεται στενά με τη μάθηση και την ανάπτυξη του γραμματισμού (Baker, 2013). Η περισσότερο παιχνιδιάρικη διάθεση των πατέρων, η υπομονή, η κατανόηση που επιδεικνύουν με τα παιδιά και οι ποικίλες αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους, οδηγούν σε

λιγότερο επιθετικές συμπεριφορές εκ μέρους των παιδιών, στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, στην ενίσχυση της ικανότητας αυτορρύθμισης (Day, Connor, & McClelland, 2015) και στη δημιουργία κινήτρων για μάθηση και ανάγνωση (Lynch & Prins, 2022). Πολλά οφέλη όμως, υπάρχουν και για τους ίδιους τους πατέρες, οι οποίοι, μέσω της αλληλεπίδρασης με τα παιδιά, αποκτούν νέες δεξιότητες, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμησή τους, καθώς και η σχέση πατέρα-παιδιού και αυξάνεται η εμπλοκή τους σε μαθησιακές δραστηριότητες (Clark, 2009).

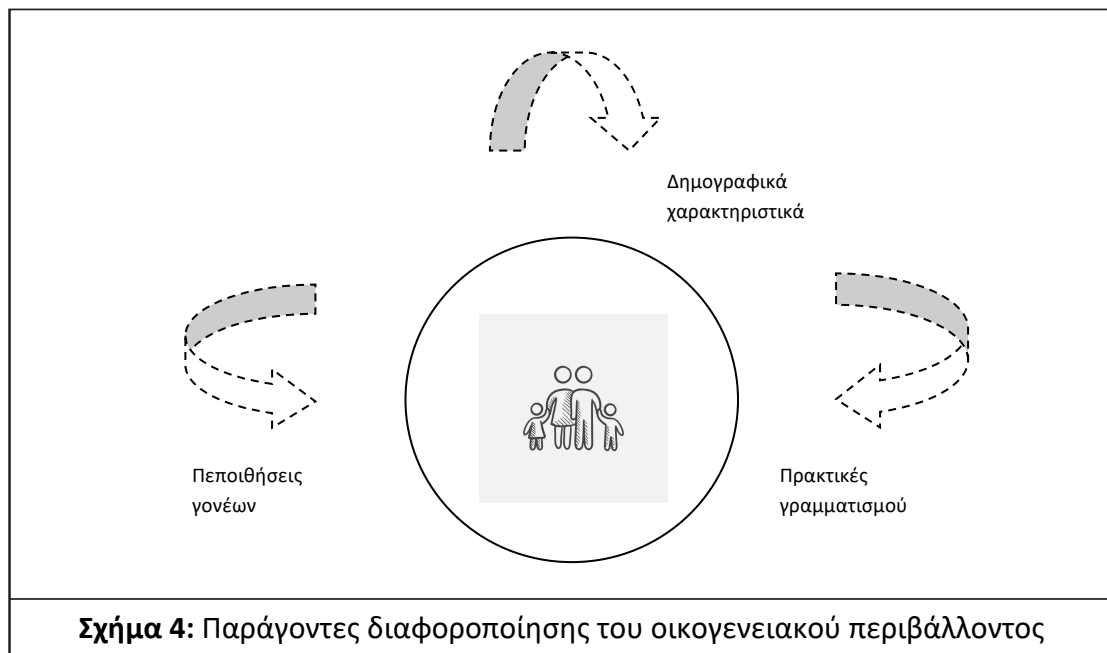
Παρόλα αυτά, πολλοί πατέρες αισθάνονται ίσως αβέβαιοι για το σημαντικό ρόλο που μπορούν να παίξουν στην ανάπτυξη των παιδιών, λόγω των στερεοτύπων που υπάρχουν για τους ρόλους των δύο φύλων και φαίνεται να μην συνειδητοποιούν το θετικό αντίκτυπο που έχει η εμπλοκή τους στην ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών. Επιπλέον, συμμετέχουν πολύ λιγότερο σε ΠΟΓ, υποστηρίζοντας ότι αυτό είναι κυρίως ευθύνη της μητέρας, ότι οι ίδιοι δεν έχουν πολύ ελεύθερο χρόνο και ότι τα ΠΟΓ απευθύνονται κυρίως σε γυναίκες (Lynch & Prins, 2022). Γι' αυτό και ένα μεγάλο ζήτημα που προκύπτει κατά το σχεδιασμό των ΠΟΓ είναι, πώς θα καταφέρουν να εξασφαλίσουν και να διατηρήσουν τη συμμετοχή των πατέρων στο πρόγραμμα.

2.3. Παράγοντες διαφοροποίησης του οικογενειακού περιβάλλοντος

Το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί μία πολύπλοκη σύνθεση από κοινωνικο-οικονομικούς, πολιτισμικούς και προσωπικούς παράγοντες (Saracho, 2016), οι οποίοι καθιστούν την κάθε οικογένεια μοναδική. Το οικιακό περιβάλλον και οι εμπειρίες γραμματισμού που βιώνει το κάθε παιδί στο σπίτι διαφέρουν όχι μόνο μεταξύ οικογενειών με διαφορετικά χαρακτηριστικά αλλά και μεταξύ οικογενειών με κοινά χαρακτηριστικά.

Σύμφωνα με την έκθεση PIRLS του 2011 (Mullis, Martin, Foy, & Drucker, 2012) και την ανασκόπηση ερευνών που πραγματοποίησαν οι Teale, Whittingham & Hoffman (2018) σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη χρονική περίοδο 2006-2015 αναφορικά με τον πρώτο γραμματισμό των παιδιών, υπάρχουν συγκεκριμένοι παράγοντες που διαφοροποιούν το οικογενειακό περιβάλλον και συνδέονται με τη δημιουργία ενός περισσότερο ή λιγότερο ευνοϊκού κλίματος που ενθαρρύνει την ενίσχυση του γραμματισμού των παιδιών. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν (α) τα

δημογραφικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, (β) τις πεποιθήσεις των γονέων για το γραμματισμό και (γ) τις πρακτικές γραμματισμού (Σχήμα 4).



2.3.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά της οικογένειας

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της οικογένειας μπορεί να περιλαμβάνουν την ηλικία, το φύλο, την εθνικότητα, το εισόδημα, το επάγγελμα, τη μόρφωση, την οικογενειακή κατάσταση, το μέγεθος της οικογένειας κτλ. Ωστόσο, τα χαρακτηριστικά εκείνα της οικογένειας τα οποία σχετίζονται τις περισσότερες φορές με την ανάπτυξη του γραμματισμού είναι το εισόδημα, το επάγγελμα και η μόρφωση, τα οποία πολλές φορές ενώνονται κάτω από το γενικότερο όρο-ομπρέλα «κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο» (ΚΟΕ), αφού συνδέονται στενά μεταξύ τους και ένα ανώτερο μορφωτικό επίπεδο οδηγεί συχνά σ' ένα καλύτερα αμειβόμενο επάγγελμα.

Παρόλα αυτά, έχει παρατηρηθεί ότι οι τρεις αυτές διαστάσεις συμβάλλουν διαφορετικά στην ανάπτυξη του οικογενειακού γραμματισμού. Το μορφωτικό επίπεδο (ΜΕ) -ιδιαίτερα της μητέρας- (Debaryshe, Binder & Buell, 2000• Djonon, Torr, & Stenglin, 2018• Hartas, 2011• Swain & Cara, 2017• Weigel et al., 2006) συνδέεται κυρίως με τις πεποιθήσεις των γονέων για τον γραμματισμό, τον τρόπο με τον οποίο γίνεται κάποιος εγγράμματος, τις πρακτικές γραμματισμού στο σπίτι και τις προσδοκίες των γονέων για τα παιδιά. Το επάγγελμα και το εισόδημα, με τη

δυνατότητα των γονέων να παράσχουν ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον στα παιδιά (Djonon, Torr, & Stenglin, 2018• Mullis et al, 2012• Myrttil, Justice, & Jiang, 2019). Τα πιο θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη του γραμματισμού συνήθως επέρχονται όταν οι γονείς έχουν ανώτερο ΜΕ ή όταν ένα ανώτερο οικονομικό επίπεδο συνδυάζεται και με ένα ανώτερο ΜΕ.

Μία χαρακτηριστική έρευνα σχετικά με το σημαντικό ρόλο που παίζει το ΚΟΕ στην ανάπτυξη του γραμματισμού είναι αυτή της Largeau (2003), η οποία συνδέει το ΚΟΕ με το είδος της γονικής μέριμνας που ασκείται από τους γονείς. Η Largeau μέσω της έρευνάς της διαπίστωσε δύο κατηγορίες γονικής μέριμνας, τη *Συντονισμένη Καλλιέργεια* (Concerted Cultivation) (μεσαία και ανώτερη τάξη) και την *Επίτευξη της Φυσικής Ανάπτυξης* (Accomplishment of Natural Growth) (φτωχή και εργατική τάξη). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι γονείς της μεσαίας τάξης έχουν συνήθως τη δυνατότητα και παρέχουν στα παιδιά περισσότερες ευκαιρίες για μάθηση επηρεάζοντας θετικά τις σχολικές επιδόσεις τους και τις μελλοντικές ευκαιρίες απασχόλησης. Ασχολούνται περισσότερο και πιο μεθοδευμένα με τα παιδιά, συζητούν περισσότερο μαζί τους και τα ενθαρρύνουν να παίρνουν συχνά το λόγο και να εκφέρουν τις απόψεις τους, με αποτέλεσμα αυτά τα παιδιά να μαθαίνουν από πολύ νωρίς να εκφράζονται, να αμφισβητούν, να αιτιολογούν, να διαχειρίζονται το χρόνο τους και να παίρνουν αποφάσεις, στοιχεία που θεωρούνται σημαντικά για να παραμείνουν στη μεσαία τάξη. Από την άλλη πλευρά, οι γονείς της εργατικής τάξης, έχοντας συνήθως λιγότερο διαθέσιμο χρόνο και εισόδημα, ασχολούνται περισσότερο με θέματα επιβίωσης και κάλυψης βασικών αναγκών και βασίζονται κυρίως στην «επίτευξη της φυσικής ανάπτυξης» του παιδιού, πράγμα που σημαίνει ότι το παιδί μεγαλώνει και μαθαίνει, χωρίς ιδιαίτερες παρεμβάσεις από τους γονείς. Σε αντίθεση με τα παιδιά της μεσαίας τάξης, τα παιδιά της εργατικής τάξης δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες για μάθηση. Συχνά συμβιώνουν με πολλά άτομα στο σπίτι και έχουν μακρές περιόδους μη δομημένου χρόνου παίζοντας συχνά στη γειτονιά ή παρακολουθώντας τηλεόραση. Επιπλέον, επειδή οι γονείς δεν συζητούν συχνά μαζί τους και συνήθως τούς δίνουν εντολές αντί να τους απευθύνουν τον λόγο, τα παιδιά δεν έχουν μάθει να εκφράζουν τις απόψεις τους, να αιτιολογούν, να αμφισβητούν ή να παίρνουν αποφάσεις, γεγονός που έχει αντίκτυπο στη σχολική τους πορεία. Όταν ξεκινούν το σχολείο, συνήθως βρίσκονται πίσω από τα παιδιά της πρώτης κατηγορίας

γονικής μέριμνας και δυσκολεύονται να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, γιατί δεν εξοικειωμένα με τις πρακτικές που ακολουθούνται στο σχολείο, παράγοντας που συντελεί σε ενδεχόμενη σχολική αποτυχία και συνέχιση των κοινωνικών ανισοτήτων .

Μία άλλη γνωστή έρευνα, η οποία αν και επηρέασε εκπαιδευτικές πολιτικές, τα αποτελέσματα της έχουν αμφισβητηθεί τα τελευταία χρόνια, είναι αυτή των Hart & Risley (1995). Η συγκεκριμένη έρευνα συνδέει το ΚΟΕ με την γλωσσική ανάπτυξη και το λεξιλόγιο των παιδιών. Οι ερευνητές μίλησαν για «το χάσμα των 30 εκατομμυρίων λέξεων» (*30 Million Word Gap*), υποστηρίζοντας ότι τα παιδιά που προέρχονταν από οικογένειες με πολύ χαμηλό ΚΟΕ άκουγαν 30 εκατομμύρια λιγότερες λέξεις, σε σχέση με τα παιδιά που προέρχονταν από οικογένειες με ανώτερο ΚΟΕ. Παρόλο που η συγκεκριμένη έρευνα υπήρχε στο προσκήνιο για χρόνια, τα αποτελέσματα της αμφισβητήθηκαν λόγω του μικρού δείγματος που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, το οποίο δεν επιτρέπει γενικεύσεις και λόγω του ότι διαφαίνεται προκατάληψη απέναντι στα παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Σε ανάλογες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν αργότερα (Gilkerson et al., 2017· Sperry, Sperry & Miller, 2018) διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα ναι μεν συζητούν λιγότερο με τους γονείς τους και έχουν πιο περιορισμένο λεξιλόγιο, αλλά το χάσμα των 30 εκατομμυρίων λέξεων είναι υπερβολικό. Επιπλέον, στην ανάπτυξη του λεξιλογίου παίζουν πολύ μεγάλο ρόλο όχι μόνο οι συζητήσεις που γίνονται μεταξύ γονέων-παιδιών αλλά και γενικότερα οι συζητήσεις που πραγματοποιούνται στο οικογενειακό περιβάλλον.

Πέραν τούτου, είναι κοινά αποδεκτό, από τα αποτελέσματα και άλλων ερευνών, ότι το ΚΟΕ -που συνδυάζει το οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο- συνδέεται με τη γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων και κατ' επέκταση την ανάπτυξη γραμματισμού των παιδιών. Γονείς με ανώτερο ΚΟΕ φαίνεται να εμπλέκονται πιο συχνά σε συζητήσεις με τα παιδιά σε σχέση με γονείς με χαμηλό ΚΟΕ οι οποίοι απευθύνονται στα παιδιά περισσότερο για να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους παρά για να τα εμπλέξουν σε συζητήσεις (Hart & Risley, 1995· Whitehurst & Lonigan, 1998). Επιπλέον, υπάρχει διαφορά στο λόγο που χρησιμοποιούν οι γονείς. Ο λόγος που χρησιμοποιούν οι γονείς με ανώτερο ΚΟΕ διαφέρει τόσο σε ποσότητα όσο και σε ποιότητα σε σχέση με το λόγο των γονέων με χαμηλό ΚΟΕ. Χρησιμοποιούν πιο

σύνθετες συντακτικές δομές και λεξιλόγιο με πιο σπάνιες λέξεις (Djonon et al., 2018), με αποτέλεσμα τα παιδιά να μαθαίνουν να εκφράζονται ανάλογα, να χρησιμοποιούν πιο πολύπλοκες φράσεις με μεγαλύτερη ποικιλία συντακτικών δομών, να προσαρμόζονται πιο εύκολα στο σχολείο και να τα καταφέρνουν καλύτερα σε γλωσσικά τεστ που αφορούν στην κατανόηση (Hoff, 2013· Huttenlocher et al., 2010). Η γλώσσα αυτών των παιδιών ταιριάζει με τη γλώσσα του σχολείου, οπότε κατανοούν και αντεπεξέρχονται πιο εύκολα στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία αποτελεί συνήθως προέκταση της οικογενειακής τους κουλτούρας.

Το ΚΟΕ των γονέων σχετίζεται, επίσης και με την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών και τις πεποιθήσεις των γονέων για τον τρόπο που γίνεται κάποιος εγγράμματος. Οι γονείς με ανώτερο ΚΟΕ πιστεύουν ότι παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών και έχουν περισσότερες προσδοκίες για αυτά (Saracho, 2016). Συνήθως έχουν πιο ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών, συνεργάζονται με το σχολείο, γνωρίζουν περισσότερα για την εκπαιδευτική διαδικασία και παρέχουν περισσότερη υποστήριξη στο σπίτι εμπλεκόμενοι σε ποικίλες πρακτικές γραμματισμού με τα παιδιά. Οι συγκεκριμένοι γονείς πιστεύουν ότι η ανάπτυξη του γραμματισμού δε διδάσκεται αποκλειστικά στο σχολείο (Sonnenschein & Munsterman, 2002) και γι' αυτό παρέχουν στα παιδιά ποικίλες ευκαιρίες μάθησης και επαφής με τον γραπτό λόγο, δίνοντας έμφαση στην επικοινωνία, την κατανόηση και την ευχαρίστηση. Αρκετά συχνά συζητούν και διαβάζουν στα παιδιά ενθαρρύνοντας την ενεργή συμμετοχή τους μέσα από ερωτήσεις που προάγουν την κριτική τους σκέψη και συμπεριφορά (Djonon et al., 2018). Ωστόσο, όχι μόνο διαβάζουν στα παιδιά, αλλά διαβάζουν και οι ίδιοι για προσωπική ευχαρίστηση, λειτουργώντας με αυτόν τον τρόπο ως αναγνωστικά πρότυπα για τα παιδιά. Επιπλέον, οι συγκεκριμένοι γονείς πραγματοποιούν και περισσότερες ψυχαγωγικές δραστηριότητες μαζί με τα παιδιά (π.χ. εκδρομές, επισκέψεις σε πάρκα, μουσεία, βιβλιοθήκες, θέατρο, εστιατόρια) ή τους προσφέρουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν σε περισσότερες εξωσχολικές δραστηριότητες (Lareau, 2003).

Από την άλλη, γονείς με χαμηλό ΚΟΕ συνήθως θεωρούν ότι το σχολείο είναι κύρια υπεύθυνο για την εκπαίδευση των παιδιών, εμπλέκονται λιγότερο συχνά σε πρακτικές γραμματισμού στο σπίτι και εκδηλώνουν λιγότερες ακαδημαϊκές

προσδοκίες για τα παιδιά (Dearing & Taylor, 2007· Lareau, 2003· Whitehurst & Lonigan, 1998). Αυτό φυσικά μπορεί να οφείλεται στο ότι οι γονείς αυτοί συνήθως έχουν περιορισμένες γνώσεις, δυνατότητες και οικονομικούς πόρους για να επενδύσουν σ' ένα πλούσιο οικιακό μαθησιακό περιβάλλον (Dearing & Taylor, 2007) και γι' αυτό μεταβιβάζουν την ευθύνη στο σχολείο (Saracho, 2016). Το γραμματισμό φαίνεται να τον αντιμετωπίζουν περισσότερο ως αναγκαιότητα με σκοπό την επιτυχία στο σχολείο (Sonnenchein & Munsterman, 2002), ενώ στο σπίτι προβαίνουν περισσότερο σε διδακτικές πρακτικές που αφορούν τεχνικές αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου (Djonon et al., 2018). Οι γονείς αυτοί φαίνεται να μην συνειδητοποιούν την αξία της ανάγνωσης στην πορεία γραμματισμού του παιδιού και όταν διαβάζουν με τα παιδιά, συνήθως δεν ενθαρρύνουν συζητήσεις που προάγουν την κριτική σκέψη και τη μάθηση των παιδιών.

Μία άλλη σημαντική πτυχή του οικογενειακού περιβάλλοντος, η οποία συνδέεται στενά με το ΚΟΕ, είναι η ποιότητα του οικιακού περιβάλλοντος και η παροχή υλικών μάθησης στα παιδιά, τα οποία επηρεάζουν άμεσα και έμμεσα την ανάπτυξη και την μάθηση (OECD, 2010· Sonnenchein & Munsterman, 2002). Σύμφωνα με έρευνες, γονείς με ανώτερο ΚΟΕ συνήθως παρέχουν στα παιδιά καλύτερες συνθήκες διαβίωσης και ένα πλούσιο σε υλικά γραμματισμού περιβάλλον (π.χ. βιβλία ή άλλου είδους έντυπο υλικό, υλικά γραφής, παιχνίδια κτλ.) και αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να έρχονται συχνότερα σε επαφή με το γραπτό λόγο και να έχουν περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες γραμματισμού σε σχέση με παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα (Yu & Daraganova, 2014).

Το ΚΟΕ των γονέων φαίνεται να συνδέεται ακόμα και με την ποιότητα της σχέσης μεταξύ γονέων-παιδιών (Lareau, 2003), η οποία με τη σειρά της έχει αντίκτυπο στην ανάπτυξη του γραμματισμού, γιατί το να μάθει κάποιος να γράφει και να διαβάζει συνδέεται επίσης, με κοινωνικούς-πολιτισμικούς μηχανισμούς και ιδιαίτερα σχέσεις και επικοινωνία μεταξύ ενηλίκων-παιδιών (Wasik, 2012). Στην περίπτωση ενός χαμηλού ΚΟΕ των γονέων έχει παρατηρηθεί ότι οι γονείς -εξαιτίας του άγχους της επιβίωσης- ανταποκρίνονται συνήθως λιγότερο στις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών. Είναι πιο αυταρχικοί, δίνουν μεγάλη έμφαση στον έλεγχο και την πειθαρχία, παρέχουν λιγότερα ερεθίσματα για μάθηση, εκφράζουν συχνά αρνητικά σχόλια στα παιδιά και τα τιμωρούν πιο εύκολα, πρακτική που επηρεάζει

την αυτοπεποίθηση των παιδιών και -κατ' επέκταση- την αναπτυξιακή τους πρόοδο (Bojczyk et al., 2015· Lareau, 2003).

2.3.2. Οι πεποιθήσεις των γονέων για τον γραμματισμό

Οι πεποιθήσεις των γονέων για το γραμματισμό αφορούν εδραιωμένες και κοινωνικά κατασκευασμένες αντιλήψεις για τον τρόπο που γίνεται κάποιος εγγράμματος (Weigel et al., 2006). Οι γονείς ανάλογα με τις πεποιθήσεις τους για το γραμματισμό, τον τρόπο που γίνεται κάποιος εγγράμματος, καθώς και το ρόλο τους στην εκπαίδευση των παιδιών, δημιουργούν ένα ιδιαίτερο οικιακό μαθησιακό περιβάλλον και προβαίνουν σε συγκεκριμένες πρακτικές γραμματισμού με τα παιδιά (ενδ. Djonov et al., 2018· Iflazoglu Saban, Altinkamis & Gul, 2018). Οι γονείς μάλιστα, μέσα από τη συμπεριφορά τους -είτε μέσω των πρακτικών είτε λειτουργώντας και οι ίδιοι ως αναγνωστικά πρότυπα- καταφέρνουν και μεταβιβάζουν αυτές τους τις πεποιθήσεις στα παιδιά, γεγονός το οποίο συνδέεται τόσο με τη σχολική επιτυχία όσο και τη γενικότερη εξέλιξη των παιδιών.

Μία σειρά ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί αναφορικά με τις πεποιθήσεις των γονέων για τον γραμματισμό (ενδ. DeBaryshe & Binder, 1994· Evans et al., 2004· Iflazoglu Saban et al., 2018· Sonnenschein et al., 1997· Weigel et al., 2006) έχουν καταδείξει ότι δεν έχουν όλοι οι γονείς τις ίδιες πεποιθήσεις για τον γραμματισμό και τον τρόπο που γίνεται κάποιος εγγράμματος, με αποτέλεσμα τόσο το οικιακό περιβάλλον γραμματισμού όσο και οι πρακτικές στις οποίες εμπλέκονται γονείς και παιδιά να διαφέρουν μεταξύ τους. Οι γονείς φαίνεται να προσανατολίζονται προς δύο κύριες κατευθύνσεις, αυτούς που έχουν μία ολιστική άποψη ανάπτυξης του γραμματισμού και ενισχύουν την ανάδυσή του μέσα από ποικίλες πρακτικές και αυτούς που δίνουν έμφαση σε πρακτικές αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου (Djonov et al., 2018).

Η έρευνα των DeBaryshe και Binder (1994) ήταν από τις πρώτες έρευνες που διεξήχθησαν με σκοπό την διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων για το γραμματισμό, των πρακτικών που πραγματοποιούσαν στο οικογενειακό περιβάλλον και τον αντίκτυπο αυτών στην εξέλιξη των παιδιών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι πεποιθήσεις των γονέων για τον γραμματισμό συνδέονται στενά με τις πρακτικές γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον και το ενδιαφέρον των

παιδιών για ανάγνωση, ενώ υπήρξε μόνο μια μικρή συσχέτιση μεταξύ των πεποιθήσεων και της κοινωνικής θέσης των γονέων. Αυτό που παρατηρήθηκε ήταν ότι, ανάλογα με τις απαντήσεις των γονέων στο εργαλείο μέτρησης των πεποιθήσεων που χρησιμοποιήθηκε, δημιουργήθηκαν δύο ομάδες γονέων, οι οποίες είχαν διαφορετικές πεποιθήσεις για τον γραμματισμό και προέβαιναν σε διαφορετικές πρακτικές. Η μία ομάδα γονέων ήταν πιο υποστηρικτική στην ανάπτυξη του γραμματισμού. Οι γονείς αυτής της ομάδας αλληλεπιδρούσαν συχνά με τα παιδιά, τους διάβαζαν από πολύ μικρή ηλικία, συζητούσαν συχνά μαζί τους, είχαν πολλά βιβλία στο σπίτι, διάβαζαν και οι ίδιοι για προσωπική ευχαρίστηση και τα παιδιά τους έδειχναν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για ανάγνωση. Από την άλλη, οι γονείς της άλλης ομάδας εμπλέκονταν πολύ λιγότερο σε πρακτικές γραμματισμού στο σπίτι, οι οποίες όπως παρατηρήθηκε διέφεραν σημαντικά από τις πρακτικές του σχολείου, με αποτέλεσμα τα παιδιά τους να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο σχολείο. Ανάλογα ήταν τα αποτελέσματα και σε επόμενες έρευνες που διεξήγαγαν οι ερευνήτριες με τη συμμετοχή μητέρων παιδιών προσχολικής ηλικίας (Debaryshe, 1995· Debaryshe et al., 2000) καθώς και άλλοι ερευνητές, οι οποίοι χρησιμοποίησαν το ίδιο μεθοδολογικό εργαλείο μέτρησης των πεποιθήσεων (ενδ. Καρδάση, 2014· Iflazoglu Saban et al., 2018), ή κάποιο άλλο (ενδ. Bingham, 2007· Torr, 2008).

