

*Παιδικό βιβλίο και πρώιμος γραμματισμός.
Ο ρόλος των γονέων*

Το παιδικό βιβλίο προσχολικής ηλικίας

ΚΑΤΑ ΤΟ ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΙΣΟ ΤΟΥ 20^{ου} ΑΙΩΝΑ ΤΟ ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΟ ΠΑΙΔΙΚΟ βιβλίο ή απλά παιδικό βιβλίο όπως συνήθως αποκαλείται, γνώρισε στο δυτικό κόσμο ιδιαίτερη άνθηση. Αρχικά εκδόθηκαν πολλά παιδικά βιβλία για παιδιά σχολικής και εφηβικής ηλικίας. Τις τελευταίες δεκαετίες όμως είχαν σημαντική αύξηση τα βιβλία για παιδιά προσχολικής ακόμα και βρεφικής ηλικίας. Τα βιβλία αυτά είναι εικονοβιβλία με μεγάλη ποικιλία στη μορφή και ανοδική πορεία στην περιπλοκότητα και τη δυσκολία του περιεχομένου. Εκείνα που απευθύνονται στα πολύ μικρά παιδιά που δε μιλούν ή βρίσκονται στο στάδιο του ψελλίσματος είναι μικρού μεγέθους, κατά κανόνα δεν έχουν κείμενο, και σε κάθε σελίδα υπάρχει η εικόνα ενός αντικειμένου από το άμεσο περιβάλλον του παιδιού. Τα εικονοβιβλία για τα μεγαλύτερα βρέφη (2-3) ετών δείχνουν περισσότερα του ενός αντικείμενα ή πρόσωπα σε κάθε σελίδα και οι εικόνες συνοδεύονται από μία λέξη με το όνομα του αντικειμένου ή μία σύντομη πρόταση. Τα εικονοβιβλία για παιδιά άνω των τριών ετών έχουν πιο περίπλοκες εικόνες, οι οποίες συνοδεύονται από μια μικρή ιστορία (λογοτεχνικά βιβλία) ή ένα κείμενο που δίνει πληροφορίες (βιβλία γνώσεων). Στην Ελλάδα σήμερα το μεγαλύτερο μέρος της παιδικής βιβλιοπαραγωγής καλύπτεται από βιβλία για ή και για παιδιά προσχολικής ηλικίας (Natsiouroulou, 2007).

Η συμβολή του παιδικού βιβλίου στην ανάπτυξη της γλώσσας και του πρώιμου γραμματισμού. Ήδη κατά τη δεκαετία του '60 είχε παρατηρηθεί ότι η ανάγνωση ιστοριών στο παιδί κατά την προσχολική ηλικία σχετιζόταν θετικά με την πρώιμη ανάγνωση και τη γλωσσική ανάπτυξη (Durkin, 1966, Chomsky, 1972). Οι παρατηρήσεις αυτές οδήγησαν τις επόμενες δεκαετίες σε μία σειρά ερευνών, οι οποίες επιβεβαίωσαν τη συμβολή της

ανάγνωσης στην ανάπτυξη γλωσσικών και προαναγνωστικών ικανοτήτων και επεσήμαναν συγκεκριμένους τομείς της γλώσσας και του γραμματισμού που μπορούν να υποστηριχθούν και πώς με τη χρήση παιδικών βιβλίων (Storch & Whitehurst, 2001, Whitehurst & Lonigan, 1998). Από τις έρευνες έγινε φανερό ότι η συμβολή του παιδικού βιβλίου στην πνευματική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ενήλικου παιδιού κατά την ώρα της ανάγνωσης. Η άποψη αυτή υποστηρίχθηκε από θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα.

Σύμφωνα με την ιστορικο-πολιτιστική θεωρία τα παιδιά αποκτούν τις νοητικές λειτουργίες και αναπτύσσονται πολιτιστικά μέσω κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με ικανότερα από αυτά άτομα (Vygotsky, 1978). Στις εγγράμματες κοινωνίες η ανάγνωση στο παιδί είναι μία μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης με την οποία οι ενήλικοι, αρχικά οι γονείς και αργότερα και οι παιδαγωγοί, γνωρίζουν στο παιδί την γλώσσα, προφορική και γραπτή και γενικά την πολιτιστική του κληρονομιά. Κι αυτό γιατί κατά την ανάγνωση στα μικρά παιδιά οι γονείς δεν περιορίζονται απλά στην ανάγνωση του κειμένου αλλά εξηγούν γεγονότα, ρωτούν το παιδί, σχολιάζουν τις εικόνες και συνδέουν την ιστορία με προσωπικές εμπειρίες του παιδιού (Kaderavek & Sulzby, 1998). Έτσι δημιουργούν ένα κοινωνικό περιβάλλον το οποίο υποστηρίζει την εξέλιξη του παιδιού και το βοηθούν να προχωρήσει σε επίπεδα νοητικής και γλωσσικής ανάπτυξης υψηλότερα από εκείνα που θα πετύχαινε μόνο του.

Έχει παρατηρηθεί ότι η συχνότητα με την οποία οι γονείς διάβαζαν στα παιδιά σχετιζόταν θετικά με την ανάπτυξη της γλώσσας και δεξιότητων πρώιμου γραμματισμού (Burgess, Hecht & Lonigan, 2002, Evans, Shaw & Bell, 2000). Οι Burgess et al. (2002) βρήκαν ότι η συχνότητα ανάγνωσης στο παιδί σχετιζόταν θετικά με την ανάπτυξη του προφορικού λόγου, τη φωνολογική ευαισθητοποίηση, την ανάγνωση λέξεων και την αναγνώριση γραμμάτων. Το ποσοστό όμως στο οποίο ο γραμματισμός του παιδιού αποδίδεται στην ανάγνωση κατά την προσχολική ηλικία είναι αμφιλεγόμενο και από πολλούς θεωρείται σχετικά χαμηλό (Bus, van Ijzendoorn & Pellegrini, 1995, Scarborough & Dobrich, 1994). Ένας από τους λόγους στους οποίους πιθανόν οφείλεται η παραπάνω διαφωνία είναι ότι σε πολλές έρευνες η ποσότητα της ανάγνωσης «πόσο συχνά» ορίζεται αυθαίρετα από τους γονείς και πολλές φορές η ποσότητα εμπλέκεται με την ποιότητα της ανάγνωσης. Π.χ. η ικανότητα του ενήλικου να προκαλέσει συζήτηση με το παιδί κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (ποιοτικό χαρακτηριστικό) μπορεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον του παιδιού για το βιβλίο και να ζητά από τους γονείς του να του διαβάσουν συχνότε-

