

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: Προσχολική Παιδαγωγική**

Η διδακτική τεχνική της «σκαλωσιάς» κατά την ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας (4-5 ετών):  
Οι απόψεις των νηπιαγωγών.

**ΛΟΥΒΡΟΥ ΕΛΕΝΗ**

Επιβλέπουσα: Ευφημία Τάφα  
Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης

**ΡΕΘΥΜΝΟ 2014**

# Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
<b><u>Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Εισαγωγή</u></b> .....	5
<b><u>Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας</u></b> .....	8
2.1. Η σημασία της ανάγνωσης ιστοριών στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας.....	8
2.2. Η σημασία της ανάγνωσης ιστοριών στο πλαίσιο των προσχολικών προγραμμάτων σπουδών.....	16
2.3. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις για την ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας.....	21
2.3.1. Η αλληλεπιδραστική ανάγνωση (interactive reading).....	26
2.3.2. Η ανάγνωση παράσταση (performance-oriented approach).....	28
2.3.3. Η από κοινού ανάγνωση (shared reading).....	30
2.4. Η διδακτική τεχνική της σκαλωσιάς: έννοια, ορισμός και θεωρητικό υπόβαθρο.....	32
2.5. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διδακτικής τεχνικής της σκαλωσιάς.....	36
2.6. Η χρήση της διδακτικής τεχνικής της σκαλωσιάς στην εκπαίδευση.....	51
2.7. Η χρήση της διδακτικής τεχνικής της σκαλωσιάς στην προσχολική τάξη.....	57
2.8. Η διδακτική προσέγγιση της διδακτικής τεχνικής της σκαλωσιάς κατά την αλληλεπιδραστική ανάγνωση.....	60
2.9. Η διδακτική προσέγγιση της διδακτικής τεχνικής της σκαλωσιάς στην από κοινού ανάγνωση.....	64
2.10. Η αναγκαιότητα της έρευνας.....	66
<b><u>Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Μεθοδολογία</u></b> .....	70
3.1. Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας.....	70

3.2.	Λειτουργικοί ορισμοί των όρων.....	70
3.3.	Μέσα συλλογής δεδομένων.....	71
3.4.	Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας .....	72
	<b><u>Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>: Αποτελέσματα της έρευνας</u></b> .....	74
	<b><u>Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>: Ερμηνεία των Αποτελεσμάτων</u></b> .....	86
	<u>Συμπεράσματα</u> .....	92
	<u>Περιορισμοί &amp; Μελλοντικές Κατευθύνσεις της Έρευνας</u> ...	94
	<u>Παιδαγωγικές Προτάσεις</u> .....	94
	<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b> .....	96
	<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b> .....	106

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει: α) τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν κατά την ανάγνωση των ιστοριών και αφορούν σε στρατηγικές σκαλωσιάς υψηλού και χαμηλού επιπέδου υποστήριξης β) τη συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν διδακτικές πρακτικές που αφορούν σε στρατηγικές σκαλωσιάς υψηλού και χαμηλού επιπέδου υποστήριξης κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας, και γ) πως οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις στρατηγικές σκαλωσιάς υψηλού και χαμηλού επιπέδου υποστήριξης συσχετίζονται με τη συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί τις εφαρμόζουν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας. Στη μελέτη συμμετείχαν 85 εκπαιδευτικοί δημοσίων νηπιαγωγείων στο νομό Χανίων της Κρήτης. Το δείγμα της έρευνας επιλέχτηκε με τη μέθοδο της επιλεκτικής δειγματοληψίας. Για τη συλλογή των δεδομένων διανεμήθηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις τύπου Likert που αφορούσαν: α) σε θέματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης των νηπιαγωγών, β) στις απόψεις των νηπιαγωγών για διδακτικές πρακτικές που σχετίζονται με στρατηγικές σκαλωσιάς υψηλού και χαμηλού επιπέδου υποστήριξης και γ) στη συχνότητα εφαρμογής διδακτικών πρακτικών που σχετίζονται με στρατηγικές σκαλωσιάς υψηλού και χαμηλού επιπέδου υποστήριξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί στις απόψεις τους τείνουν να υιοθετούν περισσότερο διδακτικές πρακτικές που αφορούν σε στρατηγικές χαμηλού επιπέδου υποστήριξης. Φάνηκε επίσης μέσω της παραγοντικής ανάλυσης που έγινε ότι οι στρατηγικές σκαλωσιάς δεν διαχωρίζονται σε υψηλού και χαμηλού επιπέδου και χρησιμοποιούνται ανάλογα με το διδακτικό στυλ της/του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας. Από την έρευνα βρέθηκε ακόμα ότι οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν με μεγαλύτερη συχνότητα στρατηγικές χαμηλού επιπέδου υποστήριξης. Τέλος παρατηρήθηκε ότι οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις στρατηγικές σκαλωσιάς σχετίζονται με τη συχνότητα εφαρμογής τους κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## Εισαγωγή

Η ανάγνωση μιας ιστορίας είναι μία από τις πιο συνηθισμένες και δημοφιλείς πρακτικές στην προσχολική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τους Vukelich, Christie & Morrow (2004, σελ. 15) « η ανάγνωση μιας ιστορίας αποτελεί το πιο βασικό στοιχείο της πρώιμης διδασκαλίας της ανάγνωσης και της γραφής». Σύμφωνα με την Τάφα (2001, σελ. 150) «με την ανάγνωση ιστοριών τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη φορά της ανάγνωσης, εξοικειώνονται με τον ρόλο του αναγνώστη και το είδος του γραπτού λόγου που χρησιμοποιείται στα βιβλία και συνειδητοποιούν τη λειτουργία του».

Στη συζήτηση κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά, κάνοντας προβλέψεις και ερωτήσεις, δίνοντας τις δικές τους απόψεις και ερμηνείες στην προσπάθεια τους να κατανοήσουν το νόημα του κειμένου (Morrow & Gambrell, 2004 · Vukelich, et al. 2004). Αυτή η ερμηνεία νοήματος πιθανότατα εξηγεί την ισχυρή επίδραση που έχει η έκθεση των παιδιών στην παιδική λογοτεχνία, για την ανάπτυξη του γραμματισμού τους (Morrow & Gambrell, 2004).

Μια σημαντική παράμετρος κατά την ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας αποτελεί η διδακτική τεχνική της «σκαλωσιάς». Η διεθνής έρευνα έχει δείξει ότι η μέθοδος της «σκαλωσιάς» κατά την ανάγνωση ιστοριών δίνει τη δυνατότητα στις/τους εκπαιδευτικούς να εστιάσουν σε έννοιες του γραπτού λόγου και σε στρατηγικές κατανόησης για τη δημιουργία νοήματος (Beauchat, et al. 2009, Connor, et al. 2006 · Santoro, et al. 2008, van Kleeck et al. 2006). Πιο συγκεκριμένα ο όρος «σκαλωσιά» κατά την ανάγνωση των ιστοριών προσδιορίζεται: α) από τα επίπεδα της «σκαλωσιάς» (το μέγεθος της βοήθειας), υψηλό, μεσαίο, χαμηλό, και β) τα είδη της βοήθειας, τις συγκεκριμένες δηλαδή στρατηγικές που εφαρμόζει η/ο εκπαιδευτικός (McGee & Morrow, 2005).

Η διεθνής βιβλιογραφία έχει δείξει ότι η χρήση στρατηγικών σκαλωσιάς από τις /τους εκπαιδευτικούς κατά την ανάγνωση ιστοριών συμβάλλει στην κατανόηση της ιστορίας από τα παιδιά (Beauchat, et al. 2009, Connor, et al. 2006, Santoro, et al. 2008, van Kleeck et al. 2006). Η χρήση της «σκαλωσιάς» φαίνεται να βρίσκει απήχηση μέσα από τη συναλλαγή και την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων (εκπαιδευτικοί-παιδιά) κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης. Η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των ιστοριών σε συνδυασμό με την

κατάλληλη υποστήριξη από τις /τους εκπαιδευτικούς οδηγεί σε μια από κοινού «κατασκευή» της ιστορίας. Από αυτή την άποψη, η προσέγγιση της αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης φαίνεται να αναγνωρίζει ότι εκπαιδευτικοί και παιδιά είναι ενεργοί συμμετέχοντες σε μια συνεργατική διαδικασία στη νοηματοδότηση των ιστοριών (Christenson, 2009, Wiseman, 2010).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία τα επίπεδα και τα είδη σκαλωσιάς που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια ανάγνωσης των ιστοριών φαίνεται α) να βελτιώνουν σημαντικά την γλωσσική έκφραση των παιδιών (Justice, et al. 2008), β) να ενισχύουν την ικανότητα τους να κατανοούν το περιεχόμενο μιας ιστορίας και το συνολικό νόημα της (Bond & Wasik, 2008, Connor, et al. 2006, Kleeck, 2008, Myers, 2005, Sipe, 2002) και γ) να βοηθούν τα παιδιά στην απόκτηση δεξιοτήτων του αναδύμενου γραμματισμού (Morrow & Cambrell, 2004). Επιπλέον η χρήση στρατηγικών σκαλωσιάς είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη για παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης καθώς διευκολύνει και παράλληλα ενισχύει την ικανότητα τους να κατανοούν το περιεχόμενο των ιστοριών (Kleeck, et al. 2006). Ωστόσο λίγες είναι οι μελέτες που έχουν διερευνήσει: α) κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική παράμετρο της ανάγνωσης των ιστοριών την τεχνική της «σκαλωσιάς», και β) πόσο συχνά χρησιμοποιούν είδη «σκαλωσιάς» (στρατηγικές υψηλής και χαμηλής υποστήριξης) στην τάξη τους (Pentimonti & Justice, 2010). Γι' αυτό λοιπόν βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει: α) τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδακτική τεχνική της «σκαλωσιάς», και β) τη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν στρατηγικές «σκαλωσιάς» στην προσχολική τάξη. Πιο συγκεκριμένα ένα αποτελεσματικό σύστημα σκαλωσιάς πρέπει να ανταποκρίνεται ευέλικτα στις ατομικές ανάγκες των παιδιών (παρέχοντας ένα διαφοροποιημένο μέγεθος υποστήριξης) και να χρησιμοποιεί μια ποικιλία στρατηγικών όπως μεγαλόφωνη σκέψη, μοντελοποίηση-υπόδειξη, αλληλεπιδραστική συμμετοχή, διευκρίνιση, πρόβλεψη, αιτιολόγηση, επέκταση (Notary et al. 2007, Pentimonti & Justice, 2010). Το μέγεθος και ο τύπος της υποστήριξης προσαρμόζεται σύμφωνα με τις ατομικές ανάγκες των παιδιών, και εκτείνεται σε ένα συνεχές, από το ψηλότερο επίπεδο υποστήριξης στο χαμηλότερο (Santoro, et al. 2008) καθώς τα παιδιά κατανοούν το νόημα της ιστορίας που τους διαβάζεται και αποκτούν δεξιότητες του αναδύμενου γραμματισμού (φορά ανάγνωσης, φωνημική επίγνωση, ονομασία γραμμάτων, έννοια της λέξης κλπ.)

Η παρούσα μελέτη αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια μικρή εισαγωγή όπου αναφέρεται συνοπτικά τι πρόκειται να πραγματοποιηθεί η παρούσα εργασία. Στο δεύτερο κεφάλαιο πραγματοποιείται η βιβλιογραφική ανασκόπηση όπου παρουσιάζονται: α) η σημασία της ανάγνωσης ιστοριών στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, β) η ανάγνωση ιστοριών στο πλαίσιο των προσχολικών προγραμμάτων σπουδών, και γ) οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις για την ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Στη συνέχεια αναλύεται η διδακτική τεχνική της «σκαλωσιάς» (το θεωρητικό υπόβαθρο της «σκαλωσιάς», η έννοια και ο ορισμός της), περιγράφονται τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της, καθώς και τα επίπεδα και οι στρατηγικές της. Ακόμη αναφέρεται πως χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί τη «σκαλωσιά» στο δημοτικό σχολείο και στην προσχολική τάξη και περιγράφεται η διδακτική προσέγγιση της «σκαλωσιάς» κατά την ανάγνωση ιστοριών. Πιο συγκεκριμένα αναφέρονται οι στρατηγικές «σκαλωσιάς» στην αλληλεπιδραστική ανάγνωση, και στην από κοινού ανάγνωση. Τέλος περιγράφεται η αναγκαιότητα της έρευνας.

Στο τρίτο κεφάλαιο πραγματοποιείται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας. Αναφέρονται ο σκοπός και οι υποθέσεις της έρευνας και περιγράφεται ο λειτουργικός ορισμός των όρων. Στη συνέχεια περιγράφεται η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας τα μέσα συλλογής των δεδομένων, ο πληθυσμός και το δείγμα καθώς και το χρονοδιάγραμμα της έρευνας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας: α) ως προς τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη διδακτική τεχνική της σκαλωσιάς, και β) ως προς τη συχνότητα με την οποία εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί στρατηγικές σκαλωσιάς στην προσχολική τάξη.

Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα τα οποία προκύπτουν από την παρούσα εργασία, οι περιορισμοί και οι μελλοντικές κατευθύνσεις και αναφέρονται οι παιδαγωγικές προτάσεις για τη διδακτική τεχνική της «σκαλωσιάς» κατά την ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας.

## Κεφάλαιο 2

### Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

#### 2.1. Η σημασία της ανάγνωσης ιστοριών στα παιδιά προσχολικής ηλικίας

Όταν τα παιδιά ακούν μια ιστορία, αποκτούν πληροφορίες για τη γλώσσα. Στην προσπάθεια τους να δώσουν νόημα στην ιστορία, καταφέρνουν να κατανοήσουν τις λέξεις από τις οποίες αποτελείται, να αντιληφθούν τις μεταξύ τους ομοιότητες για να καταλήξουν σε συμπεράσματα, «να διευρύνουν ή να περιορίσουν, να προσδιορίσουν ή να διορθώσουν το πεδίο ενός σημαίνοντος, τα όρια ενός συνωνύμου, τη σφαίρα επιρροής ενός επιθέτου. Ανακαλύπτουν τη χρήση μιας έγκλισης, τη λειτουργία μιας πρόθεσης. Δηλαδή έρχονται σε επαφή με τη μητρική γλώσσα, τις λέξεις της, τους τύπους της, τις δομές της» (Σιβροπούλου, 2004, σελ. 231).

Η ανάγνωση μιας ιστορίας και ειδικότερα το παραμύθι ως μορφωτικό αγαθό μεταξύ άλλων: α) «προσφέρει αισθητική απόλαυση, χαρά και συγκίνηση για τις περιπέτειες του ήρωα και τους μαγευτικούς τόπους», και β) «αναπτύσσει τη φαντασία και το συναίσθημα, το διπολικό άξονα κάθε καλλιτεχνικής δημιουργίας. Από την άποψη αυτή μπορεί να θεωρηθεί ως αβίαστη εισαγωγή στον κόσμο της τέχνης» (Αναγνωστόπουλος, 1997, σελ. 89). Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ιστοριών τα παιδιά βιώνουν έντονα συναισθήματα καθώς απευθύνονται άμεσα στους ήρωες και στις ενέργειες τους γεγονός που ενώνει για κάποιο διάστημα τους δύο κόσμους τους: τον κόσμο της ιστορίας, και τον κόσμο που βιώνουν (Sipe 2002). Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά ενθαρρύνονται να παρεμβαίνουν κατά την ανάγνωση του κειμένου, κάνοντας υποθέσεις για τη συνέχεια της ιστορίας, σχόλια για τους ήρωες, και ταυτίζονται με τους ήρωες και εμπλέκονται ενεργητικά στη πλοκή της ιστορίας συσχετίζοντας τα δρώμενα με τη δική τους ζωή και με τις δικές τους εμπειρίες. «Μέσω της ταύτισης με τους χαρακτήρες, ο αναγνώστης-θεατής αναπτύσσει στοιχεία της δικής του ταυτότητας και των ενδεχομένων μελλοντικών κοινωνικών ρόλων του και εκτιμάει τις απόψεις άλλων ανθρώπων» (Σιβροπούλου, 2004, σελ. 203). Επιπρόσθετα μέσα από την ανάγνωση ιστοριών τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να διαχειριστούν θέματα απώλειας όπως ο θάνατος ή το διαζύγιο (Morrow & Gambrell,



2004). Ειδικότερα «για τα σημερινά παιδιά το παραμύθι λειτουργεί μέσα σ'ένα σύνθετο κλίμα ψυχαγωγίας ως λύτρωση, προειδοποίηση, και προετοιμασία, για να αντιμετωπίσει το σκληρό και αντιφατικό κοινωνικό περίγυρο» (Αναγνωστόπουλος, 1997, σελ 87).

Τα παιδιά μέσα από την αλληλεπίδραση τους με το κείμενο και τον εκπαιδευτικό γίνονται ενεργοί συμμετέχοντες σε μια ιστορία, (προβληματίζονται για τις ενέργειες των ηρώων, εκφράζουν συναισθήματα, ιδέες, προσωπικές εμπειρίες, διατυπώνουν συμπεράσματα), έρχονται σε επαφή με τη γραπτή γλώσσα, μαθαίνουν νέες λέξεις, υιοθετούν βασικές συμβάσεις ανάγνωσης του αλφαβητικού συστήματος γραφής, και συνειδητοποιούν ότι ο γραπτός λόγος είναι αναπαράσταση της γλώσσας. Ταυτόχρονα τα παιδιά μαθαίνουν βασικά θέματα για τη γνώση της δομής της ιστορίας όπως ότι οι ιστορίες έχουν χωρο-χρονικό πλαίσιο, ήρωες, σκηνικό, κάποιο εναρκτήριο γεγονός, ένα πρόβλημα, επεισόδια και λύση (Dymock, 2007 Σιβροπούλου, 2004).

Η ανάγνωση ιστοριών έχει θετική επίδραση στο γραμματισμό των παιδιών όταν ενισχύεται από τη συμπεριφορά των ενηλίκων. Τα παιδιά αναγνωρίζουν γράμματα ή λέξεις μέσα στο κείμενο, παρατηρούν τα σημεία της στίξης και γενικότερα έρχονται σε επαφή με τη γραπτή γλώσσα (Γιαννικοπούλου, 1998). Η ανάγνωση ιστοριών από τη φύση της παρέχει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο έννοιες του γραπτού λόγου και άλλες συμβάσεις του γραμματισμού παρουσιάζονται με σαφήνεια (Justice & Kaderavek, 2002).

Κατά την διάρκεια της ανάγνωσης ιστοριών τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τη γλώσσα των βιβλίων. Η γνώση των εννοιών σχετικά με τα βιβλία αποτελεί για τα παιδιά ένα σημαντικό ορόσημο για τον γραμματισμό τους. Τα παιδιά που έχουν προηγούμενη εμπειρία σχετικά με τα βιβλία, ίσως γνωρίζουν κάποιες έννοιες γραπτού λόγου όπως πώς να χειρίζονται τα βιβλία, να αναγνωρίζουν τα μέρη ενός βιβλίου και τη διαφορά εικόνας και γραπτού λόγου. Ωστόσο μια καλή γνώση των εννοιών σχετικά με τα βιβλία από τα παιδιά προϋποθέτει τα ακόλουθα: α) να γνωρίζουν ότι ένα βιβλίο είναι για ανάγνωση, β) να αναγνωρίζουν το εξώφυλλο, το οπισθόφυλλο, την αρχή και το τέλος ενός βιβλίου, γ) να γυρνάνε τις σελίδες ενός βιβλίου με τη σωστή κατεύθυνση, δ) να γνωρίζουν ότι διαφέρει ο γραπτός λόγος από την εικόνα, ε) να γνωρίζουν ότι η εικόνα σε μια σελίδα σχετίζεται με αυτό που λέει το κείμενο, στ) να γνωρίζουν που αρχίζει και που τελειώνει μια σελίδα, ζ) να γνωρίζουν ποιος είναι ο

τίτλος, και η) να γνωρίζουν ποιος είναι ο συγγραφέας και ποιος είναι ο εικονογράφος (Morrow & Gambrell, 2004).

Μέσα από την ανάγνωση ιστοριών οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εστιάσουν σε δομικά στοιχεία της ιστορίας. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά αντιλαμβάνονται σε ποιο χρόνο και τόπο διαδραματίζεται μια ιστορία, ότι υπάρχουν κύριοι και δευτερεύοντες χαρακτήρες, και ότι αυτοί οι χαρακτήρες έχουν διαφορετικές προσωπικότητες, ότι κάθε ιστορία έχει ένα πρόβλημα και ο πρωταγωνιστής θα ανταποκριθεί σε αυτό με κάποια ενέργεια για να οδηγηθεί στην επίλυση του προβλήματος (Dymock, 2007).

Σύμφωνα με την Rog, (2001), στα οφέλη της ανάγνωσης ιστοριών περιλαμβάνονται μεταξύ άλλων η ανάπτυξη του λεξιλογίου, η κατανόηση των δομικών στοιχείων, η ανάπτυξη των εννοιών για το γραπτό λόγο, και η κατανόηση της σύνδεσης ανάμεσα στα γράμματα και στους ήχους.

Σύμφωνα με πειραματική μελέτη των Justice και Ezell, (2002), η ανάγνωση ιστοριών παίζει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση εννοιών και συμβάσεων του γραπτού λόγου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τριάντα παιδιά προσχολικής ηλικίας που προέρχονταν από υποβαθμισμένα περιβάλλοντα. Τα παιδιά εξετάστηκαν σε τέσσερις μαθησιακές περιοχές: α) τις συμβάσεις γραπτού λόγου, β) στην έννοια της λέξης, γ) στη γνώση του αλφάβητου, και δ) τις έννοιες του γραμματισμού. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η ανάγνωση ιστοριών επιδρά αποτελεσματικά στην επίγνωση του γραπτού λόγου σε παιδιά που ανήκουν στην ομάδα κινδύνου. Παρομοίως σύμφωνα με πειραματική μελέτη των Lefebvre, Trudeau & Sutton, (2011) η από-κοινού ανάγνωση ιστοριών έχει θετική επίδραση στο λεξιλόγιο, στο γραπτό λόγο και στη φωνολογική επίγνωση παιδιών που προέρχονται από υποβαθμισμένα περιβάλλοντα.

Σύμφωνα με τους Anderson, Hiebert, Scott και Wilkinson, (1985, σελ 23) «η σημαντικότερη δραστηριότητα για την οικοδόμηση της γνώσης που απαιτείται για το τελικό επίτευγμα της ανάγνωσης, είναι η μεγαλόφωνη ανάγνωση στα παιδιά». Η μεγαλόφωνη ανάγνωση ιστοριών στοχεύει στην ανάπτυξη εννοιών του γραπτού λόγου, στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου και του λεξιλογίου. Ως πρακτική εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς: στο σύνολο μιας ομάδας παιδιών με σκοπό να διατηρήσουν αμείωτη την προσοχή τους, και σε μικρές ομάδες παιδιών με σκοπό να εστιάσουν σε μεμονωμένες λέξεις της ιστορίας (Allor & McCathren, 2003). Καλλιεργεί μια αμοιβαία σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τα παιδιά μέσα από τη συνάντηση με τις ίδιες ιστορίες και τους χαρακτήρες, αλλά και μέσα από κοινές

αντιδράσεις προς τα γεγονότα (Oueini, et al. 2008). Προτρέπει τα παιδιά να ταυτιστούν με τους ήρωες και με την οπτική που προσδιορίζει το κείμενο (Σιβροπούλου, 2004). Δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να διατυπώνουν κρίσεις για τους ήρωες των ιστοριών και σταδιακά να αναπτύσσουν το συναίσθημα της ενσυναίσθησης προς τους άλλους (Seefeldt, 2003). Αναπτύσσει στα παιδιά θετική στάση ως προς την ανάγνωση (Morrow & Gambrell, 2004). Ταυτόχρονα παρέχει ένα πλαίσιο μέσα από το οποίο ενήλικοι και παιδιά μοιράζονται από κοινού ένα θεματικό πεδίο το οποίο δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να συμμετέχουν σε όλο και περισσότερο πιο απαιτητικές συζητήσεις που κινούνται πάνω από το θεματικό πεδίο της άμεσης αντίληψης τους έτσι ώστε να περιβάλλουν φιλοσοφημένες ερμηνείες (Dickinson & Tabors, 2001).

Μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα πλευρά του πλαισίου της μεγάλωφωνης ανάγνωσης αφορά στην ποιότητα της συζήτησης μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά μέσα από τη συμμετοχή τους σε εξω-κειμενικές συζητήσεις μαθαίνουν να συζητούν για λέξεις, ιστορίες και χαρακτήρες και να απαντούν σε ερωτήσεις σχετικά με αυτά τα χαρακτηριστικά του κειμένου (Pellegrini & Galda, 2003, σελ 322.).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία καταδεικνύεται ότι η μεγάλωφωνη ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά μπορεί: α) να αυξήσει το λεξιλόγιο τους (De Temple & Snow, 2003, Eller, et al. 1988, Feitelson, et al. 1986, Robbins & Ehri, 1994, Senechal, 1997, Sharif, et al. 2003), β) να προωθήσει τη συντακτική ανάπτυξη του προφορικού τους λόγου (Chomsky, 1972), γ) να συντελέσει στην κατανόηση της ιστορίας (Beck & Mckeown, 2001), δ) να αυξήσει την ικανότητα τους να αναγνωρίζουν λέξεις (Stahl, 2003), και ε) να συνδεθεί με ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης (Allor & McCathren, 2003).

Η άμεση διδασκαλία δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης χρησιμοποιώντας λέξεις μέσα από γνωστές ιστορίες των παιδιών αποφέρει τουλάχιστον δύο πλεονεκτήματα (Allor & McCathren, 2003). Πρώτον βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν τη σύνδεση προφορικού και γραπτού λόγου αφού μέσα από τις γνωστές ιστορίες η σύνδεση αυτή αποκτά νόημα για εκείνα. Δεύτερον η σχέση ανάμεσα στα παιδιά και στις αγαπημένες τους ιστορίες λειτουργεί ως κίνητρο για να εξασκήσουν την φωνολογική τους επίγνωση.

Τα παιδικά βιβλία παρέχουν ένα πλούτο από νέες έννοιες και λεξιλόγιο. Οι εκπαιδευτικοί για να εκμεταλλευτούν τις ευκαιρίες εκμάθησης λεξιλογίου που

δίνονται μέσα από τα βιβλία πρέπει να σκεφτούν προσεχτικά για να διαλέξουν τις λέξεις που θα αποσαφηνίσουν. Έτσι πριν τη μεγαλόφωνη ανάγνωση ενός βιβλίου διαβάζουν ολόκληρο το βιβλίο και διαλέγουν 4-8 λέξεις ή φράσεις για να εξηγήσουν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Οι λέξεις αυτές είναι λίγο πιο δύσκολες από αυτές που τα παιδιά χρησιμοποιούν στο καθημερινό τους λεξιλόγιο. Αναφέρονται τέσσερις τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποσαφηνίσουν τη σημασία μιας λέξης: α) εισάγοντας μια μικρή φράση ή πρόταση που εξηγεί μια λέξη καθώς τη διαβάζουν μέσα στο κείμενο, β) δείχνοντας περίοπτα μέρη της εικονογράφησης που βοηθούν να αποσαφηνίσουν τη σημασία μιας λέξης ή φράσης, γ) χρησιμοποιώντας θεατρικές χειρονομίες και δ) χρησιμοποιώντας τη φωνή τους για την υπόδειξη της σημασίας των λέξεων (McGee, & Morrow, 2005 · McGee & Schickedanz, 2007 · Χλαπάνα, 2013).

Σύμφωνα με την Kindle, (2010), οι μεγαλόφωνες αναγνώσεις είναι αλληλεπιδράσεις στις οποίες οι ενήλικοι διαμεσολαβούν και έτσι παρέχουν ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για τη μάθηση. Μέσα από τον επιτονισμό, τις χειρονομίες, και τις εκφράσεις προσώπου οι εκπαιδευτικοί παρέχουν στοιχεία σχετικά με το νόημα των λέξεων. Πιθανότατα απομακρύνονται από το κείμενο για να προσθέσουν πληροφορίες, παραδείγματα και διευκρινίσεις προκειμένου να υποστηρίξουν τα μικρά παιδιά να κατανοήσουν τη σημασία των λέξεων.

Το λεξιλόγιο που δηλώνει συναισθήματα (emotion vocabulary) μπορεί να αναπτυχθεί μέσω της διαλογικής ανάγνωσης με την επιλογή ιστοριών που αφορούν σε κοινωνικό-συναισθηματικά θέματα. Με αυτό τον τρόπο συνδέεται ο αναδυόμενος γραμματισμός με την κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από α) ανοιχτές ερωτήσεις, β) ερωτήσεις σύνδεσης, γ) ερωτήσεις συμπλήρωσης του κενού βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν τις λέξεις που δηλώνουν συναισθήματα (πχ Η λέξη-στόχος: αγανακτισμένος. Τι σημαίνει να νιώθει κάποιος αγανακτισμένος; Υπάρχει κάποια άλλη ιδέα για το τι σημαίνει να νιώθει κάποιος αγανακτισμένος; Αυτό κάνει αυτόν να νιώθει \_\_\_\_\_). Οι εκπαιδευτικοί δίνουν έναν ορισμό της λέξης και ένα παράδειγμα για το πώς χρησιμοποιείται η λέξη στην ιστορία. Συγχρόνως ανταποκρίνονται στις απαντήσεις των παιδιών μέσα από την επιβεβαίωση, την επανάληψη, την επέκταση, ή την διόρθωση (Doyle & Bramwell, 2006). Αξιοσημείωτη είναι η έρευνα των Walsh και Blewitt (2006) σύμφωνα με την οποία τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ιστοριών,

ωφελούνται στη απόκτηση νέου λεξιλογίου, όταν οι εκπαιδευτικοί τους θέτουν ερωτήσεις εμπλεκοντάς τα ενεργά σε συζήτηση για τις νέες λέξεις της ιστορίας. Προηγούμενη έρευνα των Ewers και Brownson (1999) καταδεικνύει την υπεροχή της αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης ιστοριών (active storybook reading) συγκριτικά με την παθητική ανάγνωση (ανάγνωση παράσταση) ως προς την απόκτηση νέου λεξιλογίου από τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα γίνεται αναφορά σε ερωτήσεις του τύπου: τι και που, κατά τις οποίες τα παιδιά εμπλέκονται ενεργά.

Οι Justice, Meier, Walpole (2005), στην έρευνα τους εξέτασαν: α) τη μάθηση νέων λέξεων από μικρά παιδιά που άνηκαν σε ομάδα κινδύνου κατά τη διάρκεια 20 αναγνώσεων ιστοριών, β) τον αντίκτυπο της επεξεργασίας της λέξης (word elaboration) στην εκμάθηση και γ) τις διαφορετικές απαντήσεις των παιδιών που άνηκαν στις ομάδες υψηλών ή χαμηλών δεξιοτήτων λεξιλογίου. Χρησιμοποιώντας ένα πειραματικό σχεδιασμό είκοσι –εννέα νήπια αποτέλεσαν την ομάδα παρέμβασης και είκοσι-οκτώ νήπια αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Τα παιδιά επίσης χωρίστηκαν σε δύο ομάδες: την ομάδα με υψηλές δεξιότητες λεξιλογίου και την ομάδα με χαμηλές δεξιότητες λεξιλογίου. Τα παιδιά στην ομάδα παρέμβασης κατά τη διάρκεια των είκοσι αναγνώσεων εκτέθηκαν σε 60 νέες λέξεις. Το προ-πειραματικό και μετα-πειραματικό τεστ έλεγξε την ποιότητα των απαντήσεων των παιδιών για τον προσδιορισμό των λέξεων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα τα παιδιά στην ομάδα παρέμβασης είχαν καλύτερη επίδοση στις επεξεργασμένες λέξεις σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Επίσης τα παιδιά με τις χαμηλές δεξιότητες λεξιλογίου είχαν την καλύτερη επίδοση στις επεξεργασμένες λέξεις.

Σύμφωνα με τους Santoro, Chard, Howard και Baker (2008) πριν την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να επιλέγεται το λεξιλόγιο που θα χρησιμοποιηθεί. Πιο συγκεκριμένα οι λέξεις που επιλέγονται πρέπει να είναι λειτουργικές και να έχουν νόημα, να έχουν ενδιαφέρον, και να είναι σημαντικές για να γίνει κατανοητή η ιστορία.

Σύμφωνα με άρθρο της Wasik, (2010), ένα κρίσιμο συστατικό που απουσιάζει από τα προσχολικά προγράμματα είναι η επαρκής επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να εφαρμόσουν αποτελεσματικές στρατηγικές που μπορούν να προωθήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες στα μικρά παιδιά. Υπέρ της υπόθεσης αυτής τίθεται μια λεπτομερής περιγραφή μιας επαγγελματικής παρέμβασης η οποία οδήγησε στη βελτίωση της ανάπτυξης του λεξιλογίου των παιδιών. Σύμφωνα με τα ευρήματα αυτής της παρέμβασης οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι

επαγγελματικά καταρτισμένοι ώστε να «χτίζουν» τη γλώσσα των παιδιών μέσα από σημαντικές αλληλεπιδράσεις με τους ενήλικους και να εφαρμόζουν στρατηγικές για να υποστηρίξουν τη γνώση του λεξιλογίου στα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί ξεκινούν την ανάγνωση ενός βιβλίου εισάγοντας τρεις ή τέσσερις συγκεκριμένες ή αφηρημένες λέξεις που βρίσκονται μέσα στο βιβλίο και είναι σημαντικές για την κατανόηση της ιστορίας. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν πολλές λέξεις του βιβλίου χρησιμοποιώντας απλές εξηγήσεις για το λεξιλόγιο. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να συσχετίσουν το λεξιλόγιο με τις εμπειρίες των παιδιών χτίζοντας την γνώση της λέξης ξεκινώντας από αυτό που είναι γνωστό στα παιδιά για να μάθουν νέες άγνωστες λέξεις.

Η Silverman (2007), στο άρθρο της παρουσιάζει τα αποτελέσματα από δύο μελέτες που συγκρίνουν τρεις προσεγγίσεις για τη διδασκαλία λεξιλογίου κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ιστοριών. Οι προσεγγίσεις είναι οι ακόλουθες: α) η διδασκαλία μέσα από τα συμφραζόμενα (contextual instruction) που βασίζεται στη σύνδεση λέξεων μέσα από τα βιβλία με τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών, β) η αναλυτική διδασκαλία (analytical instruction) που ενισχύει τη διδασκαλία μέσα από τα συμφραζόμενα με τη σημασιολογική ανάλυση των λέξεων σε περιβάλλοντα εκτός από τα βιβλία και την εμπειρία των παιδιών, και γ) η αγκυροβολημένη διδασκαλία (anchored instruction) που αυξάνει την αναλυτική διδασκαλία δίνοντας προσοχή στην προφορική και γραπτή μορφή των λέξεων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η διδασκαλία που εμπλέκει τα παιδιά σε ενεργή ανάλυση της σημασίας των λέξεων είναι πιο αποτελεσματική στην προώθηση της μάθησης νέων λέξεων απ' ό,τι η διδασκαλία που απλά συνδέει λέξεις με το πλαίσιο μιας ιστορίας και τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών. Εξίσου αποτελεσματική φαίνεται να είναι η αγκυροβολημένη διδασκαλία δίνοντας προσοχή στη φωνολογική και ορθογραφική σημασία των λέξεων.

Οι Silverman και Crandell (2010) παρουσιάζουν τα συμπεράσματα από μια συσχετιστική μελέτη που αφορά τη σχέση ανάμεσα στις διδακτικές πρακτικές του λεξιλογίου από τις/τους εκπαιδευτικούς και το λεξιλόγιο των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Οι τάξεις (244 παιδιά, 16 εκπαιδευτικοί) παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια μεγάλων και μη μεγάλων αναγνώσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν ιδιαίτερες πρακτικές που συνδέονται γενικά με την υψηλότερη απόδοση λεξιλογίου. Πιο συγκεκριμένα προσδιορίζονται πέντε πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν για να διδάξουν το λεξιλόγιο. Κατά την πρώτη πρακτική

χρησιμοποιήθηκε το παίξιμο ρόλων και η εικονογράφηση των λέξεων. Η πρακτική αυτή συσχετίστηκε θετικά με την αύξηση λεξιλογίου στα παιδιά με χαμηλή γνώση αρχικού λεξιλογίου. Στη δεύτερη πρακτική χρησιμοποιήθηκε η σημασιολογική ανάλυση λέξεων. Η πρακτική αυτή δεν χρησιμοποιήθηκε ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς και δεν παρουσίασε κανένα αποτέλεσμα. Κατά την τρίτη πρακτική χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή των λέξεων σε νέα πλαίσια. Σύμφωνα με αυτή την πρακτική όταν τα παιδιά μαθαίνουν να εφαρμόζουν τις λέξεις όχι μόνο μέσα στο πλαίσιο στο οποίο τις άκουσαν αρχικά αλλά και σε άλλα πλαίσια, τότε μπορούν να αρχίσουν να καταλαβαίνουν την έννοια των λέξεων με ένα τρόπο που δεν στηρίζεται στο κοινό κοινωνικό και φυσικό πλαίσιο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η χρήση αυτής της πρακτικής ευνόησε περισσότερο τα παιδιά με υψηλή γνώση λεξιλογίου γιατί είχαν ήδη παγιωμένες γλωσσικές δεξιότητες για την εκμάθηση των λέξεων. Κατά την τέταρτη πρακτική χρησιμοποιήθηκε ο σαφής καθορισμός των λέξεων σε πλούσια περιβάλλοντα. Για να μάθουν μια λέξη τα παιδιά πρέπει να έχουν μια σαφή κατανόηση της σημασίας και της χρήσης της. Σ' αυτή τη μελέτη ο καθορισμός των λέξεων κατά τη διάρκεια μη μεγαλόφωνων αναγνώσεων φάνηκε να είχε μεγαλύτερη επίδραση στα παιδιά με υψηλή βαθμολογία στη λέξη στόχου απ' ότι αντίστοιχα στα παιδιά με χαμηλή βαθμολογία. Κατά την πέμπτη πρακτική χρησιμοποιήθηκε η μελέτη της λέξης (Word Study). Ακούγοντας τις λέξεις, βλέποντας τις λέξεις και αναγνωρίζοντας κάποια γράμματα μέσα σ' αυτές, είναι πιθανόν, τα παιδιά να υποστηριχθούν στη διάκριση μεταξύ των λέξεων, στο να θυμούνται τις λέξεις που μαθαίνουν και να τις αναγνωρίζουν στον έντυπο λόγο. Η πρακτική αυτή σε συνδυασμό με τις λέξεις λεξιλογίου συσχετίστηκε θετικά με το λεξιλόγιο των παιδιών κατά τη διάρκεια της μεγαλόφωνης ανάγνωσης.