Η Sonnenschein και οι συνεργάτες της (1997) σε έρευνα τους, σχετικά με την ανάγνωση βιβλίων στο οικογενειακό περιβάλλον, έκαναν λόγο για γονείς που δίνουν έμφαση σε «δεξιότητες» (skills) ανάγνωσης και γονείς που δίνουν έμφαση στην «διασκέδαση» (entertainment) μέσω της ανάγνωσης. Οι γονείς με μεγαλύτερο εισόδημα συνήθως εστιάζουν στην ευχαρίστηση που απορρέει από την ανάγνωση ή υιοθετούν μια πιο ισορροπημένη αντίληψη και συνδυάζουν ευχαρίστηση και δεξιότητες, λαμβάνοντας όμως υπόψη τα ενδιαφέροντα του παιδιού, ενώ οι γονείς με πιο χαμηλό εισόδημα εστιάζουν πιο πολύ στην καλλιέργεια δεξιοτήτων.

Η Evans και οι συνεργάτες της (2004) διερευνώντας τις πεποιθήσεις των γονέων για το γραμματισμό διαπίστωσαν ότι οι γονείς ανάλογα με τις πεποιθήσεις τους υιοθετούν είτε την «γραφοφωνημική» (graphophonemic) ή «από κάτω προς τα πάνω» (bottom-up) προσέγγιση ανάπτυξης του γραμματισμού, είτε την «κονστрукτιβιστική» (constructivist) ή «από την κορυφή προς τα κάτω» (top-down) προσέγγιση. Κατά την πρώτη προσέγγιση οι γονείς δίνουν ιδιαίτερη σημασία σε

δεξιότητες, όπως η γνώση των γραμμάτων, η αντιστοιχία φωνήματος-γραφήματος, ο συλλαβισμός, ενώ στη δεύτερη προσέγγιση το ενδιαφέρον των γονέων για τέτοιου είδους δεξιότητες μειώνεται και εστιάζουν κυρίως στο κείμενο και την κατανόηση. Αυτό που παρατηρήθηκε στην συγκεκριμένη έρευνα ήταν ότι η πλειονότητα των γονέων έδινε κυρίως σημασία στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, ενώ το μορφωτικό επίπεδο των γονέων δεν αποτελούσε καθοριστικό παράγοντα σε αυτό. Οι περισσότεροι γονείς εστίαζαν στη «*γραφοφωνημική*» προσέγγιση ανάπτυξης του γραμματισμού, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα και οι οποίοι ανέφεραν ότι υιοθετούσαν την «*κονστрукτιβιστική*». Το γεγονός αυτό ήταν εξαιρετικής σημασίας για την συγκεκριμένη έρευνα, γιατί έδειχνε τη διαφορά μεταξύ των πρακτικών γραμματισμού στο σπίτι και στο σχολείο.

Στα ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα του Weigel και των συνεργατών του (2006). Στη συγκεκριμένη έρευνα αναδύθηκαν και πάλι δύο διαφορετικά προφίλ γονέων ανάλογα με τις πεποιθήσεις τους για τον γραμματισμό, οι «*Ενισχυτικοί*» (Facilitative) και οι «*Παραδοσιακοί*» (Conventional) γονείς. Με βάση τα αποτελέσματα, οι Ενισχυτικές μητέρες, οι οποίες είχαν συνήθως ανώτερο μορφωτικό επίπεδο, είχαν πιο ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Παρείχαν ένα πλούσιο σε υλικά γραμματισμού περιβάλλον, λειτουργούσαν ως αναγνωστικά πρότυπα για τα παιδιά, ενώ τα παιδιά με τη σειρά τους εκδήλωναν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την ανάγνωση και το γραπτό λόγο. Αντιθέτως, οι παραδοσιακές μητέρες πίστευαν ότι η ανάπτυξη του γραμματισμού είναι κυρίως έργο του σχολείου και εμπλέκονταν πολύ λιγότερο σε πρακτικές γραμματισμού με τα παιδιά επικαλούμενες διάφορους λόγους.

Όλες οι παραπάνω έρευνες αποτελούν σημείο αναφοράς για τη διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων για το γραμματισμό, αναδεικνύοντας το σημαντικό τους ρόλο στις πρακτικές γραμματισμού και στην κατανόηση του οικιακού περιβάλλοντος μάθησης. Τα μέχρι τώρα ευρήματα δείχνουν ότι κάποιοι γονείς αναγνωρίζουν το σημαντικό ρόλο που παίζουν στη εκπαίδευση των παιδιών τους και έχουν πιο ενεργό και υποστηρικτικό ρόλο στην εκπαίδευση του παιδιού και την ανάπτυξη του γραμματισμού στο σπίτι, ενώ κάποιοι πιστεύουν ότι αυτό είναι κυρίως έργο του σχολείου και αυτοί παίζουν έναν μικρό ρόλο. Οι γονείς που έχουν πιο ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών όχι μόνο αλληλεπιδρούν πιο συχνά με τα παιδιά,

αλλά τείνουν να συνεργάζονται με το σχολείο, να υποστηρίζουν τις προσπάθειες του, γεγονός που έχει αντίκτυπο στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών και στις επιδόσεις τους στο σχολείο (Mullis et al., 2009). Εμπλέκονται σε περισσότερες πρακτικές γραμματισμού με τα παιδιά στο σπίτι και βλέπουν την ανάπτυξη του γραμματισμού μ' έναν πιο ολιστικό τρόπο. Προσφέρουν στο παιδί ένα πλούσιο σε υλικά γραμματισμού περιβάλλον και προβαίνουν σε πολλές άτυπες πρακτικές γραμματισμού που έχουν νόημα για το παιδί, όπως ανάγνωση βιβλίων, συζητήσεις, επισκέψεις στη βιβλιοθήκη, λεκτικά παιχνίδια (DeBaryshe, 1995• DeBaryshe & Binder, 1994• DeBaryshe, Binder & Buell, 2000• Sonnenschein et al., 1997). Δίνουν αξία στην ανάγνωση και το να είναι κάποιος εγγράμματος, όχι μόνο εκφράζοντας αυτές τους τις πεποιθήσεις, αλλά αποτελώντας και οι ίδιοι ισχυρά αναγνωστικά πρότυπα για τα παιδιά, είτε διαβάζοντας συχνά και οι ίδιοι για ευχαρίστηση είτε χρησιμοποιώντας συχνά το γραπτό λόγο στην καθημερινότητα τους (Mullis et al., 2012).

Από την άλλη, γονείς που πιστεύουν ότι η ανάπτυξη του γραμματισμού είναι κυρίως έργο του σχολείου, αλληλεπιδρούν λιγότερο με τα παιδιά και εμπλέκονται κυρίως σε πρακτικές που σχετίζονται με τον αλφαβητικό κώδικα, όπως η γνώση γραμμάτων, η φωνολογική επίγνωση, η αντιγραφή γραμμάτων-λέξεων. Αυτό φυσικά δε σημαίνει ότι οι γονείς δεν πρέπει να εμπλέκουν τα παιδιά σε τέτοιες δεξιότητες ή ότι οι γονείς που βλέπουν την ανάγνωση ως ευχαρίστηση δεν εμπλέκουν ποτέ τα παιδιά σε πρακτικές που στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Η Sonnenschein και οι συνεργάτες της (1997) υποστηρίζουν ότι, όταν η ανάγνωση αποτελεί ευχαρίστηση για τα παιδιά, είναι πιο εύκολο να εμπλακούν σε τέτοιου είδους πρακτικές (Djonon et al., 2018), γεγονός που συντελεί σημαντικά στην ενίσχυση του γραμματισμού.

2.3.4. Οι πρακτικές γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον

Οι πρακτικές γραμματισμού που συμβαίνουν στο οικογενειακό περιβάλλον αφορούν «*συγκεκριμένες ανθρώπινες δραστηριότητες*» (Baynham, 2002, σελ. 55), κατά τις οποίες «*γονείς, παιδιά και άλλα μέλη της οικογένειας χρησιμοποιούν το γραπτό λόγο στο σπίτι και στον κοινωνικό τους περίγυρο*» (Morrow, 1995). Η Heath (1983) χρησιμοποίησε τον όρο *συμβάντα γραμματισμού (literacy events)* για να αναφερθεί σε αυτού του είδους τις δράσεις, στις οποίες εμπλέκονται ένα ή και περισσότερα

άτομα και κατά τη διάρκεια των οποίων γίνεται χρήση του γραπτού λόγου. Σύμφωνα με ερευνητές, μεγάλο μέρος των δεξιοτήτων γραμματισμού που αναπτύσσουν τα παιδιά οφείλεται σε αυτό που κάνουν ή δεν κάνουν οι γονείς στο σπίτι (Hannon & Nutbrown, 1997) και έχει μεγαλύτερο αντίκτυπο στην ανάπτυξη του γραμματισμού σε σύγκριση με δημογραφικούς παράγοντες όπως το ΚΟΕ των γονέων. Η Morrow (1995, σελ. 7-8) υποστηρίζει ότι ο οικογενειακός γραμματισμός:

συμβαίνει με εντελώς φυσικό τρόπο μέσα από τις καθημερινές ρουτίνες και βοηθά ενήλικες και παιδιά “να κάνουν πράγματα”. Αυτές οι ρουτίνες μπορεί να περιλαμβάνουν ζωγραφιές ή γραπτά κείμενα, για να εκφραστούν ιδέες, σημειώσεις ή σύντομα μηνύματα για να επικοινωνούν μεταξύ τους, λίστες για αγορά διαφόρων ειδών, συζητήσεις, γραφή και ανάγνωση. Ο οικογενειακός γραμματισμός μπορεί ν’ αρχίσει εσκεμμένα από τους γονείς ή μπορεί να συμβεί αυθόρμητα κατά τη διάρκεια καθημερινών καταστάσεων. Οι δραστηριότητες οικογενειακού γραμματισμού συνήθως αντανακλούν την εθνική, φυλετική ή την πολιτιστική κληρονομιά της οικογένειας.

Η παραπάνω τοποθέτηση της Morrow είναι αρκετά διευκρινιστική αναφορικά με το είδος των πρακτικών γραμματισμού που μπορεί να υλοποιούνται καθημερινά στο σπίτι, τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να συμβαίνουν (αυθόρμητα ή εσκεμμένα) και τους παράγοντες που τις καθορίζουν (κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο). Σύμφωνα με έρευνες, οι πιο συνήθεις πρακτικές οικογενειακού γραμματισμού αφορούν: ανάγνωση βιβλίων, αφήγηση ιστοριών, συζητήσεις, τραγούδια, παιχνίδια, ζωγραφική, διάφορες παιγνιώδεις δραστηριότητες με γράμματα και αριθμούς, εκούσιες διδακτικές δραστηριότητες, καθώς και επισκέψεις σε διάφορους χώρους όπως, μουσείο, βιβλιοθήκη, βιβλιοπωλείο, πάρκο (Krijnen et al., 2020• Mullis, Martin, Foy, & Drucker, 2012). Όλες οι παραπάνω πρακτικές καθώς και ποικίλες άλλες εμπλουτίζουν τις γνώσεις των παιδιών, τα φέρνουν σε επαφή με πιο επεξεργασμένες μορφές του προφορικού και γραπτού λόγου και είναι πιο αποτελεσματικές όταν εντάσσονται λειτουργικά στην καθημερινή ζωή των παιδιών και συνδέονται με θετικά συναισθήματα εκ μέρους τους (Wasik, 2012).

Όσον αφορά στις πρακτικές γραμματισμού στις οποίες εμπλέκονται γονείς και παιδιά, αυτές διακρίνονται στις *άτυπες (informal)* και τις *τυπικές (formal)* (Senechal

& LeFevre, 2002). Στις άτυπες πρωταρχικός σκοπός είναι η απόλαυση, η μύηση στο γραπτό λόγο και η κατανόηση κειμένων, ενώ στις τυπικές βασικός σκοπός είναι ο γραπτός λόγος καθαυτός. Οι άτυπες πρακτικές γραμματισμού (π.χ. ανάγνωση βιβλίων, συζητήσεις, ανάγνωση περιβάλλοντος έντυπου λόγου, παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην τηλεόραση ή στον υπολογιστή, επισκέψεις στη βιβλιοθήκη/μουσείο, θέατρο) συνδέονται κυρίως με την ανάπτυξη του προφορικού λόγου και του λεξιλογίου, στοιχεία που σχετίζονται σημαντικά με την αναγνωστική κατανόηση, όταν το παιδί πάει στο Δημοτικό σχολείο, καθώς και με τα κίνητρα του παιδιού για ανάγνωση (Djonov et al., 2018• Krijnen et al., 2020• Manolitsis, Georgiou, & Tziraki, 2013• Senechal & Lefevre, 2002, 2014). Απεναντίας, οι τυπικές πρακτικές γραμματισμού, κατά τις οποίες ο γονιός υιοθετεί το διδακτικό ρόλο του δασκάλου συνδέονται κυρίως με δεξιότητες αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου (π.χ. γνώση γραμμάτων, φωνολογική επίγνωση, αντιγραφή και ανάγνωση λέξεων) (Inoue et al., 2020• Krijnen et al., 2020• Μανωλίτσης, 2016• Manolitsis et al., 2013• Senechal & Lefevre, 2002, 2014), προβλέπουν την ανάγνωση λέξεων στο τέλος της πρώτης τάξης και σχετίζονται θετικά με την ικανότητα ανάγνωσης στην τρίτη τάξη (Sénéchal & Lefevre, 2002).

Ωστόσο, η εμπλοκή των γονέων μόνο σε διδακτικές πρακτικές μπορεί να ωφελεί στη γνώση των γραμμάτων και στην ανάγνωση λέξεων, αλλά έχει παρατηρηθεί ότι μειώνει το ενδιαφέρον των παιδιών για ανάγνωση (Baker & Scher, 2010). Επιπλέον, όταν τα παιδιά βρίσκονται στη μέση του Δημοτικού, όπου η ανάγνωση μετατοπίζεται από την αποκωδικοποίηση στην κατανόηση, παρατηρείται ύφεση στις επιδόσεις τους στην ανάγνωση (fourth-grade slump) (Chall & Jacobs, 2003), παρόλο που παλιότερα οι επιδόσεις τους μπορεί να ήταν σε πολύ καλό επίπεδο. Τα παιδιά φαίνεται να μην κατανοούν εύκολα αυτό που διαβάζουν κι αυτό οφείλεται κυρίως στο περιορισμένο λεξιλόγιο, στη μη εξοικείωσή τους με τη γλώσσα των βιβλίων και στις περιορισμένες γνώσεις τους για τον γραπτό λόγο. Γι' αυτό ίσως και ο Inoue και οι συνεργάτες του (2020) υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη του γραμματισμού επέρχεται όταν οι διδακτικές πρακτικές γραμματισμού συνοδεύονται και με άτυπες πρακτικές, όπως για παράδειγμα κατά την ανάγνωση βιβλίων, όπου ο γονιός μπορεί να εστιάσει τόσο στην ιστορία και το νόημα που απορρέει από αυτήν όσο και στο γραπτό λόγο και να ζητήσει από το παιδί να βρει από ποιο γράμμα αρχίζει μια λέξη ή πού βρίσκεται μία

συγκεκριμένη λέξη μέσα στο κείμενο. Επίσης, οι διδακτικές πρακτικές οι οποίες ξεκινούν από τα ίδια τα παιδιά έχουν μεγαλύτερο αντίκτυπο στην ανάπτυξη του γραμματισμού απ' ό,τι αυτές που ξεκινούν από τους γονείς, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση που το παιδί θέλει να στείλει γράμμα στον Αι-Βασίλη και ζητάει από το γονιό να το βοηθήσει να το γράψουν μαζί.

Τα παιδιά, όμως, εκτός από τις πρακτικές γραμματισμού στις οποίες εμπλέκονται μαζί με τους γονείς, εμπλέκονται και μόνα τους σε καταστάσεις γραμματισμού, ανακαλύπτοντας το γραπτό λόγο μέσα από τις δικές τους προσπάθειες. Πολύ συχνά και πολύ πριν μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν με τον συμβατικό τρόπο, πειραματίζονται με τον γραπτό λόγο (Clay, 1966), όπως να πάρουν ένα εικονογραφημένο βιβλίο και να προσποιηθούν ότι διαβάζουν ή χρησιμοποιώντας διάφορα υλικά γραφής (π.χ. μαρκαδόρους, μολύβια, κιμωλίες, χαρτιά, πίνακα, πλαστικά γράμματα) να γράψουν κάτι, ζητώντας από τους άλλους να διαβάσουν αυτό που έγραψαν. Αυτό το ενδιαφέρον των παιδιών για γραφή και ανάγνωση αλλά και η απόλαυση που νιώθουν κατά την διάρκεια αυτών των πρακτικών θεωρούνται σημαντικοί παράγοντες για την ανάπτυξη του γραμματισμού. Τα παιδιά που εκδηλώνουν ενδιαφέρον για γραφή και ανάγνωση τείνουν να έχουν περισσότερες δεξιότητες γραμματισμού, κατανοούν πιο εύκολα διάφορα κείμενα, έχουν μεγαλύτερο εύρος λεξιλογίου και επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα στην ανάγνωση (Myrtil, Justice, & Jiang, 2019).

Επιπλέον, πολλές φορές τα παιδιά αποκομίζουν εμπειρίες γραμματισμού μέσα από την παρατήρηση και μίμηση των γονέων τους. Οι γονείς λειτουργούν ως πρότυπα γραμματισμού για τα παιδιά, όταν πραγματοποιούν πρακτικές στις οποίες εμπλέκεται ο γραπτός λόγος, όπως όταν διαβάζουν εφημερίδες, περιοδικά ή βιβλία για προσωπική ευχαρίστηση, όταν διαβάζουν την ηλεκτρονική τους αλληλογραφία, όταν γράφουν λίστες με ψώνια, όταν διαβάζουν λογαριασμούς, το πρόγραμμα της τηλεόρασης. Τέτοιου είδους συμπεριφορές, αποτελούν σημαντικά μαθήματα για τα παιδιά, γιατί τους προσφέρουν πλήθος αναγνωστικών εμπειριών και πληροφοριών (Weigel et al., 2006· Whitehurst & Lonigan, 1998). Επιπρόσθετα, όσο περισσότερες και όσο πιο συχνά συμβαίνουν, τόσο πιο πολύ τα παιδιά μυούνται στο γραπτό λόγο, αντιλαμβάνονται τον επικοινωνιακό του χαρακτήρα, κατανοούν τι κάνει ο έμπειρος αναγνώστης και κάνουν και τα ίδια τις πρώτες τους απόπειρες γραφής και

ανάγνωσης. Οι γονείς καταφέρνουν με αυτόν τον τρόπο -και χωρίς να το συνειδητοποιούν πολλές φορές- να μεταβιβάζουν αυθόρμητα και αβίαστα την αξία του γραμματισμού στα παιδιά και ταυτόχρονα να τους παράσχουν ευκαιρίες που τα βοηθούν να κατανοήσουν πώς λειτουργεί ο γραπτός λόγος (Hannon & Nutbrown, 1997).

Οι πρακτικές γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον φυσικά και δεν είναι δυνατόν να καταγραφούν και να απαριθμηθούν εξαντλητικά, καθώς διαφέρουν από οικογένεια σε οικογένεια και από το ένα κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο στο άλλο. Παρακάτω, ωστόσο, γίνεται αναφορά σε κάποιες από τις πιο διαδεδομένες πρακτικές γραμματισμού που συμβαίνουν στο οικογενειακό περιβάλλον και οι οποίες συνδέονται στενά με την ενίσχυση του γραμματισμού των παιδιών στην προσχολική ηλικία.

2.3.4.1. Ανάγνωση με το παιδί

«Τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν διαβάζοντας»

Η πιο διαδεδομένη και σημαντική πρακτική οικογενειακού γραμματισμού, η οποία εμπλέκει ενήλικες, παιδιά και πολλές φορές και άλλα μέλη της οικογένειας και γίνεται πρωτίστως για ευχαρίστηση, είναι η *ανάγνωση από κοινού* (shared reading). Η συνεργατική ανάγνωση βιβλίων συμβάλλει σημαντικά στην γνωστική, κοινωνικο-συναισθηματική και γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Σύμφωνα με έρευνες, παιδιά τα οποία επιδεικνύουν μεγαλύτερη εξοικείωση με το γραπτό λόγο συνήθως προέρχονται από περιβάλλοντα όπου η ανάγνωση αποτελεί πηγή ευχαρίστησης, έχουν γονείς που ξεκίνησαν να τους διαβάζουν από πολύ μικρή ηλικία (Myrttil, Justice, & Jiang, 2019) και συνεχίζουν να τους διαβάζουν συχνά (Timmons & Pelletier, 2015· Yu & Daraganova, 2014). Η συχνή ανάγνωση βιβλίων στα παιδιά, ο αριθμός των βιβλίων στο σπίτι, αλλά και οι συχνές επισκέψεις στη βιβλιοθήκη μπορούν να συνεισφέρουν σε υψηλά επίπεδα γραμματισμού και να ενισχύσουν την αγάπη των παιδιών για τα βιβλία και τη μάθηση γενικότερα (Djonon et al., 2018· Mullis et al., 2009· Yu & Daraganova, 2014).

Οι Cecil, Baker και Losano (2015) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν τρεις σημαντικοί λόγοι για τους οποίους η ανάγνωση βιβλίων συντελεί στην ανάπτυξη του γραμματισμού: α) συμβάλλει στο ν' αγαπήσουν τα παιδιά την ανάγνωση και να την

συνδέσουν με τον ποιοτικό χρόνο που περνούν με τους γονείς, β) δημιουργεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης, όπου τα παιδιά μαθαίνουν για τη γλώσσα και τη λειτουργία της και γ) βοηθά τα παιδιά ν' αντιληφθούν τον επικοινωνιακό ρόλο του γραπτού λόγου και να κατανοήσουν ότι μέσα από κάθε λέξη, φράση, παράγραφο, ιστορία ή βιβλίο μεταδίδεται κάποιο νόημα. Οι τρεις αυτοί λόγοι, σύμφωνα με τους ερευνητές, θα πρέπει να κοινοποιούνται στους γονείς, ώστε να κατανοήσουν τη σημασία της ανάγνωσης στην ανάπτυξη του γραμματισμού και να ενθαρρύνουν τα παιδιά για ανάγνωση.

Ειδικότερα, μέσω της συχνής ανάγνωσης βιβλίων, τα παιδιά αποκτούν επίγνωση του γραπτού λόγου και εξοικειώνονται με το ρόλο του αναγνώστη. Αποκτούν γνώσεις για τη φορά της ανάγνωσης, τον τρόπο που κρατάμε το βιβλίο, τη διαφορά του εξώφυλλου σε σχέση με τις άλλες σελίδες του βιβλίου (π.χ. ότι στο εξώφυλλο περιλαμβάνονται στοιχεία, όπως ο τίτλος, ο/η συγγραφέας, ο/η εικονογράφος, οι εκδόσεις), τα στοιχεία που διαβάζουμε σ' ένα βιβλίο (π.χ. ότι διαβάζουμε το κείμενο και όχι τις εικόνες) και τη διαφορά ανάμεσα στα πεζά και τα κεφαλαία γράμματα (Μανωλίτσης, 2016). Παράλληλα, εξοικειώνονται με τη γλώσσα των βιβλίων, η οποία είναι πολύ πιο περίπλοκη από αυτή που χρησιμοποιείται στην καθημερινότητα (Duursma et al., 2008). Τους δίνεται η ευκαιρία να εκτεθούν σε πιο σπάνιες λέξεις και σε νέες συντακτικές και γραμματικές μορφές του λόγου και συνάμα να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, ιδιαίτερα το προσληπτικό (Bojczyk et al., 2017· Duursma et al., 2008· Timmons & Pelletier, 2015). Αντιλαμβάνονται τον επικοινωνιακό ρόλο του γραπτού λόγου (Cecil, Baker, & Losano, 2015· Mullis et al., 2009), απολαμβάνουν το περιεχόμενο της ιστορίας, την εικονογράφηση και αποκτούν γνώσεις για διάφορα θέματα. Τέλος, πολύ σημαντικό είναι ότι κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης γονείς και παιδιά συνδέονται ψυχικά απολαμβάνοντας μία ιδιαίτερα στοργική σχέση (Cecil et al., 2015), η οποία ενισχύει το συναισθηματικό δέσιμο μεταξύ τους και έχει αντίκτυπο στις γνώσεις και δεξιότητες που αποκτά το παιδί και στη στάση του απέναντι στην ανάγνωση. Παιδιά που απολαμβάνουν μια πιο στοργική σχέση και δέχονται περισσότερους επαίνους και ενθάρρυνση φαίνεται να επιδεικνύουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την ανάγνωση (Mullis et al., 2009).