ρα (ποσοτικό χαρακτηριστικό). Αρκετοί υποστηρίζουν ότι η σχέση ανάμεσα στην ποσότητα και την ποιότητα της ανάγνωσης είναι αμφίδρομη με την έννοια ότι η συχνή ανάγνωση μπορεί να οδηγήσει στην ποιοτική ανάγνωση, αν οι γονείς μέσω των πολλών αναγνώσεων γνωρίσουν καλύτερα τα παιδιά τους και προσαρμόσουν τη δραστηριότητα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Έτσι εφόσον η συχνή ανάγνωση είναι και ποιοτική, η υψηλής ποιότητας αλληλεπίδραση ενηλίκου-παιδιού κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μπορεί να οδηγήσει στη συχνότερη ανάγνωση (Fletcher & Reese, 2004). Γι' αυτό τελευταία οι έρευνες που έχουν ως στόχο τη μελέτη των αποτελεσμάτων της ανάγνωσης στα παιδιά εστιάζουν όχι μόνο στην ποσότητα αλλά και στην ποιότητα της ανάγνωσης.

Με τον όρο ποιοτική ανάγνωση εννοείται η ευχάριστη ανάγνωση, η διεξαγωγή της δραστηριότητας σε θετική- ζεστή ατμόσφαιρα, η οποία χαρακτηρίζεται από θετικές συμπεριφορές, όπως προθυμία του ενηλίκου να απαντά στις ερωτήσεις του παιδιού, έπαινος το παιδιού για κάποιο σχόλιό του, χαμόγελα και αποφυγή αρνητικών συμπεριφορών. Αρνητικές συμπεριφορές από την πλευρά των ενηλίκων είναι να απαγορεύουν στο παιδί να αγγίξει το βιβλίο κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, να το τιμωρούν και γενικά να αποτρέπουν τη συμμετοχή του στην ανάγνωση (Bus & van Ijzendoorn, 1997). Είναι πολύ πιθανό, αν η σχέση ενηλίκου-παιδιού δεν είναι καλή, η συχνή ανάγνωση να μην έχει τα αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα ή να λειτουργήσει ακόμα και αρνητικά για την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος του παιδιού για το βιβλίο, αν εκείνο αισθάνεται άσχημα κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Οι Gest et al. (2004) παρατήρησαν ότι υπήρχε υψηλή θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ανάγνωση και τη γλωσσική ανάπτυξη μόνο για τα παιδιά των οποίων οι γονείς δε χρησιμοποιούσαν αυταρχικές μεθόδους για την πειθαρχία των παιδιών τους, ενώ τα παιδιά των οποίων οι γονείς ήταν υπέρ της σωματικής τιμωρίας είχαν μικρότερη γλωσσική ανάπτυξη ανεξάρτητα από την ποσότητα των βιβλίων που τους είχαν διαβάσει οι γονείς τους.

Σε αρκετές έρευνες παρατηρήθηκε ότι η ανάπτυξη συγκεκριμένων τομέων της γλώσσας και του γραμματισμού σχετιζόταν με το γονεϊκό στιλ ανάγνωσης στο παιδί. Αυτό μπορεί να κυμαίνεται από έντονα αλληλεπιδραστικό (interactive), το οποίο περιλαμβάνει πλούσια συζήτηση ανάμεσα στον ενήλικο και το παιδί μέχρι απλή ανάγνωση του κειμένου (Hammett, van Kleeck & Huberty, 2003). Έντονα αλληλεπιδραστικό στιλ είναι η διαλογική ανάγνωση, στην οποία συμμετέχει ενεργά το παιδί, καθώς σ' αυτήν γίνεται αντιστροφή ρόλων. Το παιδί αναλαμβάνει το ρόλο του αφηγητή και ο ενήλικος το ρόλο του ενεργού ακροατή, ο οποίος υ-

ποβάλλοντας ερωτήσεις προκαλεί απαντήσεις από το παιδί, το παρακινεί να περιγράψει λεπτομερέστερα τις εικόνες, δίνει πρόσθετες πληροφορίες και το ενθαρρύνει με επαίνους, επανάληψη και επέκταση των φράσεών του να αφηγηθεί την ιστορία. Οι ερωτήσεις του ενηλίκου, όταν απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας 2-3 ετών είναι του τύπου «Τι είναι ...», «Τι συμβαίνει...» και αφορούν τις εικόνες του βιβλίου (περιγραφή αντικειμένων, γεγονότων, πράξεων), ενώ όταν απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας 4-5 ετών είναι του τύπου «γιατί...», «πώς...», «εσύ τι νομίζεις...» και αφορούν τη σύνδεση της ιστορίας με τη ζωή του παιδιού και την αφήγησή της ως σύνολο.

Η εφαρμογή του διαλογικού στιλ ανάγνωσης έδειξε ότι το στιλ αυτό συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και του πρώιμου γραμματισμού (Whitehurst & Lonigan, 1998). Οι Reese & Cox (1999) μελέτησαν τη συμβολή στην ανάπτυξη της γλώσσας και δεξιοτήτων γραμματισμού σε παιδιά ηλικίας 4 ετών τριών στιλ ανάγνωσης: α) του στιλ στο οποίο ο ενήλικος κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης συζητά με το παιδί εστιάζοντας στην περιγραφή των εικόνων (describer), β) του στιλ στο οποίο ο ενήλικος κατά την ανάγνωση κάνει παρεμβολές που αποβλέπουν στην κατανόηση της ιστορίας (comprehender) και γ) του στιλ στο οποίο ο ενήλικος αρχικά αναγγέλλει την ιστορία, τη διαβάζει χωρίς διακοπές και στο τέλος συζητά με το παιδί (performance-oriented). Οι ερευνήτριες παρατήρησαν ότι το περιγραφικό στιλ γενικά συνέβαλε στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και των γνώσεων των παιδιών για τη γραπτή γλώσσα περισσότερο από το δεύτερο και το τρίτο στιλ. Η συμβολή όμως αυτή σχετιζόταν με το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού. Τα παιδιά που είχαν περιορισμένο λεξιλόγιο ωφελήθηκαν περισσότερο από το περιγραφικό στιλ ανάγνωσης, ενώ τα παιδιά που είχαν πλούσιο λεξιλόγιο ωφελήθηκαν περισσότερο από την ανάγνωση της ιστορίας χωρίς διακοπές και το σχολιασμό της στο τέλος.