Στον Ελλαδικό χώρο αξιοσημείωτη είναι η έρευνα της Χλαπάνας (2012), σχετικά με την επίδραση που ασκούν δύο τεχνικές διδασκαλίας του λεξιλογίου στην ανάπτυξη του ελληνικού δεκτικού λεξιλογίου αλλοδαπών παιδιών προσχολικής ηλικίας. Για τη διερεύνηση του σκοπού της έρευνας πραγματοποιήθηκε μια πειραματική παρέμβαση με δύο πειραματικές ομάδες και μια ομάδα ελέγχου. Η ερευνήτρια διάβασε στο σύνολο των παιδιών της κάθε ομάδας 6 εικονογραφημένες ιστορίες από δύο φορές. Στην πρώτη πειραματική ομάδα δίδαξε λέξεις με την τεχνική της άμεσης διδασκαλίας ενώ στη δεύτερη πειραματική ομάδα δίδαξε τις ίδιες λέξεις με την τεχνική της αλληλεπιδραστικής διδασκαλίας. Στην ομάδα ελέγχου κατά την ανάγνωση των ιστοριών η ερευνήτρια δεν παρέκβηκε σε καμία επεξήγηση των

λέξεων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας και οι δύο τεχνικές διδασκαλίας ασκούν σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη του δεκτικού λεξιλογίου των αλλοδαπών παιδιών. Ωστόσο η τεχνική της αλληλεπιδραστικής διδασκαλίας φαίνεται να έχει το προβάδισμα συγκριτικά με την τεχνική της άμεσης διδασκαλίας στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των αλλοδαπών παιδιών.

Το συμπέρασμα είναι ότι η ανάγνωση των ιστοριών ως μαθησιακή διαδικασία συμβάλλει α) στην αισθητική καλλιέργεια, β) στην ανάπτυξη της φαντασίας, γ) στην ψυχική ανθεκτικότητα και δ) στην γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Ταξιδεύει τα παιδιά στο χώρο και στο χρόνο, συγκινεί αλλά και επηρεάζει τον ιδεολογικό τους κόσμο. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά μέσα από την ανάγνωση ιστοριών διευρύνουν τους ορίζοντες τους, μαθαίνουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους και κατανοούν την πολυπλοκότητα των κοινωνικών σχέσεων. Επίσης η ανάγνωση ιστοριών βοηθάει τα παιδιά να αποκτήσουν γνώσεις, στρατηγικές και προθέσεις, που θα αποτελέσουν σημαντικά εφόδια στην πορεία τους προς τον γραμματισμό (Teale, 2003).

## **2.2. Η σημασία της ανάγνωσης ιστοριών στο πλαίσιο των προσχολικών προγραμμάτων σπουδών**

Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στο νηπιαγωγείο διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς τον βαθμό έμφασης που δίνουν στην ανάγνωση ιστοριών. Πιο συγκεκριμένα στο πρώτο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα (Β.Δ. 30-4-1896, ΦΕΚ 68/τ. Α'23-5-1896) δε γίνεται καμία αναφορά στην ανάγνωση ιστοριών. Στη συνέχεια και για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα ιδιαίτερη έμφαση φαίνεται να δίνεται στην αφήγηση μύθων του Αισώπου. Αρκετά αργότερα το παραμύθι εμφανίζεται και σε άλλες μορφές (λαϊκά και κλασσικά παραμύθια) ενώ παράλληλα καθορίζονται και τρόποι ανάγνωσης των ιστοριών.

Το πρώτο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα του ελληνικού νηπιαγωγείου καθορίστηκε το 1896 (Β.Δ. 30-4-1896, ΦΕΚ 68/τ. Α'23-5-1896), και περιλάμβανε ένα διάγραμμα εβδομαδιαίας απασχόλησης των νηπίων ηλικίας 3-6 ετών σε τρεις τάξεις. Το συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα έδινε έμφαση α) σε ιχνογραφικές, χειροτεχνικές και κηπουρικές εργασίες, β) σε ρυθμικά και γυμναστικά παιχνίδια, γ) σε μαθήματα θρησκευτικών και πατριδογνωσίας και δ) σε δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής (Κιτσαράς 2004· Τάφα 2005).



Το 1962 εκδόθηκε το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Νηπιαγωγείων του Κράτους (Β.Δ. 494/1962, ΦΕΚ 124/τ. Α'6-8-62). Στο πρόγραμμα αυτό, στο κεφάλαιο «Μητρική Γλώσσα», σχετικά με τη γλωσσική αγωγή των νηπίων περιλαμβάνονταν μεταξύ άλλων τα παραμύθια. Και είναι χαρακτηριστικό ότι κατάλληλα παραμύθια για το νηπιαγωγείο θεωρούνται οι Μύθοι του Αισώπου, απλά παραμύθια του Ελληνικού λαού και ιδιαίτερα εκείνα που αναφέρονται σε ζώα ή σε λουλούδια. Αποκλείονται τα έντεχνα παραμύθια, ελληνικά ή μεταφρασμένα (Αναγνωστόπουλος, 1997· Τάφα 2005).

Το 1980 εκπονείται ένα νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα, (Π.Δ. 476/1980, ΦΕΚ 132/τ. Α'22-5-80) σύμφωνα με το οποίο η γλωσσική καλλιέργεια αποτελεί πρωτεύον συστατικό της προσχολικής εκπαίδευσης. Η αγωγή του λόγου καλλιεργούνταν μεταξύ άλλων «με το καλοδιαλεγμένο παραμύθι, που πρέπει να το διηγείται ο νηπιαγωγός με ορθό τρόπο και όχι να το διαβάζει» (Κιτσαράς, 2004 σελ 50· Τάφα 2005).

Στο Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Αγωγής του 1989 (Π.Δ. 486/1989-ΦΕΚ 208 Α') το παραμύθι εμφανίζεται στο Μέρος Τέταρτο: Αγωγή και νοητική ανάπτυξη του νηπίου, επιμέρους ενότητα δ) της λογοτεχνίας, ενώ στο Σχέδιο Νέου Αναλυτικού Προγράμματος για το Νηπιαγωγείο (ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1987) περιλαμβάνονταν στο Μέρος Τέταρτο: Αγωγή και Αισθητική ανάπτυξη του νηπίου. Στο βιβλίο των δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο (ΥΠΕΠΘ, 1991, σελ 182) αναφέρεται ότι: « η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων έχει ως βασικό στόχο την ψυχαγωγία και την αισθητική καλλιέργεια του νηπίου». Στα λογοτεχνικά κείμενα περιλαμβάνονται μεταξύ άλλων: α) Ελληνικά λαϊκά παραμύθια, παραμύθια άλλων χωρών, κλασικά παραμύθια, β) Μύθοι του Αισώπου, γ) Σύγχρονες ιστορίες και παραμύθια από καταξιωμένους συγγραφείς παιδικών βιβλίων. Μια ανάλογη κατηγοριοποίηση των παραμυθιών συναντάμε στο «Βιβλίο της Νηπιαγωγού» ( ΥΠΕΠΘ, Αθήνα, 1995) στην ενότητα 5. Η Λογοτεχνία στο Νηπιαγωγείο (σελ 37), (Αναγνωστόπουλος, 1997).

Τον Μάρτιο του 2003 δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το νηπιαγωγείο και την υποχρεωτική εκπαίδευση (Υπ. Απ.Γ2/201072β, ΦΕΚ304/τ. Β'13-3-2003). Στο πλαίσιο του Δ.Ε.Π.Π.Σ, (2003, σελ 9-13) στη μαθησιακή περιοχή Παιδί και Γλώσσα: Προφορική Επικοινωνία (ομιλία και ακρόαση), αναφέρεται ως ενδεικτική δραστηριότητα ότι τα παιδιά πρέπει «να παροτρύνονται να συσχετίζουν τις ιστορίες

που ακούν με τη δική τους ζωή και με τις δικές τους εμπειρίες». Συνεχίζοντας στη μαθησιακή περιοχή Παιδιά και Γλώσσα: Ανάγνωση, αναφέρονται οι ακόλουθες μαθησιακές επιδιώξεις:

- Τα παιδιά πρέπει «να υιοθετούν βασικές συμβάσεις ανάγνωσης του αλφαβητικού συστήματος γραφής» (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003, σελ.11). Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί διαβάζουν ένα βιβλίο στραμμένο προς τα παιδιά, δείχνοντας με το δάχτυλο που ακριβώς διαβάζουν. «Τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι αυτό που διαβάζεται είναι το κείμενο και όχι η εικόνα» (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003, σελ.11)..
- Τα παιδιά πρέπει να κατανοούν μια ιστορία που τους διαβάζεται. Τα παιδιά παροτρύνονται να διατυπώνουν υποθέσεις για το τι πρόκειται να συμβεί στην ιστορία και να σχολιάζουν τις ενέργειες των ηρώων (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003, σελ.11).
- Τα παιδιά πρέπει «να μπορούν να διακρίνουν σ' ένα κείμενο που τους διαβάζεται τα διαλογικά από τα μη διαλογικά μέρη» (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003, σελ.11).
- Τα παιδιά πρέπει «να απομνημονεύουν πολύ μικρά κείμενα» (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003, σελ.11). Οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές επαναλαμβάνουν αγαπημένα κείμενα των παιδιών πράγμα που συχνά οδηγεί στην απομνημόνευση. Τα έμμετρα κείμενα απομνημονεύονται εύκολα και βοηθούν τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν το συλλαβικό χαρακτήρα της γλώσσας.
- Τα παιδιά πρέπει «να εντοπίζουν τον τίτλο, το συγγραφέα και άλλα στοιχεία του βιβλίου» (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003, σελ.12). Τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναγνωρίζουν στο εξώφυλλο του βιβλίου στοιχεία όπως η εκδοτική εταιρεία, ο εικονογράφος, ο συγγραφέας κλπ.
- Τα παιδιά πρέπει «να συνειδητοποιήσουν ότι ο γραπτός λόγος είναι αναπαράσταση της γλώσσας και η εικόνα είναι αναπαράσταση του κόσμου» (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003, σελ.13). Τα παιδιά μέσα από την ανάγνωση ιστοριών έχουν εντοπίσει κάποιες λέξεις και έχουν αρχίσει να τις αναγνωρίζουν.

Το 2006 εκπονείται από το ΥΠΕΠΘ ο *Οδηγός Νηπιαγωγού, Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, (Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2006) σύμφωνα με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί στο νηπιαγωγείο διαβάζουν ιστορίες στα παιδιά ακολουθώντας ένα συγκεκριμένο τρόπο: κρατάνε το βιβλίο στραμμένο προς τα παιδιά και δείχνουν που διαβάζουν. Ο τρόπος αυτός ανάγνωσης θεωρείται ότι ευνοεί την αλληλεπίδραση των παιδιών με το κείμενο, ενώ ταυτόχρονα τα βοηθάει να συνειδητοποιήσουν βασικές έννοιες του γραπτού λόγου (πχ τη φορά ανάγνωσης, τη διαφορά εικόνας και γραπτού λόγου). Οι εκπαιδευτικοί

κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ενθαρρύνουν τα παιδιά να διατυπώνουν υποθέσεις για το τι πρόκειται να συμβεί στην ιστορία, να σχολιάζουν τις ενέργειες των ηρώων και να τις συσχετίζουν με δικές τους εμπειρίες. Ωστόσο κάποιες φορές οι εκπαιδευτικοί ολοκληρώνουν την ανάγνωση της ιστορίας «υποβάλλοντας με το ύφος και τον τόνο της φωνής τα παιδιά να την απολαύσουν σιωπηλά» (Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2006, σελ.120) και μετά τα προτρέπουν να σχολιάσουν τα γεγονότα προκειμένου να δείξουν την ικανότητα τους να ανακαλούν στη μνήμη τους το περιεχόμενο της ιστορίας

Το 2011 εκπονείται από το ΥΠΕΠΘ ο *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι τα «τα παραμύθια αρέσουν στα παιδιά και αποτελούν ένα σπουδαίο μέσο μάθησης, εκτόνωσης, στήριξης. Τα παιδιά ταυτίζονται με τους ήρωες, προβληματίζονται, αισθάνονται και βιώνουν ότι και ο ίδιος ο ήρωας. Μέσα από την εξέλιξη της ιστορίας παίρνουν ιδέες για την επίλυση δικών τους συγκρούσεων, την κατανόηση της πραγματικότητας των άλλων, την πιθανή έκβαση καταστάσεων την αντιμετώπιση δυσκολιών» (Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011 σελ 128).

Γενικότερα το παραμύθι μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τις/τους εκπαιδευτικούς ως οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα στο πλαίσιο διαφορετικών μαθησιακών περιοχών. Τα παιδιά επεξεργάζονται την ιστορία, αναζητούν λύσεις, αποδοκιμάζουν ή επικροτούν τις ενέργειες των ηρώων και τις συσχετίζουν με δικές τους εμπειρίες. Ακόμα αναφέρονται σε κομμάτια της ιστορίας που τους έκαναν ιδιαίτερη εντύπωση και αναδιηγούνται την ιστορία (Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011).

Στο πλαίσιο του προγράμματος της Προσωπικής και Κοινωνικής ανάπτυξης (Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011) με στόχο την αναγνώριση και τη διαχείριση συναισθημάτων αναφέρεται ότι η/ο εκπαιδευτικός διαβάζει ένα παραμύθι στα παιδιά και στο τέλος τους ζητάει να μιλήσουν για παρόμοιες εμπειρίες και τα συναισθήματα τους. Έχοντας ως στόχο την αντοχή στην αποτυχία η/ο εκπαιδευτικός διαβάζει στα παιδιά μια ιστορία και σταματάει στο σημείο που ο ήρωας αντιμετωπίζει έναν κίνδυνο. Στο σημείο αυτό κάνει την εξής ερώτηση: «Τι θα μπορούσε να κάνει για να γλιτώσει;». Τέλος ένα παραμύθι μπορεί να διαβαστεί από την/τον εκπαιδευτικό προκειμένου τα παιδιά να διαχειριστούν αγχογόνες καταστάσεις, ανασφάλειες και φοβίες (Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011).

Μελετώντας τα προγράμματα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση που εφαρμόστηκαν στη χώρα μας μέχρι το 2003 διαπιστώνεται ότι τα παραμύθια έχουν ως βασικό στόχο την ψυχαγωγία και την αισθητική καλλιέργεια των παιδιών. Με την εφαρμογή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το νηπιαγωγείο «η ανάγνωση παιδικών βιβλίων στην τάξη της προσχολικής εκπαίδευσης χρησιμοποιείται και για έναν άλλο σκοπό: να διευκολύνει τα παιδιά να κατανοήσουν τη λειτουργία του γραπτού λόγου». Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον τρόπο ανάγνωσης μιας ιστορίας καθώς και στην ποιότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιού (Τάφα, 2001, σελ 150).

Στο πρόγραμμα αυτό τονίζεται ιδιαίτερα ο ενεργητικός ρόλος των παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ιστοριών. Τα παιδιά από παθητικοί δέκτες μετατρέπονται σε ενεργά μέλη που μαζί με τις /τους εκπαιδευτικούς διαμορφώνουν το νόημα μιας ιστορίας. Παράλληλα ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην κατανόηση των εννοιών σχετικά με τα βιβλία από τα παιδιά.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα μέσα από την ανάγνωση ιστοριών θεωρούμε ότι μπορεί να συμβάλλει θετικά σε μια σχέση ζωής των παιδιών με τα βιβλία (φιλιαναγνωσία) ενώ ταυτόχρονα προσφέρει ποικίλες δραστηριότητες γραμματισμού που συνδέονται με όλες τις μαθησιακές περιοχές. Οι ιστορίες και τα παραμύθια εντάσσονται στην μαθησιακή περιοχή της γλώσσας με σαφείς μαθησιακές επιδιώξεις. Ωστόσο μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς ως οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα στο πλαίσιο διαφορετικών μαθησιακών περιοχών (πχ στα Μαθηματικά, στη Μελέτη Περιβάλλοντος, στα Εικαστικά και στη Μουσική με τις ηχοιστορίες).

Στον *Οδηγό Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*, (2011) σημαντική είναι η συμβολή της ανάγνωσης των ιστοριών στη κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Η ανάγνωση ιστοριών φαίνεται να συμβάλλει θετικά στην ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών προτρέποντας τα να διαχειριστούν τα συναισθήματα τους σε μεταβαλλόμενες καταστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας. Τα παιδιά ταυτίζονται με τους ήρωες, βιώνουν τις περιπέτειες τους, εμπνέονται από τα δράματα και κάνουν συσχετισμούς των γεγονότων με τη δική τους ζωή. Με αυτό τον τρόπο ξεπερνούν ανώδυνα δικές τους εσωτερικές συγκρούσεις, γνωρίζουν στάσεις και αντιλήψεις ανθρώπων διαφορετικές από εκείνες που τα ίδια έχουν υιοθετήσει και μαθαίνουν να ελέγχουν τους φόβους τους, φανταστικούς και πραγματικούς.

### **2.3. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις για την ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά της προσχολικής εκπαίδευσης**

Η ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να δομείται με έναν τρόπο ο οποίος να είναι κατάλληλος για το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού προκειμένου το παιδί να μεγιστοποιήσει τις γλωσσικές του δεξιότητες (Fletcher & Reese, 2005). Ωστόσο έρευνες έχουν δείξει ότι οι διδακτικές προσεγγίσεις ανάγνωσης των ιστοριών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους διαφέρουν. Στις πιο δημοφιλείς διδακτικές προσεγγίσεις συγκαταλέγονται η αλληλεπιδραστική ανάγνωση, η ανάγνωση-παράσταση, και η από κοινού ανάγνωση μιας ιστορίας (Γιαννικοπούλου, 1988, Dickinson & Keebler, 1989, Dickinson & Smith, 1994, Martinez & Teale, 2001, McGee, & Morrow, 2005, Morrow, 2009, Τάφα, 2001).

Η αλληλεπιδραστική ανάγνωση χαρακτηρίζεται από αναλυτική συζήτηση και ενεργητική εμπλοκή των παιδιών κατά τη διάρκεια της ιστορίας. Η ανάγνωση παράσταση χαρακτηρίζεται από ελάχιστες διακοπές κατά τη διάρκεια της ιστορίας και εκτεταμένη συζήτηση μετά την ανάγνωση. Η από κοινού ανάγνωση χαρακτηρίζεται ως μια συμμετοχική προσέγγιση κατά τη διάρκεια της οποίας οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στα παιδιά συμβάσεις του γραπτού λόγου. Η αλληλεπιδραστική ανάγνωση των ιστοριών αναφέρεται με παρεμφερείς όρους σύμφωνα με την σχετική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας· όπως αλληλεπιδραστικό στυλ (interactive style) (Dickinson & Keebler, 1989), συν-δομική προσέγγιση (co-constructive approach,) (Dickinson & Smith, 1994) και διαλογική ανάγνωση (dialogic reading) (Whitehurst, 1988). Ωστόσο αν και μεταξύ των προαναφερθέντων προσεγγίσεων υπάρχουν διαφορικά στοιχεία, κοινό σημείο αναφοράς τους φαίνεται να είναι τα υψηλά επίπεδα αλληλεπίδρασης που εντοπίζονται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των παιδιών.

Σημαντική ως προς τον τρόπο προσέγγισης ανάγνωσης των ιστοριών, είναι η έρευνα των Dickinson & Keebler (1989). Στόχος της έρευνας ήταν: α) να διερευνήσει αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ένα σταθερό τρόπο ανάγνωσης των βιβλίων (ανεξάρτητα από το είδος του βιβλίου, την πλοκή της ιστορίας και την οικειότητα με το συγκεκριμένο είδος βιβλίου που μπορεί να έχουν τα παιδιά), και β) να μελετήσει κατά πόσο ο σταθερός αυτός τρόπος ανάγνωσης επιδρά στα διαφορετικά σχήματα λόγου των παιδιών κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τρεις εκπαιδευτικοί και παιδιά ηλικίας τριών και τεσσάρων ετών. Οι δύο

εκπαιδευτικοί ακολουθούσαν ένα αλληλεπιδραστικό στυλ προσέγγισης (interactive style). Διέκοπταν συχνά την ανάγνωση της ιστορίας για να υποβάλουν στα παιδιά ερωτήσεις ανάκλησης περιεχομένου και ερωτήσεις που αφορούν σε αιτιολογήσεις και προβλέψεις. Ωστόσο η διαφοροποίηση των δύο εκπαιδευτικών έγκειται στο γεγονός ότι η μια εκπαιδευτικός έδινε έμφαση στην κατανόηση του κειμένου από τα παιδιά ενώ η δεύτερη έδινε έμφαση στην επεξεργασία των εικόνων της ιστορίας και του λεξιλογίου αλλά και στην ανάλυση των συναισθηματικών καταστάσεων που βίωναν οι ήρωες της ιστορίας. Η τρίτη εκπαιδευτικός του δείγματος εφάρμοζε τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης. (performance style). Πιο συγκεκριμένα πραγματοποιούσε ελάχιστες διακοπές κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ενώ η συζήτηση της ιστορίας γινόταν αμέσως μετά το τέλος της ανάγνωσης. Γι' αυτήν ο κύριος στόχος της ανάγνωσης της ιστορίας ήταν να δημιουργήσουν τα παιδιά φανταστικούς κόσμους. Ιδιαίτερη σημασία έδινε σ'έναν αισθητικό τρόπο ανάγνωσης των ιστοριών μέσα από τον επιτονισμό, τις εναλλαγές στον τόνο της φωνής της και τη δραματοποίηση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας καθοριστικό ρόλο στην γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, διαδραματίζει το προσωπικό στυλ ανάγνωσης που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους.

Παρομοίως η έρευνα των Martinez & Teale (2001) κατέδειξε ένα ευδιάκριτο στυλ ανάγνωσης ιστοριών σε τρεις εκπαιδευτικούς το οποίο παρέμενε σταθερό κατά την ανάγνωση διαφορετικών ιστοριών. Το ενδιαφέρον των ερευνητών επικεντρώθηκε: α) στα χαρακτηριστικά της ιστορίας (δομικά στοιχεία) που εστίαζαν οι εκπαιδευτικοί την συζήτηση κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, καθώς και την έκταση της συζήτησης, β) στον «τύπο πληροφοριών» που προσέγγιζαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, και γ) στις διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί για να καθοδηγήσουν τη συζήτηση με τα παιδιά κατά την ανάγνωση των ιστοριών.

Σύμφωνα με έρευνα των Dickinson και Smith (1994), σχετικά με την αναγνωστική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην προσχολική τάξη, τρεις βασικές προσεγγίσεις ανάγνωσης ιστοριών αναφέρονται: α) Η συν-δομική προσέγγιση (co-constructive approach) που περιλαμβάνει αναλυτική συζήτηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, β) Η διδακτική - αλληλεπιδραστική προσέγγιση (didactic interactional approach), της οποίας κύριο χαρακτηριστικό αποτελεί το περιορισμένο μέγεθος της συζήτησης πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση της ιστορίας, (η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους

εκπαιδευτικούς και τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης εστιάζεται στην άμεση ανάκληση πληροφοριών της ιστορίας από το παιδιά και σε ζητήματα διαχείρισης της τάξης), και γ) η προσέγγιση της ανάγνωσης – παράστασης (performance-oriented approach). Η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση στην εκφραστική ανάγνωση, στην κατανόηση του κειμένου και περιλαμβάνει ελάχιστες διακοπές, μικρής έκτασης συζήτησης κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, ενώ η μεγάλη έκταση συζήτησης γίνεται μετά την ανάγνωση.

Ο όρος «διαλογική ανάγνωση» (dialogic reading) προτάθηκε από τον Whitehurst και τους συνεργάτες του (Whitehurst et al., 1988), και αναφέρεται σε συγκεκριμένες τεχνικές που χρησιμοποιούν οι ενήλικοι προκειμένου να εμπλέξουν ενεργά τα παιδιά στην ανάγνωση ιστοριών. Στοιχείο κλειδί της διαλογικής ανάγνωσης είναι η μετατόπιση των παραδοσιακών ρόλων των εκπαιδευτικών και των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά γίνονται οι αναδιηγητές της ιστορίας (storyteller) ενώ οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν το ρόλο του ενεργού ακροατή υποβάλλοντας ερωτήσεις, προσθέτοντας πληροφορίες και προτρέποντας τα παιδιά σε περισσότερο ποιοτικές περιγραφές των εικονογραφημένων ιστοριών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Οι απαντήσεις των παιδιών ενθαρρύνονται μέσω επαίνων, επαναλήψεων και επεκτάσεων των εκφράσεων τους (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Στην διαλογική ανάγνωση οι εκπαιδευτικοί μετατοπίζουν τις στρατηγικές σκαλωσιάς από τις σχετικά απλές ερωτήσεις για αυτά που απεικονίζονται σε μια εικονογραφημένη ιστορία, σε όλο και πιο σύνθετες ερωτήσεις που απαιτούν από τα παιδιά να προχωρήσουν σε συνδέσεις των δομικών στοιχείων της ιστορίας (εσωτερικά κίνητρα, προθέσεις των ηρώων, πλοκή της ιστορίας) ή σε συνδέσεις της ιστορίας με τις προσωπικές τους εμπειρίες (Lonigan et al., 2009). Πρόκειται για μια μέθοδο μεγάλωφνης ανάγνωσης, που στοχεύει στην ενίσχυση της γλωσσικής ανάπτυξης των μικρών παιδιών και περιλαμβάνει υψηλά επίπεδα αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον ενήλικο και το παιδί (Reese, et al., 2003). Ο όρος διαλογική ανάγνωση βασίζεται σε 3 θεωρητικές αρχές: 1) να ενθαρρύνει το παιδί να συμμετέχει ενεργά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, 2) να παρέχει ανατροφοδότηση που αναδεικνύει μια πιο σύνθετη μορφή γλώσσας (sophisticated language), π.χ επεκτάσεις, και 3) να προκαλέσει το γνωστικό ενδιαφέρον των παιδιών και τις δεξιότητες τους μέσα από μια συζήτηση που να ανταποκρίνεται στο επίπεδο των ικανοτήτων τους (Van Kleeck, et al.2003). Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τους Zevenbergen και Whitehurst (2003) αναφέρονται πέντε είδη προτροπών με την κωδικοποιημένη αγγλική λέξη CROWD

(σύμφωνα με τα αρχικά τους) που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την διαλογική ανάγνωση ιστοριών με τα παιδιά. Αυτές είναι οι ακόλουθες: 1) προτροπή συμπλήρωσης μιας πρότασης με την λέξη που λείπει (Completion prompt), 2) ανάκληση της ιστορίας με ερωτήσεις σχετικές με τα δομικά στοιχεία μιας ιστορίας (Recall prompt), 3) ανοιχτές ερωτήσεις (Open-ended prompts) που επιδέχονται ένα εύρος απαντήσεων, 4) ερωτήσεις του τύπου:τι, που, πότε, γιατί και πως για την ανάπτυξη του λεξιλογίου (Word prompts) και 5) εξωκειμενικές παρωθήσεις (Distancing prompts) που στοχεύουν στη σύνδεση των βιωμάτων των παιδιών με τα γεγονότα της ιστορίας.

Κατά την αλληλεπιδραστική-διαλογική ανάγνωση ιστοριών (interactive-dialogic reading) είναι πολύ σημαντικά το πώς και το πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί διαβάζουν ιστορίες στα παιδιά (Vukelich, et al., 2004). Σύμφωνα με αυτή τη στρατηγική οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τα παιδιά να αφηγηθούν την ιστορία χρησιμοποιώντας τις ακόλουθες τεχνικές: 1) την παρακίνηση (Prompt), 2) την αξιολόγηση (Evaluation), 3) την επέκταση (Expansion), και 4) την επανάληψη (Repetition). Πρόκειται ουσιαστικά για μια προσέγγιση ανάγνωσης ιστοριών, κωδικοποιημένη στην αγγλική λέξη PEER, από τα αρχικά των προαναφερθέντων τεχνικών. Οι εκπαιδευτικοί παρακινούν τα παιδιά να ονοματίσουν αντικείμενα ή να πουν κάτι σχετικά με την ιστορία, αξιολογούν την απάντηση του παιδιού, επεκτείνουν την απάντηση του παιδιού αναδιατυπώνοντας τα λόγια του και προσθέτοντας πληροφορίες και τέλος ενθαρρύνουν τα παιδιά να επαναλάβουν τα λεγόμενα τους για να βεβαιωθούν ότι τα παιδιά έμαθαν μέσα από την επέκταση (Zevenbergen & Whitehurst, 2003).

Οι Morgan και Meier (2008) περιγράφοντας τη χρήση της διαλογικής ανάγνωσης στην βελτίωση αναδυόμενων δεξιοτήτων γραμματισμού των παιδιών, παραθέτουν το πλαίσιο των διαδικασιών και των παρακινήσεων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, κατά τη διάρκεια της διαλογικής ανάγνωσης. Πιο συγκεκριμένα αναφέρονται στις τεχνικές PEER και CROWD μέσα από την παραδειγματική τους χρήση.

Σύμφωνα με τις McGee και Morrow (2005) οι μεγάλωφνες αναγνώσεις ιστοριών που απευθύνονται σε όλη την ομάδα των παιδιών στην προσχολική τάξη αποτελούν μια από τις πιο ευχάριστες εμπειρίες του γραμματισμού τους και περιλαμβάνουν δύο είδη ανάγνωσης: 1) την αλληλεπιδραστική ανάγνωση (interactive reading), 2) την από κοινού ανάγνωση (shared reading). Πρόκειται στην ουσία για



δύο διαφορετικές τεχνικές που εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς, χρησιμοποιούν διαφορετικά υλικά και απαιτούν διαφορετικές δραστηριότητες.

Οι προαναφερόμενες διδακτικές προσεγγίσεις απευθύνονται σε όλη την ομάδα των παιδιών στην προσχολική τάξη, αλλά και σε μικρές ομάδες παιδιών. Όπως αναφέρει η Morrow (2009) αλλά και σύμφωνα με τον Οδηγό Νηπιαγωγού (2006), οι πρακτικές της ανάγνωσης ιστοριών σε μικρές ομάδες πρέπει να επιδιώκονται από τους εκπαιδευτικούς καθώς αποφέρουν μεγάλα οφέλη στην κατανόηση των ιστοριών από τα παιδιά και στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των αναγνώσεων.

Η Wasik (2008) σχετικά με τη σημασία και τα οφέλη της ανάγνωσης ιστοριών σε μικρές ομάδες παιδιών στην προσχολική τάξη (μέχρι 4 παιδιά) αναφέρει ότι μια τέτοια διδακτική πρακτική δίνει τη δυνατότητα σε κάθε παιδί να ωφεληθεί από τις αλληλεπιδράσεις με την/τον εκπαιδευτικό και τα άλλα παιδιά. Τα παιδιά και η/ο εκπαιδευτικός μπορούν να υποβάλλουν ερωτήσεις σχετικές με την ιστορία οι οποίες αντίστοιχα μπορούν να απαντηθούν ξεχωριστά από τον κάθε συμμετέχοντα. Συνεπώς ένας σημαντικός διάλογος για αυτό που συνέβη στην ιστορία μπορεί να εμφανιστεί. Σύμφωνα με την Wasik (2008) η ανάγνωση ιστοριών σε μικρές ομάδες δίνει τη δυνατότητα στις/στους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν καλύτερα στις εξατομικευμένες ανάγκες των παιδιών, να παρέχουν ανατροφοδότηση και να επεκτείνουν το λεξιλόγιο των παιδιών καθώς επίσης να χρησιμοποιούν στρατηγικές σκαλωσιάς που αντιστοιχούν στο κατάλληλο επίπεδο μάθησης των παιδιών.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης επιλέγουν την διδακτική μέθοδο με την οποία θα επεξεργαστούν μια ιστορία σύμφωνα με το τι επιδιώκουν να πετύχουν. Πιο συγκεκριμένα αν ο στόχος των εκπαιδευτικών είναι η αναδιήγηση μιας ιστορίας από τα παιδιά, είναι φανερό ότι θα επιλέξουν την «ανάγνωση- παράσταση». Αν ο στόχος των εκπαιδευτικών είναι η από-κοινού (εκπαιδευτικοί- παιδιά) νοηματοδότηση μιας ιστορίας, είναι φανερό ότι θα επιλέξουν την αλληλεπιδραστική ανάγνωση. Παρομοίως οι εκπαιδευτικοί που προσεγγίζουν τις ιστορίες με την από –κοινού ανάγνωση εστιάζουν σε έννοιες του γραπτού λόγου.

### **2.3.1. Η αλληλεπιδραστική ανάγνωση (interactive reading)**

Η αλληλεπιδραστική ανάγνωση βοηθά τα παιδιά στην απόκτηση νέου λεξιλογίου, χρησιμοποιεί στρατηγικές κατανόησης και περιλαμβάνει την ανακάλυψη στοιχείων γραμματισμού σε διάφορα είδη βιβλίων. Ταυτόχρονα υποβάλλει μια ενεργή ανταλλαγή μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών κατά τη διάρκεια της οποίας οι ρόλοι του αναγνώστη και ακροατή εναλλάσσονται συνεχώς αφού τα παιδιά δεν ακούν απλά μια ιστορία αλλά διατυπώνουν ερωτήσεις, προβλέψεις, κάνουν σχόλια. Ανάλογα οι εκπαιδευτικοί δεν είναι μόνο αναγνώστες αλλά και ενεργοί ακροατές (McGee & Morrow, 2005). Οι αλληλεπιδραστικές μεγάλωφνες αναγνώσεις ιστοριών απαιτούν έναν προσεκτικό σχεδιασμό από τον εκπαιδευτικό. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το πλαίσιο της αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης απαρτίζεται ουσιαστικά από 3 στάδια: τη συζήτηση πριν την ανάγνωση μιας ιστορίας, τη συζήτηση κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και τη συζήτηση μετά την ανάγνωση της ιστορίας. Στο κάθε στάδιο προτείνονται συγκεκριμένες ενέργειες –βήματα (Τάφα, 2001).

Σύμφωνα με τις McGee και Morrow (2005) το πλαίσιο της αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης ιστοριών διαμορφώνεται ως εξής: 1) Συζήτηση πριν την ανάγνωση: Έχει τη μορφή μιας εισαγωγής και γνωριμίας με την ιστορία που πρόκειται να διαβαστεί. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας στοιχεία της ιστορίας (τον πρωταγωνιστή, άλλα πρόσωπα, τα προβλήματα τους, τις επιδιώξεις τους) διαμορφώνουν στην ουσία μια περίληψη της ιστορίας για να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν τα πιο σημαντικά γεγονότα της ιστορίας. 2) Συζήτηση κατά την ανάγνωση: Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν έννοιες κάνοντας επεξηγήσεις και σχεδιάζοντας προσεκτικά ερωτήσεις που παρακινούν τα παιδιά να προβλέψουν καταστάσεις, να εξάγουν συμπεράσματα να αιτιολογήσουν γεγονότα και να ερμηνεύσουν συναισθήματα και ενέργειες των προσώπων της ιστορίας. Ουσιαστικά πρόκειται για σχόλια και ερωτήσεις που σχεδιάζουν οι εκπαιδευτικοί με τη μέθοδο της σκαλωσιάς. Οι στρατηγικές κατανόησης είναι διανοητικές δράσεις που επιτρέπουν στον αναγνώστη να σκεφτεί πάνω σε γεγονότα της ιστορίας καθώς «χτίζει» το νόημα της, να ανακαλέσει στη μνήμη του πληροφορίες σχετικές, να κάνει συνειρμούς και να εξάγει συμπεράσματα. Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ειδικές τεχνικές εμπλουτισμού του λεξιλογίου προκειμένου να διασαφηνίσουν λέξεις στα παιδιά με τους ακόλουθους τρόπους: α) ενσωματώνοντας φράσεις που εξηγούν περιφραστικά το νόημα μιας λέξης, β) χρησιμοποιώντας

στοιχεία μέσα από τις εικόνες της ιστορίας που αναπαριστούν με έκδηλο τρόπο το νόημα μιας λέξης, γ) με θεατρική έκφραση και δ) με επιτονισμό της λέξης. 3) Μετά την ανάγνωση της ιστορίας: Οι εκπαιδευτικοί ξεκινούν μια συζήτηση κάνοντας μια - δυο ερωτήσεις στα παιδιά έχοντας σαν στόχο να αναφέρουν τι έγινε στην ιστορία και γιατί. Επαναλαμβάνουν τα δομικά στοιχεία της ιστορίας (σκηνικό, θέμα, στόχο, λύση) και βοηθούν τα παιδιά να θυμηθούν και να αναφέρουν καινούριες λέξεις. Η συζήτηση μετά την ανάγνωση της ιστορίας μπορεί να επεκταθεί σε επόμενες αναγνώσεις της ίδιας ιστορίας για να εστιάσουν τα παιδιά σε αγαπημένα μέρη της ιστορίας και να πραγματοποιήσουν συσχετισμούς που υπάρχουν στους χαρακτήρες της ιστορίας με τις δικές τους ζωές (McGee & Morrow, 2005, Τάφα, 2001).