Ωστόσο, παρά τη σπουδαιότητα της ανάγνωσης και τα οφέλη που έχει για το παιδί, δε διαβάζουν όλοι οι γονείς με την ίδια συχνότητα και τον ίδιο τρόπο στα

παιδιά. Έχουν παρατηρηθεί διαφορές τόσο ως προς το μέγεθος της αλληλεπίδρασης μεταξύ γονέα-παιδιού όσο και ως προς την ποιότητα της καθοδήγησης του γονέα κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Η Duursma και οι συνεργάτες της (2008) υποστηρίζουν ότι ο τρόπος με τον οποίο διαβάζουν οι γονείς στα παιδιά έχει μεγαλύτερο αντίκτυπο στην ανάπτυξη του γραμματισμού συγκριτικά με το πόσο συχνά τους διαβάζουν. Υπάρχουν γονείς που υιοθετούν τη *μονολογική* (παραδοσιακή) ανάγνωση (Simsek & Erdogan, 2015) και απλώς διαβάζουν στα παιδιά μία ιστορία χωρίς να κάνουν ερωτήσεις ή να συζητήσουν με το παιδί παρά μόνο ίσως για να περιγράψουν τις εικόνες (Duursma et al., 2008) και γονείς που υιοθετούν τη *διαλογική ανάγνωση (dialogic reading)* χρησιμοποιώντας την ιστορία ως αφορμή για περαιτέρω συζητήσεις με το παιδί (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Τα παιδιά επωφελούνται περισσότερο μέσω μιας διαλογικής ανάγνωσης (Duursma et al., 2008) γιατί μέσω των ερωτήσεων/συζητήσεων ο γονιός υποβοηθά (scaffolding) το παιδί να επεκτείνει τις σκέψεις και τις ιδέες του και ενισχύει τη γλωσσική του ανάπτυξη. Οι ανοιχτές, ιδιαίτερα ερωτήσεις (π.χ. γιατί πιστεύετε ότι το έκανε αυτό ο ήρωας, πώς πιστεύετε ότι ένιωσε, τι λέτε να γίνει μετά) (Μπιρμπίλη, 2019), κατά της διάρκειας αλλά και στο τέλος της ανάγνωσης βοηθούν το παιδί να ενεργοποιήσει τη σκέψη του και να φέρει στην επιφάνεια δικές του εμπειρίες και συναισθήματα.

Αξιοσημείωτο επίσης, ρόλο για την εξέλιξη της ανάγνωσης παίζει τόσο ο τόπος όσο και ο χρόνος. Στις περιπτώσεις εκείνες που η ανάγνωση αποτελεί καθημερινή σταθερή συνήθεια -όπως η ανάγνωση πριν τον ύπνο ως μέσο χαλάρωσης- είναι σίγουρο ότι αυτή θα καθιερωθεί και θα εξακολουθήσει να γίνεται τουλάχιστον μια φορά την ημέρα. Επιπλέον, όταν αυτή γίνεται σε μέρος που ευχαριστεί γονείς και παιδιά (π.χ. σε μια αναπαυτική πολυθρόνα ή στο κρεβάτι) συνδέεται με πιο βασικά ανθρώπινα συναισθήματα, όπως με την αγάπη, την άνεση και την ευχαρίστηση, με αποτέλεσμα να την αποζητούν όλο και πιο συχνά γονείς και παιδιά (Wolf, 2016).

Η επαφή, επίσης, του παιδιού με διάφορα είδη βιβλίων (π.χ. παραμύθια, βιβλία γνώσεων, αλφαβητάρια) συμβάλλει όχι μόνο στο να ανακαλύψει το παιδί τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις του αλλά και να ενισχυθεί η γνωστική και γλωσσική του ανάπτυξη, γιατί αποκτά νέες γνώσεις και λεξιλόγιο. Σημαντικά οφέλη όμως, έχουν και οι επαναληπτικές αναγνώσεις του ίδιου βιβλίου, μέσω των οποίων μπορεί

να αυξηθεί ο βαθμός κατανόησης και ο γονιός να κατευθύνει την προσοχή του παιδιού σε διαφορετικές πτυχές κάθε φορά, εκθέτοντάς το σε νέες γνώσεις. Κατά τη διάρκεια των επαναληπτικών αναγνώσεων μπορούν να γίνουν πιο πλούσιοι οι σχολιασμοί του παιδιού σε σχέση με την πρώτη φορά και να αυξηθεί το λεξιλόγιο και ο εκφραστικός του λόγος (Whitehurst & Lonigan, 1998). Τέλος, το παιδί μπορεί να φτάσει στο σημείο να ενώσει τη φωνή του με το γονιό και να διαβάσουν μαζί την ιστορία ή να τη «διαβάσει» και μόνο του, αφού μέσω των επανειλημμένων αναγνώσεων έχει φτάσει στο σημείο να την γνωρίζει.

Σημαντικό εξίσου ρόλο στο ν' αγαπήσει το παιδί την ανάγνωση παίζει και η στάση των γονέων απέναντι σε αυτήν, αν δηλαδή είναι και οι ίδιοι αναγνώστες και αν συνηθίζουν να διαβάζουν συχνά για ευχαρίστηση. Γονείς που διαβάζουν συχνά και βλέπουν την ανάγνωση ως πηγή απόλαυσης είναι πολύ πιθανό να έχουν παιδιά που δείχνουν ενδιαφέρον για την ανάγνωση, γιατί λειτουργούν ως αναγνωστικά πρότυπα. Με τον ίδιο τρόπο οι γονείς μπορούν να διεγείρουν και το ενδιαφέρον των παιδιών για γραφή, όταν, για παράδειγμα, γράφουν μπροστά στα παιδιά (π.χ. λίστες με ψώνια) ή όταν συζητούν μαζί τους για το περιεχόμενο των κειμένων, τα ενθαρρύνουν να κάνουν το ίδιο και φυσικά όταν τα επιβραβεύουν για την προσπάθειά τους. Μέσω αυτών των πρακτικών τα παιδιά αντλούν με φυσικό τρόπο πολύτιμες εμπειρίες γραμματισμού και τίθενται οι βάσεις για την κατανόηση του τρόπου που λειτουργεί ο γραπτός λόγος.

Η ανάγνωση από κοινού, αν και αποτελεί το καλύτερο παράδειγμα άτυπης πρακτικής, μπορεί άνετα να μετατραπεί σε τυπική, αν οι γονείς εστιάσουν στον γραπτό λόγο καθαυτό και ζητήσουν, για παράδειγμα, από το παιδί να βρει από ποιο γράμμα αρχίζει μία λέξη ή πού υπάρχει κάποια συγκεκριμένη λέξη ή ένα γράμμα μέσα στο κείμενο. Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί ότι στις περιπτώσεις εκείνες που η ανάγνωση ξεφεύγει από την απόλαυση και την κατανόηση και συνοδεύεται με δύσκολες ή μη ευχάριστες πρακτικές για τα παιδιά, αυτά τείνουν να αποφεύγουν τα βιβλία και να χάνουν το ενδιαφέρον τους γι' αυτήν (Baker et al., 2001). Γι' αυτό οι συγκεκριμένες πρακτικές καλό είναι να πραγματοποιούνται με φειδώ και μόνο αν εκδηλώνει ενδιαφέρον το ίδιο το παιδί.

2.3.4.2. Συζητήσεις γονέων-παιδιών

Οι συζητήσεις γονέων-παιδιών αποτελούν θεμελιώδη μηχανισμό για τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών και συμβάλλουν στη σχολική επιτυχία (Bojczyk et al., 2017). Ο καθημερινός διάλογος, στον οποίο εμπλέκονται γονείς και παιδιά, δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά ν' αναπτύξουν το λεξιλόγιό τους και την ικανότητα τους για προφορική επικοινωνία και ταυτόχρονα να μάθουν τους κανόνες χρήσης της γλώσσας (Mullis et al., 2009). Το είδος αλλά και το ύφος του λόγου που χρησιμοποιούν οι γονείς επηρεάζει τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Συζητήσεις για διάφορα θέματα (π.χ. κατά τη διάρκεια του φαγητού, του παιχνιδιού ή της ανάγνωσης), ερωτήσεις υψηλής γνωστικής απαίτησης (π.χ. ερωτήσεις με το τι, πώς, πού, γιατί) (Μπιρμπίλη, 2019), αφηγήσεις ιστοριών χωρίς την παρουσία βιβλίου, διάφορα παιχνίδια και τραγούδια διευρύνουν τις γνώσεις των παιδιών, ενισχύουν το λεξιλόγιό τους (Hart & Risley, 1995), επηρεάζουν τις μεταγλωσσικές τους ικανότητες (π.χ. φωνολογική/ συντακτική επίγνωση), διευκολύνουν την κατανόηση και θέτουν τα θεμέλια για την ανάπτυξη του γραμματισμού (Bojczyk et al., 2017· Wasik, 2012). Όταν μάλιστα αυτά συμβαίνουν σε κλίμα ενθάρρυνσης και αποδοχής, ασκούν μεγαλύτερη γλωσσική διέγερση, με αποτέλεσμα κάποια παιδιά να παρουσιάζουν ιδιαίτερες γλωσσικές δεξιότητες σε σχέση με κάποια άλλα, των οποίων οι γονείς εκφράζουν πολλές απαγορεύσεις και προσταγές, δεν τα ενθαρρύνουν να μιλούν και θέλουν να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους (Shiel et al., 2012).

Τόσο η ποσότητα όσο και η ποιότητα των συζητήσεων που συμβαίνουν καθημερινά στο πλαίσιο της οικογένειας αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την ανάπτυξη της γλώσσας και του γραμματισμού του παιδιού (Hart & Risley, 1995· Hoff, 2013). Έχει διαπιστωθεί ότι, γονείς που μιλούν πιο συχνά στα παιδιά τους χρησιμοποιώντας έναν πιο περιγραφικό λόγο με συντακτική πολυπλοκότητα και με πιο σπάνιες λέξεις έχουν παιδιά με περισσότερες γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες σε σχέση παιδιά που εκτίθενται λιγότερο συχνά σε συζητήσεις και των οποίων οι γονείς χρησιμοποιούν πιο περιορισμένο λεξιλόγιο (Hart & Risley, 1995· Shiel et al., 2012).

Σύμφωνα με τον Bernstein (1971), υπάρχουν δύο τρόποι χρήσης της γλώσσας στην κοινωνία, ο *περιορισμένος* (restricted) και ο *επεξεργασμένος* (elaborated). Άτομα τα οποία ανήκουν σε ανώτερα κοινωνικά στρώματα χρησιμοποιούν συνήθως

τον επεξεργασμένο κώδικα, ενώ άτομα από κατώτερα κοινωνικά στρώματα χρησιμοποιούν τον περιορισμένο κώδικα. Το παιδί υιοθετεί το ύφος του λόγου και το λεξιλόγιο του γονέα και -ως εκ τούτου- ο τρόπος που μιλούν οι γονείς με τα παιδιά επηρεάζει τις γλωσσικές εμπειρίες των παιδιών. Όσο πιο σύνθετες συντακτικά προτάσεις και όσο μεγαλύτερο λεξιλόγιο σε εύρος και βάθος χρησιμοποιεί ο γονιός, τόσο μεγαλύτερο λεξιλόγιο θα αποκτήσει και το παιδί, γεγονός που θα το βοηθήσει σημαντικά στην επικοινωνία και την κατανόηση. Αντίθετα, στις περιπτώσεις που οι γονείς χρησιμοποιούν πιο περιορισμένο λεξιλόγιο, τότε και το λεξιλόγιο των παιδιών θα είναι περιορισμένο με αποτέλεσμα αυτά τα παιδιά να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην έκφραση και την κατανόηση, γεγονός που συνδέεται στενά με τη σχολική τους επιτυχία (Shiel, Cregan, McGough, & Archer, 2012).

Η γλώσσα του σχολείου στηρίζεται στον επεξεργασμένο κώδικα και τα παιδιά που δεν έχουν εξοικειωθεί με αυτόν τον κώδικα αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011), γιατί αδυνατούν συνήθως να επικοινωνήσουν, να εκφραστούν με άνεση και να κατανοήσουν ό,τι διαβάζουν, γεγονός που επηρεάζει την ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Chall & Jacobs, 2003). Ιδιαίτερα, όταν τα παιδιά βρίσκονται στη μέση του Δημοτικού, περίοδος κατά την οποία αρχίζουν κατασκευάζουν πιο δύσκολα νοήματα και να προετοιμάζονται για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες (Rodriguez & Tamis-LeMonda, 2011), γιατί δεν έχουν εξοικειωθεί από νωρίς με τη γλώσσα του σχολείου και των βιβλίων (de Silva Joyce & Feez, 2016). Τα παιδιά αυτά συνήθως βρίσκονται σε μειονεκτική θέση σε σχέση με άλλα παιδιά που είναι εξοικειωμένα με την γλώσσα του σχολείου. Και όσο περνάει ο χρόνος, οι διαφορές αυτές αυξάνονται αντί να μειώνονται, γιατί το σχολείο επιβραβεύει και στηρίζει περισσότερο τα παιδιά με πιο ισχυρές γλωσσικές δεξιότητες.

2.3.4.3. Έκθεση στην οθόνη

Οι νέες τεχνολογίες έχουν προκαλέσει επανάσταση στο γραπτό λόγο και την επικοινωνία και -αδιαμφισβήτητα- έχουν επιφέρει αλλαγές στον τρόπο μάθησης. Η ανάγνωση βιβλίων έχει πάψει να είναι η κυρίαρχη πρακτική οικογενειακού γραμματισμού και μία νέα και αρκετά διαδεδομένη πρακτική είναι η έκθεση των παιδιών σε περιβάλλοντα τεχνολογικού γραμματισμού. Τα νέα αυτά περιβάλλοντα

περιλαμβάνουν πληθώρα τεχνολογικών μέσων, όπως τηλεόραση, Η/Υ, tablets, smartphones, ηλεκτρονικά παιχνίδια, κάμερες (NAEYC, 2012). Η χρήση αυτών των νέων μέσων τοποθετεί την ανάπτυξη του γραμματισμού σ' ένα νέο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο, με νέες συνήθειες, ανάγκες και απαιτούμενες δεξιότητες (NAEYC, 2012· OECD, 2021).

Στην σημερινή εποχή τα παιδιά από πολύ μικρά εμβυθίζονται στον κόσμο της οθόνης, όπου κυρίαρχοι τρόποι νοσηματοδότησης είναι περισσότερο ο ήχος, η εικόνα και η κίνηση. Τα παιδιά τείνουν να δίνουν μεγαλύτερη σημασία στα νέα αυτά περιβάλλοντα γραμματισμού και να ξοδεύουν αρκετό χρόνο μπροστά σε μια οθόνη (NAEYC, 2012). Η οθόνη αποτελεί έναν μαγευτικό πόλο έλξης λόγω της ζωντανής εικόνας, των χρωμάτων, του ήχου, της διάδρασης και του πλήθους των πληροφοριών τις οποίες μπορούν να αντλήσουν τα παιδιά. Επιπλέον, η εξέλιξη της τεχνολογίας αφής την κατέστησε ακόμα πιο ελκυστική και φιλική στους μικρούς χρήστες (Shuler, 2009).

Ωστόσο, τόσο ο χρόνος που ξοδεύουν τα παιδιά μπροστά σε μία οθόνη όσο και η ποιότητα του χρόνου, δηλαδή τι προγράμματα παρακολουθούν τα παιδιά, παίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα αυτών των νέων μέσων. Η οθόνη μπορεί να αποτελέσει ένα αξιόλογο περιβάλλον μάθησης και ανάπτυξης του γραμματισμού, όταν τα παιδιά παρακολουθούν σε αυτήν προγράμματα τα οποία είναι ειδικά σχεδιασμένα γι' αυτά (NAEYC, 2012· Schryer, 2014) και εξυπηρετούν συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους ανάλογους με την ηλικία και τα ενδιαφέροντα τους. Η Kendeou και οι συνεργάτες της (2005) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά, για να κατανοήσουν τα μηνύματα στην τηλεόραση ή τον υπολογιστή, χρησιμοποιούν τις ίδιες γνωστικές λειτουργίες που χρησιμοποιούν για να κατανοήσουν και γραπτά κείμενα. Επίσης, ακόμα και αν δεν μπορούν να μάθουν τόσο καλά όσο μέσα από τις προσωπικές επαφές με τους άλλους, η οθόνη μπορεί να αποτελέσει αξιόλογη πηγή μάθησης, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις εκείνες που δεν είναι εφικτή η δια ζώσης επικοινωνία.

Τα παιδιά μέσω της κατάλληλης χρήσης αυτών των μέσων αποκτούν καταρχάς δεξιότητες που σχετίζονται με τη χρήση αυτών των νέων εργαλείων (Lee, Brescia, & Kissinger, 2009· Linebarger & Vaala, 2010) αλλά και σημαντικές δεξιότητες γλώσσας και γραμματισμού. Μπορούν να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, να αναπτύξουν δεξιότητες αφήγησης και κατανόησης και ν' αποκτήσουν ποικίλες γνώσεις

(Linebarger & Vaala, 2010· Schryer, 2014). Επιπλέον, μέσω της διάδρασης και των ποικίλων εφαρμογών που διαθέτουν αυτά τα μέσα, τα παιδιά μπορούν να διευκολυνθούν στην γραφή και την ανάγνωση (Beschorner & Hutchison, 2013). Μπορούν να εξοικειωθούν με την αναγνώριση και γραφή γραμμάτων και λέξεων, να αποκτήσουν επίγνωση του γραπτού λόγου και φωνολογική ενημερότητα. Συμπληρωματικά, τους δίνεται η δυνατότητα να μπορούν να επικοινωνούν γρήγορα και άμεσα με άλλους (Beschorner & Hutchison, 2013· Schryer, 2014).

Παρόλα αυτά, έχει παρατηρηθεί ότι η αλληλεπίδραση με αυτά τα τεχνολογικά περιβάλλοντα δεν είναι πάντοτε κριτική αλλά τυχαία, παθητική και για καθαρά ψυχαγωγικούς λόγους, γεγονός που δε συνάδει με τη μάθηση. Τα παιδιά περισσότερο παίζουν παιχνίδια, βλέπουν παιδικά προγράμματα, ταινίες ή ακούνε μουσική παρά χρησιμοποιούν εκπαιδευτικές εφαρμογές ή παρακολουθούν εκπαιδευτικά προγράμματα (Schryer, 2014). Επιπλέον, η υπερβολική και παθητική χρήση αυτών των νέων τεχνολογιών λειτουργεί σε βάρος του παιχνιδιού, της φυσικής κατάστασης, της επαφής με τη φύση, της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης με τους άλλους (Wilson, 2019). Η χρήση αυτών των μέσων δε θα πρέπει να αντικαταστήσει δραστηριότητες όπως το δημιουργικό παιχνίδι, τη φυσική δραστηριότητα, την κοινωνική αλληλεπίδραση και τις προσωπικές επαφές, αλλά να λειτουργήσει υποστηρικτικά υπέρ της μάθησης και όχι ως μεμονωμένη δραστηριότητα (NAEYC, 2012). Όσο ελκυστικές, μαγευτικές και διασκεδαστικές είναι οι δυνατότητες που μπορούν να προσφέρουν οι νέες αυτές τεχνολογίες στα παιδιά, δεν μπορούν, ωστόσο, να αντικαταστήσουν την επαφή με τον άνθρωπο και τα αισθήματα που γεννιούνται κατά τη διάρκεια αυτής της επαφής και τα οποία λειτουργούν υπέρ της μάθησης και της υγιούς ανάπτυξης των παιδιών. Η οθόνη μπορεί να είναι πιο ευεργετική σε κοινόχρηστα περιβάλλοντα, παρόμοια με εκείνα της ανάγνωσης από κοινού, όπου γονείς και παιδιά μοιράζονται εμπειρίες ανάγνωσης. Γι' αυτό γονείς και παιδιά χρειάζονται υποστήριξη και καθοδήγηση, έτσι ώστε τα νέα αυτά μέσα να μετατραπούν σε σημαντικά εκπαιδευτικά εργαλεία και να δώσουν κίνητρα για μάθηση στα παιδιά (Duch et al., 2013).

2.3.4.4. Ανάγνωση περιβάλλοντος έντυπου λόγου

Ο περιβάλλον έντυπος λόγος (ΠΕΛ) αναφέρεται σε γραπτά κείμενα που συναντάμε στο κοινωνικό περιβάλλον και εξυπηρετούν ποικίλες καθημερινές περιστάσεις επικοινωνίας (Anjana & Prema, 2018· Neumann, 2014· Neumann, Hood & Ford, 2012). Αφορά το γραπτό λόγο που εμφανίζεται σε πινακίδες, ετικέτες και λογότυπους, όπως τα σήματα οδικής κυκλοφορίας, οι πινακίδες των καταστημάτων, οι λογότυποι σε συσκευασίες προϊόντων, παιχνιδιών, ρούχων, οι αφίσες, τα γκράφιτι. Συνήθως, πρόκειται για πλαισιωμένο λόγο αλλά υπάρχουν και περιπτώσεις που μπορεί να μην είναι πλήρως πλαισιωμένος, π.χ. οι πινακίδες με τα ονόματα των οδών ή τα πρωτοσέλιδα των εφημερίδων στα περίπτερα (Ξεφτέρη, 2017). Είναι σκόπιμα σχεδιασμένος με τρόπο που να προσελκύει αμέσως την προσοχή του αναγνώστη και να μεταδίδει γρήγορα το μήνυμα, έχει έντονα χρώματα, γραμματοσειρά και χαρακτηρίζεται από ασυνέχεια (μεμονωμένες ή πολλές λέξεις) (Zhao, Yang, Weng, & Wang, 2018). Λειτουργεί ως μία φυσική πηγή για την εκμάθηση της ανάγνωσης (Anjana & Prema, 2018), η οποία είναι προσβάσιμη σε όλα τα παιδιά, από τη στιγμή της γέννησής τους. Μέσα από την καθημερινή επαφή και μέσω της κατάλληλης καθοδήγησης από τους γονείς, τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν τόσο τη λειτουργική του σημασία του ΠΕΛ, όσο και το μήνυμα που μεταδίδεται μέσω αυτού (Teale & Sulzby, 1986).

Η Horner (2005) στην έρευνά της διέκρινε τρεις κατηγορίες ΠΕΛ, στις οποίες εκτίθενται καθημερινά τα παιδιά: (α) πινακίδες που υπάρχουν στην τοπική κοινότητα (community signs) (π.χ. STOP, McDonald's, Goody's, WC), (β) ετικέτες προϊόντων που χρησιμοποιούνται στο σπίτι (household items) (π.χ. Coca Cola, Nesquik, Kellogg's) και (γ) ετικέτες προϊόντων που χρησιμοποιούνται αποκλειστικά από τα παιδιά (child items) (π.χ. Playmobil, Barbie, Lego). Μεταξύ αυτών των τριών κατηγοριών φάνηκε ότι τα παιδιά -αγόρια και κορίτσια- αρχικά εκδηλώνουν ενδιαφέρον και αναγνωρίζουν πιο εύκολα το είδος του ΠΕΛ που απευθύνεται σε αυτά, γεγονός που μπορεί να αξιοποιηθεί καταλλήλως από τους γονείς, για την ενίσχυση του γραμματισμού. Ανεξάρτητα από το ΚΟΕ επίπεδο της οικογένειας και τη γλώσσα που ομιλείται στο οικογενειακό περιβάλλον, τα παιδιά μπορούν να ευνοηθούν από την έκθεσή τους σε τέτοια δείγματα και να αντιληφθούν ότι ο γραπτός λόγος αποτελεί

σημαντικό μέρος της καθημερινότητας και επιτελεί διάφορους σκοπούς και λειτουργίες (Giles & Tunks, 2010).

Ο ΠΕΛ μπορεί να βοηθήσει σημαντικά και ευχάριστα στην είσοδο του παιδιού στην διαδικασία της ανάγνωσης. Τα παιδιά αξιοποιώντας τα μη λεκτικά συνοδευτικά στοιχεία (π.χ. εικόνες, χρώματα, σχήματα, γραμματοσειρά) που υπάρχουν σε αυτό το είδος του γραπτού λόγου, συνδυάζουν τον λογότυπο με το προϊόν και αρχίζουν σιγά-σιγά να «διαβάζουν». Η ανάγνωση αρχικά διεκπεραιώνεται μέσω της ολικής αναγνώρισης της λέξης (logographic stage) (Frith, 1985), αφού οι μικροί αναγνώστες αγνοούν την γραφοφωνημική αντιστοίχιση και προσπαθούν να διαβάσουν τις λέξεις κάνοντας υποθέσεις, ανάλογα με συμφραζόμενα ή άλλες πληροφορίες. Βαθμιαία, όμως, και μέσα από τη συχνή επαφή αρχίζουν να διαβάζουν τις λέξεις ξεχωριστά από τον λογότυπο. Έτσι, τα παιδιά μαθαίνουν άκοπα γράμματα και λέξεις, αποκτούν επίγνωση του γραπτού λόγου, συνειδητοποιούν τον επικοινωνιακό του ρόλο (Anjana & Prema, 2018· Giles & Tunks, 2010· Neumann, Hood, & Ford, 2012, 2013) και βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη θέση ως προς την γραφή και ανάγνωση κατά την έναρξη της φοίτησης τους στο σχολείο.

Οι γονείς μπορούν να προκαλούν την προσοχή των παιδιών στα ποικίλα γραπτά δείγματα που συναντάνε καθημερινά μέσα και έξω από το σπίτι, να τα παροτρύνουν να τα παρατηρούν και να εστιάζουν την προσοχή τους στο γραπτό μήνυμα έτσι, ώστε να μπορέσουν να περάσουν βαθμιαία από το λογογραφικό στάδιο στην αναδυόμενη ανάγνωση (Neumann et al., 2013). Ιδιαίτερα για τα παιδιά που προέρχονται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα, ο ΠΕΛ μπορεί να αποτελέσει πολύτιμη πηγή γνώσεων και δεξιοτήτων γραμματισμού και κυρίως στις περιπτώσεις εκείνες όπου η ανάγνωση βιβλίων δεν είναι εφικτή από τους γονείς (Neumann et al., 2013). Η ανάγνωση ποικίλων δειγμάτων ΠΕΛ τα βοηθά να προσεγγίσουν την ανάγνωση με ενθουσιασμό και ν' αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, η οποία θεωρείται απαραίτητη για να γίνουν επιτυχημένοι αναγνώστες.