Οι παραπάνω παρατηρήσεις δείχνουν ότι για να συμβάλλει το παιδικό βιβλίο στην ανάπτυξη της γλώσσας και του πρώιμου γραμματισμού πρέπει κατά τη χρήση του να λαμβάνονται υπόψη οι ικανότητες και το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού. Η άποψη αυτή συνάδει με τη θεωρία της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά ωφελούνται και εσωτερικεύουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που γνωρίζουν κατά την αλληλεπίδρασή τους με τα ικανότερα άτομα, όταν η πνευματική ικανότητα που απαιτεί η κατάκτησή τους είναι λίγο πιο πάνω από το αναπτυξιακό τους επίπεδο (Moll, 1990). Αυτό σημαίνει ότι ένα βιβλίο με γλώσσα απλούστερη από αυτήν που χρησιμοποιεί το παιδί και γνώσεις

που ήδη κατέχει δεν θα συμβάλει στη γλωσσική και νοητική ανάπτυξη του όσο ένα βιβλίο με γλώσσα λίγο πιο περίπλοκη από τη γλώσσα του παιδιού και γνώσεις των οποίων ο βαθμός δυσκολίας είναι τέτοιος ώστε το παιδί να μπορεί να τις αποκτήσει με τη βοήθεια ενός ικανότερου ατόμου. Γι' αυτό κάποιοι υποστήριξαν ότι το στίλ ανάγνωσης, στο οποίο κυριαρχούν οι ερωτήσεις «Τι είναι...» και η περιγραφή των εικόνων είναι περισσότερο κατάλληλο για την ανάπτυξη του λεξιλογίου των μικρότερων παιδιών και των παιδιών με περιορισμένες ικανότητες, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά και τα παιδιά με αναπτυγμένη γλώσσα ωφελούνται περισσότερο από την ανάγνωση της ιστορίας χωρίς διακοπές (Reese & Cox, 1999).

Παρατηρήσεις της ανάγνωσης στο παιδί σε φυσικό περιβάλλον έδειξαν μεγάλες διαφορές ανάμεσα στους γονείς στο είδος των εξωκειμενικών προτάσεων που παρενέβαλλαν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Αυτές αφορούσαν κυρίως τη χρήση ερωτήσεων και περιγραφών με βάση τις εικόνες και τη χρήση ερωτήσεων του τύπου «Γιατί...», «πώς...», τη σύνδεση της ιστορίας με εμπειρίες του παιδιού και προβλέψεις, οι οποίες αφορούσαν το περιεχόμενο της ιστορίας. Κάποιοι ερευνητές (Van Kleeck et al., 1997, Neuman, 1996) θεωρούν ότι οι ερωτήσεις του τύπου «Τι είναι...» και γενικά η περιγραφή των εικόνων είναι παρεμβολές χαμηλού επιπέδου αφαίρεσης, γιατί η απάντησή τους από το παιδί δεν απαιτεί τη χρήση αφηρημένης σκέψης, ενώ οι ερωτήσεις «Γιατί...», «πώς», η σύνδεση της ιστορίας με εμπειρίες του παιδιού και οι προβλέψεις είναι παρεμβολές υψηλού επιπέδου αφαίρεσης, γιατί η απάντησή τους απαιτεί από το παιδί να αποστασιοποιηθεί από το συγκεκριμένο πλαίσιο της ιστορίας και να κρίνει, να ερμηνεύσει και να προβλέψει καταστάσεις. Έρευνες έδειξαν ότι η ανάγνωση, όταν συνδέεται με υψηλού επιπέδου αφαίρεσης συζήτηση, υποστηρίζει περισσότερο την ανάπτυξη του λεξιλογίου και των προαναγνωστικών δεξιοτήτων του παιδιού (Haden et al., 1996, Purcell-Gates, 1996). Οι Haden et al. παρατήρησαν ότι τα παιδιά των μητέρων, οι οποίες κατά την ανάγνωση έκαναν παρεμβολές περισσότερο υψηλής αφαίρεσης (σύνδεση της ιστορίας με τη ζωή του παιδιού, προβλέψεις), είχαν 2,5 χρόνια αργότερα πλουσιότερο λεξιλόγιο από τα παιδιά των μητέρων, οι οποίες έκαναν παρεμβολές κυρίως χαμηλού επιπέδου αφαίρεσης (ονόματα αντικειμένων, περιγραφή των εικόνων). Μεταγενέστερη όμως έρευνα έδειξε ότι οι ερωτήσεις των γονέων κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης συνέβαλαν την ανάπτυξη του λεξιλογίου του παιδιού ανεξάρτητα από το επίπεδο αφαίρεσης (Justice, 2002).

Η ανάγνωση στο παιδί είναι μια δραστηριότητα στην οποία συμμετέ-

χουν και αλληλεπιδρούν τρεις παράγοντες ο ενήλικος, το παιδί και το βιβλίο. Γι' αυτό η ποσότητα και η ποιότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης που προκύπτει επηρεάζεται από χαρακτηριστικά των παραπάνω παραγόντων.

1. Το βιβλίο

1.1. Είδη κειμένων

Έρευνες έδειξαν ότι διαφορετικά είδη βιβλίων και κειμένων προκαλούν διαφορετικές συμπεριφορές. Σε πολύ μικρά παιδιά (9-27 μηνών) παρατηρήθηκε ότι τα ίδια και οι γονείς τους μιλούσαν περισσότερο, όταν το βιβλίο που χρησιμοποιούνταν είχε μόνο εικόνες. Αν οι εικόνες συνοδευόταν από κείμενο, οι γονείς είχαν την τάση να διαβάζουν το κείμενο (Senechal et al., 1995). Στην ίδια ηλικία παρατηρήθηκε ότι κατά την ανάγνωση παιδικών βιβλίων γνώσεων οι μητέρες έκαναν ερωτήσεις, ονόμαζαν αντικείμενα που έδειχναν οι εικόνες και ανατροφοδοτούσαν τα παιδιά περισσότερο από ότι κατά την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων, στα οποία έκαναν περισσότερα περιγραφικά σχόλια από ότι στα βιβλία γνώσεων (Potters & Haynes, 2000). Έρευνες σε μεγαλύτερα παιδιά έδειξαν ότι η ανάγνωση παιδικών ιστοριών προκαλούσε γλωσσικές ανταλλαγές, οι οποίες αφορούσαν το περιεχόμενο της ιστορίας με στόχο την κατανόησή της (Natsiopolou et al., 2006, Stadler & McEvoy, 2003), τα κείμενα με επαναλήψεις στη γλώσσα ή την ιστορία προκαλούσαν τη συμμετοχή του παιδιού στην ανάγνωση με την «ανάγνωση» από το παιδί των επαναλαμβανόμενων σημείων (Neuman, 1996), ενώ τα βιβλία που πρόβαλλαν τα γράμματα προκαλούσαν παρεμβολές που αφορούσαν το φωνολογικό τομέα της γλώσσας (ονόματα και προφορά γραμμάτων και συλλαβών) (Stadler & McEvoy, 2003).

