

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ



ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΕΥΦΗΜΙΑ ΤΑΦΑ

Διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάγνωση ιστοριών σε παιδιά ηλικίας 1,5-4 ετών: Οι απόψεις των παιδαγωγών των δημοτικών παιδικών σταθμών.

ΚΙΟΜΟΥΡΤΖΙΔΟΥ ΣΟΥΛΤΑΝΑ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Στον μπαμπά μου

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Ευφημία Τάφα για την τιμή που μου έκανε να αναλάβει την επίβλεψη της εργασίας μου. Η ενθάρρυνση, η καθοδήγηση, η υποστήριξη και η ανατροφοδότηση που μου παρείχε κατά τη διάρκεια της πραγματοποίησης της εργασίας, όπως και οι γνώσεις της, η αφοσίωση της, η συνέπειά της αποδείχθηκαν πολύτιμοι βοηθοί στο έργο μου.

Επίσης, ευχαριστώ τις συναδέλφους μου, υπαλλήλους δημοτικών παιδικών σταθμών, που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Ιδιαίτερα, ευχαριστώ όσες από αυτές με βοήθησαν με τη συλλογή των ερωτηματολογίων που ήταν το βασικό μεθοδολογικό εργαλείο της εργασίας. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στην κ. Μουζενίδου Μαρία, εργαζόμενη σε παιδικό σταθμό του Δήμου Παύλου Μελά που ανέλαβε τη διανομή των ερωτηματολογίων σε διάφορες περιοχές της Θεσσαλονίκης.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Λιναρδάκη για την ανατροφοδότηση και τη βοήθεια που μου παρείχε με τις στατιστικές αναλύσεις αλλά και όλους τους καθηγητές μου στο μεταπτυχιακό για τις γνώσεις τους, την εμπειρία τους και τις όμορφες στιγμές που μοιραστήκαμε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	2
Περίληψη.....	5
Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή.....	7
Κεφάλαιο 2. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας.....	11
Η σημασία της ανάγνωσης ιστοριών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.....	11
Η σημασία της ανάγνωσης ιστοριών στο πλαίσιο των προγραμμάτων σπουδών των βρεφονηπιακών σταθμών.....	16
Διδακτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις για την ανάγνωση ιστοριών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.....	21
Ανάγνωση παράσταση.....	25
Διαλογική ή αλληλεπιδραστική ανάγνωση ιστοριών.....	27
Η συμβολή της ανάγνωσης ιστοριών στην κατανόηση των συμβάσεων γραπτού λόγου.....	33
Η συμβολή της ανάγνωσης ιστοριών στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου ...	39
Η συμβολή της ανάγνωσης ιστοριών στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου.....	43
Η συμβολή της ανάγνωσης ιστοριών στην αφήγηση και στην αναδιήγηση ιστοριών.....	52
Η συμβολή της ανάγνωσης ιστοριών στην κατανόηση της δομής της ιστορίας .	56
Οι απόψεις των παιδαγωγών παιδιών ηλικίας 1,5 έως 4 ετών για τον αναδυόμενο γραμματισμό και την ανάγνωση ιστοριών στην προσχολική τάξη.....	63
Αναγκαιότητα της έρευνας.....	78
Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία έρευνας.....	82
Σκοπός.....	82
Σχεδιασμός της έρευνας.....	82
Ερευνητικά ερωτήματα.....	83
Λειτουργική αποσαφήνιση όρων.....	83
Δείγμα της έρευνας.....	84
Μέσα συλλογής δεδομένων.....	84
Διαδικασία.....	85
Κεφάλαιο 4. Αποτελέσματα έρευνας.....	87
Στατιστική ανάλυση αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος.....	87
Απόψεις των παιδαγωγών των παιδικών σταθμών για τις διδακτικές πρακτικές που πρέπει να χρησιμοποιούν κατά την ανάγνωση ιστοριών.....	89
Διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι παιδαγωγοί των παιδικών σταθμών κατά την ανάγνωση ιστοριών.....	95

Κεφάλαιο 5. Ερμηνεία αποτελεσμάτων	106
Συμπεράσματα.....	111
Περιορισμοί της έρευνας	114
Παιδαγωγικές προτάσεις	116
Βιβλιογραφία.....	118
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία	118
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	120
Παράρτημα.....	133

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθεί: α) τις απόψεις των παιδαγωγών των δημοτικών παιδικών σταθμών σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές που πρέπει να εφαρμόζουν κατά την ανάγνωση ιστοριών μέσα στην τάξη τους και τη σχέση που έχουν οι απόψεις αυτές με τα έτη εργασίας τους, τις σπουδές τους και την ηλικία των παιδιών, β) τη συχνότητα εμφάνισης των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζουν κατά την ανάγνωση ιστοριών μέσα στην τάξη τους και τη σχέση που έχει η συχνότητα εμφάνισης τους με τα έτη εργασίας τους, τις σπουδές τους και την ηλικία των παιδιών της τάξης τους και γ) τη συσχέτιση των απόψεων των παιδαγωγών των δημοτικών παιδικών σταθμών σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές που πρέπει να εφαρμόζουν κατά την ανάγνωση ιστοριών με τη συχνότητα εμφάνισης των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζουν κατά την ανάγνωση ιστοριών μέσα στην τάξη τους.

Στην έρευνα συμμετείχαν 256 γυναίκες παιδαγωγοί που εργάζονταν, κατά το σχολικό έτος 2018-19, σε δημοτικούς παιδικούς σταθμούς στον νομό Ρεθύμνου, την πόλη του Ηρακλείου, των Χανίων και του Βόλου, αλλά και στην ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλονίκης. Οι παιδαγωγοί απασχολούνται σε τμήματα που φοιτούν παιδιά ηλικίας 18 μηνών έως 5 ετών. Για τη συλλογή των δεδομένων διανεμήθηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις τύπου Likert.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί και οι βρεφονηπιοκόμοι θεωρούν ότι είναι σημαντικό να χρησιμοποιούν διδακτικές πρακτικές για την καλλιέργεια του προφορικού λόγου και την κατανόηση των συμβάσεων γραπτού λόγου ενώ οι βοηθοί βρεφοκόμοι είχαν αντίθετη άποψη. Παράλληλα και η συχνότητα εμφάνισης αυτών των πρακτικών είναι μεγαλύτερη στους νηπιαγωγούς και στους βρεφονηπιοκόμους και μικρότερη στους βοηθούς βρεφοκόμοι. Οι νηπιαγωγοί δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση στις πρακτικές που αφορούν τη διήγηση, την αναδιήγηση και την κατανόηση των συμβάσεων γραπτού λόγου, ενώ οι βρεφονηπιοκόμοι δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση στις πρακτικές που αφορούν τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και την κατανόηση της δομής της ιστορίας. Επίσης, οι ηλικιακές

ομάδες των παιδιών (βρέφη, μεγάλα βρέφη και προνήπια) επηρεάζουν τη συχνότητα εμφάνισης των διδακτικών πρακτικών. Έτσι, όσο αυξάνεται η ηλικία των παιδιών που βρίσκονται στις τάξεις που διδάσκουν οι παιδαγωγοί τόσο αυξάνεται και η συχνότητα εμφάνισης διδακτικών πρακτικών για την καλλιέργεια του προφορικού λόγου και την κατανόηση των συμβάσεων γραπτού λόγου. Όσον αφορά τα έτη επαγγελματικής εμπειρίας των παιδαγωγών, φάνηκε ότι δεν επηρεάζουν τις απόψεις τους για τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν αλλά ούτε και τη συχνότητα εμφάνισής τους. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι οι απόψεις των παιδαγωγών σχετικά με για την καλλιέργεια του προφορικού λόγου και την κατανόηση των συμβάσεων γραπτού λόγου σχετίζονται με τη συχνότητα εφαρμογής τους κατά την ανάγνωση ιστοριών.

Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

Η ανάγνωση ιστοριών είναι ένας ευρύς και γενικός όρος που, αν και παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία με πολλές διαφοροποιήσεις και μορφές (Kindle, 2011), πάντα περιλαμβάνει έναν ενήλικα-αναγνώστη που διαβάζει ένα βιβλίο σ' ένα μόνο παιδί ή σε μια ομάδα παιδιών, κάνοντας παύσεις για να προκαλέσει τη συζήτηση (Beauchat, Blamey & Walpole, 2009).

Βέβαια, η αλληλεπίδραση ενήλικου-αναγνώστη με τα παιδιά και ο τρόπος που αυτή συντελείται κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, φαίνεται να έχει σχέση με διάφορους παράγοντες, όπως η ηλικία των παιδιών, η προηγούμενη επαφή του παιδιού με την ανάγνωση ιστοριών, η εξοικείωση του παιδιού με το κείμενο της ανάγνωσης και ο τύπος του κειμένου που διαβάζεται (Martinez & Teale, 1993). Σύμφωνα με την άποψη του Vygotsky (1978 ο.π. στο Martinez & Teale, 1993), εκτός από το παιδί και το κείμενο, είναι σημαντική και η συμβολή του ενήλικα-αναγνώστη. Άλλωστε, ο ενήλικας-αναγνώστης ελέγχει τόσο τους τύπους βιβλίων, όσο και τον τρόπο που αυτά διαβάζονται. Οι δύο αυτοί παράγοντες, μαζί με το επίπεδο των γνώσεων και των δεξιοτήτων των παιδιών, επηρεάζουν την ανάπτυξη των γλωσσικών τους ικανοτήτων και τη μελλοντική τους σχολική επιτυχία (Debruin-Parecki, 2007· Kindle, 2011). Στην ανάγνωση μιας ιστορίας, δηλαδή, συμμετέχουν δυο άτομα, ο αναγνώστης και το παιδί (Martinez & Teale, 1993). Όμως, η συνολική φύση και η δομή των κοινωνικών αλληλεπιδραστικών μοτίβων στην ανάγνωση επηρεάζονται έντονα από τον ενήλικα-αναγνώστη και, σταδιακά, βελτιώνει την αλληλεπίδραση (Martinez & Teale, 1993). Επιπλέον, ο αναγνώστης ενδέχεται να διαφοροποιεί τους τρόπους παρουσίασης μιας ιστορίας ανάλογα με τις επιδιώξεις, τους στόχους του και τον τύπο της ανταπόκρισης των παιδιών που θέλει να επιτύχει (Dickinson & Keebler, 1989). Αυτές οι διαφοροποιήσεις στην ανάγνωση των ιστοριών, ενδέχεται να επηρεαστούν και από τις εκτιμήσεις των παιδιών για τα διάφορα λογοτεχνικά είδη (Dickinson & Keebler, 1989).

Οι εμπειρίες ανάγνωσης βιβλίων και ιστοριών στα παιδιά προσχολικής ηλικίας τους παρέχουν πολλά οφέλη (Zeese, 2007). Πιο συγκεκριμένα, τα βιβλία και οι ιστορίες συμβάλλουν στη νοητική ανάπτυξη των παιδιών (Zeese, 2007, Τάφα, 2008), αλλά και στην ανάπτυξη της φαντασίας τους, στην καλλιέργεια του συναισθηματικού τους κόσμου (Τάφα, 2008), ενώ παράλληλα τους δίνουν την ευκαιρία να γνωρίσουν τον κόσμο που τα περιβάλλει (Kindle, 2011). Επιπλέον, η ανάγνωση βιβλίων και ιστοριών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη γλωσσική εξέλιξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας και στην προώθηση της ανάπτυξης του γραμματισμού (Τάφα, 2008). Οι επιπτώσεις στις γλωσσικές δεξιότητες από την ανάγνωση ιστοριών είναι πολλές και ποικίλες, όπως είναι η αναδυόμενη γραφή και ανάγνωση, η ανάπτυξη του δεκτικού και εκφραστικού λεξιλογίου τα οποία επηρεάζονται, μάλιστα, άμεσα (Crowe, Norris & Hoffman, 2004 · Martinez & Teale, 1993 · Temple & Snow, 2003 · Wiseman, 2010 · Stadler & Mc Evoy, 2003).

Τα οφέλη που θα αποκομίσουν τα παιδιά από την ανάγνωση βιβλίων και ιστοριών επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες (Τάφα, 2008). Μερικοί από αυτούς είναι το είδος του κειμένου, η χρονική στιγμή του ημερήσιου προγράμματος που θα πραγματοποιηθεί η ανάγνωση αλλά και ο αριθμός των παιδιών που θα την παρακολουθήσουν, η ποιότητα και ο τύπος της αλληλεπίδρασης μεταξύ των αναγλωστών και των παιδιών (Morrow & Smith, 1990 · Τάφα, 2008), καθώς και ο τρόπος ανάγνωσης των βιβλίων και των ιστοριών στα παιδιά (Zeese, 2007). Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια της διαλογικής ανάγνωσης, τα παιδιά μαθαίνουν τις τεχνικές αλληλεπίδρασης με τους άλλους ανθρώπους (Wiseman, 2010), συμμετέχουν σε συζητήσεις, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους (Massey, 2004) και κερδίζουν τόσο στην κατανόηση των κειμένων, όσο και στη στάση τους απέναντι στη μάθηση (Wiseman, 2010). Έτσι, φαίνεται ότι τα παιδιά τα οποία έχουν πολλές εμπειρίες διαλογικής ανάγνωσης ιστοριών είναι ικανά να αφηγηθούν ένα περιστατικό της ιστορίας, να περιγράψουν μια σκηνή της (DeBruin-Parecki, 2007) και να μοιραστούν τις απόψεις τους για τις πράξεις των ηρώων (Massey, 2004), καθώς όχι μόνο κατανοούν τη γλώσσα καλύτερα αλλά

γίνονται και ικανά να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους (Field, Groth & Spangler, 2008). Αυτές οι ικανότητες είναι χρήσιμες για την προφορική αλλά και για τη γραπτή επικοινωνία καθώς εμπλουτίζουν τόσο την ακαδημαϊκή τους επιτυχία όσο και την εξέλιξη του γραμματισμού (DeBruin-Parecki, 2007).

Η ανάγνωση βιβλίων και ιστοριών βοηθάει επίσης τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να αντιληφθούν τη λειτουργία του γραπτού λόγου (Τάφα, 2008). Με άλλα λόγια, να έρθουν σε επαφή και να κατανοήσουν τη φορά της ανάγνωσης, να εξοικειωθούν με τα είδη του γραπτού λόγου που συναντούν στα βιβλία και στις ιστορίες και να συνειδητοποιήσουν τη λειτουργία του (Τάφα, 2008).

Η παρούσα μελέτη αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια μικρή εισαγωγή στην οποία περιγράφεται τι πραγματεύεται η παρούσα έρευνα. Στο δεύτερο κεφάλαιο πραγματοποιείται η βιβλιογραφική ανασκόπηση στην οποία αναφέρεται η σημασία της ανάγνωσης ιστοριών στα παιδιά πρώιμης προσχολικής ηλικίας και παράλληλα περιγράφονται οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις για την ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά. Στη συνέχεια, αναλύεται η συμβολή της ανάγνωσης των ιστοριών που αφορά στην κατανόηση των συμβάσεων γραπτού λόγου και στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου, ειδικότερα τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, την κατανόηση της δομής της ιστορίας και την καλλιέργεια της αφήγησης και της αναδιήγησης. Τέλος, παρατίθενται οι απόψεις και διδακτικές πρακτικές των παιδαγωγών για τον αναδυόμενο γραμματισμό και την ανάγνωση ιστοριών στην προσχολική τάξη.

Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας. Αναφέρεται ο σκοπός και οι υποθέσεις της έρευνας και δίνεται ο λειτουργικός ορισμός των όρων. Αναλύεται ο σχεδιασμός της έρευνας, ο πληθυσμός και το δείγμα της, καθώς και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Συγκεκριμένα δίνονται τα αποτελέσματα για τις απόψεις των παιδαγωγών

των παιδικών σταθμών για την ανάγνωση ιστοριών αναφορικά με την καλλιέργεια του προφορικού λόγου, την κατανόηση των συμβάσεων γραπτού λόγου αλλά και την κατανόηση της δομής της ιστορίας. Ακόμη, παρατίθενται τα αποτελέσματα για τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι παιδαγωγοί των παιδικών σταθμών κατά την ανάγνωση ιστοριών αναφορικά με την καλλιέργεια του προφορικού λόγου, την κατανόηση των συμβάσεων γραπτού λόγου αλλά και την κατανόηση της δομής της ιστορίας.

Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι ερμηνείες και τα συμπεράσματα της έρευνας σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή, με σκοπό να γίνει μία γενική αποτίμηση των δεδομένων. Αφού δοθούν οι περιορισμοί της έρευνας, η εργασία ολοκληρώνεται με τις παιδαγωγικές προτάσεις που αφορούν διδακτικές προσεγγίσεις για την κατανόηση των συμβάσεων του γραπτού λόγου και την καλλιέργεια του προφορικού λόγου.

Κεφάλαιο 2. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Η σημασία της ανάγνωσης ιστοριών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας

Για τα περισσότερα παιδιά, ιδιαίτερα εκείνα της προσχολικής ηλικίας, η ανάγνωση ιστοριών είναι μια από τις πιο ευχάριστες δραστηριότητες (Holdaway, 1982). Αλλά και για τους παιδαγωγούς αποτελεί εξίσου μια ευχάριστη δραστηριότητα γι' αυτό και διαβάζουν συχνά ιστορίες στα παιδιά (Holdaway, 1982). Έτσι, καθημερινά, η ώρα της ανάγνωσης ιστοριών αποτελεί μια βασική δραστηριότητα που δίνει στους παιδαγωγούς την ευκαιρία να την εφαρμόσουν στην τάξη τόσο ως έναυσμα για πολλές δραστηριότητες μέσα στο παιδαγωγικό πρόγραμμα (Field et al., 2008), όσο και για να παρέχουν περιβάλλοντα γραμματισμού στα παιδιά (DeBruin-Parecki, 2007· Dickinson & Keebler, 1989· Field et al., 2008) καθώς δεν γίνεται μόνο απλή ανάγνωση, αλλά και επεξεργασία για την επίτευξη γλωσσικών και επικεντρωμένων στο γραμματισμό εκπαιδευτικών στόχων (DeBruin-Parecki, 2007· Dickinson, 2001· Stadler & Ward· Τάφα, 2008· Τσιλιμένη, 2009· Pentimonti, Zucker & Justice, 2011· Reese, Cox, Harte & McAnally, 2008). Επιπλέον, σύμφωνα και με τον Wells (1990, οπ. παρ. στην Γιαννικοπούλου, 1998), μέσω της ανάγνωσης ιστοριών από τους ενήλικες του περιβάλλοντος των παιδιών (γονείς και παιδαγωγούς) δεν επιτυγχάνεται μόνο ο καλύτερος τρόπος για να αποκτήσουν τα μικρά παιδιά γνώσεις γραμματισμού (Γιαννικοπούλου, 1998), αλλά και η ευκαιρία να αναπτυχθούν ισχυροί δεσμοί ανάμεσα στα παιδιά και τους αναγνώστες (γονείς και παιδαγωγούς) (Holland, 2008).

Η ανάγνωση ιστοριών είναι ιδιαίτερα επωφελής για τη γλωσσική καλλιέργεια και την ανάπτυξη συναισθηματικών δεσμών (Τάφα, 2008) τόσο στα βρέφη, όσο και στα νήπια, σύμφωνα με τη μελέτη περίπτωσης της Holland (2008). Στη συγκεκριμένη μελέτη, η ερευνήτρια παρατήρησε ότι η Maggie παρουσίασε σημαντική βελτίωση στην ανάπτυξη του γραμματισμού στους έξι πρώτους μήνες της ζωής της ως αποτέλεσμα της ανάγνωσης βιβλίων τόσο από τους γονείς της, όσο και από τους παιδαγωγούς στον παιδικό

σταθμό. Ειδικότερα, στους πρώτους μήνες της ζωής της που της διάβαζαν βιβλία κατάλληλα για την πρώιμη παιδική ηλικία, παρατηρήθηκε ότι η Maggie μπορούσε να παρακολουθεί την ανάγνωση πολύ εύκολα. Την ίδια αντίδραση όμως, είχε ακόμη, όταν αυτά τα βιβλία αντικαταστάθηκαν, στη συνέχεια, με βιβλία ιστοριών. Δεν φάνηκε, δηλαδή, να δυσκολεύεται να παρακολουθήσει την ανάγνωση πιο πολύπλοκων βιβλίων και ιστοριών τα οποία προστέθηκαν στη διαπαιδαγώγησή της. Σε αυτό το συμπέρασμα οδηγήθηκε η ερευνήτρια από το γεγονός ότι η Maggie αντιδρούσε με την εκφορά φθόγγων και ήχων κάθε φορά που της διάβαζαν βιβλία τα οποία της είχαν επανειλημμένως αναγνωστεί. Με άλλα λόγια, έδινε την αίσθηση ότι προσπαθούσε να επικοινωνήσει, να αλληλοεπιδράσει με τον αναγνώστη, καθώς είχε εξοικειωθεί με τις εικόνες των βιβλίων που της διαβάζονταν.

Επομένως, σύμφωνα με τους Honig και Meera (2001), η ανάγνωση βιβλίων και ιστοριών από την πρώιμη προσχολική ηλικία βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες ακούγοντας και αλληλοεπιδρώντας κατάλληλα με έναν αναγνώστη, ο οποίος διαβάζει τακτικά σ' αυτά. Η ανάγνωση βιβλίων και ιστοριών είναι μια ευχάριστη δραστηριότητα, κάτι σαν ένα παιχνίδι, του οποίου η δομή αποτελείται από μια αλληλουχία ενεργών δεσμών του αναγνώστη, συμπεριλαμβανομένης της παροχής ονομασιών, λέξεων, ήχων, ερωτήσεων, την ονομασία των εικόνων και την παροχή θετικής ανατροφοδότησης στις απαντήσεις των βρεφών και των παιδιών. Αντιλαμβανόμαστε ότι αυτές οι δραστηριότητες, αυτά τα "παιχνίδια", προωθούν θετικούς κοινωνικούς δεσμούς κατά τη διάρκεια των καθημερινών δραστηριοτήτων ανάγνωσης με τα βρέφη και τα παιδιά.

Η ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, ακόμα, δημιουργεί τις βάσεις για την εξέλιξη των ικανοτήτων προφορικού λόγου, τη συνειδητοποίηση της αντιστοιχίας μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου (Αϊδίνης, 2012), αλλά και την εξοικείωση των παιδιών με γεγονότα που δεν αφορούν το εδώ και τώρα, γεγονός που θεωρείται χαρακτηριστικό γνώρισμα του γραπτού λόγου (Χατζητόλιου-Βιλδιρίδη, 2001). Παράλληλα, δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να εξοικειωθούν με τη γλώσσα των βιβλίων (DeBruin-

Parecki, 2007· Τάφα, 2008), που είναι πιο πλούσια από τη γλώσσα στην οποία εκτίθεται το παιδί στην καθημερινή του επικοινωνία (Soundy, 1993), καθώς έχει πολυπλοκότερες προτάσεις με πιο σύνθετα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα (Τάφα, 2008).

Εκτός από την ανάπτυξη του προφορικού λόγου, η ανάγνωση ιστοριών δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες εκείνες που είναι απαραίτητες για τη σχολική ετοιμότητα, όπως το λεξιλόγιο, την κατανόηση, τη φωνολογική επίγνωση (Kindle, 2011· Whitehurst, 2002). Πιο συγκεκριμένα, μέσω των βιβλίων, τα παιδιά εκτίθενται σε πλουσιότερο λεξιλόγιο και νέες λέξεις (Meyer, Wardrop, Stahl & Linn, 1992) γεγονός που οδηγεί στην ανάπτυξη του λεξιλογίου τους (Αϊδίνης, 2012· Γιαννικοπούλου, 1998· McGee & Schickedanz, 2007· Οικονομίδης, 2003). Επιπλέον, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τις συμβάσεις του γραπτού λόγου (Dickinson, 2001· Whitehurst, 2002) όπως: τη φορά της ανάγνωσης (από πάνω προς τα κάτω, από δεξιά προς αριστερά), την αλλαγή της σελίδας, την αξία του εξωφύλλου και των εσωτερικών φύλλων, τον τίτλο (Αϊδίνης, 2012· Μιχαλοπούλου, 2001), τη σημασία των σημείων στίξης και των κενών ανάμεσα στις λέξεις (Αϊδίνης, 2012· Μιχαλοπούλου, 2001· Τάφα, 2008) αλλά και τις διαφορές ανάμεσα στα κεφαλαία και τα μικρά γράμματα (Τάφα, 2008). Επίσης, τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι το κείμενο και όχι η εικόνα, είναι φορέας μηνυμάτων (Αϊδίνης, 2012· Μιχαλοπούλου, 2001· Τάφα, 2008), η αποκωδικοποίηση του οποίου βοηθά στη διαμόρφωση των κανόνων και των αντιλήψεων (Μιχαλοπούλου, 2001).

Επιπλέον, μέσω της ανάγνωσης ιστοριών γεννάται στα παιδιά το ενδιαφέρον για την κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης (Χατζητόλιου-Βιλδιρίδη, 2001). Η ανάγνωση ιστοριών είναι πρωταρχικής σημασίας, καθώς βοηθά τα παιδιά να αρχίσουν να αντιλαμβάνονται τη γραφή και να αναγνωρίζουν γράμματα, να αναπτύξουν το λεξιλόγιο τους και να αποκτήσουν την ευχέρεια της κατανόησης του γραπτού λόγου, που αποτελούν τους θεμέλιους λίθους για την κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης (Dickinson, 2001· Holland, 2008). Η Αλίκη, στη μελέτη περίπτωσης

της Campbell (2001), έφτασε σε αυτό το αποτέλεσμα μετά από μακροχρόνια ενασχόληση με την αλληλεπιδραστική ανάγνωση ιστοριών από τους γονείς και τους παιδαγωγούς της. Συγκεκριμένα στην Αλίκη, από τη γέννησή της έως την ηλικία των 5 ετών, διαβάστηκαν και ξαναδιαβάστηκαν ιστορίες με αποτέλεσμα να αποκτήσει ενσυναίσθηση για τους χαρακτήρες που πρωταγωνιστούσαν στα κείμενα, να πραγματοποιεί συνδέσεις μεταξύ των γεγονότων των ιστοριών και αυτών της δικής της ζωής. Ακόμη, ανακαλούσε τις βασικές φράσεις της ιστορίας, απέκτησε οπτική μνήμη των λέξεων και ανέπτυξε τη φωνολογική επίγνωση. Αποτέλεσμα όλων αυτών των διεργασιών ήταν η κατάκτηση της ανάγνωσης.