Βασικά σημεία

- **Επίγνωση του γραπτού λόγου:** Γνώση των γραμμάτων (αντιστοιχία φωνήματος και γραφήματος) και βασικών συμβάσεων του γραπτού λόγου (π.χ. διαβάζουμε από αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω).
- **Οικογένεια:** Ομάδα ατόμων, που συνδέονται μεταξύ τους με δεσμούς αίματος, γάμου, ή υιοθεσίας και διαμένουν κάτω από την ίδια στέγη.
- **Δημογραφικά χαρακτηριστικά:** Χαρακτηριστικά της οικογένειας που μπορεί να περιλαμβάνουν την ηλικία, το φύλο, την εθνικότητα, το εισόδημα, το επάγγελμα, τη μόρφωση, την οικογενειακή κατάσταση, το μέγεθος της οικογένειας κτλ. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της οικογένειας τα οποία σχετίζονται τις περισσότερες φορές με την ανάπτυξη του γραμματισμού είναι το εισόδημα, το επάγγελμα και η μόρφωση, τα οποία πολλές φορές ενώνονται κάτω από το γενικότερο όρο-ομπρέλα «κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο» (ΚΟΕ).
- **Πεποιθήσεις γονέων για το γραμματισμό:** Εδραιωμένες και κοινωνικά κατασκευασμένες αντιλήψεις για τον γραμματισμό και τον τρόπο που γίνεται κάποιος εγγράμματος.
- **Πλαισιωμένος και Αποπλαισιωμένος λόγος (Contextualized and Decontextualized language):** Πλαισιωμένος λόγος είναι ο προφορικός λόγος, που εξαρτάται από το φυσικό πλαίσιο. Το νόημα θεμελιώνεται από τη συνεχή αλληλεπίδραση κειμενικών και εξωκειμενικών παραγόντων (επιτονισμός, εκφράσεις και κινήσεις σώματος, άμεσα ορατά στοιχεία της περιστασης, κοινές γνώσεις). Ο γραπτός λόγος, αντίθετα, θεωρείται αποπλαισιωμένος λόγος και συχνά αναφέρεται και ως εκτενής λόγος (extended discourse). Είναι απελευθερωμένος από τον χώρο και τον χρόνο και πρόκειται για σύνθετο, μονολογικό και επεξεργασμένο λόγο, ο οποίος απέχει από το *εδώ και τώρα* (Αρχάκης, 2011).
- **Πρακτικές γραμματισμού:** Οι τρόποι με τους οποίους γονείς, παιδιά και άλλα μέλη της οικογένειας χρησιμοποιούν το γραπτό λόγο στο σπίτι και στον κοινωνικό τους περίγυρο.
- **Συμβάντα γραμματισμού:** Κάθε ακολουθία δράσης στην οποία εμπλέκονται ένα ή και περισσότερα άτομα, συμβαίνει σ' ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και κατά την οποία γίνεται χρήση του γραπτού λόγου.

- *Ανάγνωση από κοινού (shared reading)*: Συνεργατική αναγνωστική διαδικασία μεταξύ γονέων-παιδιών.
- *Διαλογική ανάγνωση (dialogic reading)*: Ανάγνωση κατά την οποία η ιστορία χρησιμοποιείται ως αφορμή για περαιτέρω συζητήσεις με το παιδί.
- *Περιβάλλον έντυπος λόγος (ΠΕΛ)*: Αναφέρεται σε γραπτά κείμενα που συναντάμε στο κοινωνικό περιβάλλον και εξυπηρετούν ποικίλες καθημερινές περιστάσεις επικοινωνίας (π.χ. σήματα οδικής κυκλοφορίας, πινακίδες των καταστημάτων, λογότυποι σε συσκευασίες προϊόντων).

Δραστηριότητες

1. Σκεφτείτε πώς, εκτός από τους γονείς, άλλα μέλη της οικογένειας όπως μεγαλύτερα αδέρφια, παππούδες, ή θείοι/ες μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση γραμματισμού των μικρών παιδιών.
2. Πιστεύετε ότι παράγοντες όπως τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων, οι πεποιθήσεις και οι πρακτικές γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον, έχουν παίξει ρόλο στη δική σας πορεία και εξέλιξη; Δικαιολογήστε την απάντησή σας και σκεφτείτε μήπως υπήρξε κάποιος άλλος παράγοντας που έπαιξε σημαντικό ρόλο στη δική σας περίπτωση;
3. Ρωτήστε έναν πατέρα από το φιλικό σας περιβάλλον για τους τρόπους με τους οποίους αλληλεπιδρά με το παιδί. Περιγράψτε του, τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να ενισχυθεί αυτή η αλληλεπίδραση προς όφελος του γραμματισμού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ



Το παρόν κεφάλαιο αναφέρεται στη δεύτερη διάσταση του οικογενειακού γραμματισμού, που αφορά στα Προγράμματα Οικογενειακού Γραμματισμού (ΠΟΓ).

Μαθησιακά αποτελέσματα

Αφού μελετήσετε αυτό το κεφάλαιο θα πρέπει να είστε σε θέση:

1. Να περιγράψετε το σκοπό, τη δομή και τη λειτουργία των ΠΟΓ.
2. Να συζητάτε τεκμηριωμένα για την αποτελεσματικότητα των ΠΟΓ.
3. Να εξηγήσετε για την κριτική που έχει ασκηθεί σε αυτά τα προγράμματα.
4. Να προσδιορίσετε τους παράγοντες που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για μακροπρόθεσμα αποτελέσματα.
5. Να αναφέρετε τα ΠΟΓ που έχουν αναπτυχθεί στην Ελλάδα.

3.1. Δομή και λειτουργία των ΠΟΓ

Τα ΠΟΓ αποτελούν την δεύτερη διάσταση του οικογενειακού γραμματισμού και αναφέρονται σε επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί για να υποστηρίξουν γονείς που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες (π.χ. οικογένειες με μεταναστευτικό υπόβαθρο, με χαμηλό ΚΟΕ, μονογονεϊκές οικογένειες), να συνειδητοποιήσουν το σημαντικό ρόλο που παίζουν στην εκπαίδευση των παιδιών και να μπορέσουν να παράσχουν στα παιδιά τους ένα ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης στο σπίτι (Hanemann et al., 2017· Saracho, 2016· Wasik, 2012). Αποτελούν μια πρωτοβουλία της κοινωνίας να σπάσει τον κύκλο του αναλφαριθμητισμού και της χαμηλής εκπαίδευσης, που μεταφέρεται από τη μια γενιά στην άλλη (Hanemann et al., 2017). Πρόκειται για διαγενεακά επιμορφωτικά προγράμματα, που απευθύνονται κυρίως σε γονείς που έχουν περιορισμένες δεξιότητες γραμματισμού και δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους όπως θα ήθελαν, γεγονός που συνεπάγεται τα παιδιά να παρουσιάζουν χαμηλές δεξιότητες γραμματισμού, να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο σχολείο και να οδηγούνται συχνά στο περιθώριο.

Τα ΠΟΓ στηρίζονται στην πεποίθηση ότι η οικογένεια έχει ηγετικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών και ότι η ανάπτυξη του γραμματισμού είναι μία δια βίου διαδικασία και δεν αποτελεί ευθύνη μόνο του σχολείου (Hanemann, 2015· Hanemann et al., 2017). Σκοπός τους είναι, όχι να αλλάξουν τους γονείς, αλλά να τους παράσχουν γνώσεις, δεξιότητες και στρατηγικές, που θα τους βοηθήσουν να

«δουλέψουν» με τα παιδιά στο σπίτι, ώστε να εξασφαλίσουν την επιτυχία τους στο σχολείο (Hanemann et al., 2017). Μέσω όμως, της συμμετοχής τους οι γονείς έχουν την ευκαιρία όχι μόνο να βοηθήσουν τα παιδιά αλλά και τους εαυτούς τους, γιατί τους δίνεται η δυνατότητα *«να δημιουργήσουν νέες ταυτότητες, να αναπτύξουν ή να ανακτήσουν δεξιότητες γραμματισμού ή ακαδημαϊκές δεξιότητες και ν' ακολουθήσουν τα όνειρά τους γι' αυτούς και τις οικογένειές τους»* (Prins & Van Horn, 2012:167).

Τα ΠΟΓ ξεκίνησαν στις ΗΠΑ και το Head Start υπήρξε το πρώτο πρόγραμμα παρέμβασης που αναπτύχθηκε το 1965 και το οποίο απευθυνόταν σε οικογένειες με χαμηλό οικονομικό υπόβαθρο. Ωστόσο, το συγκεκριμένο πρόγραμμα επικεντρώθηκε σ' ένα ευρύ φάσμα αναγκών του παιδιού και της οικογένειας, συμπεριλαμβανομένης της υγείας, της διατροφής, του ρόλου των γονέων στην ανάπτυξη των παιδιών και της υποστήριξης των κοινωνικών υπηρεσιών (Doyle, 2012). Από τη δεκαετία του 1980 πολυάριθμα τέτοια προγράμματα επιμόρφωσης και στήριξης γονέων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων αναπτύχθηκαν στις ΗΠΑ (π.χ. Even Start, The Family and Child Education Programme). Από τη δεκαετία του 1990 τα προγράμματα αυτά πέρασαν και σε άλλες δυτικές χώρες όπως ο Καναδάς (π.χ. Family Literacy Programmes, Training, and Services), η Αγγλία (π.χ. Bookstart Educational Programme), η Ιρλανδία (π.χ. Clare Family Learning), η Μάλτα (π.χ. Hilty Family Literacy Programme) και η Τουρκία (π.χ. Mother-Child Education Programme), ενώ σήμερα εφαρμόζονται σχεδόν σε όλες τις χώρες του κόσμου με κεντρικό μοχλό προώθησης την UNESCO (Hanemann, 2015).

Η δομή αυτών των προγραμμάτων διαφέρει από χώρα σε χώρα και δεν υπάρχει ένα παγκόσμιο και κοινά αποδεκτό μοντέλο. Κάθε πρόγραμμα αναπτύσσεται σε εθνικό επίπεδο λαμβάνοντας υπόψη την κουλτούρα, τις ιδιαιτερότητες, τις ανάγκες και τις δυνατότητες κάθε κοινωνίας. Διαφοροποιείται δε ανάλογα με το σε ποιους απευθύνεται, ποιος τα οργανώνει, πού διεξάγονται και τι διάρκεια έχουν (Hanemann, 2015• Timmons & Pelletier, 2015). Το μόνο κοινό στοιχείο αυτών των προγραμμάτων είναι ότι οι υπηρεσίες που παρέχουν κινούνται σε τρεις πυλώνες και μπορεί να απευθύνονται μόνο σε ενήλικες, μόνο σε παιδιά, ή σε γονείς και παιδιά μαζί (Hanemann, 2015• Hanemann et al., 2017).

Τα περισσότερα από αυτά τα προγράμματα -όπως προαναφέρθηκε- αφορούν ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, των οποίων τα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο σχολείο και οδηγούνται συχνά στο περιθώριο. Συνήθως αφορούν παιδιά προσχολικής ηλικίας ή παιδιά που πηγαίνουν στο Δημοτικό σχολείο και τους γονείς τους ή άλλους φροντιστές (Hanemann, 2015). Υλοποιούνται από επαγγελματίες σε αυτά τα προγράμματα, από εκπαιδευτικούς, από εθελοντές που έχουν λάβει την κατάλληλη επιμόρφωση, από γιατρούς, ή από φορείς όπως βιβλιοθήκες, πανεπιστήμια (Van Steensel, McElvany, Kurvers, & Herppich, 2011). Μπορούν να πραγματοποιηθούν στα σπίτια των οικογενειών, στα σχολεία, στις βιβλιοθήκες ή σε διάφορους χώρους της κοινότητας (Nutbrown, Hannon & Morgan, 2005). Οι McElvany και Artelt (2009), ωστόσο, υποστηρίζουν ότι οι παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται στα σπίτια είναι πιο αποτελεσματικές, γιατί βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση του οικογενειακού περιβάλλοντος και δίνουν την ευκαιρία για μία εξατομικευμένη διδασκαλία και μάθηση (Van Steensel et al, 2011). Τέλος, όσον αφορά στη διάρκεια αυτών των προγραμμάτων, μπορεί να είναι ταχύρρυθμα ή μακράς διάρκειας.

Έρευνες σχετικά με την αποτελεσματικότητα αυτών των επιμορφωτικών παρεμβάσεων έχουν δείξει ότι έχουν θετικά αποτελέσματα σε παιδιά και ενήλικες (Carpentieri, Fairfax-Cholmeley, Litster, & Vorhaus, 2011). Οι γονείς μέσω της συμμετοχής τους σε αυτά τα προγράμματα κατανοούν καλύτερα τον τρόπο που αναπτύσσεται ο γραμματισμός στο σχολείο, αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με πρακτικές γραμματισμού που μπορούν να αναπτύξουν στο οικογενειακό περιβάλλον (Timmons & Pelletier, 2015) και ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους (Swain & Cara, 2017). Εμπλέκονται με ευχαρίστηση σε περισσότερες πρακτικές γραμματισμού (Timmons & Pelletier, 2015), οδηγούνται σε συχνότερες και ποιοτικότερες αναγνώσεις με τα παιδιά (Ντούλα, 2018), και αναπτύσσουν πιο ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο, να βελτιώνουν σημαντικά τις αναγνωστικές τους δεξιότητες, να δείχνουν ενδιαφέρον για την ανάγνωση, να αποκτούν αυτοπεποίθηση και να μειώνεται η πιθανότητα σχολικής διαρροής (Carpentieri et al., 2011· Hanemann et al., 2017). Τα αποτελέσματα, ωστόσο, δεν περιορίζονται μόνο στην ανάπτυξη του γραμματισμού, αλλά έχει παρατηρηθεί ότι οι

συμμετέχοντες ανταποκρίνονται καλύτερα στο ρόλο τους ως γονείς και ως εργαζόμενοι. Παράλληλα, ενδυναμώνονται οι σχέσεις τόσο μεταξύ γονέων-παιδιών όσο και μεταξύ των οικογενειών, του σχολείου και της κοινότητας, οδηγώντας με αυτόν τον τρόπο σε πιο δυνατές κοινωνίες (Hanemann et al., 2017).

Παρόλα αυτά, ο Carpentieri και οι συνεργάτες του (2011) υποστηρίζουν ότι, αν και τα ΠΟΓ έχουν μεγαλύτερο αντίκτυπο από πολλές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, ο οικογενειακός γραμματισμός παραμένει στο περιθώριο, ακόμα και σε χώρες που έχουν αναπτύξει μία ιδιαίτερη πολιτική ενίσχυσης των οικογενειών. Μια βασική αιτία γι' αυτό είναι η πολυπλοκότητα που διακρίνει το σχεδιασμό και την ανάπτυξη αυτών των προγραμμάτων, που απευθύνονται σε οικογένειες και όχι σε θεσμοθετημένους φορείς, όπως τα σχολεία και η οποία απαιτεί τη συνεργασία πολλών φορέων. Δεν υπάρχει μία σταθερή πολιτική και συνήθως αυτά τα προγράμματα είναι ανεξάρτητα και βραχυπρόθεσμα (Carpentieri et al., 2011), γεγονός που επηρεάζει την αποτελεσματικότητά τους. Τα όσα θετικά αποτελέσματα έχουν διαπιστωθεί είναι βραχυπρόθεσμα και δεν γνωρίζουμε αν έχουν μακροπρόθεσμα οφέλη, αφού απουσιάζουν έρευνες σε βάθος χρόνου, οι οποίες θα μπορούσαν να διερευνήσουν βαθύτερα την αποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων (Anderson, Anderson & Sadiq, 2017).

3.1.1. Κριτική που έχει ασκηθεί στα ΠΟΓ

Παρόλα τα θετικά αποτελέσματα που έχουν διαπιστωθεί για τα ΠΟΓ, κάποιοι μελετητές έχουν ασκήσει κριτική σε αυτά τα προγράμματα γιατί πιστεύουν ότι, παρότι ξεκινούν με τις καλύτερες προθέσεις, στηρίζονται στο *μοντέλο του ελλείμματος* (deficit model) και δε λαμβάνουν υπόψη τη δυναμική των οικογενειών (Auerbach, 1989• Timmons & Pelletier, 2015). Υποστηρίζουν ότι, από τη στιγμή που τα ΠΟΓ απευθύνονται σε οικογένειες που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, αυτό σημαίνει ότι ξεκινάμε με την πεποίθηση ότι οι συγκεκριμένες οικογένειες είναι ελλειμματικές στο πεδίο του γραμματισμού και τα ΠΟΓ έρχονται με σκοπό να «διορθώσουν» (fix) αυτό το έλλειμμα (Curry, Reeves & McIntyre, 2016) και να δείξουν το σωστό δρόμο στους γονείς. Οι οποιοσδήποτε επιμορφωτικές παρεμβάσεις φαίνεται να μην λαμβάνουν υπόψη το τι συμβαίνει στο σπίτι, τη γλώσσα, τη κουλτούρα, τις ανάγκες και τις δυνατότητες κάθε οικογένειας και έχουν ως πρότυπο

και στηρίζουν τις πρακτικές γραμματισμού των Λευκών και των πιο πλούσιων οικογενειών (Lynch & Prins, 2022). Επιδιώκουν να μεταφέρουν τον σχολικό γραμματισμό στο σπίτι, προωθώντας τη γλώσσα και τις πρακτικές γραμματισμού του σχολείου ως τις μόνες σωστές (Anderson, Anderson & Sadiq, 2017· Auerbach, 1989) και σε περίπτωση αποτυχίας, η ευθύνη μεταφέρεται στο παιδί (blame the victim) και όχι στο ότι τα ΠΟΓ δε συμβαδίζουν με τις ανάγκες και την κουλτούρα της οικογένειας (Reyes & Torres, 2007).

Η Heath (1983) ισχυρίζεται ότι το πρόβλημα δεν έγκειται στο ότι οι οικογένειες παρουσιάζουν κάποιο έλλειμμα, αλλά στο ότι έχουν διαφορετικούς τρόπους και δυναμική, γι' αυτό και η ανάπτυξη του γραμματισμού θα πρέπει να ειδωθεί σε σχέση με το εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο της οικογένειας. Ο γραμματισμός έχει νόημα για τα παιδιά μόνο όταν συνδέεται με την καθημερινότητά τους και οι οποιεσδήποτε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις καλό είναι να στηρίζονται σε πρακτικές που ήδη συμβαίνουν στο σπίτι (Auerbach, 1989) και ν' αποτελούν επέκταση της οικογένειας και όχι του σχολείου (Timmons & Pelletier, 2015). Για παράδειγμα, πολλά από αυτά τα προγράμματα μπορεί να εστιάζουν στην από κοινού ανάγνωση βιβλίων ως τη βασική πρακτική ενίσχυσης του γραμματισμού (Anderson et al., 2017) παραβλέποντας το γεγονός ότι ο οικογενειακός γραμματισμός περιλαμβάνει μία ευρεία γκάμα πρακτικών, ότι η ανάγνωση βιβλίων δεν αποτελεί παγκόσμια πολιτισμική πρακτική, ότι υπάρχουν γονείς που δεν ξέρουν να διαβάσουν και ότι στη σύγχρονη εποχή η ψηφιακή τεχνολογία αποτελεί μέρος της καθημερινότητας (Lynch & Prins, 2022). Γι' αυτό -και σύμφωνα με τους Reyes και Torres (2007)- οι παρεμβάσεις και οι αλλαγές είναι καλό να προέρχονται μέσα από την ίδια την οικογένεια και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και την πραγματικότητά της. Επιπλέον, τα ΠΟΓ θα πρέπει να ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση γονέων-παιδιών και να προάγουν τον θαυμασμό και την ευχαρίστηση των γονέων (Lynch & Prins, 2022), γιατί αν οι γονείς δεν αισθάνονται ευχαρίστηση κατά την συμμετοχή τους σε αυτά την προγράμματα, μπορεί να τα εκλαμβάνουν ως τιμωρία και να μην συμμετάσχουν.

Ωστόσο, έχουν αναπτυχθεί και επιμορφωτικά προγράμματα που σέβονται τις γνώσεις (funds of knowledge) κάθε οικογένειας και λαμβάνουν επίσης, υπόψη την κουλτούρα και τη δυναμική της (Lynch & Prins, 2022). Τα συγκεκριμένα προγράμματα

δεν επιβάλλουν τις θέσεις τους στους γονείς, αλλά ενισχύουν και εμπλουτίζουν τις ήδη υπάρχουσες συμπεριφορές και πρακτικές γραμματισμού στο σπίτι, με σκοπό τη δημιουργία συνέχειας μεταξύ σπιτιού και σχολείου. Τα πλεονεκτήματα αυτών των παρεμβάσεων έγκεινται στο ότι προσφέρουν επαρκείς και ολοκληρωμένες ευκαιρίες για μάθηση μεταξύ παιδιών και γονέων εμπλουτίζοντας και τροποποιώντας τις οικογενειακές πρακτικές (Saracho, 2016) και υποστηρίζοντας τον γραμματισμό ως μέρος της καθημερινότητας (Timmons & Pelletier, 2015). Οι γονείς, επίσης, μαθαίνουν πώς λειτουργεί το σχολείο, συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς και αναγνωρίζουν το ρόλο τους ως πρώτοι δάσκαλοι των παιδιών τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους γίνονται πιο ευαίσθητοι απέναντι στους γονείς και συνεργάζονται μαζί τους.

Οι γονείς είναι σημαντικό να εμπλέκονται στον σχεδιασμό των ΠΟΓ, να συμμετάσχουν στις αποφάσεις και να εκφράζουν τις ανάγκες τους, σχετικά με τη λειτουργία αυτών των προγραμμάτων (Swain, & Cara, 2014). Έχει διαπιστωθεί ότι στις περιπτώσεις εκείνες που προγράμματα και γονείς θέτουν κοινούς στόχους και οι γονείς συμμετέχουν στον προγραμματισμό των ΠΟΓ, αυτά έχουν καλύτερα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα (Carpentieri et al., 2011· Μαλέα, 2016· Ντούλα, 2018· Saracho, 2016· Timmons & Pelletier, 2015).

3.2. Προγράμματα οικογενειακού γραμματισμού στον ελληνικό χώρο

Στην Ελλάδα δεν υπάρχει μία συγκεκριμένη πολιτική στήριξης και ενίσχυσης των οικογενειών και ο οικογενειακός γραμματισμός βρίσκεται στο περιθώριο, παρόλο που αναγνωρίζεται ο σημαντικός ρόλος των γονέων στην σχολική επιτυχία και μολονότι σε όλα τα αναλυτικά προγράμματα τονίζεται η σπουδαιότητα της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Οι Σχολές Γονέων αποτελούν τον πρώτο θεσμό που εισήχθη στη χώρα μας το 1962 από τη ψυχολόγο Μαρία Χουρδάκη, με σκοπό την στήριξη των γονέων, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στο σύνθετο και δύσκολο ρόλο τους. Ο όρος δεν αφορά ένα συγκεκριμένο οργανισμό ή φορέα, αλλά είναι συνώνυμος με την «εκπαίδευση των γονέων» (Πιστοφίδου, 2009). Πρόκειται για δωρεάν πρόγραμμα που απευθύνεται σε όλους τους γονείς και πραγματοποιείται σε συνεργασία με διάφορους φορείς όπως το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, την Τοπική

Αυτοδιοίκηση, τα σχολεία τους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέχεται εκπαίδευση, συμβουλευτική και υποστήριξη στους γονείς, ώστε να μπορέσουν ν' ασκήσουν πιο αποτελεσματικά τον μοναδικό και απαιτητικό τους ρόλο. Η θεματολογία που αναπτύσσεται διαμορφώνεται με βάση τα αιτήματα των γονέων και την ηλικία των παιδιών, ενώ η μεθοδολογία των σχολών γονέων τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό στηρίζεται στο σύστημα εργασίας με ομάδες (groupwork) και στην αξιοποίηση ομαδικών φαινομένων. Η εργασία αναπτύσσεται πάνω σε δύο κύριες κατευθύνσεις: α) στην ενημέρωση του γονέα σε θέματα εξελικτικής ψυχολογίας και β) στη διαμόρφωση και διαφοροποίηση του ρόλου του, ώστε να ανταποκριθεί σε αυτόν πιο αποτελεσματικά (Κατσιώτη, Μπασιώτη & Γιώτσα, 2014).