Παρατηρήθηκε ακόμη ότι τα παιδιά συμμετείχαν στην ανάγνωση παιδικών βιβλίων γνώσεων περισσότερο από ότι στην ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων (Pellegrini et al., 1990) και ότι η ανάγνωση παιδικών ιστοριών στο σπίτι προκαλούσε συζήτηση ανάμεσα στο γονιό και το παιδί, η οποία ήταν περισσότερο χαμηλού επιπέδου αφαίρεσης (Pellegrini et al., 1990, Natsiopolou et al., 2006). Αντίθετα τα παιδικά βιβλία γνώσεων προκαλούσαν συζήτηση, η οποία ήταν περισσότερο υψηλού επιπέδου αφαίρεσης (Pellegrini et al., 1990). Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε ανάλογη έρευνα σε ελληνικά νηπιαγωγεία (Moschovaki & Meadows,

2006). Επιπλέον παρατηρήθηκε ότι η παραγωγή αφηρημένου λόγου σχετιζόταν με την τεχνική παρουσίασης της ιστορίας. Οι Curenton et al. (2008) μελέτησαν τον αποστασιοποιημένο λόγο (παρεμβολές υψηλής αφάιρεσης - περίπλοκος γραμματικά λόγος) που χρησιμοποίησαν οι μητέρες και τα παιδιά σε τρεις τεχνικές παρουσίασης ιστοριών: την προφορική αφήγηση, την ανάγνωση και τη δημιουργία ιστορίας από το παιδί. Παρατήρησαν ότι οι μητέρες χρησιμοποιούσαν περισσότερο αφηρημένο λόγο στις γλωσσικές ανταλλαγές με τα παιδιά κατά τη διάρκεια της προφορικής αφήγησης, ενώ τα παιδιά κατά τη διάρκεια της δημιουργίας ιστοριών. Επιπλέον οι μητέρες χρησιμοποίησαν περισσότερο από τα παιδιά περίπλοκο γραμματικά λόγο κατά την προφορική αφήγηση, τα παιδιά χρησιμοποίησαν περισσότερο από τις μητέρες γραμματικά περίπλοκο λόγο κατά τη δημιουργία ιστοριών, ενώ κατά την ανάγνωση ιστοριών δεν παρατηρήθηκαν διαφορές ανάμεσα στις μητέρες και τα παιδιά.

1.2. Άγνωστη-γνωστή ιστορία

Σε αρκετές έρευνες παρατηρήθηκε ότι οι παρεμβολές των παιδιών και των μητέρων κατά την ανάγνωση διαφοροποιούνταν ανάλογα με το αν η ιστορία ήταν γνωστή ή άγνωστη στο παιδί (Van Kleeck et al., 1997, Phillips & McNaughton, 1990). Σε έρευνα με παιδιά ηλικίας 2-5 ετών βρέθηκε ότι όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την ηλικία τους κατά την ανάγνωση γνωστών ιστοριών μιλούσαν και συζητούσαν για την ιστορία περισσότερο από ότι κατά την ανάγνωση άγνωστων ιστοριών. Επιπλέον οι προτάσεις που θυμούνται από το κείμενο αυξάνονταν ανάλογα με την ηλικία αλλά αυτό συνέβαινε μόνο στις γνωστές ιστορίες (Goodsitt et al., 1988). Οι Van Kleeck et al. (1997) σε έρευνά τους με παιδιά ηλικίας 3-4 ετών παρατήρησαν ότι οι μητέρες κατά τις πρώτες αναγνώσεις μιας άγνωστης στο παιδί ιστορίας έκαναν πολλές παρεμβολές χαμηλού επιπέδου αφάιρεσης, οι οποίες αφορούσαν πρόσωπα και αντικείμενα που έδειχναν οι εικόνες. Όταν όμως τα παιδιά εξοικειώνονταν με την ιστορία οι μητέρες περιορίζαν το σχολιασμό των εικόνων και πολλαπλασίαζαν τις υψηλού επιπέδου αφάιρεσης παρεμβολές (π.χ. σύνδεση της ιστορίας με εμπειρίες του παιδιού). Άλλοι όμως ερευνητές βρήκαν ότι το στίλ ανάγνωσης της μητέρας παρέμεινε σταθερό (Haden et al., 1996, Kaderavec & Pakulski, 2007), ενώ έρευνα σε νηπιαγωγεία έδειξε ότι δεν υπήρχαν διαφορές στις γλωσσικές ανταλλαγές νηπιαγωγού-παιδιών ανάλογα με το αν η ιστορία ήταν γνωστή ή άγνωστη (Moschovaki & Medows, 2006).

2. Το παιδί

Αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι όσο νωρίτερα το παιδί έρχεται σε επαφή με το βιβλίο τόσο μεγαλύτερα είναι τα οφέλη για τη γλωσσική εξέλιξη και την ανάπτυξη του ενδιαφέροντός του για το βιβλίο. Παρατηρήθηκε ότι η γλωσσική ανάπτυξη παιδιών ηλικίας 4 ετών σχετιζόταν αρνητικά με την ηλικία κατά την οποία οι γονείς είχαν αρχίσει να τους διαβάζουν (Payne et al., 1994) και ότι ο καλύτερος δείκτης της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού στην ηλικία των 2 ετών ήταν η ηλικία στην οποία οι γονείς άρχισαν να του διαβάζουν (DeBaryshe, 1993). Στις χώρες του δυτικού κόσμου τα περισσότερα παιδιά έρχονται σε επαφή με το βιβλίο από τους πρώτους μήνες της ζωής τους. Σε αρκετές έρευνες βρέθηκε ότι οι γονείς διάβασαν για πρώτη φορά στο παιδί τους πριν εκείνο συμπληρώσει το πρώτο έτος της ζωής του όμως η ανάγνωση στα παιδιά ηλικίας κάτω των 12 μηνών ήταν σπάνια, ενώ στα παιδιά ηλικίας 1 και 2 ετών συχνότερη. Η Yarosz & Barnett (2001) παρατήρησαν ότι η ανάγνωση από τους γονείς στο παιδί είχε μεγαλύτερη αύξηση από τη γέννηση του παιδιού μέχρι την ηλικία των 3 ετών και μικρότερη αύξηση κατά την ηλικία των 3 με 5 ετών. Από την επισκόπηση των σχετικών ερευνών προέκυψε ότι η ανάγνωση σε παιδιά ηλικίας 0-3 ετών είναι διαφορετική από την ανάγνωση σε παιδιά ηλικίας 3-5 ετών.