Σύμφωνα με τον Lonigan, (2006 στη Flynn 2011), η διαδικασία της διαλογικής ανάγνωσης χωρίζεται σε τρία επίπεδα, καθένα από τα οποία έχει τις δικές του στρατηγικές προκειμένου να εμπλέξει τα παιδιά σε μια συζήτηση. Αυτό συνεπάγεται την ανάγνωση της ίδιας ιστορίας τρεις φορές τουλάχιστον. Οι εκπαιδευτικοί προτού εφαρμόσουν την διαλογική ανάγνωση πραγματοποιούν μια προεπισκόπηση του βιβλίου και παρουσιάζουν στα παιδιά από δέκα έως είκοσι εικόνες που αντιπροσωπεύουν το επιλεγμένο λεξιλόγιο. Στη συνέχεια εστιάζουν σε έννοιες του γραπτού λόγου (πχ ο συγγραφέας, ο εικονογράφος, ο τίτλος της ιστορίας κλπ.). Στο πρώτο επίπεδο σκοπός των εκπαιδευτικών είναι να εισάγουν συγκεκριμένες λέξεις και να διευκολύνουν τον προφορικό λόγο των παιδιών με τη χρήση της «σκαλωσιάς». Οι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στις εικόνες της ιστορίας και θέτουν ερωτήσεις ονόματος (labeling questions). Πρόκειται για ερωτήσεις του τύπου «what» (πχ τι είναι αυτό;). Στη συνέχεια ακολουθούν ερωτήσεις που αφορούν σε ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό μιας εικόνας (attribute questions) ή ερωτήσεις που αφορούν τη χρησιμότητα ενός αντικειμένου (function questions). Κατά την εισαγωγή του νέου λεξιλογίου οι εκπαιδευτικοί ζητούν από τα παιδιά να επαναλάβουν τη νέα λέξη ή φράση και τα βοηθούν όπου χρειάζεται. Στο δεύτερο επίπεδο ο σκοπός των εκπαιδευτικών είναι να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις ώστε τα παιδιά να κάνουν χρήση του νέου λεξιλογίου και να μπορούν να δώσουν ολοκληρωμένες απαντήσεις. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας το ίδιο βιβλίο θέτουν ανοιχτές ερωτήσεις και χρησιμοποιούν φράσεις όπως «Πες μου περισσότερα» ή «Τι άλλο βλέπεις;» προκειμένου τα παιδιά να επεκτείνουν τις απαντήσεις τους. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις επεκτάσεις ως υπόδειγμα και ως διδακτικό εργαλείο. Προσθέτοντας μερικές λέξεις στις απαντήσεις των παιδιών προκύπτουν οι επεκτάσεις

στο προφορικό τους λόγο (πχ: *Το παιδί*: Τρώει, *Ο εκπαιδευτικός*: Ωραία η καμηλοπάρδαλη τρώει). Στο τρίτο επίπεδο τα παιδιά ενθαρρύνονται να συσχετίσουν την ιστορία με τις δικές τους εμπειρίες. Σε αυτή τη διαδικασία οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως διαμεσολαβητές της συζήτησης θέτοντας εξωκειμενικές ερωτήσεις (distancing questions). Κατά αυτό τον τρόπο ο διάλογος εκπαιδευτικών-παιδιών απομακρύνεται σταδιακά από την ιστορία αλλά συγχρόνως επιτρέπει τις λεκτικές εκφράσεις με τη χρήση του νέου λεξιλογίου. Στο τρίτο επίπεδο οι εκπαιδευτικοί θέτουν ερωτήσεις υψηλού επιπέδου που αφορούν στην εικονογράφηση, στην πλοκή και στην αλληλουχία των γεγονότων. Κατά συνέπεια τα παιδιά επεκτείνουν την κατανόηση τους για την ιστορία. Ουσιαστικά στο τρίτο επίπεδο δίνεται έμφαση στην εφαρμογή του νέου λεξιλογίου καθώς επίσης και σε δραστηριότητες επέκτασης όπως είναι η αναδιήγηση και η αναπαράσταση της ιστορίας.

Συμπερασματικά η αλληλεπιδραστική ανάγνωση εμπεριέχει την ενεργή ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των παιδιών για την ιστορία. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τα παιδιά να παρεμβαίνουν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης σχολιάζοντας τα γεγονότα, διατυπώνοντας απορίες και εξάγοντας συμπεράσματα. Το κλειδί της αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης είναι η δημιουργία νοήματος σε μια από κοινού «κατασκευής» ιστορία μέσα από την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης.

### **2.3.2. Η ανάγνωση παράσταση (performance-oriented approach)**

Η προσέγγιση της ανάγνωσης παράστασης χαρακτηρίζεται από εκτεταμένη παρουσίαση της ιστορίας που πρόκειται να διαβαστεί και ευρείες συζητήσεις μετά την ανάγνωση της ιστορίας. Πριν την ανάγνωση της ιστορίας η συζήτηση περιλαμβάνει χαρακτηρισμούς αξιολόγησης και εκτίμησης (π.χ. αυτή είναι η αγαπημένη μου ιστορία), αιτιολόγηση του σκοπού για τον οποίο πρόκειται να διαβαστεί η ιστορία και εστιάσεις σε αναφορές γνωστών ιστοριών στα παιδιά. Οι συζητήσεις που διεξάγονται μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης της ιστορίας αποσκοπούν κυρίως στην αναδόμηση του νοήματος της ιστορίας και σε συνδέσεις του κειμένου με τις εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί

χρησιμοποιώντας αυτή τη διδακτική προσέγγιση στοχεύουν κυρίως στην κατανόηση του περιεχομένου της ιστορίας από τα παιδιά και στην αναδιήγηση της ιστορίας.

Βασικό πλεονέκτημα της προσέγγισης αυτής, φαίνεται να είναι ο επαρκής χρόνος που παρέχεται στα παιδιά για να μοιραστούν τις διαφορετικές «προοπτικές» τους. Παράλληλα, δεδομένου ότι οι εκτεταμένες συζητήσεις πραγματοποιούνται μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης, δεν διακυβεύεται η απώλεια της αλληλουχίας (της συνέχειας) της ανάγνωσης της ιστορίας. Οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται κυρίως σε ερωτήσεις στοχασμού σχετικά με τους χαρακτήρες της ιστορίας και ανάκλησης περιεχομένου που απαιτούν από τα παιδιά μια αναδόμηση της ιστορίας (Dickinson & Smith, 1994).

Αυτή η μέθοδος ακολουθείται από εκτεταμένες συζητήσεις μετά την ανάγνωση μιας ιστορίας που έχουν ως στόχο: α) να διευρύνουν και να προσωποποιήσουν το νόημα μιας ιστορίας (Barrentine, 1996), β) να κατανοήσουν τα παιδιά την ιστορία, και γ) να απολαύσουν ένα λογοτεχνικό κείμενο που τους διαβάζεται. Πρόκειται στην ουσία για μια αισθητική προσέγγιση ανάγνωσης των ιστοριών που εστιάζει σε συζητήσεις γύρω από τα γεγονότα της ιστορίας και σε προσωπικές αντιλήψεις σχετικά με το περιεχόμενο της ιστορίας (Eeds & Peterson, 1991).

Στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα αυτής της διδακτικής προσέγγισης αναφέρονται στρατηγικές πρόβλεψης, ανάλυσης και προώθησης λεξιλογίου μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης. Ωστόσο απουσιάζει κάθε είδους προσωπικής ανάμειξης, ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών και αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης της ιστορίας (Dickinson & Smith, 1994).

Ευρείες συζητήσεις που πραγματοποιούνται μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης της ιστορίας απαιτούν ένα προσεχτικό σχεδιασμό ερωτήσεων ανάκλησης της ιστορίας από τους εκπαιδευτικούς καθώς τα παιδιά αναδομούν την ιστορία. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν την προσέγγιση αυτή, μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης επεκτείνουν τα σχόλια των παιδιών με δικές τους λέξεις, ή με λέξεις μέσα από το κείμενο και με έναν τρόπο που συνάδει κυρίως με την αλληλεπιδραστική ανάγνωση προσπαθούν μέσα από διαδοχικές ερωτήσεις (follow-up questions) να αποσπάσουν απαντήσεις των παιδιών (Dickinson & Smith, 1994).

Αυτού του είδους οι συζητήσεις είναι παρεμφερείς ως προς τη μορφή και το περιεχόμενο με τη στρατηγική των διδακτικών συζητήσεων που αφορούν σε παιδιά δημοτικού. Ο /Η εκπαιδευτικός και τα παιδιά εμπλέκονται σε εκτεταμένες συζητήσεις

μέσα σε ένα κλίμα ισορροπίας όπου διατηρείται η ανάπτυξη των ιδεών και το ενδιαφέρον των παιδιών με απώτερο σκοπό τη βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου της ιστορίας. Ο /Η εκπαιδευτικός συνυφαίνει τα σχόλια των παιδιών για να τα βοηθήσει να αναπτύξουν πιο σύνθετες ιδέες σχετικά με έννοιες που διαπραγματεύονται στην ιστορία και να μοιραστούν τις διαφορετικές «προοπτικές» τους καταλήγοντας σε μια ευρύτερη θεώρηση του νοήματος της ιστορίας (Goldenberg, 1993).

Συμπερασματικά οι υποστηρικτές της «ανάγνωσης-παράστασης» δίνουν έμφαση στην επεξεργασία του κειμένου μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης. Η ιστορία αντιμετωπίζεται ως μια ενιαία ενότητα όπου στόχος των εκπαιδευτικών είναι να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν το περιεχόμενο της ιστορίας. Οι εκπαιδευτικοί διαβάζοντας θεατρικά, υποβάλλουν τα παιδιά σε μια προσεκτική παρακολούθηση της ιστορίας. Το κλειδί της «ανάγνωσης-παράστασης» είναι οι εκτεταμένες συζητήσεις μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης που στοχεύουν στην αναδόμηση της ιστορίας από τα παιδιά.

### **2.3.3. Η ανάγνωση των ιστοριών από τον εκπαιδευτικό μαζί με τα παιδιά. Η από κοινού ανάγνωση (shared reading)**

Ο όρος προτάθηκε από τον Holdaway (1979) στο (Roskos, et al., 2004) και πρόκειται για μια διδακτική προσέγγιση που παρέχει πολύ σημαντικές εκπαιδευτικές δυνατότητες στα παιδιά καθώς τα βοηθάει να προσεγγίσουν την προφορική γλώσσα και τον αναδυόμενο γραμματισμό. Οι εκπαιδευτικοί υποδεικνύουν στα παιδιά τον συμβατικό τρόπο ανάγνωσης, τα βοηθούν να αποκτήσουν ακουστικές δεξιότητες, (αν πρόκειται για την ανάγνωση ενός νέου βιβλίου) και τα ενθαρρύνουν να συμμετέχουν στην ανάγνωση (Morrow & Gambrell, 2004). Πρόκειται ουσιαστικά για συμμετοχική ανάγνωση κατά τη διάρκεια της οποίας οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να διδάξουν στα παιδιά: 1) έννοιες του γραπτού λόγου, 2) στρατηγικές κατανόησης (δείχνοντας στα παιδιά πώς να κάνουν προβλέψεις αξιοποιώντας τις εικόνες και την προηγούμενη εμπειρία τους), 3) πώς να ελέγξουν τις προβλέψεις τους αντιπαραβάλλοντας τις γραπτές λέξεις και το νόημα του κειμένου, 4) πώς να συνδέσουν την ιστορία με την προηγούμενη εμπειρία τους για να επεκτείνουν τις γνώσεις τους και 5) νέες λέξεις επεκτείνοντας το λεξιλόγιο τους και βοηθώντας τα να τις συνδέσουν με προυπάρχουσες γνωστές τους λέξεις (Roskos, et al., 2004).

Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τις Morrow και Gambrell (2004), η από κοινού ανάγνωση περιλαμβάνει τη συμμετοχή των παιδιών στην ανάγνωση διαφορετικών τύπων βιβλίου: 1) Στην ανάγνωση μεγάλων βιβλίων (big books) ή άλλων ειδών κειμένων σε μεγέθυνση. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ένα δείκτη προκειμένου να εστιάσουν τη προσοχή των παιδιών σε γραφοφωνημικές αντιστοιχίες. Ειδικότερα με τη χρήση του δείκτη οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υποδείξουν στα παιδιά την κατεύθυνση της φοράς ανάγνωσης και μετά να καλέσουν τα παιδιά να κάνουν το ίδιο, αρχικά με κάποια υποστήριξη, και στη συνέχεια μόνα τους. 2) Στην ανάγνωση (τραγουδιστά) επαναλαμβανόμενων φράσεων τύπου ρεφραίν σε ιστορίες. 3) Στην ανάγνωση λέξεων- κλειδιών. 4) Στην ανάγνωση αλφαβηταρίου. 5) Στη συμπλήρωση των «κενών» με τη σωστή λέξη καθώς σταματούν την ανάγνωση σε ένα προβλεπόμενο σημείο και ζητούν από τα παιδιά να συμπληρώσουν μια φράση με τη λέξη που λείπει.

Επιπρόσθετα κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής ανάγνωσης μια γνωστή τεχνική που εφαρμόζεται είναι η ανάγνωση με ηχώ (echo reading). Οι εκπαιδευτικοί διαβάζουν μια πρόταση και τα παιδιά την επαναλαμβάνουν. Επίσης ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην χρησιμοποίηση προβλεπόμενων ιστοριών (using predictable stories) γιατί προσκαλούν τα παιδιά να μαντέψουν τι πρόκειται να συμβεί στη συνέχεια της ιστορίας ενώ ταυτόχρονα εμπλέκονται στην διαδικασία της ανάγνωσης με διασκεδαστικό και εύκολο τρόπο. Τέλος, τονίζεται η αξία της επανειλημμένης ανάγνωσης (repeated reading) μιας ιστορίας, αφενός γιατί γίνεται οικεία και γνωστή στα παιδιά και αφετέρου γιατί τα βοηθά να αναπτύξουν έννοιες του γραπτού λόγου. Σύμφωνα με τους Roskos, Tabors και Lenhart (2004) ο σχεδιασμός μιας διδασκαλίας συμμετοχικής ανάγνωσης προϋποθέτει τη σωστή επιλογή βιβλίου. Αθροιστικά κείμενα, επαναλαμβανόμενα κείμενα ή μοτίβα προτιμώνται γιατί δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να συμμετέχουν στην εμπειρία της από κοινού ανάγνωσης επαναλαμβάνοντας γραμμικά μοτίβα και προβλέποντας την εξέλιξη της ιστορίας. Η οργάνωση της διδασκαλίας απαρτίζεται από τρία στάδια (πριν την ανάγνωση, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, και μετά την ανάγνωση). Πιο συγκεκριμένα οι δραστηριότητες πριν την ανάγνωση ενεργοποιούν το ενδιαφέρον και την περιέργεια του παιδιού για το βιβλίο. Περιλαμβάνουν την από κοινού ανάγνωση του τίτλου και του συγγραφέα, μια επισκόπηση, μια συζήτηση ή μια βιοματική δραστηριότητα που συνδέεται με το βιβλίο. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης οι εκπαιδευτικοί με προτροπές, ερωτήσεις και σύντομες συζητήσεις προσπαθούν να εμπλέξουν ενεργά τα

παιδιά στην ανάγνωση και να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους. Τέλος μετά την ανάγνωση οι εκπαιδευτικοί εμπλέκουν τα παιδιά σε συζήτηση σχετική με την ιστορία για να ενισχύσουν την κατανόηση της προφορικής γλώσσας και να διδάξουν νέες λέξεις.

Συμπερασματικά οι υποστηρικτές της από- κοινού ανάγνωσης υποδεικνύουν τον τρόπο ανάγνωσης στα παιδιά. Πρόκειται στην ουσία για μια συμμετοχική ανάγνωση όπου ο εκπαιδευτικός διαβάσει μια πρόταση και τα παιδιά την επαναλαμβάνουν. Συνήθως περιλαμβάνει τη χρήση μεγάλων βιβλίων όπου τα παιδιά εξοικειώνονται σε αντιστοιχίες γραφήματος –φωνήματος.

#### **2.4. Η διδακτική τεχνική της «σκαλωσιάς»: έννοια, ορισμός και θεωρητικό υπόβαθρο.**

Ο όρος «σκαλωσιά» προέρχεται από το χώρο των οικοδομών και υποδηλώνει το υποστηρικτικό πλαίσιο που παρέχει ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Hammond & Gibbons, 2005). Στο χώρο των οικοδομών η σκαλωσιά αποτελεί ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται από τους εργάτες για να κατασκευάσουν ή να επιδιορθώσουν κτίρια. Η αναλογία με την οικοδόμηση της γνώσης είναι ότι η γνωστική σκαλωσιά (cognitive scaffolding) δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να φτάσουν σε μαθησιακές περιοχές που σε διαφορετική περίπτωση δεν θα μπορούσαν από μόνοι τους. Χρησιμοποιώντας τη σωστή λέξη ή ερώτηση ο εκπαιδευτικός μπορεί να θέσει σε λειτουργία τη σκαλωσιά ώστε να οργανωθεί η νέα γνώση, λανθασμένες έννοιες να διορθωθούν, ή να επανέλθουν στη μνήμη γνώσεις. Αυτό το είδος σκαλωσιάς διεγείρει τη δραστηριότητα του μαθητή μέσα στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης (Holton & Clarke, 2006). Ο όρος «σκαλωσιά» εισήχθη από τους Wood, Brunner και Ross (1976) και αναφέρεται στα διαφορετικά είδη βοήθειας που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί στα παιδιά καθώς τα εμπλέκουν σε μια μαθησιακή δραστηριότητα. Πιο συγκεκριμένα η χρήση τύπων σκαλωσιάς από τους εκπαιδευτικούς αναφέρεται στη διαδικασία μιας προσωρινής παροχής υποστήριξης στα παιδιά και αργότερα στην σταδιακή απόσυρση της υποστήριξης καθώς τα παιδιά αποκτούν ανεξαρτησία στην εκτέλεση των εργασιών τους (Hammond & Gibbons, 2005 · Wood et al., 1976). Σύμφωνα με το Stone (1998a, b) η σκαλωσιά είναι μια αλληλεπιδραστική διαδικασία (interactive process) κατά τη διάρκεια της οποίας ο



εκπαιδευτικός και το παιδί είναι ενεργοί συμμετέχοντες. Σύμφωνα με τους Holton & Clarke (2006) ο όρος «σκαλωσιά» καθορίζεται ως μια πράξη διδασκαλίας που α) υποστηρίζει την άμεση κατασκευή γνώσης από τα παιδιά και β) παρέχει τη βάση για τη μελλοντική ανεξάρτητη μάθηση των παιδιών.

Χρησιμοποιώντας τον όρο «σκαλωσιά» ουσιαστικά αναφερόμαστε σε «ένα υποστηρικτικό σύστημα, ένα διαρθρωμένο σύνολο διδακτικών καταστάσεων που προτρέπουν τα παιδιά να πετύχουν, καθώς προχωρούν σε ανώτερες νοητικές λειτουργίες» (Ντολιοπούλου, 2004, σελ. 103). Απευθυνόμενοι στο πλαίσιο της τάξης, αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους ίσως χρειάζεται να χρησιμοποιούν ταυτόχρονα ένα διαφορετικό εύρος στρατηγικών σκαλωσιών προκειμένου να ανταποκριθούν στις ξεχωριστές ατομικές ανάγκες όλων των παιδιών της ομάδας (Pentimonti & Justice, 2010).

Το θεωρητικό υπόβαθρο της «σκαλωσιάς» βρίσκεται στο έργο του Vygotsky (1912- 1978), και πιο συγκεκριμένα στη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» και στην έννοια του «κοινωνικού πλαισίου» το οποίο με τις δυνατότητες επικοινωνίας που εξασφαλίζει στα παιδιά, γίνεται σημαντικός παράγοντας μάθησης. Η «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» αντιστοιχεί στην απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, όπως αυτό καθορίζεται από την αυτόνομη (ατομική) επίλυση προβλημάτων και το επίπεδο της εν δυνάμει ανάπτυξης όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων κάτω από την καθοδήγηση των ενηλίκων ή μέσα από τη συνεργασία με ικανότερους συνομηλίκους (Vygotsky, 1997 · Ματσαγγούρας, 2002).

Ο Vygotsky επέλεξε τον όρο «ζώνη» γιατί αντιλαμβάνονταν την ανάπτυξη όχι σαν ένα σημείο ή μια κλίμακα αλλά σαν ένα συνεχές μορφών συμπεριφοράς ή βαθμών ωρίμασης. Περιγράφοντας τη «ζώνη» ως «επικείμενη» εννοούσε ότι η ζώνη είναι περιορισμένη από τις μορφές συμπεριφοράς εκείνες οι οποίες πρόκειται να αναπτυχθούν στο κοντινό μέλλον. Ο όρος «επικείμενη» δεν αναφέρεται σε όλες τις πιθανές μορφές συμπεριφοράς που τελικά θα αναδυθούν αλλά σε αυτές που είναι πλησιέστερες στην ανάδυση σε μια δεδομένη στιγμή (Bodrova & Leong, 2007).

Πιο συγκεκριμένα κατά το Vygotsky πρέπει να καθοριστούν δύο επίπεδα ανάπτυξης. Το πρώτο επίπεδο μπορεί να χαρακτηριστεί πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, μέσα στο οποίο το εξελισσόμενο άτομο μπορεί να εργάζεται αυτόνομα και να επιλύει προβλήματα. Το δεύτερο επίπεδο είναι η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης, μέσα στην οποία το παιδί είναι εν δυνάμει σε θέση να αναπτυχθεί επιλύοντας

προβλήματα, όχι αυτόνομα αλλά με την υποστήριξη και την καθοδήγηση έμπειρων ενηλίκων ή συνομηλίκων (Wertch & Rogoff, 1984).

Οι δεξιότητες και οι μορφές συμπεριφοράς που εμφανίζονται μέσα στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης έχουν δυναμικό χαρακτήρα και συνεχώς αλλάζουν. Αυτό το οποίο κάνει ένα παιδί σήμερα με κάποια βοήθεια είναι αυτό το οποίο θα κάνει αύριο ανεξάρτητα. Αυτό για το οποίο χρειάζεται τη μέγιστη υποστήριξη και καθοδήγηση σήμερα, είναι κάτι το οποίο θα κάνει το παιδί αύριο με την ελάχιστη βοήθεια. Συνεπώς το επίπεδο καθοδηγούμενης απόδοσης (assisted performance level) θα αλλάξει καθώς το παιδί αναπτύσσεται. Το επίπεδο της καθοδηγούμενης απόδοσης περιλαμβάνει μορφές συμπεριφοράς που παρουσιάζονται με τη βοήθεια ή την αλληλεπίδραση άλλων ατόμων, ενηλίκων ή συνομηλίκων. Αυτή η αλληλεπίδραση μπορεί να περιλαμβάνει: α) νύξεις και στοιχεία από την/τον εκπαιδευτικό, β) αναδιατύπωση ερωτήσεων από την/τον εκπαιδευτικό, γ) αναδιατύπωση φράσεων των παιδιών, δ) ερωτήσεις για το τι καταλαβαίνουν τα παιδιά, και ε) επίδειξη ενός στόχου (Bodrova & Leong, 2007).

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να επιλύσουν τα προβλήματα επηρεάζονται από την πολιτισμική τους εμπειρία (Bodrova & Leong, 2007) αφού σύμφωνα με τον Vygotsky το κοινωνικό πλαίσιο έχει μια βαθιά εδραιωμένη επιρροή στον τρόπο που σκέφτονται (Bronfenbrenner, 1977). Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τον Vygotsky «κάθε λειτουργία που αφορά στην πολιτισμική ανάπτυξη του παιδιού, εμφανίζεται δύο φορές: τη μία σε κοινωνικό επίπεδο, κι αργότερα σε ατομικό» (Vygotsky, 1997, σελ 104).

Σύμφωνα με τους Bodrova και Leong, (2007), η σκέψη των παιδιών είναι το αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων με τα άλλα άτομα μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο. Το κοινωνικό πλαίσιο παίζει έναν κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών γιατί είναι κρίσιμο για την απόκτηση της διανοητικής διαδικασίας (mental process). Η διανοητική διαδικασία δεν είναι αποτέλεσμα μόνο εσωτερικής διεργασίας του ατόμου αλλά μπορεί να προκύψει μέσα από μια συναλλαγή μεταξύ πολλών ατόμων. Τα παιδιά μαθαίνουν ή αποκτούν μια διανοητική διαδικασία από κοινού ή τη χρησιμοποιούν αλληλεπιδρώντας με τους άλλους. Μόνο μετά από αυτή τη περίοδο της από κοινού εμπειρίας μπορούν τα παιδιά να εσωτερικεύσουν και να χρησιμοποιήσουν τη διανοητική διαδικασία από μόνα τους ανεξάρτητα. Ο Vygotsky χώρισε τη διανοητική διαδικασία σε δύο κατηγορίες α) τις χαμηλότερες διανοητικές λειτουργίες (lower mental functions), και β) τις υψηλότερες διανοητικές λειτουργίες

(higher mental functions). Οι χαμηλότερες διανοητικές λειτουργίες είναι έμφυτες και βασίζονται πρωτίστως στην ωρίμαση ενώ οι υψηλότερες διανοητικές λειτουργίες είναι γνωστικές διαδικασίες που αποκτώνται μέσα από τη μάθηση και τη διδασκαλία. Ο Vygotsky καθόρισε τις υψηλότερες διανοητικές λειτουργίες ως σκόπιμες, διαμεσολαβημένες και εσωτερικοποιημένες συμπεριφορές.

Βασική θέση του Vygotsky είναι ότι η μάθηση προηγείται και οδηγεί στην ανάπτυξη. Σ' αυτή την πορεία μάθησης και ανάπτυξης ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει άμεσο ρόλο διαμεσολάβησης (mediator) ή κοινωνικής καθοδήγησης (social guidance) σ' ένα επίπεδο πιο πάνω από την ανεξάρτητη μάθηση αλλά μέσα στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης των παιδιών (Vygotsky, 1997· Ματσαγγούρας, 2000 · Wertsch, 1984) Συνεπώς η διδασκαλία πρέπει να στοχεύει στις ικανότητες που πρόκειται να προκύψουν κι όχι στις ήδη υπάρχουσες (Bodrova & Leong 2007).

Η «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» δεν είναι στατική· αντίθετα αλλάζει κατεύθυνση καθώς τα παιδιά αποκτούν μεγαλύτερο επίπεδο σκέψης και γνώσης. Επιπλέον η «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» είναι διαφορετική για όλα τα παιδιά. Κάποια παιδιά χρειάζονται μεγαλύτερη βοήθεια για να κάνουν μικρά βήματα στη μάθηση ενώ άλλα παιδιά με λίγη βοήθεια κάνουν αλματώδη βήματα. Τέλος το μέγεθος της «ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης» για κάθε παιδί μπορεί να ποικίλει από τη μία μαθησιακή περιοχή στην άλλη ή σε διαφορετικές στιγμές μέσα στη μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με τον Vygotsky (Bodrova & Leong, 2007) η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης χρησιμοποιείται για να καθορίσει το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού γιατί αποκαλύπτει: α) δεξιότητες στην αρχή της εμφάνισης τους, και β) τα όρια της ανάπτυξης του παιδιού σ' αυτή τη συγκεκριμένη στιγμή.

Μεταφερόμενη η έννοια της επικείμενης ανάπτυξης στο διδακτικό πλαίσιο σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει πρώτα να εντοπίζουν το επίπεδο των ατομικών ικανοτήτων των παιδιών και στη συνέχεια να εντοπίζουν τις γνωστικές δραστηριότητες που μπορούν να επιτελέσουν τα παιδιά με τη βοήθεια νύξεων, επιδείξεων και ερωτημάτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ρόλο άμεσης παρέμβασης επιδεικνύοντας τρόπους σκέψης και υποστηρίζοντας τα παιδιά να ολοκληρώσουν μια δραστηριότητα. Η ιδανική διδασκαλία κινείται λίγο πάνω από τα όρια της συλλογικής δράσης, θέση που είναι γνωστή ως «θεωρία του + 1». Με τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης ο Vygotsky

προσπαθεί να αναλύσει «πώς το άτομο οικειοποιείται το διατομικό και το μετατρέπει σε ενδοατομικό» (Ματσαγγούρας, 2000, σελ. 122).

Η «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» δεν είναι απεριόριστη. Τα παιδιά δεν μπορούν να διδάσκονται οτιδήποτε σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή. Η καθοδηγούμενη απόδοση είναι το μέγιστο επίπεδο στο οποίο τα παιδιά μπορούν να φτάσουν σήμερα. Όταν μια δεξιότητα είναι έξω από τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης τα παιδιά ή την αγνοούν ή αποτυγχάνουν να τη χρησιμοποιήσουν ή τη χρησιμοποιούν λανθασμένα. Εάν η διδασκαλία κινείται σε πολύ χαμηλό επίπεδο το παιδί δεν έχει την ανάλογη πρόκληση και απλά δεν μαθαίνει τίποτα (Bodrova & Leong, 2007, Hammond & Gibbons, 2005). Συνεπώς οι εκπαιδευτικοί παρατηρώντας τις αντιδράσεις των παιδιών μπορούν να καταλάβουν αν η υποστήριξη που τους παρέχουν λαμβάνει χώρα μέσα στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης. Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν υπόψη τους ποιες παρωθήσεις, νύξεις, βιβλία, και δραστηριότητες, έχουν επιθυμητό αποτέλεσμα στη μάθηση των παιδιών ώστε η διδασκαλία τους να στοχεύει στο υψηλότερο επίπεδο της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης (Bodrova & Leong, 2007).

## **2.5. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διδακτικής τεχνικής της σκαλωσιάς**

Το πρώτο χαρακτηριστικό γνώρισμα της σκαλωσιάς είναι η από κοινού λύση ενός προβλήματος. Τα παιδιά συμμετέχουν συνεργατικά με τον εκπαιδευτικό και αλληλεπιδρούν σε μια δραστηριότητα προκειμένου να φτάσουν σε ένα κοινό στόχο (Berk & Winsler, 1995). Σύμφωνα με τις Hammond και Gibbons (2005) ο όρος της «σκαλωσιάς» διαφοροποιείται «ποιοτικά» από την σημασία της λέξης «βοήθεια» καθώς δεν αναφέρεται μόνο στην υποστήριξη αλλά και στην καθοδήγηση που παρέχεται από τις/τους εκπαιδευτικούς προκειμένου τα παιδιά να μάθουν όχι μόνο τι να κάνουν στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας αλλά κυρίως πώς να σκέφτονται για να μπορούν να αντιμετωπίζουν με επιτυχία μελλοντικούς στόχους σε νέα πλαίσια μάθησης. Σύμφωνα με τις ίδιες ερευνήτριες οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν καλή γνώση: α) των προγραμμάτων σπουδών που αφορούν τα παιδιά, και β) των απαιτήσεων των συγκεκριμένων εργασιών που θα επιτρέψουν στα παιδιά να επιτύχουν τους ανάλογους στόχους. Η «σκαλωσιά» επεκτείνεται πέρα από τις στιγμιαίες αλληλεπιδράσεις του εκπαιδευτικού και των παιδιών για να περιλάβει τη

φύση και το σχεδιασμό του προγράμματος της τάξης. Ωστόσο για να είναι αποτελεσματική απαιτεί σαφείς διατυπωμένους στόχους και μαθησιακές δραστηριότητες δομημένες κατά τέτοιο τρόπο ώστε να βοηθούν τα παιδιά να διευρύνουν το επίπεδο κατανόησης τους. Οι στόχοι για οποιαδήποτε εργασία πρέπει να τοποθετούνται μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο ενός διαρθρωμένου προγράμματος. Αυτό σημαίνει ότι η μάθηση που εμφανίζεται ως αποτέλεσμα της υποστήριξης που παρέχεται σε ένα μικρό επίπεδο αλληλεπίδρασης, πρέπει να εντάσσεται μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ενός διαρθρωμένου προγράμματος έτσι ώστε να υπάρχει μια σαφής σχέση μεταξύ της αποτελεσματικότητας των εργασιών και του διαρθρωμένου προγράμματος.

Ένα δεύτερο σημαντικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της «σκαλωσιάς» είναι η προσωρινή φύση της. Επειδή ο στόχος της «σκαλωσιάς» είναι να βοηθήσει τα παιδιά να μαθαίνουν ανεξάρτητα, η υποστήριξη του εκπαιδευτικού σταδιακά αποσύρεται καθώς τα παιδιά γίνονται ολοένα και περισσότερο πιο ικανά να ολοκληρώσουν μια δραστηριότητα από μόνα τους. Η έγκαιρη υποστήριξη είναι κρίσιμη για μια αποτελεσματική χρήση σκαλωσιάς. Αυτό απαιτεί από τις/τους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν σε ποιο μαθησιακό επίπεδο βρίσκονται τα παιδιά στο ξεκίνημα μιας δραστηριότητας (δηλαδή τι γνωρίζουν ή τι δε γνωρίζουν). Για να είναι αποτελεσματική μια τέτοια υποστήριξη πρέπει να προσαρμόζεται σταδιακά ώστε να απευθύνεται στις ανάγκες των διαφορετικών παιδιών μέσα σε μια τάξη (Hammond & Gibbons 2005).

Ένα τρίτο χαρακτηριστικό γνώρισμα της «σκαλωσιάς» αφορά στο συναισθηματικό ύφος της αλληλεπίδρασης. Η εμπλοκή των παιδιών σε μια εργασία μεγιστοποιείται όταν η συνεργασία με τους ενήλικους είναι ευχάριστη, ζεστή και ανατροφοδοτική. Πολύ σημαντικό ρόλο στη διαδικασία αυτή παίζουν οι λεκτικές επιβραβεύσεις από την πλευρά του εκπαιδευτικού (Berk & Winsler, 1995).

Σύμφωνα με τους van de Pol, Volman και Beishuizen, (2010) τρία κοινά χαρακτηριστικά περιλαμβάνονται στους ποικίλους ορισμούς της σκαλωσιάς. Το πρώτο χαρακτηριστικό αναφέρεται στη πιθανότητα (contingency) ή αλλιώς στη διαφοροποιημένη υποστήριξη. Η υποστήριξη του εκπαιδευτικού πρέπει να προσαρμόζεται στο τρέχον επίπεδο της απόδοσης των παιδιών ή σε ένα μεγαλύτερο επίπεδο απόδοσης. Το δεύτερο χαρακτηριστικό είναι η εξασθένιση (fading) ή η σταδιακή απόσυρση της σκαλωσιάς. Το ποσοστό της εξασθένισης εξαρτάται από το επίπεδο της ικανότητας των παιδιών. Η/Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τη λειτουργία

της εξασθένησης όταν το επίπεδο και το ποσό της υποστήριξης μειώνονται κατά τη διάρκεια του χρόνου. Το τρίτο χαρακτηριστικό είναι η μεταφορά της ευθύνης (transfer of responsibility). Μέσω της εξασθένησης η ευθύνη για την απόδοση ενός στόχου μεταβιβάζεται σταδιακά στο παιδί.

Μια επιτυχημένη διδασκαλία «σκαλωσιάς» προϋποθέτει την από κοινού κατανόηση (shared understanding) της εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να οδηγήσουν τα παιδιά στην από κοινού κατανόηση καθώς και να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν τη δική τους κατανόηση της εργασίας. Αυτό επιτυγχάνεται με τη δημιουργία μιας ισορροπίας της υποστήριξης «support» και της πρόκλησης «challenge». Η υποστήριξη παρέχεται μέσω της σκαλωσιάς ενώ η πρόκληση παρέχεται μέσω του ενδιαφέροντος του παιδιού να συμπληρώσει την εργασία (Roehler & Cantlon, 1997).

Ένας κύριος στόχος της σκαλωσιάς είναι οι δραστηριότητες με τις οποίες ασχολούνται τα παιδιά να βρίσκονται μέσα στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξής τους. Αυτό γίνεται με δύο τρόπους: α) δομώντας την εργασία και το άμεσο περιβάλλον έτσι ώστε οι απαιτήσεις του παιδιού σε κάθε δεδομένη στιγμή να βρίσκονται σε ένα επίπεδο «πρόκλησης», και β) προσαρμόζοντας συνεχώς το μέγεθος της παρέμβασης των ενηλίκων στις ανάγκες και ικανότητες του παιδιού (Berk & Winsler, 1995).

Συμπερασματικά η σκαλωσιά συνεπάγεται μια ζεστή και ευχάριστη συνεργασία ανάμεσα στην/στον εκπαιδευτικό και το παιδί καθώς οι δύο εμπλέκονται σε μια από κοινού λύση ενός προβλήματος. Κατά τη διάρκεια αυτής της συνεργασίας οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την αυτονομία του παιδιού: α) παρέχοντας διακριτική βοήθεια, β) διευκολύνοντας την αναπαραστατική και στρατηγική σκέψη των παιδιών, και γ) παρακινώντας τα παιδιά να αναλάβουν περισσότερη υπευθυνότητα για την εργασία καθώς οι ικανότητες τους αυξάνονται (Berk & Winsler, 1995).

Σύμφωνα με τους Wood et al., (1976) οι φάσεις της «σκαλωσιάς» είναι: α) η προσέλκυση του ενδιαφέροντος των παιδιών, (recruitment), β) η απλοποίηση του στόχου μέσα από τη μείωση των ενεργειών που απαιτούνται για την επίτευξη της λύσης, (reduction of degrees of freedom), γ) η διατήρηση του προσανατολισμού σε σχετικά με το στόχο καθήκοντα, (direction maintenance), δ) η διαφώτιση κρίσιμων σημείων που μπορεί να παραβλέπονται, (marking critical features), ε) η παρουσίαση-επίδειξη από την/τον εκπαιδευτικό πώς να πετύχουν τα παιδιά το στόχο,

(demonstration), και στ') βοήθεια από την/τον εκπαιδευτικό για τον έλεγχο άγχους και έντασης, (frustration control).

Οι Tharp και Gallimore (1988), αναφέρουν τους ακόλουθους έξι τρόπους με τους όποιους οι εκπαιδευτικοί μπορεί να βοηθήσουν την απόδοση μέσα στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης του παιδιού. Αυτοί είναι: α) η υπόδειξη, (modeling), β) η διαχείριση του απρόοπτου, (contingency management), γ) η ανατροφοδότηση, (feeding back), δ) η διδασκαλία, (instructing), ε) η ερώτηση-ο προβληματισμός (questioning), και στ) η γνωστική δόμηση (cognitive structuring).