Το «Διαβάζουμε μαζί» είναι ένα διαγενεακό πρόγραμμα, το οποίο αναπτύχθηκε το 2013 στην Αθήνα, από το Δίκτυο για τα Δικαιώματα του παιδιού σε συνεργασία με τη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης με σκοπό τη στήριξη των γονέων και την ενίσχυση του οικογενειακού γραμματισμού. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρουσιάζει αρκετά χαρακτηριστικά από ανάλογα προγράμματα που αναπτύσσονται στο εξωτερικό επιδιώκοντας τη στήριξη των γονέων. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν γονείς και παιδιά που φοιτούσαν σε Νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία της Αθήνας (μεταξύ της οδού Πατησίων και του Σταθμού Λαρίσης), κάθε εθνικής προέλευσης, ηλικίας και μόρφωσης και τα οποία ανήκαν κυρίως σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες. Στόχος του προγράμματος ήταν η στήριξη των οικογενειών, η ενίσχυση του γραμματισμού των μελών της, η βελτίωση της σχέσης μεταξύ των γονέων και του σχολείου και η καταπολέμηση των προκαταλήψεων και των διακρίσεων. Το πρόγραμμα διαμορφώθηκε με βάση τις ανάγκες και τις επιθυμίες των γονέων και στις συναντήσεις έπαιρναν μέρος γονείς και παιδιά είτε σε κοινή ομάδα είτε ξεχωριστά, ανάλογα με τον σχεδιασμό της κάθε δράσης. Χρησιμοποιήθηκε μέρος του υλικού που είχαν δημιουργήσει οι Κύρδη και Βοκοτοπούλου (2011) με σκοπό την υποστήριξη της γραφής και της ανάγνωσης στην οικογένεια. Κατά την υλοποίηση του προγράμματος πραγματοποιήθηκαν συνεργασίες και κοινές δράσεις και με άλλους φορείς, όπως η Δημοτική Βιβλιοθήκη του Δήμου Αθηναίων, το Ιστορικό Αρχείο της Εθνικής Τράπεζας και η Πανελλαδική Ένωση για την Ψυχοκοινωνική Αποκατάσταση και την Επαγγελματική Επανάταξη.

Επιπλέον, στο πλαίσιο μεταπτυχιακών ή διδακτορικών σπουδών έχουν αναπτυχθεί και εφαρμοστεί κάποια προγράμματα σε συνεργασία με Νηπιαγωγεία (Μαλέα, 2016· Νικολουδάκη, 2019· Ντούλα, 2018), τα οποία ανέδειξαν τόσο την ανάγκη των γονέων για επιμόρφωση σε θέματα γραμματισμού όσο και την αποτελεσματικότητα αυτών των παρεμβάσεων σε γονείς και παιδιά. Ειδικότερα, η Μαλέα (2016) μελέτησε τις επιπτώσεις ενός προγράμματος παρέμβασης αναδυόμενου γραμματισμού, που πραγματοποιήθηκε σε Νηπιαγωγείο της Καστοριάς με τη συμμετοχή 8 προνηπίων και των γονέων τους. Οι νηπιαγωγοί σε συνεργασία με τους γονείς τούς ενημέρωναν πώς μπορούν να ενισχύσουν τον γραμματισμό στο σπίτι μέσα από ποικίλες πρακτικές (π.χ. ανάγνωση ιστορικών, λεκτικά παιχνίδια, δραστηριότητες γραφής), καθώς και τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να γίνουν αυτές οι πρακτικές και συνάμα τους παρείχαν το ανάλογο υλικό. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η παρέμβαση υπήρξε επιτυχημένη τόσο για γονείς όσο και για παιδιά. Από τη μια ενισχύθηκε η αυτοπεποίθηση και η αυτοαποτελεσματικότητα των γονέων και από την άλλη τα παιδιά της πειραματικής ομάδας είχαν καλύτερες επιδόσεις σε όλες τις δοκιμασίες γνώσεων και δεξιοτήτων του γραπτού λόγου, στις οποίες αξιολογήθηκαν σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Ωστόσο, η ερευνήτρια υποστηρίζει ότι είναι ωφέλιμο τα αποτελέσματα τέτοιων παρεμβάσεων να ελέγχονται σε βάθος χρόνου, ώστε να εξετάζεται σε ποιο βαθμό έχουν χρονική διάρκεια.

Η Ντούλα (2018) σε αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σ' ένα Νηπιαγωγείο της Πάτρας, προσπάθησε να επιβεβαιώσει πειραματικά τη χρησιμότητα των ΠΟΓ στην ενίσχυση του ρόλου των γονέων στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας στηρίχτηκε στη φιλοσοφία του ιταλικού προγράμματος "Nati per Leggere", αλλά σχεδιάστηκε με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες 10 γονέων νηπίων-προνηπίων, που αναδείχθηκαν μέσω των συζητήσεων με τους γονείς. Σκοπός της ερευνήτριας ήταν να διερευνήσει εάν ένα τέτοιο πρόγραμμα βοηθά τελικά τους γονείς να κατανοήσουν την αξία της ανάγνωσης, να αποκτήσουν επίγνωση του ρόλου τους στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού τους και εάν τους οδηγεί σε συχνότερες και ποιοτικότερες αναγνώσεις στο πλαίσιο της οικογένειας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το πρόγραμμα έδειξε να είναι αποτελεσματικό και οι γονείς όχι μόνο

βρήκαν χρήσιμα τα όσα έμαθαν, αλλά αύξησαν τη συχνότητα ενασχόλησης με τα βιβλία (περισσότερες αναγνώσεις, επισκέψεις στη Δημοτική Βιβλιοθήκη της πόλης) και υιοθέτησαν νέους τρόπους ανάγνωσης (π.χ. εφαρμογή στρατηγικών διαλογικής ανάγνωσης, ανάγνωση του βιβλίου ως έχει παρά την παρουσία «δύσκολων» λέξεων).

Ταυτόχρονα, όμως, το πρόγραμμα υπήρξε ωφέλιμο τόσο για τα παιδιά του Νηπιαγωγείου όσο και για τις νηπιαγωγούς. Παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά περνούσαν πλέον περισσότερο χρόνο στη γωνιά της βιβλιοθήκης, ενώ η επιμόρφωση και ενημέρωση που δέχτηκαν οι νηπιαγωγοί όχι μόνο ενεργοποίησαν το ενδιαφέρον τους και εμπλούτισαν τις υπάρχουσες γνώσεις τους για το θέμα, αλλά τους έδωσαν και την ευκαιρία να κατανοήσουν την σημαντικότητα της συνεργασίας με την οικογένεια. Αναδείχθηκαν έτσι σημαντικά ζητήματα όπως η συνεργασία σχολείου-οικογένειας και σχολείου-πανεπιστημίου, η οποία μπορεί να αποφέρει σημαντικά οφέλη στην εκπαίδευση των παιδιών. Ωστόσο, όπως και στην περίπτωση της προαναφερθείσας έρευνας της Μαλέα (2016), παρά την αποτελεσματικότητα που φαίνεται να έχουν τέτοιες παρεμβάσεις, η ερευνήτρια υποστηρίζει ότι, θα ήταν ενδιαφέρον να αξιολογηθεί σε βάθος χρόνου η επίδραση του προγράμματος στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών.

Η Νικολουδάκη (2019) στο πλαίσιο της διδακτορικής της διατριβής και με την συμμετοχή ενός πολύ μεγάλου δείγματος γονέων και παιδιών αξιολόγησε την επίδραση δύο παρεμβατικών προγραμμάτων γονικής συνεργασίας στα μαθησιακά αποτελέσματα παιδιών προσχολικής ηλικίας αναφορικά με τον γραμματισμό και τη φυσική δραστηριότητα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε έξι Νηπιαγωγεία του Νομού Ρεθύμνου και συμμετείχαν σε αυτήν 198 γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθώς και τα παιδιά τους. Η γονική συνεργασία πραγματοποιήθηκε με δυο διαφορετικούς τρόπους (εντατική και μη-εντατική). Κατά τη διάρκεια τους οι γονείς κλήθηκαν να εφαρμόσουν πρακτικές στο σπίτι, οι οποίες είχαν σχέση με την ενίσχυση της φυσικής δραστηριότητας και της ανάγνωσης ιστοριών στα νήπια. Οι επιδράσεις της γονικής συνεργασίας αποτυπώθηκαν στα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών. Τα παιδιά αξιολογήθηκαν ως προς τις κινητικές τους δεξιότητες και ως προς τις γνώσεις και δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού πριν και μετά την έναρξη της παρέμβασης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η γονική συνεργασία διαπιστώθηκε ότι είναι αποτελεσματική και είτε συμβάλλει θετικά είτε διατηρεί τα μαθησιακά

αποτελέσματα των παιδιών, αλλά σε καμία περίπτωση δεν επιδρά αρνητικά σε αυτά. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι δημογραφικοί παράγοντες, όπως το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας, το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού ή οι σχέσεις μεταξύ νηπιαγωγών και μαθητών, δεν επηρέασαν τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών, γεγονός που δείχνει ότι, όταν οι γονείς λάβουν την κατάλληλη καθοδήγηση, μπορούν να είναι αποτελεσματικοί χωρίς να χρειάζεται να διαθέτουν συγκεκριμένα προσόντα. Το πιο ενδιαφέρον εύρημα της συγκεκριμένης παρέμβασης, όμως, αφορούσε στη σύγκριση εντατικής και μη-εντατικής γονικής συνεργασίας. Η πλειονότητα των γονέων έδειξε προτίμηση στην μη-εντατική συνεργασία και, επίσης, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς συνεργάστηκαν εντατικά δε σημείωσαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τα παιδιά των οποίων συνεργάστηκαν μη-εντατικά παρά μόνο στη δοκιμασία αναδιήγησης ιστοριών, γεγονός που υποστηρίζει την άποψη ότι πιθανώς ακόμη και μια μικρή καθοδήγηση είναι αρκετή για να είναι αποτελεσματική. Εκτός αυτού, το γεγονός ότι υπήρξαν αρκετοί γονείς οι οποίοι αποχώρησαν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας δείχνει -όπως υποστηρίζει και η ερευνήτρια- ότι η συνεργασία πρέπει να πηγάζει από τις πραγματικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των γονέων. Ακόμα, ένα σημαντικό θέμα που ανέκυψε είναι αυτό της διασφάλισης οικονομικών πόρων, προκειμένου να είναι εφικτή η παροχή αρκετών υλικών στους γονείς, παρόλο που στη συγκεκριμένη παρέμβαση χρησιμοποιήθηκαν υλικά που διέθεταν οι γονείς στο σπίτι ή υπήρχαν στο Νηπιαγωγείο.

Βασικά σημεία

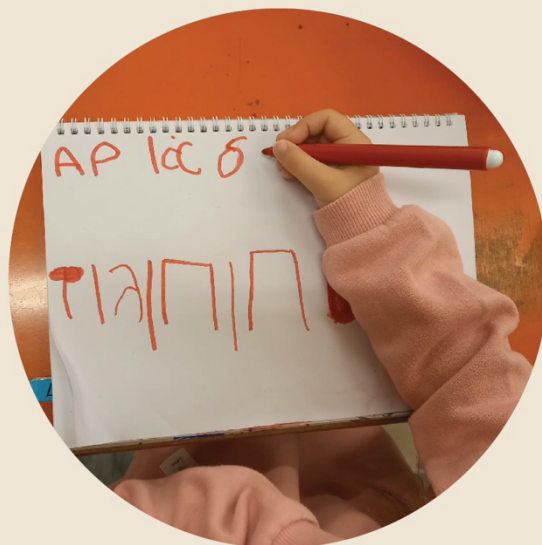
- *Προγράμματα Οικογενειακού Γραμματισμού (ΠΟΓ):* Διαγενεακά επιμορφωτικά προγράμματα, που απευθύνονται κυρίως σε γονείς που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες. Σκοπό έχουν να βοηθήσουν τους γονείς να συνειδητοποιήσουν το σημαντικό ρόλο που παίζουν στην εκπαίδευση των παιδιών και να τους υποστηρίξουν ώστε να μπορέσουν να παράσχουν στα παιδιά τους ένα ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης στο σπίτι.
- *Δομή ΠΟΓ:* Οι υπηρεσίες που παρέχουν κινούνται σε τρεις πυλώνες και μπορεί να αφορούν μόνο ενήλικες, μόνο παιδιά ή γονείς και παιδιά μαζί.
- *Το μοντέλο του ελλείμματος (deficit model):* Τα ΠΟΓ έχουν κατηγορηθεί ότι ξεκινάνε με την πεποίθηση ότι οι οικογένειες στις οποίες απευθύνονται είναι ελλειμματικές στο πεδίο του γραμματισμού και αυτά έρχονται με σκοπό να «διορθώσουν» (fix) αυτό το έλλειμμα.
- *Κατηγορώ το θύμα (blame the victim):* Τα ΠΟΓ έχουν κατηγορηθεί ότι προσπαθούν να αλλάξουν τις οικογένειες και όχι το σύστημα μέσα στο οποίο αυτές συμμετέχουν. Σε περίπτωση δε αποτυχίας, η ευθύνη μεταφέρεται στο παιδί και όχι στο ότι τα ΠΟΓ δε συμβαδίζουν με τις ανάγκες και την κουλτούρα της οικογένειας.
- *Κεφάλαια γνώσεων (funds of knowledge):* Οι γνώσεις, η κουλτούρα και η δυναμική κάθε οικογένειας.

Δραστηριότητες

1. Προσπαθήστε να σχεδιάσετε ένα ΠΟΓ, το οποίο θα απευθύνεται σε μία ευάλωτη κοινωνική ομάδα, όπως Ρομά, πρόσφυγες, μετανάστες. Να λάβετε υπόψη παραμέτρους όπως τόπο, χρόνο και χώρο διεξαγωγής του προγράμματος, υλικά, δραστηριότητες, συμμετέχοντες, συνεργασίες με άλλους φορείς, χρηματοδότηση.
2. Σκεφτείτε τρόπους με τους οποίους θα προσκαλούσατε αλλά και θα διατηρούσατε τη συμμετοχή των γονέων και ιδιαίτερα των πατέρων σ' ένα ΠΟΓ.
3. Πώς θα ενσωματώνατε τις νέες τεχνολογίες σ' ένα ΠΟΓ; Σκεφτείτε ότι θα πρέπει να εξασφαλίσετε ότι όλες οι οικογένειες έχουν πρόσβαση στις τεχνολογίες αλλά και τις δεξιότητες που χρειάζονται για την ενασχόλησή τους με αυτές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΣΥΝΔΕΣΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ



Το παρόν κεφάλαιο αναφέρεται στη σπουδαιότητα της συνεργασίας μεταξύ οικογένειας-νηπιαγωγείου.

Μαθησιακά αποτελέσματα

Αφού μελετήσετε αυτό το κεφάλαιο θα πρέπει να είστε σε θέση:

1. Να συζητάτε τεκμηριωμένα για τη σπουδαιότητα της συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγείου και οικογένειας.
2. Να εξηγήσετε πώς αυτή η συνεργασία μπορεί να συνεισφέρει στην ανάπτυξη γραμματισμού των παιδιών.
3. Να αναφέρετε τους παράγοντες που αποτελούν εμπόδια γι' αυτήν τη συνεργασία.
4. Να περιγράψετε τα τρία γνωστά θεωρητικά μοντέλα συνεργασίας οικογένειας-σχολείου.

4.1. Συνεργασία οικογένειας και νηπιαγωγείου

Η οικογένεια και το Νηπιαγωγείο αποτελούν τα δύο πρώτα μαθησιακά περιβάλλοντα, μέσα στα οποία ζει και αναπτύσσεται το παιδί και τα οποία αλληλεπιδρούν τόσο μεταξύ τους όσο και με το παιδί παρέχοντας ποικίλες ευκαιρίες και πηγές μάθησης και ανάπτυξης. Το Νηπιαγωγείο αποτελεί τη γέφυρα που ενώνει την οικογένεια με το Δημοτικό σχολείο (Symeou, 2007) και συμπληρώνει και επεκτείνει την αρχική σχέση γονέα-παιδιού (Bigner & Gerhardt, 2020). Η συνεργασία και η συνέχεια μεταξύ αυτών των δύο θεσμών κρίνεται απαραίτητη, αφενός για να αποφεύγονται προβλήματα σύγκρουσης ρόλων και ασυνέχειες στις απαιτήσεις που προβάλλουν οι δύο αυτοί θεσμοί (Βруниώτη, Κυρίδης, Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, & Χρυσ αφίδης, 2008), αφετέρου γιατί συμβάλλει σε θετικά και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα μάθησης και εξέλιξης των παιδιών (Wilson, 2019), ιδιαίτερα στις περιπτώσεις παιδιών που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Κυπριανός & Pourtois, 2015).

Η Epstein (2019) υποστηρίζει ότι εάν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα παιδιά αποκλειστικά ως *μαθητές*, τότε είναι πολύ πιθανό να θεωρούν την οικογένεια ανεξάρτητη από το σχολείο και το σχολείο ως τον κατεξοχήν υπεύθυνο φορέα για την εκπαίδευση των παιδιών. Στην περίπτωση, όμως, που βλέπουν τους μαθητές και ως

παιδιά, τότε είναι πολύ πιθανό να δουν και την οικογένεια και την κοινότητα ως συνεργάτες στην εκπαίδευση των παιδιών. Η Wilson (2019) από την πλευρά της υποστηρίζει ότι, για να δουλέψουν αποτελεσματικά οι νηπιαγωγοί με τα παιδιά, θα πρέπει να δουλέψουν αποτελεσματικά με τις οικογένειές τους. Μέσω της συνεργασίας τους μπορούν να μάθουν πολλά ο ένας από τον άλλον, τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά και προς όφελος των παιδιών.

Η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας μπορεί να βελτιώσει σημαντικά το σχολικό κλίμα και την εκπαιδευτική διαδικασία, γιατί «φέρνει πιο κοντά τους δύο βασικούς πόλους αναφοράς του παιδιού» (Κυπριανός & Pourtois, 2015:16). Θεωρείται υποχρέωση του σχολείου και συντελεί στη μείωση των διαφορών μεταξύ παιδιών που προέρχονται από προνομιούχα και μη προνομιούχα περιβάλλοντα (Saracho, 2016). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να την επιδιώκουν και να είναι πολύ επιδέξιοι στην οικοδόμησή της, αφού χτίζεται σταδιακά και απαιτεί χρόνο, συστηματική προσπάθεια, ευελιξία και δεσμεύσεις και από τις δύο πλευρές (Βруниώτη και συνεργάτες, 2008). Καθένας από δύο θεσμούς -οικογένεια και σχολείο- έχει διαφορετικό ρόλο και, προκειμένου να συνεργαστούν καλά, είναι απαραίτητο να είναι ευκρινείς οι ρόλοι και τα όρια δράσης του καθενός. Τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παραμερίσουν τις οποιεσδήποτε προκαταλήψεις για το ρόλο του σχολείου και της οικογένειας αντίστοιχα και να συνεργαστούν θέτοντας κοινούς στόχους. Όταν τα δύο αυτά περιβάλλοντα ενώνονται και συνεργάζονται αρμονικά, τα παιδιά το αντιλαμβάνονται, αισθάνονται πιο ασφαλή (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006), προσαρμόζονται πιο εύκολα, αποκτούν θετική στάση απέναντι στο σχολείο, βιώνουν τη μάθηση ως μέρος της καθημερινής τους ζωής και αυξάνονται τα ποσοστά της σχολικής επιτυχίας (Wilson, 2019)

Σημαντικά εμπόδια για αυτήν την συνεργασία αποτελούν παράγοντες όπως, οι αρνητικές εμπειρίες των γονέων στη συνεργασία τους με το σχολείο, διάφορα προσωπικά ή οικογενειακά θέματα, η ηλικία των γονέων (με τους μεγαλύτερους σε ηλικία γονείς να συνεργάζονται λιγότερο με το σχολείο), η έλλειψη χρόνου από την πλευρά τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών, καθώς και οι διαφορετικές προσδοκίες και πεποιθήσεις για το ρόλο του νηπιαγωγείου και τη συνεργασία τους με αυτό (Ευαγγέλου, 2017). Το σχολείο όμως, θα πρέπει να αγκαλιάσει όλους τους

γονείς και όχι μόνο αυτούς που είναι εύκολο να φτάσει (Erstein, 2019) και να τους κάνει συνεργούς στην εκπαιδευτική διαδικασία σεβόμενο το διαφορετικό υπόβαθρο κάθε οικογένειας.

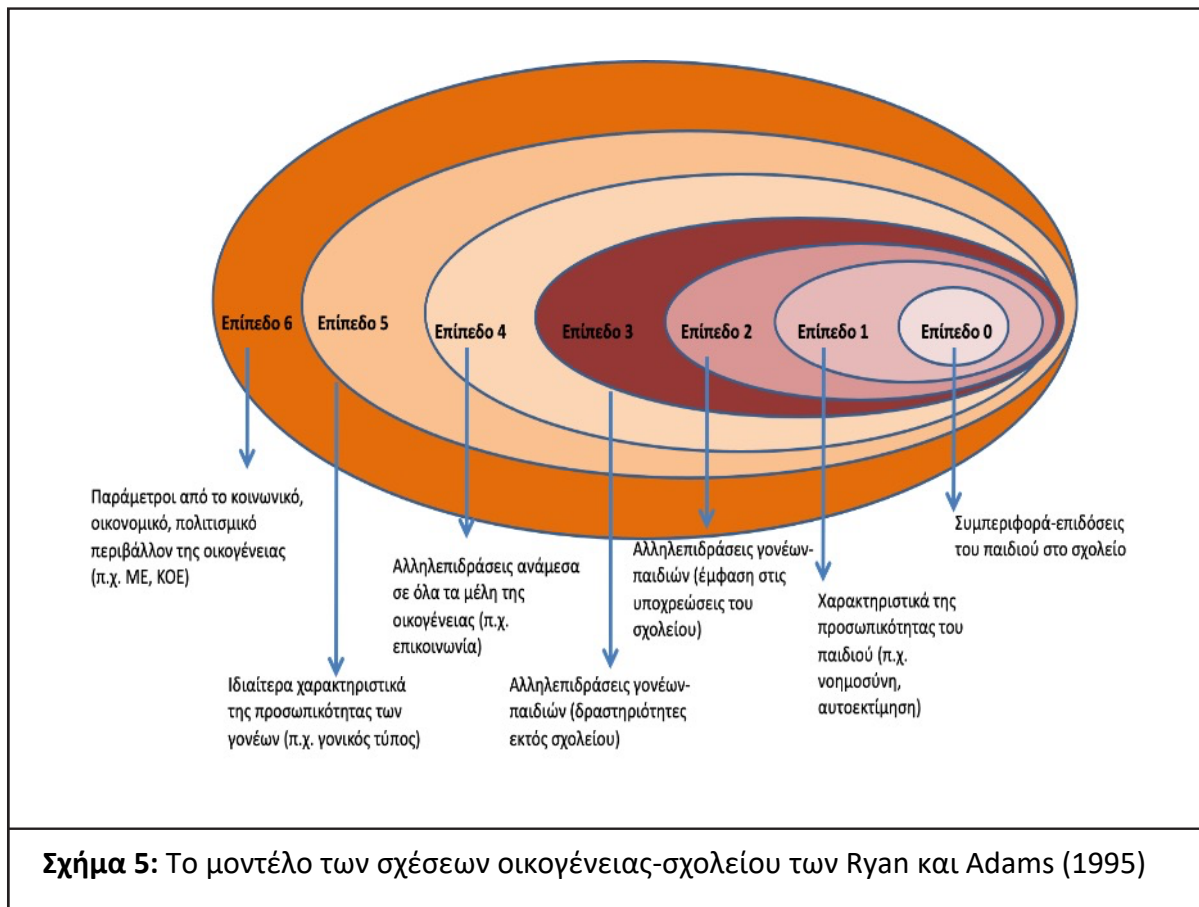
4.1.1. Θεωρητικά μοντέλα συνεργασίας οικογένειας-σχολείου

Τρία είναι τα κύρια θεωρητικά μοντέλα που αφορούν τη συνεργασία μεταξύ οικογένειας-σχολείου: το βιο-οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1989), το μοντέλο των σχέσεων οικογένειας-σχολείου των Ryan και Adams (1995) και το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein (1995).

Το βιο-οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1989) (βλέπε σελ. 14) αναφέρει ότι το παιδί συμμετέχει σε πολλά και διαφορετικά συστήματα τα οποία βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση και τα οποία επηρεάζουν την ανάπτυξή του. Η οικογένεια και το σχολείο βρίσκονται στο πρώτο από αυτά τα συστήματα -στο μικροσύστημα- το οποίο έχει την πιο άμεση και σημαντική και μακροχρόνια επιρροή στη ζωή του παιδιού. Γι' αυτό και μία γόνιμη συνεργασία μεταξύ αυτών των δύο φορέων μόνο θετικά οφέλη έχει για τα παιδιά.

Το μοντέλο των σχέσεων οικογένειας-σχολείου των Ryan και Adams (1995) εστιάζει στο παιδί-μαθητή και στα μέλη του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντος, στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και στην επίδραση που έχουν στην επιτυχία του παιδιού στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο. Πρόκειται για ένα επίσης, συστημικό μοντέλο που αποτελείται από 6 επίπεδα, που το καθένα αποτελείται από διαφορετικές μεταβλητές (Σχήμα 5). Το παιδί τοποθετείται στη βάση αυτών των συστημάτων και συγκεκριμένα στο επίπεδο 0, το οποίο περιλαμβάνει μεταβλητές, όπως η συμπεριφορά του παιδιού και οι επιδόσεις του στο σχολείο. Το επίπεδο 1, αναφέρεται σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού, όπως η νοημοσύνη και η αυτοεκτίμηση. Το επίπεδο 2 αφορά τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ γονέων-παιδιών, οι οποίες σχετίζονται με τις σχολικές υποχρεώσεις του παιδιού, ενώ το επίπεδο 3 αφορά τις αλληλεπιδράσεις που σχετίζονται με δραστηριότητες εκτός σχολείου. Το επίπεδο 4 αναφέρεται σε μεταβλητές που έχουν σχέση με την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της οικογένειας, όπως επικοινωνία και συνεργασία. Το επίπεδο 5 αναφέρεται σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των γονέων, όπως ο τύπος του γονέα και οι προσδοκίες που έχει για το παιδί. Τέλος, το

επίπεδο 6 αφορά μεταβλητές που έχουν σχέση με διάφορους κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες, όπως το μορφωτικό και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων. Το παιδί επηρεάζεται περισσότερο από τα συστήματα που βρίσκονται πιο κοντά σε αυτό και ιδιαίτερα, το σύνολο των ατομικών χαρακτηριστικών των μελών της οικογένειας, αλλά και οι αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό περιβάλλον, λειτουργούν αμφίδρομα σε σχέση με το παιδί και την ανάπτυξή του.