Η περίπτωση της Αλίκης επιβεβαίωσε το πόσο σημαντικό είναι να συμμετέχουν τα παιδιά σε δραστηριότητες ανάγνωσης ιστοριών από πολύ νεαρή ηλικία. Τα βρέφη, πριν ακόμα μάθουν να μιλούν, ωφελούνται τόσο από το γεγονός ότι τους διαβάζονται ιστορίες από τους ενήλικες, όσο και από την ενασχόληση τους με αυτές. Συμβαίνει, δηλαδή, κάτι ανάλογο όπως και με την ανάπτυξη του λόγου· μπορούν να κατανοήσουν αυτά που τους λένε ακόμη και μήνες πριν αρθρώσουν την πρώτη τους λέξη (DeBruin-Parecki, 2007· Field et al., 2008). Προτού καταλάβουν το περιεχόμενο της ιστορίας, αντιλαμβάνονται τη διαδικασία της ανάγνωσης και της ακρόασης της απαλής φωνής του ενήλικου (DeBruin-Parecki, 2007). Ακόμη, από την ηλικία των εννέα μηνών είναι φανερό ότι τα βρέφη μπορούν να προσδιορίσουν τα βιβλία που τους φαίνονται ενδιαφέροντα καθώς επιδιώκουν να τ' αγγίξουν και να παράγουν ήχους (Whitehurst, 2002).

Ωστόσο, τα θετικά οφέλη από την ανάγνωση ιστοριών στην μετέπειτα σχολική επίδοση εξαρτώνται τόσο από την ηλικία των παιδιών, όσο και από τη συχνότητα των αναγνώσεων σύμφωνα με τα αποτελέσματα της δεκαπενταετούς έρευνας (Bristol Language Study) του Gordon Wells (ο.π. στην Καρποζήλου, 2009) στην Αγγλία. Τα παιδιά, που από πολύ μικρά είχαν την ευκαιρία, συχνά και συστηματικά, να τους διαβάζουν ιστορίες, παρουσίασαν μεγάλη διαφορά στη σχολική επίδοση σε σχέση με εκείνα που δεν είχαν αντίστοιχες εμπειρίες (Καρποζήλου, 2009). Έτσι, είναι σημαντικό να

διαβάζονται συχνά ιστορίες στα παιδιά. Τα παιδιά που συμμετέχουν σε δραστηριότητες ανάγνωσης βιβλίων τρεις ή και περισσότερες φορές την εβδομάδα κερδίζουν μακροπρόθεσμα σημαντικότερα οφέλη στην ανάπτυξη τους από εκείνα που συμμετέχουν σε ανάλογες δραστηριότητες λιγότερο από τρεις φορές την εβδομάδα (DeBruin-Parecki, 2007).

Επίσης, φαίνεται ότι η συνεχής ανάγνωση ιστοριών βοηθάει τα παιδιά να αγαπήσουν τα βιβλία, να έρθουν σε επαφή με αυτά και να χαρούν από την ενασχόλησή τους με τη λογοτεχνία (Campbell, 2001). Όταν διαβάζονται ιστορίες στα παιδιά, εκείνα εισάγονται στη μαγεία των βιβλίων και τους γεννάται η επιθυμία να διαβάσουν από μόνα τους κείμενα που τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον. Παρατηρούμε ότι, όταν ο παιδαγωγός διαβάζει στα παιδιά βιβλία, ενισχύει το κίνητρο για την ανάγνωση και τη θετική στάση για το διάβασμα (DeBruin-Parecki, 2007· Field et al., 2008). Σύμφωνα με τον DeBruin-Parecki (2007), όταν παρέχονται υψηλού επιπέδου αναγνωστικές εμπειρίες στα μικρά παιδιά, εκείνα έρχονται σε επαφή με την ομορφιά των βιβλίων. Όταν τα μικρά παιδιά βιώνουν τον ενθουσιασμό του ενήλικου-αναγνώστη κατά την ανάγνωση μιας ωραίας ιστορίας, συναντούν το μοντέλο, το πρότυπο της αλληλεπίδρασης με το κείμενο. Μια ανάγνωση, δηλαδή, που έχει την ενεργή συμμετοχή του αναγνώστη, μέσω της έκφρασης των συναισθημάτων του και των απόψεών του, οδηγεί τα παιδιά σταδιακά και χωρίς πίεση στην οικοδόμηση της κατανόησης που είναι απαραίτητη για να γίνουν αναγνώστες.

Βέβαια, η ανάγνωση ιστοριών ως εκπαιδευτική πρακτική θεωρείται ότι επιφέρει εκτός από τον γραμματισμό και σημαντικά οφέλη στη γενικότερη ανάπτυξη των παιδιών (Merga & Roni, 2017). Δηλαδή συμβάλλει στη νοητική, γνωστική, ψυχοκινητική, συναισθηματική (Αναγνωστόπουλος, 1997· Τάφα, 2008), αντιληπτική ανάπτυξη, καθώς και στην πολιτισμική κατανόηση (Stadler & Ward, 2010). Πιο συγκεκριμένα, η ανάγνωση ιστοριών επιφέρει σημαντικά οφέλη και στην κατανόηση των μαθηματικών (Merga & Roni, 2017), στην ανάπτυξη της φαντασίας (Kohm, Holmes, Romeo, & Koolidge, 2016), της κρίσης, της βούλησης, δηλαδή σε σημαντικές ψυχολογικές

λειτουργίες για την ολιστική εξέλιξη του παιδιού. Ακόμη, η ανάγνωση ιστοριών συνεισφέρει στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των παιδιών μέσω διεργασιών, όπως η ταύτιση με τους ήρωες και η μίμηση (Δελώνης, 1988). Η σημασία της ανάγνωσης ιστοριών φέρνει στην επιφάνεια κι άλλα θέματα που αφορούν το παιδί και την ψυχολογία του, όπως η επίλυση προβλημάτων, η αυτοδιαχείριση, η αυτογνωσία, η αυτοεκτίμηση (Cook, Silva, Hayden, & Coddling, 2017), αλλά και μέσω κοινωνικών συμπεριφορών, όπως η κοινωνική αλληλεπίδραση, τα συναισθήματα, η κοινωνική συμπεριφορά και το κοινωνικό παιχνίδι (Kohm et al., 2016).

Σύμφωνα με τους Martinez & Teale (1993), τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, που φοιτούν σε τάξεις των παιδικών σταθμών και των νηπιαγωγείων, αλλά και τα παιδιά της πρώτης τάξης του δημοτικού, συμμετέχουν σε αλληλεπιδραστικές αναγνώσεις ιστοριών (τουλάχιστον μία ανάγνωση ιστορίας την ημέρα, ενώ και σε πολλές τάξεις πολλαπλές αναγνώσεις καθημερινά). Συνεπώς, η ανάγνωση ιστοριών είναι ένα σημαντικό μέσο με το οποίο ένας παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας ωθεί τους μαθητές να αλληλοεπιδράσουν με το περιεχόμενο και την πλοκή της ιστορίας, να ανακαλύψουν τρόπους προσέγγισης των ιστοριών με στόχο την καλύτερη ανάπτυξή τους. Αν κάποιος παιδαγωγός δίνει έμφαση σ' ένα συγκεκριμένο τρόπο προσέγγισης μιας ιστορίας, τότε και τα παιδιά σ' αυτή την τάξη είναι πιθανόν να υιοθετήσουν τον ίδιο τρόπο προσέγγισης των ιστοριών (Martinez & Teale, 1993).

Η σημασία της ανάγνωσης ιστοριών στο πλαίσιο των προγραμμάτων σπουδών των βρεφονηπιακών σταθμών

Οι πρώτοι εθνικοί παιδικοί σταθμοί ιδρύθηκαν το 1926, με αναγνώριση από την πλευρά της Πολιτείας της ανάγκης των παιδιών για αγωγή και φροντίδα. Οι δομές, ιδιωτικές και κρατικές, που ιδρύθηκαν πριν από αυτήν την ημερομηνία, είχαν καθαρά προνιακό χαρακτήρα (ημερήσια περίθαλψη για ορφανά και άπορα παιδιά) (Ζέρβα, Σιδηροπούλου, Ζέρβας, Σαλωνίδης, 2015).

Παπαθανασίου, 2000). Μετά από έντεκα χρόνια, το 1937 δημοσιεύεται ο πρώτος κανονισμός λειτουργίας και παράλληλα το ημερήσιο πρόγραμμα λειτουργίας τους (Παπαθανασίου, 2000). Οι δραστηριότητες του προγράμματος καθορίστηκαν από τη διοικητική επιτροπή του παιδικού σταθμού, μετά από την εισήγηση της διευθύντριας και στη συνέχεια εγκρίθηκε από τον Επιθεωρητή της Δημοτικής Εκπαίδευσης. Για το περιεχόμενο του συγκεκριμένου προγράμματος δεν υπάρχουν στοιχεία (Παπαθανασίου, 2000).

Το 1977 συντάσσεται νέος κανονισμός λειτουργίας και νέο ωρολόγιο πρόγραμμα που είναι ακριβώς το ίδιο με εκείνο των νηπιαγωγείων του Υπουργείου Παιδείας του 1962, με μοναδική διαφοροποίηση την προσθήκη της φράσης «η τοιαύτα κατά το σύστημα Μοντεσσόρι» η οποία αναφέρεται στα εξωτερικά και εσωτερικά παιχνίδια (Παπαθανασίου, 2000, σελ.42). Σύμφωνα με αυτό, τα παραμύθια ως κομμάτι της μητρικής γλώσσας, αποτελούν ένα από τα προσφορότερα μέσα για τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών και μία από τις πιο ευχάριστες δραστηριότητες. Συμβάλλουν στην πνευματική ανάπτυξη των παιδιών αλλά ταυτόχρονα δημιουργούν την αυθόρμητη τάση τους για έκφραση και διατύπωση αποριών, συναισθημάτων και κρίσεων. Βέβαια, κατάλληλα παραμύθια θεωρούνται οι μύθοι του Αισώπου και απλά παραμύθια του ελληνικού λαού που αναφέρονται σε ζώα, άνθη και γενικότερα σε προσωποποίηση φυσικών όντων (Β.Δ. 494/1962, ΦΕΚ 124/τ. Α'/6-8-62).

Ένας νέος κανονισμός λειτουργίας των παιδικών σταθμών μαζί με ένα νέο ημερήσιο πρόγραμμα δημοσιεύεται το 1988 (ΦΕΚ 546/τ.Β/2-8-88). Αμέσως μετά, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εκπονεί το «Σχέδιο Νέου Αναλυτικού Προγράμματος για το νηπιαγωγείο» και το «Βιβλίο Δραστηριοτήτων», τα οποία, με έγγραφο της Διεύθυνσης Παιδικής Προστασίας του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας, υιοθετούνται τον επόμενο χρόνο από τους παιδικούς σταθμούς (Ζέρβα κ.α., 2015 · Παπαθανασίου, 2000). Στο Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα η ανάγνωση κειμένων παρουσιάζεται σε δυο τομείς. Αρχικά, στο τρίτο μέρος «Αγωγή και αισθητική ανάπτυξη του νηπίου» στην επιμέρους ενότητα της «λογοτεχνίας» δίνεται η δραστηριότητα

«ακρόαση επιλεγμένων για τα νήπια, πεζών και ποιητικών κειμένων» (σελ 4476) αλλά και στο τέταρτο μέρος «Αγωγή και νοητική ανάπτυξη του νηπίου» στην επιμέρους ενότητα «Η γλώσσα: Μια μορφή της συμβολικής λειτουργίας που συνοφαινεται με όλες τις δραστηριότητες» παρουσιάζεται «μία αφήγηση ή ανάγνωση ενός κειμένου» (σελ 4476) ως μια από τις δραστηριότητες που συμβάλλει στην ανταλλαγή απόψεων, στην έκφραση ιδεών, στην υποβολή ερωτήσεων και στην ερμηνεία καταστάσεων (Π.Δ. 486/ΦΕΚ 208/ τ.Α/26-9-89). Στο βιβλίο των δραστηριοτήτων (ΥΠΕΠΘ, 1991,σελ,182 ο.π. στην Λούβρου, 2014) αναφέρεται ότι «η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων έχει ως βασικό στόχο την ψυχαγωγία και την αισθητική καλλιέργεια του νηπίου». Ως λογοτεχνικά κείμενα ορίζονται: α)τα Ελληνικά λαϊκά παραμύθια, παραμύθια άλλων χωρών και κλασικά παραμύθια, β) οι Μύθοι του Αισώπου και γ) οι σύγχρονες ιστορίες γραμμένες από καταξιωμένους συγγραφείς βιβλίων.

Το ελληνικό κράτος το 1994 εντοπίζοντας προβλήματα στους παιδικούς σταθμούς που είχαν σχέση με τη γραφειοκρατία και τον αριθμό των παιδιών αλλά και θέλοντας να εναρμονιστεί με τις ευρωπαϊκές εντολές, μεταβιβάζει τους δημόσιους παιδικούς σταθμούς στην τοπική αυτοδιοίκηση (ΟΤΑ), με γενικότερη εποπτεία από το Υπουργείο Εσωτερικών (Ζέρβα κ.α., 2015). Την σύνταξη του Προγράμματος για την καλλιέργεια, την αγωγή και τη φροντίδα παιδιών προσχολικής ηλικίας, το Υπουργείο Εσωτερικών ανέθεσε το Παιδαγωγικό πρόγραμμα των παιδικών σταθμών (2009) στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών το ακαδημαϊκό έτος 2008-2009. Σε αυτό το πρόγραμμα ορίζονται τα εξής πεδία καλλιέργειας:

Σώμα, κίνηση και υγεία

Κοινωνική και πολιτιστική ζωή

Επικοινωνία: γλώσσα, γραπτός πολιτισμός και μέσα

Καλλιτεχνική δημιουργία

Θεατρική έκφραση

Μουσική

Βασικές εμπειρίες στα Μαθηματικά

Φυσικές επιστήμες και τεχνολογία-Εφαρμογές

Σε κάθε ένα από αυτά τα πεδία τίθενται οι στόχοι, η έννοια της καλλιέργειας και οι παιδαγωγικές μέθοδοι-εφαρμογές. Ειδικότερα οι στόχοι αφορούν:

- τις ικανότητες του εγώ
- τις κοινωνικές ικανότητες
- την ικανότητα απόκτησης γνώσεων
- την ικανότητα χρήσης μεθόδων μάθησης

Η έννοια της καλλιέργειας αφορά:

- το παιδί στον προσωπικό του κόσμο
- το παιδί στην κοινότητα των παιδιών
- το παιδί ζώντας στον κόσμο, ανακαλύπτοντας τον κόσμο

Οι Παιδαγωγικές μέθοδοι – Εφαρμογές αφορούν:

- τον σχεδιασμό της καθημερινής ζωής
- τα ερεθίσματα και το υλικό για παιχνίδι
- τον σχεδιασμό και τη διαμόρφωση των σχεδίων εργασίας
- τη διαμόρφωση χώρων και την επιλογή των υλικών.

Όλα τα παραπάνω οργανώνονται από τους παιδαγωγούς και πραγματοποιούνται με την συμμετοχή των παιδιών.

Στο πεδίο καλλιέργειας «Επικοινωνία:Γλώσσα, γραπτός πολιτισμός και μέσα» στην υποενότητα «το παιδί στον προσωπικό του κόσμο» ορίζονται ως «στόχοι των Ικανοτήτων του εγώ» :

- να είναι ικανό να εκφραστεί: Έχω κάτι να πω...
- να εκφράζει τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα συναισθήματά του
- να χαίρεται όταν χρησιμοποιεί τη γλώσσα· να έχει αίσθηση της ζωντάνιας της γλώσσας, της ομορφιάς της ομιλίας και της γραφής
- να ενδιαφέρεται για το διάβασμα και το γράψιμο, για την αφήγηση και την επινόηση ιστοριών
- να καταλαβαίνει ότι η γλώσσα της οικογένειάς του είναι μέρος της ταυτότητάς του» (Πρόγραμμα για την καλλιέργεια, την αγωγή και τη

φροντίδα παιδιών προσχολικής ηλικίας, Παιδαγωγικό Πρόγραμμα παιδικών σταθμών, 2009,σελ.65).

Προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι παραπάνω στόχοι, προτείνεται στις παιδαγωγικές μεθόδους-εφαρμογές με τίτλο «Έργα της παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας», η παιδαγωγός «να διαβάζει παραμύθια, να λέει ποιήματα, γλωσσοδέτες, στιχάκια · να αφηγείται ιστορίες, να παίζει παιχνίδια με τα χέρια, παιχνιδοτράγουδα και ταχταρίσματα · να λέει τα ονόματα των παιχνιδιών» (Πρόγραμμα για την καλλιέργεια, την αγωγή και τη φροντίδα παιδιών προσχολικής ηλικίας, Παιδαγωγικό Πρόγραμμα παιδικών σταθμών, 2009, σελ.65). Όμως, το πρόγραμμα αυτό δεν έγινε αποδεκτό από τους συλλόγους των παιδαγωγών των παιδικών σταθμών, γιατί θεωρήθηκε απλή αντιγραφή του γερμανικού προγράμματος που συντάχθηκε για άλλα παιδιά και ικανοποιούσε άλλες μαθησιακές ανάγκες. Έτσι, δεν εφαρμόστηκε ποτέ.

Βέβαια, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας του Παπαθανασίου (2000) φαίνεται ότι το παιδαγωγικό προσωπικό των παιδικών σταθμών έχει δημιουργήσει ένα «εγγενές δικό του πρόγραμμα» (Παπαθανασίου, 2000, σελ.178), καθώς «η ίδια η νηπιαγωγός (σε συνεργασία με τα παιδιά) επιλέγει τις δραστηριότητες που θα πραγματοποιηθούν» (Παπαθανασίου, 2000, σελ.178) στην τάξη της μεταξύ εκείνων που περιλαμβάνονται στα αναλυτικά προγραμμάτων του 1977 και 1988. Σε αυτό το πρόγραμμα, που προέκυψε από τις παρατηρήσεις του ερευνητή, η ανάγνωση βιβλίων και παραμυθιών είναι μια δραστηριότητα που μπορεί να πραγματοποιηθεί περισσότερες από μια φορές την ημέρα με διαφορετικούς στόχους κάθε φορά. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 108 παιδικούς σταθμούς που βρίσκονταν σε διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας με σκοπό να διερευνήσει αν οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στην τάξη είναι σύμφωνες με αυτές που αναφέρονται στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1977 και 1988. Αρχικά, δόθηκε στους παιδαγωγούς των παιδικών σταθμών, που συμμετείχαν στην έρευνα, ένα ερωτηματολόγιο για τις απόψεις τους σχετικά με τις δραστηριότητες του προγράμματος και στη συνέχεια ακολούθησε η παρατήρηση. Η παρατήρηση μέσα στις τάξεις έγινε από φοιτήτριες των ΤΕΙ

του τμήματος Βρεφονηπιοκόμιας, που εκπαίδευσε ο ερευνητής. Οι φοιτήτριες βοήθησαν όπου χρειάστηκε τους παιδαγωγούς και στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Διδακτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις για την ανάγνωση ιστοριών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας

Η ανάγνωση βιβλίων και ιστοριών στα παιδιά προσχολικής ηλικίας θεωρείται μια κατάλληλη διδακτική πρακτική για την ανάπτυξη του παιδιού (Zeece, 2007), γι' αυτό και περιλαμβάνεται στις μαθησιακές ενότητες των προγραμμάτων των περισσότερων χωρών (Τάφα, 2008). Όμως, ενώ τα περισσότερα προγράμματα ορίζουν ότι οι παιδαγωγοί σε καθημερινή σχεδόν βάση είναι απαραίτητο να διαβάζουν ιστορίες στα παιδιά, δεν δίνουν συγκεκριμένες οδηγίες για το πώς πρέπει να γίνεται αυτή η ανάγνωση (Fisher, Flood, Lapp & Fley, 2004). Το αποτέλεσμα είναι να παρουσιάζονται πολλοί και διαφορετικοί τρόποι ανάγνωσης, καθώς οι παιδαγωγοί των προσχολικών τάξεων δεν εφαρμόζουν τις ίδιες πρακτικές κατά την ανάγνωση ιστοριών (Kindle, 2011· Martinez & Teale, 1993). Έτσι, κάποιοι παιδαγωγοί χρησιμοποιούν βοηθήματα (κούκλες, μαριονέτες, αντικείμενα) ή την φωνή τους για να παρουσιάσουν μια ιστορία. Άλλοι παιδαγωγοί απλά διαβάζουν το κείμενο (Massey, 2004) χρησιμοποιούν, δηλαδή, τη λεγόμενη μέθοδο της μονολογικής ανάγνωσης, κατά την οποία ο παιδαγωγός διαβάζει τις λέξεις του κειμένου χωρίς να θέτει ερωτήσεις, αλλά και χωρίς να υπάρχει κάποιο είδος λεκτικής επικοινωνίας μεταξύ του παιδαγωγού και των παιδιών (Gormley & Ruhl, 2005· Simsek & Erdogan, 2015). Τέλος, κάποιοι άλλοι παιδαγωγοί διαβάζουν ιστορίες και κάνουν ερωτήσεις σχετικές με την εικονογράφηση (Massey, 2004) χρησιμοποιούν, δηλαδή, τη μέθοδο της διαλογικής ανάγνωσης, όπως ορίζεται στη βιβλιογραφία (Simsek & Erdogan, 2015). Οι ερωτήσεις και η συζήτηση μπορεί να γίνουν πριν, κατά την διάρκεια ή στο τέλος της ανάγνωσης (Massey, 2004). Συνεπώς, η μέθοδος που θα ακολουθηθεί επηρεάζεται από τον σκοπό του παιδαγωγού, αν δηλαδή

επιδιώκει η συγκεκριμένη δραστηριότητα ανάγνωσης να αποτελέσει ένα ευχάριστο διάλειμμα ή μια εμπειρία διδασκαλίας και εκμάθησης (Debruin-Parecki, 2007).

Τους διαφορετικούς τρόπους ανάγνωσης ιστοριών από τους παιδαγωγούς, παρουσίασαν οι Dickinson και Keebler (1989). Τρεις παιδαγωγοί παιδικού σταθμού βιντεοσκοπήθηκαν, καθώς διάβαζαν ιστορίες σε παιδιά ηλικίας τριών και τεσσάρων ετών. Παρατηρήθηκε ότι, παρόλο που διάβασαν πολλές και διαφορετικές ιστορίες, παρουσίασαν σταθερότητα στον τρόπο ανάγνωσης και συζήτησης. Ο βαθμός και ο τύπος σταθερότητας, όμως, διαφοροποιούνταν από παιδαγωγό σε παιδαγωγό. Πιο συγκεκριμένα, η Πέτρα (μια από τις παιδαγωγούς της έρευνας) έκανε σχόλια στο τέλος κάθε ανάγνωσης σε όλες τις ιστορίες, προκαλούσε ελάχιστα τις παρεμβάσεις των παιδιών και χρησιμοποιούσε κυρίως σχόλια για να γίνει πιο κατανοητή η ιστορία στα παιδιά. Η Terry (η δεύτερη παιδαγωγός) έδειχνε σταθερά ενδιαφέρον για την κατανόηση της ιστορίας από τα παιδιά. Αυτό το επιδίωκε με το να θέτει ερωτήσεις που αποσκοπούσαν στην αξιολόγηση και στην υποστήριξη της ανάκλησης του κειμένου. Μάλιστα, η διάρκεια της συζήτησης μεγάλωνε, όταν διάβαζε στα παιδιά πιο περίπλοκα και άγνωστα κείμενα. Παρόμοια με την Terry, η Connie (η τρίτη παιδαγωγός) ανέλυε τις ιστορίες, αλλά η συζήτηση που προκαλούσε, επικεντρωνόταν κυρίως σε λεπτομέρειες και ενδιαφέρουσες πτυχές των ιστοριών και πολύ λιγότερο στην κατανόηση της πλοκής από τα παιδιά.

Αλλά και η έρευνα των Martinez και Teale (1993) μελέτησε τις διαφορετικές προσεγγίσεις ανάγνωσης ιστοριών από τους παιδαγωγούς. Σε αυτήν την μελέτη, έξι παιδαγωγοί των παιδικών σταθμών επιλέχθηκαν για να διαβάσουν τέσσερα ίδια βιβλία στα παιδιά. Η ιδιαιτερότητα αυτής της μελέτης βρίσκεται στο γεγονός ότι τα δεδομένα που προέκυψαν από τις καταγραφές τους (κασέτες και βιντεοκασέτες) επικεντρώθηκαν κυρίως σε τρεις πτυχές του τρόπου ανάγνωσης της ιστορίας: 1) στη βαρύτητα που έδειχνε ο καθένας από τους έξι παιδαγωγούς στον σχολιασμό κατά την ανάγνωση της ιστορίας, 2) στο είδος των πληροφοριών που ο παιδαγωγός ή / και τα παιδιά

επεξεργάστηκαν κατά την ανάγνωση της ιστορίας και 3) στις στρατηγικές επεξεργασίας που ακολουθούσε ο παιδαγωγός. Αυτές οι τρεις πτυχές, σύμφωνα με τους ερευνητές, αναδεικνύουν τον τρόπο ανάγνωσης. Έτσι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που στηρίχθηκαν τόσο στις ποιοτικές, όσο και στις ποσοτικές αναλύσεις των δεδομένων, οι ερευνητές κατέλειξαν ότι κάθε ένας από τους έξι παιδαγωγούς είχε μια ξεχωριστή προσέγγιση στην ανάγνωση ιστοριών με εμφανείς διαφορές στην κάθε μία. Οι διαφορετικές προσεγγίσεις ανάγνωσης σχετίζονται με τον σκοπό της ανάγνωσης και τα οφέλη που επιδιώκει ο παιδαγωγός να αποκομίσουν τα παιδιά. Ειδικότερα, η βαρύτητα και η επιμονή του παιδαγωγού σε κάποια ή κάποιες από τις τρεις πτυχές του τρόπου ανάγνωσης της ιστορίας συνδέεται με την παιδαγωγική του αντίληψη (παιδοκεντρική-δασκαλοκεντρική), αλλά και με τα επιμέρους κομμάτια του γραμματισμού (προφορικό λόγο, λεξιλόγιο, φωνολογική επίγνωση) που επιθυμούσε να αναπτύξει.