Η Meyer (1993), περιγράφει έξι χαρακτηριστικά της σκαλωσιάς κάνοντας μια ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Αυτά είναι: α) Η υποστήριξη του εκπαιδευτικού στις προσπάθειες των παιδιών. Στην πραγματικότητα ο εκπαιδευτικός προσφέρει πολλά παραδείγματα προκειμένου τα παιδιά να συσχετίσουν τη νέα πληροφορία με τη προγενέστερη γνώση. β) Η μεταφορά της ευθύνης στο μαθητή. Οι περισσότερες ερμηνείες της σκαλωσιάς απεικονίζουν την εξωτερική υποστήριξη ως προσωρινή που έχει ως στόχο να επιτρέψει στο μαθητή να γίνει περισσότερο ανεξάρτητος (van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010, Hammond & Gibbons 2005). γ) Η σημασία του διαλόγου. Το χαρακτηριστικό του διαλόγου στην διδασκαλία με τη χρήση της σκαλωσιάς δίνει ένα διαφορετικό νόημα στην παραδοσιακή ομιλία της τάξης. Πρώτον εξασφαλίζει ένα κλίμα ομιλίας στην τάξη στο οποίο η/ο εκπαιδευτικός δεν είναι απαραίτητο να ανταποκρίνεται συνεχώς. Δεύτερον επιτρέπει στα παιδιά να ξεκινήσουν την ομιλία και να ανταποκρίνονται μεταξύ τους. δ) Η συνεργασία χωρίς αξιολόγηση προσδιορίζει το πλαίσιο της υποστήριξης του εκπαιδευτικού και τον διάλογο. Ο Palinscar (1986) αναφέρεται στη σημασία των συνεργατικών αξιολογήσεων ως σημαντικό στοιχείο της σκαλωσιάς. Παρομοίως ο Langer (1984), περιγράφει τη συνεργασία ως από – κοινού ευθύνη όπου ο στόχος του εκπαιδευτικού είναι να καθοδηγήσει το μαθητή σε νέα μάθηση και όχι να αξιολογήσει την προηγούμενη. ε) Η διδασκαλία στο κατάλληλο επίπεδο. Η διδασκαλία με τη χρήση της σκαλωσιάς πρέπει να κατευθύνεται μέσα στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης του παιδιού. Αυτό το χαρακτηριστικό της σκαλωσιάς απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να γνωρίζει τις τρέχουσες ικανότητες των παιδιών και συγχρόνως να ελέγχει την ανάπτυξη των νέων ικανοτήτων. ζ) Η ενεργή συμμετοχή. Αναφέρεται στη δυνατότητα των παιδιών να συμμετέχουν ενεργά και να συνεργάζονται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Οι Hogan και Pressley (1997) περιγράφουν οχτώ χαρακτηριστικά της σκαλωσιάς κάνοντας μια ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Αυτά είναι: α) η προκαταβολική δέσμευση (Pre-engagement), β) η εγκαθίδρυση ενός κοινού στόχου (Establishing a shared goal), γ) η ενεργή διάγνωση των αντιλήψεων και των αναγκών του μαθητή (Actively diagnosing the understandings and needs of the learner), δ) η παροχή προσαρμοσμένης βοήθειας (Providing tailored assistance), ε) η διατήρηση της προσήλωσης στο στόχο (Maintaining pursuit of the goal), ζ) η παροχή ανατροφοδότησης (Giving feedback), η) ο έλεγχος του άγχους και της έντασης (Controlling for frustration and risk), θ) η υποβοήθηση της εσωτερίκευσης, της ανεξαρτησίας και η γενίκευση σε άλλα πλαίσια (Assisting internalization, independence, and generalization to other contexts).

Πιο συγκεκριμένα κατά τη διάρκεια της προκαταβολικής δέσμευσης οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψιν τους, τους στόχους του προγράμματος και τις ανάγκες των παιδιών προκειμένου να επιλέξουν την κατάλληλη δραστηριότητα. Παρακινώντας τα παιδιά στην εγκαθίδρυση ενός κοινού στόχου διασφαλίζεται η ισορροπία μεταξύ μιας επιτρεπτής αρχηγίας των παιδιών και της ακολουθίας μιας κατευθυνόμενης διδασκαλίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Η ενεργή διάγνωση των αντιλήψεων και των αναγκών του μαθητή προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι γνώστες της εκπαιδευτικής ύλης για να συγκρίνουν την απόδοση των παιδιών με εξωτερικούς παράγοντες της ανάπτυξης. Η παροχή προσαρμοσμένης βοήθειας μπορεί να πάρει τη μορφή της παρώθησης, των νύξεων, της προετοιμασίας, της υπόδειξης μιας ιδανικής απόδοσης, της άμεσης διδασκαλίας, και της συζήτησης. Η διατήρηση της προσήλωσης στο στόχο αναφέρεται στη βοήθεια που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου τα παιδιά να εστιάσουν σε μια δραστηριότητα. Αφορά σε διευκρινίσεις αλλά και σε επαίνους και ενθαρρύνσεις προκειμένου να ενισχύσουν οι εκπαιδευτικοί τα κίνητρα των παιδιών. Η παροχή ανατροφοδότησης αναφέρεται σε τρία είδη: α) επισημαίνει το διαχωρισμό μεταξύ της πραγματικής απόδοσης των παιδιών και της εξιδανικευμένης, β) αναγνωρίζει τις προσπάθειες των παιδιών με σκοπό να ενθαρρύνει ακαδημαϊκές υποστηρικτικές συνεισφορές, γ) αναδομεί με σαφήνεια το περιεχόμενο του μαθήματος. Οι Hogan και Pressley (1997) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν με επιτυχία τη μέθοδο της «σκαλωσιάς» συνοψίζουν την πρόοδο των παιδιών και υπογραμμίζουν συμπεριφορές που οδηγούν στην επιτυχία με την προσδοκία ότι τα παιδιά τελικά θα αυτορρυθμίσουν τη μάθηση τους. Ο έλεγχος του άγχους και της έντασης αναφέρεται



στο περιβάλλον που δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί μέσα στο οποίο τα παιδιά είναι ελεύθερα να δοκιμάσουν εναλλακτικές χωρίς τον φόβο της ποινής αφού τα λάθη θεωρούνται μέρος της μάθησης τους. Η υποβοήθηση της εσωτερίκευσης της μάθησης, της ανεξαρτησίας και η γενίκευση σε άλλα πλαίσια αναφέρεται στην υποβοήθηση των παιδιών έτσι ώστε να μην εξαρτώνται από τα εξωτερικά σχόλια των εκπαιδευτικών για το τι θα κάνουν μετά σε μια δραστηριότητα. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά αποκτούν επίγνωση των δυνατοτήτων τους και εξασκούν τις δεξιότητες τους σε διαφορετικά πλαίσια.

Ο Stone (1998a) αναφέρεται σε τέσσερα χαρακτηριστικά στοιχεία της σκαλωσιάς. Το πρώτο στοιχείο αφορά στην «υποστήριξη» του εκπαιδευτικού η οποία πρέπει να είναι ενθαρρυντική και στο είδος της δραστηριότητας η οποία πρέπει να προκαλεί το ενδιαφέρον των παιδιών. Το δεύτερο στοιχείο αφορά στην βοήθεια που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Ο Stone (1998a) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η βοήθεια πρέπει να βασίζεται στο επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων των παιδιών προκειμένου εκείνα να μπορέσουν να ολοκληρώσουν μια δραστηριότητα μόνα τους. Το τρίτο στοιχείο αφορά στην ποικιλία στρατηγικών «σκαλωσιάς» που υπάρχουν και που μπορούν να επιλέξουν οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με το είδος μιας δραστηριότητας. Τέλος το τέταρτο στοιχείο αφορά στη φύση της «σκαλωσιάς» η οποία είναι προσωρινή με σκοπό να μεταφέρει την κυριότητα της ευθύνης για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας στα παιδιά.

Ο Tabak (2004) αναφέρει τρία είδη «σκαλωσιάς»: α) τη διαφοροποιημένη «σκαλωσιά» (differentiated scaffolding) που αφορά σε ένα συνδυασμό διαφορετικών ειδών υποστήριξης προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες των παιδιών, β) τη πλεονάζουσα «σκαλωσιά» (redundant scaffolding) που αφορά στην επανειλημμένη χρήση μιας συγκεκριμένης «σκαλωσιάς» σε συγκεκριμένα σημεία μιας δραστηριότητας και την συνεργατική «σκαλωσιά» (synergistic scaffolding) που αφορά στην ταυτόχρονη υποστήριξη της σκαλωσιάς από τους εκπαιδευτικούς, τη δραστηριότητα και το περιβάλλον.

Σύμφωνα με τις Notary- Syverson, O'Connor και Vadasy (2007) αναφέρονται έξι κατηγορίες-στρατηγικές σκαλωσιάς ταξινομημένες από τα χαμηλότερα στα υψηλότερα επίπεδα υποστήριξης:

**i. Ανοιχτές ερωτήσεις (Open-ended questioning).**

Πρόκειται για ερωτήσεις που ενθαρρύνουν τα παιδιά να επεξεργαστούν τις ιδέες τους και να τις κοινοποιήσουν στους άλλους. Δεν απαιτούν μια σωστή απάντηση

καθώς οι απαντήσεις των παιδιών διαφοροποιούνται από παιδί σε παιδί. Στη κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται ερωτήσεις που αφορούν το άμεσο περιβάλλον (πχ: Τι βλέπετε;), ερωτήσεις που αφορούν γεγονότα του παρελθόντος (πχ: Τι συνέβηκε;), ερωτήσεις που βοηθούν το παιδί να συσχετίσει γεγονότα με τις εμπειρίες του (πχ: Σου συνέβηκε ποτέ κάτι τέτοιο στο σπίτι;) και ερωτήσεις που απαιτούν υποθέσεις σε νέες καταστάσεις και αιτιολογικά συμπεράσματα (πχ: Τι πρέπει να κάνουμε μετά;).

Πιο συγκεκριμένα οι ανοιχτές ερωτήσεις αφορούν:

**1. Περιγραφές (descriptions):**

Ο ενήλικος απευθύνει ερωτήσεις που βοηθούν τα παιδιά να περιγράψουν και να μιλήσουν για γεγονότα και αντικείμενα (πχ: Τι βλέπετε; Τι συνέβηκε; Για τι μιλάει η ιστορία;).

**2. Προβλέψεις & Σχεδιασμός (predictions & planning):**

Ο ενήλικος βοηθά τα παιδιά να προχωρήσουν πέρα από το άμεσο περιβάλλον, να γενικεύουν σε καινούριες καταστάσεις, να προβλέπουν και να σχεδιάζουν μελλοντικά γεγονότα, να προτείνουν εναλλακτικές λύσεις, να κάνουν υποθέσεις που αφορούν δυνατότητες, και να προβλέπουν δυσκολίες (πχ: Τι πρέπει να κάνουμε; Τι νομίζετε ότι θα συμβεί εάν; Τι θα μπορούσε να γίνει λάθος; Πως θα μπορούσατε να το κάνετε αυτό στο σπίτι; Τι άλλο θα χρησιμοποιούσατε για να μετρήσετε τα τούβλα που χρειάζεστε;).

**3. Εξηγήσεις (explanations):**

Ο ενήλικος βοηθά τα παιδιά να δίνουν εξηγήσεις και να αιτιολογούν (πχ: Γιατί νομίζετε ότι αυτό συνέβηκε; Σε τι διαφέρει αυτό από αυτό που είδαμε εχτές;).

**4. Συσχετισμός με την εμπειρία του παιδιού (Relating to the child's experience):**

Ο ενήλικος βοηθά τα παιδιά να συσχετίσουν μια νέα κατάσταση με κάτι το οποίο τα παιδιά έχουν βιώσει άμεσα (Έχει συμβεί αυτό ποτέ σε σένα; Έχετε δει ποτέ κάτι τέτοιο;).

**ii. Η παροχή ανατροφοδότησης (Providing feedback).**

Πρόκειται για την ενθάρρυνση ή επιβράβευση που παρέχει ο ενήλικος στα παιδιά προκειμένου να αυξήσουν την απόδοσή τους. Πρόκειται για απλές λεκτικές και εξωλεκτικές ενθαρρύνσεις και επιβραβεύσεις που απευθύνει ο ενήλικος στα παιδιά προκειμένου να αυξήσει την αυτοπεποίθησή τους και την αντίληψή τους για την ικανότητά τους ( πχ: Αυτή είναι μια καλή ιδέα. Πιστεύεις ότι θα ήταν καλύτερα

αν έβαζες το μεγάλο τούβλο στη κορυφή; Αυτό είναι ενδιαφέρον. Αποφάσισες να δοκιμάσεις ένα διαφορετικό τρόπο).

Παράλληλα η ανατροφοδότηση αναφέρεται σε εκτιμήσεις που αφορούν τον έλεγχο των αποτελεσμάτων της δουλειάς των παιδιών καθώς και την κριτική για την καταλληλότητα των ενεργειών τους (πχ: Αυτό έγινε σωστά;). Επιπρόσθετα η ανατροφοδότηση περιλαμβάνει τη μεγαλόφωνη σκέψη όπου ο ενήλικος βοηθά τα παιδιά να περιγράψουν μεγαλόφωνα τι κάνουν ή τι σκέφτονται. Με αυτό τον τρόπο επιτελείται η επίγνωση της διαδικασίας που απαιτείται για τη λύση των προβλημάτων (πχ: Πες μου τι κάνεις. Τι νομίζεις ότι πρέπει να κάνεις μετά;). Η ανατροφοδότηση περιλαμβάνει διευκρινιστικά αιτήματα (Clarification requests) σύμφωνα με τα οποία ο ενήλικος ενθαρρύνει τα παιδιά να αιτιολογήσουν τις ιδέες τους και τις ενέργειες τους προκειμένου να τα βοηθήσει να φτάσουν στη λύση ενός προβλήματος. Επιπλέον ο ενήλικος ζητά από τα παιδιά πιο συγκεκριμένες πληροφορίες προκειμένου να γίνει σαφέστερο ένα μήνυμα (πχ: Γιατί γράφεις στη Σοφία;). Η ανατροφοδότηση αφορά και σε διασαφηνίσεις προκειμένου τα παιδιά να αποκτήσουν την ικανότητα να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους. Ο ενήλικος βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν οδηγίες προκειμένου να συμπληρώσουν μια δραστηριότητα, ή να λύσουν ένα πρόβλημα. Τέλος η ανατροφοδότηση αναφέρεται στην αναγνώριση και στον πληροφοριακό λόγο (Acknowledgments and information talk): Ο ενήλικος αναγνωρίζει τις ενέργειες και τις δηλώσεις των παιδιών κάνοντας κατάλληλα σχόλια ή μέσα από την περιγραφή.

### **iii. Γνωστική δόμηση (Cognitive structuring)**

Ο ενήλικος παρέχει τη δομή για σκέψη και ενέργεια και διευκολύνει τις λογικές αιτιολογήσεις των παιδιών και τις ικανότητες τους να λύνουν προβλήματα.

Πιο συγκεκριμένα η γνωστική δόμηση αναφέρεται σε:

#### **1. Κανόνες και λογικούς συσχετισμούς (Rules and logical relationships)**

Ο ενήλικος διασαφηνίζει κανόνες και βοηθάει τα παιδιά να παρατηρήσουν σχέσεις (πχ: αιτίου-αποτελέσματος, ομοιότητες και διαφορές) ανάμεσα σε γεγονότα και χαρακτηριστικά των αντικειμένων (πχ: Αυτά τα δύο έχουν το ίδιο μέγεθος, ένας δεινόσαυρος είναι μεγαλύτερος από ένα πουλί).

#### **2. Διαδοχή (Sequencing)**

Ο ενήλικος βοηθάει τα παιδιά να βρουν ένα σημείο εκκίνησης ή να συνεχίσουν μια δράση ή να αφηγηθούν τα επεισόδια ενός παραμυθιού σε σωστή σειρά (πχ: Πιο κομμάτι του παζλ πρέπει να διαλέξεις πρώτο;).

#### **3. Αντιφάσεις (Contradictions).**

Ο ενήλικος βοηθάει τα παιδιά να αναγνωρίσουν ανακολουθίες και αντιφάσεις ανάμεσα σε δράσεις και γεγονότα (πχ: Είπατε ότι χρειάζεστε ένα μεγάλο τούβλο αλλά αυτό εδώ είναι ένα πολύ μικρό).

#### iv. **Συγκράτηση στη μνήμη (Holding in memory)**

Ο στόχος μοιράζεται χρησιμοποιώντας μέρος της μνήμης που απαιτείται προκειμένου τα παιδιά να ενδυναμωθούν για να εστιάσουν στην απάντηση ή στη λύση του προβλήματος

Πιο συγκεκριμένα στη κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται:

##### **1. Αναδιαμορφώσεις στόχων (Restating goals)**

Ο ενήλικος υπενθυμίζει στα παιδιά το σκοπό της δραστηριότητας και την αναμενόμενη συμπεριφορά (πχ: Θυμήσου γράφουμε αυτή τη κάρτα για να πούμε στον Τίμο για αυτά που είδαμε κατά την επίσκεψη μας στο ζωολογικό πάρκο. Τι νομίζεις ότι θα ήθελε να μάθει;).

##### **2. Περιλήψεις και υπενθυμίσεις (Summaries and reminders)**

Ο ενήλικος κάνει περιλήψεις γεγονότων και δράσεων και προσφέρει σημαντικές πληροφορίες προκειμένου να βοηθήσει τα παιδιά να συμπληρώσουν μια δραστηριότητα (πχ: Αποφασίσαμε να πάμε αύριο με το λεωφορείο στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας. Τι χρειάζεστε να φέρουμε;).

#### v. **Ρύθμιση στόχου (Task regulation)**

Αναφέρεται στην αύξηση της σημασίας του στόχου για τα παιδιά (πχ: μέσα από το συνδυασμό ενδιαφερόντων και εμπειρίας) ή στην απλοποίηση και στη διασαφήνιση του στόχου (πχ: κάνοντας το στόχο περισσότερο συγκεκριμένο, διασκευάζοντας στοιχεία, μειώνοντας τις εναλλακτικές). Πιο συγκεκριμένα ο ενήλικος τροποποιεί πτυχές μιας δραστηριότητας έτσι ώστε να ταιριάζει περισσότερο με τα ενδιαφέροντα των παιδιών (πχ: αντικαθιστά τουβλάκια με παιχνίδια δεινοσαύρων), συσχετίζει τη δραστηριότητα με τις εμπειρίες των παιδιών (πχ: Αυτό είναι κρύο όπως το παγωτό), τροποποιεί τη δραστηριότητα ώστε να είναι περισσότερο οικεία ή διδάσκει δραστηριότητες μέσα σε ένα οικείο πλαίσιο (πχ: λέξεις που ομοιοκαταληκτούν μέσα από αναγνώσεις ιστοριών). Επιπρόσθετα ο ενήλικος τροποποιεί μια κατάσταση μειώνοντας το επίπεδο δυσκολίας της συμβολικής αναπαράστασης και των απαιτήσεων της μνήμης παρέχοντας οπτικά και άλλα εξωλεκτικά στοιχεία (πχ: κάνοντας χειρονομίες, υποκαθιστώντας γραπτές λέξεις με εικόνες και πραγματικά αντικείμενα). Ακόμα ο ενήλικος αλλάζει τη διάταξη των υλικών προκειμένου να βοηθήσει τα παιδιά να συμπληρώσουν μια δραστηριότητα ή

να λύσουν ένα πρόβλημα (πχ: τοποθετεί μαζί τα κομμάτια του παζλ που ταιριάζουν). Τέλος ο ενήλικος απλοποιεί μια δραστηριότητα μειώνοντας τον αριθμό των επιλογών (πχ: Αυτό είναι ζώο ή πουλί;)

**vi. Η διδασκαλία (Instructing).**

Ο ενήλικος παρέχει άμεση καθοδήγηση η οποία έχει σαφή επίδραση στη συμπεριφορά του παιδιού. Τέτοιου είδους στρατηγικές περιλαμβάνουν την υπόδειξη, τον προσανατολισμό της προσοχής του παιδιού σε σχετικές πλευρές της κατάστασης, την παρώθηση συμπερασμάτων, άμεσες ερωτήσεις και την ενεργή συμμετοχή.

Πιο συγκεκριμένα:

**1. Η υπόδειξη (Modeling)**

Ο ενήλικος παρουσιάζει στα παιδιά στρατηγικές λύσης ενός προβλήματος και την προφορική και γραπτή επικοινωνία μέσα από υποδειγματική διδασκαλία ή τοποθετώντας τα παιδιά σε ζευγάρια έτσι ώστε το κάθε παιδί να συνεργάζεται με έναν πιο έμπειρο συνομήλικό του. Ο ενήλικος μπορεί να γράφει λέξεις για να τις αντιγράψουν τα παιδιά, να ονομάζει γράμματα, να αναδιατυπώνει μια λανθασμένη συντακτικά πρόταση ή να επεκτείνει τα λεγόμενα των παιδιών προσθέτοντας νέες πληροφορίες.

**2. Ο προσανατολισμός (Orienting)**

Ο ενήλικος προτείνει κατάλληλα εργαλεία ή στρατηγικές για να διευκολύνει την απόδοση των παιδιών, περιγράφει λεκτικά πως πρέπει να εκτελεστεί μια δραστηριότητα ή στρέφει την προσοχή των παιδιών σε σχετικές πτυχές της δραστηριότητας (πχ: Πιστεύετε ότι μπορούμε να ενώσουμε αυτά τα δύο μαζί; Μπορούσες να ζητήσεις από τον Ντέιβιντ να σε βοηθήσει. Κοίταξε στην αρχή της σελίδας. Πως σας φαίνεται η ιδέα να χρησιμοποιήσουμε μια γραφομηχανή;).

**3. Άμεση ερώτηση (Direct questioning)**

Ο ενήλικος κατευθύνει το παιδί σε μια συγκεκριμένη ενέργεια ή απάντηση απευθύνοντας του ερωτήσεις (πχ: Ποιο είναι το όνομα αυτού του ζώου; Τι σχήμα είναι αυτό;).

**4. Εκμαίευση (Elicitation)**

Ο ενήλικος ζητά επακριβώς μια συγκεκριμένη δράση ή την απόδοση μιας έννοιας με λέξεις (πχ: Χυμός. Πες χυμός. Πάρε το μικρό τούβλο).

## 5. Ενεργή συμμετοχή (Coparticipation)

Ο ενήλικος προτρέπει τα παιδιά α) να εκτελέσουν μαζί μια δραστηριότητα (πχ: να απαγγείλουν μαζί ένα ομοιοκατάληκτο ποίημα), β) να συμμετέχουν στη συμπλήρωση μιας δραστηριότητας (πχ: ο ενήλικος ξεκινά να χτίζει ένα πύργο με τουβλάκια και το παιδί τοποθετεί το τουβλάκι στην κορυφή) και γ) να συμπληρώσουν τα κενά με μια λέξη (πχ: «Ο αετός πέταξε στην κορυφή του \_\_\_\_\_»).

Σύμφωνα με τις Justice και Pence (2005) οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη μέθοδο της «σκαλωσιάς» για να βοηθήσουν τα παιδιά να εκτελέσουν δραστηριότητες σε ένα υψηλότερο επίπεδο από εκείνο που θα μπορούσαν να επιτύχουν από μόνα τους. Αυτό σημαίνει ότι η μέθοδος της «σκαλωσιάς» έχει νόημα όταν πραγματοποιείται μέσα στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα η «σκαλωσιά» αναφέρεται στην υποστήριξη που ένας εκπαιδευτικός ή ένας πιο ικανός συνομήλικος προσφέρει στα παιδιά μέσα στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης τους για να αναπτύξουν αντιλήψεις ή να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές που δεν θα μπορούσαν να διαχειριστούν από μόνα τους (Many, 2002· Wood et al., 1976). Κατά τη διάρκεια μιας παρέμβασης «σκαλωσιάς» η πρόοδος των παιδιών καθορίζεται από το βαθμό ανεξαρτησίας μέσα σε όλη τη δραστηριότητα. Μερικά παιδιά θα χρειαστούν ιδιαίτερη καθοδήγηση από τους ενήλικους, ενώ άλλα θα είναι σε θέση να ολοκληρώσουν την ίδια δραστηριότητα με μικρή βοήθεια (Ukrainetz 1998). Αναμφισβήτητα η εφαρμογή της «σκαλωσιάς» σε μια τάξη εξαρτάται από τις ικανότητες των παιδιών. Διαφορετικά είδη αλλά και επίπεδα υποστήριξης προτείνονται από τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με το πόσο σύνθετη είναι μια δραστηριότητα στην εφαρμογή της (Clark & Graves, 2004).

Συμπερασματικά η θεωρία της «σκαλωσιάς» διευκρινίζει αυτά που συμβαίνουν μέσα στη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης». Αυτό σημαίνει ότι: α) η δραστηριότητα που εκτελείται από τα παιδιά δεν γίνεται πιο εύκολη αλλά το μέγεθος της βοήθειας ποικίλλει, β) η ευθύνη της εκτέλεσης των εργασιών μεταφέρεται στο παιδί καθώς αυτό μαθαίνει, και γ) η υποστήριξη που παρέχεται στα παιδιά είναι προσωρινή και σταδιακά αποσύρεται καθώς τα παιδιά αποκτούν μεγαλύτερη ανεξαρτησία (Bodrona & Leong, 2007).

Την τελευταία δεκαετία αρκετοί ερευνητές προτείνουν ένα ευρύτερο διαχωρισμό της «σκαλωσιάς». Πιο συγκεκριμένα αναφέρονται στα εργαλεία ή μέσα της «σκαλωσιάς» (tool or means) και στους στόχους ή προθέσεις της «σκαλωσιάς»

(goals or intentions). Πέντε προθέσεις «σκαλωσιάς» αναφέρονται. Αυτές είναι: α) η διατήρηση του προσανατολισμού σε σχετικά με το στόχο καθήκοντα, β) η γνωστική δόμηση όπου ο εκπαιδευτικός παρέχει επεξηγήσεις στα παιδιά, γ) η απλοποίηση ενός στόχου για να μπορεί το παιδί να εκτελέσει μια δραστηριότητα, δ) η προσέλκυση του ενδιαφέροντος των παιδιών, ε) η βοήθεια από τον εκπαιδευτικό για τον έλεγχο του άγχους ή της έντασης. Αναφορικά με τα μέσα της «σκαλωσιάς» αναφέρονται τα ακόλουθα: α) η ανατροφοδότηση (feeding back) η οποία περιλαμβάνει την παροχή πληροφοριών στα παιδιά σχετικά με την απόδοσή τους, β) οι νύξεις (hints) που αφορούν στις ενδείξεις ή στις προτάσεις που κάνει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να βοηθήσει τα παιδιά στην απόδοσή τους, γ) η καθοδήγηση (instructing) που αφορά στις υποδείξεις που κάνει ο εκπαιδευτικός για το πώς πρέπει να γίνει μια εργασία, δ) η εξήγηση (explaining) που αναφέρεται σε πληροφορίες ή διευκρινήσεις πιο αναλυτικές, ε) η επίδειξη (modeling) που αφορά τη παρουσίαση μιας συμπεριφοράς ως πρότυπο για μίμηση, στ´) η ερώτηση (questioning) που περιλαμβάνει το είδος των ερωτήσεων που απαιτούν μια ενεργό γλωσσική ή γνωστική απάντηση από τα παιδιά. Οποιοσδήποτε συνδυασμός των μέσων «σκαλωσιάς» με τις προθέσεις της «σκαλωσιάς» αναφέρεται ως στρατηγική «σκαλωσιάς» (van de Paul, Volman, & Beishuizen, 2010).

Σύμφωνα με τους Rosenshine και Meister (1992), ένας δεύτερος διαχωρισμός της «σκαλωσιάς» αναφέρεται στα εργαλεία όπως είναι οι κάρτες (cue cards) και στις τεχνικές όπως είναι η υπόδειξη (modeling). Η «σκαλωσιά» είναι η υποστήριξη που παρέχεται από την/τον εκπαιδευτικό στα παιδιά προκειμένου να γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα στις τρέχουσες ικανότητες των παιδιών και στον προτεινόμενο στόχο.

Σύμφωνα με τις McGee και Morrow (2005) οι εκπαιδευτικοί παρέχουν το σύστημα «σκαλωσιάς» όταν βοηθούν τα παιδιά να ολοκληρώσουν εργασίες τις οποίες σε διαφορετική περίπτωση δεν θα μπορούσαν από μόνα τους. Ωστόσο η υποστήριξη που παρέχεται από την/τον εκπαιδευτικό, ποικίλλει. Κάποιες φορές τα παιδιά χρειάζονται ένα μεγάλο βαθμό βοήθειας προκειμένου να ολοκληρώσουν επιτυχώς μια εργασία ενώ άλλες φορές ένα μικρό βαθμό. Οι ίδιες ερευνήτριες προσδιορίζουν τα επίπεδα «σκαλωσιάς» και τα είδη «σκαλωσιάς» σε κάθε επίπεδο ως εξής:

#### A. Επίπεδο: Υψηλής υποστήριξης (High support):

Τα παιδιά που έχουν μικρή εμπειρία σε μία δραστηριότητα και μόλις έχουν ξεκινήσει να μαθαίνουν μια καινούρια στρατηγική, δεξιότητα ή έννοια χρειάζονται υψηλά επίπεδα υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς με τους ακόλουθους τρόπους: 1)

κάνοντας μια εργασία αξιομνημόνευτη μέσα από σύντομα, σαφή σχόλια και φυσικές κινήσεις, 2) με περιορισμένο αριθμό εναλλακτικών επιλογών, 3) με μοντελοποίηση, 4) με απόσπαση ορθής απάντησης μέσω μίμησης, 5) με αλληλεπιδραστική συμμετοχή.

B. Επίπεδο: Μεσαίας υποστήριξης (medium support):

Τέτοιου είδους στρατηγικές χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς για να υπενθυμίσουν στα παιδιά το σκοπό μιας δραστηριότητας: διατύπωση στόχων, προσδιορισμοί κανόνων, συνέπειες.

Ένα άλλο είδος μεσαίας υποστήριξης είναι οι περιλήψεις και οι αναδιατυπώσεις μετά την ολοκλήρωση σύνθετων δραστηριοτήτων.

Γ. Επίπεδο: Χαμηλής υποστήριξης (Low support):

Τα παιδιά που έχουν πρωτύερα εξασκηθεί σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, χρειάζονται μικρή βοήθεια προκειμένου να επιτύχουν στη χρήση μιας καινούριας στρατηγικής ή δεξιότητας. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να παρέχουν μόνο μικρή βοήθεια προκειμένου να εντείνουν τη συμμετοχή και τη μάθηση των παιδιών. Εδώ περιλαμβάνονται: α) ανοιχτές ερωτήσεις: Τα παιδιά καλούνται να αναπτύξουν με λεπτομέρεια τις ιδέες τους πάνω σε ένα θέμα, χωρίς να επιζητείται μια συγκεκριμένη απάντηση. Ερωτήσεις αυτού του είδους επιδέχονται ένα μεγάλο αριθμό απαντήσεων και βοηθούν τα παιδιά να εδραιώσουν τη μάθηση τους, β) ενθαρρυντικά σχόλια με τα οποία αυξάνεται η αυτοπεποίθηση των παιδιών στη χρησιμοποίηση μιας στρατηγικής ή μιας δεξιότητας. Χρησιμοποιούνται προκειμένου να επιβραβεύσουν και να διατηρήσουν αμείωτη την προσπάθεια και την συγκέντρωση των παιδιών κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας, γ) διευκρινιστικά σχόλια: Οι εκπαιδευτικοί αναδιατυπώνουν τα λόγια των παιδιών προκειμένου να γίνουν κατανοητά από όλη την ομάδα π.χ όταν προσπαθούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις του τύπου γιατί κατά τη διάρκεια μεγάλωφωνων αναγνώσεων.

Οι Pentimonti και Justice, (2010, σελ. 243) αναφέρουν ότι « Οι στρατηγικές της σκαλωσιάς μπορούν γενικά να ιδωθούν σαν να εκτείνονται σε ένα συνεχές διάστημα από τις κατώτερες στις ανώτερες υποστηρικτικού τύπου στρατηγικές, που χρησιμεύουν στο να διαφοροποιήσουν το μέγεθος της υποστήριξης που παρέχει ο εκπαιδευτικός στα παιδιά, ενώ αυτά εμπλέκονται σε μία δεδομένη εργασία».

Δεδομένου ότι στις προσχολικές τάξεις η ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού (παιδιά από διαφορετικά περιβάλλοντα, παιδιά με ειδικές ανάγκες), αποτελεί πλέον ένα αδιαμφισβήτητο φαινόμενο, η ικανότητα των εκπαιδευτικών να



προσαρμόζουν το επίπεδο της «σκαλωσιάς» από το υψηλό στο μεσαίο και στο χαμηλό, επιτρέπει στα παιδιά να συμμετέχουν με επιτυχία σε μια διδακτική δραστηριότητα (McGee & Morrow, 2005). Πιο συγκεκριμένα, στις στρατηγικές «σκαλωσιάς» αναφέρονται οι στρατηγικές κατανόησης της ανάγνωσης (Reading comprehension strategies) όπου ο εκπαιδευτικός περιγράφει ή υποδεικνύει συγκεκριμένες στρατηγικές όπως: περίληψη (summarization), πρόβλεψη (predicting), εξαγωγή συμπερασμάτων (inferring), παρακολούθηση της κατανόησης τους (monitoring comprehension) και συσχέτιση των ιστοριών με τις εμπειρίες των παιδιών (relating story to them). Στις στρατηγικές κατανόησης περιλαμβάνονται και οι ερωτήσεις που κάνει ο εκπαιδευτικός σχετικά με την ιστορία, ή με δομικά στοιχεία της ιστορίας. Οι στρατηγικές κατανόησης διδάσκονται με σαφήνεια, έτσι ώστε τα παιδιά να ενδυναμωθούν καθώς προσπαθούν να κατανοήσουν το νόημα ενός κειμένου (Connor, Morrison & Slominski, 2006).

Μελετώντας τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της «σκαλωσιάς» συμπεραίνουμε ότι η «σκαλωσιά» αναφέρεται στις υποστηρικτικές καταστάσεις που οι ενήλικοι δημιουργούν στις οποίες τα παιδιά μπορούν να επεκτείνουν τη γνώση, τις στρατηγικές και τις προθέσεις (dispositions). Η σκαλωσιά σημαίνει εξήγηση, υπόδειξη και κατασκευή μιας εξιδανικευμένης εκδοχής μιας επίδοσης. Τέλος η «σκαλωσιά» περιλαμβάνει την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των παιδιών, τη μείωση του αριθμού των βημάτων ώστε μια εργασία να είναι διαχειρίσιμη, τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών σχετικά με το στόχο, τη διαφώτιση κρίσιμων στοιχείων και τον έλεγχο του άγχους και της έντασης (Gaskins et al, 1997).

Οι Henderson, Many, Wellborn και Ward (2002) αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι η χρήση της «σκαλωσιάς» δίνει τη δυνατότητα στις/στους εκπαιδευτικούς να χτίσουν γέφυρες από το άγνωστο και το ακατανόητο στο γνωστό και το κατανοητό.

Στην πραγματικότητα η «σκαλωσιά» είναι μια αλληλεπιδραστική διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας η/ο εκπαιδευτικός και το παιδί συμμετέχουν ενεργά. Και οι δύο συμμετέχοντες χτίζουν ενεργά την κοινή κατανόηση μέσω των επικοινωνιακών ανταλλαγών που λαμβάνουν χώρα. Το κλειδί αυτής της αλληλεπίδρασης αφορά στην υποστήριξη (που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί), η οποία είναι τόση, όση ακριβώς χρειάζονται τα παιδιά προκειμένου να ολοκληρώσουν μια δραστηριότητα από μόνα τους. Πιο συγκεκριμένα ο όρος «σκαλωσιά» αναφέρεται σε μια δυναμική τεχνική που δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν διαβαθμισμένα και διαφοροποιημένα μια ποικιλία στρατηγικών

(στρατηγικές υψηλής υποστήριξης, μεσαίας και χαμηλής υποστήριξης) σύμφωνα με τις ανάγκες (το γνωστικό επίπεδο) των παιδιών της τάξης τους. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά σταδιακά αναλαμβάνουν την ευθύνη της ολοκλήρωσης μιας δραστηριότητας και μαθαίνουν να λειτουργούν αυτόνομα. Η «σκαλωσιά» δεν είναι στατική, αντίθετα είναι ευέλικτη (Benson, 1997). Στην αρχή της μαθησιακής διαδικασίας (π.χ στην εκμάθηση μιας νέας έννοιας) απαιτείται ένας μεγάλος βαθμός σκαλωσιάς αλλά στο τέλος αν η «σκαλωσιά» είναι επιτυχημένη μια πολύ μικρή υποστήριξη είναι αρκετή. Η υποστήριξη βασίζεται σε μια προοδευτική διάγνωση (ongoing diagnosis) (Puntambekar & Hubscher 2005 · Stone, 1998a) του τρέχοντος επιπέδου κατανόησης των παιδιών. Αυτό συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν φτάνει να έχουν εκτενή γνώση μιας δραστηριότητας αλλά απαιτείται να γνωρίζουν και τις ικανότητες των παιδιών οι οποίες αλλάζουν καθώς η διδασκαλία εξελίσσεται. Σύμφωνα με τους Rosenshine & Meister, (1992) η «σκαλωσιά» σταδιακά μειώνεται καθώς η μαθησιακή διαδικασία εκτυλίσσεται και τα παιδιά γίνονται ολοένα και περισσότερο ικανά στην εκτέλεση μιας δραστηριότητας.

Η «σκαλωσιά» είναι μια κοινωνική εποικοδομητική διαδικασία γιατί είναι συνεργατική χωρίς να αξιολογεί, και κατάλληλη για τη συμμετοχή των παιδιών. Το έργο της σκαλωσιάς επιτυγχάνεται μέσω του διαλόγου αντικατοπτρίζοντας το κοινωνικό σχέδιο της μάθησης. Επομένως ο μεταφορικός όρος της σκαλωσιάς σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός και το παιδί από κοινού τοποθετούν τη σκαλωσιά και κατασκευάζουν την εξωτερική δομή του νοήματος. Η «σκαλωσιά» αποσύρεται σταδιακά και το παιδί ολοκληρώνει την εποικοδομητική διαδικασία αναλαμβάνοντας την κυριότητα και χρησιμοποιώντας τη καινούρια γνώση (Meyer, 1993).