Το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein (1995), έχει και αυτό σαφή συστημικό προσανατολισμό και διευρύνει το σχήμα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, αναγνωρίζοντας τον ρόλο της κοινότητας (Σχήμα 6).



Σχήμα 6: Το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein (1995).

Τα παιδιά μαθαίνουν και εξελίσσονται μέσα σε αυτά τα τρία ευρύτερα πλαίσια (οικογένεια, σχολείο, κοινότητα), τα οποία όχι μόνο επηρεάζουν αλλά και επηρεάζονται μεταξύ τους και συνάμα χρειάζεται να συνυπάρχουν λειτουργικά για την καλύτερη ανάπτυξη των παιδιών. Οι τρεις αυτές σφαίρες πλησιάζουν ή απομακρύνονται ανάλογα με την ηλικία του παιδιού, τη στάση των εκπαιδευτικών και τον βαθμό ευαισθητοποίησης της κοινότητας σε θέματα γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το συγκεκριμένο μοντέλο της Epstein μπορεί να αποτελέσει οδηγό στο σχεδιασμό προγραμμάτων συνεργασίας οικογένειας σχολείου, ακολουθώντας μία συγκεκριμένη τυπολογία, η οποία αποτελείται από έξι βήματα.

1. *Γονεϊκή μέριμνα (Parenting)*- Ενδυνάμωση των γονέων για να ανταποκριθούν στον γονεϊκό τους ρόλο.
2. *Επικοινωνία (Communicating)*- Αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ οικογένειας-σχολείου.
3. *Εθελοντισμός (Volunteering)*- Εθελοντική προσφορά γονέων στο σχολείο.
4. *Μάθηση στο σπίτι (Learning at home)*- Ιδέες/οδηγίες για να μπορέσουν οι γονείς να ενισχύσουν τη μάθηση στο σπίτι.
5. *Λήψη αποφάσεων (Decision making)*- Συμμετοχή των γονέων στις αποφάσεις του σχολείου.

6. *Συνεργασία με την κοινότητα (Collaborating with the community)*-Συνεργασία κοινότητας, οικογένειας και σχολείου.

4.1.2. Συνδέοντας τα δύο μαθησιακά περιβάλλοντα για την ενίσχυση του γραμματισμού

Η συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγείου και οικογένειας μπορεί να βοηθήσει καταλυτικά στην προώθηση του γραμματισμού, γιατί μπορεί να δώσει συνέχεια στο σπίτι και να γεφυρώσει την απόσταση που μπορεί να υπάρχει μεταξύ οικογένειας και σχολείου. Ωστόσο, παρά την πλούσια θεωρητική τεκμηρίωση για τον αντίκτυπο που έχει η συνεργασία μεταξύ των δύο αυτών θεσμών στην προώθηση του γραμματισμού, είναι πολύ περιορισμένες οι κατευθύνσεις που δίνονται για το πώς μπορεί να επιτευχθεί αυτό. Οι παρεμβάσεις που έχουν πραγματοποιηθεί στη χώρα μας σχετικά με συνεργατικά προγράμματα για την προώθηση του οικογενειακού γραμματισμού, παρά το θετικό αντίκτυπο που έχουν στις επιδόσεις των παιδιών, είναι εξαιρετικά περιορισμένες, ενώ οι ελάχιστες περιπτώσεις αφορούν μελέτες περίπτωσης (Νικολουδάκη, 2019· Ντούλα, 2018· Παπαναστασάτου & Πεντέρη, 2020), γεγονός που εξακολουθεί να δυσχεραίνει την προσπάθεια του σχολείου να βρει κατάλληλους τρόπους, για να εμπλέξει τους γονείς ενεργά σε ένα πρόγραμμα προαγωγής του γραμματισμού.

Οι Hannon & Nutbrown (1997) υποστηρίζουν ότι μέρος του προβλήματος είναι το ότι ίσως οι εκπαιδευτικοί δεν συνειδητοποιούν τη σημαντικότητα του οικογενειακού γραμματισμού και το πώς αυτός μπορεί να βοηθήσει στην ενίσχυση του γραμματισμού των παιδιών. Αυτό φυσικά μπορεί να οφείλεται στο ότι δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι, για να εκτιμήσουν τη φύση και τη δύναμη του οικογενειακού γραμματισμού. Το ίδιο όμως συμβαίνει και με τους γονείς οι οποίοι δεν γνωρίζουν τι ακριβώς συμβαίνει στο σχολείο, γεγονός που επηρεάζει τόσο τις προσδοκίες τους από το σχολείο όσο και τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται με τα παιδιά στο σπίτι. Απόρροια αυτού είναι τα δύο αυτά μαθησιακά περιβάλλοντα να εργάζονται πολλές φορές εντελώς ανεξάρτητα το ένα από το άλλο και να μην υπάρχει συνέχεια, γεγονός που οξύνει αντί να μειώνει τις μεταξύ τους διαφορές.

Το πρώτο όμως, βήμα για να υπάρξει συνέχεια μεταξύ Νηπιαγωγείου και Οικογένειας είναι να «ακούσουμε» τους γονείς και να αφουγκραστούμε τις ανάγκες

τους. Μακριά από οποιεσδήποτε προκαταλήψεις, ο/η νηπιαγωγός οφείλει να αγκαλιάσει όλους τους γονείς ως συνεργάτες (partners) και ισότιμα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να δώσει την απαραίτητη «συνέχεια» μεταξύ αυτών των δύο μαθησιακών περιβαλλόντων. Οι γονείς μπορούν να εκφράσουν τι έχουν ανάγκη και συνάμα να κομίσουν στους εκπαιδευτικούς πολύτιμες πληροφορίες για τα παιδιά, οι οποίες θα βοηθήσουν το έργο των εκπαιδευτικών και θα δώσουν την ανάλογη «συνέχεια» στο σπίτι. Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ακούσουν και να λάβουν υπόψη τις ανάγκες των γονέων. Να αποδεχτούν το πολιτισμικό υπόβαθρο κάθε οικογένειας και τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι γονείς υποστηρίζουν τον γραμματισμό στο σπίτι (Saracho, 2016) και να μην προσπαθήσουν να μεταφέρουν τις μεθόδους του σχολείου στο σπίτι.

Κάθε οικογένεια έχει τα δικά της μοναδικά χαρακτηριστικά. Στις παρεμβάσεις οικογενειακού γραμματισμού που πραγματοποιούν τα σχολεία, επιβάλλεται να αποφευχθεί η ομογενοποίηση (Symeou, 2007) και οι γονείς να μην αντιμετωπίζονται ως μία ενιαία ομάδα αλλά ως πολλές διαφορετικές ομάδες με διαφορετικές ανάγκες και χαρακτηριστικά (Hanemann, 2015· Hanemann et al., 2017). Οι οποιεσδήποτε παρεμβάσεις όχι μόνο θα πρέπει να ανταποκρίνονται στο πολιτισμικό υπόβαθρο κάθε οικογένειας (*culturally sensitive*) και στο αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών (*developmentally responsive*), αλλά απαιτείται να είναι στοχευμένες (*intentional*), να βασίζονται στα δυνατά σημεία της οικογένειας και των παιδιών (*strengths-based*) και να είναι συνεργατικές (*collaborative*), δηλαδή να δομούνται πάνω σε κοινούς στόχους γονέων και εκπαιδευτικών (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine Report, 2016:170).

Όλοι οι γονείς, ακόμα και αυτοί με χαμηλές δεξιότητες γραμματισμού μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους, αρκεί να τους δοθούν οι κατάλληλες ευκαιρίες και κατευθύνσεις (Νάστου, 2015). Οι εκπαιδευτικοί έχουν ευθύνη να ενημερώνουν τους γονείς για το τι συμβαίνει στο σχολείο και να τους παρέχουν πληροφορίες, υλικό και εργαλεία για να ενισχύσουν τον γραμματισμό των παιδιών στο σπίτι (Bojczyk et al., 2017· Swain & Cara, 2017). Θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη και να αξιοποιούν τα κεφάλαια γνώσεων (Moll, Amanti, Neff, & Gonzalez, 1992) των παιδιών, να προτείνουν πρακτικές που ταιριάζουν στην κουλτούρα της οικογένειας και να εμπλουτίζουν τα όλα όσα ήδη συμβαίνουν στο σπίτι (Hanemann, 2015). Τα παιδιά

που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα πολλές φορές κατέχουν δεξιότητες απαιτητικές (π.χ. αφηγηματικές δεξιότητες, ποιητικό λόγο, ικανότητες επίλυσης προβλημάτων), τις οποίες όμως το σχολείο δεν αξιοποιεί, ούτε αξιολογεί θετικά (Lynch & Prins, 2022). Ταυτόχρονα, είναι σημαντικό να δίνουν την ευκαιρία στους γονείς να εμπλέκονται σε δραστηριότητες στο σχολείο, να εκφράζουν τις ανάγκες τους, τα συναισθήματά τους αλλά και να κάνουν προτάσεις (Bojczyk et al., 2017). Όταν οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους, επικοινωνούν στα παιδιά θετικές πεποιθήσεις σχετικά με το σχολείο και τη μάθηση.

Οι νηπιαγωγοί, λόγω της θέσης τους είναι οι πρώτοι άνθρωποι που βρίσκονται σε παρατεταμένη καθημερινή και άμεση επικοινωνία με γονείς και παιδιά (Wilson, 2019) και μπορούν να χτίσουν γέφυρες επικοινωνίας και μάθησης μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Το ότι πολλές φορές είναι επιφυλακτικοί απέναντι σε αυτήν την συνεργασία μπορεί να οφείλεται στο ότι δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι (Νάστου, 2015) και στο ότι μπορεί να νιώθουν ανεπαρκείς (Howland, Anderson, Smiley, & Abbott, 2006). Γι' αυτό καθίσταται αναγκαία η εκπαίδευσή τους σε θέματα συνεργασίας και επικοινωνίας με τους γονείς.

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μάθουν να μιλούν με τους γονείς, αντί να μιλούν στους γονείς (Symeou, Roussounidou & Michaelides, 2012) και αυτό είναι καλό να συμβαίνει από την πρώτη στιγμή και αρκετά συχνά, γιατί βοηθά στο να τεθούν οι βάσεις για μία αποτελεσματική συνεργασία (Wilson, 2019). Το είδος και το ύφος της γλώσσας που χρησιμοποιούν θα πρέπει να βοηθά στην κατανόηση και να δείχνει σεβασμό και αποδοχή. Είναι πολύ σημαντικό οι γονείς να αισθάνονται ότι, ανεξάρτητα από την οποιαδήποτε κοινωνική τους θέση, είναι ευπρόσδεκτοι στο σχολείο και ότι η γνώμη τους είναι σημαντική. Γονείς και εκπαιδευτικοί είναι ανάγκη να σέβονται ο ένας τις τοποθετήσεις του άλλου, να έχουν μια κριτική στάση απέναντι στις πληροφορίες που ανταλλάσσουν (Symeou, Roussounidou & Michaelides, 2012), να υπάρχει εμπιστοσύνη, κατανόηση και ευελιξία και να έχουν έναν αληθινό διάλογο προς όφελος των παιδιών.

Βασικά σημεία

- *Βιο-οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1989)*: το παιδί συμμετέχει σε πολλά και διαφορετικά συστήματα τα οποία βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση και τα οποία επηρεάζουν την ανάπτυξή του.
- *Παρεμβάσεις οικογενειακού γραμματισμού*: θα πρέπει να ανταποκρίνονται στο πολιτισμικό υπόβαθρο κάθε οικογένειας (*culturally sensitive*) και στο αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών (*developmentally responsive*), να είναι στοχευμένες (*intentional*), να βασίζονται στα δυνατά σημεία της οικογένειας και των παιδιών (*strengths-based*) και να είναι συνεργατικές (*collaborative*), δηλαδή να δομούνται πάνω σε κοινούς στόχους γονέων και εκπαιδευτικών.
- *Το μοντέλο των σχέσεων οικογένειας-σχολείου των Ryan και Adams (1995)*: πρόκειται για ένα συστημικό μοντέλο που εστιάζει στο παιδί-μαθητή και στα μέλη του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντος, στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και στην επίδραση που έχουν στην επιτυχία του παιδιού στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο.
- *Το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein (1995)*: μοντέλο με συστημικό προσανατολισμό που διευρύνει το σχήμα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, αναγνωρίζοντας τον ρόλο της κοινότητας.

Δραστηριότητες

1. Ρωτήστε τους γονείς για τους τρόπους με τους οποίους θα επιθυμούσαν να εμπλακούν στο σχολείο και να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς.
2. Πιστεύετε ότι είστε κατάλληλα προετοιμασμένοι για να συνεργαστείτε με όλους τους γονείς στο σχολείο; Τι ανάγκες έχετε και τι είναι αυτό που πιστεύετε ότι παίζει τον πιο σημαντικό ρόλο στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας;
3. Σκεφτείτε τρόπους-στρατηγικές με τους οποίους θα επιδιώκατε και θα εξασφαλίζατε τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών σας. Μπορείτε να βασιστείτε στο μοντέλο που προτείνει η Epstein (2019).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Το παρόν κεφάλαιο αποτελεί ανασκόπηση των ερευνών που έχουν διεξαχθεί στον ελληνικό χώρο και οι οποίες είναι σχετικές με το πεδίο του οικογενειακού γραμματισμού.

Μαθησιακά αποτελέσματα

Αφού μελετήσετε αυτό το κεφάλαιο θα πρέπει να είστε σε θέση:

1. Να αναφερθείτε σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με το πεδίο του οικογενειακού γραμματισμού στην Ελλάδα.
2. Να περιγράψετε τα σημεία σύγκλισης ή απόκλισης μεταξύ αυτών των ερευνών.
3. Να στοχαστείτε για περαιτέρω έρευνα και μελέτη στο μέλλον, η οποία θα μπορούσε να συνεισφέρει στο πεδίο του οικογενειακού γραμματισμού.

5.1. Ανασκόπηση ερευνών στον ελληνικό χώρο

Σε αντίθεση με την πληθώρα ερευνών που υπάρχουν στο εξωτερικό σχετικά με το πεδίο του οικογενειακού γραμματισμού, δε συμβαίνει κάτι ανάλογο στη χώρα μας, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει μία αντιπροσωπευτική εικόνα σχετικά με το πεδίο του οικογενειακού γραμματισμού στη χώρα μας. Περιορισμένες και ως επί το πλείστον μικρής κλίμακας είναι οι έρευνες, οι οποίες έχουν διεξαχθεί σχετικά με το οικογενειακό περιβάλλον παιδιών προσχολικής ηλικίας και τον τρόπο με το οποίο ενισχύεται ο γραμματισμός σε αυτό (Αλεξίου, 2019· Βασιλάκη, 2019· Καρδάση, 2014· Κουτάντου, 2019· Κρουσοράτη, 2020· Μελεσανάκη, 2014· Ραφαηλίδου, 2018· Σαρρή, 2017· Σινάκου, 2020· Τζαραλή, 2017· Τζιράκη, 2011· Τσιόπελα, 2021· Τσίρμπα, 2021).

Πιο συγκεκριμένα, τέσσερις έρευνες αφορούν τη διερεύνηση των πεποιθήσεων/στάσεων και αντιλήψεων των γονέων για τον γραμματισμό και των πρακτικών γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον (Καρδάση, 2014· Μελεσανάκη, 2014· Σινάκου, 2020· Τσίρμπα, 2021). Πιο συγκεκριμένα, η Καρδάση (2014) στην έρευνά της θέλησε να διερευνήσει τις στάσεις/αντιλήψεις των γονέων παιδιών ηλικίας 3-4 ετών, καθώς και τις πρακτικές γραμματισμού τις οποίες εφάρμοζαν στο οικογενειακό περιβάλλον. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σ' έναν Δημοτικό παιδικό σταθμό της Μεσσηνίας και σ' αυτή συμμετείχαν 13 οικογένειες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι περισσότεροι γονείς φαίνεται να αντιλαμβάνονται

το σημαντικό ρόλο που παίζουν στην μαθησιακή πορεία των παιδιών τους. Ωστόσο, υπάρχουν γονείς με παραδοσιακές αντιλήψεις, που αντιλαμβάνονται το ρόλο τους περισσότερο ως συμπληρωματικό του δασκάλου και αναπαράγουν κυρίως σχολικές πρακτικές και γονείς με περισσότερο υποστηρικτικές αντιλήψεις που αντιλαμβάνονται τη μάθηση περισσότερο ως διασκέδαση και εμπλέκονται κυρίως σε άτυπες πρακτικές γραμματισμού. Παράγοντας που φαίνεται να προσδιορίζει τις στάσεις και αντιλήψεις των γονέων για το γραμματισμό είναι το φύλο, με τις μητέρες να έχουν περισσότερο υποστηρικτικές αντιλήψεις και να εμπλέκονται περισσότερο σε πρακτικές γραμματισμού σε σχέση με τους πατέρες. Επιπλέον, παρόλο που το ΜΕ των γονέων δεν αποτέλεσε παράγοντα στατιστικά σημαντικής διαφοροποίησης, ίσως γιατί όλοι οι γονείς είχαν περίπου το ίδιο ΜΕ, παρατηρήθηκε ότι οι μητέρες που διέθεταν μια ευρύτερη πνευματική καλλιέργεια είχαν πιο υποστηρικτικές τάσεις σε θέματα γραμματισμού.

Σε ανάλογα αποτελέσματα οδηγήθηκε και η έρευνα της Μελεσανάκη (2014), που σκοπό είχε την διερεύνηση των στάσεων και συμπεριφορών των γονέων για την ανάπτυξη του γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 100 γονείς παιδιών από 7 Νηπιαγωγεία των νομών Ηρακλείου, Ρεθύμνου και Χανίων. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι απόψεις των γονέων συμβαδίζουν με τις συμπεριφορές τους και σχετίζονται με το κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό τους επίπεδο. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε ότι οι γονείς με υψηλό μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο *«διακατέχονται περισσότερο από μια γενική θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη του γραμματισμού»*, η οποία συμβαδίζει με την έννοια του αναδυόμενου γραμματισμού και τάσσονται προς μια *«έμμεση επαφή με το γραπτό λόγο»* σε σχέση με τους γονείς μεσαίου και κατώτερου μορφωτικού και κοινωνικού επιπέδου, που έχουν πιο *«παραδοσιακές απόψεις»* (σελ. 79). Το οικονομικό επίπεδο των γονέων, όμως, φαίνεται να μην αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης των γονέων σε σχέση με τις απόψεις τους και -κατ' επέκταση- με τις πρακτικές γραμματισμού, αφού όλοι οι γονείς συμμετείχαν σε «άμεσες» και «έμμεσες» πρακτικές γραμματισμού στο σπίτι (σελ. 108). Αναφορικά με την εμπλοκή των γονέων στο Νηπιαγωγείο, μία σημαντική διαφορά που παρατηρήθηκε μεταξύ των γονέων είναι ότι οι γονείς υψηλού ΜΕ εμπλέκονται λιγότερο στο Νηπιαγωγείο συγκριτικά με τους γονείς μεσαίου μορφωτικού επιπέδου. Επίσης, σε αντίθεση με την έρευνα της Καρδάση, το φύλο δε

σχετίζεται με τις απόψεις των γονέων για την ανάπτυξη του γραμματισμού, αλλά συνδέεται με την εμπλοκή των γονέων στο Νηπιαγωγείο, με τις μητέρες να εμπλέκονται πιο συχνά από τους πατέρες.

Η Σινάκου (2020) στην έρευνά της, στην οποία συμμετείχε ένα τυχαίο δείγμα 101 μητέρων με παιδιά ηλικίας μεταξύ 3-6 χρόνων, διερεύνησε τις πρακτικές ανάγνωσης και γραφής στο οικογενειακό περιβάλλον αυτών των παιδιών. Με βάση τα ευρήματα, όλοι οι γονείς εμπλέκονται σε ποικίλες πρακτικές γραμματισμού με τα παιδιά (π.χ. ανάγνωση βιβλίων, συζητήσεις, τραγούδια, γραφή γραμμάτων/ονομάτων) και παράλληλα τους διαθέτουν διάφορα υλικά γραμματισμού (π.χ. μπογιές, μολύβια, επιφάνειες γραφής, τετράδια, μαγνητικά γράμματα). Σύμφωνα μάλιστα με τις απαντήσεις των γονέων, αυτό συμβαίνει για διάφορους λόγους, όπως γιατί επιθυμούν να παίξουν με τα παιδιά, γιατί ανταποκρίνονται στο ενδιαφέρον των παιδιών για γραφή και ανάγνωση, γιατί πιστεύουν ότι μέσα από την εφαρμογή αυτών των πρακτικών τα παιδιά θα μάθουν να αξιοποιούν τον χρόνο τους δημιουργικά και γιατί πιστεύουν ότι με αυτόν τον τρόπο μπορεί να τα καταφέρει καλύτερα το παιδί στο σχολείο αργότερα. Παράγοντες που φαίνονται να σχετίζονται με τις πρακτικές στις οποίες προβαίνουν οι γονείς είναι το ΜΕ των γονέων -όπως διαπιστώθηκε και στην έρευνα της Μελεσανάκη (2014), η ηλικία των γονέων, το φύλο και η ηλικία των παιδιών. Ειδικότερα, αναφορικά με το ΜΕ, οι γονείς με ανώτερο ΜΕ φαίνεται να ασχολούνται πιο πολύ οι ίδιοι με τα παιδιά, να εμπλέκονται σε πιο λεπτομερείς συζητήσεις μαζί τους, να επισκέπτονται πιο συχνά τη βιβλιοθήκη ή το βιβλιοπωλείο και να περιορίζουν την ενασχόληση του παιδιού με τα ψηφιακά μέσα. Σε σχέση με την ηλικία τους, από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η ηλικία σχετίζεται με την τοποθέτηση των γονέων αναφορικά με το αν το επάγγελμά τους επιδρά στην επιλογή των πρακτικών γραφής και ανάγνωσης, με τις μεγαλύτερης ηλικίας μητέρες να συμφωνούν περισσότερο με τη συγκεκριμένη τοποθέτηση. Επιπλέον, το φύλο και η ηλικία των παιδιών φαίνεται να σχετίζονται με το είδος των πρακτικών, με τα κορίτσια των 4 ετών να εμπλέκονται πιο συχνά σε πρακτικές γραφής και ανάγνωσης και τα αγόρια των 4 ετών να πηγαίνουν με τους γονείς πιο συχνά στην βιβλιοθήκη ή το βιβλιοπωλείο.

Σε ανάλογα αποτελέσματα κατέληξε και η Τσίρμπα (2021), η οποία στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής μελέτησε τις πεποιθήσεις και πρακτικές γραμματισμού

γονέων παιδιών προσχολικής και διερεύνει τους παράγοντες που σχετίζονται με αυτές και διευκολύνουν τη μετάβαση στο σχολικό γραμματισμό. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2017-2018, στα 13 δημόσια νηπιαγωγεία του Πύργου και συμμετείχαν 168 γονείς νηπίων (5 χρόνων), τα αντίστοιχα νήπια (172) και οι νηπιαγωγοί (29). Με βάση τα αποτελέσματα, όλοι οι γονείς προβαίνουν σε ποικίλες πρακτικές γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον, οι οποίες όμως προσδιορίζονται από τις πεποιθήσεις τους για τον γραμματισμό και τον τρόπο που γίνεται κάποιος εγγράμματος. Όπως και στις προηγούμενες έρευνες που αναφέρθηκαν, οι γονείς φαίνεται να διακρίνονται σε δύο ομάδες ανάλογα με τις πεποιθήσεις τους για τον γραμματισμό, τους «Ενισχυτικούς» και τους «Παραδοσιακούς». Η ομάδα των Ενισχυτικών γονέων φαίνεται να έχει πιο ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση του παιδιού. Εκδηλώνει πιο υποστηρικτικές στάσεις έναντι του γραμματισμού, τον αντιμετωπίζει μ' ένα πιο ολιστικό τρόπο και τείνει να εμπλέκεται περισσότερο σε άτυπες πρακτικές γραμματισμού. Από την άλλη, η ομάδα των Παραδοσιακών γονέων φαίνεται να μεταβιβάζει την ευθύνη της εκπαίδευσης των παιδιών στο σχολείο και εκδηλώνει πιο παραδοσιακές στάσεις έναντι του γραμματισμού. Τον αντιμετωπίζει περισσότερο ως κατάκτηση μεμονωμένων δεξιοτήτων οι οποίες έχουν σχέση με τον αλφαβητικό κώδικα και εμπλέκεται περισσότερο σε τυπικές πρακτικές γραμματισμού. Επιπλέον, οι πεποιθήσεις των γονέων για το γραμματισμό φαίνεται να σχετίζονται με το ενδιαφέρον των νηπίων για ανάγνωση και να μη διαφοροποιούνται ιδιαίτερα στη βάση των αντιλήψεων των νηπιαγωγών γι' αυτές. Σημαντικός παράγοντας διαφοροποίησης των πεποιθήσεων των γονέων και των πρακτικών γραμματισμού διαπιστώθηκε, όπως και στην έρευνα της Μελεσανάκη (2014) και της Σινάκου (2020), ότι είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, με τους Ενισχυτικούς γονείς να έχουν στατιστικά σημαντικά ανώτερο μορφωτικό επίπεδο σε σχέση με τους Παραδοσιακούς.