Έρευνες σχετικές με τις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι γονείς στα παιδιά ηλικίας μέχρι 3 ετών έδειξαν ότι οι γονείς κατά την ανάγνωση σε παιδιά μικρότερα των 18 μηνών απέφευγαν να διαβάζουν το κείμενο κατά λέξη, έκαναν πολλές παρεμβολές με σκοπό να συγκεντρώσουν την προσοχή του παιδιού, έδειχναν τις εικόνες και ονόμαζαν τα αντικείμενα που υπήρχαν σε αυτές. Στα παιδιά ηλικίας άνω των 18 μηνών οι γονείς έκαναν περισσότερες ερωτήσεις και συζητούσαν για τις εικόνες και την ιστορία συχνότερα από ότι με τα μικρότερα παιδιά. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, οι γονείς άλλαζαν τη συμπεριφορά τους με βάση τη γνώση τους για τις γλωσσικές και νοητικές ικανότητες του παιδιού (Fletcher & Reese, 2004). Πιθανόν με βάση αυτή τη γνώση οι γονείς επέλεγαν και χρησιμοποιούσαν για τα παιδιά ηλικίας άνω των 3 ετών πιο περίπλοκα βιβλία από ότι για τα μικρότερα αδέλφια τους (van Kleeck, Beckley-McCall, 2002). Αλλά και τα ίδια τα παιδιά αντιμετώπιζαν διαφορετικά την ανάγνωση σε διαφορετικές ηλικίες. Παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά ηλικίας 3-4 ετών έκαναν πολλές ερωτήσεις που αφορούσαν τις εικόνες, ενώ μετά την ηλικία των 4 ετών τα παιδιά περιόριζαν τις ερωτήσεις και αύξαιναν τις ερωτήσεις για την ιστορία και το νόημα λέξεων (Yaden et al., 1989).

3. Οι γονείς

Η ανάγνωση από τους γονείς στο παιδί είναι μία κοινωνική δραστηριότητα και ως τέτοια επηρεάζεται από κοινωνικά χαρακτηριστικά, όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, το επίπεδο εκπαίδευσης και γραμματισμού των γονέων, τις πεποιθήσεις τους για το βιβλίο και το γραμματισμό στην προσχολική ηλικία. Καταρχήν διαπιστώθηκε ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και η εκπαίδευση των γονέων σχετίζεται θετικά με τη συχνότητα της ανάγνωσης. Έρευνες έδειξαν ότι οι οικογένειες ανώτερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου διάβαζαν στα παιδιά συχνότερα από τις οικογένειες των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων (Natsiopoulos et al., 2006b, Karras et al., 2003) και ότι το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας σχετιζόταν θετικά με τη συχνότητα ανάγνωσης στο παιδί από τη γέννησή του μέχρι την ηλικία των 6 ετών (Yaros & Barnett, 2001). Σε αρκετές έρευνες βρέθηκε ότι το επίπεδο γραμματισμού και εκπαίδευσης των μητέρων σχετιζόταν με το επίπεδο αφαίρεσης της συζήτησης που είχαν με τα παιδιά τους κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (Torr, 2004, Neumann, 1995). Σε έρευνες κατά τις οποίες μελετήθηκε η ποιότητα και η ποσότητα των γλωσσικών ανταλλαγών γονιού-παιδιού παρατηρήθηκε ότι αυτές ήταν πιθανότερο να γίνονται με βάση το βιβλίο και να είναι χαμηλής αφαίρεσης (ερωτήσεις προσοχής, επαναλήψεις), όταν οι γονείς είχαν περιορισμένη αναγνωστική ικανότητα και υψηλής αφαίρεσης με βάση το περιεχόμενο της ιστορίας, όταν οι γονείς είχαν ευχέρεια στην ανάγνωση (Neuman, 1996).

Η Torr αναφέρει ότι οι μητέρες με χαμηλή εκπαίδευση, όταν διάβαζαν στο παιδί, απέφευγαν να διακόπτουν την ανάγνωση και οι ελάχιστες παρεμβολές που έκαναν ήταν για να δείξουν κάποια εικόνα και να ονομάσουν αντικείμενα. Αντίθετα οι μητέρες με ανώτατη εκπαίδευση έκαναν πολλά σχόλια και ερωτήσεις η απάντηση των οποίων απαιτούσε υψηλή αφαίρεση (πρόβλεψη, σύνδεση της ιστορίας με εμπειρίες των παιδιών) και λόγο αποστασιοποιημένο από το «εδώ και τώρα». Έρευνες στην Ελλάδα έδειξαν ότι οι παρεμβολές των γονιών και των παιδιών κατά την ανάγνωση ιστοριών στο σπίτι ήταν στην πλειονότητά τους χαμηλού επιπέδου αφαίρεσης, οι γονείς όμως με ανώτατη εκπαίδευση και τα παιδιά τους έκαναν περισσότερες παρεμβολές υψηλής αφαίρεσης από τους γονείς με χαμηλότερη εκπαίδευση και τα παιδιά τους (Natsiopoulos et al., 2006a, Melissa-Halikiopoulou & Natsiopoulos, 2008). Η Hoff-Ginsberg (1991) παρατήρησε ότι δεν υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στις μητέρες στις γλωσσικές ανταλλαγές με τα παιδιά τους, όταν οι μητέρες ήταν τουλάχιστον

στον απόφοιτο Λυκείου.