## 2.6. Η διδακτική τεχνική της «σκαλωσιάς» στο εκπαιδευτικό σύστημα

Το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών που αφορούν τη μέθοδο της «σκαλωσιάς» αναφέρεται σε παιδιά του δημοτικού σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί μέσω της «σκαλωσιάς» ενδυναμώνουν τα παιδιά ώστε να αποκτήσουν στρατηγικές κατανόησης. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά μαθαίνουν πως να σκέφτονται και να αποσαφηνίζουν ιδέες ενώ οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την όλη διαδικασία (Hogan & Pressley, 1997).

Οι Roehler και Cantlon (1997), εφάρμοσαν τη μέθοδο της «σκαλωσιάς» κατά τη διάρκεια της γλωσσικής διδασκαλίας σε δύο τάξεις του δημοτικού σχολείου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αποκαλύπτονται πέντε διαφορετικοί τύποι «σκαλωσιάς» που αφορούν στο ρόλο του εκπαιδευτικού. Ο πρώτος τύπος «σκαλωσιάς» αναφέρεται στην παροχή εξηγήσεων (offering explanations) κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Ο δεύτερος τύπος «σκαλωσιάς» αφορά στην πρόσκληση των παιδιών για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών α) προσφέροντας τους οδηγίες για τη συμπλήρωση μιας δραστηριότητας, β) δημιουργώντας συναισθηματική εμπλοκή, γ) παρέχοντας ιδέες μέσα από πλούσια εικονογράφηση. Ο τρίτος τύπος «σκαλωσιάς» αφορά στην επαλήθευση και στην διευκρίνιση των αντιλήψεων των παιδιών (verifying and clarifying student understandings). Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί ελέγχουν την κατανόηση των παιδιών και ανάλογα με τις απαντήσεις τους επαληθεύουν ή διευκρινίζουν τα λεγόμενα τους. Ο τέταρτος τύπος «σκαλωσιάς» αναφέρεται στην υπόδειξη των επιθυμητών μορφών συμπεριφοράς (modeling of desired behaviors). Περιλαμβάνει τη μεγαλόφωνη σκέψη (think-aloud) όπου οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν διαδοχικά βήματα μιας δραστηριότητας. Περιλαμβάνει ακόμα μεγαλόφωνες συζητήσεις (talk-alouds) κατά τη διάρκεια των οποίων οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν στα παιδιά τρόπους δράσης καθώς ολοκληρώνεται μια δραστηριότητα. Τέλος η υπόδειξη-παράσταση (performance modeling) αναφέρεται στη φυσική παρουσίαση μιας δραστηριότητας χωρίς σχόλια και συζητήσεις. Ο πέμπτος τύπος «σκαλωσιάς» αφορά στην πρόσκληση των παιδιών να συνεισφέρουν δίνοντας στοιχεία για τη λύση ενός προβλήματος (inviting students to contribute cues). Οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά από κοινού αναλύουν προφορικά τη διαδικασία.

Στην έρευνα της Many (2002) η «σκαλωσιά» εξυπηρετήσε δύο ευρύτερους σκοπούς: α) να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν πιο σύνθετες εννοιολογικές αντιλήψεις και β) να υποστηρίξει τα παιδιά να αναπτύξουν ένα ρεπερτόριο στρατηγικών για να μάθουν ή να μοιράζονται με άλλους αυτά που έχουν μάθει. Η «σκαλωσιά» που σχετίζεται με την εννοιολογική αντίληψη εστιάστηκε στην κατασκευή νοήματος μέσα από το κείμενο, μέσα από τις προσωπικές γνωστικές αντιλήψεις και μέσα από την εκτίμηση των συμβολικών αντιπροσωπεύσεων των εννοιών μέσω των τεχνών. Η «σκαλωσιά» που σχετίζεται με τη χρήση στρατηγικών επικεντρώθηκε στη δυνατότητα των παιδιών να μαθαίνουν από μόνα τους ανεξάρτητα και να συμμετέχουν σε κοινωνικά πλαίσια που υποστηρίζουν την κατανόηση.

Στην έρευνα της η Maloch, (2002) εξέτασε τη σχέση ανάμεσα στο ρόλο του εκπαιδευτικού και τη συμμετοχή παιδιών τρίτης δημοτικού σε λογοτεχνικές συζητήσεις. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν ενεργός σύνθετος και δυναμικός. Πιο συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον έμμεσο ρόλο της διευκόλυνσης (facilitator) αλλά και τον άμεσο ρόλο διαμεσολάβησης (mediator). Οι στρατηγικές «σκαλωσιάς» που χρησιμοποίησε ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των συζητήσεων είναι οι ακόλουθες: α) ερωτήσεις που επιφέρουν συνέχεια στη συζήτηση (follow-up questions), β) γενίκευση ερωτήσεων, γ) αναδιήγηση της ιστορίας, δ) χρησιμοποίηση συνδέσμων (πχ συμφωνώ κι εγώ με...). Οι συγκεκριμένες τεχνικές αναφέρονται ως: α) απόσπαση απαντήσεων (elicitations), β) υπόδειξη (modeling), γ) αναδιαμορφωτικές ανακεφαλαιώσεις (reconstructive recaps).

Σύμφωνα με τη Rodgers (2005), οι μελέτες που προσπαθούν να περιγράψουν τη μέθοδο της «σκαλωσιάς» πρέπει να εξετάζουν εξίσου τη συμμετοχή των παιδιών και των εκπαιδευτικών στη διαδικασία, γιατί διαφορετικά, η μέτρηση της «σκαλωσιάς», δεν μπορεί να εξεταστεί αν υφίσταται ή όχι, και με ποιο τρόπο. Οτιδήποτε κάνουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη, σχετίζεται με αλλαγές σε αυτό που μπορεί να κάνουν τα παιδιά. Επομένως αν ο στόχος είναι να αποδοθεί ένα διδακτικό πλαίσιο «σκαλωσιάς» τότε κρίνεται αναγκαίο να αποδοθούν οι σχέσεις, σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερη έκταση ξεκινώντας από το τι έκαναν οι εκπαιδευτικοί και τι είναι ικανά τα παιδιά να κάνουν. Σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια, οι αποτελεσματικοί καθοδηγητές (effective tutors) διαφοροποιούν το επίπεδο της βοήθειας που παρέχουν. Το είδος της βοήθειας που παρέχεται διαβαθμίζεται

σύμφωνα με το επίπεδο της απόδοσης των παιδιών. Συνεπώς στη βελτίωση της απόδοσης των παιδιών καθοριστικό ρόλο παίζει το είδος της βοήθειας που λαμβάνουν κάθε φορά και όχι η βοήθεια καθαυτή ως παρέμβαση.

Η ίδια σε μια μελέτη περίπτωσης εξέτασε τη φύση της «σκαλωσιάς», με σκοπό να περιγράψει εκτενώς το πλαίσιο μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας ανάγνωσης ανάμεσα σε 2 εκπαιδευτικούς και 2 μαθητές τους, πρώτης δημοτικού, που παρουσίαζαν μεγάλη δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης. Για αυτό το λόγο κατά τη διάρκεια ατομικής διδασκαλίας των εκπαιδευτικών με τα παιδιά ανέλυσε τη βοήθεια που παρείχαν οι εκπαιδευτικοί με δύο τρόπους: 1) σύμφωνα με το είδος της βοήθειας και 2) σύμφωνα με το επίπεδο της βοήθειας που δινόταν στο μαθητή.

Με τον όρο «είδος βοήθειας», η Rodgers (2005) αναφέρεται στο περιεχόμενο της βοήθειας, δηλαδή στην αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τα παιδιά, ενώ με τον όρο «επίπεδο βοήθειας», αναφέρεται στο μέγεθος της βοήθειας που παρέχεται. Το πρόγραμμα παρέμβασης είχε διάρκεια δώδεκα εβδομάδες. Ως προς το επίπεδο βοήθειας που χρησιμοποίησε, τέσσερις διαβαθμισμένες κατηγορίες ανάλογα με το μέγεθος της βοήθειας (από το υψηλότερο προς το χαμηλότερο) αναφέρονται: α) η ομιλία (telling) όπου οι εκπαιδευτικοί εξηγούν ή αποκαλύπτουν στα παιδιά, β) η επίδειξη (demonstrating) όπου οι εκπαιδευτικοί παίρνουν το ρόλο του μαθητή και υποδεικνύουν στα παιδιά μια ενέργεια για να ξεπεράσουν μια δυσκολία, γ) η καθοδήγηση (directing) όπου οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούν τα παιδιά να αναλάβουν μια συγκεκριμένη δράση, δ) η διαδικασία της ερώτησης (questioning) όπου οι εκπαιδευτικοί θέτουν μια ερώτηση στα παιδιά. Ως προς το είδος της βοήθειας αναφέρονται αρκετές κατηγορίες αναγνωστικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης α) οι εκπαιδευτικοί διαφοροποίησαν το μέγεθος της βοήθειας ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών τους, β) τα παιδιά παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις στο τεστ αναγνωστικών δεξιοτήτων μετά την παρέμβαση σε σχέση με το προτεστ.

Οι Clark & Graves, (2005), περιγράφουν τρεις τύπους σκαλωσιάς που αφορούν στην κατανόηση ενός κειμένου από παιδιά δημοτικού. Αρχικά αναφέρονται στη λεκτική «σκαλωσιά» στιγμή προς στιγμή (moment-to-moment verbal scaffolding). Εδώ ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι να παρακινήσουν τα παιδιά μέσα από διαδοχικές –διερευνητικές ερωτήσεις να συνδέσουν τις γνώσεις που ήδη έχουν με τις εικόνες μιας ιστορίας με απώτερο στόχο την κατανόηση της ιστορίας. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα διδακτικά πλαίσια που ενδυναμώνουν τη γνώση του

περιεχομένου μιας ιστορίας. Εδώ ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι να δομήσουν την αναγνωστική εμπειρία έτσι ώστε τα παιδιά να επωφεληθούν από αυτή. Πιο συγκεκριμένα γίνεται αναφορά σε δύο διδακτικά πλαίσια. Το πρώτο αφορά στις ερωτήσεις προς το συγγραφέα, (Beck, McKeown, Worthy, Sandora & Kucan, 1996 στους Clark & Graves, 2005) όπου οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τα παιδιά μέσα από ερωτήσεις (πχ. Τι νομίζετε ότι ο συγγραφέας εννοούσε με αυτό;) να κατανοήσουν το νόημα μιας ιστορίας από την οπτική του συγγραφέα. Το δεύτερο διδακτικό πλαίσιο αφορά στην εμπειρία της «σκαλωσιάς» στην ανάγνωση, (Graves & Graves, 2003 στους Clark & Graves, 2005). Η εμπειρία της «σκαλωσιάς» στην ανάγνωση έχει δύο φάσεις: α) το σχεδιασμό και β) την εφαρμογή. Στο σχεδιασμό οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψιν τους τα συγκεκριμένα παιδιά που θα διαβάσουν, την επιλογή της ανάγνωσης, και το σκοπό της ανάγνωσης. Στη συνέχεια καθορίζουν μια κατηγορία δραστηριοτήτων (πριν την ανάγνωση, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, μετά την ανάγνωση). Τέλος αναφέρονται οι διδακτικές διαδικασίες για τη διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης. Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στρατηγικές έτσι ώστε τα παιδιά να γίνουν ανεξάρτητοι αναγνώστες. Πιο συγκεκριμένα δύο προσεγγίσεις στρατηγικών κατανόησης αναφέρονται. Η πρώτη είναι η άμεση εξήγηση των στρατηγικών κατανόησης (Direct Explanation of Comprehension Strategies), (Duffy, 2002· Duffy et al., 1987). Μια σαφής περιγραφή στρατηγικής που αναφέρεται είναι εκείνη της πρόβλεψης. Τα παιδιά ουσιαστικά παρακινούνται να κάνουν προβλέψεις μετά από επίδειξη της στρατηγικής. Αρχικά οι προβλέψεις των παιδιών έχουν την πλήρη υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς αλλά σταδιακά μειώνεται η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και τα παιδιά οδηγούνται στην ανεξάρτητη χρήση της στρατηγικής. Η δεύτερη προσέγγιση στρατηγικής κατανόησης είναι η αμοιβαία διδασκαλία (Reciprocal Teaching), (Palinscar & Brown, 1989). Περιλαμβάνει τέσσερις στρατηγικές κατανόησης: α) την ερώτηση (questioning), β) την περίληψη (summarizing), γ) τη διευκρίνιση (clarifying), και δ) την πρόβλεψη (predicting). Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν άμεση διδασκαλία των στρατηγικών αυτών και αξιολογούν την ικανότητα των παιδιών στην εφαρμογή τους. Στη συνέχεια οι στρατηγικές αυτές εφαρμόζονται με τη χρήση της «σκαλωσιάς» σε διαλόγους που γίνονται γύρω από το περιεχόμενο της ιστορίας. Οι στρατηγικές αυτές βοηθούν τα παιδιά: α) να κατανοήσουν το σκοπό της ανάγνωσης, β) να ενεργοποιήσουν προγενέστερες γνώσεις, γ) να εστιάσουν σε σημαντικά σημεία του κειμένου, δ) να

ασκήσουν κριτική στο κείμενο, ε) να ελέγξουν την κατανόηση τους και στ') να καταλήξουν σε συμπεράσματα.

Η McIntyre (2007), αναφέρεται στις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στις πρώτες τάξεις του δημοτικού προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά να συμμετέχουν σε συζητήσεις σχετικά με μια ιστορία (story discussions). Πιο συγκεκριμένα γίνεται αναφορά στη τεχνική της «σκαλωσιάς» όπου οι εκπαιδευτικοί: α) επαναλαμβάνουν τα λόγια των παιδιών και τα καλούν να συνεχίσουν, β) ενθαρρύνουν τα παιδιά να συνεχίσουν να μιλούν, γ) απευθύνουν στα παιδιά διαδοχικές ερωτήσεις, ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου, ανοιχτές ερωτήσεις και αυθεντικές ερωτήσεις στις οποίες δεν γνωρίζουν εκ των προτέρων την απάντηση των παιδιών.

Οι Hogan & Pressley, (1997), παραθέτουν μια λίστα οδηγιών σχετικά με τη «σκαλωσιά» ως διδακτικό εργαλείο στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα αναφέρονται:

1. Η προσέλκυση του ενδιαφέροντος των παιδιών και η καθιέρωση ενός κοινού στόχου. Για να είναι πιο αποτελεσματική η «σκαλωσιά» τα παιδιά πρέπει να παρακινούνται στο να πετύχουν ένα τελικό στόχο που οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά οραματίζονται από κοινού.
2. Η διατήρηση της επιδίωξης των στόχων. Μέρος της «σκαλωσιάς» βρίσκει μια απλούστερη εκδοχή της δραστηριότητας εάν τα παιδιά βιώνουν μεγάλη δυσκολία με ένα αρχικό ανατεθέν έργο.
3. Η χρήση ενός Σωκρατικού στυλ αλληλεπίδρασης που περιλαμβάνει την ανάθεση πολλών ερωτήσεων υψηλής τάξης (higher-order questions) για να παρακινήσουν τα παιδιά να επιχειρηματολογήσουν παρά να απαγγείλουν.
4. Η συνεχής επίγνωση των γνωστικών και συναισθηματικών σταδίων των παιδιών καθώς και των επιπέδων της ικανότητας τους. Οι δραστηριότητες πρέπει να διατηρούνται σε ένα επίπεδο πρόκλησης. Δεν πρέπει να είναι ούτε πολύ εύκολες ούτε πολύ δύσκολες γιατί οι εύκολες δραστηριότητες προκαλούν βαρεμάρα ενώ οι δύσκολες δημιουργούν άγχος. Μόνο αυτές που διατηρούν ένα σωστό επίπεδο πρόκλησης παρακινούν και απασχολούν τα παιδιά ώστε τα παιδιά να επιφέρουν κάποια πρόοδο με κάποια προσπάθεια.
5. Η παροχή ανατροφοδότησης αλλά ή αποφυγή άμεσης αξιολόγησης της σκέψης των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν τα παιδιά να παίρνουν αποφάσεις για να επιτυγχάνουν εξέλιξη στο έργο τους και σε περίπτωση που συναντήσουν εμπόδιο να σκέφτονται μια εναλλακτική προσέγγιση.

6. Υπόδειξη της διαδικασίας σκέψης. Οι εκπαιδευτικοί με το να κάνουν φανερή τη σκέψη τους μπορούν να μεταδώσουν επιθυμητές στρατηγικές σκέψης στα παιδιά.
7. Η άσκηση και η αξιολόγηση των πρακτικών των παιδιών. Επι παραδείγματι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κατευθύνουν την προσοχή των παιδιών σε σημαντικές πτυχές του προβλήματος καθώς δουλεύουν.
8. Η παροχή προσαρμοσμένης βοήθειας. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν το επίπεδο της βοήθειας στο επίπεδο των αναγκών των παιδιών.
9. Η παροχή των απαραίτητων εξηγήσεων. Η άμεση διδασκαλία μπορεί να είναι χρήσιμη κατά τη διάρκεια της «σκαλωσιάς»· επι παραδείγματι στο να εγκαινιάσει την ανάπτυξη μιας νέας ικανότητας.
10. Η ενθάρρυνση και η επικέντρωση στα σχόλια και στις ερωτήσεις των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν με επιτυχία τη μέθοδο της «σκαλωσιάς» δίνουν μεγάλη σημασία στις ερωτήσεις και τις χρησιμοποιούν ως εργαλείο για να προχωρήσουν παραπέρα τη σκέψη των παιδιών.
11. Η υπομονή κατά τη διάρκεια της συνεργασίας με τα παιδιά για την παραγωγή ερωτήσεων. Αυτό σημαίνει δύναμη αντίστασης από τους εκπαιδευτικούς στο πειρασμό να γεμίσουν τα κενά της σκέψης των παιδιών. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χρησιμοποιούν παρωθήσεις (prompts) για να ενθαρρύνουν τα παιδιά να σκέφτονται μεγαλόφωνα. Στη συνέχεια πρέπει να επιτρέψουν στα παιδιά να ανακεφαλαιώσουν αυτά που έχουν μάθει.
12. Η επίδειξη ενός υψηλού επιπέδου συναισθηματικής υποστήριξης και εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δίνουν σωστή ανατροφοδότηση στα λάθη των παιδιών και να αποδίδουν την αποτυχία στη δυσκολία του προβλήματος. Ουσιαστικά πρέπει να προσπαθούν να ελαττώσουν την αποτυχία των παιδιών και να μεγεθύνουν την επιτυχία τους.
13. Η ευέλικτη ανταπόκριση στα λάθη των παιδιών. Υπάρχουν πολλά είδη τακτικών για το πώς αντιμετωπίζονται τα λάθη (πχ αγνόηση, πρόληψη, διόρθωση κλπ.). Το πλαίσιο και οι στόχοι θα καθορίσουν ποια τακτική είναι η πιο κατάλληλη.
14. Σταδιακή μείωση της υποστήριξης των εκπαιδευτικών (μέχρι πλήρους απουσίας της) καθώς αποδεσμεύονται από την ευθύνη να καθορίσουν τα επόμενα βήματα για τα παιδιά. Παρώθηση της σκέψης για εσωτερίκευση και γενίκευση.



## 2.7 Η διδακτική τεχνική της «σκαλωσιάς» στην προσχολική τάξη

Οι Wood, Brunner και Ross (1976) ήταν οι πρώτοι που χρησιμοποίησαν τον όρο «σκαλωσιά» μέσα στο μαθησιακό πλαίσιο. Το πρόγραμμα διδασκαλίας εφαρμόστηκε σε τριάντα μικρά παιδιά (προσχολικής ηλικίας) και αφορούσε στη συναρμολόγηση μιας ξύλινης πυραμίδας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ο εκπαιδευτικός μέσα σε ένα αλληλεπιδραστικό κλίμα κατεύθυνε τις ενέργειες των παιδιών ώστε α) να ανακτήσουν την προσοχή τους πάνω στο στόχο, β) να απλοποιήσουν τις ενέργειες τους για την επίτευξη του στόχου, γ) να διατηρήσουν τον προσανατολισμό τους σε σχετικά με το στόχο καθήκοντα, δ) να επισημάνουν κρίσιμα σημεία, ε) να διαχειριστούν το άγχος και τη ένταση και στ') να πάρουν υποδείξεις για το πώς να πετύχουν το στόχο τους.

Στην έρευνα της η Mariani (1997) περιέγραψε το πλαίσιο ενός διδακτικού στυλ (teaching style) και παρουσίασε τέσσερις συνδυασμούς υποστήριξης (support) και πρόκλησης (challenge) από τον εκπαιδευτικό. Πιο συγκεκριμένα περιέγραψε το άγχος και την αβεβαιότητα που βιώνουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στο μαθησιακό πλαίσιο όταν υπάρχει υψηλό επίπεδο πρόκλησης αλλά χαμηλό επίπεδο υποστήριξης. Παράλληλα σε ένα μαθησιακό πλαίσιο με χαμηλό επίπεδο πρόκλησης και χαμηλό επίπεδο υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό, τα παιδιά είναι πιθανόν να μην παρακινηθούν ουσιαστικά και να βαρεθούν. Αντίθετα ένα υψηλό επίπεδο πρόκλησης και ένα υψηλό επίπεδο υποστήριξης σε ένα μαθησιακό πλαίσιο, δημιουργούν στα παιδιά συναισθήματα ικανοποίησης και αυτοεκτίμησης. Τέλος σε ένα μαθησιακό πλαίσιο με χαμηλό επίπεδο πρόκλησης και υψηλό επίπεδο υποστήριξης τα παιδιά νιώθουν άνετα και μπορούν να ανταποκριθούν με ευκολία στα καθήκοντα τους αλλά στην πραγματικότητα λίγα πράγματα μαθαίνουν. Ωστόσο η ποιότητα και η ποσότητα της «πρόκλησης» και της «υποστήριξης» που πρέπει να παρέχεται στα παιδιά ποικίλλει ανάλογα με την τάξη, το σχολικό έτος, τη χρονική στιγμή που διδάσκουμε, τα υλικά που χρησιμοποιούμε και ένα πλήθος άλλων μεταβλητών. Στην πραγματικότητα ένα σημαντικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της «πρόκλησης» και της «υποστήριξης» είναι η ευελιξία (flexibility). Πιο συγκεκριμένα η «πρόκληση» και η «υποστήριξη» πρέπει να βρίσκονται σε ισορροπία και να ελίσσονται διαρκώς σύμφωνα με τις μεταβαλλόμενες συνθήκες εργασίας.

Πειραματική έρευνα των Justice, Mashburn, Pence και Wiggins (2008) εξέτασε τις επιδράσεις ενός γλωσσικού προγράμματος, (LFC), στην ανάπτυξη της

γλωσσικής έκφρασης των παιδιών που παρακολουθούσαν προσχολικά προγράμματα για ομάδες υψηλού κινδύνου. Για τους σκοπούς της έρευνας 14 εκπαιδευτικοί με τυχαία δειγματοληψία κατανεμήθηκαν σε δύο ομάδες. Στις τάξεις παρέμβασης (7 εκπαιδευτικοί και 100 παιδιά) εφαρμόστηκε το γλωσσικό πρόγραμμα καθώς και 8 είδη στρατηγικών γλωσσικής παρακίνησης. Οι στρατηγικές αυτές χρησιμοποιήθηκαν για να αυξήσουν τις συνομιλίες εκπαιδευτικού - παιδιών κατά τη διάρκεια ανάγνωσης ιστοριών και άλλων δραστηριοτήτων. Πιο συγκεκριμένα η χρήση των στρατηγικών από τους εκπαιδευτικούς αναφέρεται σε: 1) αντιθέσεις μεταξύ των γλωσσικών στόχων, 2) μοντελοποίηση γλωσσικών στόχων που το παιδί δεν χρησιμοποιεί ακόμα ανεξάρτητα, 3) περιγραφές γεγονότων, 4) ανοικτές ερωτήσεις που επιδέχονται ένα εύρος απαντήσεων, 5) επεκτάσεις για επανάληψη των εκφράσεων των παιδιών με ποικίλο λεξιλόγιο, 6) αναδιατυπώσεις των εκφράσεων των παιδιών, 7) παρακινήσεις συμμετοχής σε μια δραστηριότητα, 8) προκαθορισμένο παιχνίδι με παροχή λεκτικών περιγραφών γνωστών γεγονότων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας τα παιδιά που παρακολουθούσαν συστηματικά το πρόγραμμα παρέμβασης παρουσίασαν ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης.

Έρευνα των Pentimonti και Justice (2010) εξέτασε τη χρήση έξι συγκεκριμένων στρατηγικών «σκαλωσιάς» σε 5 εκπαιδευτικούς που δούλευαν σε προσχολικές τάξεις με το πρόγραμμα Head Start, κατά τη διάρκεια συνεδρίας μεγάλφωνης ανάγνωσης με όλη την ομάδα (18 παιδιά ανά τάξη). Στόχος της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί αν οι εκπαιδευτικοί προσχολικών τάξεων χρησιμοποιούσαν ποικίλες στρατηγικές «σκαλωσιάς» κατά τη διάρκεια μεγάλφωνων αναγνώσεων στις τάξεις τους. Για την αξιολόγηση της χρήσης των στρατηγικών «σκαλωσιάς» χρησιμοποιήθηκε η άμεση αξιολόγηση (παρατήρηση για τον προσδιορισμό του πραγματικού βαθμού της χρήσης των 6 τύπων «σκαλωσιάς») και η έμμεση αξιολόγηση (ερωτηματολόγιο για τον προσδιορισμό του αναφερόμενου βαθμού της χρήσης από τους εκπαιδευτικούς).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί αναφέρονταν κατά μεγάλο μέρος σε χαμηλές υποστηρικτικές στρατηγικές (γενίκευση, αιτιολόγηση, πρόβλεψη) και λιγότερο στις υψηλές (αλληλεπιδραστική συμμετοχή, εξαγωγή ορθής απάντησης μετά από υπόδειξη, περιορισμένος αριθμός επιλογών). Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ίσως δεν διαφοροποίησαν τις στρατηγικές τους στον απαιτούμενο βαθμό ανάγκης όλων των παιδιών.

Η διατριβή της Pentimonti (2011) αφορά το μέγεθος και τα είδη της «σκαλωσιάς» που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους καθώς επίσης τις πιθανές αλλαγές της χρήσης των στρατηγικών «σκαλωσιάς» κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Επιπρόσθετα η Pentimonti (2011) ερεύννησε τη σχέση ανάμεσα στη χρήση στρατηγικών «σκαλωσιάς» από τους εκπαιδευτικούς και στην αύξηση λεξιλογίου των παιδιών. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 37 εκπαιδευτικοί και 173 παιδιά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν τις στρατηγικές σκαλωσιάς σε χαμηλά ποσοστά (12 στρατηγικές ανά 20 λεπτά διδακτικής ώρας) και πιο συγκεκριμένα χρησιμοποίησαν τις στρατηγικές χαμηλής υποστήριξης. Πρόκειται για στρατηγικές που ενθαρρύνουν τα παιδιά να αποκτήσουν υψηλή κατανόηση του μαθήματος, καθώς και μια ευρύτερη γνώση πέρα από το καθαυτό μάθημα (αναφέρονται ως τέτοιες: η γενίκευση, η αιτιολόγηση και η πρόβλεψη). Αντίθετα η χρήση στρατηγικών «σκαλωσιάς» υψηλής υποστήριξης (οι στρατηγικές εκείνες που επιτρέπουν στα παιδιά να συμμετέχουν επιτυχώς στις δραστηριότητες και σταδιακά να αποκτούν μεγαλύτερη ανεξαρτησία κατά τη διάρκεια του χρόνου όπως η αλληλεπιδραστική συμμετοχή, η εξαγωγή ορθής απάντησης μέσα από υπόδειξη, η πρόβλεψη) μειώθηκε κατά τη διάρκεια του έτους, ενώ η χρήση στρατηγικών «σκαλωσιάς» χαμηλής υποστήριξης αυξήθηκε. Τέλος το λεξιλόγιο των παιδιών φάνηκε να επηρεάζεται θετικά από τη χρήση στρατηγικών «σκαλωσιάς» χαμηλής υποστήριξης.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία στην προσχολική εκπαίδευση αναφέρονται οι ακόλουθοι τύποι «σκαλωσιάς»:

### **1. Η «απόμακρη σκαλωσιά» (distancing scaffold)**

Η «απόμακρη σκαλωσιά» χρησιμοποιείται από τους ενήλικους για να ελαττώσουν σταδιακά την υποστήριξη που παρέχουν στα παιδιά και να τα οδηγήσουν στην ανεξάρτητη ανάληψη καθήκοντος. Σύμφωνα με τον Sigel, (1982 στους Diaz, Neal & Vachio,1991) οι απόμακρες διδακτικές στρατηγικές (distancing teaching strategies) όπως οι ανοιχτές ερωτήσεις ή οι περιγραφές σχέσεων που δεν παρουσιάζονται αντιληπτικά, απελευθερώνουν τα παιδιά από το άμεσο και από αντιληπτικό τους πεδίο και καλλιεργούν την αναπαραστατική τους σκέψη (Diaz, Neal & Vachio,1991 · Ukrainetz, 1998 · Justice & Pence, 2005).

### **2. Η «δομική σκαλωσιά» (structural scaffold)**

Αναφέρεται σε συγκεκριμένες πτυχές του μαθησιακού πλαισίου και συντελεί στη βελτίωση της μάθησης των παιδιών. Η «δομική σκαλωσιά» περιλαμβάνει την εργασία σε γνωστές και οικείες καταστάσεις, τη συμμετοχή συνομιλήκων σε μια δραστηριότητα όταν χρησιμοποιούν προχωρημένες γλωσσικές δεξιότητες και τη χρήση μιας ιστορίας ως εργαλείο για την ενδυνάμωση του γραμματισμού των παιδιών. Η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση ιστοριών χρησιμεύει από μόνη της ως «δομική σκαλωσιά» γιατί φέρνει οικειότητα με την ιστορία καθαυτή (Justice & Pence, 2005, · Ukrainetz, 1998).

### **3. Η «ρυθμιστική σκαλωσιά» (regulatory scaffold)**

Η «ρυθμιστική σκαλωσιά» χρησιμοποιείται από τους ενήλικους για να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν ένα συγκεκριμένο στόχο και πως αυτός ο στόχος εφαρμόζεται σε ένα μεγαλύτερο στόχο (Diaz et al, 1991, Justice & Pence, 2005).

### **4. Η «γλωσσική σκαλωσιά» (linguistic scaffold)**

Πρόκειται για προχωρημένα μοντέλα γραμματισμού τα οποία εφαρμόζονται άμεσα από τους ενήλικους στα επίπεδα γνώσεων ή δεξιοτήτων των παιδιών. Η «γλωσσική σκαλωσιά» περιλαμβάνει α) ανοιχτές ερωτήσεις, β) την περιγραφή άγνωστων εννοιών ή λέξεων, γ) την αναδιατύπωση ή/και την επέκταση των λεκτικών εκφράσεων των παιδιών (Girolametto, Pearce, & Weitzman, 1996, Justice & Ezell, 2000, στους Justice & Pence, 2005).

## **2.8 Η διδακτική τεχνική της σκαλωσιάς κατά την αλληλεπιδραστική ανάγνωση**

Κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδραστικών συζητήσεων, σε μια ιστορία η έννοια της «σκαλωσιάς» ορίζεται ως «η από κοινού δόμηση της γλώσσας ανάμεσα στον ενήλικο και στο παιδί, με τη σταδιακή απόσυρση της υποστήριξης που παρέχει ο ενήλικος καθώς το παιδί κατακτά τη γλώσσα» (Bond & Wasik, 2008, σελ. 468).

Πειραματική έρευνα των Wasik, Bond και Hindman (2006) αναφέρεται σε μια παρέμβαση γλώσσας και γραμματισμού που εφαρμόστηκε σε 10 προσχολικές τάξεις με το πρόγραμμα Head Start. Το μοντέλο παρέμβασης επικεντρώθηκε στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με συγκεκριμένες στρατηγικές αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης βιβλίων και σε στρατηγικές της προφορικής συνομιλίας που έχουν στόχο την αύξηση των ευκαιριών για την ανάπτυξη της γλώσσας και του λεξιλογίου στα μικρά παιδιά. Στην έρευνα συμμετείχαν 16

εκπαιδευτικοί από τους οποίους οι 10 ήταν στις τάξεις παρέμβασης και οι 8 στις τάξεις ελέγχου, και 207 παιδιά από τα οποία 139 παιδιά ήταν στις πειραματικές ομάδες και 68 στις ομάδες ελέγχου. Η κατανομή στις ομάδες έγινε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας. Οι εκπαιδευτικές μετρήσεις περιλάμβαναν την άμεση καθοδήγηση συγκεκριμένων στρατηγικών, τη μοντελοποίηση των στρατηγικών αυτών, και την παροχή ανατροφοδότησης προς τους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί της πειραματικής ομάδας εκπαιδεύτηκαν στο να θέτουν ανοιχτές ερωτήσεις που θα αποσπούσαν περιφραστικές απαντήσεις, στη χρησιμοποίηση ενημερωτικής ομιλίας (informational talk), και στην επέκταση της γλώσσας των παιδιών. Η αναγνωστική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών πριν την ανάγνωση, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και μετά την ανάγνωση αξιολογήθηκε πριν και μετά την παρέμβαση. Μετά από την παρέμβαση (διάρκεια παρέμβασης φθινόπωρο-άνοιξη) οι εκπαιδευτικοί στην ομάδα παρέμβασης φαίνεται να μιλούν περισσότερο κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης βιβλίων σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στην ομάδα ελέγχου (όταν όλες οι κατηγορίες αθροίζονται). Αξιοσημείωτα, οι εκπαιδευτικοί στην ομάδα παρέμβασης υπέβαλαν περισσότερες ανοιχτές ερωτήσεις από ότι οι δάσκαλοι στην ομάδα ελέγχου.

Στις στρατηγικές ερωτήσεων (questioning strategies) που χρησιμοποιούνται πριν, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, και μετά την ανάγνωση βιβλίων, περιλαμβάνονται ερωτήσεις που δημιουργούν καταστάσεις προβληματισμού (reflective questions), ερωτήσεις πρόβλεψης, περιγραφικές ερωτήσεις, ερωτήσεις αντίδρασης, ερωτήσεις ανάκλησης και ενίσχυσης, καθώς και ερωτήσεις σχετικές με τη συνολική αλληλεπιδραστική ανάγνωση των βιβλίων. Η αναγνωστική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών που έκαναν χρήση των στρατηγικών αυτών εξετάστηκε σε σχέση με τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα τα παιδιά στις τάξεις παρέμβασης όχι μόνο συμμετείχαν σε συνομιλίες αλλά και εξέφραζαν και διαμόρφωναν τις ιδέες τους, τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις τους στις ιστορίες.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα των Kleeck, Woude και Hammett (2006). Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει την ενίσχυση των δεξιοτήτων ανάκλησης περιεχομένου και εξαγωγής συμπερασμάτων σε παιδιά με γλωσσικές διαταραχές. Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε μια παρέμβαση ανάγνωσης ιστοριών με προκαθορισμένες ερωτήσεις ανάκλησης περιεχομένου (literal questions) και εξαγωγής συμπερασμάτων (inferential questions). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 30 παιδιά, τα οποία τοποθετήθηκαν τυχαία στην ομάδα παρέμβασης και

στην ομάδα ελέγχου. Η σύγκριση των βαθμολογιών των δύο ομάδων στην προ-πειραματική και μετά-πειραματική δοκιμασία έδειξε σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας παρέμβασης και στα τρία κριτήρια αξιολόγησης (2 μετρήσεις για ανάκληση περιεχομένου της ιστορίας και 1 μέτρηση για εξαγωγή συμπερασμάτων). Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ο εκπαιδευτικός παρείχε στα παιδιά προκαθορισμένες στρατηγικές «σκαλωσιάς» για την υποστήριξη των απαντήσεων των παιδιών (επέκταση των λεγόμενων τους, μοντελοποίηση σωστής απάντησης, υπόδειξη τρόπου σκέψης μέσα από μεγαλόφωνες σκέψεις). Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η χρήση στρατηγικών «σκαλωσιάς» υψηλής υποστήριξης (ερωτήσεις ανάκλησης περιεχομένου, περιγραφής εικόνων) και χαμηλής υποστήριξης (αιτιολόγηση, πρόβλεψη, αξιολόγηση) βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν το περιεχόμενο μιας ιστορίας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διατριβή της Christenson (2009) η οποία δίνει το πλαίσιο μιας μεγαλόφωνης αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης περιγράφοντας τα χαρακτηριστικά της στοιχεία (τον αναγνώστη, τα παιδιά και το κείμενο) και τη σχέση διασύνδεσης μεταξύ αυτών των στοιχείων. Η ερευνήτρια παρουσιάζει ένα μοντέλο αλληλεπιδραστικής μεγαλόφωνης ανάγνωσης (The Kindergarten Class Interactive Reading Aloud Model), που συνοψίζεται στον όρο CIRA από τα αρχικά γράμματα της ονομασίας του, και στοχεύει στην ενίσχυση πολλών δεξιοτήτων γραμματισμού των παιδιών. Η Christenson (2009) εφαρμόζοντας μια ποιοτική έρευνα (μελέτη περίπτωσης) περιγράφει α) τις πρακτικές τεσσάρων έμπειρων εκπαιδευτικών (που διδάσκουν σε παιδικούς σταθμούς) κατά τη διάρκεια 16 μεγαλόφωνων αλληλεπιδραστικών αναγνώσεων (4 για κάθε εκπαιδευτικό) με το σύνολο της ομάδας (15 παιδιά ανα τάξη), β) τα χαρακτηριστικά του κειμένου των ιστοριών που διαβάζονται (απλή, σύνθετη πλοκή, είδη ιστοριών), γ) και τη δράση των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την ερευνήτρια, οι εκπαιδευτικοί σταματούν την ανάγνωση σε κομβικά σημεία προκειμένου να διδάξουν έννοιες- λέξεις με σαφήνεια, σκέφτονται μεγαλοφώνως, παρέχουν ένα υποστηρικτικό πλαίσιο (σύστημα σκαλωσιάς) ή αποσπών απαντήσεις από τα παιδιά, αλληλεπιδρούν με τα παιδιά, στηρίζονται στη γνώση και στο υπόβαθρο του κάθε παιδιού, και αξιοποιούν το περιεχόμενο του κειμένου των ιστοριών σε συνάρτηση με την προοπτική του αναδυόμενου γραμματισμού. Το είδος του κειμένου της ιστορίας επιλέγεται σκόπιμα από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με το θέμα που διδάσκεται, αντιστοιχεί στο επίπεδο κατανόησης της ομάδας των παιδιών και προκαλεί το ενδιαφέρον τους. Τα παιδιά

κατά τη διάρκεια των αναγνώσεων στηρίζονται σε προηγούμενες γνώσεις τους και δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού, αλληλεπιδρώντας ενεργητικά με το κείμενο και τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τους Moll (2001), Teale (1995) και Vygotsky (1978), όπως αναφέρεται στη μελέτη της Christenson (2009), το υποστηρικτικό πλαίσιο της «σκαλωσιάς» και η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τα παιδιά πρέπει να εξισορροπείται ανάμεσα στην ευχαρίστηση των παιδιών μέσα στις ιστορίες ακρόασης και στην έλλειψη του ενδιαφέροντος από τα παιδιά εάν υπάρχουν πάρα πολλές διακοπές ή εάν οι εκπαιδευτικοί απομακρύνονται πάρα πολύ από το κείμενο. Ουσιαστικά μέσα στο μοντέλο (CIRA) της Christenson (2009) οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στο επίπεδο κατανόησης της τάξης ως σύνολο, αυξομειώνοντας την παροχή υποστήριξης που παρέχουν στα παιδιά σύμφωνα με τις ανάγκες τους. Αξιοσημείωτο είναι ότι τα παιδιά και των τεσσάρων τάξεων, που παρατήρησε η ερευνήτρια προέρχονταν από υποβαθμισμένα περιβάλλοντα. Ειδικότερα, σε μια από τις τέσσερις τάξεις με το μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών που προέρχονταν από υποβαθμισμένα περιβάλλοντα, η ερευνήτρια παρατήρησε ότι η χρήση ιστοριών με απλή πλοκή και σαφή εικονογράφηση σε συνδυασμό με τη χρήση στρατηγικών «σκαλωσιάς» από την εκπαιδευτικό, οδήγησε τα παιδιά σε πιο σύνθετες και φιλοσοφημένες συζητήσεις για την κατανόηση του περιεχομένου της ιστορίας.