Το οικογενειακό περιβάλλον και οι επιπτώσεις που έχει αυτό στις γνώσεις και δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών αποτελεί μία άλλη διάσταση του οικογενειακού γραμματισμού, η οποία μελετήθηκε από τις Τζιράκη (2011), Σαρρή (2017), Κουτάντου (2019) και Αλεξίου (2019). Πιο συγκεκριμένα, η Τζιράκη (2011) στην έρευνά της μελέτησε το ρόλο του οικογενειακού περιβάλλοντος παιδιών προσχολικής ηλικίας όχι μόνο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναδυόμενου

γραμματισμού αλλά και προμαθηματικών εννοιών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 9 Νηπιαγωγεία του νομού Ηρακλείου. Σε αυτή συμμετείχαν 99 νήπια με τους γονείς τους και πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις, στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπάρχει διαφορά στις επιδόσεις των παιδιών στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς και ότι το οικογενειακό περιβάλλον σχετίζεται με θετικές επιδόσεις στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Αναφορικά με τις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού διαπιστώθηκε ότι στην αρχή της σχολικής χρονιάς τα παιδιά είχαν καλές επιδόσεις σε αυτές, ενώ στο τέλος της σχολικής χρονιάς δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές. Το γεγονός αυτό -σύμφωνα με την ερευνήτρια- μπορεί να οφείλεται στην φοίτηση των παιδιών στο Νηπιαγωγείο, η οποία συντελεί στο να μειώνονται οι οποιεσδήποτε διαφορές παρατηρούνται μεταξύ των παιδιών στην αρχή της σχολικής χρονιάς και οι οποίες σχετίζονται με την εμπλοκή των γονέων σε τυπικές ή άτυπες πρακτικές γραμματισμού με τα παιδιά. Σε σχέση με τις δεξιότητες προμαθηματικών εννοιών, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που διδάσκονται πιο συχνά προμαθηματικές έννοιες στο οικογενειακό περιβάλλον παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Η Τσιόπελα (2021) επίσης, μελέτησε το οικογενειακό περιβάλλον και τις επιπτώσεις που αυτό έχει στην ανταπόκριση των παιδιών σε δραστηριότητες αναδυόμενου γραμματισμού στον παιδικό σταθμό. Στην έρευνα συμμετείχαν 12 παιδαγωγοί, οι οποίοι εργάζονταν σε δημοτικούς και ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς της ευρύτερης περιοχής της Αθήνας και του Ν. Ιωαννίνων, κατά το σχολικό έτος 2021-2021 και 149 γονείς παιδιών, ηλικίας 3 - 4,5 χρόνων, τα οποία φοιτούσαν στους αντίστοιχους σταθμούς. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η εμπλοκή των γονέων σε πρακτικές γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον καθρεφτίζεται στην «επίδοση» του παιδιού στην τάξη. Ειδικότερα και όσον αφορά τις πρακτικές στο οικογενειακό περιβάλλον, διαπιστώθηκε ότι οι γονείς προβαίνουν σε ποικίλες πρακτικές (π.χ. ανάγνωση βιβλίων, συζητήσεις, ανάγνωση ΠΕΛ, γραφή ονόματος του παιδιού, γλωσσικά παιχνίδια, τραγούδια), οι οποίες ευνοούν την ανάπτυξη του γραμματισμού. Αυτό όμως, που παρατηρήθηκε είναι ότι οι γονείς εμπλέκονταν πιο συχνά σε πρακτικές που ενισχύουν τον προφορικό λόγο, όπως ενθάρρυναν το παιδί να εκφράζεται χρησιμοποιώντας ολοκληρωμένες προτάσεις, του διάβαζαν συχνά

κάνοντας του πολλές ερωτήσεις, επεξηγούσαν τις άγνωστες λέξεις, συζητούσαν με το παιδί για τη ζωγραφιά του και τραγουδούσαν συχνά μαζί του. Επίσης, οι μητέρες αλληλεπιδρούσαν πιο συχνά με τα παιδιά, σε σχέση με τους πατέρες, όπως και οι γονείς με ανώτερο μορφωτικό επίπεδο, σε σχέση με τους γονείς με κατώτερο μορφωτικό επίπεδο.

Η Σαρρή (2017) πραγματοποίησε έρευνα με σκοπό τη διερεύνηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας ενός νέου εργαλείου που αξιολογεί και μετράει τις διαστάσεις του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας. Παράλληλα, όμως, μελέτησε και την εμπλοκή γονέων και παιδιών σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου σε συνάρτηση με δημογραφικούς παράγοντες, με τα πιστεύω και τις πεποιθήσεις των γονέων για την ανάπτυξη του γραμματισμού, με την παροχή υλικών γραμματισμού και με την έκθεση των παιδιών στον έντυπο λόγο. Στην έρευνα συμμετείχαν 309 γονείς, των οποίων τα παιδιά φοιτούσαν σε 14 Νηπιαγωγεία της πόλης του Ηρακλείου Κρήτης. Πέραν της διαπίστωσης της εγκυρότητας και αξιοπιστίας του νέου μεθοδολογικού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, διαπιστώθηκαν διαφορές μεταξύ των γονέων, οι οποίες σχετίζονταν με το μορφωτικό (Μελεσανάκη, 2014· Σινάκου, 2020· Τσίρμπα, 2021) και επαγγελματικό τους επίπεδο (Μελεσανάκη, 2014). Παρόλο που υπήρχαν διακυμάνσεις στο μορφωτικό και επαγγελματικό επίπεδο των γονέων (χαμηλό, μεσαίο, υψηλό, πολύ υψηλό), φάνηκε ότι οι γονείς με ανώτερο μορφωτικό και επαγγελματικό επίπεδο διαβάζουν περισσότερο για προσωπική ευχαρίστηση και παρέχουν περισσότερα υλικά γραμματισμού στο παιδί σε σχέση με τους γονείς χαμηλότερου μορφωτικού και επαγγελματικού επιπέδου. Επιπλέον, ενώ όλοι οι γονείς φαίνεται να εμπλέκονται σε πρακτικές που έχουν σχέση με την εκμάθηση του αλφαριθμητικού κώδικα, παρατηρείται ότι οι γονείς με ανώτερο μορφωτικό και επαγγελματικό επίπεδο εμπλέκονται ταυτόχρονα και σε ποικίλες άτυπες πρακτικές γραμματισμού που έχουν σχέση με την κατανόηση, όπως η ανάγνωση βιβλίων. Όπως φάνηκε και στις έρευνες των Καρδάση (2014), Μελεσανάκη (2014) και Τσίρμπα (2021) τα πιστεύω των γονέων συνδέονται με τις πρακτικές γραμματισμού, στις οποίες εμπλέκονται γονείς και παιδιά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, όσο πιο σημαντικό πιστεύουν οι γονείς ότι είναι το να συμμετέχουν σε άτυπες πρακτικές γραμματισμού (π.χ. ανάγνωση βιβλίων, παιδικά τραγούδια, διήγηση ιστοριών κλπ.)

τόσο περισσότερο προβαίνουν σε πρακτικές που εστιάζουν στο μήνυμα που μεταφέρει ο γραπτός λόγος, ενώ στις περιπτώσεις που θεωρούν πιο σημαντικές τις τυπικές πρακτικές γραμματισμού (π.χ. να γράφουν με το παιδί λέξεις και να του διδάσκουν τα γράμματα) τόσο περισσότερο προβαίνουν σε τέτοιου είδους πρακτικές. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι όσο περισσότερο οι γονείς διδάσκουν στο παιδί τους στοιχεία του αλφαβητικού κώδικα, τόσο λιγότερο το εκθέτουν σε παιδικά λογοτεχνικά βιβλία.

Ανάλογα με τα αποτελέσματα της έρευνας της Σαρρή (2017) ήταν και τα αποτελέσματα στις έρευνες των Κουτάντου (2019) και Αλεξίου (2019), οι οποίες χρησιμοποίησαν το ίδιο μεθοδολογικό εργαλείο με την Σαρρή. Ειδικότερα, η Κουτάντου (2019) εκτός από την διερεύνηση του οικογενειακού περιβάλλοντος, θέλησε να αξιολογήσει επιπλέον, την ανάδυση της γραφής παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 77 γονείς και τα παιδιά τους, τα οποία φοιτούσαν σε Νηπιαγωγεία της υπαίθρου του νομού Ρεθύμνης. Το επιπλέον που προέκυψε στην εν λόγω έρευνα σε σύγκριση με την έρευνα της Σαρρή (2017) είναι ότι οι πεποιθήσεις και τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με τις τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού προέβλεπαν την μάθηση του αλφαβητικού κώδικα από τα παιδιά και ιδιαίτερα τη μάθηση της γραφής του ονόματος, ενώ οι πεποιθήσεις και τα πιστεύω των γονέων σε σχέση με τις άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού προέβλεψαν σημαντικά την ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, όπως η φωνολογική επίγνωση.

Από την άλλη, η Αλεξίου (2019) στην έρευνά της, στην οποία συμμετείχαν 69 γονείς μαζί με τα παιδιά τους που φοιτούσαν σε Νηπιαγωγεία αγροτικών περιοχών του νομού Ηρακλείου, θέλησε να διερευνήσει κατά πόσο το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού σχετίζεται με τις γνώσεις των παιδιών για τα γράμματα και τις συμβάσεις του γραπτού λόγου, τη φωνολογική επίγνωση και το λεξιλόγιό τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το μορφωτικό και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων, όπως φάνηκε και στις έρευνες των Μελεσανάκη (2014), Σαρρή (2017), Κουτάντου (2019), Σινάκου (2020) και Τσίρμπα (2021), αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης του οικογενειακού γραμματισμού. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι γονείς με ανώτερο μορφωτικό και επαγγελματικό επίπεδο εμπλέκονται πιο συχνά σε πρακτικές γραμματισμού με τα παιδιά και τους παρέχουν περισσότερα υλικά γραμματισμού, με αποτέλεσμα αυτά να παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις στα

γλωσσικά τεστ. Αυτές οι επιδόσεις των παιδιών συνδέονται, επίσης, με τις πεποιθήσεις των γονέων για την εμπλοκή τους σε τυπικές ή άτυπες πρακτικές γραμματισμού, με τις τυπικές πρακτικές γραμματισμού να συνδέονται θετικά με τις γνώσεις των παιδιών για τα γράμματα, ενώ οι άτυπες σχετίζονται με τις συμβάσεις του γραπτού λόγου και τη φωνολογική επίγνωση. Αναφορικά με το λεξιλόγιο και σε αντίθεση με την αρχική υπόθεση της ερευνήτριας, αυτό φάνηκε να μην συνδέεται με την εμπλοκή των γονέων σε τυπικές και άτυπες πρακτικές γραμματισμού. Τέλος, φάνηκε πως η ανάγνωση βιβλίων από τον γονέα για προσωπικούς λόγους έρχεται σε αντίθεση με τις γνώσεις των παιδιών σε δεξιότητες γραμματισμού και αυτό - σύμφωνα με την ερευνήτρια- μπορεί να ερμηνευτεί από το ότι οι γονείς ξοδεύουν περισσότερο χρόνο για τον εαυτό τους και λιγότερο για την ενασχόληση τους με τα παιδιά σε δραστηριότητες γραμματισμού.

Στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής της διατριβής (η οποία δεν έχει δημοσιευτεί ακόμα), η Κρουσοράτη (2020) διερεύνησε την ποιότητα του Οικογενειακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος (Home Learning Environment) παιδιών προσχολικής ηλικίας, η οποία έχει σχέση με τη συχνότητα και ποιότητα των αλληλεπιδράσεων που συντελούνται μεταξύ γονέων και παιδιών κατά τη διάρκεια μαθησιακών δραστηριοτήτων εντός ή εκτός σπιτιού. Στην έρευνα συμμετείχαν 814 γονείς μαζί με τα παιδιά τους, τα οποία φοιτούσαν σε 84 τάξεις δημόσιων νηπιαγωγείων σε όλη την Ελλάδα και χρησιμοποιήθηκε -μεταξύ άλλων εργαλείων- ένα νέο μεθοδολογικό εργαλείο αξιολόγησης της ποιότητας του οικογενειακού περιβάλλοντος, το οποίο διερευνά ταυτόχρονα και τις ψηφιακές πρακτικές της οικογένειας. Σύμφωνα με τα όσα αναφέρονται στην περίληψη της διατριβής, τα αποτελέσματα επικυρώνουν την πολυδιάστατη φύση του σύγχρονου οικογενειακού περιβάλλοντος και αναδεικνύουν τη σημαντική θέση των ψηφιακών πρακτικών. Το νέο μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην εν λόγω έρευνα αποδείχτηκε ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο αξιολόγησης του οικογενειακού περιβάλλοντος. Επιπλέον, αναδείχθηκε η σημασία της ποιότητας των αλληλεπιδράσεων μεταξύ γονέων και παιδιών και επιβεβαιώθηκε η σχέση του οικογενειακού περιβάλλοντος με τις επιδόσεις των παιδιών στο γραμματισμό και στον αριθμητικό γραμματισμό, καθώς και με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας.

Η Ραφαηλίδου (2018) στην έρευνά της μελέτησε μία άλλη πτυχή του οικογενειακού περιβάλλοντος και συγκεκριμένα θέλησε να εξετάσει τις αναγνωστικές δεξιότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας που ανήκουν σε πολυμελείς οικογένειες. Στην έρευνα συμμετείχαν 45 τρίτεκνοι και 30 πολύτεκνοι γονείς ελληνικής καταγωγής, από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, οι οποίοι είχαν τουλάχιστον ένα παιδί προσχολικής ηλικίας (4 έως 6 ετών). Σύμφωνα με αποτελέσματα, το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού πολυμελών οικογενειών είναι μέτρια υποστηρικτικό. Οι Έλληνες πολύτεκνοι γονείς είναι παραδοσιακοί στον τρόπο με τον οποίο υποστηρίζουν την ανάπτυξη του γραμματισμού στο σπίτι, αφού δίνουν περισσότερη έμφαση στη διδασκαλία των γραμμάτων παρά στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου και της φωνολογικής επίγνωσης. Επιπλέον, φαίνεται να μην είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και να μην χρησιμοποιούν τα τεχνολογικά μέσα ως μέσο ενίσχυσης του γραμματισμού. Παρόλα αυτά, τα παιδιά παρουσιάζουν σημαντικές αναγνωστικές δεξιότητες (π.χ. αναγνώριση γραμμάτων, φωνημάτων, ομοιοκαταληξίας, (απο)σύνθεση λέξεων, συμβάσεων γραπτού λόγου), γεγονός που ίσως οφείλεται στην φοίτησή τους στη προσχολική εκπαίδευση, όπως φάνηκε και στην έρευνα της Τζιράκη (2011), ή στην αλληλεπίδραση τους με τ' αδέρφια τους. Δημογραφικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, όπως ο αριθμός των παιδιών, η σειρά γέννησης και το φύλο των παιδιών έδειξαν να μην σχετίζονται με τις αναγνωστικές δεξιότητες των νηπίων αλλά ούτε και με το πόσο φιλικό προς τον γραμματισμό είναι το οικογενειακό τους περιβάλλον.

Δύο άλλες έρευνες σχετικές με το πεδίο του οικογενειακού γραμματισμού είναι αυτές των Τζαραλή (2017) και Βασιλάκη (2019), οι οποίες συνδέουν τον οικογενειακό γραμματισμό, η μεν πρώτη με τον σχολικό γραμματισμό, η δε δεύτερη με την σχολική ετοιμότητα. Και στις δύο περιπτώσεις, οι ερευνήτριες εστιάζουν στην ανάγνωση και τη συμβολή της στην γλωσσική ανάπτυξη και τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών αντίστοιχα. Ειδικότερα, η Τζαραλή (2017) μελέτησε τη σχέση μεταξύ οικογενειακού και σχολικού γραμματισμού και το κατά πόσο η ανάγνωση «αποτελεσματικών» κειμένων (σελ. 6) συμβάλλει στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Στην έρευνα συμμετείχαν 140 γονείς και 60 εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής απ' όλη την Ελλάδα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τόσο γονείς όσο και εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της συνεργασίας μεταξύ τους τονίζοντας ότι

συμβάλλει σημαντικά στη μάθηση και τη σχολική του πορεία του παιδιού. Επίσης, είναι περισσότερο ο «συμβουλευτικός-δημοκρατικός» (σελ., 64) τύπος γονέα και εκπαιδευτικού που παροτρύνει θετικά το παιδί στη γνώση, του παρέχει ποικίλα ερεθίσματα και του μεταβιβάζει την αγάπη για τη γνώση. Αναφορικά με την ανάγνωση κειμένων διαπιστώθηκε ότι όσο ο γονιός παρουσιάζει, παράλληλα με το σχολείο, «αποτελεσματικά» κείμενα διαφόρων ειδών, τα οποία συγκεντρώνουν όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που τα καθιστούν κατάλληλα για τα παιδιά, τόσο μεγαλύτερο ενδιαφέρον επιδεικνύει το παιδί για γραφή και ανάγνωση. Επίσης, βάσει των αποτελεσμάτων και όπως διαπιστώθηκε και στις έρευνες των Μελεσανάκη (2014), Σαρρή (2017), Κουτάντου (2019), Αλεξίου (2019), Σινάκου (2020) και Τσίρμπα (2021) το ΜΕ και ΚΟΕ είναι παράγοντες που φαίνεται να συνδέονται με τον τρόπο που ενεργούν οι γονείς και τη σχολική πορεία του παιδιού.

Η Βασιλάκη (2019) -όπως προαναφέρθηκε- μελέτησε τις στάσεις και αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τη συμβολή της ανάγνωσης στη σχολική ετοιμότητα των παιδιών. Στην έρευνα συμμετείχαν 61 γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας τα οποία φοιτούσαν σε δύο Νηπιαγωγεία του νομού Αττικής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, όλοι οι γονείς θεωρούν σημαντική την ανάγνωση βιβλίων στη μαθησιακή πορεία των παιδιών και όσο πιο έντονη είναι αυτή τους η πεποίθηση τόσο πιο νωρίς έχουν ξεκινήσει να διαβάζουν βιβλία στα παιδιά. Οι γονείς πιστεύουν ότι μέσω της ανάγνωσης τα παιδιά αναπτύσσουν σημαντικές δεξιότητες και ικανότητες, οι οποίες συμβάλλουν στην σχολική τους ετοιμότητα και ταυτόχρονα τους δίνουν κίνητρα για μάθηση και ανάγνωση. Η μητέρα φαίνεται να αποτελεί το κυρίαρχο πρόσωπο στην ανάγνωση βιβλίων με το παιδί. Το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί με τα όσα αναφέρουν οι Καρδάση (2014), Μελεσανάκη (2014) και Τσίρμπα (2021) για τον πρωταγωνιστικό ρόλο της μητέρας στην ενίσχυση του γραμματισμού στο σπίτι και την εμπλοκή της στο Νηπιαγωγείο. Το ΜΕ των γονέων φαίνεται να είναι, όπως υποστηρίζει η ερευνήτρια, ένας πιθανός παράγοντας ο οποίος σχετίζεται με την ανάγνωση βιβλίων στα παιδιά και τη δημιουργία μια σχέσης αγάπης του παιδιού με το βιβλίο. Το ΜΕ των γονέων αποτέλεσε παράγοντα διαφοροποίησης μεταξύ των γονέων και στις έρευνες των Μελεσανάκη (2014), Σαρρή (2017), Τζαραλή (2017), Κουτάντου (2019), Αλεξίου (2019), Σινάκου (2020) και Τσίρμπα (2021). Επίσης, τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι οι αναγνωστικές συνήθειες των γονέων φαίνεται να

λειτουργούν θετικά και συντελούν στο να αποκτήσουν τα παιδιά ενδιαφέρον για την ανάγνωση και τα βιβλία γενικότερα.

Την επίδραση των αναγνωστικών εμπειριών που βιώνουν τα παιδιά από το οικογενειακό περιβάλλον στη γλωσσική ανάπτυξη ελληνόφωνων παιδιών νηπιακής ηλικίας μελέτησε και η Γρηγορίου (2018). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς των Ν. Ξάνθης και Αλεξανδρούπολης και σε μεμονωμένες οικογένειες που ανήκαν στο περιβάλλον της ερευνήτριας και είχαν παιδιά μεταξύ 7-30 μηνών, κατά τα έτη 2015-2017. Με βάση τα αποτελέσματα, υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών και της συχνότητας ανάγνωσης βιβλίων, καθώς και της ηλικίας έναρξης της αναγνωστικής δραστηριότητας. Ο αριθμός των παιδικών βιβλίων που υπάρχουν στο σπίτι σχετίζεται με το λεξιλόγιο και την μορφοσυντακτική ανάπτυξη των παιδιών. Η επιλογή βιβλίων από τα παιδιά, είτε για αγορά είτε για ανάγνωση, καθώς και οι δραστηριότητες εντός ή εκτός σπιτιού, συμβάλλουν επίσης, στη γλωσσική ανάπτυξη.

Εκτός, όμως, όλων των παραπάνω ερευνών που μελέτησαν την πρώτη διάσταση του οικογενειακού γραμματισμού, υπάρχουν και δύο έρευνες που εστίασαν στη δεύτερη διάσταση, η οποία αφορά τα ΠΟΓ που απευθύνονται στους γονείς και έχουν σκοπό την ενίσχυση του γραμματισμού στο σπίτι. Πρόκειται για τις έρευνες των Τασιούλη (2010) και Παρασκευοπούλου (2012), οι οποίες διερεύνησαν τις απόψεις και ανάγκες των γονέων για τη συμμετοχή τους σε τέτοιου είδους επιμορφωτικά προγράμματα και τα αποτελέσματα των οποίων παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες μεταξύ τους. Η έρευνα της Τασιούλη (2010) πραγματοποιήθηκε σ' ένα Νηπιαγωγείο της Πάτρας, με τη συμμετοχή 18 γονέων και η έρευνα της Παρασκευοπούλου (2012) στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στον Πύργο με τη συμμετοχή 20 γονέων από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Και στις δύο έρευνες φαίνεται ότι οι γονείς έχουν την ανάγκη δημιουργίας ενός τέτοιου προγράμματος, το οποίο όμως θα στηρίζεται στις πραγματικές τους ανάγκες. Οι περισσότεροι γονείς πιστεύουν ότι ο γραμματισμός αποτελεί ένα σύνολο δεξιοτήτων, οι οποίες είναι απαραίτητες για την εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης και εκφράζουν ανησυχίες κυρίως για την προετοιμασία του παιδιού για το Δημοτικό σχολείο. Συγκεκριμένα, ανησυχούν για το αν τα παιδιά μαθαίνουν αρκετά ή όχι στο Νηπιαγωγείο και εάν θα πρέπει να γνωρίζουν να γράφουν και να διαβάζουν πριν

ξεκινήσουν το Δημοτικό. Στην έρευνα της Παρασκευοπούλου (2012) μάλιστα διαπιστώθηκε ότι οι ανησυχίες αυτές των γονέων σχετίζονται με το κοινωνικο-μορφωτικό τους επίπεδο και συνήθως γονείς που προέρχονται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα φαίνεται να ανησυχούν περισσότερο για τη μόρφωση των παιδιών τους. Και στις δύο έρευνες οι γονείς, εκτός από την ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν τη μετάβαση των παιδιών στο Δημοτικό σχολείο, εξέφρασαν την επιθυμία να επιμορφωθούν και στο πώς θα μπορούσαν να παροτρύνουν το παιδί να εμπλακεί σε δραστηριότητες γραμματισμού και να του δώσουν κίνητρα για μάθηση. Στην έρευνα της Τασιούλη (2010) οι γονείς αναφέρθηκαν, επίσης, και σε ανάγκες γενικής στήριξης, οι οποίες αφορούν θέματα συμπεριφοράς των παιδιών. Έντονη ήταν η επιθυμία όλων των γονέων για επικοινωνία και ανταλλαγή απόψεων με άλλους γονείς, ενώ στην έρευνα της Παρασκευοπούλου (2012) διαπιστώθηκε ότι οι γονείς έχουν απαιτήσεις και από την Πολιτεία και από το σχολείο, αφού ενημέρωση και επιμόρφωση σε θέματα γραμματισμού μέσω οργανωμένων δομών (π.χ. Σχολές γονέων). Αναφορικά με τη λειτουργία των οποιωνδήποτε επιμορφωτικών παρεμβάσεων, οι γονείς εξέφρασαν την επιθυμία αυτές να πραγματοποιούνται απογευματινές ώρες στο χώρο του σχολείου (Τασιούλη, 2010· Παρασκευοπούλου, 2012), να είναι παρόντες οι δάσκαλοι, να υπάρχουν παράλληλα δραστηριότητες για τα παιδιά και να υπάρχει πρόσθετο προσωπικό για τη καλύτερη λειτουργία του προγράμματος (Τασιούλη, 2010).

Βασικά σημεία

- Σε αντίθεση με το εξωτερικό, το πεδίο του οικογενειακού γραμματισμού δεν έχει λάβει την αντίστοιχη δέουσα προσοχή και δεν υπάρχουν πολλές σχετικές έρευνες.
- Όλες οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί συμφωνούν για το σημαντικό ρόλο που παίζει το οικογενειακό περιβάλλον στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών.
- Παράγοντες οι οποίοι φαίνεται να διαφοροποιηθούν πιο συχνά το οικογενειακό περιβάλλον, είναι το μορφωτικό και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων.