Επιπλέον διαπιστώθηκε ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και η εκπαίδευση των γονέων σχετιζόταν με την ποιότητα της ανάγνωσης μέσω των πεποιθήσεων τους για το βιβλίο και το γραμματισμό στην προσχολική ηλικία (Bingham, 2007, DeBaryshe, 1995). Παρατηρήθηκε ότι οι γονείς που θεωρούσαν σημαντική την ανάπτυξη της γλώσσας και του γραμματισμού στην προσχολική ηλικία και πίστευαν ότι οι ίδιοι μπορούσαν να συμβάλλουν σε αυτήν ενέπλεκαν τα παιδιά τους σε σχετικές δραστηριότητες συχνότερα από τους γονείς που δε θεωρούσαν σημαντικό το ρόλο τους για την ανάπτυξη της γλώσσας και του γραμματισμού των παιδιών τους (Weigel et al., 2005). Ειδικότερα, όσον αφορά τη χρήση παιδικών βιβλίων παρατηρήθηκε ότι οι γονείς με υψηλό επίπεδο γραμματισμού και εκπαίδευσης είχαν περισσότερο παιδοκεντρικές απόψεις και έδιναν έμφαση στην ψυχαγωγική πλευρά της ανάγνωσης, ενώ οι γονείς με χαμηλή εκπαίδευση έδιναν έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (π.χ. αντιγραφή γραμμάτων και αριθμών) (Sonnenschein, 1997, Payne et al., 1994). Έτσι η ευχαρίστηση που προκαλούσε η ανάγνωση ήταν πολύ πιθανό να οδηγούσε και στη συχνότερη ανάγνωση με αποτέλεσμα το παιδικό βιβλίο να συμβάλλει περισσότερο στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών των οικογενειών με ανώτερο μορφωτικο-οικονομικό επίπεδο.

Προτάσεις

Η γλώσσα και ο γραμματισμός είναι βασικές δεξιότητες για την ακαδημαϊκή επιτυχία του παιδιού. Η ανάπτυξή τους έχει τις ρίζες στην προσχολική ηλικία και υποστηρίζεται τυπικά από την πολιτεία με την εφαρμογή προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης και άτυπα από την οικογένεια με τις δραστηριότητες γραμματισμού του οικογενειακού περιβάλλοντος. Οι γονείς μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τις δεξιότητες πρώιμου γραμματισμού των παιδιών τους αν αυξήσουν τη συχνότητα εκτέλεσης μαζί με τα παιδιά τους των δραστηριοτήτων που βρέθηκε ότι σχετίζονται θετικά με την απόκτηση γνώσεων για το γραπτό λόγο και την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για την ανάγνωση. Τέτοιες δραστηριότητες είναι η ανάγνωση και η αφήγηση ιστοριών στο παιδί, η αγορά εικονοβιβλίων, η απαγγελία παιδικών ποιημάτων και οι επισκέψεις παιδικών βιβλιοθηκών μαζί με το παιδί. Για να έχουν όμως οι παραπάνω δραστηριότητες και συγκεκριμένα η ανάγνωση τα αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα πρέπει παράλληλα με την αύξηση της συχνότητας να προσεχθεί

και η ποιότητα της ανάγνωσης. Σε αυτό θα συμβάλλει η ενημέρωση των γονέων ώστε να πεισθούν ότι οι ίδιοι παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της γλώσσας και του γραμματισμού των παιδιών τους και να υιοθετήσουν θετική στάση προς την ανάγνωση στο παιδί. Παρατηρήθηκε ότι οι γονείς που αντιμετώπιζαν θετικά τη χρήση του παιδικού βιβλίου στην προσχολική ηλικία διάβαζαν συχνότερα στα παιδιά τους και δημιουργούσαν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μια ευχάριστη ατμόσφαιρα που προκαλούσε τον ενθουσιασμό και το ενδιαφέρον του παιδιού για το βιβλίο (Weigel et al., 2005).

Το ενδιαφέρον αυτό μπορεί να ενισχυθεί ακόμα περισσότερο αν οι γονείς επιτρέπουν στα παιδιά τους να συμμετέχουν στην εκλογή των βιβλίων που τους διαβάζουν (Ortiz et al., 2001). Για την πληρέστερη υποστήριξη της γλωσσικής ανάπτυξης οι γονείς πρέπει να χρησιμοποιούν τόσο λογοτεχνικά όσο και παιδικά βιβλία γνώσεων. Η άποψη που επικρατούσε παλιότερα ότι για την εκμάθηση της γλώσσας και την ανάπτυξη προαναγνωστικών δεξιοτήτων κατάλληλα είναι τα λογοτεχνικά βιβλία που αφηγούνται ιστορίες σήμερα έχει υποχωρήσει. Έρευνες έδειξαν ότι τα δύο είδη κειμένων (λογοτεχνικά και πληροφοριακά) εξαιτίας των διαφορετικών σκοπών που υπηρετούν, περιέχουν διαφορετικά γλωσσικά πρότυπα, τα οποία πρέπει να γνωρίσει το παιδί για να αποκτήσει εκφραστική πληρότητα (Pappas, 1993).

Επιπλέον κατά την ανάγνωση παιδικών βιβλίων γνώσεων η συζήτηση ανάμεσα στο γονιό και το παιδί είναι κυρίως υψηλού επιπέδου αφαίρεσης και έτσι το παιδί εξοικειώνεται με τον αποστασιοποιημένο γλωσσικό κώδικα που θα συναντήσει αργότερα στο σχολείο. Ανεξάρτητα από το είδος των βιβλίων, οι γονείς θα υποστηρίξουν αποτελεσματικότερα την γλωσσική εξέλιξη των παιδιών τους αν τα κείμενα που τους διαβάζουν έχουν σε σχέση με το γλωσσικό επίπεδο των παιδιών πιο αναπτυγμένες γλωσσικές δομές, πλουσιότερο λεξιλόγιο και διαφορετικούς τρόπους χρήσης της γλώσσας. Έτσι θα γνωρίσουν στα παιδιά λέξεις και εκφράσεις που δεν χρησιμοποιούν στον καθημερινό, επικοινωνιακό λόγο και θα τα εξοικειώσουν με τη γραπτή γλώσσα, η οποία διαφέρει από την προφορική.