Επίσης, και η έρευνα της Kindle (2011) ανέδειξε τον διαφορετικό τρόπο ανάγνωσης ιστοριών που εφαρμόζουν οι παιδαγωγοί οι οποίοι διδάσκουν σε παιδικούς σταθμούς της πολιτείας του Κάνσας. Τέσσερις παιδαγωγοί, από τους οκτώ, συμφώνησαν να συμμετέχουν στην έρευνα και κλήθηκαν να διαβάσουν με τον δικό τους τρόπο το ίδιο κείμενο στους μαθητές τους. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της έρευνας, τα παιδιά, αν και άκουσαν την ίδια ιστορία, βίωσαν μια διαφορετική εμπειρία ανάγνωσης, καθώς η κάθε παιδαγωγός είχε τον δικό της διαφορετικό τρόπο διαβάσματος. Η ερευνήτρια κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι διαφοροποιήσεις αυτές οφείλονται κυρίως στην προετοιμασία του παιδαγωγού πριν την ανάγνωση, στη γενικότερη εκπαιδευτική φιλοσοφία αλλά και στις απόψεις του παιδαγωγού για τον σκοπό της ανάγνωσης ιστοριών. Επίσης, η ερευνήτρια επισήμανε ότι προκειμένου να αντληθούν τα μέγιστα οφέλη από τις κοινές εμπειρίες ανάγνωσης με τα παιδιά, οι παιδαγωγοί πρέπει να οργανώνουν τις δραστηριότητες ανάγνωσης έχοντας ορίσει τους σκοπούς της και τις προθέσεις της. Σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να αντιμετωπίζουν την ανάγνωση ως μια δραστηριότητα που δεν χρειάζεται προγραμματισμό και προετοιμασία.

Ορισμένες μέθοδοι ανάγνωσης ιστοριών αποτέλεσαν και το θέμα της μελέτης της Seneschal (1997). Συγκεκριμένα, η μελέτη εξέτασε την επίδραση που έχουν στο εκφραστικό και δεκτικό λεξιλόγιο των παιδιών, η ανάγνωση με τη χρήση ερωτήσεων, η μονολογική ανάγνωση και η επαναλαμβανόμενη. Η κάθε μια από τις τρεις αυτές μεθόδους εφαρμόστηκε σε μία ομάδα μαθητών αποτελούμενη από 30 παιδιά (15 αγόρια και 15 κορίτσια) ηλικίας τριών και τεσσάρων ετών. Τα παιδιά φοιτούσαν σε παιδικούς σταθμούς σε μια περιοχή μεσαίου κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου στην Οτάβα του Καναδά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα παιδιά φάνηκε να ωφελήθηκαν στην ανάπτυξη του λεξιλογίου τους από την ανάγνωση ιστοριών εν γένει, ενώ η κάθε μια από τις καταστάσεις ανάγνωσης είχε διαφορετικές επιπτώσεις στην απόκτηση του εκφραστικού και του δεκτικού λεξιλογίου. Συγκεκριμένα, η τεχνική της επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης της ιστορίας διευκόλυνε την απόκτηση εκφραστικού και δεκτικού λεξιλογίου από τα παιδιά, ενώ οι απαντήσεις στις ερωτήσεις που τίθενται κατά τις πολλαπλές αναγνώσεις ήταν πιο χρήσιμη για την απόκτηση περισσότερο του εκφραστικού παρά του δεκτικού λεξιλογίου.

Συνεπώς, η ανάγνωση ιστοριών στην προσχολική τάξη είναι, αδιαμφισβήτητα, μία κοινά αποδεκτή διδακτική πρακτική από όλους τους παιδαγωγούς, χωρίς όμως να υπάρχει ένας κοινός τρόπος εφαρμογής μέσα στην τάξη. Το αποτέλεσμα είναι να παρουσιάζονται πολλοί και διαφορετικοί τρόποι στην ανάγνωση ιστοριών (Kindle, 2011), χωρίς αυτό να σημαίνει ότι υπάρχουν λάθος και σωστοί τρόποι (Martinez & Teale, 1993). Ο τρόπος ανάγνωσης και αλληλεπίδρασης του παιδαγωγού με τα παιδιά φαίνεται να επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως την ηλικία των παιδιών, το κείμενο της ιστορίας, την παιδαγωγική θεωρία που υποστηρίζει ο παιδαγωγός (Martinez & Teale, 1993) αλλά και τους εκπαιδευτικούς σκοπούς που επιδιώκονται μέσω της ανάγνωσης ιστοριών (Kindle, 2011).

Ανάγνωση- παράσταση

Στην προσέγγιση της ανάγνωσης-παράστασης, οι παιδαγωγοί διαβάζουν ιστορίες με δραματικό τρόπο (Zeese, 2007), χωρίς καμία διακοπή για σχολιασμό και συζήτηση από την αρχή έως το τέλος της (Lever & Senechal, 2010 · Μιχαλοπούλου, 2001 · Χατζητόλιου-Βιλδιρίδη, 2001). Εναλλακτικά, και πολύ σπάνια, μπορεί να υπάρξει μια πολύ μικρής διάρκειας συζήτηση μεταξύ των παιδιών και του παιδαγωγού την ώρα της ανάγνωσης της ιστορίας (Zeese, 2007). Η συζήτηση πραγματοποιείται πριν την ανάγνωση αλλά, κυρίως, μετά από αυτήν (Reese & Cox, 1999 · Τάφα, 2008). Ειδικότερα, η συζήτηση περιλαμβάνει ερωτήσεις (Μιχαλοπούλου, 2001), σχόλια και περιγραφές (Αναγνωστόπουλος, 1997). Οι ερωτήσεις έχουν ως σκοπό να ελέγξουν τη μνήμη, την προσοχή και την κατανόηση της ιστορίας (Μιχαλοπούλου, 2001). Επίσης, στοχεύουν στο να αποσαφηνίσουν έννοιες άγνωστων λέξεων (Reese et al., 2008), καθώς οι λέξεις και οι εικονογραφήσεις του βιβλίου αποτελούν τα ακουστικά και οπτικά στηρίγματα στην ανάγνωση της ιστορίας, τα οποία βοηθούν στην κατανόηση του περιεχομένου της ιστορίας από τα παιδιά (Zeese, 2007). Τέλος, γίνεται προσπάθεια να συνδεθεί η ιστορία του βιβλίου με τα προσωπικά βιώματα του κάθε παιδιού (Reese et al., 2008). Αντιλαμβανόμαστε ότι η συζήτηση χρησιμοποιείται ως παιδαγωγικό όχημα για να δημιουργήσει ουσιαστικούς δεσμούς μεταξύ μιας ιστορίας ή μέρους μιας ιστορίας με τις εμπειρίες των παιδιών (Zeese, 2007).

Οι παιδαγωγοί, που εφαρμόζουν αυτήν την προσέγγιση ανάγνωσης ιστοριών, χρησιμοποιούν μια ποικιλία από διάφορες τεχνικές επηρεασμένες από την τέχνη της υποκριτικής (Zeese, 2007), όπως είναι οι κινήσεις του σώματος, η δραματικότητα στην έκφραση του προσώπου, οι παύσεις και τα επιφωνήματα, προκειμένου να προσελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών (Μιχαλοπούλου, 2001), αλλά και για να σηματοδοτήσουν σημαντικά σημεία ή τμήματα της ιστορίας. Επιπλέον, στις τεχνικές εντάσσονται η μεταβολή της έντασης και του τόνου της φωνής τους, αντλώντας επιλεγμένες λέξεις και φράσεις, η χρήση διακριτών φωνών για να καταστήσουν τους χαρακτήρες της

ιστορίας ζωντανούς στη φαντασία των παιδιών και οι μεταβαλλόμενες εκφράσεις του προσώπου συμπεριλαμβανομένης και της γλώσσας του σώματος (Zeese, 2007). Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, ο αφηγητής παρακολουθεί την αντίδραση του ακροατηρίου σταματώντας την ανάγνωση της ιστορίας και ελέγχοντας τις αντιδράσεις του (Αναγνωστόπουλος, 1997).

Οι τεχνικές δραματοποίησης που χρησιμοποιούν οι παιδαγωγοί, κατά την ανάγνωση ιστοριών, αποτέλεσε το θέμα της έρευνας των Moschovaki, Meadows και Pellegrini (2007). Συγκεκριμένα, σκοπός της μελέτης ήταν να εξετάσει με ποιον τρόπο η χρήση των τεχνικών δραματοποίησης από τους παιδαγωγούς (φωνή, παίξιμο ρόλων, κινήσεις, σχόλια που μαρτυρούν συναισθηματική εμπλοκή του παιδαγωγού), κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και της συζήτησης των ιστοριών, επηρεάζει τις συναισθηματικές αντιδράσεις των μικρών παιδιών. Είκοσι νηπιαγωγοί διάβασαν τέσσερα βιβλία, δύο μυθιστορήματα και δύο πληροφοριακά κείμενα (κείμενο αφήγησης/έκθεσης) σε παιδιά ηλικίας 3,5-5,5 ετών. Οι ερευνητές διαπίστωσαν σημαντικές διαφορές τόσο στον τρόπο ανάγνωσης των βιβλίων από τους παιδαγωγούς, όσο και στις αντιδράσεις των μικρών παιδιών. Βέβαια, οι διαφορές στον τρόπο ανάγνωσης οφείλονταν, ως ένα σημείο, και στο είδος των βιβλίων (μυθοπλασίας και πληροφοριών) που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας, υπάρχει μια ισχυρή και αμφίδρομη σχέση μεταξύ της ανάγνωσης των ιστοριών με τη χρήση τεχνικών δραματοποίησης από τους παιδαγωγούς και της συναισθηματικής και ενεργής συμμετοχής των μικρών παιδιών. Συγκεκριμένα, τα σχόλια των παιδαγωγών που φανέρωναν την συναισθηματική τους εμπλοκή στην ιστορία επηρεάζουν τις αντιδράσεις των παιδιών. Η χρήση της δραματοποίησης από την πλευρά των παιδαγωγών οδήγησε στη μίμηση αυτής της δραματοποίησης από τα παιδιά και η χρήση της μίμησης φωνών από τους παιδαγωγούς πυροδότησε σχόλια που φανέρωναν τη συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών στα γεγονότα της ιστορίας. Από την άλλη πλευρά, οι εκδηλώσεις ευχαρίστησης, ενθουσιασμού, ενδιαφέροντος και θλίψης μέσω των σχολίων και των εξωλογεχνικών στοιχείων (κινήσεις, εκφράσεις του προσώπου,

επιφωνήματα κλπ.) από τα παιδιά ενίσχυσε στους παιδαγωγούς την τάση να χρησιμοποιούν τεχνικές δραματοποίησης, αλλά και να πραγματοποιούν σχόλια τα οποία φανέρωναν τη συναισθηματική τους εμπλοκή.

Συνεπώς, σύμφωνα με τους Reese, Cox, Harte και McAnally (2008), η ενεργή συμμετοχή του παιδιού στην ανάγνωση βιβλίων και ιστοριών είναι σχεδόν πάντα πιο αποτελεσματική από την απλή ανάγνωση του κειμένου. Όμως, πέρα από τη συγκεκριμένη αρχή, ο τύπος της αλληλεπίδρασης ποικίλλει από βιβλίο σε βιβλίο, από μέρα σε μέρα και από τάξη σε τάξη. Με άλλα λόγια, δεν υπάρχει ούτε μόνο ένας τρόπος ανάγνωσης βιβλίων, ούτε ένας σωστός ή λανθασμένος τρόπος. Κάποια είδη κειμένου (π.χ. οι ιστορίες που είναι γραμμένες με στίχους και έχουν ρίμα) είναι σημαντικό να διαβάζονται χωρίς διακοπές και παρεμβάσεις, διότι οποιαδήποτε παρέμβαση θα κατέστρεφε την αισθητική ακεραιότητα του κειμένου και, ενδεχομένως, μερικά από τα χαρακτηριστικά του. Αντίθετα, η προσέγγιση της ανάγνωσης-παράστασης θα ήταν, ίσως, καταλληλότερη, καθώς θα επέτρεπε την επεξεργασία του κειμένου μετά το πέρας της ανάγνωσής του. Έτσι, ορισμένες ιστορίες που έχουν έμμετρο κείμενο είναι προτιμότερο να διαβαστούν στα παιδιά με την προσέγγιση της ανάγνωσης-παράστασης παρά με τη διαλογική. Επιπρόσθετα, η διατήρηση του ενδιαφέροντος τόσο του παιδιού, όσο και του παιδαγωγού-αναγνώστη είναι ο σημαντικότερος προγνωστικός παράγοντας των ωφελημάτων που θα αποκτηθούν από την ανάγνωση βιβλίων- ιστοριών.

Διαλογική ή αλληλεπιδραστική ανάγνωση ιστοριών

Οι σύγχρονοι παιδαγωγοί εστιάζουν στη σημασία που έχει η χρήση του διαλόγου, καθώς τον αντιμετωπίζουν ως ένα δομικό εργαλείο, αλλά και ως ένα θεωρητικό πλαίσιο έρευνας για τις διδακτικές πρακτικές (van den Linden & Renshaw, 2010). Ο διάλογος ως εργαλείο διαφοροποιείται από τον μονόλογο, διότι φέρνει στο προσκήνιο την αλληλεπίδραση μέσω της απάντησης (van den Linden & Renshaw, 2010).

Η διαλογική ή αλληλεπιδραστική ανάγνωση ιστοριών ορίζεται ως η μεγαλόφωνη ανάγνωση που περιλαμβάνει συζήτηση (DeBruin-Parecki, 2004 ο.π. στο DeBruin-Parecki, 2007), κυρίως κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης της ιστορίας (Zeece, 2007 · Τάφα, 2008), στηρίζεται στο δούναι και λαβείν του διαλόγου και ενεργοποιεί τη συμμετοχή των παιδιών (DeBruin-Parecki, 2004 ο.π. στο DeBruin-Parecki, 2007). Σε αυτήν τόσο ο ενήλικας, όσο και το παιδί είναι ενεργοί συμμετέχοντες σε ένα επικοινωνιακό διάλογο σχετικό με την ιστορία (Justice & Pence, 2005).

Βέβαια, κατά την Zeece (2007), ο διάλογος επηρεάζεται από την παιδαγωγική φιλοσοφία του παιδαγωγού. Έτσι, αυτή διαχωρίζει τη διαλογική ή αλληλεπιδραστική ανάγνωση σε δυο είδη: τη δασκαλοκεντρική και τη συνεργατική. Στη δασκαλοκεντρική ανάγνωση, η συζήτηση αφορά, κυρίως, την ανάκληση περιστατικών της ιστορίας, τα σχόλια, τις επεξηγήσεις και τις ερμηνείες του κειμένου που είναι κατευθυνόμενες σε μεγάλο βαθμό από τον παιδαγωγό, ο οποίος έχει χαμηλές προσδοκίες από τα παιδιά. Στη συνεργατική, αντίθετα, η συζήτηση επικεντρώνεται στην κατανόηση του περιεχομένου και της δομής της ιστορίας. Απαιτεί από τα παιδιά να έχουν μια σχετικά υψηλή γνωστική και νοητική καλλιέργεια και συμβάλλει στη σύνδεση των γεγονότων της ιστορίας με τις προσωπικές τους εμπειρίες και βιώματα.

Παράλληλα, η διαλογική ή αλληλεπιδραστική ανάγνωση ιστοριών εμφανίζει διαφοροποιήσεις και ως προς τον τρόπο και τον βαθμό ανάλυσης και επεξεργασίας των κειμένων. Έτσι, η συζήτηση ξεκινά από την εστίαση στις εικόνες, την επανάληψη του κειμένου (Anderson, Anderson, Lynch, Shapiro & Kim, 2012), τις περιγραφές αντικειμένων, προσώπων και δράσεων, οδηγείται στις εξαγωγές συμπερασμάτων, στις ανοιχτές ερωτήσεις για το περιβάλλον της ιστορίας και τους ήρωες, στις αξιολογήσεις των πράξεων των ηρώων της ιστορίας και καταλήγει σε προσπάθεια σύνθεσης των γεγονότων με προσωπικά βιώματα του παιδιού (Anderson et al., 2012· Reese et al., 2008). Επιπλέον, ερωτήσεις σχετικές με λέξεις, με τις συμβάσεις γραπτού λόγου και της γραφής μπορεί να προκύψουν, καθώς και εκείνες που σχετίζονται με τη

ροή της ιστορίας, όπως τους χαρακτήρες, τα γεγονότα ή τον χώρο των εξελίξεων (Ezell & Justice, 2005· Justice & Pence, 2005).

Το είδος των ερωτήσεων και ο τρόπος που υποβάλλονται, αλλά και ο εν γένει τρόπος διεξαγωγής του διαλόγου στηρίζονται σε γνώσεις που ήδη τα παιδιά έχουν κατακτήσει και εξαρτώνται από την ηλικία τους (Anderson et al., 2012· Ezell & Justice, 2005· Reese et al., 2008). Έτσι, οι ερωτήσεις στο διάλογο είναι ανοιχτού τύπου («τι», «πού», «ποιος» ή «γιατί»), αποσκοπούν στην ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών που έχουν τα παιδιά, οι οποίες είναι παρόμοιες με αυτές της ιστορίας (Justice & Pence, 2005· van den Linden & Renshaw, 2010), στην αποκάλυψη απόψεων, συμπεριφορών και επιθυμιών (van den Linden & Renshaw, 2010).

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί μια υψηλού επιπέδου αναγνωστική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και των παιδαγωγών είναι απαραίτητα τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

Διάταξη. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης είναι σημαντικό ο παιδαγωγός να βρίσκεται στο ύψος του παιδιού και να κάθονται ο ένας απέναντι στον άλλο (Fields et al., 2007· Justice & Pence, 2005), έτσι ώστε να μπορεί με άνεση το παιδί να βλέπει και την εικονογράφηση. Παιδιά, που δεν έχουν καλή οπτική επαφή με το βιβλίο και τις εικόνες του, δεν αποκομίζουν τα μέγιστα δυνατά οφέλη (Ezell & Justice, 2005). Κατά τους Weitzman και Grenberg (2002 ο.π. στο Justice & Pence, 2005) αυτή η θέση ευνοεί την δημιουργία μιας ιδιαίτερης φυσικής και συναισθηματικής σχέσης κατά την αλληλεπίδραση, γεγονός που είναι ιδιαίτερα βοηθητικό σε παιδιά τα οποία είναι εν γένει διστακτικά στις απαντήσεις τους (Justice & Pence, 2005). Όταν η ανάγνωση της ιστορίας πραγματοποιείται μπροστά από μία μεγάλη ομάδα παιδιών επιβάλλεται, προκειμένου να δουν όλα τα παιδιά την εικονογράφηση, είτε το βιβλίο να γυρίζεται προς τα παιδιά μετά την ανάγνωση της κάθε σελίδας (Ezell & Justice, 2005), είτε να γίνεται μικρή παύση για να δείχνονται οι εικόνες (Morrow, Freitag, & Gambrell, 2009). Αυτό είναι σημαντικό τα παιδιά να το ξέρουν από την αρχή της ανάγνωσης, ώστε να γνωρίζουν τη διαδικασία και να μην είναι ανήσυχια. Βέβαια, η

ανησυχία των παιδιών θα αποφευχθεί και από το γεγονός ότι η ανάγνωση της ιστορίας γίνεται σε ήρεμο περιβάλλον (Ezell & Justice, 2005) σε μονό ή διπλό ημικόκλιο (Morrow et al., 2009), με αναπαυτικά καθίσματα και επαρκή φωτισμό. Η ύπαρξη μιας γωνιάς ανάγνωσης θα ήταν η ιδανική συνθήκη (Ezell & Justice, 2005).

Οι ιστορίες. Σημαντικό στοιχείο, κατά τους Ezell και Justice, 2005 για την επιτυχημένη δραστηριότητα αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης είναι και η ιστορία, καθώς πρέπει να προσελκύσει το ενδιαφέρον και την προσοχή του παιδιού. Η εστίαση μόνο στον τρόπο διαβάσματος ενός κειμένου δεν επαρκεί για να αποσπάσει το ενδιαφέρον των παιδιών. Έτσι, ο ενήλικας, όταν επιλέγει μια ιστορία είναι καλό να δίνει προσοχή στο περιεχόμενό της το οποίο πρέπει να είναι ενδιαφέρον αλλά και στην εντυπωσιακή εικονογράφηση της. Το θέμα της ιστορίας θα το επλέξει με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών αλλά και τις προηγούμενες αντιδράσεις τους σε αναγνώσεις βιβλίων.

Επαναλαμβανόμενη ανάγνωση. Σύμφωνα με τους Justice και Pence (2005) μέσω της επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης δίνεται στο παιδί η ευκαιρία να κάνει νέες ανακαλύψεις. Μια μόνο ανάγνωση δεν είναι επαρκής για την κατάκτηση του νέου λεξιλογίου, ενώ οι πολλαπλές αναγνώσεις βοηθούν τόσο στην κατάκτηση του εκφραστικού, όσο και του δεκτικού λεξιλογίου. Δημιουργούν, ακόμη, την αίσθηση της οικειότητας στο παιδί και ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους. Η οικειότητα αυτή οδηγεί στη σταδιακή απόκτηση νέων αντιλήψεων και ικανοτήτων.

Η ευαισθησία και η ανταπόκριση του παιδαγωγού. Το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό των παιδαγωγών που διαβάζουν μια ιστορία στα παιδιά είναι η ευαισθησία και η ανταπόκρισή τους. Ο παιδαγωγός με αυτόν τον τρόπο δείχνει ότι εκτιμά τη συνεισφορά των παιδιών στην αλληλεπίδραση κατά την ανάγνωση της ιστορίας (Justice & Pence, 2005). Οι Weitzman και Grenberg, (2002 ο.π. στο Justice & Pence, 2005) αναφέρουν στρατηγικές απασχολήσεις των παιδιών οι οποίες αυξάνουν την αλληλεπίδραση, όπως είναι: η παρατήρηση, η αναμονή, η ακρόαση και η κατά πρόσωπο παρουσία. Ο παιδαγωγός, που παρατηρεί, δεν αναζητά μόνο την προφορική απάντηση,

τις εκφράσεις του προσώπου και την στάση του σώματος, τη ματιά, που είναι δείκτες της ενασχόλησης και των κινήτρων των παιδιών, αλλά και το πόσο καλά κατανοούν τις νέες έννοιες. Ο παιδαγωγός είναι καλό να περιμένει, να δίνει στα παιδιά τον χρόνο να διατυπώσουν τις απαντήσεις τους και να τις εκφράσουν καθώς κατανοεί ότι τα παιδιά χρειάζονται περισσότερο χρόνο για τη διατύπωση των απαντήσεων. Είναι σημαντικό να ακούει, να δίνει προσοχή σε αυτά που του λένε τα παιδιά (Fields et al., 2007·Justice & Pence, 2005) και να απαντά ανάλογα, ώστε να κρατά τη συζήτηση ζωντανή (Justice & Pence, 2005). Επιπλέον, είναι καλό να διατυπώνει ερωτήσεις με τέτοιο τρόπο, ώστε να ενθαρρύνει την σκέψη, αλλά και τη χρήση της γλώσσας. Σχολιάζει τα λεγόμενα των παιδιών για να διευκολύνει την ανάπτυξη των ιδεών, αλλά και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου (Fields et al., 2007). Βέβαια, η προσπάθεια των παιδιών να κάνουν ερωτήσεις ή να σχολιάζουν πρέπει να επαινείται για να ενισχυθεί με αυτόν τον τρόπο η αυτοπεποίθησή τους (Ezell & Justice, 2005). Αυτό είναι σημαντικό, προκειμένου να δημιουργηθεί ατμόσφαιρα αποδοχής στην οποία τα παιδιά θα έχουν την άνεση να εκφραστούν και να αποκτήσουν νέες δεξιότητες (Ezell & Justice, 2005).

Βέβαια, ο παιδαγωγός, κατά τους Ezell και Justice (2005), πρέπει να είναι σε θέση να αξιολογήσει το επίπεδο ανάπτυξης του κάθε παιδιού ξεχωριστά σε κάθε χρονική στιγμή και να βρίσκει τρόπους για να το βοηθήσει να περάσει στο επόμενο επίπεδο. Η σκαλωσιά, για παράδειγμα, είναι μια μορφή τέτοιας διδακτικής πρακτικής, που περιλαμβάνει αλληλεπίδραση μεταξύ δυο συμμετεχόντων, οι οποίοι εναλλάσσουν προφορικές ή φυσικές πράξεις.

Εμπλοκή του παιδιού. Ένα επιπρόσθετο και αποφασιστικής σημασίας χαρακτηριστικό για την ποιοτική αλληλεπίδραση, κατά τους Justice και Pence (2005), είναι η εμπλοκή των παιδιών. Όμως, η εμπλοκή και η επιμονή των παιδιών να συμμετέχουν σε συζητήσεις μπορεί να επηρεαστεί από τα στοιχεία του χαρακτήρα τους. Για παράδειγμα, ένα συνεσταλμένο παιδί, που δεν συμμετέχει στις συζητήσεις, επιβάλλεται ο παιδαγωγός να ανακαλύψει τρόπους και χειρισμούς που θα το βοηθήσουν ώστε να εξαλείψει αυτό το

αρνητικό χαρακτηριστικό. Αυτό μπορεί να συμβεί με την παρότρυνση του παιδαγωγού να περιγράφει το παιδί τις εικόνες που βλέπει αλλά και θέτοντας του ερωτήσεις. Η συγκεκριμένη πρακτική ενισχύει παράλληλα και την ανάπτυξη του εκφραστικού λεξιλογίου. Επιπρόσθετα, τα παιδιά νιώθουν χαρά και ικανοποίηση, καθώς ο παιδαγωγός σταματά την ανάγνωση προκειμένου να παρατηρήσουν με προσοχή την εικονογράφηση των σελίδων, να συζητήσουν για τις νέες λέξεις που ακούν και να εξερευνήσουν θέματα που τους ενδιαφέρουν. Σκοπός δεν είναι μόνο να διαβαστούν οι λέξεις του κειμένου, αλλά να δημιουργηθεί μια ευχάριστη, υψηλού επιπέδου αλληλεπίδραση (Justice & Pence, 2005) που θα βοηθήσει στην ανάπτυξη και στην εξέλιξη των παιδιών (Ezell & Justice, 2005).