Η Wiseman (2010) με την ιδιότητα του «συμμετοχικού παρατηρητή» κατά τη διάρκεια εθνογραφικής έρευνας (που διήρκησε εννέα μήνες) κωδικοποίησε τις στρατηγικές που χρησιμοποίησε μια εκπαιδευτικός με το σύνολο της τάξης της (21 παιδιά ενός παιδικού σταθμού), κατά τη διάρκεια μεγάλων αλληλεπιδραστικών αναγνώσεων ιστοριών. Οι στρατηγικές αυτές είναι α) η επιβεβαίωση (confirmation), β) η υπόδειξη (modeling), γ) η επέκταση των ιδεών (extending ideas) και δ) το «χτίσιμο του νοήματος» (building meaning). Η ερευνήτρια παρουσιάζει εκτενώς το πλαίσιο μιας αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης κατά το οποίο η εκπαιδευτικός πριν την ανάγνωση της ιστορίας ζητά από τα παιδιά να διαμορφώσουν τις προβλέψεις τους για το περιεχόμενο της ιστορίας· κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης η εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας τις στρατηγικές που προαναφέρθηκαν εμπλέκει τα παιδιά σε συζητήσεις που οδηγούν στην οικοδόμηση της κατανόησης του νοήματος της ιστορίας, μέσα από το σύνολο των απαντήσεων τους. Συνεπώς, το πλαίσιο της αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης γίνεται η αφετηρία για πιο σύνθετες συνδέσεις του κειμένου σύμφωνα με τις «προοπτικές» των παιδιών.

Συμπερασματικά οι υποστηρικτές της αλληλεπιδραστικής μεθόδου δίνουν έμφαση στην ενεργητική εμπλοκή των παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και στην αλληλεπίδραση τους με τον/την εκπαιδευτικό, το κείμενο και την ομάδα των συνομηλίκων (Barrentine 1996). Τα παιδιά παρακινούνται να διατυπώνουν ερωτήσεις, να προβλέπουν γεγονότα, να σχολιάζουν τη δράση των ηρώων, να εξάγουν συμπεράσματα και να συσχετίζουν τα δρώμενα της ιστορίας με τις δικές τους εμπειρίες. Οι εκπαιδευτικοί διατηρούν ένα κλίμα συζήτησης προκαλώντας σύντομες αλληλεπιδράσεις. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές βοηθούν τα παιδιά να ανακαλύψουν συναισθηματικές καταστάσεις των ηρώων και να συνδέσουν προσωπικές τους εμπειρίες με γεγονότα της ιστορίας (Barrentine 1996). Ταυτόχρονα τα παιδιά εστιάζουν σε έννοιες του γραπτού λόγου, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους με νέες λέξεις και έννοιες και συνειδητοποιούν την αντιστοιχία γραπτού- προφορικού λόγου. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά συμμετέχοντας ενεργητικά σε μια ιστορία έρχονται σε επαφή με τη γλώσσα των βιβλίων, μαθαίνουν συμβάσεις του γραπτού λόγου, καλλιεργούν τον προφορικό τους λόγο, κάνουν σχόλια γύρω από τα δομικά στοιχεία της ιστορίας και καταλήγουν σε συμπεράσματα σε συνάρτηση με τις προσωπικές τους εμπειρίες. Σημαντική παράμετρος της αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης αποτελεί η μέθοδος της «σκαλωσιάς» που βοηθάει τα παιδιά να «χτίσουν» σταδιακά το νόημα της ιστορίας μέσα από ερωτήσεις και σχόλια που κάνει ο εκπαιδευτικός.

## **2.9. Η διδακτική τεχνική της σκαλωσιάς στην από κοινού ανάγνωση**

Η διδασκαλία με τη μέθοδο της «σκαλωσιάς» στην «από κοινού» ανάγνωση ιστοριών προσφέρει τη δυνατότητα στις/στους εκπαιδευτικούς να εστιάσουν σε έννοιες του γραπτού λόγου και σε στρατηγικές κατανόησης για τη δημιουργία νοήματος. Πιο συγκεκριμένα η διαδικασία της «σκαλωσιάς» (scaffolding process) περιλαμβάνει τρία επίπεδα διαβάθμισης υποστηρικτικών στρατηγικών «σκαλωσιάς». Στο πρώτο επίπεδο (υψηλή υποστήριξη), οι εκπαιδευτικοί έχουν τον πλήρη έλεγχο. Εξηγούν, υποδεικνύουν «έννοιες για το γραπτό λόγο» (έννοια της λέξης, έννοια του γράμματος, φορά της ανάγνωσης, ονομασία γραμμάτων, την «τεχνική» γλώσσα της ανάγνωσης, φωνημική επίγνωση) και τα παιδιά παρατηρούν. Στο δεύτερο επίπεδο (μέτρια υποστήριξη) οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν καθοδηγητικό ρόλο. Ενθαρρύνουν τα παιδιά να συμμετέχουν καθώς υποδεικνύουν έννοιες του γραπτού



λόγου. Στο τρίτο επίπεδο (χαμηλή υποστήριξη) οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν και παρέχουν βοήθεια στα παιδιά σύμφωνα με τις ανάγκες τους. Ενθαρρύνουν τα παιδιά να δοκιμάσουν μόνο τους να διαβάζουν και αξιολογούν μέσα από την παρατήρηση ποια παιδιά τα καταφέρνουν και ποια χρειάζονται επιπρόσθετη βοήθεια (Strickland & Schickedanz, 2004).

Οι Beauchat, Blamey και Walpole (2009) υιοθετούν ένα εργαλείο παρατήρησης που ονομάζεται «διαμόρφωση καινοτομίας» (Innovation Configuration). Το εργαλείο αυτό παρουσιάζει στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της «από κοινού ανάγνωσης ιστοριών», και παρέχει απτά παραδείγματα εφαρμογής ξεκινώντας από τις ιδανικότερες στρατηγικές έως τις λιγότερες αποτελεσματικές. Το εργαλείο αυτό αναφέρεται σε διάφορες περιοχές της γλώσσας και του γραμματισμού που μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο διδασκαλίας κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά την κατανόηση των ιστοριών ως ιδανικότερες στρατηγικές αναφέρονται οι ακόλουθες: 1) Ερωτήσεις πρόβλεψης. Οι εκπαιδευτικοί υποδεικνύουν ή θέτουν ερωτήσεις που απαιτούν από τα παιδιά μια πρόβλεψη πάνω στο θέμα που αναφέρεται μια ιστορία, για το τι θα συμβεί στην συνέχεια, ή στο τέλος της ιστορίας. 2) Ανοιχτές ερωτήσεις. Οι εκπαιδευτικοί υποδεικνύουν ή θέτουν ερωτήσεις που περιλαμβάνουν ερωτήσεις του τύπου γιατί, πώς, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. 3) Ερωτήσεις που απαιτούν ενδοκειμενικές συνδέσεις (Text-to-self connection questions). Οι εκπαιδευτικοί υποδεικνύουν ή θέτουν ερωτήσεις που απαιτούν από τα παιδιά να κάνουν ενδοκειμενικές συνδέσεις ανάμεσα στον πρωταγωνιστή το πλαίσιο ή τα γεγονότα της ιστορίας. 4) Ερωτήσεις που απαιτούν συνδέσεις ανάμεσα σε διαφορετικές ιστορίες που είναι ήδη γνωστές στα παιδιά, όπου ο εκπαιδευτικός προσπαθούν να εκμαιεύσουν απαντήσεις παρέχοντας σχετική υπόδειξη. 5) Ερωτήσεις στοχασμού και ανάκλησης όπου οι εκπαιδευτικοί υποδεικνύουν ή θέτουν ερωτήσεις που απαιτούν από τα παιδιά μια περίληψη ή αναδόμηση της ιστορίας.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διδακτική προσέγγιση της από κοινού ανάγνωσης που εφάρμοσε ο Kesler (2010) σε παιδιά δημοτικού 6-8 ετών που προέρχονταν από υποβαθμισμένα περιβάλλοντα. Κατά την διαδικασία ανάγνωσης ιστοριών χρησιμοποίησε τέσσερις πρακτικές για να προωθήσει την ανάπτυξη του λεξιλογίου και την κατανόηση του κειμένου της ιστορίας από τα παιδιά. Οι πρακτικές αυτές είναι 1) οι πιθανές προτάσεις (possible sentences), 2) η χρησιμοποίηση στοιχείων του κειμένου (using context clues), 3) οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις (repeated

readings) και η σωματική έκφραση (using our bodies). Πιο συγκεκριμένα ο Kesler (2010) επέλεξε δύο λέξεις από το κείμενο της ιστορίας, τις έγραψε στον πίνακα και ζήτησε από τα παιδιά να διατυπώσουν πιθανές προτάσεις. Στη συνέχεια κατά την ανάγνωση του κειμένου κάθε φορά που εμφανίζονταν οι συγκεκριμένες λέξεις τοποθετούσαν ένα σημάδι δίπλα από τις λέξεις. Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης γινόταν καταμέτρηση της συχνότητας εμφάνισης των λέξεων μέσα στο κείμενο και νέες προτάσεις διαμορφώνονταν από τα παιδιά με βάση τις πληροφορίες του κειμένου.

Η δεύτερη πρακτική που χρησιμοποίησε ο Kesler (2010) ήταν η προτροπή συμπλήρωσης προτάσεων με τις κατάλληλες λέξεις σε διαμορφωμένα κενά. Σε μια τέτοια διαδικασία τα παιδιά έπρεπε να βασιστούν στις πληροφορίες από τα συμφραζόμενα του κειμένου ώστε να παρέχουν τις σωστές λέξεις για τη νοηματοδότηση των προτάσεων. Ο ερευνητής χρησιμοποιώντας τη στρατηγική της διευκρίνισης, της μεγαλόφωνης σκέψης, των ανοιχτών ερωτήσεων, και αποκαλύπτοντας σταδιακά γράμματα των λέξεων βοήθησε τα παιδιά να οδηγηθούν στην επιλογή των σωστών λέξεων. Με τη χρήση της επανειλημμένης ανάγνωσης τα παιδιά εστίασαν την προσοχή τους στη βαθύτερη κατανόηση του κειμένου, λέξεων και επανέλαβαν φράσεις του κειμένου για εξάσκηση της γλωσσικής τους ευφράδειας.

Τέλος, με τη δραματοποίηση και την αισθητική προσέγγιση της ιστορίας μέσα από τη σωματική έκφραση τα παιδιά σύνδεσαν άγνωστες λέξεις με προηγούμενες κατακτημένες γνώσεις τους και εμπειρίες τους από την καθημερινότητα τους.

## **2.10. Η αναγκαιότητα της έρευνας**

Στα προηγούμενα κεφάλαια δόθηκε μεγάλη έμφαση στη σημασία της ανάγνωσης των ιστοριών καθώς και στα είδη της ανάγνωσης ιστοριών που αφορούν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η ανάγνωση ιστοριών αποτελεί μια δραστηριότητα, η οποία παίζει σημαντικό ρόλο στη γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μικρών παιδιών (Γιαννικοπούλου, 1998 · Doyle & Bramwell, 2006· Τάφα, 2001).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ιστοριών τα παιδιά συμμετέχουν σε συζητήσεις και καλλιεργούν τον προφορικό τους λόγο, έρχονται σε επαφή με έννοιες και συμβάσεις του γραπτού λόγου, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους, ανακαλύπτουν τα δομικά στοιχεία μιας ιστορίας και προσπαθούν

να κατανοήσουν το νόημα του κειμένου. Η δημιουργία ιδεών αποκλειστικά από τις λέξεις –την αποπλαισιωμένη γλώσσα- (decontextualized language) είναι απαραίτητη για την κατανόηση ενός κειμένου (McKeown & Beck, 2003).

Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης προσεγγίζουν με ένα προσωπικό στυλ την ανάγνωση ιστοριών στις τάξεις τους. Χαρακτηριστικό της διαφοροποίησης τους, στον τρόπο ανάγνωσης των ιστοριών, αποτελούν οι διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζουν οι οποίες αφορούν όλη την ομάδα των παιδιών στην προσχολική τάξη αλλά και μικρές ομάδες.

Σημαντική παράμετρος της ανάγνωσης ιστοριών φαίνεται να αποτελεί η διδακτική τεχνική της «σκαλωσιάς» και πιο συγκεκριμένα οι στρατηγικές «σκαλωσιάς» που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής τάξης. Η διδακτική προσέγγιση της «σκαλωσιάς» κατά τη διάρκεια της αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης αναφέρεται σε ερωτήσεις ανάκλησης περιεχομένου (υψηλή υποστήριξη) και ερωτήσεις εξαγωγής συμπερασμάτων (χαμηλή υποστήριξη). Οι στρατηγικές «σκαλωσιάς» που συντελούν στην κατανόηση του περιεχομένου της ιστορίας αναφέρονται: α) σε ερωτήσεις που αφορούν πληροφορίες μέσα από το κείμενο και β) σε ερωτήσεις αξιολόγησης, αιτιολόγησης και πρόβλεψης. Ιδιαίτερη σημασία φαίνεται να δίνεται στο διάλογο που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ιστοριών μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας διάφορες στρατηγικές «σκαλωσιάς» προσπαθούν να εμπλέξουν ενεργά τα παιδιά στη συζήτηση κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα η «σκαλωσιά» κατά τη διάρκεια της αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης παρέχει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο στα παιδιά στην προσπάθειά τους να νοηματοδοτήσουν μια ιστορία. Οι Berk και Winsler, (1995), χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι πρόκειται για μια ιδιαίτερη ποιότητα συνεργασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού και των παιδιών. Η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των ιστοριών σε συνδυασμό με την κατάλληλη υποστήριξη (scaffolding) από τους εκπαιδευτικούς οδηγεί σε μια από κοινού «κατασκευή» της ιστορίας. Από αυτή την άποψη, η προσέγγιση της αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης φαίνεται να αναγνωρίζει ότι εκπαιδευτικοί και παιδιά είναι ενεργοί συμμετέχοντες σε μια συνεργατική διαδικασία στην νοηματοδότηση των ιστοριών. Στην από κοινού ανάγνωση η διδακτική προσέγγιση της σκαλωσιάς αναφέρεται σε τρία επίπεδα: στην υψηλή υποστήριξη, στη μέτρια υποστήριξη και στη χαμηλή υποστήριξη. Στη διαβάθμιση αυτή ο ρόλος του εκπαιδευτικού ενέχει φθίνουσα πορεία καθώς από τον πλήρη έλεγχο καταλήγει στην απόσυρση της

παρεχόμενης βοήθειας. Ο παραδοσιακός ρόλος της από-κοινού ανάγνωσης είναι τα παιδιά να εστιάσουν σε «έννοιες για τον γραπτό λόγο» καθώς οι εκπαιδευτικοί υποδεικνύουν συμβάσεις του αλφαβητικού συστήματος γραφής και την τεχνική γλώσσα της ανάγνωσης. Ωστόσο το στοιχείο κλειδί της από –κοινού ανάγνωσης εμπλουτισμένης με τη μέθοδο της «σκαλωσιάς» είναι ότι χωρίς να παραγνωρίζεται ο αρχικός της ρόλος, προσιδιάζει στη μορφή την προσέγγιση της αλληλεπιδραστικής και επανειλημμένης ανάγνωσης. Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιεί ποικίλες στρατηγικές «σκαλωσιάς» πριν-κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος της ανάγνωσης μιας ιστορίας καθώς επίσης και τεχνικές επεξήγησης μιας λέξης που αφορούν στην κατανόηση του περιεχομένου μιας ιστορίας. Τέλος η επανειλημμένη ανάγνωση της ίδιας ιστορίας συνιστά μια διδακτική προσέγγιση αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί «χτίζουν» σταδιακά από τη μία ανάγνωση στην άλλη την κατανόηση του κειμένου από τα παιδιά. Η ενίσχυση της επανειλημμένης ανάγνωσης με στρατηγικές «σκαλωσιάς» ή στρατηγικές κατανόησης της ιστορίας συντελεί στο να κατανοήσουν τα παιδιά το περιεχόμενο της ιστορίας και το συνολικό νόημα της.

Μετά από επισκόπηση της σχετικής σύγχρονης βιβλιογραφίας, συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν στρατηγικές «σκαλωσιάς» κατά τη διάρκεια των διαφόρων μεθόδων ανάγνωσης ιστοριών στην προσχολική τάξη (Bellon & Ogletree, 2000· Beauchat, Blamey & Walpole, 2009· Christenson, 2009· Santoro, Chard, Howard & Baker, 2008· Strickland & Schickedanz, 2004· Wiseman, 2010). Ωστόσο αν και συγκεκριμένα είδη σκαλωσιάς έχουν αναγνωριστεί ως στρατηγικές χαμηλής και υψηλής υποστήριξης (McGee & Morrow, 2005, · Notary-Syverson, O' Connor & Vadasy, 2007), δεν έχει γίνει μεγάλη έρευνα α) σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας για τις διδακτικές προσεγγίσεις κατά την ανάγνωση των ιστοριών και β) σχετικά με τη συχνότητα με την οποία εφαρμόζονται στην τάξη διάφορες διδακτικές πρακτικές κατά την ανάγνωση ιστοριών. Εξαιρέση φαίνεται να αποτελεί η έρευνα των Pentimonti & Justice (2010) και η διατριβή της Pentimonti (2011). Ωστόσο δεδομένου ότι το δείγμα στις μελέτες αυτές είναι μικρό (5 νηπιαγωγοί στη πρώτη μελέτη και 37 στη δεύτερη) και αναφέρεται σε παιδιά που προέρχονται από υποβαθμισμένα περιβάλλοντα περιορίζεται η γενίκευση των ευρημάτων. Οι περισσότερες έρευνες που αφορούν στη διδακτική τεχνική της σκαλωσιάς είναι ποιοτικές και έχουν γίνει σε παιδιά με

γλωσσικές διαταραχές και σε παιδιά που προέρχονται από υποβαθμισμένα περιβάλλοντα (σε προσχολικές τάξεις με το πρόγραμμα Head Start) (Kleec, Woude & Hammett, 2006· Rodgers, 2005). Επιπρόσθετα οι στρατηγικές σκαλωσιάς που αναφέρονται αποτελούν μέρος ευρύτερων γλωσσικών προγραμμάτων και εξετάζεται η επίδραση τους σε διάφορες γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών.

Στον ελλαδικό χώρο οι μοναδικές έρευνες που αφορούν στις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας είναι η έρευνα της Τάφα (2000) και η έρευνα της Μοσχοβάκη, (2000). Πιο συγκεκριμένα η έρευνα της Τάφα (2000) αφορά στις τεχνικές των ερωτήσεων κατά την ανάγνωση των ιστοριών. Το δείγμα της μελέτης αυτής αποτελούνταν από 30 εκπαιδευτικούς και αφορά α) στο είδος των ερωτήσεων που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση μιας ιστορίας και β) στην ταξινόμηση των ερωτήσεων σε χαμηλού ή υψηλού επιπέδου ανάλογα με τις νοητικές λειτουργίες που ενεργοποιούσαν στα παιδιά. Η έρευνα της Μοσχοβάκη (2000) αναφέρεται στη γνωστική εμπλοκή των παιδιών προσχολικής ηλικίας κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και της συζήτησης ιστοριών. Πιο συγκεκριμένα αναφέρονται όλα τα σχόλια των παιδιών και οι φράσεις που χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια της συζήτησης των ιστοριών. Από ό,τι συμπεραίνουμε λοιπόν δεν υπάρχει στην ελληνική βιβλιογραφία κάποια έρευνα που να αποτυπώνει α) τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποιες στρατηγικές «σκαλωσιάς» θεωρούν σημαντικές και β) τη συχνότητα με την οποία εφαρμόζουν στρατηγικές «σκαλωσιάς» κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας. Συνεπώς ιδιαίτερα χρήσιμη φαίνεται να είναι η πραγματοποίηση μιας έρευνας που θα διερευνήσει α) τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδακτική τεχνική της «σκαλωσιάς» και β) τη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής τάξης εφαρμόζουν στρατηγικές «σκαλωσιάς» κατά την ανάγνωση ιστοριών.

## Κεφάλαιο 3

### Μεθοδολογία

#### 3.1. Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας

##### Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει α) τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν κατά την ανάγνωση των ιστοριών και αφορούν σε στρατηγικές σκαλωσιάς υψηλού και χαμηλού επιπέδου υποστήριξης β) τη συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν διδακτικές πρακτικές που αφορούν σε στρατηγικές σκαλωσιάς υψηλού και χαμηλού επιπέδου υποστήριξης κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας και γ) πως οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις στρατηγικές σκαλωσιάς υψηλού και χαμηλού επιπέδου υποστήριξης συσχετίζονται με τη συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί τις εφαρμόζουν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας.

##### Υποθέσεις

- 1) Ο βαθμός συμφωνίας των απόψεων των νηπιαγωγών για τις στρατηγικές χαμηλού επιπέδου υποστήριξης θα διαφέρει από το βαθμό συμφωνίας για τις στρατηγικές υψηλού επιπέδου υποστήριξης.
- 2) Η συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν στρατηγικές χαμηλού επιπέδου υποστήριξης θα διαφέρει από τη συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν στρατηγικές υψηλού επιπέδου υποστήριξης.
- 3) Οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις στρατηγικές σκαλωσιάς υψηλού και χαμηλού επιπέδου υποστήριξης θα σχετίζονται με τη συχνότητα εφαρμογής τους κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας.

#### 3.2. Λειτουργικός ορισμός των όρων

Ως στρατηγικές σκαλωσιάς ορίζονται οι ερωτήσεις χαμηλού και υψηλού επιπέδου υποστήριξης που διατυπώνουν οι νηπιαγωγοί κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας.

Πιο συγκεκριμένα, ως **ερωτήσεις υψηλού επιπέδου υποστήριξης** ορίζονται οι ακόλουθες ερωτήσεις: 1) Εκμαίευση ορθής απάντησης μέσα από παραδειγματική χρήση και μοντελοποίηση (π.χ Τι τους είπε το σκυλάκι; Η ζωή εδώ είναι γεμάτη

φασαρία και άσχημες μυρωδιές! Αλίκη πες μας, τι τους είπε το σκυλάκι;), 2) Ερωτήσεις δυαδικής επιλογής (π.χ. Πότε έπρεπε να φύγει η Σταχτοπούτα από το παλάτι; Στις 12:00 το μεσημέρι ή στις 12:00 το βράδυ;), 3) Ερωτήσεις με αλληλεπιδραστική συμμετοχή (Παιδιά ακούσατε τι είπαν τα ζωάκια; Ας το πούμε όλοι μαζί (η εκπαιδευτικός μαζί με τα παιδιά): «Γρήγορα θα φτάσουμε στη μεγάλη πόλη και εκεί θα περάσουμε τη ζωούλα μας όλη»), 4) Ερωτήσεις ανάκλησης πληροφοριών που δηλώνονται με σαφήνεια μέσα από το κείμενο της ιστορίας και αφορούν τα δομικά στοιχεία της ιστορίας (π.χ. Σε τι μεταμόρφωσε η νεράιδα την κολοκύθα;), 5) Ερωτήσεις που αφορούν σε περιλήψεις και υπενθυμίσεις της ιστορίας (π.χ. Θυμόμαστε όλοι ότι η Σταχτοπούτα έπρεπε να φύγει πριν από τις 12.00μμ;). Ως **ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου υποστήριξης υποστήριξης** ορίζονται οι ακόλουθες ερωτήσεις: 1) Ερωτήσεις επέκτασης που ωθούν τα παιδιά να συνδέσουν προσωπικές τους εμπειρίες με την ιστορία ή προσθέτουν νέες πληροφορίες (π.χ. Πως θα νιώθατε αν ήσασταν στη θέση της Σταχτοπούτας και έπρεπε να κάνετε όλες τις δουλειές του σπιτιού; Εσείς στο σπίτι σας κάνετε δουλειές νοικοκυριού;), 2) Ερωτήσεις αιτιολόγησης σχετικές με τα δομικά στοιχεία της ιστορίας (π.χ. Για ποιο λόγο η νεράιδα βοήθησε τη Σταχτοπούτα;), 3) Ερωτήσεις πρόβλεψης (π.χ. Τι θα συνέβαινε αν ο λύκος κατάφερνε να γκρεμίσει και το τρίτο σπιτάκι;) και 4) Ερωτήσεις αξιολόγησης-εκτίμησης (π.χ. Γιατί νομίζετε ότι η μητριά της Σταχτοπούτας δεν την άφησε να πάει στο χορό;), 5) Ερωτήσεις που αφορούν σε περιγραφές (π.χ. Για τι μιλάει η ιστορία;), 6) Ερωτήσεις που αφορούν σε ενθαρρύνσεις και επιβραβεύσεις (π.χ. Αυτή είναι μια καλή ιδέα. Πιστεύεις ότι ο ήρωας της ιστορίας θα βρει το σωστό μονοπάτι;), 7) Ερωτήσεις που αφορούν σε τεχνικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για την επεξήγηση άγνωστων λέξεων και εννοιών στα παιδιά (π.χ. Τι σημαίνει είμαι αγανακτισμένος;), 8) Ερωτήσεις που αφορούν σε μεγαλόφωνα σχόλια (π.χ. Πες μου τι κάνεις. Βλέπω ότι χτίζεις μια γέφυρα. Τι νομίζεις ότι πρέπει να κάνεις μετά;), 9) Ερωτήσεις διαδοχής (π.χ. Πριν φτάσει στη γιαγιά της ποιόν συνάντησε στο δάσος η Κοκκίνοσκουφίτσα;).

### **3.3. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας**

Ο πληθυσμός του δείγματος είναι εκπαιδευτικοί σε δημόσια νηπιαγωγεία στο νομό Χανίων της Κρήτης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 85 νηπιαγωγοί του νομού

Χανίων που επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της επιλεκτικής δειγματοληψίας (Παπαναστασίου, 2005) από τους οποίους:

- το 48,2% έχει τελειώσει τη σχολή νηπιαγωγών (διετής φοίτηση)
- το 70,6% έχει τελειώσει παιδαγωγικό τμήμα πανεπιστημίου
- το 42,4% έχει τελειώσει διδασκαλείο μετεκπαίδευσης
- το 10,6% έχει ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές

### **3.4. Μέσα συλλογής δεδομένων**

Για τη διερεύνηση του σκοπού της μελέτης σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο επιδόθηκε από την ίδια την ερευνήτρια στους εκπαιδευτικούς της προσχολικής τάξης.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλάμβανε πέντε ερωτήσεις που διερευνούσαν στοιχεία για την επαγγελματική κατάρτιση των νηπιαγωγών. Πιο συγκεκριμένα τα στοιχεία αυτά αφορούσαν: α) στα έτη φοίτησης, β) στην μετεκπαίδευση και γ) σε τίτλο σπουδών.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλάμβανε τριάντα ερωτήσεις και βασίστηκε στην μελέτη των Notary-Syverson, O' Connor & Vadasy, (2007). Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από δύο ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει 15 ερωτήσεις για τη διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών ως προς τις στρατηγικές σκαλωσιάς υψηλού και χαμηλού επιπέδου. Οι 10 ερωτήσεις αφορούν σε διδακτικές πρακτικές χαμηλού επιπέδου υποστήριξης. Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται α) Ανοιχτές ερωτήσεις: Ερώτηση 1, ερώτηση 2, ερώτηση 3, ερώτηση 4, ερώτηση 8, ερώτηση 10, β) Ερωτήσεις που αφορούν σε παροχή ανατροφοδότησης: Ερώτηση 5, ερώτηση 13, ερώτηση 14, γ) Ερωτήσεις που αφορούν στη γνωστική δόμηση της σκέψης των παιδιών: Ερώτηση 6 (βλέπε Παράρτημα). Οι 5 ερωτήσεις αφορούν σε διδακτικές πρακτικές υψηλού επιπέδου υποστήριξης. Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται α) Ερωτήσεις που αφορούν στον τρόπο διδασκαλίας: Ερώτηση 11, ερώτηση 12, ερώτηση 15, β) Ερωτήσεις που αφορούν στον τρόπο συγκράτησης πληροφοριών στη μνήμη: Ερώτηση 7, γ) Ερωτήσεις που αφορούν στη ρύθμιση μιας δραστηριότητας: Ερώτηση 9 (βλέπε Παράρτημα). Οι απόψεις των νηπιαγωγών ως προς τις 15 ερωτήσεις αξιολογήθηκαν με 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert με τι εξής κατηγορίες απαντήσεων: 1) Διαφωνώ απόλυτα, 2) Διαφωνώ, 3) Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4) Συμφωνώ, 5) Συμφωνώ



απόλυτα. Η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 15 ερωτήσεις που αφορούν στη συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν διδακτικές πρακτικές που αφορούν σε στρατηγικές σκαλωσιάς υψηλού και χαμηλού επιπέδου υποστήριξης κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας. Οι 10 ερωτήσεις αφορούν στη συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου υποστήριξης. Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται οι ακόλουθες ερωτήσεις: Ερώτηση 1, ερώτηση 2, ερώτηση 3, ερώτηση 4, ερώτηση 8, ερώτηση 10, Ερώτηση 5, ερώτηση 13, ερώτηση 14, Ερώτηση 6 (βλέπε Παράρτημα). Οι 5 ερωτήσεις αφορούν στη συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν ερωτήσεις υψηλού επιπέδου υποστήριξης. Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται οι ακόλουθες ερωτήσεις: Ερώτηση 11, ερώτηση 12, ερώτηση 15, Ερώτηση 7, Ερώτηση 9 (βλέπε Παράρτημα). Η συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν διδακτικές πρακτικές που αφορούν σε στρατηγικές χαμηλού και υψηλού επιπέδου υποστήριξης στις 15 ερωτήσεις αξιολογήθηκε με 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert με τι εξής κατηγορίες απαντήσεων: α) Πολύ σπάνια (1)=1 φορά ανά ιστορία, β) Σπάνια(2)= 1-2 φορές ανά ιστορία, γ) Μερικές φορές(3)= 2-3 φορές ανά ιστορία, δ) Συχνά(4)=3-4 φορές ανά ιστορία, ε) Πολύ συχνά(5)=5-6 φορές ανά ιστορία.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### Αποτελέσματα έρευνας

Στους πρώτους δύο πίνακες παρατηρούμε ποιες στρατηγικές σκαλωσιάς χαμηλού και υψηλού επιπέδου υποστήριξης προτιμώνται ως διδακτικές πρακτικές από τους νηπιαγωγούς. Πιο συγκεκριμένα σχετικά με τις στρατηγικές σκαλωσιάς χαμηλού επιπέδου υποστήριξης (Πίνακας 1) ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας των νηπιαγωγών αφορά γενικότερα α) στην ενθάρρυνση και επιβράβευση των παιδιών (ερ.7,  $M= 4,20$ ,  $SD=0,884$ ), β) στην υποστήριξη των παιδιών στην αναδιήγηση των γεγονότων της ιστορίας (ερ.10,  $M= 4,20$ ,  $SD=0,784$ ) και γ) στην επεξήγηση άγνωστων λέξεων του κειμένου(ερ.9,  $M= 4,46$ ,  $SD= 0,628$ ). Σε έναν μικρότερο βαθμό συμφωνίας φαίνεται να συγκλίνουν οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με το αν πρέπει να ζητούν από τα παιδιά α) να περιγράφουν τα γεγονότα της ιστορίας (ερ.1,  $M=3,69$ ,  $SD=0,900$ ), β) να προβλέψουν την εξέλιξη της ιστορίας (ερ.2,  $M=3,94$ ,  $SD= 0,713$ ), γ) να αιτιολογήσουν τα γεγονότα της ιστορίας (ερ.3,  $M=3,88$ ,  $SD=0,793$ ) και δ) να αξιολογήσουν τα γεγονότα της ιστορίας (ερ.4,  $M=3,55$ ,  $SD=0,764$ ). Τέλος οι στρατηγικές σκαλωσιάς χαμηλού επιπέδου υποστήριξης που φαίνεται να προτιμώνται λιγότερο από τους νηπιαγωγούς ως διδακτικές πρακτικές αφορούν α) στις ερωτήσεις που στοχεύουν στο συσχετισμό των γεγονότων της ιστορίας με προσωπικές εμπειρίες των παιδιών (ερ.5,  $M=3,01$ ,  $SD=0,994$ ) και β) στην επέκταση των λεγόμενων των παιδιών (ερ.6,  $M=3,02$ ,  $SD=1,091$ ).

Παρομοίως σχετικά με τις στρατηγικές σκαλωσιάς υψηλού επιπέδου υποστήριξης (Πίνακας 2) ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας των νηπιαγωγών αφορά γενικότερα α) στην παρότρυνση των παιδιών να συμμετέχουν ενεργά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας (ερ.5,  $M=4,15$ ,  $SD= 0,958$ ) και β) σε ερωτήσεις των νηπιαγωγών με σκοπό τα παιδιά να εντοπίσουν τα βασικά στοιχεία της δομής της ιστορίας (ερ.3,  $M=4,05$ ,  $SD=0,844$ ). Σε έναν μικρότερο βαθμό συμφωνίας φαίνεται να συγκλίνουν οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με το αν πρέπει να διακόπτουν την ανάγνωση μιας ιστορίας για να επαναλάβουν στα παιδιά γεγονότα και δράσεις της ιστορίας (ερ.1,  $M= 3,04$ ,  $SD=0,747$ ). Τέλος οι στρατηγικές σκαλωσιάς υψηλού επιπέδου υποστήριξης που φαίνεται να προτιμώνται λιγότερο από τους νηπιαγωγούς ως διδακτικές πρακτικές αφορούν σε α) ερωτήσεις δυαδικής επιλογής (ερ.2,  $M=2,81$ ,  $SD= 1,096$ ) και β) ερωτήσεις που αφορούν στην εκμείευση της ορθής απάντησης (ερ.4,  $M= 2,60$ ,  $SD= 1,104$ ).