Δραστηριότητες

1. Μελετώντας τη σχετική ελληνική βιβλιογραφία, πιστεύετε ότι υπάρχει ένα ερευνητικό κενό στο συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο που θα επιθυμούσατε να ερευνήσετε;
2. Ποιοί πιστεύετε ότι είναι οι λόγοι για τους οποίους δεν υπάρχουν πολλές έρευνες στην Ελλάδα σχετικά με τον οικογενειακό γραμματισμό;
3. Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι λόγοι που δεν υπάρχει μία συστηματική και οργανωμένη πολιτική ενίσχυσης των οικογενειών σε θέματα γραμματισμού, παρόλο που στη χώρα μας υπάρχουν υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής, που σχετίζονται με την έλλειψη δεξιοτήτων γραμματισμού και της μη εξοικείωσης με το γραπτό λόγο.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αλεξίου, Π. (2019). *Η συμβολή του οικογενειακού γραμματισμού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας* (Διπλωματική εργασία). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης
- Αρχάκης, Α. (2011). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. (2011). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας* (3^η έκδ.). Αθήνα: Νήσος
- Βασιλάκη, Μ. (2019). *Λειτουργίες της Σχολικής Ζωής και Σχολική Ετοιμότητα: Μελέτη των στάσεων και των αντιλήψεων των γονέων ως προς τη συμβολή της ανάγνωσης κειμένων (παραμύθια) από τους ίδιους στη σχολική ετοιμότητα των παιδιών τους* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού* (Μ. Αραποπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bigner, J. & Gerhardt, C. (2020). *Σχέσεις Γονέα Παιδιού. Εισαγωγή στη γονικότητα* (Σ. Τάνταρος, Επιμ.). Αθήνα: Πεδίο
- Βруниώτη, Κ. Π., Κυρίδης, Α. Γ., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε., & Χρυσάφιδης, Κ. (2008). *Οδηγός Γονέα*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Γιώτσα, Α. (2004). Δομή και λειτουργία της ελληνικής οικογένειας: Ομοιότητες και διαφορές με τη μορφή της οικογένειας σε άλλες χώρες. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 3, 25-41.
- Γρηγορίου, Ε. (2018). Η επίδραση των αναγνωστικών εμπειριών από το οικογενειακό περιβάλλον στη γλωσσική ανάπτυξη παιδιών νηπιακής ηλικίας. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Clay, M. (1966). Emergent Reading Behavior. Στο Ε. Τάφα, *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση* (σελ. 28). Αθήνα: Πεδίο.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί-Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ευαγγέλου, Φ. (2017). Βασικές πτυχές της συνεργασίας του παιδαγωγού με την οικογένεια. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 5(2), 179-269.

- Hasan, R. (2006). Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. Στο Α. Χαραλαμπίδης (Επιμ.), *Γραμματισμός, Κοινωνία και Εκπαίδευση* (σελ.134-189). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Kalantzis, M., Core, B., Στελλάκης, Ν. & Αρβανίτη, Ε. (2019). *Γραμματισμοί-Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων* (Γ. Χρηστίδης, Μετάφρ.). Αθήνα: Κριτική
- Καρδάση, Β. (2014). *Διερεύνηση των στάσεων-αντιλήψεων των γονέων παιδιών ηλικίας 3-4 ετών και των οικογενειακών πρακτικών γραμματισμού* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κατσιώτη, Μπασιώτη, & Γιώτσα, (2014). Οι σχολές γονέων με τη ματιά της διαγενεαλογικής προσέγγισης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 7, 218-251.
- Κονδύλη, Μ. & Στελλάκης, Ν. (2006). «Πρακτικές γραμματισμού» στην προδημοτική εκπαίδευση: Ένα πρόγραμμα, δυο προσεγγίσεις. Στο Π. Παπούλια- Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη και Κ. Θηβαίος (Επιμ.) *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία* (σελ. 159-180). Αθήνα: Ελληνικά
- Κουτάντου, Α. (2019). *Η ανάπτυξη της γραφής στο παιδί προσχολικής ηλικίας και η συμβολή της οικογένειας* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης
- Κρουσοράτη, Α. (2020). *Η αξιολόγηση της ποιότητας του οικογενειακού μαθησιακού περιβάλλοντος στην Ελλάδα* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κυπριανός, Π. & Pourtois, J.P. (2015). *Οικογένεια, σχολείο, τοπικές κοινωνίες*. Πάτρα: Orportuna.
- Κύρδη, Π. & Βοκοτοπούλου, Ε. (2011). *Εφαρμογές γραμματισμού*. Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ). Ανακτήθηκε στις 8/01/23 από: <http://repository.edulll.gr/1134>
- Μαλέα, Β. (2016). *Συνεργασία Νηπιαγωγείου – Οικογένειας: Ένα Πρόγραμμα Παρέμβασης Αναδυόμενου Γραμματισμού* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία). Διαπανεπιστημιακό-Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

- Μανωλίτσης, Γ. (2016). Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), 3-34.
- Μανωλοπούλου, Α. (2020). *Ο θεσμός της οικογένειας στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας της Α' και Β' τάξης του Δημοτικού σχολείου* (Μεταπτυχιακή Εργασία Ειδίκευσης). Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Μελεσανάκη, Χ. (2014). *Οι στάσεις και συμπεριφορές των γονέων για την ανάπτυξη του γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Ηράκλειο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (2^η έκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας ΕΠΕ.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2019). *Προς μια Παιδαγωγική του Διαλόγου. Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση* (2^η έκδ.). Αθήνα: Σοφία.
- Νάστου, Λ. (2015). *Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές των Νηπιαγωγών* (Διδακτορική Διατριβή). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Νικολουδάκη, Ε. (2019). *Η αξιολόγηση της συμμετοχής των γονέων στην προσχολική εκπαίδευση με σκοπό τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στο γραμματισμό και στη φυσική δραστηριότητα* (Διδακτορική Διατριβή). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Ντούλα, Κ. (2018). *Πρόγραμμα οικογενειακού γραμματισμού σε γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας για την προώθηση της μεγάλωφωνης ανάγνωσης στο σπίτι: σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Ξεφτέρη, Ε. (2017). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία με τη χρήση εναλλακτικών προσεγγίσεων: Μια διδακτική παρέμβαση με βάση το από πάνω προς τα κάτω μοντέλο διδασκαλίας* (Διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παπαναστασάτου, Ε. & Πεντέρη, Ε. (2018). Αναφερόμενες πρακτικές των νηπιαγωγών για το γραμματισμό: Αξιοποιώντας ένα ολοκληρωμένο μοντέλο για την κατανόηση και ερμηνεία του αναδυόμενου γραμματισμού στο νηπιαγωγείο. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 1Η (69).

- Παπαναστασάτου, Ε. & Πεντέρη, Ε. (2020). Ο ρόλος της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου για την κατάκτηση του γραμματισμού: προτάσεις για το σχεδιασμό σχετικών παρεμβάσεων στο Νηπιαγωγείο. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 53, 31-50.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001). *Ανάδυση του γραμματισμού. Έρευνα και πρακτική*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παρασκευοπούλου, Ζ. (2012). *Πολιτικές οικογενειακού γραμματισμού για ευπαθείς κοινωνικές ομάδες* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Πιστοφίδου, Φ. (2009). *Η εκπαίδευση των γονέων στην Ελλάδα-Η περίπτωση των Σχολών Γονέων* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ραφαηλίδου, Μ. (2018). *Διερεύνηση του ρόλου του Οικογενειακού Περιβάλλοντος Γραμματισμού και της Αναγνωστικής Ετοιμότητας Νηπίων* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Σαρρή Ε., (2017). *Σχεδιασμός και ανάπτυξη ενός εργαλείου μέτρησης διαστάσεων του περιβάλλοντος οικογενειακού γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης
- Σινάκου, Ε. (2020). *Γραμματισμός στη νηπιακή ηλικία: Πρακτικές ανάγνωσης και γραφής στην οικογένεια* (Διπλωματική εργασία). Θεσσαλονίκη: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Στελλάκης, Ν. (2008). *Ο γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία*. Πανεπιστημιακές εκδόσεις. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Τασιούλη, Γ. (2010). *Οργάνωση ενός προγράμματος οικογενειακού γραμματισμού με την συμπερίληψη των αναγκών των γονέων* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Τάφα, Ε., (2011). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο
- Τζαραλή, Μ. (2017). *Το «Αποτελεσματικό Κείμενο» στην προσχολική ηλικία. Σχολικός και Οικογενειακός Γραμματισμός* (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Τζιράκη, Ν. (2011). *Ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού και προμαθηματικών εννοιών των παιδιών*

προσχολικής ηλικίας (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Τσιόπελα, Π. (2021). *Η εξέταση του ρόλου που έχουν οι οικογενειακές εμπειρίες γραμματισμού των παιδιών στην ανταπόκριση τους σε δραστηριότητες αναδυόμενου γραμματισμού στον Παιδικό Σταθμό. Διερεύνηση των απόψεων παιδαγωγών και γονέων.* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία). Αθήνα: ΕΑΠ.

Τσίρμπα, Χ. (2021). *Μελέτη των πεποιθήσεων και των πρακτικών γραμματισμού γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας και διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται και διευκολύνουν τη μετάβαση στο σχολικό γραμματισμό.* (Διδακτορική διατριβή). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πάτρας.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Anderson J., Anderson A., & Sadiq, A. (2017): Family literacy programmes and young children's language and literacy development: paying attention to families' home language. *Early Child Development and Care*, 187 (3-4), 644-654.

Anjana, AV., & Prema, K.S. (2018). Exploring the relationship between letter knowledge and environmental print recognition in English Language Learners. *Journal of Second and Multiple Language Acquisition*, 6 (1), 19-34.

Auerbach, E. R. (1989). Toward a socio-contextual approach to family literacy. *Harvard Educational Review*, 59 (2), 165-187.

Baker, L., & Scher, D. (2010). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental belief and home reading experience. *Reading Psychology*, 23 (4), 239-269.

Baker, C. (2013). Fathers' and mothers' home literacy involvement and children's cognitive and social emotional development: Implications for family literacy programs. *Applied Development Science*, 17(4), 184-197.

Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S., & Serpell, R. (2001). Parents' interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology*, 39 (5), 415-438.

Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control*, Vol. 1: *Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge.

- Beschorner, B. & Hutchison, A. (2013). iPads as a literacy teaching tool in early childhood. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1 (1), 16-24.
- Bingham, G. (2007). Maternal Literacy Beliefs and the Quality of Mother-Child Book-reading interactions: Associations with Children's Early Literacy Development. *Early Education and Development*, 18 (1), 23-49.
- Bojczyk, K.E., Rogers-Haverback, H., Pae, H., Davis, A.E., & Mason, R.S. (2015). Cultural capital theory: A study of children enrolled in rural and urban Head Start programmes. *Early Child Development and Care*, 185 (9), 1390-1408.
- Boomstra, N., Van Dijk, M., Jorna, R., & Van Geert, P. 2013. Parent reading beliefs and parenting goals of Netherlands Antillean and Dutch mothers in Netherlands. *Early Child Development and Care*, 183 (11), 1605-1624.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. 1990 [1977]. *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Carpentieri, J., Fairfax-Cholmeley, K., Litster, J. & Vorhaus, J. (2011). *Family literacy in Europe: Using parental support initiatives to enhance early literacy development*. London: NRDC, Institute of Education.
- Cecil, N., Baker, S. & Losano, A. (2015). *Striking a Balance: A Comprehensive Approach to Early Literacy (5th ed.)*. New York: Routledge
- Chall, J. S., & Jacobs, V. A. (2003). Poor children's fourth-grade slump. *American Educator*, 27 (1), 14-15.
- Clark, C. (2009). *Why Fathers Matter to Their Children's Literacy*. National Literacy Trust
- Curry, D. L., Reeves, E., & McIntyre, C. J. (2016). Connecting Schools and Families: Understanding the Influence of Home Literacy Practices. *Texas Journal of Literacy Education*, 4(2), 69-77.
- Day, S., Connor, C. & McClelland, M. (2015). Children's behavioral regulation and literacy: The impact of the first-grade classroom environment. *Journal of School Psychology*, 53(5), 409-428.

- de Silva Joyce, H. & Feez, S., (2016). *Exploring literacies: Theory, Research and Practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- Dearing, E., & Taylor, B.A. (2007). Home Improvements: Within-Family Associations between Income and the Quality of Children's Home Environments. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28 (5-6), 427-444.
- DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16 (1), 1-20.
- DeBaryshe, B. D., & Binder, J. C. (1994). Development of an Instrument for Measuring Parental Beliefs about Reading Aloud To Young Children. *Perceptual and Motor Skills*, 78, 1303-1311.
- DeBaryshe, B. D., Binder, J. C. & Buell, M. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160, 119-131.
- Djonov, E., Torr, J., & Stenglin, M. (2018). *Early language and literacy: Review of research with implications for early literacy programs at NSW public libraries*. Sydney, NSW : State Library of NSW and Department of Educational Studies Macquarie University
- Doyle, A. (2012). Family Literacy Programs: Where Have They Come from and Where Are They Going? *Frontiers of Education in China*, 7 (1), 85-102.
- Duch, H., Fisher, E. Ensari, I. Font, M., Harrington, A., Taromino, C., Yip, J., & Rodriguez, C. (2013). Association of Screen Time Use and Language Development in Hispanic Toddlers: A Cross-Sectional and Longitudinal Study. *Clinical Pediatrics*, 52 (9), 857-865.
- Durkin, D. (1961). Children Who Learned to Read at Home. *The Elementary School Journal*, 62 (1), 14-18.
- Durkin, D. (1963). Children Who Read before Grade 1: A Second Study. *The Elementary School Journal*, 64(3), 143-148.
- Duursma, E., Augustyn, M. & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: The evidence. *Archives of Disease in Childhood*, 93 (7), 554-557.
- Epstein, J. L. (1995). School-Family-Community Partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.

- Epstein, J. (2019). A Comprehensive Framework: School, Family, and Community Partnerships-Caring for the Children We Share. Time for Action across Countries: Research-Based Approaches for Programs of Family and Community Engagement. In M. Mendel, *Parent Engagement as Power: Selected Writings*. Uniwersytet Gdanski.
- European Literacy Policy Network (ELINET) (2016). *European declaration of the Right to Literacy*. Ανακτήθηκε στις 8/01/23 από: <http://www.eli-net.eu/about-us/literacy-declaration/>
- Evans, M. A., Fox, M., Cremasco, L., & McKinnon, L. (2004). Beginning Reading: The Views of Parents and Teachers of Young Children. *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 130–141.
- Frith, U. (1985). *Beneath the surface of developmental dyslexia*. Ανακτήθηκε στις 8/01/23 από: <https://www.researchgate.net/publication/245583604>
- Giles, R., & Tunks, K.W. (2010). Children Write Their World: Environmental Print as a Teaching Tool. *Dimensions of Early Childhood*, 38 (3), 23-30.
- Gilkerson, J., Richards, J., Warren, S., Montgomery, J., Greenwood, C., Kimbrough-Oller, Hansen, J., & Terrance. P. (2017). Mapping the Early Language Environment Using All-Day Recordings and Automated Analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 26 (2), 248-265.
- Hanemann, U. (2015). *Learning families: Intergenerational approaches to literacy teaching and learning*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL).
- Hanemann, U., McCaffery, J., Newell-Jones, K., & Scarpino, C. (2017). *Learning Together Across Generations: Guidelines for Family Literacy and Learning Programmes*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL).
- Hannon, P. & Nutbrown, C. (1997). Teachers Use of Conceptual Framework for Early Literacy Education Involving Parents. *Teacher Development*, 1 (3), 405–420.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing.
- Hartas, D. (2011). Families' social backgrounds matter: Socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal*, 37 (6), 893–914.

- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: Implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology*, 49 (1), 4-14.
- Horner, S.L. (2005). Categories of Environmental Print: All Logos are Not Created Equal. *Early Childhood Education Journal*, 33 (2), 113–119.
- Howland, A., Anderson, J. A., Smiley, A. D., & Abbott, D. J. (2006). School Liaisons: Bridging the Gap Between Home and School. *The School Community Journal*, 16 (2), 47–68.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Waterfall, H. R., Vevea, J. L., & Hedges, L. V. (2007). The varieties of speech to young children. *Developmental Psychology*, 43 (5), 1062–1083.
- Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J., & Hedges, L. V. (2010). Sources of variability in children's language growth. *Cognitive psychology*, 61 (4), 343–365.
- Ifrazoglu Saban, A., Altinkamis, N.F. & Deretarla Gul, E. 2018. Investigation of Parents' Early Literacy Beliefs in the Context of Turkey through the Parent Reading Belief Inventory (PRBI). *European Journal of Educational Research*, 7 (4), 985-997.
- Inoue, T, Manolitsis, G., de Jong, P.F., Landerl, K., Parrila, R., & Georgiou, G. (2020). Home Literacy Environment and Early Literacy Development Across Languages Varying in Orthographic Consistency. *Frontiers in Psychology*, 11 (1923), 1-11.
- Kendeou, P., Lynch, J., van den Broek, P, Espin, C., White, M., & Kremer, E. (2005). Developing successful readers: building early comprehension skills through television viewing and listening. *Early Childhood Education Journal*, 33 (2), 91-98.
- Krijnen, E., van Steensel, R., Meeuwisse, M., Jongerling, J. & Severiens, S. (2020). Exploring a refined model of home literacy activities and associations with children's emergent literacy skills. *Reading and Writing*, 33 (4), 207-238.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. Los Angeles, CA: University of California Press.

- Lee, S.M., Brescia, W., & Kissinger, D. (2009). Computer use and academic development in secondary schools. *Computers in the Schools*, 26 (3), 224-235.
- Linebarger, D. L., & Vaala, S. E. (2010). Screen media and language development in infants and toddlers: An ecological perspective. *Developmental review*, 30 (2), 176-202.
- Lynch, J., & Prins, E. (2022). *Teaching and learning about family literacy and family literacy programs*. Routledge.
- Manolitsis, G., Georgiou, G. K., & Tziraki, N. (2013). Examining the effects of home and numeracy environment on early reading and math acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*, 28 (4), 692-703.
- McBride, B., Dyer, J., & Laxman, D. (2013). Father involvement and student achievement: Variations based on demographic contexts. *Early Child Development and Care*, 183, 810-826.
- McElvany, N., & Artelt, C. (2009). Systematic reading training in the family: Development, implementation, and initial evaluation of the Berlin parent-child reading program. *Learning and Instruction*, 19 (1), 79–95.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D. & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31 (2), 132–141.
- Morrow, L. (1995). Family literacy-New perspectives, new practices. In L. Morrow (Ed.), *Family Literacy Connections in Schools and Communities* (pp. 5–10). Newark: International Reading Association.
- Mullis, I.V.S., Martin, M. O., Kennedy, A.M., Trong, K., & Sainsbury, M. (2009). *PIRLS 2011 Assessment Framework*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Drucker, K.T. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Myrtil, M. J., Justice, L. M., & Jiang, H. (2019). Home-literacy environment of low-income rural families: Association with child- and caregiver-level characteristics. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 1–10.
- NAEYC & Fred Rogers Center for Early Learning and Children’s Media (2012). *Position statement: Technology and Interactive Media as Tools in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Ανακτήθηκε στις 8/01/23

από: https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/ps_technology.pdf

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine 2016. *Parenting Matters: Supporting Parents of Children Ages 0-8*. Washington, DC: The National Academies Press.

Neumann, M. (2014). Using environmental print to foster emergent literacy in children from a low-SES community. *Early Childhood Research Quarterly*, 29 (3), 310–318.

Neumann, M., Hood, M., & Ford, R. M. (2012). Mother-child joint writing in an environmental print setting: Relations with emergent literacy. *Early Childhood Development and Care*, 182 (10), 1349–1369.

Neumann, M., Hood, M., & Ford, R. M. (2013). Using environmental print to enhance emergent literacy and print motivation. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26 (5), 771-793.

Nutbrown C., Hannon P. & Morgan A. (2005). *Early Literacy Work with families: policy, practice and research*. London: Sage Publications.

OECD (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background-Equity in Learning Opportunities and Outcomes* (Volume II). Ανακτήθηκε στις 8/01/23 από: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>

OECD (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*. Paris: OECD Publishing.

Prins, E. & Van Horn, B. (2012). Adult Learning in Family Literacy: Special Considerations for Women Learners. In B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp. 166-180). Routledge/Taylor & Francis Group.

Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31 (4), 406-428.

Reyes, L. & Torres, M. (2007). Decolonizing family literacy in a culture circle: Reinventing the family literacy educator's role. *Journal of Early Childhood Literacy*, 7(1), 73–94.

Rodriguez, E. T., & Tamis-LeMonda, C. S. (2011). Trajectories of the Home Learning Environment Across the First 5 Years: Associations With Children's Vocabulary

- and Literacy Skills at Prekindergarten. *Child Development*, 82 (4), 1058-1075.
- Rohde, L. (2015). The Comprehensive Emergent Literacy Model: Early Literacy in Context. *Sage Open*, 5 (1).
- Rowe, M., Coker, D., & Pan, B. (2004). A comparison of fathers' and mothers' talk to toddlers in low-income families. *Social Development*, 13, 278-291.
- Ryan, B., & Adams, G. (1995). The family-school relationships model. In B. Ryan, G. Adams et al. (Eds.), *The family school connection* (pp. 3-28). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Saracho, O. (2016). Literacy in the twenty-first century: children, families and policy. *Early Child Development and Care*, 187 (3-4), 630-643.
- Schryer, E. (2014). The influence of educational television programming on preschoolers' emergent literacy: A review of the literature. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 5(2), 21-30.
- Senechal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73 (2), 445-460.
- Senechal, M., & LeFevre, J.-A. (2014). Continuity and Change in the Home Literacy Environment as Predictors of Growth in Vocabulary and Reading. *Child Development*, 85(4), 1552-1568.
- Shiel G., Cregan A., McGough A., & Archer P. (2012). *Oral Language in Early Childhood and Primary Education (3-8 years)*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment (NCCA), 2012
- Shuler, C. (2009). *Pockets of potential: Using mobile technologies to promote children's learning*. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.
- Simsek, Z. C. & Erdogan. N. I. (2015). Effects of the Dialogic and Traditional Reading Techniques on Children's Language Development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 754 – 758.
- Sonnenschein, S., & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17 (3), 318-337.
- Sonnenschein, S., Baker, L., Serpell, R., Scher, D., Truitt, V. G., & Munsterman, K. (1997). Parental beliefs about ways to help children learn to read: The impact of

- an entertainment or a skills perspective. *Early Child Development and Care*, 127 (1), 111–118.
- Sperry, D., Sperry, L. & Miller, P. (2018). Reexamining the Verbal Environments of Children From Different Socioeconomic Backgrounds. *Child Development*, 90 (4), 1303-1318.
- Swain, J. M. & Cara, O. (2017). Changing the home literacy environment through participation in family literacy programmes. *Journal of Early Childhood Literacy*, 19 (4), 1-28
- Symeou, L. (2007). Cultural capital and family involvement in children's education: tales from two primary schools in Cyprus. *British Journal of Sociology of Education*, 28 (4), 473-487.
- Symeou, L., Roussounidou, E & Michaelides, M. (2012). "I Feel Much More Confident Now to Talk With Parents": An Evaluation of In-Service Training on Teacher–Parent Communication. *School Community Journal*, 22 (1), 65-87.
- Taylor, D. (1983). *Family literacy: Young children learning to read and write*. London: Heinemann Educational Books.
- Teale, W. H. (1986). Home background and young children's literacy learning. In W.H. Teale & Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp.173-206). Norwood, NJ: Ablex.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy: Writing and Reading. Writing Research: Multidisciplinary Inquiries into the Nature of Writing Series*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Teale, W., Whittingham, C. & Hoffman, E.B. (2018). Early literacy research, 2006-2015: A decade of measured progress. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20 (2), 169-222.
- 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.
- Torr, J. (2008). Mothers' beliefs about literacy development: Indigenous and Anglo Australian mothers from different educational backgrounds. *Alberta Journal of Educational Research*, 54 (1), 65–82.

- UNESCO (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programmes*. France: UNESCO.
- UNESCO (2016). *Recommendation on adult learning and education 2015*. UNESCO and UIL.
- van Steensel R., McElvany N., Kurvers J., & Herppich, S. (2011). How effective are family literacy programs? Results of a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 81 (1), 69-96.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wasik, B. H. (2012). *Handbook of Family Literacy* (2nded.). New York: Routledge.
- Weigel, D., Martin, S., & Bennett, K. (2006). Mothers' literacy beliefs: Connections with the Home Literacy Environment and Pre-School Children's Literacy Development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6 (2), 191-211.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69 (3), 848-872.
- Wilson, L. (2019). *Families and Communities in Early Childhood* (6th ed.). Canada: Nelson Education Ltd.
- Wolf, M., (2016). *Tales of Literacy for the 21th Century*. Oxford University Press.
- Yu, M., & Daraganova, G. (2014). Children's Early Home Learning Environment and Learning Outcomes in the Early Years of School. In *The Longitudinal Study of Australian Children Annual Statistical Report 2014* (pp.63-82). Melbourne: Australian Institute of Family Studies.
- Zhao, J., Yang, H., Weng, X., & Wang, Z. (2018). Emergent Attentional Bias Toward Visual Word Forms in the Environment: Evidence From Eye Movements . *Frontiers in Psychology*, 9 (1378).