Η διαλογική ή αλληλεπιδραστική ανάγνωση θεωρείται ως μία από τις πιο δυνατές και συχνές δραστηριότητες για την επακόλουθη ανάπτυξη του προφορικού λόγου και του γραμματισμού (Ezell & Justice, 2005). Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα των Simsek και Erdogan (2015) εξετάζονται οι επιπτώσεις της διαλογικής προσέγγισης ανάγνωσης σε σύγκριση με την μονολογική, στην ανάπτυξη του λεξιλογίου. Ως μονολογική ανάγνωση ορίζεται από τους Gormley & Ruhl (2005 ο.π. στον Simsek & Erdogan, 2015) η κατά λέξη ανάγνωση της ιστορίας χωρίς καμία διακοπή για ερωτήσεις ή λεκτική αλληλεπίδραση ανάμεσα στο παιδί και τον ενήλικα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών που ανήκαν στην ομάδα της διαλογικής ανάγνωσης, σε διάστημα τεσσάρων εβδομάδων, παρουσίασαν μεγαλύτερη ανάπτυξη του λεξιλογίου τους από τα παιδιά που ανήκαν στην μονολογική ομάδα, ακόμα και αν τους διαβάζονταν τα ίδια βιβλία.

Η διαλογική ανάγνωση βιβλίων-ιστοριών επιδρά ευεργετικά και στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών με λέξεις επιστημονικού ενδιαφέροντος (όπως π.χ. οι λέξεις σελήνη, σπόρος, σκοτάδι, βάτραχος κλπ.) σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης των Okyay και Kandir (2019). Η μελέτη αυτή έλαβε χώρα στις προσχολικές τάξεις δύο δημοτικών σχολείων στην περιοχή Etimesgut της Άγκυρας και συμμετείχαν 52 παιδιά ηλικίας 48-

72 μηνών. Από αυτά, 26 παιδιά που φοιτούσαν σε 2 τάξεις του ενός σχολείου αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα που έλαβε παρέμβαση διαλογικής ανάγνωσης, ενώ άλλα 26 παιδιά που φοιτούσαν σε δυο τάξεις του άλλου σχολείου αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου, που δε συμμετείχε σε ένα τέτοιο πρόγραμμα.

Η διαλογική ανάγνωση, σύμφωνα με τους Ezell και Justice (2005), είναι ιδιαίτερα ευεργετική για τα παιδιά, όταν το περιεχόμενο της ιστορίας έχει νόημα, έχει ενδιαφέρον και τους δίνει κίνητρα. Η γλώσσα και ο γραμματισμός των παιδιών ενισχύονται από μια τέτοια αλληλεπίδραση που στηρίζεται στη συνεισφορά, τόσο του ενήλικα όσο και των παιδιών. Είναι σημαντικό πολλά στοιχεία να ληφθούν υπόψη προκειμένου να πραγματοποιηθεί μια δραστηριότητα που να είναι ευχάριστη, αλλά ταυτόχρονα αποδοτική στην ανάπτυξη της γλώσσας και των ικανοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού.

Η συμβολή της ανάγνωσης ιστοριών στην κατανόηση των συμβάσεων γραπτού λόγου

Είναι σημαντικό τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να μάθουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η γραπτή γλώσσα, καθώς αυτή η γνώση βοηθάει στην τελική επιτυχία τους στην κατάκτηση της ανάγνωσης (Pullen & Justice, 2003). Ειδικότερα, η Adams (1990) και η Mason (1980, ο.π. στο Pullen & Justice, 2003) πιστεύουν ότι η συνειδητοποίηση των μορφών, των λειτουργιών και των χρήσεων του γραπτού λόγου παρέχει στα παιδιά το θεμέλιο πάνω στο οποίο κατασκευάζονται οι ικανότητές τους στην ανάγνωση και στη γραφή. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται με τη χρήση των βιβλίων, ότι η γραφή είναι μια μορφή επικοινωνίας, τι σημαίνει γράφω, διαβάζω αλλά και τι είναι ο έντυπος λόγος (Justice & Ezell, 2001). Οι κατακτήσεις αυτές από την πλευρά του παιδιού, σύμφωνα με τον Chall, 1983 (ο.π. στο Justice & Ezell, 2001), αποτελούν το πρώτο αλλά και σημαντικότερο στάδιο της εξέλιξης της ανάγνωσης και μπορούν να διαχωριστούν σε 4 διαστάσεις:

επίγνωση λέξεων (word awareness)
επίγνωση γραφημάτων (grapheme awareness)
μεταγλωσσική επίγνωση (metalinguistic awareness)
επίγνωση γραπτού λόγου (print awareness).

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τις επεξηγήσεις των Justice και Ezell (2001), η επίγνωση λέξεων αντιπροσωπεύει τη γνώση τη έννοιας της λέξης, καθώς αφορά τον γραπτό λόγο. Τα παιδιά που έχουν επαρκή αντίληψη της έννοιας της λέξης κατανοούν ότι οι λέξεις είναι κάτι διαφορετικό από τα γράμματα και ότι τα γράμματα φτιάχνουν τις λέξεις. Η επίγνωση γραφημάτων περιγράφει τη συνειδητοποίηση από την πλευρά των παιδιών των διακριτικών χαρακτηριστικών των γραμμάτων και τη γνώση των ονομάτων τους. Η μεταγλωσσική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα των παιδιών να χειρίζονται συνειδητά στοιχεία του γραπτού λόγου.

Η επίγνωση του γραπτού λόγου αφορά τη γνώση των συμβάσεων γραπτού λόγου όπως η φορά της ανάγνωσης και της γραφής (Justice & Ezell, 2001), ο τρόπος που κρατάμε ένα βιβλίο (Μανωλίτσης, 2016), τη γνώση της έννοιας των λέξεων, των γραμμάτων και της λειτουργίας των σημείων της στίξης στον γραπτό λόγο, καθώς και τα στοιχεία του βιβλίου (εξώφυλλο, τίτλος, σελίδα, η διαφορά του εξωφύλλου από τις άλλες σελίδες κλπ.) (Justice & Ezell, 2001 · Μανωλίτσης, 2016). Αφορά, επίσης, και την ικανότητα των παιδιών να αλληλεπιδρούν και να «αποκωδικοποιούν» τα συμφραζόμενα του γραπτού λόγου (Justice & Ezell, 2001). Σε πτυχές της επίγνωσης του γραπτού λόγου έχει δοθεί ιδιαίτερη προσοχή: στις συμβάσεις γραπτού λόγου (print concepts), στην αναγνώριση του περιβάλλοντος έντυπου λόγου (environmental print recognition) και στη γνώση των γραμμάτων(alphabet knowledge) (Pullen & Justice, 2003).

Έτσι, ένα παιδί, κατά τους Pullen και Justice (2003), με αναπτυγμένες τις γνώσεις για τις συμβάσεις του γραπτού λόγου γνωρίζει αρκετά βασικά σημεία που είναι απαραίτητα για την κατάκτηση της ανάγνωσης. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να γνωρίζει ότι:

1. Το κείμενο «λέει» την ιστορία,

2. Το κείμενο σε μια σελίδα διαβάζεται από αριστερά προς τα δεξιά,
3. Το κείμενο διαβάζεται από την κορυφή της σελίδας προς το κάτω μέρος της σελίδας,
4. Όταν διαβάζεται μία σελίδα του κειμένου, η ιστορία συνεχίζεται στην ακόλουθη σελίδα,
5. Οι λευκοί χώροι μεταξύ των ομάδων γραμμάτων αντιπροσωπεύουν ένα διάλειμμα μεταξύ των λέξεων τα οποία ονομάζονται όρια λέξεων.

Τα παιδιά, σύμφωνα με τους Pullen και Justice (2003), αρχίζουν να «χτίζουν» τις έννοιες των συμβάσεων γραπτού λόγου από πολύ μικρή ηλικία. Τα βρέφη ηλικίας μικρότερης των 8 μηνών ξεκινούν να χειρίζονται βιβλία, να γυρίζουν σελίδες και να μουρμουρίζουν προσποιούμενα τον τρόπο ανάγνωσης. Ωστόσο, αυτές οι έννοιες δεν «χτίζονται» αυτόματα. Απαιτείται η ενεργή συμμετοχή των ενηλίκων στις αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά που αφορούν στις συμβάσεις γραπτού λόγου, οι οποίες είναι κατάλληλες (γνωστικά, συναισθηματικά, κοινωνικά και σωματικά) για την ηλικία των παιδιών.

Οι επιπτώσεις της διαλογικής ανάγνωσης βιβλίων-ιστοριών από παιδαγωγούς στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού σε προνήπια και νήπια αποτέλεσε το θέμα της έρευνας των Vaknin-Nusbaum και Nevo (2017). Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα διεξήχθη για να διαπιστωθεί, αν ένα σύντομο πρόγραμμα (διάρκειας εννέα εβδομάδων) διαλογικής ανάγνωσης ιστοριών και δραστηριοτήτων που συνοδεύουν την ανάγνωση με έμφαση στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και την κατάκτηση των συμβάσεων γραπτού λόγου που εφαρμόσαν οι παιδαγωγοί σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, θα βελτιώναν τις δεξιότητές τους σε αυτούς τους τομείς. Στην έρευνα συμμετείχαν 60 παιδιά προσχολικής ηλικίας τα οποία χωρίστηκαν σε δυο πειραματικές ομάδες, μία για προνήπια (4-5 χρονών) και μία για νήπια (5-6 χρονών) και δυο ομάδες ελέγχου, αντίστοιχων ηλικιών. Μετά την παρέμβαση και οι δύο πειραματικές ομάδες παρουσίασαν σημαντικά υψηλότερα οφέλη όσον αφορά στις γλωσσικές τους δεξιότητες και στην κατάκτηση των συμβάσεων γραπτού λόγου συγκριτικά με τις αντίστοιχες στην ηλικία τους

ομάδες που δεν είχαν λάβει την παρέμβαση. Ωστόσο, τα κίνητρα για ανάγνωση βελτιώθηκαν σημαντικά περισσότερο στην πειραματική ομάδα των νηπίων σε σχέση με την πειραματική ομάδα των προνηπίων.

Η έρευνα των Nevo και Vaknin-Nusbaum (2017) επεδίωξε να αναδείξει την σχέση της διαλογικής ανάγνωσης βιβλίων-ιστοριών με τη γλώσσα (μορφολογία, λεξιλόγιο και φωνολογική επίγνωση) και τις συμβάσεις γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, οι παιδαγωγοί 2 νηπιαγωγείων 2 διαφορετικών πόλεων του Ισραήλ εφάρμοσαν μια σύντομη (εννέα εβδομάδων) παρέμβαση σε 15 παιδιά ηλικίας 5-6 ετών που φοιτούσαν στις τάξεις τους, ενώ στα υπόλοιπα 15 παιδιά δεν εφάρμοσαν καμία παρέμβαση. Μετά την παρέμβαση, η πειραματική ομάδα έδειξε ένα σαφές πλεονέκτημα έναντι μιας ομάδας ελέγχου για τα περισσότερα τεστ, συμπεριλαμβανομένου του λεξιλογίου, της μορφολογίας, της φωνολογικής επίγνωσης και των συμβάσεων γραπτού λόγου. Οι επιδόσεις για την ανάγνωση στο pre-test προέβλεψαν τις επιδόσεις τους στο post-test για τις ίδιες δεξιότητες γλώσσας και συμβάσεων γραπτού λόγου. Η έρευνα φανέρωσε ότι ακόμα και ένα σύντομο πρόγραμμα παρέμβασης, χρησιμοποιώντας ιστορίες και ενσωματωμένες δραστηριότητες, μπορεί να ενισχύσει τις έννοιες της γλώσσας και των συμβάσεων γραπτού λόγου στα παιδιά νηπιαγωγείων.

Αλλά και ο Lee (2011) στη μελέτη του ασχολήθηκε με την αξιολόγηση των γνώσεων των βρεφών για τα βιβλία (γραπτό λόγο, κατανόηση, αναγνώριση γραμμάτων). Παρατήρησε 10 βρέφη (4 αγόρια και 6 κορίτσια) ηλικίας 26 έως 38 μηνών να «διαβάζουν» αβίαστα βιβλία κατά τη διάρκεια της ελεύθερης ώρας. Η παρατήρηση διαρκούσε μια ώρα κάθε μέρα και βιντεοσκοπούνταν. Κατά τη διάρκεια της ελεύθερης ώρας και ενώ τα παιδιά κρατούσαν τα βιβλία, ο ερευνητής πλησίαζε τα παιδιά το καθένα ξεχωριστά και τους έκανε ερωτήσεις, προκειμένου να αξιολογήσει τις γνώσεις τους για τα βιβλία. Τα αποτελέσματα, σχετικά με τα βιβλία και τη χρήση τους, έδειξαν ότι όλα τα παιδιά μπορούσαν να κρατήσουν ένα βιβλίο σε όρθια θέση, να γυρίσουν τις σελίδες από τα αριστερά προς τα δεξιά και να υποδείξουν την άκρη (ή το κάτω μέρος), όταν τους ζητήθηκε. Ακόμη, 90% των παιδιών

έκαναν υποθέσεις για το περιεχόμενο της ιστορίας από την εικονογράφηση του εξωφύλλου και του βιβλίου γενικότερα. Μεγάλη πλειονότητα (80%) των παιδιών, επίσης, έδειξε ποιο είναι το εξώφυλλο του βιβλίου. Το 70% των παιδιών έκανε υποθέσεις για το περιεχόμενο της ιστορίας από τον τίτλο και κατανοούσαν (ή χρησιμοποίησαν) τους όρους όπως: εξώφυλλο, σελίδα, ιστορία, τίτλος και το πίσω μέρος του βιβλίου. Το 60% των παιδιών, επίσης, υπέδειξε από που αρχίζει η ιστορία, ενώ τα μισά παιδιά έδειξαν που είναι ο τίτλος του βιβλίου. Όσον αφορά τη γνώση του γραπτού λόγου, όταν τους ρωτούσε ο ερευνητής «που διαβάζουν», ένα μεγάλο ποσοστό (90%) έδειχναν τις εικόνες, ενώ το υπόλοιπο 10% έδειχνε τις λέξεις, ακολουθώντας τη φορά της ανάγνωσης (δεξιά-αριστερά) με το δάκτυλο. Τα μισά παιδιά γνώριζαν τι είναι γράμμα, ενώ μόλις το 30% γνώριζε τι είναι λέξη. Τέλος, όλα τα παιδιά αναγνώριζαν το αρχικό γράμμα του ονόματος τους και εκείνο των φίλων τους. Συνολικά αναγνώριζαν πάνω από 2-3 γράμματα της αλφαβήτου.

Οι παιδαγωγοί, μέσω της ανάγνωσης ιστοριών, έχουν την ευκαιρία να βοηθήσουν τα παιδιά να διαμορφώσουν αντιλήψεις σχετικά με τον χειρισμό των βιβλίων (DeBruin-Parecki, 2007), να συνειδητοποιήσουν ότι τα κείμενα και όχι οι εικόνες είναι φορείς μηνυμάτων (Αϊδίνης, 2012· Μιχαλοπούλου, 2001· Τάφα, 2008), η αποκωδικοποίηση των οποίων βοηθούν στη διαμόρφωση κανόνων και αντιλήψεων (Μιχαλοπούλου, 2001) και να κατανοήσουν, επίσης, εξελιγμένες και αρκετά αφηρημένες έννοιες για τις αλληλεπιδράσεις τους με τη γραπτή γλώσσα (π.χ. γραφή, ανάγνωση, γραπτός λόγος) (Justice & Ezell, 2001). Έτσι, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, ο παιδαγωγός μπορεί να εξηγήσει στα παιδιά τα μέρη του βιβλίου (την αξία του εξωφύλλου και των εσωτερικών φύλλων, τον τίτλο) (Αϊδίνης, 2012· Μιχαλοπούλου, 2001· Τάφα, 2008), τον ρόλο του συγγραφέα και του εξωφύλλου, (DeBruin-Parecki, 2007), την κατεύθυνση της γραφής (από πάνω προς τα κάτω, από δεξιά προς αριστερά) (Dickinson, 2001), όπως την αλλαγή της σελίδας, αλλά και τη σημασία των σημείων στίξης και των κενών ανάμεσα στις λέξεις (Αϊδίνης, 2012· Μιχαλοπούλου, 2001· Τάφα, 2008).

Οι Justice και Ezell (2002) σε έρευνα τους ανέδειξαν τη σημασία της ανάγνωσης ιστοριών στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, 30 παιδιά ηλικίας 41-62 μηνών που φοιτούσαν σε παιδικούς σταθμούς Head Start στο Οχάιο χωρίστηκαν σε δυο ομάδες. Όλα τα παιδιά για 8 εβδομάδες έλαβαν παρέμβαση ανάγνωσης ιστοριών· στη μεν πειραματική ομάδα επικεντρωμένη στον γραπτό λόγο, ενώ στην ομάδα ελέγχου επικεντρωμένη στις εικόνες. Από τα αποτελέσματα διαφάνηκε ότι οι εμπειρίες ανάγνωσης ιστοριών με συζήτηση για τη γραφή που παρέχουν οι παιδαγωγοί στα παιδιά αυξάνουν τις γνώσεις τους σε τρία μέτρα ευαισθητοποίησης επίγνωσης του γραπτού λόγου (λέξεις στο γραπτό λόγο, αναγνώριση λέξεων, γνώση γραμμάτων), στοιχεία απαραίτητα για την κατάκτηση της ανάγνωσης.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι και η έρευνα των Lefebvre, Trudeau & Sutton (2011) έχει παρόμοια αποτελέσματα. Ειδικότερα, στην έρευνα συμμετείχαν 7 τάξεις δημόσιων παιδικών σταθμών στο Κεμπέκ του Καναδά. Οι 4 από αυτές ήταν από τις φτωχές περιοχές, ενώ οι 3 από περιοχές με υψηλότερα εισοδήματα. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε 3 ομάδες: την πειραματική ομάδα που συμμετείχε σε ανάγνωση ιστοριών με στόχο τη γλώσσα, την επίγνωση του γραπτού λόγου και τη φωνολογική επίγνωση, την ομάδα ελέγχου που η ανάγνωση είχε στόχο μόνο τη γλώσσα και την επίγνωση του γραπτού λόγου και τέλος την ομάδα σύγκρισης στην οποία εντάχθηκαν τα παιδιά από τα υψηλότερα κοινωνικό-οικονομικά επίπεδα, τα οποία δεν έλαβαν καμία παρέμβαση. Από τη συγκεκριμένη μελέτη προέκυψε ότι η ανάγνωση ιστοριών με τη χρήση ρητών στρατηγικών ευαισθητοποίησης για τον γραπτό λόγο σε ένα περιβάλλον παιδικού σταθμού, μπορεί να οδηγήσει στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, στην κατάκτηση των συμβάσεων γραπτού λόγου και στη φωνολογική επίγνωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας χαμηλού οικονομικό-κοινωνικού επιπέδου. Ακόμη, καθιστά σαφές ότι η ανάγνωση ιστοριών, με τις κατάλληλες πάντα στρατηγικές, μπορεί να συμβάλει στη γεφύρωση του χάσματος σε ορισμένες γλωσσικές και αναδυόμενες δεξιότητες γραμματισμού μεταξύ των παιδιών από οικογένειες

οικονομικό-κοινωνικό επίπεδο και εκείνων που προέρχονται από υψηλό οικονομικό-κοινωνικό επίπεδο.

Εκτός από τη γνώση σχετικά με τις συμβάσεις γραπτού λόγου, κατά τους Pullen και Justice (2003), η αλληλεπίδραση των παιδιών με τον περιβάλλοντα έντυπο λόγο είναι μια άλλη βασική πτυχή για την επίτευξη της επίγνωσης της γραφής. Η γνώση ότι ένα σύμβολο μπορεί να αντιστοιχεί σε ένα πραγματικό αντικείμενο αποτελεί προϋπόθεση για την κατανόηση της σχέσης ήχου-συμβόλου της αλφαβητικής αρχής. Συνεπώς, παρόλο που ο περιβάλλον γραπτός λόγος είναι απαραίτητο βήμα στο επίπεδο της ανάγνωσης, τα παιδιά πρέπει να προχωρήσουν πέρα από αυτή την αντίληψη σε μια κατανόηση της λειτουργίας του αλφαβήτου. Ένας άλλος κρίσιμος τομέας του αναδυόμενου γραμματισμού είναι η γνώση των γραμμάτων, ο οποίος είναι ένας αξιόπιστος και ιδιαίτερα ισχυρός προγνωστικός παράγοντας για το μεταγενέστερο επίτευγμα ανάγνωσης του παιδιού.

Η συμβολή της ανάγνωσης ιστοριών στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου

Στον προφορικό λόγο εμπεριέχονται βασικές γλωσσικές δεξιότητες που αποτελούν τις θεμελιώδεις δεξιότητες μάθησης και του γραπτού λόγου. Οι δεξιότητες αυτές, που ανήκουν στο ευρύτερο πεδίο της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών, περιλαμβάνουν την ανάπτυξη των αφηγηματικών ικανοτήτων, του λεξιλογίου και την κατανόηση του περιεχομένου του λόγου (Μανωλίτης, 2016).

Σύμφωνα με τους Fields, Growth και Spangler (2007), ο καλύτερος τρόπος για να κατακτήσει το παιδί τον προφορικό λόγο είναι μέσω της χρήσης της γλώσσας και οι παιδαγωγοί αυτό το γνωρίζουν καλά. Αυτό θα επιτευχθεί μέσω της αλληλεπίδρασης με τους ενήλικες. Ο διάλογος, δηλαδή, τόσο με τους γονείς όσο και με τους παιδαγωγούς, παρέχει στα παιδιά ανατροφοδότηση για τον τρόπο επικοινωνίας και τα γλωσσικά μοντέλα. Οι

εμπειρίες ομιλίας και ακοής, βοηθούν τα παιδιά να καταλάβουν τη γλώσσα και τη λειτουργία της.

Η επικοινωνία κατά τον προφορικό λόγο έχει συσχετιστεί με την επιτυχία της ανάγνωσης, αλλά κυρίως στο επίπεδο της κατανόησης. Συγκεκριμένα, στην προσχολική ηλικία, οι επιδόσεις των παιδιών στο λεξιλόγιο (Pullen & Ezell, 2003), στο συντακτικό (ο τρόπος με τον οποίο τα γλωσσικά στοιχεία, όπως οι λέξεις συνδυάζονται για να σχηματίσουν προτάσεις), στις σημασιολογικές (εστιάζουν στη σημασία των λέξεων ή των προτάσεων) διαδικασίες και στις διεργασίες της αφήγησης, όπως η μνήμη, η διήγηση ιστοριών, η κατανόηση (Duursma, Augustyn & Zuckerman, 2008) αντιπροσωπεύουν ένα σημαντικό ποσοστό διακύμανσης στη μεταγενέστερη ικανότητα ανάγνωσης (Pullen & Ezell, 2003). Γίνεται αντιληπτό ότι, αυτά τα στοιχεία παίζουν καθοριστικό ρόλο στην αναγνώριση των λέξεων και την κατανόηση της ανάγνωσης (Duursma et al., 2008). Για να είναι σε θέση τα παιδιά να διαβάζουν και να γράφουν, πρέπει να αναπτύξουν επαρκείς προφορικές γλωσσικές δεξιότητες. Οι προφορικές γλωσσικές δεξιότητες «ανθίζουν» κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, πράγμα που σημαίνει ότι είναι, επίσης, πολύ ευάλωτες και χρειάζονται διέγερση κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου (Dickinson, McCabe & Sprague, 2001). Οι δεξιότητες γλωσσικής επίτευξης των παιδιών μπορούν να αναδυθούν από δραστηριότητες γραμματισμού μεταξύ των ενηλίκων και των παιδιών, όπως η ανάγνωση βιβλίων-ιστοριών (Duursma et al., 2008).

Η ανάγνωση βιβλίων ξεκινά από πολύ νωρίς στη ζωή ενός παιδιού, φέρνοντας το σε επαφή με συγκεκριμένες μορφές και τύπους λόγου, πολύ πριν γίνει αυτό με μεθοδευμένη διδασκαλία (Holdaway, 1982). Οι Ninio και Bruner (1978 ο.π. στην Καρποζήλου, 2009) έδειξαν ότι από την ηλικία των 8 έως 18 μηνών οι γονείς με τη χρήση εικονοβιβλίων, δημιουργούν διάλογο, στον οποίο σταδιακά, με τις κατάλληλες προσαρμογές, μπορούν να συμμετέχουν και τα παιδιά. Τα παιδιά πειραματίζονται με τον προφορικό λόγο των βιβλίων, ενώ χρησιμοποιούν ακόμα τη βρεφική γραμματική και «παλεύουν» με τη φωνολογία (Holdaway, 1982). Παρόλα αυτά, είναι ο

ιδανικός χρόνος για αυτήν την επαφή, καθώς όσο πιο γρήγορα πραγματοποιηθεί, τόσο πιο πιθανό είναι να γίνει καθημερινή δραστηριότητα στην νηπιακή ηλικία η ενασχόληση με τα βιβλία και το πειραματικό γράψιμο (Holdaway, 1982).