**Πίνακας 1:** Μέσοι όροι (*M*) και τυπικές αποκλίσεις (*Sd*) των απόψεων των νηπιαγωγών για τις διδακτικές πρακτικές που αφορούν σε στρατηγικές σκαλωσιάς χαμηλού επιπέδου υποστήριξης

<b>Απόψεις Νηπιαγωγών</b>	<b><i>M</i></b>	<b><i>Sd</i></b>
1.Οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να ζητούν από τα παιδιά να περιγράψουν τα γεγονότα της ιστορίας	3,69	0,900
2.Οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να ζητούν από τα παιδιά να προβλέψουν την εξέλιξη της ιστορίας.	3,94	0,713
3.Οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να ζητούν από τα παιδιά να αιτιολογήσουν τα γεγονότα της ιστορίας	3,88	0,793
4.Οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να ζητούν από τα παιδιά να αξιολογήσουν τα γεγονότα της ιστορίας.	3,55	0,764
5.Οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να υποβάλουν ερωτήσεις με σκοπό τα παιδιά να συσχετίσουν τα γεγονότα της ιστορίας με προσωπικές τους εμπειρίες.	3,01	0,994
6.Οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να επεκτείνουν τα λεγόμενα των παιδιών προσθέτοντας νέες πληροφορίες.	3,02	1,091
7.Οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να ενθαρρύνουν και να επιβραβεύουν τα παιδιά.	4,20	0,884
8.Οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να υποδεικνύουν στα παιδιά πώς να απαντήσουν πραγματοποιώντας μεγαλόφωνα σχόλια	2,51	1,054
9.Οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να επεξηγούν στα παιδιά άγνωστες λέξεις και έννοιες του κειμένου	4,46	0,628
10.Οι νηπιαγωγοί μετά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να βοηθούν τα παιδιά να αναδιηγηθούν τα γεγονότα της ιστορίας με τη σωστή σειρά.	4,20	0,784

Σημ: 1: Πολύ σπάνια, 2: Σπάνια, 3: Μερικές φορές, 4: Συχνά, 5: Πολύ συχνά

**Πίνακας 2:** Μέσοι όροι (*M*) και τυπικές αποκλίσεις (*Sd*) των απόψεων των νηπιαγωγών για τις διδακτικές πρακτικές που αφορούν σε στρατηγικές σκαλωσιάς υψηλού επιπέδου υποστήριξης

Απόψεις Νηπιαγωγών	<i>M</i>	<i>sd</i>
1.Οι νηπιαγωγοί πρέπει να διακόπτουν την ανάγνωση μιας ιστορίας για να επαναλάβουν στα παιδιά γεγονότα και δράσεις της ιστορίας.	3,04	0,747
2.Οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να υποβάλλουν στα παιδιά ερωτήσεις δυαδικής επιλογής	2,81	1,096
3.Οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να υποβάλλουν ερωτήσεις με σκοπό τα παιδιά να εντοπίσουν τα βασικά στοιχεία της δομής της ιστορίας	4,05	0,844
4.Οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να υποβάλλουν στα παιδιά ερωτήσεις που αφορούν στην εκμείευση της ορθής απάντησης μετά από υπόδειξη της σωστής απάντησης	2,60	1,104
5.Οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να παροτρύνουν τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά (εκφράζοντας τις σκέψεις τους, τις ιδέες τους, τις απορίες τους) αλληλεπιδρώντας με τους ίδιους και με το κείμενο.	4,15	0,958

Προκειμένου να διερευνήσουμε κατά πόσο ο βαθμός συμφωνίας των απόψεων των νηπιαγωγών για τις στρατηγικές χαμηλού επιπέδου υποστήριξης θα διαφέρει ή όχι από το βαθμό συμφωνίας των απόψεων των νηπιαγωγών για τις στρατηγικές υψηλού επιπέδου υποστήριξης υπολογίσαμε τους μέσους όρους τους και στη συνέχεια εφαρμόσαμε τον έλεγχο *t* για εξαρτημένα δείγματα (paired sample *t* test). Ο μέσος όρος του βαθμού συμφωνίας όσον αφορά στις απόψεις των νηπιαγωγών για τις στρατηγικές χαμηλού επιπέδου υποστήριξης είναι 3,6. Ο μέσος όρος του βαθμού συμφωνίας όσον αφορά στις απόψεις των νηπιαγωγών για τις στρατηγικές υψηλού επιπέδου υποστήριξης είναι 3,3. Σύμφωνα με το paired sample *t* test ο βαθμός συμφωνίας των απόψεων των νηπιαγωγών για τις στρατηγικές χαμηλού επιπέδου υποστήριξης είναι σημαντικά υψηλότερος από το βαθμό συμφωνίας των απόψεων των νηπιαγωγών για τις στρατηγικές υψηλού επιπέδου υποστήριξης ( $t(84)=6,416, p<0,01$ ).

Στη συνέχεια κρίθηκε χρήσιμο να πραγματοποιήσουμε μια παραγοντική ανάλυση ώστε να διερευνηθούν οι παράγοντες που αφορούν στις απόψεις των νηπιαγωγών για τις διδακτικές προσεγγίσεις κατά την ανάγνωση των ιστοριών.

Συγκεκριμένα η παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών, ανέδειξε δύο βασικούς παράγοντες, οι οποίοι έχουν ιδιοτιμές μεγαλύτερες από τη μονάδα και περιγράφουν τις απόψεις των νηπιαγωγών για τις διδακτικές προσεγγίσεις κατά την ανάγνωση των ιστοριών. Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται οι παραγοντικές φορτίσεις των ερωτήσεων στους δύο παράγοντες, όπως υπολογίστηκαν με την ορθογώνια περιστροφή των αξόνων με τη μέθοδο Varimax. Αμφότεροι οι παράγοντες ερμηνεύουν το 54,3% της συνολικής διακύμανσης των τιμών. Ο πρώτος παράγοντας, ο οποίος ερμηνεύει το 31,3% της συνολικής διακύμανσης, περιλαμβάνει στρατηγικές σκαλωσιάς χαμηλής και κυρίως υψηλής υποστήριξης και αφορά σε δασκαλοκεντρικές απόψεις διδασκαλίας. Ο δεύτερος παράγοντας, ο οποίος ερμηνεύει το 23% της συνολικής διακύμανσης, περιλαμβάνει στρατηγικές σκαλωσιάς υψηλής και κυρίως στρατηγικές σκαλωσιάς χαμηλής υποστήριξης και αφορά σε παιδοκεντρικές απόψεις διδασκαλίας.

**Πίνακας 3.** Παραγοντικές φορτίσεις των ερωτήσεων που αφορούν στις απόψεις των νηπιαγωγών για τις διδακτικές πρακτικές κατά την ανάγνωση των ιστοριών.

Απόψεις Νηπιαγωγών	Παράγοντες	
	1	2
1.Οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να ζητούν από τα παιδιά να αξιολογήσουν τα γεγονότα της ιστορίας.	0,588	
2.Οι νηπιαγωγοί πρέπει να διακόπτουν την ανάγνωση μιας ιστορίας για να επαναλάβουν στα παιδιά γεγονότα και δράσεις της ιστορίας.	0,499	
3.Οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να υποβάλουν ερωτήσεις με σκοπό τα παιδιά να συσχετίσουν τα γεγονότα της ιστορίας με προσωπικές τους εμπειρίες.	0,833	
4.Οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να υποβάλλουν στα παιδιά ερωτήσεις δυαδικής επιλογής	0,851	
5.Οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να επεκτείνουν τα λεγόμενα των παιδιών προσθέτοντας νέες πληροφορίες.	0,695	
6.Οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να υποβάλουν στα παιδιά ερωτήσεις που αφορούν στην εκμείευση της ορθής απάντησης μετά από υπόδειξη της σωστής απάντησης	0,793	
7. Οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να υποδεικνύουν στα παιδιά πώς να απαντήσουν πραγματοποιώντας μεγάλωφωνα σχόλια	0,707	
8.Οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να ζητούν από τα παιδιά να περιγράφουν τα γεγονότα της ιστορίας		0,634
9.Οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να ζητούν από τα παιδιά να προβλέψουν την εξέλιξη της ιστορίας.		0,696
10.Οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να ζητούν από τα παιδιά να αιτιολογήσουν τα γεγονότα της ιστορίας		0,623
11.Οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να επεξηγούν στα παιδιά άγνωστες λέξεις και έννοιες του κειμένου		0,703
12.Οι νηπιαγωγοί μετά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να βοηθούν τα παιδιά να αναδιηγηθούν τα γεγονότα της ιστορίας με τη σωστή σειρά.		0,649
13. Οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να υποβάλουν ερωτήσεις με σκοπό τα παιδιά να εντοπίσουν τα βασικά στοιχεία της δομής της ιστορίας		0,685
14.Οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να ενθαρρύνουν και να επιβραβεύουν τα παιδιά.		0,766
15.Οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να παροτρύνουν τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά (εκφράζοντας τις σκέψεις τους, τις ιδέες τους, τις απορίες τους) αλληλεπιδρώντας με τους ίδιους και με το κείμενο.		0,627

**Σημ.: Π1:** Απόψεις των νηπιαγωγών που αφορούν σε δασκαλοκεντρικές απόψεις διδασκαλίας. **Π2:** Απόψεις των νηπιαγωγών που αφορούν σε παιδοκεντρικές απόψεις διδασκαλίας.

Ακολούθως εξετάστηκε η συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών σκαλωσιάς χαμηλού επιπέδου υποστήριξης από τους νηπιαγωγούς κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας (Πίνακας 4). Οι νηπιαγωγοί με μεγαλύτερη συχνότητα εφαρμόζουν διδακτικές πρακτικές που αφορούν α) στην περιγραφή των γεγονότων μιας ιστορίας, (ερ.1,  $M=3,61$ ,  $SD= 0,989$ ) β) στην πρόβλεψη της εξέλιξης μιας ιστορίας (ερ.2,  $M= 3,65$ ,  $SD= 0,827$ ), γ) στην αιτιολόγηση των γεγονότων που συνέβησαν σε μια ιστορία (ερ.3,  $M=3,65$ ,  $SD= 0,869$ ), δ) στην επεξήγηση άγνωστων λέξεων του κειμένου( ερ.5,  $M= 4,16$ ,  $SD= 0,949$ ), ε) στην υποστήριξη των παιδιών στην αναδιήγηση των γεγονότων μιας ιστορίας (ερ.6,  $M= 3,85$ ,  $SD= 0,824$ ). Σε μικρότερη συχνότητα παρατηρείται ότι εφαρμόζουν διδακτικές πρακτικές που αφορούν α) στην ενθάρρυνση και στην επιβράβευση των παιδιών (ερ.9,  $M=3,96$ ,  $SD=0,993$ ) και β) στην αξιολόγηση των γεγονότων της ιστορίας (ερ.4,  $M=3,14$ ,  $SD= 1,014$ ). Τέλος η πιο μικρή συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν διδακτικές πρακτικές αφορά α) την συσχέτιση των γεγονότων μιας ιστορίας με τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών (ερ.7,  $M= 2,56$ ,  $SD= 0,957$ ) και β) την επέκταση των λεγόμενων των παιδιών (ερ.8  $M= 2,66$ ,  $SAD= 1,097$ ).

Παρομοίως εξετάστηκε η συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών σκαλωσιάς υψηλού επιπέδου υποστήριξης από τους νηπιαγωγούς κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας (Πίνακας 5). Οι νηπιαγωγοί με μεγαλύτερη συχνότητα εφαρμόζουν διδακτικές πρακτικές που αφορούν α) στην παρότρυνση των παιδιών να συμμετέχουν ενεργά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας (ερ.5,  $M=3,99$ ,  $SD= 0,906$ ) και β) σε ερωτήσεις των νηπιαγωγών με σκοπό τα παιδιά να εντοπίσουν τα βασικά στοιχεία της δομής της ιστορίας (ερ.3,  $M= 3,68$ ,  $SD= 0,889$ ). Σε μικρότερη συχνότητα παρατηρείται ότι εφαρμόζουν διδακτικές πρακτικές που αφορούν το αν πρέπει οι νηπιαγωγοί να διακόπτουν την ανάγνωση μιας ιστορίας για να επαναλάβουν στα παιδιά γεγονότα και δράσεις της ιστορίας (ερ.1,  $M=.2,72$ ,  $SD= 0,868$ ). Τέλος η πιο μικρή συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν διδακτικές πρακτικές αφορά α) σε ερωτήσεις δυαδικής επιλογής (ερ.2,  $M= 2,22$ ,  $SD= 0,993$ ) και β) σε ερωτήσεις που αφορούν στην εκμείευση της ορθής απάντησης (ερ.4,  $M= 2,21$ ,  $SD= 1,114$ ).

**Πίνακας 4:** Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (Sd) της συχνότητας με την οποία οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν διδακτικές προσεγγίσεις που αφορούν σε στρατηγικές σκαλωσιάς χαμηλού επιπέδου υποστήριξης.

<b>Συχνότητα διδακτικών πρακτικών</b>	<b>M</b>	<b>Sd</b>
1.Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας ζητάτε από τα παιδιά να περιγράψουν γεγονότα της ιστορίας;	3,61	,989
2.Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας ζητάτε από τα παιδιά να προβλέψουν την εξέλιξη της ιστορίας;	3,65	,827
3.Πόσο συχνά υποβάλλετε στα παιδιά ερωτήσεις σχετικές με την αιτιολόγηση των γεγονότων που συνέβησαν στην ιστορία	3,65	,869
4.Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας ζητάτε από τα παιδιά να αξιολογήσουν τα γεγονότα μιας ιστορίας;	3,14	1,014
5.Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας επεξηγείτε άγνωστες λέξεις και έννοιες με σκοπό τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα το κείμενο που τους διαβάζετε;	4,16	,949
6.Πόσο συχνά μετά την ανάγνωση μιας ιστορίας βοηθάτε τα παιδιά να αναδιηγηθούν τα γεγονότα της ιστορίας με σωστή σειρά;	3,85	,824
7.Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας υποβάλλετε ερωτήσεις με σκοπό τα παιδιά να συσχετίσουν τα γεγονότα της ιστορίας με προσωπικές τους εμπειρίες;	2,56	,957
8.Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας επεκτείνετε τα λεγόμενα των παιδιών προσθέτοντας νέες πληροφορίες;	2,66	1,097
9.Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας ενθαρρύνετε και επιβραβεύετε τα παιδιά;	3,96	,993
10.Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας υποδεικνύετε στα παιδιά πώς να απαντήσουν πραγματοποιώντας μεγάλωφωνα σχόλια;	2,26	1,146



**Πίνακας 5:** Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (Sd) της συχνότητας με την οποία οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν διδακτικές προσεγγίσεις που αφορούν σε στρατηγικές σκαλωσιάς υψηλού επιπέδου υποστήριξης.

<b>Συχνότητα διδακτικών πρακτικών</b>	<b>M</b>	<b>Sd</b>
1.Πόσο συχνά διακόπτετε την ανάγνωση για να επαναλάβετε στα παιδιά γεγονότα και δράσεις της ιστορίας;	2,72	,868
2.Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας υποβάλλετε στα παιδιά ερωτήσεις δυαδικής επιλογής (π.χ. Πότε έπρεπε να φύγει η Σταχτοπούτα από το παλάτι;	2,22	,993
3.Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας υποβάλλετε ερωτήσεις με σκοπό τα παιδιά να εντοπίσουν τα βασικά στοιχεία της δομής της ιστορίας	3,68	,889
4.Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας υποβάλλετε στα παιδιά ερωτήσεις που αφορούν στην εκμείευση της ορθής απάντησης μετά από υπόδειξη της σωστής απάντησης	2,21	1,114
5.Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας παροτρύνετε τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά (εκφράζοντας τις σκέψεις τους, τις ιδέες τους, τις απορίες τους) αλληλεπιδρώντας με εσάς και με το κείμενο;	3,99	,906

Προκειμένου να διερευνήσουμε κατά πόσο η συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν στρατηγικές χαμηλού επιπέδου υποστήριξης θα διαφέρει η όχι από τη συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν στρατηγικές υψηλού επιπέδου υποστήριξης υπολογίσαμε τους μέσους όρους τους και στη συνέχεια εφαρμόσαμε τον έλεγχο *t* για εξαρτημένα δείγματα (paired sample *t* test). Ο μέσος όρος της συχνότητας με την οποία οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν στρατηγικές χαμηλού επιπέδου υποστήριξης είναι 3,3. Ο μέσος όρος της συχνότητας με την οποία οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν στρατηγικές υψηλού επιπέδου υποστήριξης είναι 2,9. Σύμφωνα με το paired sample *t* test η συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν στρατηγικές χαμηλού επιπέδου υποστήριξης είναι σημαντικά υψηλότερη από τη συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν στρατηγικές υψηλού επιπέδου υποστήριξης ( $t(84)=7,312, p<0,01$ ).

Επίσης κρίθηκε χρήσιμο να πραγματοποιηθεί μια παραγοντική ανάλυση ώστε να διερευνηθούν οι παράγοντες που αφορούν στην συχνότητα με την οποία εφαρμόζονται στην τάξη διάφορες διδακτικές πρακτικές κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας. Συγκεκριμένα η παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο των κύριων

συνιστωσών, ανέδειξε δύο βασικούς παράγοντες, οι οποίοι έχουν ιδιοτιμές μεγαλύτερες από τη μονάδα και περιγράφουν την συχνότητα με την οποία εφαρμόζονται στην τάξη διάφορες διδακτικές πρακτικές κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας. Στον πίνακα 6 παρουσιάζονται οι παραγοντικές φορτίσεις των ερωτήσεων στους δύο παράγοντες, όπως υπολογίστηκαν με την ορθογώνια περιστροφή των αξόνων με τη μέθοδο Varimax. Αμφότεροι οι παράγοντες ερμηνεύουν το 49,15% της συνολικής διακύμανσης των τιμών. Ο πρώτος παράγοντας, ο οποίος ερμηνεύει το 29,2% της συνολικής διακύμανσης, περιλαμβάνει στρατηγικές σκαλωσιάς υψηλής και κυρίως στρατηγικές σκαλωσιάς χαμηλής υποστήριξης και αφορά σε παιδοκεντρικές απόψεις διδασκαλίας. Ο δεύτερος παράγοντας, ο οποίος ερμηνεύει το 19,9% της συνολικής διακύμανσης, περιλαμβάνει στρατηγικές σκαλωσιάς χαμηλής υποστήριξης και κυρίως στρατηγικές σκαλωσιάς υψηλής υποστήριξης και αφορά σε δασκαλοκεντρικές απόψεις διδασκαλίας.

**Πίνακας 6.** Παραγοντικές φορτίσεις των ερωτήσεων που αφορούν στην συχνότητα με την οποία εφαρμόζονται στην τάξη διάφορες διδακτικές πρακτικές κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας.

Συχνότητα διδακτικών πρακτικών	Παράγοντες	
	1	2
1.Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας ζητάτε από τα παιδιά να περιγράψουν γεγονότα της ιστορίας;	0,714	
2.Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας ζητάτε από τα παιδιά να προβλέψουν την εξέλιξη της ιστορίας;	0,661	
3.Πόσο συχνά υποβάλλετε στα παιδιά ερωτήσεις σχετικές με την αιτιολόγηση των γεγονότων που συνέβησαν στην ιστορία	0,744	
4.Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας ζητάτε από τα παιδιά να αξιολογήσουν τα γεγονότα μιας ιστορίας;	0,638	
5.Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας επεξηγείτε άγνωστες λέξεις και έννοιες με σκοπό τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα το κείμενο που τους διαβάζετε;	0,631	
6.Πόσο συχνά μετά την ανάγνωση μιας ιστορίας βοηθάτε τα παιδιά να αναδιηγηθούν τα γεγονότα της ιστορίας με σωστή σειρά;	0,521	
7.Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας υποβάλλετε ερωτήσεις με σκοπό τα παιδιά να εντοπίσουν τα βασικά στοιχεία της δομής της ιστορίας	0,677	
8.Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας ενθαρρύνετε και επιβραβεύετε τα παιδιά;	0,685	
9. Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας παροτρύνετε τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά (εκφράζοντας τις σκέψεις τους, τις ιδέες τους, τις απορίες τους) αλληλεπιδρώντας με εσάς και με το κείμενο;	0,541	
10. Πόσο συχνά διακόπτετε την ανάγνωση για να επαναλάβετε στα παιδιά γεγονότα και δράσεις της ιστορίας;		0,627
11.Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας υποβάλλετε ερωτήσεις με σκοπό τα παιδιά να συσχετίσουν τα γεγονότα της ιστορίας με προσωπικές τους εμπειρίες;		0,693
12.Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας υποβάλλετε στα παιδιά ερωτήσεις δυαδικής επιλογής (π.χ. Πότε έπρεπε να φύγει η Σταχτοπούτα από το παλάτι;		0,747
13.Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας επεκτείνετε τα λεγόμενα των παιδιών προσθέτοντας νέες πληροφορίες;		0,693
14.Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας υποβάλλετε στα παιδιά ερωτήσεις που αφορούν στην εκμείευση της ορθής απάντησης μετά από υπόδειξη της σωστής απάντησης		0,773
15.Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας υποδεικνύετε στα παιδιά πώς να απαντήσουν πραγματοποιώντας μεγάλωφωνα σχόλια;		0,766

**Σημ.: Π1:** Συχνότητα εφαρμογής διδακτικών πρακτικών που αφορούν σε παιδοκεντρικές απόψεις διδασκαλίας. **Π2:** Συχνότητα εφαρμογής διδακτικών πρακτικών που αφορούν σε δασκαλοκεντρικές απόψεις διδασκαλίας.

Συμπερασματικά τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι παράγοντες που αφορούν τόσο στις απόψεις όσο και στη συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν διάφορες διδακτικές πρακτικές κατά την ανάγνωση περιλαμβάνουν στρατηγικές χαμηλής και υψηλής υποστήριξης. Συνεπώς με βάση τα αποτελέσματα αυτά δεν προκύπτει ένας σαφής διαχωρισμός σε στρατηγικές σκαλωσιάς υψηλού και χαμηλού επιπέδου υποστήριξης. Αντίθετα οι παράγοντες φαίνεται να διαχωρίζονται με βάση τον τρόπο διδασκαλίας (παιδοκεντρικός-δασκαλοκεντρικός).

Στη συνέχεια διερευνήσαμε κατά πόσο οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετίζονται με τη συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί τις εφαρμόζουν. Σύμφωνα με το πίνακα των συσχετίσεων παρατηρούμε ότι οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις στρατηγικές σκαλωσιάς συσχετίζονται θετικά στατιστικά σημαντικά με τη συχνότητα με την οποία τις εφαρμόζουν κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας (Πίνακας 7).

**Πίνακας 7.** Συσχετίσεις μεταξύ απόψεων των νηπιαγωγών και συχνότητας εφαρμογής τους.

<b>Τεχνικές</b>	<b>r</b>
Περιγραφή γεγονότων της ιστορίας από τα παιδιά.	0,588**
Πρόβλεψη της εξέλιξης της ιστορίας από τα παιδιά	0,340**
Αιτιολόγηση των γεγονότων που συνέβησαν στην ιστορία από τα παιδιά.	0,499**
Αξιολόγηση των γεγονότων της ιστορίας από τα παιδιά.	0,633**
Επεξήγηση άγνωστων λέξεων και εννοιών του κειμένου.	0,545**
Αναδιήγηση των γεγονότων της ιστορίας.	0,389**
Επανάληψη γεγονότων και δράσεων της ιστορίας.	0,341**
Συσχετισμός γεγονότων της ιστορίας με προσωπικές εμπειρίες των παιδιών.	0,504**
Ερωτήσεις δυαδικής επιλογής.	0,659**
Επέκταση των λεγόμενων των παιδιών.	0,776**
Εντοπισμός των βασικών στοιχείων της δομής της ιστορίας.	0,503**
Ερωτήσεις που αφορούν στην εκμείευση της ορθής απάντησης μετά από υπόδειξη της σωστής απάντησης.	0,663**
Ενθαρρύνσεις και επιβραβεύσεις των παιδιών.	0,650**
Μεγαλόφωνα σχόλια	0,701**
Παρότρυνση των παιδιών να συμμετέχουν ενεργά.	0,401**

Σημ: \*\*= $p < 0,01$

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### Ερμηνεία Αποτελεσμάτων

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει: α) τις απόψεις των νηπιαγωγών για τις διδακτικές προσεγγίσεις που αφορούν σε στρατηγικές σκαλωσιάς χαμηλού και υψηλού επιπέδου υποστήριξης κατά την ανάγνωση των ιστοριών, β) τη συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν διδακτικές πρακτικές που αφορούν σε στρατηγικές σκαλωσιάς υψηλού και χαμηλού επιπέδου υποστήριξης κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας και γ) πως οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις στρατηγικές σκαλωσιάς υψηλού και χαμηλού επιπέδου υποστήριξης συσχετίζονται με τη συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί τις εφαρμόζουν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επαληθεύτηκε η πρώτη υπόθεση σύμφωνα με την οποία ο βαθμός συμφωνίας των απόψεων των νηπιαγωγών για τις στρατηγικές χαμηλού επιπέδου υποστήριξης διαφοροποιείται σημαντικά από το βαθμό συμφωνίας για τις στρατηγικές υψηλού επιπέδου υποστήριξης. Επαληθεύτηκε επίσης η δεύτερη υπόθεση σύμφωνα με την οποία η συχνότητα που οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν στρατηγικές χαμηλού επιπέδου υποστήριξης διαφοροποιείται σημαντικά από τη συχνότητα που οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν στρατηγικές υψηλού επιπέδου υποστήριξης. Τέλος επαληθεύτηκε η τρίτη υπόθεση σύμφωνα με την οποία οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις στρατηγικές σκαλωσιάς υψηλού και χαμηλού επιπέδου υποστήριξης σχετίζονται με τη συχνότητα εφαρμογής τους κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας.

Συγκεκριμένα σχετικά με την πρώτη υπόθεση η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας των νηπιαγωγών αφορά γενικότερα α) στην ενθάρρυνση και επιβράβευση των παιδιών, β) στην υποστήριξη των παιδιών στην αναδιήγηση των γεγονότων της ιστορίας και γ) στην επεξήγηση άγνωστων λέξεων του κειμένου. Ειδικότερα η ενθάρρυνση και η επιβράβευση συνιστούν στρατηγικές σκαλωσιάς χαμηλής υποστήριξης και αφορούν σε παροχή ανατροφοδότησης που απευθύνουν οι νηπιαγωγοί στα παιδιά προκειμένου να αυξήσουν την αυτοπεποίθησή τους και την αντίληψή τους για την ικανότητά τους να περιγράφουν τα γεγονότα της ιστορίας, να προβλέπουν την εξέλιξη της ιστορίας, να αξιολογούν τα γεγονότα της ιστορίας (Notary- Syverson, O'Connor & Vadasy (2007). Σύμφωνα με τους Berk και Winsler, (2005), οι λεκτικές επιβραβεύσεις των

εκπαιδευτικών ενδυναμώνουν την εμπλοκή των παιδιών κατά την ανάγνωση των ιστοριών. Η αναδιήγηση ιστοριών συνιστά μια σύνθετη διαδικασία καθώς τα παιδιά δείχνουν ότι κατανόησαν τις λεπτομέρειες της ιστορίας και την αλληλουχία των επεισοδίων. Με την εξάσκηση στην αναδιήγηση τα παιδιά μαθαίνουν να παρουσιάζουν μια ιστορία αναφέροντας σε σωστή σειρά τα δομικά της στοιχεία (Morrow, 2009). Τέλος η επεξήγηση άγνωστων λέξεων και εννοιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας από τους νηπιαγωγούς (McGee, & Morrow, 2005, McGee & Schickedanz, 2007, Kindle, 2010), συνιστά μια τακτική που ευνοεί στην απόκτηση νέου λεξιλογίου από τα παιδιά (Walsh & Blewitt, 2006). Στη βιβλιογραφία αναφέρονται τέσσερις τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί παρέχουν στοιχεία σχετικά με το νόημα των λέξεων: α) ο επιτονισμός, β) οι χειρονομίες και οι θεατρικές εκφράσεις, γ) τα στοιχεία που παρέχει η εικονογράφηση, και δ) η εισαγωγή μιας πρότασης που να εξηγεί τη λέξη (Kindle, 2010 · McGee, & Morrow, 2005 · McGee & Schickedanz, 2007).

Σε έναν μικρότερο βαθμό συμφωνίας φαίνεται να συγκλίνουν οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με το αν πρέπει να ζητούν από τα παιδιά να περιγράφουν, να προβλέπουν, να αιτιολογούν και να αξιολογούν τα γεγονότα της ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα οι ερωτήσεις που αφορούν σε περιγραφή, πρόβλεψη, αιτιολόγηση και αξιολόγηση ενεργοποιούν ανώτερες νοητικές λειτουργίες και βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα την πλοκή των γεγονότων της ιστορίας ή τις πράξεις των πρωταγωνιστών» (Τάφα, 2001). Πρόκειται για «ανοιχτές ερωτήσεις» που ενθαρρύνουν τα παιδιά να επεξεργαστούν τις ιδέες τους και να τις κοινοποιήσουν στους άλλους (Notary-Syverson, O'Connor & Vadasy, 2007). Σχετική έρευνα των Bond και Wasik (2008), καταδεικνύει ότι η χρήση ανοιχτών ερωτήσεων από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, διευκολύνει τα παιδιά να κατανοήσουν το νόημα της ιστορίας αλληλεπιδρώντας γλωσσικά με τους ίδιους και μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα πρόκειται για στρατηγικές σκαλωσιάς που αναφέρονται από τους εκπαιδευτικούς σε αρκετές έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας (Beauchat, Blamey & Walpole, 2009 · Dickinson & Keebler, 1989 · Kleeck, Woude & Hammett, 2006 · McGee & Morrow, 2005). Σύμφωνα με την Kleeck (2008) η διεξαγωγή συμπερασματικών ερωτήσεων (inferencing questions) από τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια μεγάλωφωνων αναγνώσεων παίζει καθοριστικό ρόλο στην κατανόηση του κειμένου από τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα αναφέρονται 3 είδη

συμπερασματικών ερωτήσεων: οι αιτιολογικές, οι πληροφοριακές και οι ερωτήσεις αξιολόγησης. Τα αιτιολογικά συμπεράσματα (causal inferences) κατέχουν πρωτεύον ρόλο στην κατανόηση της ιστορίας καθώς σχετίζονται με τα δομικά στοιχεία της ιστορίας. Πρόκειται στην ουσία για αιτιολογικές συνδέσεις ανάμεσα στον πρωταγωνιστή, το πρόβλημα, τα συναισθήματα του πρωταγωνιστή, τις επιδιώξεις του, τις προσπάθειες του και τις συνέπειες που επιφέρει η συμπεριφορά του, καθώς και στην τελική έκβαση της ιστορίας.

Παρομοίως σχετικά με τις στρατηγικές σκαλωσιάς υψηλού επιπέδου υποστήριξης ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας των νηπιαγωγών αφορά γενικότερα α) στην παρότρυνση των παιδιών να συμμετέχουν ενεργά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας και β) σε ερωτήσεις των νηπιαγωγών με σκοπό τα παιδιά να εντοπίσουν τα βασικά στοιχεία της δομής της ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα η ενεργή συμμετοχή των παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας προϋποθέτει ένα αλληλεπιδραστικό στυλ προσέγγισης που περιλαμβάνει αναλυτική συζήτηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας (McGee & Morrow, 2005). Οι ερωτήσεις με σκοπό τα παιδιά να εντοπίσουν τα βασικά στοιχεία της δομής της ιστορίας συνιστούν μια στρατηγική σκαλωσιάς υψηλής υποστήριξης που αφορά τον τρόπο διδασκαλίας και πιο συγκεκριμένα τον προσανατολισμό των παιδιών στα δομικά στοιχεία της ιστορίας (Notary-Syverson, O'Connor & Vadasy, 2007). Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά κατανοούν ότι οι ιστορίες έχουν χωρο-χρονικό πλαίσιο, ήρωες, σκηνικό, κάποιο εναρκτήριο γεγονός, ένα πρόβλημα, επεισόδια και λύση (Dymock, 2007· Σιβροπούλου, 2004). Σε έναν μικρότερο βαθμό συμφωνίας φαίνεται να συγκλίνουν οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με το αν πρέπει να διακόπτουν την ανάγνωση μιας ιστορίας για να επαναλάβουν στα παιδιά γεγονότα και δράσεις της ιστορίας. Οι εκπαιδευτικοί σταματούν την ανάγνωση σε κομβικά σημεία και επαναλαμβάνουν στα παιδιά σημαντικά στοιχεία της ιστορίας που αφορούν την πλοκή της και τις δράσεις των ηρώων της κάνοντας μια μικρή περίληψη. Μ' αυτό τον τρόπο τα παιδιά κατανοούν καλύτερα το νόημα της ιστορίας. Τέλος οι στρατηγικές σκαλωσιάς υψηλού επιπέδου που φαίνεται να προτιμώνται λιγότερο από τους νηπιαγωγούς ως διδακτικές πρακτικές αφορούν σε α) ερωτήσεις δυαδικής επιλογής και β) ερωτήσεις που αφορούν στην εκμείευση της ορθής απάντησης. Οι ερωτήσεις δυαδικής επιλογής περιορίζουν τις εναλλακτικές απαντήσεις των παιδιών σε δύο πιθανές απαντήσεις οι οποίες παρέχονται από τους εκπαιδευτικούς (Bellon & Oglettree, 2000). Οι ερωτήσεις



που αφορούν στην εκμείωση της ορθής απάντησης θέτονται από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου τα παιδιά να αποδώσουν μια έννοια με λέξεις (Notary-Syverson, O'Connor & Vadasy, 2007).

Σύμφωνα με το paired sample t test ο βαθμός συμφωνίας των απόψεων των νηπιαγωγών για τις στρατηγικές χαμηλού επιπέδου υποστήριξης είναι σημαντικά υψηλότερος από το βαθμό συμφωνίας των απόψεων των νηπιαγωγών για τις στρατηγικές υψηλού επιπέδου υποστήριξης ( $t(84)=6,416, p<0,01$ ). Τα αποτελέσματα αυτά συγκλίνουν με τα αποτελέσματα των μελετών των (Pentimonti, 2011, Pentimonti & Justice, 2010) σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί αναφέρονταν κατά μεγάλο μέρος σε χαμηλές υποστηρικτικές στρατηγικές (γενίκευση, αιτιολόγηση, πρόβλεψη) και λιγότερο στις υψηλές (αλληλεπιδραστική συμμετοχή, εκμείωση της ορθής απάντησης, ερωτήσεις δυαδικής επιλογής). Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι: α) πιθανότατα οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με στρατηγικές χαμηλού επιπέδου υποστήριξης σε σχέση με στρατηγικές υψηλού επιπέδου υποστήριξης, β) οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τη σημαντικότητα των στρατηγικών υψηλού επιπέδου υποστήριξης. Τα παιδιά κατά την ανάγνωση ιστοριών πρέπει να κατανοήσουν αρχικά τις βασικές πληροφορίες του κειμένου και τη δομή της ιστορίας και μετά να προχωρήσουν σε γνωστικές λειτουργίες όπως η σύγκριση, η αιτιολόγηση και η πρόβλεψη. Είναι βασικό λοιπόν προαπαιτούμενο η εφαρμογή στρατηγικών υψηλού επιπέδου υποστήριξης, γ) οι εκπαιδευτικοί δεν διαφοροποιούν τις στρατηγικές τους στον απαιτούμενο βαθμό ανάγκης όλων των παιδιών (πχ υπάρχουν παιδιά που χρειάζονται ένα μεγάλο βαθμό βοήθειας από τις/τους εκπαιδευτικούς, δ) οι εκπαιδευτικοί δεν αυξομειώνουν το μέγεθος υποστήριξης (υψηλό-χαμηλό επίπεδο) κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών ευέλικτα.

Η παραγοντική ανάλυση που έγινε προκειμένου να διερευνηθούν οι παράγοντες που αφορούν στις απόψεις των νηπιαγωγών για τις διδακτικές προσεγγίσεις κατά την ανάγνωση των ιστοριών, ανέδειξε δύο βασικούς παράγοντες που αφορούν στον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Ο πρώτος παράγοντας αφορά σε δασκαλοκεντρικές απόψεις διδασκαλίας και ο δεύτερος παράγοντας αφορά σε παιδοκεντρικές απόψεις διδασκαλίας. Από την ανάλυση των παραγόντων διαπιστώσαμε ότι οι παράγοντες δεν διαχωρίστηκαν σε στρατηγικές σκαλωσιάς χαμηλού και υψηλού επιπέδου υποστήριξης προφανώς γιατί κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας χρησιμοποιούνται στρατηγικές και από τα δύο επίπεδα

ανάλογα με το διδακτικό στυλ των εκπαιδευτικών. Ουσιαστικά παρουσιάζεται μια μείξη των παραγόντων όπου στρατηγικές χαμηλού και υψηλού επιπέδου υποστήριξης μπερδεύονται μεταξύ τους και η ειδοποιός διαφορά είναι η μορφή διδασκαλίας. Το γεγονός αυτό πιθανόν ερμηνεύεται από το ό,τι οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας χρησιμοποιούν στρατηγικές σκαλωσιάς και από τα δύο επίπεδα ανάλογα με το διδακτικό στυλ που υιοθετούν. Έτσι για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν παιδοκεντρικές απόψεις διδασκαλίας χρησιμοποιούν κυρίως ανοιχτές ερωτήσεις που αφορούν σε περιγραφή, πρόβλεψη, αιτιολόγηση και αναδιήγηση των γεγονότων της ιστορίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν δασκαλοκεντρικές απόψεις διδασκαλίας χρησιμοποιούν κυρίως κλειστού τύπου ερωτήσεις που αφορούν ερωτήσεις δυαδικής επιλογής, ερωτήσεις εκμείευσης της ορθής απάντησης, υπόδειξης τρόπου απάντησης. Όσον αφορά τη συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών σκαλωσιάς χαμηλού επιπέδου υποστήριξης από τους νηπιαγωγούς κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί με μεγαλύτερη συχνότητα εφαρμόζουν διδακτικές πρακτικές που αφορούν α) στην περιγραφή των γεγονότων μιας ιστορίας, β) στην πρόβλεψη της εξέλιξης μιας ιστορίας, γ) στην αιτιολόγηση των γεγονότων που συνέβησαν σε μια ιστορία, δ) στην επεξήγηση άγνωστων λέξεων του κειμένου, ε) στην υποστήριξη των παιδιών στην αναδιήγηση των γεγονότων μιας ιστορίας. Τα αποτελέσματα αυτά είναι συναφή με τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών (Kleeck,2008, Myers, 2005,) τα οποία έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να εφαρμόζουν στην τάξη τους κάποιες από τις συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές. Σε αντίθεση με τα αποτελέσματα που αφορούν στο μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας των νηπιαγωγών και πιο συγκεκριμένα στην ενθάρρυνση και στην επιβράβευση των παιδιών, με μικρότερη συχνότητα παρατηρείται ότι οι νηπιαγωγοί την εφαρμόζουν στην τάξη τους. Ωστόσο η ενεργή συμμετοχή των παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας εξασφαλίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις λεκτικές επιβραβεύσεις των εκπαιδευτικών (Berk & Winsler, 1995). Η πιο μικρή συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν διδακτικές πρακτικές αφορά α) τη συσχέτιση των γεγονότων μιας ιστορίας με τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών και β) την επέκταση των λεγόμενων των παιδιών. Το αποτέλεσμα αυτό υποδηλώνει ότι οι νηπιαγωγοί δεν συνδέουν τα γεγονότα της ιστορίας με προηγούμενες κατακτημένες γνώσεις των παιδιών και την εμπειρία τους από την καθημερινότητα τους. Ωστόσο σύμφωνα με τις Oueini, Bahous & Nabhani (2008), οι ανοιχτές ερωτήσεις που

στοχεύουν στη σύνδεση της προηγούμενης γνώσης των παιδιών με το κείμενο συντελούν στην κατανόηση της ιστορίας. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της «σκαλωσιάς» βοηθούν τα παιδιά να συσχετίσουν τις ήδη γνωστές τους πληροφορίες με το κείμενο. Επίσης φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί δεν αναδιατυπώνουν τα λεγόμενα των παιδιών παρέχοντας τους περισσότερες πληροφορίες πράγμα που σημαίνει ότι τα παιδιά αδυνατούν να κατανοήσουν το περιεχόμενο μιας ιστορίας. Οι Beck & Mckeown (2001) παρουσιάζουν μια προσέγγιση μεγάλφωνης ανάγνωσης που ονομάζεται «Συζήτηση Κειμένων» (Text Talk). Η προσέγγιση αυτή στοχεύει στην κατανόηση του περιεχομένου μιας ιστορίας από τα παιδιά. Βασικό συστατικό της προσέγγισης αυτής αποτελούν οι διαδοχικές ερωτήσεις (follow-up questions) που κάνουν οι εκπαιδευτικοί με τη μέθοδο της σκαλωσιάς προκειμένου να επεκτείνουν τις απαντήσεις των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των ερωτήσεων α) επαναλαμβάνουν και αναδιαμορφώνουν τα λόγια των παιδιών, β) χρησιμοποιούν γενικές έννοιες (π.χ Τι σημαίνει αυτό;) για να ωθήσουν τα παιδιά να εξηγήσουν αυτά που λένε, και γ) ξαναδιαβάζουν μέρος του κειμένου και επαναλαμβάνουν την αρχική ερώτηση.