Στο πλαίσιο των μέτρων που λαμβάνει η πολιτεία για την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους πολίτες της πρέπει να μεριμνήσει ιδιαίτερα για την ενημέρωση των οικογενειών των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων. Έρευνες έδειξαν ότι όταν το μορφωτικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων είναι χαμηλό τα παιδιά έχουν μικρότερη ικανότητα προφορικής έκφρασης και κατανόησης του γραπτού λόγου (Weigel et al., 2005, Tzouriadou & Manavopoulos, 1995) και οι ανεπαρκείς προανα-

γνωστικές ικανότητες κατά την έναρξη της φοίτησης στο σχολείο προκαλούν δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης και χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Η λήψη μέτρων για την ανάπτυξη των γλωσσικών και προαναγνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών των χαμηλών μορφωτικο-οικονομικών στρωμάτων είναι το πρώτο προληπτικό βήμα για να περιοριστεί ο αριθμός των παιδιών που αποτυγχάνουν στο σχολείο (Fletcher & Reese, 2004). Ένα τέτοιο προληπτικό μέτρο είναι η εφαρμογή προγραμμάτων με στόχο την ευαισθητοποίηση των μειονεκτούντων γονέων και την εκπαίδευσή τους σε αποτελεσματικές τεχνικές ανάγνωσης.

Έρευνες έδειξαν ότι τα αποτελέσματα της συχνής ανάγνωσης στο παιδί στα χαμηλά κοινωνικά στρώματα δε διέφεραν σημαντικά από εκείνα που παρατηρήθηκαν στα ανώτερα στρώματα (Bus et al., 1995) και ότι η εκπαίδευση των μειονεκτούντων γονέων σε αποτελεσματικές τεχνικές ανάγνωσης συνέβαλε στην ανάπτυξη της γλώσσας και των δεξιοτήτων πρώιμου γραμματισμού. Τέτοιες τεχνικές είναι η διαλογική ανάγνωση (Whitehurst & Lonigan, 1998), η επανειλημμένη ανάγνωση της ίδιας ιστορίας με βαθμιαία αύξηση της ποσότητας και της αφαίρεσης των γλωσσικών ανταλλαγών από ανάγνωση σε ανάγνωση (Iannucci, 2007), η ανάγνωση που συνδυάζει κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις προς το παιδί, επέκταση των φράσεων του παιδιού και άλλες υψηλής αφαίρεσης γλωσσικές ανταλλαγές ανάμεσα στο γονιό και το παιδί (Arnold et al., 1994).

Επιπλέον στους γονείς με χαμηλή εκπαίδευση πρέπει να τονιστεί η ψυχαγωγική πλευρά της ανάγνωσης. Με δεδομένο ότι οι γονείς αυτοί έχουν την τάση να διαβάζουν μονότονα και να είναι αυταρχικοί, πρέπει να πεισθούν ότι η ανάγνωση στο μικρό παιδί είναι μια μορφή ψυχαγωγίας που οφείλει να είναι ευχάριστη και στους δύο. Γι' αυτό οι γονείς, όταν διαβάζουν στο παιδί, πρέπει να είναι χαμογελαστοί, ζεστοί, φιλικοί, να απαντούν με προθυμία στις ερωτήσεις του παιδιού, να μην το τιμωρούν και να ενθαρρύνουν την προσπάθειά του να πάρει μέρος στην ανάγνωση (Kassow, 2006). Έτσι θα προκαλέσουν την αγάπη του παιδιού για το βιβλίο, η οποία τελικά είναι η βασικότερη προϋπόθεση για να έχει το παιδί και όλα τα άλλα οφέλη από την πρώιμη επαφή του με τα βιβλία.

Βιβλιογραφία

- ARNOLD, D. H., LONIGAN, CH. J., WHITEHURST, G. J., & EPSTEIN, J. N. (1994), Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format, *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 235-243
- 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
- BURGESS, S. R., HECHT, S. A., & LONIGAN, C. J. (2002), Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study, *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426
- BUS, A. G., & VAN IJZENDOORN, M. H. (1997), Affective dimension of mother-infant picturebook reading. *Journal of School Psychology*, 35(1), 47-60
- BUS, A. G., VAN IJZENDOORN, M. H., & PELLIGRINI, A. D. (1995), Joint book reading for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy, *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21
- CHOMSKY, C. (1972), Stages in language development and reading exposure, *Harvard Educational Review*, 42, 1-33
- CURENTO, S. M., GRAIG, M. J., & FLANIGAN, N. (2008), Use of decontextualized talk across story contexts: How oral story storytelling and emergent reading can scaffold children's development, *Early Education & Development*, 19(1), 161-187
- BEBARYSHE, B. D. (1993), Joint picture book reading correlates of early oral language skill, *Journal of child language*, 20, 455-461
- DURKIN, D. (1966), *Children who read early*, New York, N.Y.: Teachers College Press
- FLETCHER, K. L., REESE, E. (2005), Picture book reading with young children: A conceptual framework, *Developmental Review*, 25(1), 64-103
- EVANS, M. A., SHAW, D., BELL, M. (2000), Home literacy activities and their influence on early literacy skills, *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54, 65-75
- GEST, S. D., FREEMAN, N. R., DOMITROVICH, C. E., & WELSH, J. A. (2004), Shared book reading and children's language comprehension

- sion skills: the moderating role of parental discipline practices, *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 2nd Quarter 2004, 319-336
- GOODSITT, J., RAITAN, J. G., PERLMUTTER, M. (1988), Interaction between mothers and preschool children when reading a novel and familiar book, *International Journal of Behavioral Development*, 11, 489-505
- HADEN, C. A., REESE, E., FIVUSH, R. (1996), Mothers' extratextual comments during storybook reading: Stylistic differences over time and across texts, *Discourse Processes*, 21, 135-169
- HAMMETT, L. A., VAN KLEECK, A., HUBERTY, C. J. (2003), Patterns of parents' extratextual interactions during book sharing with preschool children: A cluster analysis study, *Reading Research Quarterly*, 38 (4), 442-468
- HOFF-GINSBERG, E. (1991), Mother-child conversation in different social classes and communicative settings, *Child Development*, 62, 782-796
- JUSTICE, L. M. (2002), Word exposure conditions and preschoolers' novel word learning during shared storybook reading, *Reading Psychology*, 23(2), 87-106
- KADERAVEK, J. N., PAKULSKI, L. A. (2007), Mother-child storybook interactions: Literacy orientation of preschoolers with language impairment, *Journal of Early Childhood Literacy*, 7(1), 49-72
- KADERAVEK, J. N., SULZBY, E. (1998), Parent-child joint book reading: An observational protocol for young children, *American Journal of Speech-Language Pathology*, 7(1), 30-40
- KARRAS, J., VANDEVETER, M. C., BRAUNGART-RIEKER, J. M. (2003), Predicting shared parent-child book reading in infancy, *Journal of Family Psychology*, 17, 134-146
- MELISSA-HALIKIOPOULOU, CHR., NATSIOPOULOU, T. (2008), Mothers reading children's books to preschoolers. A Greek study, *International Journal of Caring Sciences*, 1(2), 74-85
- MOLL, L. C. (1990), Introduction. In L. C. Moll (ed.) *Vygotsky and Education: Instructional implications and applications of Socio-historical Psychology*, Cambridge University Press, 1-27
- MOSCHOVAKI, E., MEADOWS, S. (2005), Young children's cognitive engagement during classroom book reading: Differences according to book, text genre and story format, *Early Childhood Research & Practice*, <http://ecrp.uiuc.edu/v7n2/moschovaki.html> (24 Apr. 2008)