Παράλληλα, οι παιδαγωγοί συμβάλλουν στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, όταν τους θέτουν ερωτήματα, δηλαδή όταν αξιοποιούν τις ευκαιρίες προφορικής γλωσσικής ανάπτυξης πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση. Αδιαμφισβήτητα, ο στόχος των παιδαγωγών είναι η ανάπτυξη της προφορικής γλώσσας (Beauchat et al., 2009). Έτσι, ο παιδαγωγός κεντρίζει τη σκέψη των παιδιών και επεκτείνει τις σκέψεις τους. Προσέχει να μη δώσει ανατροφοδότηση η οποία να περιορίζει τη συζήτηση (DeBruin-Parecki, 2007) καθώς γνωρίζει ότι η επέκταση της συζήτησης είναι αυτή που βοηθά την ανάπτυξη της προφορικής γλώσσας. Δεν παρέχει πληροφορίες, ούτε δίνει γρήγορες απαντήσεις (Field et al., 2008). Επίσης, θέτει ανοιχτού τύπου ερωτήσεις που επεκτείνουν τον διάλογο και δίνει χρόνο στα παιδιά για να απαντήσουν, σε αντίθεση με τις ερωτήσεις κλειστού τύπου που οι απαντήσεις τους περιορίζονται σε μόνο μία λέξη (DeBruin-Parecki, 2007·Field et al., 2008). Οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, ακόμη, δημιουργούν τις συνθήκες για να δοθούν πολλαπλές απαντήσεις από τα παιδιά και δημιουργούν συνδέσεις με το περιεχόμενο της ιστορίας. Για παράδειγμα, θα μπορούσε η παιδαγωγός να ενθαρρύνει τις απαντήσεις των παιδιών λέγοντας : «Ναι, έχετε δίκιο, παιδιά. Η Bertie Bear χρειάζεται μια πόρτα. Γιατί νομίζετε ότι είναι χρήσιμη μια πόρτα στο σπίτι της;» (Beauchat et al., 2009). Δεν διορθώνει τη λανθασμένη απάντηση των παιδιών, αντίθετα επαναλαμβάνει την απάντηση με τον σωστό τρόπο, δίνοντας έτσι παράδειγμα για τη σωστή χρήση της δομής της πρότασης, ώστε να ενισχύσει τη γλωσσική ανάπτυξη (Field et al.,2008). Η ακρόαση σύνθετων σχολίων παρέχει στα παιδιά μοντέλα για τη δική τους γλώσσα. Αλλά, όπως υποστηρίζουν οι Field, Groth και Spangler (2008), και η επανάληψη των απαντήσεων των παιδιών από τους παιδαγωγούς συμβάλλει στην εκμετάλλευση των ευκαιριών να οικοδομήσουν πάνω σε αυτές με επιπρόσθετη πλούσια γλώσσα. Έτσι, οι παιδαγωγοί μπορούν να

χρησιμοποιήσουν τις επαναλαμβανόμενες απαντήσεις ως μέσο επέκτασης της προφορικής γλώσσας, όταν τα παιδιά δίνουν απάντηση μόνο μια ή το πολύ δύο λέξεις (DeBruin-Parecki, 2007). Οι παιδαγωγοί, επιπλέον, πρέπει να είναι προσεκτικοί ακροατές. Αυτό δεν ενισχύει μόνο την επικοινωνία με τα παιδιά, αλλά ακόμα τους παρέχει πληροφορίες για το επίπεδο της γλωσσικής τους ανάπτυξης. Αυτές οι πληροφορίες τους βοηθούν, όταν ανακαλύψουν τις ελλείψεις των παιδιών, να προγραμματίσουν τις κατάλληλες για την ηλικία τους και τη γλωσσική τους ανάπτυξη, δραστηριότητες (DeBruin-Parecki, 2007. Field et al., 2008).

Η επίδραση της ανάγνωσης ιστοριών στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας 3-5 ετών ήταν και το αντικείμενο της μελέτης της Dhima (2015). Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι στο τέλος των έξι εβδομάδων που διήρκεσε η παρέμβαση και οι δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) παρουσίασαν βελτίωση στις αφηγηματικές τους δεξιότητες. Συγκεκριμένα, τα δεκαεπτά (17) παιδιά, ηλικίας 3-5 ετών, της πειραματικής ομάδας, σε σύγκριση με τα άλλα δεκαεπτά (17) της ομάδας ελέγχου, βελτίωσαν σημαντικά τον τρόπο αφήγησής τους, χρησιμοποιώντας πιο σύνθετες προτάσεις και πιο περίπλοκες λέξεις και εκφράσεις. Βέβαια, ήταν σε ηλικία κατά την οποία τα παιδιά μαθαίνουν γρήγορα νέες λέξεις και εκφράσεις και ξεκινούν να αφηγούνται ιστορίες.

Οι παιδαγωγοί μπορούν, επίσης, να διαδραματίσουν τον ρόλο του ενεργού ακροατή, ώστε να προσελκύσουν τα παιδιά σε βαθύτερη και πλουσιότερη συνομιλία. Ο μακροπρόθεσμος στόχος αυτού του τύπου γλωσσικής αλληλεπίδρασης είναι να εξασκηθούν τα παιδιά στην αφήγηση, στην εξιστόρηση και στην επεξήγηση (Beauchat et al., 2009). Η λεκτική αλληλεπίδραση της παιδαγωγού με τα παιδιά κατά την ανάγνωση ιστοριών είναι και το αντικείμενο μελέτης της McCartney (1984). Εκείνη πιστεύει ότι η γλωσσική αλλά και εν γένει η πνευματική ανάπτυξη θα επηρεαστούν από την εμπειρία των παιδιών στον παιδικό σταθμό, καθώς ολοένα και περισσότερα παιδιά όλων των κοινωνικών περιβαλλόντων φοιτούν στους παιδικούς σταθμούς λόγω της αύξησης των ποσοστών της επαγγελματικής απασχόλησης

των μητέρων. Άλλωστε η φοίτηση των παιδιών στον παιδικό σταθμό αποτελεί ένα είδος παρέμβασης στην προσχολική ηλικία, αφού η αγωγή που λαμβάνουν τα παιδιά εκεί διαφέρει από αυτήν που λαμβάνουν στο σπίτι (McCartney, 1984). Έτσι, ο γενικός σκοπός της μελέτης McCartney που πραγματοποιήθηκε στις Βερμούδες, ήταν να αναδείξει τη σχέση της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών και της ποιοτικής και ποσοτικής λεκτικής αλληλεπίδρασης των παιδιών με τους παιδαγωγούς. Τα παιδιά (N = 166), ηλικίας από 36 έως 68 μηνών και οι γονείς τους, που προέρχονταν από εννέα διαφορετικούς παιδικούς σταθμούς, συμμετείχαν στη μελέτη αυτή. Τρία είδη τεστ γλωσσικής ανάπτυξης και λεξιλογίου χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση της σχέσης της ποιοτικής και ποσοτικής λεκτικής αλληλεπίδρασης των παιδιών με τους παιδαγωγούς του παιδικού σταθμού καθώς και της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών και του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Τα ευρήματα ανέδειξαν τη σημασία της λεκτικής αλληλεπίδρασης με τους παιδαγωγούς. Τα παιδιά από παιδικούς σταθμούς με υψηλό επίπεδο αλληλεπίδρασης της παιδαγωγού με τα παιδιά έλαβαν υψηλότερες βαθμολογίες στα τεστ γλωσσικής ανάπτυξης σε σχέση με τα παιδιά που προέρχονται από παιδικούς με υψηλό επίπεδο αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους τους.

Συνεπώς, η ανάπτυξη του προφορικού λόγου συμβάλλει στην προφορική και στη γραπτή επικοινωνία, αλλά και στην εν γένει ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών (Field et al., 2008), με το περιβάλλον να παίζει έναν σημαντικό ρόλο σε αυτήν την ανάπτυξη (McCartney, 1984). Έτσι, η διαλογική ανάγνωση ιστοριών στις προσχολικές τάξεις παρέχει τις ευκαιρίες για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου, μέσω της συζήτησης, της περιγραφής των εικόνων και ανάλυσης της πλοκής της ιστορίας (Lever & Senechal, 2011).

Η συμβολή της ανάγνωσης ιστοριών στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου

Η γλώσσα είναι το πρωταρχικό σύστημα μέσω του οποίου εκφράζονται τα νοήματα (Field et al., 2008) και ένα σημαντικό κομμάτι για την κατάκτηση της

γλώσσας αποτελεί η εκμάθηση νέου λεξιλογίου. Η διαδικασία της ανάπτυξης του λεξιλογίου ξεκινά από τη βρεφική ηλικία και συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του παιδιού. Υπάρχει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τον προσδιορισμό του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους, με την προσοχή να στρέφεται ιδιαίτερα στα οικογενειακά περιβάλλοντα τα οποία προωθούν την απόκτηση και την επεξεργασία των νοηματικών εννοιών (Senechal & Cornell, 1993).

Σύμφωνα με τον Werner και τον Kaplan (1950a, 1950b ο.π. Robbins & Enhi, 1994), τα παιδιά μαθαίνουν τις έννοιες των λέξεων υπό δύο προϋποθέσεις: (α) μέσω άμεσης επαφής με τις λέξεις και των επεξηγήσεών τους από τους ενήλικες, όταν ονομάζουν αντικείμενα ή ορίζουν λέξεις και (β) μέσω περιστασιακών εκθέσεων (Justice, Meier & Walpole, 2005) σε λέξεις και σε λεκτικά πλαίσια (Robbins & Enhi, 1994). Οι περιστασιακές εκθέσεις αφορούν καταστάσεις στις οποίες τα παιδιά συναντούν ανεπίσημα και αυθόρμητα άγνωστες λέξεις (Justice et al., 2005). Οι τυχαίες επαφές περιλαμβάνουν το άκουσμα των λέξεων σε συζητήσεις, στην τηλεόραση και σε ιστορίες. Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι έννοιες των λέξεων μπορεί να μην επεξηγούνται ή να είναι κατανοητές (Robbins & Enhi, 1994). Ειδικότερα τα μικρά παιδιά παρουσιάζουν μια αξιοσημείωτη τάση να κατακτούν γρήγορα και αποτελεσματικά τις λέξεις που συναντούν τυχαία στις καθημερινές τους δραστηριότητες (Justice et al., 2005). Ο Γάλλος δημοσιογράφος Gaspard Neige (ο.π. στο Καλλέργη, 1995, 222) γράφει σχετικά με αυτό ότι «οι άγνωστες λέξεις καταγράφονται στη μνήμη του παιδιού, που θα τις ξαναβρεί αργότερα στο άκουσμα της φράσης».

Ακόμη, η εκμάθηση νέων λέξεων από τα παιδιά θεωρείται μια βαθμιαία διαδικασία. Έτσι, οι λέξεις από ανώριμες, ατελείς αναπαραστάσεις μετατρέπονται σταδιακά σε ώριμες, ακριβείς αναπαραστάσεις. Ειδικότερα, ο Curtis (1987, ο.π. στο Justice et al., 2005) υποστηρίζει ότι η εκμάθηση των λέξεων πραγματοποιείται σε τέσσερα στάδια: στο 1^ο στάδιο δεν υπάρχει γνώση της λέξης ("ποτέ δεν την έχω ξανακούσει"), στο 2^ο στάδιο γίνεται η ανάδυση της γνώσης της λέξης ("την έχω ακούσει αυτήν την λέξη, αλλά δεν

ξέρω τι σημαίνει"), στο 3^ο στάδιο η γνώση της λέξης σχετίζεται με τα συμφραζόμενα ("αντιλαμβάνομαι την έννοιά της μέσα στην πρόταση-έχει να κάνει με ... ") και στο 4^ο πλέον στάδιο έχει κατακτηθεί η γνώση ("ξέρω τι σημαίνει"). Η γνώση του 3^{ου} και του 4^{ου} σταδίου, σύμφωνα πάντα με τον Curtis (ο.π.στο Justice et al., 2005), μπορεί να τεκμηριωθεί μόνο με την εξέταση των ορισμών που θα δώσουν τα παιδιά για τις συγκεκριμένες λέξεις.

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Justice, Meier και Walpole (2005), η εκμάθηση νέων λέξεων από τα παιδιά είναι μια αναπτυξιακή διαδικασία που επηρεάζεται από την ποικιλομορφία της επίδρασης των ενηλίκων. Αυτό σημαίνει ότι, όταν τα παιδιά εκτίθενται σε νέες λέξεις στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεών τους με τους ενήλικες, δεν θα κατακτήσουν πάντα όλες τις λέξεις. Μπορεί, δηλαδή, ορισμένοι τύποι περιστασιακών εκθέσεων σε λέξεις να είναι πιο επικερδείς για την ανάπτυξη του λεξιλογίου του παιδιού σε σχέση με άλλες. Η κατάκτηση της γλώσσας είναι μια ψυχοβιολογική διαδικασία, που τόσο οι έμφυτες βιολογικές τάσεις, όσο και η συχνή, καλά συντονισμένη, λεκτική επίδραση είναι κρίσιμες για την υποστήριξη της γλωσσικής ανάπτυξης και για την εξήγηση των μεμονωμένων διαφορών στο ποσοστό επίτευξης. Για παράδειγμα, για να επιταχυνθεί η διαδικασία εκμάθησης λέξεων, οι ενήλικες μπορούν να επεξεργαστούν τις έννοιες των νέων λέξεων, όταν εμφανίζονται σε βιβλία ιστοριών. Σε τέτοιες περιπτώσεις, η έκθεση των παιδιών σε νέες λέξεις εξακολουθεί να θεωρείται τυχαία, αν και η διαμεσολάβηση των ενηλίκων από την έκθεση αυτή μπορεί να ερμηνευτεί ως διδακτική. Σε αυτή την έκθεση, ο όρος «επεξεργασμένη έκθεση» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τυχαίες τις συναντήσεις των παιδιών με νέες λέξεις που συνοδεύονται από εξηγήσεις ενηλίκων που αποσκοπούν στην αποσαφήνιση και εστιάζουν σε νόημα. Έτσι, οι επεξεργασμένες εκθέσεις μπορεί να είναι πιο ισχυρές για την τόνωση της εκμάθησης λέξεων σε σχέση με τις μη επεξεργασμένες τυχαίες συναντήσεις.

Απ' όλα αυτά προκύπτει ότι μια πρωταρχική δραστηριότητα που σχετίζεται με την ανάπτυξη του λεξιλογίου είναι η ανάγνωση βιβλίων και ιστοριών από έναν ενήλικα στα παιδιά (Senechal & Cornell, 1993). Η

διαλογική ανάγνωση συμπεριλαμβάνεται ανάμεσα στις πιο σημαντικές μεθόδους έκθεσης των μικρών παιδιών σε νέες λέξεις (Gonzalez, Pollard-Durodola, Simmons, Taylor, Davis, Fogarty & Simmons, 2014· Mol, Bus & de Jong, 2009). Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, γίνονται συζητήσεις για το περιεχόμενο και την έννοια της λέξης. Αυτό βοηθάει τόσο στην κατανόηση της ιστορίας, όσο και στο εμπλουτισμό του λεξιλογίου (Field et al., 2008). Ακόμη και μια απλή μορφή αλληλεπίδρασης κατά την ανάγνωση ιστοριών, όπως η παρακίνηση των παιδιών να δείχνουν τις εικόνες της εικονογράφησης, είναι πιο επωφελής τακτική, σε σύγκριση με την παθητική ακρόαση ιστοριών, για την κατάκτηση λεξιλογίου. Εάν η αλληλεπίδραση αυτή αυξάνεται με την αποσαφήνιση λέξεων στόχων κατά την ανάγνωση βιβλίων σε παιδιά ηλικίας 3 έως 4 ετών, τότε το εκφραστικό τους λεξιλόγιο ωφελείται ακόμη περισσότερο από το δεκτικό τους λεξιλόγιο (Reese et al., 2008).

Βέβαια, κατά την ανάγνωση ιστοριών, οι αλληλεπιδράσεις συχνά υπερβαίνουν το κείμενο της ιστορίας και προκαλούν τον διάλογο μεταξύ του ενήλικα και των παιδιών. Τα παιδιά των οποίων οι γονείς συμμετέχουν σε συνομιλίες που απλά ξεπερνούν τις πληροφορίες που παρουσιάζονται στην ιστορία, έχουν καλύτερη επίδοση σε ό, τι αφορά το λεξιλόγιο, σε σύγκριση με τα παιδιά των οποίων οι γονείς εστίασαν κυρίως στο μήνυμα της ιστορίας (Holdaway, 1982). Ομοίως, τα παιδιά που συμμετέχουν περισσότερο σε συζητήσεις υψηλού επιπέδου και σε διάλογο σχετικό με την ιστορία φαίνεται να έχουν καλύτερη απόδοση στο λεξιλόγιο και στα γλωσσικά τεστ από τα παιδιά που επικεντρώνονταν κυρίως σε εκφράσεις χαμηλού επιπέδου επεξεργασίας, όπως η περιγραφή μιας σελίδας ή σε ερωτήσεις κλειστού τύπου που απαιτούσαν δηλαδή απαντήσεις "ναι" και "όχι" (Holdaway, 1982).

Ο τύπος των ερωτήσεων κατά την ανάγνωση των ιστοριών και η επίδραση που ασκούν στην ανάπτυξη του λεξιλογίου ήταν το θέμα της έρευνας των Hargrave και Senechal (2000). Ειδικότερα, οι ερευνητές επιχείρησαν να αξιολογήσουν τις επιπτώσεις της κανονικής έναντι της διαλογικής ανάγνωσης στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών. Με τον

όρο της κανονικής ανάγνωσης, ορίστηκε η ανάγνωση των ιστοριών που πραγματοποιούνταν καθημερινά στην τάξη και περιελάμβανε κλειστού τύπου ερωτήσεις (που αφορούν μονολεκτικές απαντήσεις ή με ναι/όχι) και καθόλου ανατροφοδότηση, ενώ αντίθετα με τον όρο της διαλογικής ορίστηκε η ανάγνωση κατά την οποία θέτονταν ανοιχτές κυρίως ερωτήσεις (απαιτούν περιφραστικές απαντήσεις), παρότρυναν τα παιδιά να συμμετέχουν στο διάλογο και παρείχαν ανατροφοδότηση. Οι παιδαγωγοί της διαλογικής ανάγνωσης εκπαιδεύτηκαν από τους ερευνητές για αυτήν τη μορφή ανάγνωσης. Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε παιδικούς σταθμούς στην Οτάβα του Καναδά, συμμετείχαν 36 (21 κορίτσια και 15 αγόρια) παιδιά ηλικίας μεταξύ 3 και 5 ετών, που είχαν φτωχό εκφραστικό λεξιλόγιο και βρισκόνταν κατά μέσο όρο 13 μήνες πίσω από τη χρονολογική τους ηλικία. Η ανάγνωση ιστοριών πραγματοποιήθηκε σε ομάδες που αποτελούνταν από οκτώ παιδιά έκαστη και όλα τα παιδιά εκτέθηκαν στις ίδιες ιστορίες, οι οποίες τους διαβάστηκαν δύο φορές. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης έδειξαν ότι τα παιδιά με φτωχό λεξιλόγιο επωφελήθηκαν εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιό τους και στις δυο καταστάσεις ανάγνωσης. Όμως, σημαντικά μεγαλύτερα ήταν τα οφέλη στα παιδιά που ανήκαν στην ομάδα της διαλογικής ανάγνωσης. Επιπλέον, τα παιδιά αυτής της ομάδας παρουσίασαν σημαντική βελτίωση και στο εκφραστικό τους λεξιλόγιο.

Σύμφωνα με τους Toub, Hassinger-Das, Nesbitt, Ilgaz, Weisberg, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Nicolopoulou και Dickinson (2018) στην ανάπτυξη και στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου μπορεί να αποβεί αποτελεσματικό στοιχείο και το παιχνίδι. Το παιχνίδι συχνά εξάρει το ενδιαφέρον των παιδιών, είναι διαδραστικό και έχει κάποιο νόημα για τα παιδιά. Η διεπιστημονική προσέγγιση της γλωσσικής μάθησης υποδεικνύει ότι τα παιδιά αποκτούν περισσότερες γνώσεις, όταν συμμετέχουν ενεργά και είναι αφοσιωμένα σε κοινωνικά διαδραστικά μαθησιακά περιβάλλοντα .

Η ομάδα των Toub, Hassinger-Das, Nesbitt, Ilgaz, Weisberg, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Nicolopoulou και Dickinson (2018) πραγματοποίησε δυο μελέτες για να εξετάσει τον ρόλο του παιχνιδιού σε συνδυασμό με την

ανάγνωση ιστοριών στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών με χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο. Στην πρώτη μελέτη τους συμμετείχαν παιδιά από 10 προσχολικές τάξεις του Head Start στην Ανατολική Πενσυλβανία και 18 τάξεις Pre K στο κεντρικό Τένεσσι (N = 249, Mage = 59,19 μήνες). Τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες παιχνιδιού με αντικείμενα (π.χ. κάστρα, αγροτόσπιτα, κούκλες, ζώακια κ.λπ.) που σχετίζονται με τις ιστορίες που τους διαβάζονται. Έτσι, τα παιδιά συμμετείχαν, είτε στο Ελεύθερο Παιχνίδι, είτε στο Παιχνίδι με Καθοδήγηση του ερευνητή, είτε στο Σκηνοθετημένο Παιχνίδι. Στο ελεύθερο παιχνίδι τα παιδιά έπαιζαν μόνα τους με τα αντικείμενα όπως ήθελαν, στο παιχνίδι με καθοδήγηση τα παιδιά επέλεγαν τι θα παίξουν, όμως, ο ερευνητής όσο πιο φυσικά μπορούσε, π.χ. με τη μίμηση της φωνής των ηρώων και τη χρήση των αντικειμένων, έδινε έμφαση στις λέξεις που επιθυμούσε να τονίσει στα παιδιά. Για τη διδασκαλία της λέξης που επιθυμούσε να μάθουν τα παιδιά χρησιμοποιούσε την ίδια διαδικασία: ένα ορισμό, μια κλειστού και μία ανοιχτού τύπου ερώτηση που τις ενέπλεκε στο παιχνίδι, όταν του δίνονταν οι κατάλληλες συνθήκες (π.χ. «η λέξη ξεπηδώ σημαίνει κάτι που βγαίνει γρήγορα έξω από κάπου», « η λέξη ξεπηδώ χρησιμοποιείται για το βγαίνω έξω από το ντουλάπι ή μπαίνω μέσα;» και «μπορείς να σκεφτείς από που είναι δυνατόν να ξεπηδήσει κάποιος ή κάτι;»). Στο σκηνοθετημένο παιχνίδι, ο ερευνητής χρησιμοποιούσε προμελετημένες οδηγίες και μεθόδους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (επαναλάμβανε τη λέξη που ήθελε να μάθουν τα παιδιά, όπως παρουσιαζόταν, π.χ. στην ιστορία με τίτλο «Ο γάτος ξεπήδησε από το ντουλάπι.», «Ξεπηδώ σημαίνει βγαίνω γρήγορα από κάπου» και «Μπορείς να κάνεις τον γάτο να ξεπηδήσει από το ντουλάπι;»). Όλα τα παιδιά παρουσίασαν σημαντικά οφέλη στην ανάπτυξη του λεξιλογίου τους, όμως, τα παιδιά που συμμετείχαν και στους δυο τύπους παιχνιδιών με την υποστήριξη των ερευνητών παρουσίασαν μεγαλύτερα οφέλη και στο δεκτικό και στο εκφραστικό λεξιλόγιο από τα παιδιά που βίωσαν το ελεύθερο παιχνίδι.

Στη δεύτερη μελέτη των Toub, Hassinger-Das, Nesbitt, Ilgaz, Weisberg, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Nicolopoulou και Dickinson (2018), οι μελετητές

επεχείρησαν να συγκρίνουν δυο καταστάσεις: την ανάγνωση ιστοριών συνοδευόμενη από παιχνίδι καθοδηγούμενο από τους ενήλικες και την ανάγνωση ιστοριών συνοδευόμενη από άλλου είδους διδακτικές πρακτικές (π.χ. χρήση καρτών). Στη συγκεκριμένη έρευνα οι παιδαγωγοί της τάξης, μετά από εκπαίδευση, αντικατέστησαν τους ερευνητές στις παρεμβάσεις. Όλα τα παιδιά (N = 101, Mage = 58,65 μήνες) που ήταν και εκείνα από την Πενσυλβανία και το Τένεσσι, εμπλούτισαν το δεκτικό και το εκφραστικό τους λεξιλόγιο, είτε ανήκαν στην ομάδα που άκουσε ιστορίες και έπαιζαν παιχνίδια, είτε ανήκαν στην ομάδα που άκουσε ιστορίες και συμμετείχαν σε διδακτικές δραστηριότητες με χρήση καρτών και εικόνων. Όμως, τα σημαντικότερα οφέλη στο λεξιλόγιο παρουσιάστηκαν στα παιδιά που άκουσαν την ανάγνωση των ιστοριών και έπαιζαν παιχνίδια. Από τα αποτελέσματα και των δυο ερευνών προέκυψε ότι υπάρχουν μοναδικά οφέλη στην πρόωρη ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών που οφείλονται στο συνδυασμό της ανάγνωσης των ιστοριών και του παιχνιδιού με την καθοδήγηση των ενηλίκων.

Τις επιπτώσεις που έχει στην ανάπτυξη του λεξιλογίου η διαλογική ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά με την συνοδεία δραστηριοτήτων επέκτασης τους, ασχολήθηκε, επίσης, και η μελέτη των Wasik και Bond (2001). Η έρευνα διεξήχθη στο Μέρυλαντ της Βαλτιμόρης και συμμετείχαν σε αυτήν 127 παιδιά ηλικίας 4 χρονών που προέρχονταν από οικογένειες χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επίπεδο· το 96% των παιδιών της έρευνας ήταν αφροαμερικανοί. Στην ομάδα παρέμβασης, οι παιδαγωγοί εφάρμοσαν, αφού πρώτα έλαβαν την ανάλογη κατάρτιση, τις τεχνικές της διαλογικής ανάγνωσης και δραστηριότητες επέκτασης της ανάγνωσης ιστοριών, με την παροχή των αναγκαίων, για τις δραστηριότητες, αντικειμένων και υλικών σχετικών με την ιστορία (όπως σπόρους, φτυάρια, ποτιστήρια, έντομα, λουλούδια, λαχανικά κλπ), ενώ στην ομάδα ελέγχου, οι παιδαγωγοί διάβαζαν στα παιδιά την ιστορία με μονολογικό τρόπο, δηλαδή χωρίς κανένα σχόλιο. Τα παιδιά στα οποία οι παιδαγωγοί παρείχαν μετά την ανάγνωση ιστοριών πολλαπλές δραστηριότητες προκειμένου να αλληλεπιδράσουν με το

λεξιλόγιο, έμαθαν περισσότερες λέξεις σε σύγκριση με τα παιδιά που εκτέθηκαν μόνο στην απλή ανάγνωση της ιστορίας. Μέσα από τη διαλογική ανάγνωση ιστοριών, οι παιδαγωγοί εισήγαγαν λεξιλόγιο σε ένα εννοιολογικό και σημασιολογικό πλαίσιο. Επίσης, δόθηκε στα παιδιά η ευκαιρία να συζητήσουν και να θέσουν ερωτήσεις σχετικά με την ιστορία και να ακούσουν τις απόψεις άλλων παιδιών για τις ιστορίες. Γι' αυτό τα παιδιά στην ομάδα της διαλογικής ανάγνωσης είχαν σημαντικότερα οφέλη στην ανάπτυξη του λεξιλογίου σε σύγκριση με τα παιδιά στην ομάδα της μονολογικής ανάγνωσης. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι οι παιδαγωγοί προέβησαν σε γενικεύσεις των τεχνικών που έλαβαν από την κατάρτιση για την ανάγνωση ιστοριών και σε άλλες πτυχές της διδασκαλίας τους.