Όσον αφορά τη συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών σκαλωσιάς υψηλού επιπέδου υποστήριξης, τα αποτελέσματα είναι ακριβώς ίδια με τα αποτελέσματα που αφορούν το βαθμό συμφωνίας των νηπιαγωγών σχετικά με τις στρατηγικές σκαλωσιάς υψηλού επιπέδου υποστήριξης. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι ο βαθμός συμφωνίας των νηπιαγωγών σχετικά με τις στρατηγικές σκαλωσιάς υψηλού επιπέδου συσχετίζεται με τη συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών σκαλωσιάς υψηλού επιπέδου υποστήριξης.

Σύμφωνα με το paired sample t test η συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν στρατηγικές χαμηλού επιπέδου υποστήριξης είναι σημαντικά υψηλότερη από τη συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν στρατηγικές υψηλού επιπέδου υποστήριξης ( $t(84)=7,312, p<0,01$ ). Τα αποτελέσματα αυτά συγκλίνουν με τα αποτελέσματα του paired sample t test σχετικά με το βαθμό συμφωνίας των απόψεων των νηπιαγωγών για τις στρατηγικές χαμηλού επιπέδου υποστήριξης αλλά και με τα αποτελέσματα των μελετών των (Pentimonti, 2011, Pentimonti & Justice, 2010) σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί αναφέρονταν κατά μεγάλο μέρος σε χαμηλές υποστηρικτικές στρατηγικές (γενίκευση, αιτιολόγηση, πρόβλεψη) και λιγότερο στις υψηλές (αλληλεπιδραστική συμμετοχή, εκμαίευση της ορθής απάντησης, ερωτήσεις δυαδικής επιλογής).

Η παραγοντική ανάλυση που έγινε για να διερευνηθούν οι παράγοντες που αφορούν στη συχνότητα με την οποία εφαρμόζονται στην τάξη διάφορες διδακτικές πρακτικές κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας ανέδειξε δύο βασικούς παράγοντες, που αφορούν στον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Ο πρώτος παράγοντας αφορά σε παιδοκεντρικές απόψεις διδασκαλίας και ο δεύτερος παράγοντας αφορά σε δασκαλοκεντρικές απόψεις διδασκαλίας. Από την ανάλυση των παραγόντων διαπιστώσαμε ότι οι παράγοντες δεν διαχωρίστηκαν σε στρατηγικές σκαλωσιάς χαμηλού και υψηλού επιπέδου υποστήριξης προφανώς γιατί κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας χρησιμοποιούνται στρατηγικές και από τα δύο επίπεδα ανάλογα με το διδακτικό στυλ των εκπαιδευτικών.

Παρατηρούμε ότι και οι δύο παραγοντικές αναλύσεις που έγιναν για το βαθμό συμφωνίας των απόψεων των νηπιαγωγών και για τη συχνότητα με την οποία εφαρμόζονται στην τάξη διάφορες διδακτικές πρακτικές κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας μας δίνουν ακριβώς τα ίδια αποτελέσματα γεγονός που ισχυροποιεί την ερμηνεία μας ότι οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας χρησιμοποιούν στρατηγικές σκαλωσιάς και από τα δύο επίπεδα ανάλογα με το διδακτικό στυλ που υιοθετούν.

Τέλος, σύμφωνα με το πίνακα των συσχετίσεων παρατηρούμε ότι οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις στρατηγικές σκαλωσιάς συσχετίζονται θετικά στατιστικά σημαντικά με τη συχνότητα με την οποία τις εφαρμόζουν κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας.

## **Συμπεράσματα**

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων μπορούμε να καταλήξουμε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

1. Ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας των νηπιαγωγών που αφορά σε στρατηγικές σκαλωσιάς χαμηλής υποστήριξης αναφέρεται: α) στην ενθάρρυνση και επιβράβευση των παιδιών, β) στην υποστήριξη των παιδιών στην αναδιήγηση των γεγονότων της ιστορίας και γ) στην επεξήγηση άγνωστων λέξεων του κειμένου. Σε έναν μικρότερο βαθμό συμφωνίας φαίνεται να συγκλίνουν οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με το αν πρέπει να ζητούν από τα παιδιά να περιγράφουν, να προβλέπουν, να αιτιολογούν και να αξιολογούν τα γεγονότα της ιστορίας.

2. Ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας των νηπιαγωγών που αφορά σε στρατηγικές σκαλωσιάς υψηλού επιπέδου υποστήριξης αναφέρεται: α) στην παρότρυνση των παιδιών να συμμετέχουν ενεργά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας και β) σε ερωτήσεις των νηπιαγωγών με σκοπό τα παιδιά να εντοπίσουν τα βασικά στοιχεία της δομής της ιστορίας. Σε έναν μικρότερο βαθμό συμφωνίας φαίνεται να συγκλίνουν οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με το αν πρέπει να διακόπτουν την ανάγνωση μιας ιστορίας για να επαναλάβουν στα παιδιά γεγονότα και δράσεις της ιστορίας. Τέλος οι στρατηγικές σκαλωσιάς υψηλού επιπέδου υποστήριξης που φαίνεται να προτιμώνται λιγότερο από τους νηπιαγωγούς ως διδακτικές πρακτικές αφορούν σε α) ερωτήσεις δυαδικής επιλογής και β) ερωτήσεις που αφορούν στην εκμαίευση της ορθής απάντησης.
3. Ο βαθμός συμφωνίας των απόψεων των νηπιαγωγών για τις στρατηγικές χαμηλού επιπέδου υποστήριξης είναι σημαντικά υψηλότερος από το βαθμό συμφωνίας των απόψεων των νηπιαγωγών για τις στρατηγικές υψηλού επιπέδου υποστήριξης.
4. Όσον αφορά τη συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών σκαλωσιάς χαμηλού επιπέδου υποστήριξης από τους νηπιαγωγούς κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί με μεγαλύτερη συχνότητα εφαρμόζουν διδακτικές πρακτικές που αφορούν α) στην περιγραφή των γεγονότων μιας ιστορίας, β) στην πρόβλεψη της εξέλιξης μιας ιστορίας, γ) στην αιτιολόγηση των γεγονότων που συνέβησαν σε μια ιστορία, δ) στην επεξήγηση άγνωστων λέξεων του κειμένου, ε) στην υποστήριξη των παιδιών στην αναδιήγηση των γεγονότων μιας ιστορίας. Η πιο μικρή συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν διδακτικές πρακτικές αφορά α) τη συσχέτιση των γεγονότων μιας ιστορίας με τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών και β) την επέκταση των λεγόμενων των παιδιών.
5. Όσον αφορά τη συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών σκαλωσιάς υψηλού επιπέδου υποστήριξης, τα αποτελέσματα είναι ακριβώς ίδια με τα αποτελέσματα που αφορούν το βαθμό συμφωνίας των απόψεων των νηπιαγωγών σχετικά με τις στρατηγικές σκαλωσιάς υψηλού επιπέδου υποστήριξης.
6. Η συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν στρατηγικές χαμηλού επιπέδου υποστήριξης είναι σημαντικά υψηλότερη από τη συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν στρατηγικές υψηλού επιπέδου υποστήριξης.

7. Οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας χρησιμοποιούν στρατηγικές σκαλωσιάς και από τα δύο επίπεδα (χαμηλό-υψηλό) ανάλογα με το διδακτικό στυλ (δασκαλοκεντρικό-παιδοκεντρικό) που υιοθετούν.
8. Οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις στρατηγικές σκαλωσιάς συσχετίζονται θετικά στατιστικά σημαντικά με τη συχνότητα με την οποία τις εφαρμόζουν κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας.

## **Περιορισμοί & Μελλοντικές Κατευθύνσεις της Έρευνας**

Η συγκεκριμένη έρευνα διερεύνησε: α) τις απόψεις των νηπιαγωγών για τις διδακτικές προσεγγίσεις που αφορούν σε στρατηγικές σκαλωσιάς υψηλού και χαμηλού επιπέδου υποστήριξης, β) τη συχνότητα με την οποία εφαρμόζονται στην τάξη διδακτικές πρακτικές που αφορούν σε στρατηγικές σκαλωσιάς κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας και γ) πως οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις στρατηγικές σκαλωσιάς υψηλού και χαμηλού επιπέδου υποστήριξης συσχετίζονται με τη συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί τις εφαρμόζουν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν αφού κατά την επιλογή του δείγματος δεν τηρήθηκαν οι διαδικασίες τυχαίας επιλογής. Συνεπώς τα αποτελέσματα δεν μπορούν να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά. Στη μελέτη συμμετείχαν 85 νηπιαγωγοί από το νομό Χανίων της Κρήτης. Σημαντικό θα ήταν το δείγμα να προέρχεται με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας και από τους υπόλοιπους νομούς της Κρήτης.

Πρέπει επίσης να ληφθεί υπόψη ότι η συλλογή των δεδομένων στη παρούσα έρευνα έγινε με την τεχνική του ερωτηματολογίου. Ωστόσο ένα από τα βασικά μειονεκτήματα του ερωτηματολογίου είναι ότι δεν εγγυάται την ειλικρινή απάντηση των υποκειμένων (Βάμβουκας, 2007). Συνεπώς σε μια μελλοντική ερευνητική προσπάθεια σημαντικό θα ήταν να αξιοποιηθεί συνδυαστικά με το ερωτηματολόγιο, η μέθοδος της παρατήρησης.

## **Παιδαγωγικές Προτάσεις**

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης φανερώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας χρησιμοποιούν στρατηγικές σκαλωσιάς και από τα δύο επίπεδα υποστήριξης (χαμηλό-υψηλό) ανάλογα με το

διδασκαλικό στυλ (δασκαλοκεντρικό-παιδοκεντρικό) που υιοθετούν. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναφέρονται κατά μεγάλο μέρος σε χαμηλές υποστηρικτικές στρατηγικές (γενίκευση, αιτιολόγηση, πρόβλεψη) και λιγότερο στις υψηλές (αλληλεπιδραστική συμμετοχή, εκμείωση της ορθής απάντησης, ερωτήσεις δυαδικής επιλογής). Αντίθετα κρίνεται χρήσιμο οι εκπαιδευτικοί να διαφοροποιούν τις στρατηγικές τους στον απαιτούμενο βαθμό ανάγκης όλων των παιδιών (πχ υπάρχουν παιδιά που χρειάζονται ένα μεγάλο βαθμό βοήθειας από τις/τους εκπαιδευτικούς), και να αυξομειώνουν το μέγεθος υποστήριξης (υψηλό-χαμηλό επίπεδο) κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών ευέλικτα. Στη θέση αυτή άλλωστε συνηγορεί και η θεωρία της «ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης» σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί πρέπει πρώτα να εντοπίζουν το επίπεδο των ατομικών ικανοτήτων των παιδιών και στη συνέχεια να επιλέγουν το μέγεθος υποστήριξης (υψηλό-χαμηλό επίπεδο) που απαιτείται.

Στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, η ανομοιογένεια των παιδιών ως προς τις εμπειρίες οικογενειακού γραμματισμού αποτελεί ένα αδιαμφισβήτητο δεδομένο. Είναι σκόπιμο επομένως οι εκπαιδευτικοί να αντισταθμίσουν τα ελλείμματα που φέρνουν τα παιδιά από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Σε αυτό το πλαίσιο οι στρατηγικές υψηλού επιπέδου υποστήριξης είναι οι πλέον κατάλληλες για να χρησιμοποιηθούν από τις/τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν βασικές πληροφορίες του κειμένου και της δομής της ιστορίας. Μελετώντας τα δύο τελευταία αναλυτικά προγράμματα για το νηπιαγωγείο διαπιστώνουμε ότι αναφέρονται κατά κύριο λόγο σε χαμηλές υποστηρικτικές στρατηγικές (γενίκευση, αιτιολόγηση, πρόβλεψη). Θεωρούμε σκόπιμο επομένως ότι πρέπει να συνταχθεί ένα αναλυτικό πρόγραμμα που να περιλαμβάνει τις στρατηγικές σκαλωσιάς χαμηλής και υψηλής υποστήριξης δίνοντας στις/στους εκπαιδευτικούς απτά παραδείγματα στο πλαίσιο της ανάγνωσης ιστοριών.

## Βιβλιογραφία

### Βιβλιογραφία Ελληνόγλωσση

- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1997). *Τέχνη και Τεχνική του Παραμυθιού*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Γιαννικοπούλου, Α. Α. (1988). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση. Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Ματσαγούρας, Η. (2000). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Τ. Β΄. Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μοσχοβάκη, Ε. (2000). Η γνωστική εμπλοκή των παιδιών προσχολικής ηλικίας κατά τη διάρκεια ανάλυσης παιδικών βιβλίων στο νηπιαγωγείο: Διαφορές ανάμεσα στα διαφορετικά είδη βιβλίων. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη (Επιμ.). *Γραμματισμός στα Βαλκάνια* (σελ.77-94). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2004). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σιβροπούλου, Ρ. (2004). *Ταξίδι στο κόσμο των εικονογραφημένων μικρών ιστοριών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τάφα, Ε. (2000). Ανάγνωση ιστοριών στο νηπιαγωγείο: Οι τεχνικές των ερωτήσεων. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη (Επιμ.). *Γραμματισμός στα Βαλκάνια* (σελ.99-116). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού.
- Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε. (2005). *Ανάγνωση και γραφή στα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χλαπάνα, Ε. (2012). Η ανάπτυξη του δεκτικού λεξιλογίου στην ελληνική γλώσσα αλλοδαπών παιδιών προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών) μέσω της ανάγνωσης ιστοριών. Ph.D. Dissertation. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημ



## Βιβλιογραφία Ξενόγλωσση

- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., & Scott, J. A., G. (1985). *Becoming a nation of readers*. Washington, DC: National Institute of Education
- Barrentine, S., J. (1996). Engaging with reading through interactive read-alouds. *The Reading Teacher*, 50(1), 36-43.
- Beauchat, K. A., Blamey, K. L., & Walpole, S. (2009). Building preschool children's language and literacy one storybook at a time. *The Reading Teacher*, 63 (1), 26-39.
- Bellon, M. L., & Ogletree, B. T. (2000). Repeated Storybook Reading as an Instructional Method. *Interventions in School and Clinic*, 36(2), 75-81.
- Beck, I., L., & McKeown, M., G. (2001). Text Talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher* 55(1) 10-20.
- Benson, B., K. (1997). Coming to terms: Scaffolding. *The English Journal*, 86(7), 126-127.
- Berk, L., E. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. National Association for the Education of Young Children Washington, DC.
- Bodrova, E. & Leong, D., J. (2007). *Tools of the Mind. The Vygotskian approach to early childhood education*. Pearson Education. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Bond, M. A., & Wasik., B. A. (2009). Conversation stations: Promoting language development in young children. *Early Childhood Education Journal*, 36, 467-473.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Chomsky, C. (1972). Stages in language development and reading exposure. *Harvard Educational Review*, 42, 1-33.
- Christenson, L. A. (2009). Beyond storytime: Whole class interactive reading aloud in Kindergarten. A dissertation submitted to the Faculty of the Graduate School of the University of Maryland, College Park, in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy 2009.
- Clark, K. F. & Graves, M. F. (2004). Scaffolding students' comprehension of text. *The Reading Teacher*, 58(6), 570-580.

- Connor, C. M., Morrison, F. J., & Slominski, L. (2006). Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 665-689.
- De Temple, J., & Snow, C. E. (2003). Learning words from books. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 95-113). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Diaz, R., M, Neal, C., J, & Vachio, A. (1991). Maternal teaching in the zone of proximal development: A comparison of low-and high-risk dyads. *Merill-Palmer*, 37(1), 83-108.
- Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 105-122.
- Dickinson, D., & Keebler, A. (1989). Variations in preschool teachers' styles of reading books. *Discourse Processes*, 12, 353-375.
- Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language*. Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing Co.
- Doyle, B. G. & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564.
- Dymock, S. (2007). Comprehension strategy instruction: Teaching narrative text structure awareness. *The Reading Teacher*, 61(2), 161-167.
- Eeds, M. & Peterson, R. (1991). Teacher as curator: Learning to talk about literature. *The Reading Teacher*, 45(2), 118-126.
- Eller, R. G., Pappas, C. C., & Brown, E. (1988). The lexical development of Kindergartners: learning from written context. *Journal of Reading Behaviour*, 20, 5-24.
- Ewers, C. A., & Brownson, S. M. (1999). Kindergartners' vocabulary acquisition as a function of active vs. passive storybook reading, prior vocabulary, and working memory. *Journal of Reading Psychology*, 20, 11-20.
- Feitelson, D., Kita, B., & Goldstein, Z. (1986). Effects of listening to series stories on first graders' comprehension and use of language. *Research in the Teaching of English*, 20, 339-356.
- Fletcher, K. L., & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25, 64-103.

- Flynn, K. S. (2011). Developing children's oral language skills through dialogic reading. *Teaching Exceptional Children*, 44(2), 8-16.
- Gaskins, I. W., Rauch, S., Gensemer, E., Cunicelli, E., O'Hara, C., Six, L. & Scott, T. (1997). Scaffolding the development of intelligence among children who are delayed in learning to read. Hogan, K. & Pressley, M. *Scaffolding Student Learning: Instructional approaches & Issues*. Cambridge Brookline Books.
- Goldenberg, C., (1993). Instructional conversations: Promoting comprehension through discussion. *The Reading Teacher*, 46(4), 316-326.
- Gregory, A. E., & Cahill, M. A. (2010). Kindergartners can do it too! Comprehensions strategies for early readers. *The Reading Teacher* 63(6), 515-520.
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2005). What is scaffolding? In A. Burns, & H. De Silva Joyce (Eds.), *Teachers' voices 8: Explicitly supporting reading and writing in the classroom* (pp. 8-16). National Centre for English Language Teaching and Research. Macquarie University.
- Henderson, S. D., Many, J. E., Wellborn, H. P. & Ward, J. (2002). How scaffolding nurtures the development of young children's literacy repertoire: Insiders' and outsiders' collaborative understandings. *Reading Research and Instruction*, 41(4), 309-330.
- Hogan, K. & Pressley, M. (1997). Scaffolding scientific competencies within classroom communities of inquiry. In K. Hogan & M. Pressley (Eds.), *Scaffolding student learning: Instructional approaches & issues* (pp. 74-107). Cambridge, MA: Brookline Books.
- Holton, D. & Clarke, D. (2006). Scaffolding and metacognition. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 37(2), 127-143.
- Justice, L. M. & Pence, K. L. (2005). *Scaffolding with storybooks. A guide for enhancing young children's language and literacy achievement*. Newark: International Reading Association.
- Justice, L. M., Mashburn, A., Pence, K. L. & Wiggins, A. (2008). Experimental evaluation of a preschool language curriculum: Influence on children's expressive language skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51, 983-1001.

- Justice, L. M., Meier, J. & Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 36*, 17-32.
- Justice, L., M. & Ezell, H., K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology, 11*, 17-29.
- Justice, L. M. & Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children, 34*(4), 8-13.
- Kesler, T. (2010). Shared reading to build vocabulary and comprehension. *The Reading Teacher, 64*(4), 272-277.
- Kindle, K. J. (2010). Vocabulary development during read-alouds: Examining the instructional sequence. *Literacy Teaching and Learning, 14*(1 & 2), 65-88.
- Langer, J. A. (1984). Literacy instruction in American schools: Problems and perspectives. *American Journal of Education, 93*, 107-132.
- Lefebvre, P., Trudeau, N. & Sutton, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy, 11*(4), 453-479.
- Lonigan, C. J., Farver, J. M., Phillips, B. M. & Menchetti, J. C. (2009). Promoting the development of preschool children's emergent literacy skills: a randomized evaluation of a literacy-focused curriculum and two professional development models. Read. Writ. DOI 10.1007/s 11145-009-9214-6.
- Maloch, B. (2002). Scaffolding Student Talk: One teacher's role in literature discussion groups. *Reading Research Quarterly, 37*(1), 94-112.
- Many, J. E. (2002). An exhibition and analysis of verbal tapestries: Understanding how scaffolding is woven into the fabric of instructional conversations. *Reading Research Quarterly, 37*, 376-407.
- Mariani, L. (1997). Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives, 23*(2).
- Martinez, M. G., & Teale, W. H. (2001). Classroom storybook reading: The creation of texts and learning opportunities. *Theory into Practice, 28*(2), 126-135.
- McGee, L. M., & Morrow, L. M. (2005). *Teaching Literacy in kindergarten*. New York Teachers College Press.

- McGee, L. M. & Schickedanz, J. A. (2007). Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *International Reading Association*, 742-751.
- Mcintyre, E. (2007). Story discussion in the primary grades: Balancing authenticity and explicit teaching. *The Reading Teacher*, 60(7), 610-620.
- Meyer, D. K. (1993). What is scaffolded instruction? Definitions, distinguishing features, and misnomers. In D., J. Leu & C., K. Kinzer (Eds.), *Examining central issues in literacy research, theory, and practice* (pp.41-53). The National Reading Conference, Inc.
- Morgan, P. L. & Meier C. R. (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing School Failure*, 52 (4), 11-16.
- Morrison, V. & Wlodarczyk, L. (2009). Revisiting read aloud: Instructional strategies that encourage students' engagement with texts. . *The Reading Teacher* 63(2), 110-118.
- Morrow, L. M. (2009). Κατανοώντας και απολαμβάνοντας την παιδική λογοτεχνία. Στους Ε. Τάφα & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ. έκδ.). *Αναδυόμενος γραμματισμός. Έρευνα και εφαρμογές*, (σελ. 207-238). Πεδίο.
- Morrow, L. M. & Gambrell, L.B. (2004). *Using children's literature in preschool: Comprehending and enjoying books*. Newark: International Reading Association.
- Myers, P. A. (2005). The princess storyteller, Clara Clarifier, Quincy Questioner, and the Wizard: Reciprocal teaching adapted for kindergarten students. *International Reading Association*, 314-324.
- Notari- Syverson, A., O'Connor, E. R. & Vadasy, F. P. (2007). *Ladders to Literacy*. Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- Oueini, H., Bahous, R. & Nabhani, M. (2008). Impact of read-aloud in the classroom: A case study. *The Reading Matrix*, 8(1), 139-157.
- Palinscar, A. S. (1986). The role of dialogue in providing scaffolded instruction. *Educational Psychologist*, 21(1&2), 73-98.
- Pelegri, A. D. & Galda, L. (2003). Joint reading as a context: Explicating the way context is created by participants. In A. van Kleeck, A. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and Teachers* (pp. 321-325). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Pentimonti, J. M. & Justice, L. M. (2010). Teacher's use of scaffolding strategies during read alouds in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 37, 241-248.
- Puntambekar, S. & Hubscher. (2005). Tools for scaffolding students in a complex learning environment: What have we gained and what have we missed? *Educational Psychologist* 40(1), 1-12.
- Reese, E., Cox, A., Harte, D. & McAnally, H. (2003). Diversity in adults' styles of reading books to children. In A. Van Kleeck, S. A. Stahl & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and Teachers* (pp.37-57). New Jersey: LEA
- Rodgers, E. M. (2005). Interactions that scaffold reading performance. *Journal of Literacy Research*, 36, 501-532.
- Roehler, L. R. & Cantlon, D. J. (1997). Scaffolding: A powerful Tool in Social Constructivist Classrooms στους Hogan, K. & Pressley, M. *Scaffolding Student Learning: Instructional approaches & Issues*. Cambridge Brookline Books.
- Rog, L., J. (2001). *Early literacy instruction in Kindergarten*. International Reading Association.
- Rogoff, B. & Wertsch, J. (1984). *Children's learning in the "zone of proximal development"*. San Francisco, Jossey-Bass Inc.
- Rosenshine, B. & Meister, C. (1992). The use of scaffolds for teaching higher- level cognitive strategies. *Educational Leadership*, 49(7), 26-33.
- Roskos, K. A., Tabors, P. O. & Lenhart, L.A. (2004). *Oral language and early literacy in preschool: Talking, Reading, and Writing*. Newark: International Reading Association.
- Santoro, L. E., Chard, D. J. & Howard, L. (2008). *The Reading Teacher*, 61(5), 396-408.
- Scharlach, T. D. (2008). Start comprehending: Students and teachers actively reading text. *The Reading Teacher*, 62(1), 20-31.
- Seefeldt, C. (2003). Why read aloud? *Early Childhood Today*, 17(5), 8-10.
- Senechal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24, 123-138.

- Sharif, I., Ozuah, P. O., Dinkevich, E. I. & Mulvihill, M. (2003). Impact of a brief literacy intervention on urban preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 30, 177-180.
- Silverman, R. & Crandell, J. D. (2010). Vocabulary practices in prekindergarten and kindergarten classrooms. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 318-340.
- Silverman, R. (2007). A comparison of three methods of vocabulary instruction during read alouds in Kindergarten. *The Elementary School Journal*, 108(2), 97-113.
- Sipe, L. R. (2002). Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during storybook read-alouds. *The Reading Teacher*, 55(5), 476-483.
- Skarakis-Doyle, E. & Dempsey, L. (2008). Assessing story comprehension in preschool children. *Topics in Language Disorders*, 2, 131-148.
- Stahl, S. A. (2003). What do we expect storybook reading to do? How storybook reading impacts word recognition. In A. van Kleeck, S.A. Stahl, & Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 363-383). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Stone, C. A. (1998a). The metaphor of scaffolding: It's utility for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 344-364.
- Stone, C. A. (1998b). Should we salvage the scaffolding metaphor? *Journal of Learning Disabilities*, 31, 409-413.
- Strickland, S. D. & Schickedanz, J. A. (2004). *Learning about print in preschool: Working with letters and beginning links with phonemic awareness*. Newark: International Reading Association.
- Tabak, I. (2004). Synergy: A complement to emerging patterns of distributed scaffolding. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(3), 305-336.
- Teale, W. (2003). Reading aloud to young children as a classroom instructional activity: insight from research and practice. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.). *On reading books to children: parents and teachers* (p.p. 114-139). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Tharp, R. G. & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press.

- Ukrainetz, T.A. (1998). Beyond Vygotsky: What Soviet activity theory offers naturalistic language intervention. *Journal of Speech – Language Pathology & Audiology*, 22, 122-133.
- Van de Paul, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher- student interaction: A decade of research. *Educ Psychol Rev*, 22, 271-296.
- Van Kleeck, A, Stahl S. A. & Bauer, E. B. (2003). *On reading books to children: Parents and Children*. New Jersey: LEA
- Van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the schools*, 45(7), 627-643.
- Van Kleeck, A., Woude, J. V. & Hammett, L. (2006). Fostering literal and inferential language skills in Head Start preschoolers with language impairment using scripted book-sharing discussions. *American Journal of Speech- Language Pathology*, 15, 85-95.
- Vukelich, C., Christie, J. & Morrow, L. M. (2004). *Building a foundation for preschool literacy: Effective instruction for children's reading and writing development*. Newark: International Reading Association.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην κοινωνία*. Βοσνιάδου, Σ. (Επιμ). Αθήνα: Gutenberg.
- Walsh, B. A., & Blewitt, P. (2006). The effects of questioning style during storybook reading on novel vocabulary acquisition of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 273-278.
- Wasik, B. (2008). When fewer is more: Small groups in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 35, 515-521.
- Wasik, B. A., Bond, M. A. & Hindman, A. (2006). The effects of a language and Literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63-74.
- Wertsch, J. V. (1984). The zone of proximal development: Some conceptual issues. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1984(23), 7-18.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848- 872.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., Debaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4),



552-559.

Wiseman, A., (2010). Interactive read alouds: Teachers and students constructing knowledge and literacy together. *Early Childhood Education Journal*, DOI 10.1007/s 10643-010-0426-9.

Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.

Zevenbergen, A. A. & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic Reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. Van Kleeck, S. A. Stahl & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and Teachers* (pp.177-200). New Jersey: LEA

# Παράρτημα

## Ερωτηματολόγιο

### Αγαπητές/οί Νηπιαγωγοί

Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει ως στόχο να αποτυπώσει τις απόψεις των νηπιαγωγών για τις διδακτικές προσεγγίσεις κατά την ανάγνωση των ιστοριών και τη συχνότητα με την οποία εφαρμόζονται στην τάξη διάφορες διδακτικές πρακτικές κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας. Για το λόγο αυτό, σας παρακαλούμε να συμπληρώσετε αυτό το ανώνυμο ερωτηματολόγιο **βάζοντας σε κύκλο** τον αριθμό για την απάντηση που αντιπροσωπεύει την άποψή σας σχετικά με τις διδακτικές προσεγγίσεις κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας και τη συχνότητα με την οποία εφαρμόζετε στην τάξη σας σχετικές πρακτικές. Οι ειλικρινείς απαντήσεις σας θα βοηθήσουν στην πραγματοποίηση μιας αξιόπιστης και έγκυρης μελέτης η οποία πραγματοποιείται στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών και της οποίας τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ για τη βοήθειά σας.  
Ελένη Λούβρου

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

---

Παρακαλώ απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις.

### Έτη διδακτικής εμπειρίας:

- 1-10 έτη       11-20 έτη       21-30 έτη       περισσότερα από 30 έτη

### Σπουδές:

- Σχολή Νηπιαγωγών (διετής φοίτηση)  
 Παιδαγωγικό Τμήμα Πανεπιστημίου  
 Διδασκαλείο Μετεκπαίδευσης  
 Μεταπτυχιακές Σπουδές  
 Διδακτορικές Σπουδές

## Απόψεις νηπιαγωγών

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	Οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να ζητούν από τα παιδιά να περιγράψουν τα γεγονότα της ιστορίας.	1	2	3	4	5
2	Οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να ζητούν από τα παιδιά να προβλέψουν την εξέλιξη της ιστορίας.	1	2	3	4	5
3	Οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να ζητούν από τα παιδιά να αιτιολογήσουν τα γεγονότα της ιστορίας (π.χ ερωτήσεις τύπου «γιατί»).	1	2	3	4	5
4	Οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να ζητούν από τα παιδιά να αξιολογήσουν τα γεγονότα της ιστορίας.	1	2	3	4	5
5	Οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να επεξηγούν στα παιδιά άγνωστες λέξεις και έννοιες του κειμένου	1	2	3	4	5
6	Οι νηπιαγωγοί μετά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να βοηθούν τα παιδιά να αναδιηγηθούν τα γεγονότα της ιστορίας με τη σωστή σειρά.	1	2	3	4	5
7	Οι νηπιαγωγοί πρέπει να διακόπτουν την ανάγνωση μιας ιστορίας για να επαναλάβουν στα παιδιά γεγονότα και δράσεις της ιστορίας.	1	2	3	4	5
8	Οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να υποβάλουν ερωτήσεις με σκοπό τα παιδιά να συσχετίσουν τα γεγονότα της ιστορίας με προσωπικές τους εμπειρίες.	1	2	3	4	5
9	Οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να υποβάλλουν στα παιδιά ερωτήσεις δυαδικής επιλογής (π.χ. Πότε έπρεπε να φύγει η Σταχτοπούτα από το παλάτι; Στις 12:00 το μεσημέρι ή στις 12:00 το βράδυ;).	1	2	3	4	5
10	Οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να επεκτείνουν τα λεγόμενα των παιδιών προσθέτοντας νέες πληροφορίες.	1	2	3	4	5
11	Οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να υποβάλουν ερωτήσεις με σκοπό τα παιδιά να εντοπίσουν τα βασικά στοιχεία της δομής της ιστορίας (αρχικό γεγονός, θέμα, πλοκή επεισοδίων, πρόβλημα, λύση).	1	2	3	4	5
12	Οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να υποβάλουν στα παιδιά ερωτήσεις που αφορούν στην εκμείωση της ορθής απάντησης μετά από υπόδειξη της σωστής απάντησης (πχ. Το μπαλόνι έχει κόκκινο χρώμα. Τι χρώμα έχει το μπαλόνι;).	1	2	3	4	5
13	Οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να ενθαρρύνουν και να επιβραβεύουν τα παιδιά.	1	2	3	4	5
14	Οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να υποδεικνύουν στα παιδιά πώς να απαντήσουν πραγματοποιώντας μεγάλωφωνα σχόλια (π.χ. Νομίζω ότι ο λύκος ήθελε να φάει τη Κοκκινισκουφίτσα. Εσείς τι λέτε;).	1	2	3	4	5
15	Οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει να παροτρύνουν τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά (εκφράζοντας τις σκέψεις τους, τις ιδέες τους, τις απορίες τους) αλληλεπιδρώντας με τους ίδιους και με το κείμενο.	1	2	3	4	5

## Συχνότητα διδακτικών πρακτικών

Πολύ σπάνια (1) = 1 φορά ανά ιστορία

Σπάνια (2) = 1-2 φορές ανά ιστορία

Μερικές φορές(3)= 2-3 φορές ανά ιστορία

Συχνά(4) = 3-4 φορές ανά ιστορία

Πολύ συχνά(5) =5-6 φορές ανά ιστορία

		Πολύ Σπάνια	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ Συχνά
1	Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας ζητάτε από τα παιδιά να περιγράψουν γεγονότα της ιστορίας;	1	2	3	4	5
2	Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας ζητάτε από τα παιδιά να προβλέψουν την εξέλιξη της ιστορίας;	1	2	3	4	5
3	Πόσο συχνά υποβάλλετε στα παιδιά ερωτήσεις σχετικές με την αιτιολόγηση των γεγονότων που συνέβησαν στην ιστορία (π.χ ερωτήσεις τύπου «γιατί»);	1	2	3	4	5
4	Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας ζητάτε από τα παιδιά να αξιολογήσουν τα γεγονότα μιας ιστορίας;	1	2	3	4	5
5	Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας επεξηγήτε άγνωστες λέξεις και έννοιες με σκοπό τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα το κείμενο που τους διαβάζετε;	1	2	3	4	5
6	Πόσο συχνά μετά την ανάγνωση μιας ιστορίας βοηθάτε τα παιδιά να αναδιηγηθούν τα γεγονότα της ιστορίας με σωστή σειρά;	1	2	3	4	5
7	Πόσο συχνά διακόπτετε την ανάγνωση για να επαναλάβετε στα παιδιά γεγονότα και δράσεις της ιστορίας;	1	2	3	4	5
8	Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας υποβάλλετε ερωτήσεις με σκοπό τα παιδιά να συσχετίσουν τα γεγονότα της ιστορίας με προσωπικές τους εμπειρίες;	1	2	3	4	5
9	Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας υποβάλλετε στα παιδιά ερωτήσεις δυαδικής επιλογής (π.χ. Πότε έπρεπε να φύγει η Σταχτοπούτα από το παλάτι; Στις 12:00 το μεσημέρι ή στις 12:00 το βράδυ;);	1	2	3	4	5
10	Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας επεκτείνετε τα λεγόμενα των παιδιών προσθέτοντας νέες πληροφορίες;	1	2	3	4	5
11	Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας υποβάλλετε ερωτήσεις με σκοπό τα παιδιά να εντοπίσουν τα βασικά στοιχεία της δομής της ιστορίας (αρχικό γεγονός, θέμα, πλοκή επεισοδίων, πρόβλημα, λύση);	1	2	3	4	5
12	Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας υποβάλλετε στα παιδιά ερωτήσεις που αφορούν στην εκμείευση της ορθής απάντησης μετά από υπόδειξη της σωστής απάντησης (πχ. Το μπαλόνι έχει κόκκινο χρώμα. Τι χρώμα έχει το μπαλόνι;);	1	2	3	4	5
13	Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας ενθαρρύνετε και επιβραβεύετε τα παιδιά;	1	2	3	4	5
14	Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας υποδεικνύετε στα παιδιά πώς να απαντήσουν πραγματοποιώντας μεγαλόφωνα σχόλια; (π.χ. Νομίζω ότι ο λύκος ήθελε να φάει τη Κοκκίνοσκουφίτσα. Εσείς τι λέτε;).	1	2	3	4	5
15	Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας παροτρύνετε τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά (εκφράζοντας τις σκέψεις τους, τις ιδέες τους, τις απορίες τους) αλληλεπιδρώντας με εσάς και με το κείμενο;	1	2	3	4	5