- NATSIPOULOU, T. (2007), Children's literature in Greece at the end of the twentieth century, *The Journal of Children's Literature*, 4(1), 55-69
- NATSIPOULOU, T., SOULIOTIS, M., KYRIDIS, A. (2006A), Narrating and reading folktales and picture books: Storytelling techniques and approaches with preschool children, *Early Childhood Research & Practice*. Available <http://ecrp.uiuc.edu/v8n1/natsiopoulou.html> (6 June, 2006)
- NATSIPOULOU, T., SOULIOTIS, D., KYRIDIS, A., HATZISAVVIDES, S. (2006B), Reading children's books to the preschool children in Greek families, *International Journal of Early Childhood*, 38(2), 69-79
- NEUMAN, S. B. (1996), Children engaging in storybook reading: The influence of access to print resources, opportunity, and parental interaction, *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 495-513
- ORTIZ, C., STOWE, R. M., ARNOLD, D. H. (2001), Parental influence on child interest in shared picture book reading, *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 263-281
- PAPPAS, CHR. (1993), Is narrative 'primary'? Some insights from kindergarteners' pretend readings of stories and information books, *Journal of Reading Behavior*, 25(1), 97-127
- PHILLIPS, G., MCNAUGHTON, S. (1990), The practice of story book reading to preschool children in mainstream New Zealand families, *Reading Research Quarterly*, 25(3), 196-211
- PELLEGRINI, A. D., PERLMUTTER, J. C., GALDA, L., & BRODY, G. H. (1990), Joint reading between black Head Start children and their mothers, *Child Development*, 61(2), 443-453
- POTTER, C. A., HAYNES, W. O. (2000), The effect of genre on mother-toddler interaction during joint book reading, *Infant-Toddlers Intervention*, 10, 97-105
- 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
- REESE, E., COX, A. (1999), Quality of adult book reading affects children's emergent literacy, *Developmental Psychology*, 35(1), 20-28
- SCARBOROUGH, H. S., DOBRICH, W. (1994), On the efficacy of reading to preschoolers, *Developmental Review*, 14, 245-302
- SENECHAL, M., CORNELL, E. H., & BRODA, L. S. (1995), Age-related differences in the organization of parent-infant interactions during

- picture book reading, *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 317-337
- SONNENSCHNEIN, S., BAKER, L., SERPELL, R., SCHERR, D., TURITT, V. G., MUNSERTMAN, K. (1997), Parental beliefs about ways to help children learn to read: The impact of an entertainment or a skill perspective, *Early Child Development and Care*, 127/128, 111-118
- STADLER, M. A., MCEVOY, M. A. (2003), The effect of text genre on parent use of joint book reading strategies to promote phonological awareness, *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 502-510
- STORCH, S. A., WHITEHURST, G. J. (2001), The role of family and home in the literacy development of children from low-income backgrounds, *New Directions for Child and Adolescent Development*, 92, 53-71
- TORR, J. (2004), Talking about picture books: The influence of maternal education on four-year-old children's talk with mothers and preschool teacher, *Journal of Early Childhood Literacy*, 4(2), 181-210
- TZOURIADOU, M., MANAVOPOULOS, K. (1995), Preschoolers linguistic-cognitive abilities and interaction, *European Early Childhood Education Research Journal*, 3(1), 47-60
- VAN KLEEK, A., BECKLEY-MCCALL, A. (2002), A comparison of mothers' individual and simultaneous book sharing with preschool siblings: An exploratory study of five families, *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 175-189
- VAN KLEECK, A., GILLAM, R. B., HAMILTON, L., MCGRATH, C. (1997), The relationship between middle-class parents' book-shared discussion and their preschoolers' abstract language development, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40, 1261-1271
- WHITEHURST, G. J., LONIGAN, C. J. (1998), Child Development and Emergent Literacy, *Child Development*, 69 (3), 848-872
- YADEN, D. B., SMOLKIN, L. B., CONLON, A. (1989), Preschoolers' questions about pictures, print conversations, and story text during reading aloud at home, *Reading Research Quarterly*, 14(2), 188-215
- YAROSZ, D. J., BARNETT, W. S. (2001), Who reads to young children? Identifying predictors of family readings activities, *Reading Psychology*, 22, 67-81

*Abstract**Children's books and early literacy: the parents' role*

In Western societies book sharing during the preschool years is a common practice that contributes to children's linguistic and early literacy development. The contribution of book reading to children's development depends on the quantity of reading as well as on the quantity and quality of language interaction between adults and children during book reading. The parents' educational level and their beliefs about children's books affects both the quantity and quality of the verbal interaction between them and their children during book reading. Many researches have showed that parents of higher socio-economic status read to their children, used abstract concepts during reading and gave emphasis on affective aspect of shared book reading more than parents of lower socio-economic status. Books' characteristics such as genre of text (fiction-non fiction) wordless picture book or picture book are associated with the level of abstraction and the quantity of parent-child's verbal interaction during book reading. The parents' familiarization especially those of lower socio-economic status with effective book reading techniques could stimulate preschooler's interest for books and promotes the child's language and early literacy development.



Η Δρ. Τριανταφυλλιά Νατσιοπούλου είναι αναπληρώτρια καθηγήτρια στο Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας του Αλεξάνδρειου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Θεσσαλονίκης. Διδάσκει Παιδική Λογοτεχνία και τη χρήση της στην προσχολική ηλικία. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν την Παιδική Λογοτεχνία, τη σχέση τηλεόρασης και παιδικού βιβλίου και την αγωγή υγείας στην προσχολική ηλικία. Άρθρα της έχουν δημοσιευτεί σε ελληνικά και ξένα περιοδικά.

(tnatsiop@bc.teithe.gr)