Οι Orel, Ameer και Aboud (2009) πιστεύουν ότι τα παιδιά που παρουσιάζουν χαμηλές βαθμολογίες σε δεξιότητες λεξιλογίου και γραμματισμού ανήκουν, κυρίως, σε χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Είναι ευρέως αποδεκτό ότι τα παιδιά από φτωχές, χωρίς συστηματική εκπαίδευση, οικογένειες παρουσιάζουν έλλειψη στις δεξιότητες ετοιμότητας για το δημοτικό σχολείο. Αυτό οφείλεται εν μέρει στη μη αλληλεπιδραστική και ποιοτική επικοινωνία των παιδιών με τους ενήλικους αλλά και στο λιγότερο χρόνο που τους αφιερώνεται για την ανάγνωση βιβλίων -ιστοριών ή ακόμη και στην αφήγηση νέων ιστοριών κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας επιβαρύνονται με το καθήκον της παροχής της απαραίτητης γλωσσικής διέγερσης προκειμένου να αναπτυχθούν εκείνες οι δεξιότητες που απαιτούνται για τη σχολική επιτυχία, όπως το λεξιλόγιο. Άλλωστε η βιβλιογραφία υποδηλώνει ότι η έκθεση σε νέες λέξεις μέσω επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων ιστοριών επηρεάζει την εκμάθηση λέξεων από τα παιδιά, αλλά και ότι η επεξεργασία των λέξεων από τους ενήλικες μπορεί να επιταχύνει την ανάπτυξη του λεξιλογίου (Justice et al., 2005).

Τις επιδράσεις της ανάγνωσης ιστοριών από τους παιδαγωγούς προσχολικής αγωγής στα παιδιά τα οποία προέρχονται από φτωχό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο αλλά και τον τρόπο ανάλυσης της ιστορίας της

επιχείρησε να παρουσιάσει η μελέτη των OpeI, Ameer και Aboud (2009). Συγκεκριμένα, σκοπός της μελέτης ήταν να εξεταστεί η αποτελεσματικότητα μιας παρέμβασης διαλογικής ανάγνωσης διάρκειας 4 εβδομάδων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας στο Μπαγκλαντές με σκοπό την αύξηση του εκφραστικού τους λεξιλογίου. Ογδόντα (80) παιδιά προσχολικής ηλικίας, που επιλέχθηκαν τυχαία από πέντε νηπιαγωγεία, συμμετείχαν σε πρόγραμμα παρέμβασης 4 εβδομάδων. Συστάθηκαν δυο ομάδες, η πειραματική που οι παιδαγωγοί ακολούθησαν τον διαλογικό τρόπο ανάγνωσης και η ελέγχου στην οποία οι παιδαγωγοί διάβασαν τις ιστορίες με τον τρόπο που συνηθίζουν να κάνουν καθημερινά. Για την αξιολόγηση του εκφραστικού λεξιλογίου χρησιμοποιήθηκαν 170 λέξεις που δόθηκαν σε όλα τα παιδιά πριν και μετά το τέλος του προγράμματος. Και στις δύο ομάδες διαβάστηκαν στη μητρική τους γλώσσα οκτώ παιδικά βιβλία με εικονογραφήσεις. Στα παιδιά της ομάδας που έλαβαν τη διαλογική ανάγνωση (πειραματική ομάδα) έγιναν από τους ερευνητές ένα σύνολο από ερωτήσεις του τύπου "τι", "γιατί", "ποιος", "πού" και ερωτήσεις ορισμού για την ενίσχυση της λεκτικής συμμετοχής των παιδιών, ενώ στην ομάδα ελέγχου έγιναν ερωτήσεις που απαιτούσαν μονολεκτικές απαντήσεις. Η μέση βαθμολογία για το λεξιλόγιο στα παιδιά της ομάδας της διαλογικής ανάγνωσης αυξήθηκε από 26% σε 54%, ενώ τα παιδιά στην ομάδα ελέγχου παρέμειναν στο ίδιο επίπεδο.

Η παροχή σαφών και ξεκάθαρων επεξηγήσεων για τις λέξεις με πολλαπλούς τρόπους και η έκθεση σε πολλαπλές λέξεις επηρεάζουν την εκμάθηση των λέξεων και αυξάνουν τη πιθανότητα οι λέξεις αυτές να γίνουν κατανοητές από τα παιδιά και να διατηρηθούν στη μνήμη (Gonzalez at al., 2014). Φαίνεται, δηλαδή, πως η φύση του κειμένου, η ποιότητα της ανάγνωσης και η επαναλαμβανόμενη αναγνώση της ίδιας ιστορίας αποτελούν τους βασικούς παράγοντες για την ανάπτυξη του λεξιλογίου (Mol, Bus & de Jong, 2009).

Συνεπώς, τα παιδιά μαθαίνουν τις έννοιες των νέων λέξεων κατά τις αλληλεπιδράσεις που προκύπτουν από την ανάγνωση ιστοριών με τους ενήλικες, σύμφωνα με τους Duursma, Augustyn και Zuckerman, (2008). Η

ανάγνωση ιστοριών εξοικειώνει τα παιδιά με τη γλώσσα που υπάρχει στα βιβλία και τονώνει την ανάπτυξη του λεξιλογίου. Τα βιβλία ιστοριών περιέχουν πολλές λέξεις, ακόμα και πιο απαιτητικές λέξεις τις οποίες τα παιδιά είναι απίθανο να συναντήσουν συχνά στην καθημερινή γλώσσα. Τα βιβλία για παιδιά περιέχουν 50% περισσότερες σπάνιες λέξεις από τις εκπομπές στην τηλεόραση ή ακόμα και από τις συνομιλίες με τους συνομηλικούς. Η ανάγνωση ιστοριών μπορεί να διεγείρει περισσότερη λεκτική αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιού και ενήλικα και επομένως, η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών είναι πιθανό να ωφεληθεί περισσότερο από την ανάγνωση, παρά μόνο από το παιχνίδι ή από άλλου είδους αλληλεπιδράσεις ενηλίκων-παιδιών. Εκτός από το νέο λεξιλόγιο, τα παιδιά εκτίθενται σε μια πολύπλοκη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι ενήλικες κατά την αλληλεπίδραση με τα παιδιά γύρω από την ιστορία. Τα παιδιά με καλύτερη γνώση λεξιλογίου και κατανόηση της ομιλούμενης γλώσσας τείνουν να έχουν λιγότερα προβλήματα με την κατάκτηση της ανάγνωσης στο σχολείο.

Η συμβολή της ανάγνωσης ιστοριών στην αφήγηση και στην αναδιήγηση ιστοριών

Η γλωσσική ικανότητα είναι σημαντική σχεδόν για κάθε πτυχή της ζωής ενός παιδιού, είτε αφορά τις σχέσεις του με τους συνομηλικούς του, είτε την αποτελεσματικότερη επικοινωνία του με τους άλλους ανθρώπους, είτε τη μάθηση στο σχολείο (Spencer & Slocum, 2010). Τα παιδιά ήδη από την ηλικία των 2 με 3 ετών αναπτύσσουν τις γνώσεις εκείνες που απαιτούνται για τη γλωσσική επικοινωνία, ως αποτέλεσμα της ανάγκης τους για επιβίωση. Χρησιμοποιούν την ικανότητα αυτή, δηλαδή, για να εκφράσουν τις ανάγκες τους, τις επιθυμίες τους, τα σχέδια τους και τις ανησυχίες τους (Paris & Paris, 2003). Αλλά αυτή η γνώση λειτουργεί αμφίδρομα, καθώς είναι χρήσιμη προκειμένου το παιδί να κατανοήσει και να απαντήσει στις ανάγκες, τις

επιθυμίες και τις συναισθηματικές αντιδράσεις (Paris & Paris, 2003). Τα παιδιά με προβλήματα στη γλωσσική επικοινωνία ενδέχεται να αναπτύξουν κοινωνικά προβλήματα, προβλήματα συμπεριφοράς και δυσκολίες ανάγνωσης (Lever & Senechal, 2010 · Spencer & Slocum, 2010).

Η ανάπτυξη της γλωσσικής επικοινωνίας των παιδιών εμπεριέχει ως θεμελιώδες στοιχείο τις αφηγηματικές δεξιότητες (Lever & Senechal, 2011). Οι αφηγηματικές δεξιότητες που είναι σημαντικές για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας περιλαμβάνουν την αφήγηση προσωπικών ιστοριών, την απάντηση σε ερωτήσεις σχετικά με τις ιστορίες και την αναδιήγηση ιστοριών. Οι αφηγηματικές ικανότητες αποτελούν, τόσο το θεμέλιο της κατανόησης της ανάγνωσης μιας ιστορίας (Spencer, Kajian, Petersen & Bilyk, 2013) όσο και σημαντικό κομμάτι της ανάπτυξης της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών (Spencer & Slocum, 2010), της διαμόρφωσης της σκέψης τους και της κατανόησης του πολιτισμικού τους περιβάλλοντος (Stadler & Ward, 2010).

Η αφήγηση και η διήγηση ιστοριών ορίζεται ως η προφορική παρουσίαση τυχαία συσχετιζόμενων περιστατικών ή μιας εμπειρίας σε χρονική σειρά (Spencer & Slocum, 2010), που διαφοροποιούνται, όμως, σημαντικά από την ικανότητα της προφορικής επικοινωνίας (Lever & Senechal, 2010). Η γλωσσική ανάπτυξη του μικρού παιδιού περιλαμβάνει τη δυνατότητα δημιουργίας προφορικών ιστοριών. Η αφήγηση των προφορικών ιστοριών επιτρέπει στα μικρά παιδιά να εκφραστούν δημιουργώντας πραγματικές ή φανταστικές ιστορίες, να οργανώσουν τη ζωή τους σε γεγονότα, να συζητήσουν γι' αυτά, αλλά και να βοηθήσουν τον εαυτό τους αντλώντας νοήματα από τις εμπειρίες (Lever & Senechal, 2010). Η αφήγηση απαιτεί τη χρήση πιο εξειδικευμένου λεξιλογίου, αλλά κυρίως πιο περίπλοκη δομή στις προτάσεις (Dunst, Simkus & Hamby, 2012 · Stadler & Ward, 2010). Βέβαια, προκειμένου αυτές οι αφηγήσεις να είναι κατανοητές πρέπει να έχουν χρονολογική αλληλουχία και να περιλαμβάνονται οι αιτίες, οι στόχοι και τα κίνητρα των ηρώων (Lever & Senechal, 2011).

Όμως, οι αφηγηματικές δεξιότητες στα παιδιά είναι αποτέλεσμα ωριμότητας και εξάσκησης, που επηρεάζονται από τον ρυθμό ανάπτυξης και

την ηλικία των παιδιών. Έτσι, μεταξύ των 2 και 5 ετών παρουσιάζεται η πιο εκτεταμένη ανάπτυξη. Παρατηρούμε ότι οι μονοφωνικές φράσεις δύο λέξεων των βρεφών καταλήγουν σε σύνθετες πολυεπεισοδιακές ιστορίες των νηπίων (Spencer & Slocum, 2010), αλλά και στην επανάληψη αυτών που θυμούνται από την ιστορία που τους διαβάστηκε. Αυτό αποτελεί τον πιο συνηθισμένο και απλό τρόπο αφήγησης. Σαφώς, είναι ζωτικής σημασίας για τη γλωσσική εξέλιξη να προσφέρονται εμπλουτισμένες εμπειρίες στα μικρά παιδιά από τους ενήλικες, τους γονείς και τους παιδαγωγούς (Johnson, 1988). Συνεπώς, στην ηλικία των 5 ετών τα παιδιά από τα μεσαία κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα είναι σε θέση να παράγουν αφηγήσεις που είναι δομημένες με χρονολογική διαδοχή. Συχνά, όμως, αυτές οι αφηγήσεις τελειώνουν απότομα χωρίς τα κατάλληλα συμπεράσματα. Αντίθετα, τα παιδιά από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά περιβάλλοντα έχει διαπιστωθεί ότι έχουν ελλείμματα στις δεξιότητες κατανόησης των ιστοριών σε σύγκριση με τους συνομηλικούς που προέρχονται από μεσαία κοινωνικό-οικονομικά περιβάλλοντα (Lever & Senechal, 2011).

Με δεδομένο ότι τα παιδιά παρουσιάζουν αποκλίσεις στις αφηγηματικές τους δεξιότητες, επιβάλλεται στην προσχολική ηλικία, να βρεθούν τρόποι για να αρθούν αυτές οι διαφορές και ανισότητες. Η ενεργή διαλογική συμμετοχή των παιδιών στην ανάγνωση ιστοριών, μέσω σχολίων και παρατηρήσεων αλλά και μέσω του ανοιχτού τύπου ερωτήσεων από την πλευρά του παιδαγωγού, βελτιώνουν τις αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών (Lever & Senechal, 2011). Αυτή η τεχνική της διαλογικής ανάγνωσης, που περιλαμβάνει διεξοδικές τεχνικές ερωτήσεων, χρησιμοποιήθηκε και στην έρευνα των Lever και Senechal (2011). Οι μελετητές επιχείρησαν να αναδείξουν τη σημασία της διαλογικής ανάγνωσης, έναντι άλλων διδακτικών πρακτικών, στη βελτίωση των αφηγηματικών δεξιοτήτων των παιδιών. Οι συμμετέχοντες ήταν 40 αγγλόφωνα παιδιά ηλικίας 5 και 6 ετών που εντάχθηκαν, είτε στη διαλογική ομάδα ανάγνωσης, είτε στην εναλλακτική ομάδα που δέχθηκε άλλου είδους διδακτικές πρακτικές. Οι παρεμβάσεις διήρκαν 8 εβδομάδες και σύμφωνα με τα αποτελέσματα της, τα παιδιά που

συμμετείχαν στην ομάδα της διαλογικής ανάγνωσης είχαν σημαντικά καλύτερες επιδόσεις στην αφήγηση. Συγκεκριμένα, τα παιδιά στην ομάδα της διαλογικής ανάγνωσης παρουσίασαν οφέλη στην ανάπτυξη του εκφραστικού λεξιλογίου, οι αφηγήσεις τους ήταν δομημένες πιο σωστά και φάνηκε ότι αντιλήφθηκαν καλύτερα το περιεχόμενο της ιστορίας.

Όμως, ζωτικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας των παιδιών προσχολικής ηλικίας αποτελεί και η αναδιήγηση (John, Lui, & Tannock, 2003). Σύμφωνα με τη Βρετουδάκη (2011, σελ.48), η διαδικασία της αναδιήγησης «είναι η ικανότητα του παιδιού να ανακαλεί τα στοιχεία και τα γεγονότα μιας ιστορίας που του διαβάστηκε, να τα οργανώνει δομικά και να τα εκφράζει λεκτικά με κατανοητό τρόπο». Οι παιδαγωγοί, πιο αναλυτικά, εμπλέκουν ενεργά τη συμμετοχή των παιδιών στα επεισόδια της ιστορίας που τους διαβάστηκε, ζητώντας τους να τα ξαναθυμηθούν, αναδιηγούνται την ιστορία, παρέχουν στα παιδιά επεξηγήσεις και πληροφορίες και καταλήγουν στο να ζητήσουν από τα παιδιά να διηγηθούν την ιστορία με δικά τους λόγια, δηλαδή να την αναδιηγηθούν (Dunst et al, 2012· Τάφα, 2008). Βέβαια, γι' αυτήν την διαδικασία, απαιτείται η οργάνωση των πληροφοριών που λαμβάνονται από τη διήγηση και η επισταμένη προσοχή των παιδιών στην αναμόρφωση των πληροφοριών με ολιστικό τρόπο (John et al., 2003).

Η αξιολόγηση της αναδιήγησης των ιστοριών από τα παιδιά μπορεί να αποκαλύψει τη γλωσσική τους εξέλιξη, την ανάπτυξη του λεξιλογίου, την ικανότητα να θυμούνται λεπτομέρειες, να συνοψίζουν πληροφορίες, όπως και να κατανοούν τη δομή της ιστορίας (Dunst et al, 2012· John et al, 2003).

Η μελέτη της Βρετουδάκη (2011) επιβεβαίωσε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται τη δομή των ιστοριών που τους διαβάζονται και τα δομικά στοιχεία που την αποτελούν καλύτερα με την εξάσκησή τους στην αναδιήγηση. Αυτή αποτελεί μια σημαντική διδακτική πρακτική, καθώς βοηθάει τα παιδιά να αντιληφθούν και να διαχωρίσουν τα δομικά στοιχεία της ιστορίας και πολύ εύκολα να τα ξανασυνδέσουν, όταν κληθούν να αναδιηγηθούν την ιστορία. Ακόμα, η αναδιήγηση συμβάλλει στη γνωστική αλλά και στη γλωσσική τους ανάπτυξη. Η συγκεκριμένη έρευνα

πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγεία του νομού Χανίων και συμμετείχαν 116 μαθητές ηλικίας 4-6 ετών.

Αλλά και με το άρθρο των Dunst, Simkus και Hamby (2012) μέσω της ανασκόπησης των ερευνών που έχουν κάνει, επιβεβαιώνεται η αντίληψη ότι η αναδιήγηση είναι μια αποτελεσματική παιδαγωγική στρατηγική που εμπλουτίζει τη γλώσσα των παιδιών και ότι ένας συνδυασμός από διαφορετικά είδη παρεμβάσεων σχετίζονται με το πλήθος και την ποιότητα των αποτελεσμάτων. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τα θετικά αποτελέσματα είναι: να έχει σχέση η ιστορία με τα προσωπικά βιώματα του παιδιού και οι παιδαγωγοί να αφιερώνουν αρκετό χρόνο για την παρουσίαση και την ανάλυση της ιστορίας, να ρωτούν τα παιδιά με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις ή να τους ζητούν να κάνουν υποθέσεις για την εξέλιξη της ιστορίας, να ενθαρρύνουν την αναδιήγηση της ιστορίας από τα παιδιά ή την λεκτική τους ανάπτυξη, χρησιμοποιώντας οπτικές ενισχύσεις (π.χ. εικόνες, αντικείμενα) και διευκολύνσεις.

Συνεπώς, η ηλικία, η ωρίμαση αλλά και οι κατάλληλες διδακτικές συμβάλλουν στην εξέλιξη της γλώσσας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η διαλογική ανάγνωση ιστοριών αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές διδακτικές πρακτικές γλωσσικής ανάπτυξης. Αυτή, ειδικότερα, μέσω της πρόκλησης σχολίων και παρατηρήσεων αλλά και μέσω του ανοιχτού τύπου ερωτήσεων συμβάλλει στη βελτίωση των αφηγηματικών δεξιοτήτων και της αναδιήγησης των ιστοριών που διαβάζονται στα παιδιά.

Η συμβολή της ανάγνωσης ιστοριών στην κατανόηση της δομής της ιστορίας

Τα παιδιά από πολύ νωρίς έρχονται σε επαφή με ιστορίες. Έτσι, ακούν ιστορίες μέσω της ανάγνωσης βιβλίων στο σπίτι ή στους παιδικούς σταθμούς και μέσω τηλεοπτικών ή ηλεκτρονικών προγραμμάτων με αφηγηματική δομή. Οι δεξιότητες κατανόησης των ιστοριών αναπτύσσονται πολύ πιο πριν το παιδί καταφέρει να διαβάσει από μόνο του και να κατανοήσει τα κείμενα τα

οποία το ίδιο διαβάζει (Lepola, Lynch, Laakkonen, Silvén & Niemi, 2012· Lynch, van den Broek, Kremer, Kendeou, White & Lorch, 2008).

Οι περισσότεροι γονείς και εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι ο πρωταρχικός στόχος της ανάγνωσης ιστοριών είναι η κατανόηση του κειμένου, όπως και ότι η κατανόηση (Paris & Paris, 2003) είναι ένα περίπλοκο έργο που βασίζεται σε πολλές διαφορετικές γνωστικές δεξιότητες και διαδικασίες (Cain, Oakhill & Bryant, 2004· Lynch, at al., 2008). Για παράδειγμα: στο επίπεδο των λέξεων, των προτάσεων και των κειμένων (Lepola, at al., 2012), της γνώσης της δομής της ιστορίας, της μνήμης, των στρατηγικών κατανόησης, της κυριολεκτικής ερμηνείας του κειμένου και της ικανότητας να βγάζουν συμπεράσματα (Tompkins, Guo & Justice, 2013).

Η κατανόηση κειμένου απαιτεί την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση των λέξεων από τα παιδιά (Paris & Paris, 2003). Τη σχέση των γνωστικών λειτουργιών στην εκμάθηση νέων λέξεων και της κατανόησης της ιστορίας που διαβάζεται διαλογικά στα παιδιά εξέτασε η μελέτη των Jimenez & Saylor (2017). Οι μελετητές επιδίωξαν να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο των παιδιών διδάσκοντάς τους έξι νέες λέξεις, οι οποίες περιλαμβάνονταν στην ιστορία που τους διάβασαν. Υπέθεσαν, επίσης, ότι η εκμάθηση του νοηματικού περιεχομένου των νέων αυτών λέξεων συμβάλλει και στην κατανόηση της ιστορίας. Σε αυτήν τη μελέτη πήραν μέρος 83 παιδιά προσχολικής ηλικίας (38 κορίτσια, 45 αγόρια), ηλικίας 36-72 μηνών από παιδικούς σταθμούς των νοτιοανατολικών Ηνωμένων Πολιτειών. Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν τυχαία σε τρεις ομάδες διδασκαλίας των λέξεων: α) κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης της ιστορίας (n = 41), β) πριν την ανάγνωση της ιστορίας (n = 22) και γ) μετά την ανάγνωση της ιστορίας (n = 20). Από τη μελέτη αποδείχθηκε ότι και οι τρεις καταστάσεις ανάγνωσης, που έγιναν με διαλογικό τρόπο, ήταν αποτελεσματικές στην εκμάθηση των νέων λέξεων από τα παιδιά. Όμως, φάνηκε ότι τα παιδιά κατανοούσαν καλύτερα τις νέες λέξεις, όταν η επαφή των παιδιών με αυτές γινόταν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης της ιστορίας και όταν δίνονταν οι επεξηγήσεις για τις νέες λέξεις μέσα στο περιεχόμενο της ιστορίας. Έτσι, τα παιδιά διατήρησαν στο

μυαλό τους τις πληροφορίες και τις επεξηγήσεις σχετικά με τις λέξεις-στόχους, κατανόησαν και ανακάλεσαν τα γεγονότα της ιστορίας, γεγονός που υποδηλώνει ότι η κατανόηση της ιστορίας και η μάθηση λέξεων είναι συμπληρωματικές δεξιότητες κατά τη διαλογική ανάγνωση ιστοριών.

Με την κατανόηση της δομής της ιστορίας από τα βρέφη ασχολήθηκε και η μελέτη των Kaefer, Pinkham και Neuman (2016). Ειδικότερα, το θέμα της μελέτης τους αφορά στο λεξιλόγιο, την εστιασμένη προσοχή του ματιού στις εικονογραφήσεις του βιβλίου της ιστορίας και τον ρόλο που παίζουν αυτά στην κατανόηση της ιστορίας από τα βρέφη. Στη συγκεκριμένη μελέτη πήραν μέρος 86 βρέφη ηλικίας 23 έως 36 μηνών. Τα παιδιά εξετάζονταν από τους μελετητές, αφού πρώτα οι γονείς τους συμπλήρωναν το έντυπο αξιολόγησης του λεξιλογίου τους. Στη συνέχεια, παρακολουθούσαν αναπαραστάσεις που τραβούσαν την προσοχή τους, άκουγαν την ιστορία που τους διαβάζονταν για μια φορά και η κίνηση των ματιών τους καταγράφονταν από ένα μηχάνημα. Τέλος, γινόταν η αξιολόγηση της κατανόησης. Τους έδιναν ένα τρίπτυχο εικονογράφησης και καλούνταν να επιλέξουν αυτό που ανταποκρινόταν στην ερώτηση που τους έθεταν, π.χ. «δείξε τι γίνεται όταν το ποδήλατο πέφτει στη λακκούβα». Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι τα βρέφη με ανεπτυγμένο λεξιλόγιο παρακολουθούσαν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον και προσοχή τη σχετική με την ιστορία εικονογράφηση, αντιλαμβάνονταν καλύτερα το κείμενο που άκουγαν και έτσι κατανοούσαν την ιστορία.

Τα παιδιά για να καταλάβουν πλήρως την ανάγνωση μιας ιστορίας πρέπει όχι μόνο να κατανοήσουν και να κωδικοποιήσουν τα μεμονωμένα γεγονότα της ιστορίας, αλλά και να συνδέσουν εννοιολογικά διάφορα μέρη της ιστορίας που άκουσαν (Paris & Paris, 2003). Αυτό απαιτεί, μεταξύ άλλων δεξιοτήτων, τη διαμόρφωση μιας νοηματικής αναπαράστασης του κειμένου που διαβάστηκε (Tompkins et al., 2013), τον εντοπισμό των κύριων ιδεών (Paris & Paris, 2003), την ευαισθησία στη δομή των ιστοριών, την ικανότητα πρόσβασης σε βασικές γνώσεις σχετικά με μια μεγάλη ποικιλία καταστάσεων και γεγονότων (Lynch, et al., 2008), την κατανόηση των στόχων, καθώς

φανερώνουν τα κίνητρα για τις ενέργειες που πραγματοποιούνται στην ιστορία. Τους στόχους στις ιστορίες μπορούν να τους προσδιορίσουν τα παιδιά από την ηλικία των 3 και 4 ετών, όταν ρωτηθούν κατά την ανάγνωση της ιστορίας, ενώ τα παιδιά ηλικίας 5 ετών μπορούν να προσδιορίσουν τους στόχους και κατά την ανάκληση των ιστοριών που άκουσαν (Tompkins et al., 2013).

Παράλληλα, για την κατανόηση μιας ιστορίας από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας απαιτείται να μπορούν να εντοπίσουν τη σχέση αιτίας των γεγονότων και συνεπειών (Tompkins et al., 2013). Από την ηλικία των 4 ετών ακόμη, τα παιδιά γνωρίζουν τις αιτιώδεις συνδέσεις σε κάποιο βαθμό. Για παράδειγμα, τα μικρά παιδιά (ηλικίας 4 έως 6 ετών) έχουν περισσότερες πιθανότητες να παρουσιάσουν αφηγηματικά γεγονότα, όταν υπάρχουν περισσότερες αιτιώδεις συνδέσεις στο περιεχόμενό τους.

Επίσης, απαιτείται να μπορούν να εντοπίσουν την περίληψη, την πρόβλεψη (Paris & Paris, 2003), αλλά και την ικανότητα να βγάλουν συμπεράσματα για τα γεγονότα και τις ενέργειες των ηρώων της ιστορίας (Lynch, et al., 2008). Τα συμπεράσματα περιλαμβάνουν τη συμπλήρωση από την πλευρά του ακροατή/αναγνώστη των πληροφοριών εκείνων που δεν παρουσιάστηκαν άμεσα στην ιστορία, τη σύνδεση των γεγονότων της ιστορίας και την ερμηνεία τους σε σχέση με τις γνώσεις του καθενός για τον κόσμο. Υπάρχουν διάφορα συμπεράσματα που μπορούν να εξαχθούν κατά την ανάγνωση ιστοριών (Tompkins et al., 2013). Όλες αυτές οι διαδικασίες είναι απαραίτητες προκειμένου να γίνει κατανοητό το κείμενο στο παιδί ως σύνολο. Δηλαδή, οι διαδικασίες ενοποίησης και εξαγωγής των συμπερασμάτων είναι σημαντικές για την κατασκευή ενός ολοκληρωμένου και συνεκτικού μοντέλου του κειμένου. Παράλληλα με αυτές τις διαδικασίες, απαιτούνται και σχετικές με το κείμενο πληροφορίες να είναι διαθέσιμες και προσβάσιμες στη μακροχρόνια μνήμη του παιδιού, ώστε να τις ανακαλεί σε κάθε περίπτωση (Cain et al., 2004).

Η μελέτη των Silva & Cain (2015) είχε ως στόχο να εξετάσει τη σχέση ανάμεσα στις κατώτερες (θεμελιώδεις) και στις ανώτερες (λόγου) δεξιότητες

κατανόησης της ιστορίας σε παιδιά ηλικίας 4 έως 6 ετών. Επίσης, επιδιώξε να αναδείξει τη σχέση τους με την κατανόηση των κειμένων που διαβάζουν τα ίδια τα παιδιά 1 χρόνο αργότερα. Στις δεξιότητες κατανόησης χαμηλότερου επιπέδου ανήκουν η γνώση του λεξιλογίου, της γραμματικής, αλλά και η λεκτική μνήμη και θεωρούνται απαραίτητες για την κατανόηση του κειμένου και την παραγωγή πιο περίπλοκου λόγου. Στις δεξιότητες ανώτερου επιπέδου ανήκουν η εξαγωγή συμπερασμάτων και η κυριολεκτική κατανόηση (των πληροφοριών δηλαδή που παρουσιάζονται στο κείμενο) που είναι σημαντικές για την πρόβλεψη της κατανόησης της ακρόασης και της ανάγνωσης. Στη μελέτη συμμετείχαν 82 παιδιά ηλικίας 4-6 ετών από τρία νηπιαγωγεία του Ηνωμένου Βασιλείου. Τα 40 ανήκαν στην εισαγωγική τάξη του νηπιαγωγείου, ενώ τα άλλα 42 στην πρώτη τάξη. Την επόμενη χρονιά επανεξετάστηκαν 69: 34 παιδιά από την εισαγωγική τάξη και 35 από την πρώτη τάξη. Τα παιδιά, αρχικά αξιολογήθηκαν γνωστικά και γλωσσικά και βρέθηκαν ότι ήταν σύμφωνα με την ηλικία τους. Στη συνέχεια τους παρουσιάστηκε ένα βιβλίο με εικόνες, και, αφού ο ενήλικας τους διάβασε την ιστορία του, τους έγιναν εννέα ερωτήσεις. Πέντε από αυτές αφορούσαν την εξαγωγή συμπερασμάτων, ενώ οι τέσσερις αφορούσαν στους χαρακτήρες, τα προβλήματα, τα συναισθήματα και τις προβλέψεις τους για τα γεγονότα της ιστορίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, κατά τα πρώτα στάδια της ανάπτυξης του γραμματισμού, από τις κατώτερες δεξιότητες, το λεξιλόγιο αποτελεί τον πιο σημαντικό παράγοντα της κατανόησης και της αφήγησης της ιστορίας σε ικανοποιητικό βαθμό, σε αντίθεση με τη γραμματική και τη λεκτική μνήμη. Η γραμματική, η εξαγωγή συμπερασμάτων και η κυριολεκτική κατανόηση επιδρούν μακροπρόθεσμα στην κατανόηση των ιστοριών, όπως φάνηκε από την επανεξέταση των παιδιών 1 χρόνο μετά.

Η κατανόηση της ανάγνωσης ιστοριών αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση της σχολικής επιτυχίας των παιδιών. Συγκεκριμένα, τα παιδιά που δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν το κείμενο δεν θα έχουν μόνο δυσκολία στην αξιολόγηση των πληροφοριών που παρουσιάζονται σε λογοτεχνικούς τομείς,

αλλά και σε άλλα σημαντικά θέματα, όπως π.χ. τα μαθηματικά (Tompkins et al., 2013).

Οι παιδαγωγοί, προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν τη δομή της ιστορίας, χρησιμοποιούν μια σειρά από στρατηγικές, όπως την ενεργοποίηση προηγούμενων γνώσεων, την παροχή ευκαιριών ώστε να διατυπώσουν ερωτήσεις, αλλά και δίνοντάς τους απαντήσεις στις ερωτήσεις. Επίσης, συνηθίζουν να ελέγχουν ανά τακτά διαστήματα το κατά πόσο τα παιδιά αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο της ιστορίας, να ενισχύουν την εξαγωγή συμπερασμάτων, τη δημιουργία εικόνων στο μυαλό του παιδιού, την αναγνώριση της δομής κειμένου που χρησιμοποίησε ο συγγραφέας και τη δημιουργία περιλήψεων (Dymock, 2007). Σύμφωνα με τους Dickinson και Smith (1994 ο.π. στο Smolkin & Donovan, 2003), κατά την ανάγνωση ιστοριών, οι παιδαγωγοί πρέπει να εμπλέκουν ενεργά τα παιδιά σε αναλυτικές συζητήσεις για την ιστορία που τους διαβάστηκε και όχι να κάνουν απλά ερωτήσεις και να περιμένουν τις σωστές απαντήσεις από τα παιδιά. Δεν περιγράφει, επίσης, μια απόλυτα δομημένη και οργανωμένη δραστηριότητα ανάγνωσης, που οι παιδαγωγοί ξέρουν τι θα ρωτήσουν και σε ποια συγκεκριμένη χρονική στιγμή της ιστορίας. Αφορά μια αλληλεπίδραση με ενεργητικό ρόλο του παιδιού και βοηθητικό του παιδαγωγού σε κλίμα που τα παιδιά αισθάνονται άνετα να ρωτούν, να απαντούν και να συνδιαλέγονται. Αυτή η διδακτική πρακτική έχει αναγνωριστεί από καιρό ως σημαντική στρατηγική για την κατανόηση.

Οι van den Broek, Kendeou, Lousberg & Visser (2011) επιχείρησαν να διερευνήσουν τον ρόλο των ερωτήσεων στην κατανόηση του κειμένου. Γι' αυτόν τον λόγο οργάνωσαν δυο είδη παρεμβάσεων στην Ολλανδία. Η πρώτη πραγματοποιήθηκε σε παιδικό σταθμό και συμμετείχαν 40 παιδιά ηλικίας 2-3 ετών, ενώ η δεύτερη στην τρίτη τάξη του δημοτικού σχολείου (8-9 ετών) και πήραν μέρος 42 παιδιά. Στην πρώτη παρέμβαση θέλησαν να αξιολογήσουν τη μνήμη εργασίας των παιδιών (μνήμη μικρής διάρκειας που σχετίζεται με την προσοχή και τη συγκέντρωση), την κατανόηση τους και τη μνήμη 3 αφηγήσεων. Για αυτήν την αξιολόγηση χρησιμοποίησαν ερωτήσεις και

ανάκληση πληροφοριών. Συγκεκριμένα, χρησιμοποίησαν 3 εικονογραφημένες ιστορίες με πρωταγωνιστές ζώα κατάλληλα για την ηλικία τους και είτε κατά τη διάρκεια είτε μετά την ανάγνωση τους, έθεταν ερωτήσεις σχετικές με επεισόδια της πλοκής της ιστορίας. Η μνήμη εργασίας αξιολογήθηκε με το IST (Alp, 1994), εργαλείο που εξετάζει το μέγιστο ποσοστό πληροφοριών που μπορεί να αποθηκεύσει και να επεξεργαστεί στη μνήμη του ένα παιδί. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε 2 ομάδες παρέμβασης. Και στις δυο διαβάστηκαν τα ίδια βιβλία ιστοριών με τη μόνη διαφοροποίηση στον χρόνο υποβολής των ερωτήσεων: κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση της ιστορίας. Κάθε παιδί ξεχωριστά καλούνταν να θυμηθεί την ιστορία βλέποντας τις εικόνες του βιβλίου. Την ίδια ακριβώς διαδικασία εφάρμοσαν και στα παιδιά του δημοτικού. Τα αποτελέσματα των μελετών έδειξαν ότι, προκειμένου να κατανοήσουν τα παιδιά το κείμενο μιας ιστορίας που τους διαβάζεται, είναι απαραίτητο να γίνουν αποτελεσματικές παρεμβάσεις. Ως αποτελεσματικές παρεμβάσεις ορίζονται από τους μελετητές, εκείνες που ενισχύουν την κατανόηση του παιδιού, ιδιαίτερα σε σημεία που τα παιδιά δυσκολεύονται, αλλά και επηρεάζουν την αναπαράσταση της μνήμης και την κατανόηση που έχουν τα παιδιά, αφού άκουσαν ένα κείμενο. Ακόμη, από τις μελέτες φάνηκε ότι αυτές οι παρεμβάσεις πρέπει να ξεκινούν πολύ νωρίς στη ζωή του παιδιού (2-3 ετών), καθώς ο τρόπος που τίθενται οι ερωτήσεις μπορεί να προσαρμοστεί στο επίπεδο των πολύ μικρών παιδιών και μπορεί πράγματι να επηρεάσει την κατανόησή τους.

Συμπερασματικά, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, προκειμένου να κατανοήσουν της ιστορίες που τους διαβάζονται απαιτείται να αναπτύξουν ορισμένες γνωστικές δεξιότητες και διαδικασίες. Οι παιδαγωγοί συμβάλλουν στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων με τη χρήση κατάλληλων, για την ηλικία και την ανάπτυξη τους, διδακτικών πρακτικών. Αυτές βοηθούν στην κατανόηση περισσότερο, όταν εφαρμόζονται κατά την ανάγνωση των ιστοριών.

Οι απόψεις των παιδαγωγών παιδιών ηλικίας 1,5 έως 4 ετών για τον αναδυόμενο γραμματισμό και την ανάγνωση ιστοριών στην προσχολική τάξη

Ο παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας καλείται να δημιουργήσει μια μόνιμη και δημιουργική σχέση μεταξύ των παιδιών και των βιβλίων (Κατοϊκη-Γκίβαλου, 1994). Να οργανώσει, όπως λέει χαρακτηριστικά η Χορτιάτη (ο.π. στο Καλλέργης, 1995,σελ. 222), ένα «Κυνήγι των πνευματικών θησαυρών στη μαγική χώρα που την λεν βιβλιοθήκη» (Καλλέργης, 1995). Βέβαια, απαραίτητο για το παιδαγωγό στοιχείο είναι «η γνώση ολόκληρης της ψυχοσυναισθηματικής δομής του παιδιού, της κλίμακας των γνωστικών του δυνατοτήτων, των εγγενών δυσχερειών της πορείας που οδηγεί το παιδί από την άγνοια στη γνώση» (Κατοϊκη-Γκίβαλου, 1994, σελ.32).

Η παιδαγωγική πράξη αποτελεί συνδυασμό δυο παραγόντων: των απόψεων και των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζουν οι παιδαγωγοί σε συνδυασμό με τα αποτελέσματά τους (Fang, 1996). Οι απόψεις, με άλλα λόγια, σε μεγάλο βαθμό επηρεάζουν, αλλά και καθορίζουν τις διδακτικές πρακτικές (τη διαδικασία της μάθησης) που πραγματοποιούνται στην προσχολική τάξη από τους παιδαγωγούς και διαμορφώνουν το τελικό προϊόν της μάθησης, το αποτέλεσμα της, δηλαδή αυτό που μαθαίνουν τα παιδιά (Davis, Konorak & Keadence, 1993 · Fang, 1996). Οι Brousseau, Book και Byers (1988) αναφέρουν χαρακτηριστικά: «Ένα πρώτο βήμα προς την κατανόηση της διαδικασίας της σχολικής φοίτησης θα ήταν να κατανοήσουμε τις αξίες και τις απόψεις εκείνων που οδηγούν τις διαδικασίες» (σ.33, ο.π. στο Davis, Konorak & Keadence, 1993). Στις απόψεις των παιδαγωγών για τη διδακτική πράξη περιλαμβάνονται οι υποθέσεις τους, οι σκέψεις τους, οι γνώσεις και οι ιδέες τους για τη διδασκαλία στα μικρά παιδιά · το πώς αντιλαμβάνονται δηλαδή τον ρόλο τους ως παιδαγωγό σε αυτήν τη διαδικασία, αλλά και πώς θεωρούν ότι πρέπει να εφαρμόσουν αυτές τις διδακτικές πρακτικές σε μια προσχολική τάξη (Hindman & Wasik, 2008 · Nespor, 1987). Οι απόψεις είναι εκείνες που ορίζουν τις στρατηγικές που πρέπει να ακολουθηθούν κατά τις παιδαγωγικές

δραστηριότητες, ποια είναι τα προβλήματα που προκύπτουν και πώς θα λυθούν, αλλά και πώς θα οργανωθεί το παιδαγωγικό περιβάλλον της τάξης (Nespor, 1987). Για παράδειγμα, αν ο παιδαγωγός πιστεύει ότι μια συγκεκριμένη τεχνική ή πρακτική λειτουργεί προς όφελος της μάθησης των παιδιών, θα τη χρησιμοποιήσει πιθανότατα και στην τάξη του (Hindman & Wasik, 2008 · Kowalski, Pretti-Frontczak & Jonhson, 2001).

Οι απόψεις των παιδαγωγών αποτελούν έναν συνδυασμό των γνώσεων για το διδακτικό αντικείμενο που επιθυμούν να διδάξουν, της παιδαγωγικής τους κατάρτισης αλλά και της γνώσης της οργάνωσης της διδασκαλίας (Fang, 1996). Είναι, δηλαδή, ο συγκερασμός των πρακτικών τους γνώσεων ως μαθητές αλλά και ως παιδαγωγοί (Lin, Lawrence & Gorrell, 2003), της εκπαίδευσης της οποίας έλαβαν στις σχολές που φοίτησαν και της διδακτικής τους εμπειρίας (Charlesworth, Hart, Burts, Thomasson, Mosley & Fleege, 1993 · Kowalski et al., 2001). Ειδικότερα, η γνώση του περιεχομένου του διδακτικού αντικειμένου περιλαμβάνει την κατανόηση και την οργάνωση από τη πλευρά του παιδαγωγού των ιδεών και των βασικών αρχών του περιεχομένου της διδασκαλίας που πρόκειται να κάνει, ενώ η παιδαγωγική γνώση σχετίζεται με τη διάσταση της διδασκαλίας, με τον τρόπο που οι ιδέες παρουσιάζονται και διαμορφώνονται, προκειμένου να καταστούν κατανοητές από τα παιδιά (Fang, 1996). Τέλος, η γνώση της οργάνωσης της διδασκαλίας περιλαμβάνει τη γνώση της δομής του σχολείου, των αναγκών και των αξιών της κοινωνίας (Lin et al, 2003), αλλά και τη γνώση αυτών που απαιτούνται για τη δημιουργία μιας διδασκαλίας που είναι σύμφωνη με τις ανάγκες, τις απαιτήσεις, τα ενδιαφέροντα, τις δυσκολίες που ενδεχομένως να έχουν τα παιδιά αλλά και εν γένει το εκπαιδευτικό μοντέλο που είναι κατάλληλο για τα παιδιά που πρόκειται να διδάξει (Fang, 1996).

Τις τελευταίες δεκαετίες, σε όλες τις χώρες του κόσμου, άλλαξε η αντίληψη των επιστημόνων για τον τρόπο που τα παιδιά μαθαίνουν να γράφουν και να διαβάζουν (Τάφα, 2008) και γενικότερα για την εξέλιξη του γραμματισμού (Sverdlov, Aram & Levin, 2014). Ο όρος αναδυόμενος γραμματισμός που πλέον χρησιμοποιείται «δηλώνει μία αναπτυξιακή έναντι

μίας στατικής διάστασης του γραμματισμού» (Μανωλίτσης, 2016:5). Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά από τη γέννηση τους ακόμα, βρίσκονται σε μια συνεχή διαδικασία ωρίμανσης-ανάπτυξης του γραμματισμού· από την κατανόηση του γραπτού λόγου του περιβάλλοντός τους στη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής (Μανωλίτσης, 2016). «Ο αναδύομενος γραμματισμός περιλαμβάνει: (α) μια σειρά από δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις οι οποίες θεωρούνται ως πρόδρομες εκδηλώσεις (αλλά όχι ως προαπαιτούμενες) των συμβατικών μορφών ανάγνωσης και γραφής, καθώς και (β) το περιβάλλον που υποστηρίζει την ανάπτυξή τους» (Μανωλίτσης, 2016:6). Έτσι, για την ανάπτυξη των αναδύομενων δεξιοτήτων γραμματισμού απαιτείται ένα περιβάλλον που να παρέχει στα παιδιά προσχολικής ηλικίας πλούσιες και ποικίλες εμπειρίες στην πρώιμη γλώσσα και τον γραμματισμό. Τέτοιες εμπειρίες περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων και τα εξής: την αναγνώριση των γραμμάτων, την επίγνωση των ήχων στις λέξεις (φωνολογική επίγνωση) και, αργότερα, την αντιστοίχιση των ήχων στα σύμβολα, που τελικά θα βοηθήσουν τα παιδιά να «σπάσουν» τον κώδικα της γραφής. Αυτές οι δεξιότητες προωθούνται από δραστηριότητες γραφής, κατά τη διάρκεια των οποίων τα ίδια τα παιδιά συνθέτουν γράμματα (ή άλλα σημάδια) για να αναπαραστήσουν συγκεκριμένους ήχους με λέξεις (Hindman & Wasik, 2008). Η ανάγνωση βιβλίων και ιστοριών από τους παιδαγωγούς των παιδικών σταθμών είναι μια από τις δραστηριότητες που προάγουν αυτές τις δεξιότητες των παιδιών (Stadker & McEnoy, 2003). Παράλληλα, από την ανάγνωση ιστοριών καλλιεργούνται και οι δεξιότητες που σχετίζονται με το νόημα, δηλαδή βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν τι είναι αυτό που τους διαβάζουν, ενδυναμώνεται η καλλιέργεια της προφορικής επικοινωνίας και η ανάπτυξη του λεξιλογίου. Αυτές οι δεξιότητες ενισχύονται από τις ευκαιρίες ακρόασης και χρήσης νέων λέξεων με ουσιαστικούς τρόπους, παρουσιάζουν νέες λέξεις (και, συχνά, σχετικές εικόνες) και μπορούν να χρησιμεύσουν ως εφελτήριο για συνομιλίες των παιδιών με τους παιδαγωγούς σχετικά με αυτές τις νέες πληροφορίες (Hindman & Wasik, 2008). Έτσι, αν και οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας πιστεύουν γενικά ότι είναι σημαντικό να παρέχονται

στα παιδιά πολλές ευκαιρίες για την κατάκτηση της γλώσσας, κυρίως μέσω της χρήσης βιβλίων ιστοριών (Cash, Cabell, Hamre, DeCoster & Pianta, 2015), παρατηρούνται σημαντικές διαφορές όχι μόνο στον τρόπο που οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας διαβάζουν ιστορίες με τα μικρά παιδιά, αλλά και στον τρόπο που επεξεργάζονται τα γράμματα και τους ήχους με τα παιδιά, πώς χρησιμοποιούν τη γλώσσα με τα παιδιά και πώς ενσωματώνουν τη γραφή στην τάξη τους (Hindman & Wasik, 2008).

Τη φύση των απόψεων των παιδαγωγών, που εργάζονται στους παιδικούς σταθμούς του προγράμματος Head Start (3-6 ετών), για τον γραμματισμό και τους παράγοντες που σχετίζονται με αυτές τις απόψεις διερεύνησε η μελέτη των Hindman και Wasik (2008). Ειδικότερα, η μελέτη επεχείρησε να εξετάσει: α) τις διαφοροποιήσεις που παρουσιάζουν οι παιδαγωγοί του προγράμματος Head Start όσον αφορά στις βασικές τους απόψεις για τη γνώση των γραμμάτων, τη φωνολογική επίγνωση, τον προφορικό λόγο και το λεξιλόγιο, την ανάγνωση ιστοριών και τη γραφή, β) τον βαθμό συμφωνίας των απόψεων των παιδαγωγών με τις «σωστότερες πρακτικές» στους παραπάνω τομείς και γ) τον βαθμό που το πτυχίο, η εξειδίκευση στην προσχολική ηλικία και τα χρόνια εργασίας στο Head Start επηρεάζουν αυτές τις απόψεις. Για τους σκοπούς της έρευνας, στους παιδαγωγούς του Head Start (N=28) δόθηκε το «Ερωτηματολόγιο απόψεων των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής σχετικά με τον γραμματισμό» (TBQ, Seefeldt, 2004) και ένα ερωτηματολόγιο υποβάθρου. Το TBQ ήταν αποτέλεσμα βιβλιογραφικής μελέτης (Bowman, Lundgren, Lloyd, & Pianta, 2001 · Schickendanz, 1999 · Snow, Burns, & Griffin, 1998 · Teale & Sulzby, 1986) και περιλάμβανε τέσσερις εσωτερικά συνεκτικές υποκλίμακες που σχετίζονται με τον γλωσσικό κώδικα, τον προφορικό λόγο-λεξιλόγιο, την ανάγνωση ιστοριών και τη γραφή, καθώς και μιας εσωτερικά συνεπούς σύνθετης κλίμακας, σε αυτά τα τέσσερα υποκλίματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι απόψεις των παιδαγωγών διαφοροποιούνται σε πολλές διαστάσεις. Ειδικότερα, η μεγαλύτερη διαφοροποίηση μεταξύ των απαντήσεων για τις απόψεις των παιδαγωγών της μελέτης εμφανίστηκε στις υποκλίμακες που

σχετίζονται με τον γραπτό λόγο και τη γραφή, ενώ, αντίστοιχα η μεγαλύτερη συναίνεση παρουσιάστηκε στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου και στην ανάγνωση ιστοριών. Όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές, φάνηκε ότι οι παιδαγωγοί ενδιαφέρονται περισσότερο για το είδος των πρακτικών γραμματισμού που θα πραγματοποιήσουν στην τάξη τους και λιγότερο για την ποιότητα τους, αν δηλαδή αυτές οι πρακτικές είναι επωφελείς για τα παιδιά ή όχι. Ακόμη, προτιμούν τις διδακτικές πρακτικές που αφορούν στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου και της γραφής αλλά και στην ανάγνωση ιστοριών. Τέλος, από τις αναλύσεις προέκυψε ότι οι απόψεις των παιδαγωγών σχετικά με την προφορική γλώσσα και το λεξιλόγιο συνδέονταν με την πολυετή πείρα τους στην εκπαίδευση, ενώ οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν σθεναρά τις τεκμηριωμένες απόψεις για την ανάπτυξη και διδασκαλία της προφορικής γλώσσας. Καμία σχέση δεν φάνηκε να υπάρχει μεταξύ των απόψεων των παιδαγωγών, του πτυχίου τους και της εξειδίκευσης τους στην προσχολική ηλικία.

Οι Sandvik, van Daal και Ader (2014) υποστηρίζουν ότι οι διδακτικές πρακτικές των παιδαγωγών επηρεάζουν τις ικανότητες που θα αναπτύξουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αναφορικά με τον αναδυόμενο γραμματισμό. Όμως, οι διδακτικές πρακτικές που θα εφαρμόσουν οι παιδαγωγοί εξαρτώνται από τις απόψεις τους για τον αναδυόμενο γραμματισμό και στη συνέχεια, οι πρακτικές αυτές επηρεάζουν και τις επιδόσεις και τις κατακτήσεις των παιδιών. Ο τρόπος με τον οποίο οι απόψεις επηρεάζουν τις πρακτικές και συγκεκριμένα τις απόψεις των παιδαγωγών για το ρόλο τους στην προώθηση του γραμματισμού, αποτέλεσαν και συνεχίζουν να αποτελούν το αντικείμενο πολλών ερευνών.

Η έρευνα των Lopes & Fernandes (2009) πραγματοποιήθηκε στην Πορτογαλία και είχε ως σκοπό να διερευνήσει κατά πόσο οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας (3-6 ετών) ακολουθούν διδακτικές πρακτικές για τον γραμματισμό, το είδος των πρακτικών αυτών και τη συχνότητα εμφάνισής τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 340 παιδαγωγοί και τα δεδομένα ήταν αποτέλεσμα ενός ερωτηματολογίου που δόθηκε σε όλους τους συμμετέχοντες

και μίας δομημένης συνέντευξης που πραγματοποιήθηκε σε 8 από τους παιδαγωγούς. Το ερωτηματολόγιο είχε τον τίτλο «Πρακτικές για τον αναδυόμενο γραμματισμό στο προσχολικό πρόγραμμα», αποτελούνταν από 22 ερωτήσεις που αφορούσαν γνώσεις και διδακτικές πρακτικές για τον γραμματισμό (φωνολογική επίγνωση, γνώση των συμβάσεων γραπτού λόγου, αναδυόμενη γραφή και ανάγνωση, προφορικός λόγος). Οι δομημένες συνεντεύξεις είχαν τρεις κύριους σκοπούς: (α) να εντυφώσουν στον τρόπο με τον οποίο οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας πραγματοποιούν (αν το κάνουν) πρακτικές αναδυόμενου γραμματισμού, (β) να εξακριβώσει τι πιστεύουν οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας ότι πρέπει να γνωρίζουν τα παιδιά όταν τελειώσουν τις προσχολικές τάξεις και (3) να πληροφορηθούν τον τρόπο με τον οποίο οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας μαθαίνουν (αν το κάνουν) τις διδακτικές πρακτικές για τον γραμματισμό. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν ότι οι περισσότεροι παιδαγωγοί προσχολικής αγωγής δεν χρησιμοποιούν καθημερινά πρακτικές αναδυόμενου γραμματισμού αλλά δεν θεωρούν ότι είναι και απαραίτητο να το κάνουν. Επίσης, οι παιδαγωγοί της προσχολικής ηλικίας εμπλέκονται περισσότερο σε πρακτικές προφορικού λόγου και συμβάσεων γραπτού λόγου παρά σε πρακτικές αναδυόμενης γραφής και ανάγνωσης. Οι πρακτικές προφορικού λόγου αφορούν γνώσεις και ικανότητες του προφορικού λόγου, όπως την ομιλία που είναι σύμφωνη με την ηλικία και τα αναπτυξιακά στάδια, την κατανόηση των νέων λέξεων και των ιστοριών που διαβάζονται στα παιδιά από τους παιδαγωγούς. Οι πρακτικές συμβάσεων γραπτού λόγου αφορούν εκτός από τη γνώση των μερών που συντελείται ένα βιβλίο, και τη γνώση ότι οι λέξεις αποτελούνται από γράμματα όπως και την ικανότητα να αναγνωρίζουν κάποια από αυτά τα γράμματα. Τα αποτελέσματα, όμως, έδειξαν ότι οι παλαιότεροι παιδαγωγοί και κάτοχοι διπλώματος πιστοποίησης (2 έτους φοίτησης) προτιμούν λιγότερο τις πρακτικές για τις συμβάσεις γραπτού λόγου από τους παιδαγωγούς που έχουν, επίσης, δίπλωμα πιστοποίησης αλλά έχουν παρακολουθήσει επιπλέον κάποια μαθήματα επιμόρφωσης. Επίσης, οι παλαιότεροι παιδαγωγοί προτιμούν λιγότερο τις πρακτικές για τις συμβάσεις

του γραπτού λόγου σε σύγκριση με εκείνους που έχουν πτυχίο Πανεπιστημίου και είναι νεώτεροι σε ηλικία. Βέβαια, στην Πορτογαλία, ο αναδυόμενος γραμματισμός ήταν ελάχιστα γνωστός στις αρχές της δεκαετίας του 1990 και έτσι, οι παλαιότεροι παιδαγωγοί δεν είχαν έρθει σε επαφή με τις πρακτικές του.

Η μελέτη των Burgess, Lundgren, Lloyd & Pianta (2001) ασχολήθηκε με τις απόψεις και τις διδακτικές πρακτικές που αφορούν τον γραμματισμό. Οι συμμετέχοντες (240 παιδαγωγοί προσχολικής αγωγής) δίδασκαν σε παιδιά ηλικίας τριών και τεσσάρων ετών και ανήκαν στο προσωπικό προσχολικών ιδρυμάτων του προγράμματος «Virginia Preschool Initiative», ένα πρόγραμμα χρηματοδοτούμενο από το δημόσιο για παιδιά προερχόμενα από οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα. Για τις ανάγκες της έρευνας δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με τίτλο «Ερωτηματολόγιο πρακτικών γραμματισμού» που ήταν αποτέλεσμα της έρευνας των Baumann, Hoffman, Moon, & Duffy-Hester (1996) και του «Classroom Literacy Environment tool» των Torgesen & Rashotte (1994a, 1994b). Το ερωτηματολόγιο αφορούσε απόψεις και διδακτικές πρακτικές γραμματισμού στην προσχολική ηλικία, καθώς και τις απόψεις και τα χαρακτηριστικά των παιδαγωγών και της τάξης. Η πλειοψηφία των παιδαγωγών περιελάμβανε δραστηριότητες γραμματισμού στο παιδαγωγικό τους πρόγραμμα, καθημερινά. Όμως, παρουσιάστηκε διαφοροποίηση μεταξύ των παιδαγωγών στον χρόνο του ημερήσιου προγράμματος που αφιέρωναν στις δραστηριότητες αυτές. Ακόμη, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι περισσότεροι παιδαγωγοί δεν θεωρούν την αναγνώριση των γραμμάτων, τη παραγωγή γραμμάτων και την αντιστοίχιση των ήχων στα γράμματα (φωνολογική επίγνωση) πρωταρχικής σημασίας δραστηριότητες, αν και παρουσιάστηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις όσον αφορά τις απόψεις τους για τη γενικότερη σημασία αυτών των δραστηριοτήτων. Επίσης, επειδή οι παιδαγωγοί θεωρούν ότι η ανάγνωση μιας ιστορίας και η συζήτηση για τις συμβάσεις γραπτού λόγου, ο διάλογος κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης της ιστορίας μεταξύ των παιδιών με την παιδαγωγό και η συσχέτιση της ιστορίας με τις προσωπικές τους εμπειρίες

αποτελούν τις πιο σημαντικές δραστηριότητες γραμματισμού, τις πραγματοποιούν στην προσχολική τους τάξη. Αυτή η άποψη σχετίζεται και με τον τρίτο παράγοντα της έρευνας που υπογραμμίζει τη σημασία των εμπειριών του προφορικού λόγου στην προσχολική ηλικία. Οι απόψεις και οι διδακτικές πρακτικές για τον προφορικό λόγο επηρεάζονται από το μορφωτικό επίπεδο των παιδαγωγών (π.χ. αυτοί που είχαν υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης έδειχναν προτίμηση σε δραστηριότητες προφορικού λόγου), αλλά και από τη φυλή στην οποία ανήκει η παιδαγωγός, με τους λευκούς παιδαγωγούς να τις προτιμούν σε αντίθεση με τους Αφροαμερικάνους.

Τη διαφορά μεταξύ των απόψεων και των διδακτικών πρακτικών των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας ανάδειξε και η έρευνα των Sandvik, van Daal και Ader (2014). Η έρευνα είχε σκοπό να εξετάσει τις απόψεις και τις διδακτικές πρακτικές των παιδαγωγών για τον γραμματισμό. Στο δείγμα συμπεριλήφθησαν παιδαγωγοί που είχαν παρακολουθήσει πρόγραμμα επιμόρφωσης για τον γραμματισμό και παιδαγωγοί που δεν είχαν παρακολουθήσει κανένα πρόγραμμα. Οι 90 Νορβηγοί παιδαγωγοί παιδικών σταθμών του δείγματος δίδασκαν σε παιδιά ηλικίας 3-6 ετών και συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο 130 ερωτήσεων με τον τίτλο «Έρευνα προσχολικού γραμματισμού». Αυτό το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν, εκτός από τις δημογραφικές ερωτήσεις, από 48 ερωτήσεις για τις απόψεις, 46 για τις διδακτικές πρακτικές και 9 για τον χρόνο που χρησιμοποιούν. Ειδικότερα, οι 48 πρώτες ερωτήσεις σχεδιάστηκαν για να αναδείξουν τις απόψεις των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας σχετικά με: (α) τον ρόλο τους στην προώθηση του γραμματισμού (π.χ. πρέπει να φέρω σε επαφή τα παιδιά με γράμματα;), (β) τον ρόλο τους στην προετοιμασία των παιδιών να μάθουν να διαβάζουν (π.χ. είναι σημαντικό για τα παιδιά να μάθουν το αλφάβητο στον παιδικό σταθμό;) και (γ) τη σπουδαιότητα του αναδυόμενου γραμματισμού (π.χ. τα παιδιά που έχουν αποκτήσει δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης στον παιδικό σταθμό μαθαίνουν να διαβάζουν πιο εύκολα στο δημοτικό;). Οι επόμενες 46 ερωτήσεις αφορούσαν τις διδακτικές πρακτικές που προωθούν

τον αναδυόμενο γραμματισμό, συμπεριλαμβανομένων: (α) της ποιότητας της ανάγνωσης βιβλίων και ιστοριών (π.χ. αφιερώνω χρόνο για συζήτηση με αφορμή την εικονογράφηση των βιβλίων που διαβάζω); (β) γραμματισμός στο παιχνίδι (π.χ. να βοηθήσω τα παιδιά να γράφουν λίστες παντοπωλείων, όταν παίζουν κατάστημα); (γ) συμβάσεις γραπτού λόγου (π.χ. δείχνω πως διαβάζεται ένα βιβλίο); (δ) γνώση γραμμάτων (π.χ. λέω στα παιδιά τα γράμματα με το όνομα τους), ε) φωνολογική επίγνωση (π.χ. ζητώ από τα παιδιά να μου πουν μερικές λέξεις που στο τέλος τους έχουν τον ίδιο ήχο με αυτήν την λέξη που τους ανέφερα;) και (στ) αναδυόμενη ανάγνωση και γραφή (π.χ. γράφω τις ιστορίες που μου λένε τα παιδιά και μετά τους τις διαβάζω). Στο τέλος, υπήρχαν 9 ερωτήσεις που προορίζονταν να παρέχουν μια γενική ένδειξη του χρόνου που αφιερώνουν οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας σε δραστηριότητες γραμματισμού κάθε μέρα, συμπεριλαμβανομένου ενός δείγματος από καθεμία από τις κατηγορίες πρακτικών. Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε είχε ως μέγεθος μέτρησης τα λεπτά ανά ημέρα από (1) =μηδέν έως (6) =20 ή περισσότερα λεπτά. Οι Νορβηγοί παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας, αν και πίστευαν ότι πρέπει να εφαρμόζουν διδακτικές πρακτικές για τον αναδυόμενο γραμματισμό στη τάξη τους, στην πραγματικότητα δεν εφαρμόζουν συχνά τέτοιες πρακτικές. Η καθημερινή ανάγνωση ιστοριών στην τάξη ήταν κοινή πρακτική για όλους. Η αναδυόμενη ανάγνωση και γραφή αναφέρθηκε ως η δεύτερη πιο συχνή δραστηριότητα που σχετίζεται με τον αλφαριθμητισμό και ακολουθούν οι γνώσεις των γραμμάτων, η φωνολογική επίγνωση, οι συμβάσεις γραπτού λόγου και ο γραμματισμός στο παιχνίδι. Όμως, υπήρχε διαφοροποίηση και στη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Με εξαίρεση την ανάγνωση ιστοριών να κυμαίνεται από 10 έως 20 λεπτά, οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας ανέφεραν ότι αφιέρωναν σε όλες τις άλλες δραστηριότητες που σχετίζονται με τον αλφαριθμητισμό (αναδυόμενη ανάγνωση και γραφή, γνώση γραμμάτων, φωνολογική επίγνωση, γραμματισμός στο παιχνίδι), κατά μέσο όρο, μόνο από 0-5 λεπτά την ημέρα.

Οι απόψεις των παιδαγωγών των παιδικών σταθμών και οι διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν στην κατάκτηση του γραμματισμού και ιδιαίτερα στην ανάγνωση βιβλίων αποτελούν και το αντικείμενο της μελέτης της Oliver (2016). Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει: α) αν οι παιδαγωγοί χρησιμοποιούν τον διάλογο κατά την ανάγνωση των βιβλίων, β) αν εφαρμόζουν τεχνικές κατά την ανάγνωση βιβλίων και γ) τις απόψεις των παιδαγωγών σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές για τον αναδυόμενο γραμματισμό. Σε αυτήν συμμετείχαν 3 παιδαγωγοί ενός παιδικού σταθμού στο νοτιανατολικό Κεντάκι στον οποίο φοιτούσαν 50 παιδιά ηλικίας 0 έως 5 ετών. Τα ποσοτικά και τα ποιοτικά δεδομένα της μελέτης που προέκυψαν από την βιντεοσκόπηση των παιδαγωγών και τη συνέντευξή τους με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, ανέδειξαν το γεγονός ότι οι παιδαγωγοί έχουν περιορισμένες γνώσεις για τον γραμματισμό και τις διδακτικές πρακτικές που πρέπει να ακολουθούν. Η βιντεοσκόπηση φανέρωσε ότι στην ανάγνωση βιβλίων δεν χρησιμοποιούν τον διάλογο ούτε κάποια άλλη τεχνική (π.χ. ερωτήσεις ή απαντήσεις που βοηθούν στην κατανόηση της ιστορίας, ερωτήσεις ή απαντήσεις που θα βοηθήσουν τα παιδιά να δώσουν λύσεις σε προβλήματα ή να κάνουν προβλέψεις, ερωτήσεις ή απαντήσεις που θα βοηθήσουν τα παιδιά να συνδέσουν τα γεγονότα της ιστορίας με τη δική τους ζωή και τις εμπειρίες τους). Από τη συνέντευξη προέκυψε ότι οι παιδαγωγοί θεωρούν τις διδακτικές πρακτικές για τον γραμματισμό ιδιαίτερα σημαντικές, διότι βοηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν ικανότητες που θα τους είναι χρήσιμες για την επιτυχία τους φοίτηση στο νηπιαγωγείο.

Στην Ελλάδα, αν και η μελέτη του Stellakis (2011) και των Σερίφη, Τριανταφυλλοπούλου και Σφυρόερα (2016) ανέδειξε ανάλογα αποτελέσματα με την παραπάνω έρευνα, δεν έγινε το ίδιο με της Φασουλάκη (2011). Συγκεκριμένα, σκοπός της μελέτης του Stellakis (2011) ήταν να εξετάσει τις απόψεις των νηπιαγωγών για τον γραμματισμό αλλά και τις ικανότητες και τις γνώσεις που θεωρούν οι ίδιοι ως σημαντικές για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης, οι νηπιαγωγοί φαίνεται να υιοθετούν έναν πιο ευρύ ορισμό της έννοιας του γραμματισμού, δηλαδή

ως μία έννοια που σχετίζεται με την επικοινωνία. Οι παιδαγωγοί περιορίζονται σε δραστηριότητες που έχουν να κάνουν μόνο με τη φωνητική αντίληψη (φωνολογική επίγνωση, αντιστοίχιση γράμματος-φωνήματος, ανάγνωση γραμμάτων), ενώ φαίνεται ότι δεν θεωρούν σημαντική δραστηριότητα την ανάγνωση ιστοριών. Επιπλέον, έχουν την πεποίθηση ότι ο ρόλος της νηπιαγωγού είναι να διδάσκει και να είναι επικεφαλής στις δραστηριότητες που γίνονται και όχι να έχει έναν ενδιάμεσο ρόλο, δηλαδή να βρίσκεται ανάμεσα στα παιδιά και τις δραστηριότητες. Τα αποτελέσματα προήλθαν από τις καταγραφές των εργασιών ενός εργαστηρίου που διοργάνωσε η σχολική σύμβουλος της περιοχής και ο ερευνητής. Το εργαστήριο πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2009-2010 και είχε διάρκεια 70 ώρες (10 εργαστήρια διάρκειας 6 ωρών και μία παρουσίαση). Κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων οι νηπιαγωγοί χωρίζονταν σε 3 ομάδες. Η κάθε ομάδα παρουσίαζε στο τέλος του εργαστηρίου έναν εννοιολογικό χάρτη για τον γραμματισμό, ο οποίος ήταν αποτέλεσμα των συζητήσεων και της ανταλλαγής απόψεων μεταξύ των παιδαγωγών. Στην ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου που περιλαμβάνει 3 επίπεδα δημιουργικής και επικοινωνιακής σημασίας των κειμένων: την αναγνώριση, τη δράση και τον προβληματισμό. Η αναγνώριση περιλαμβάνει την γνώση του γραπτού κώδικα (φωνολογία και ορθογραφία), η δράση αφορά στην ανταλλαγή απόψεων και την ανάπτυξη της ικανότητας της επικοινωνίας και ο προβληματισμός συνδέεται με την κριτική σκέψη. Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν όλοι οι νηπιαγωγοί του νησιού της Σύρου (N=19) που δίδασκαν σε παιδιά ηλικίας 4-6 ετών. Όλοι ήταν απόφοιτοι πανεπιστημιακού τμήματος, εκτός από 4 που ήταν απόφοιτοι διετούς φοίτησης και στη συνέχεια έκαναν εξομοίωση. Τα έτη επαγγελματικής τους εμπειρίας κυμαίνονταν από 1-25 έτη.

Τις απόψεις των νηπιαγωγών για τον αναδυόμενο γραμματισμό, την διαφοροποίηση (αν υπάρχει) στις πρακτικές ανάλογα με το πολιτιστικό επίπεδο των παιδιών, αλλά και τη σχέση των απόψεων τους και των διδακτικών πρακτικών που ακολουθούν στην τάξη τους, εξέτασε και η μελέτη

των Σερίφη, Τριανταφυλλοπούλου και Σφυρόερα (2016). Για τον σκοπό αυτό, επιλέχθηκαν για να συμμετέχουν στην έρευνα, 2 νηπιαγωγοί που υπηρετούσαν το σχολικό έτος 2013-2014 σε ένα πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο στο κέντρο της Αθήνας και δίδασκαν σε παιδιά με καταγωγή από διάφορες χώρες, ηλικίας 4 έως 6 ετών. Τα δεδομένα συλλέχτηκαν με τη μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης, την παροχή μιας ατομικής σχάρας παρατήρησης για κάθε παιδί στις οποίες φαίνονταν οι δεξιότητές τους στον γραπτό και προφορικό λόγο και, τέλος τη συνέντευξη, με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, με τους νηπιαγωγούς. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι νηπιαγωγοί δεν γνωρίζουν σε βάθος τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εννοιολογικού πλαισίου του αναδυόμενου γραμματισμού και εξαιτίας αυτού του γεγονότος, αν και υποστηρίζουν ότι ενστερνίζονται τις σύγχρονες αντιλήψεις για την προσέγγιση της γλώσσας, στην πραγματικότητα εφαρμόζουν παραδοσιακές μεθόδους.

Ως παραδοσιακές πρακτικές για τη συγκεκριμένη έρευνα και για την επεξεργασία της ανάγνωσης ενός βιβλίου ιστοριών, ορίζονται: α) να μην βρίσκεται η παιδαγωγός στο ίδιο επίπεδο με τα παιδιά και να μην δείχνει τις εικόνες του παραμυθιού, όταν τους διαβάζει, β) να μην αναφέρει τα στοιχεία του παραμυθιού, γ) να κάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου (μονολεκτική απάντηση), δ) να μην αφήνει περιθώρια για συζήτηση, ε) να καθοδηγεί και στ) να αναζητά τη σωστή απάντηση και να διαχειρίζεται το λάθος (με αρνητική σημασία). Ως σύγχρονες, ορίζονται: α) να κάθεται η παιδαγωγός στο ίδιο επίπεδο των παιδιών και να δείχνει το παραμύθι καθώς τους διαβάζει, β) να αναφέρει τα στοιχεία του παραμυθιού, γ) να κάνει ανοιχτές ερωτήσεις για διερεύνηση, δ) να επεξηγεί και ε) να διαχειρίζεται το λάθος (με θετική σημασία).

Αντίθετα, η Φασουλάκη (2011) με την έρευνα της είχε σκοπό να εξετάσει τις απόψεις των νηπιαγωγών της Κρήτης και τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν, προκειμένου να αναδυθούν οι δεξιότητες γραμματισμού στα παιδιά. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που δόθηκε σε 153 νηπιαγωγούς δημόσιων νηπιαγωγείων των τεσσάρων

νομών της Κρήτης. Μεγάλο μέρος του ερωτηματολογίου αποτέλεσαν οι ερωτήσεις για την ανάγνωση ιστοριών. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι νηπιαγωγοί πιστεύουν ότι η ανάγνωση ιστοριών είναι μια από τις πιο σημαντικές δραστηριότητες ανάδυσης του γραμματισμού γι' αυτό και διαβάζουν πολύ συχνά ιστορίες στην τάξη, δείχνοντας παράλληλα και τις εικόνες. Στην πλειονότητα τους οι νηπιαγωγοί ζητούν από τα παιδιά να ανακαλέσουν γεγονότα της ιστορίας μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης και ελάχιστες φορές διακόπτουν την ανάγνωση, ώστε τα παιδιά να εκφράσουν τις απόψεις τους. Ακόμη, οι νηπιαγωγοί, πριν αρχίσουν την ανάγνωση της ιστορίας, αναφέρουν τον τίτλο της ιστορίας, τον συγγραφέα και τον εικονογράφο, ενώ αρκετοί από αυτούς δείχνουν με το δάκτυλο τους τη φορά της ανάγνωσης. Παράλληλα, ασχολούνται με δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης και εκμάθησης των γραμμάτων. Η χρήση των διδακτικών πρακτικών επηρεάζεται από τις σπουδές των νηπιαγωγών, καθώς υπήρξαν διαφοροποιήσεις στη βαθμίδα εκπαίδευσης (απόφοιτοι σχολής νηπιαγωγών και τμήματος προσχολικής εκπαίδευσης), την εκπαιδευτική κατάρτιση (εξομοίωση, ΠΕΚ, διδασκαλείο, άλλο πτυχίο, μεταπτυχιακό διδακτορικό) και την εμπειρία (από 1 έως άνω τα 30 χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας).

Με τις απόψεις και τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν οι παιδαγωγοί προσχολικής αγωγής στην ανάγνωση ιστοριών ασχολήθηκε η μελέτη της Λούβρου (2014) και της Manesi (2015). Ειδικότερα, η Λούβρου (2014) διερεύνησε τις απόψεις των παιδαγωγών σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν και αφορούν στρατηγικές σκαλωσιάς χαμηλού και υψηλού επιπέδου υποστήριξης, τη συχνότητα με την οποία τις εφαρμόζουν κατά την ανάγνωση ιστοριών αλλά και τη συσχέτιση που έχουν οι απόψεις με τις διδακτικές πρακτικές. Στην μελέτη συμμετείχαν 85 νηπιαγωγοί δημόσιων νηπιαγωγείων του νομού Χανίων, οι οποίοι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο που βασίστηκε στην μελέτη των Notary-Syverson, O' Connor & Vadasy (2007). Τα αποτελέσματα έδειξαν οι νηπιαγωγοί τείνουν να υιοθετούν αλλά και να εφαρμόζουν περισσότερο τις

διδασκτικές πρακτικές που αφορούν σε στρατηγικές χαμηλού επιπέδου υποστήριξης. Συγκεκριμένα, ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας των απόψεων των νηπιαγωγών σε στρατηγικές χαμηλής υποστήριξης αφορά: α) την υποστήριξη των παιδιών στην αναδιήγηση και β) την επεξήγηση των άγνωστων λέξεων του κειμένου, ενώ ο μικρότερος βαθμός συμφωνίας εμφανίζεται στο να ζητούν από τα παιδιά να περιγράψουν, να προβλέψουν, να αιτιολογήσουν και να αξιολογήσουν τα γεγονότα της ιστορίας. Ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας των απόψεων των νηπιαγωγών σε στρατηγικές υψηλής υποστήριξης αφορά: α) την παρότρυνση των παιδιών να συμμετέχουν ενεργά στην ανάγνωση της ιστορίας και β) τις ερωτήσεις των νηπιαγωγών να εντοπίσουν τα βασικά στοιχεία της δομής, ενώ ο μικρότερος βαθμός συμφωνίας εμφανίζεται στο αν πρέπει να διακόπτουν την ανάγνωση μιας ιστορίας για να επαναλαμβάνουν στα παιδιά γεγονότα και δράσεις της ιστορίας. Ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας των διδασκτικών πρακτικών των νηπιαγωγών σε στρατηγικές χαμηλής υποστήριξης αφορά : α) την περιγραφή γεγονότων της ιστορίας, β) την πρόβλεψη της εξέλιξης της ιστορίας, γ) την αιτιολόγηση των γεγονότων που συνέβησαν στην ιστορία, δ) την επεξήγηση άγνωστων λέξεων του κειμένου και ε) την υποστήριξη των παιδιών στην αναδιήγηση των γεγονότων της ιστορίας. Ο μικρότερος βαθμός συμφωνίας εμφανίζεται: α) στη συσχέτιση των γεγονότων της ιστορίας με τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών και β) στην επέκταση των λεγομένων των παιδιών. Τέλος, η μελέτη ανέδειξε τη σχέση μεταξύ των απόψεων και των διδασκτικών πρακτικών. Οι απόψεις των νηπιαγωγών, δηλαδή, σχετικά με τις στρατηγικές-σκαλωσιές σχετίζονται θετικά στατιστικά σημαντικά με τη συχνότητα με την οποία τις εφαρμόζουν κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας.

Η μελέτη της Manesi (2015), είχε σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις και τις διδασκτικές πρακτικές για την ανάγνωση ιστοριών στις δομές προσχολικής αγωγής (νηπιαγωγεία και παιδικούς σταθμούς) σε τρεις παράγοντες: α) τον αναδυόμενο γραμματισμό και τον προφορικό λόγο, β) τις δεξιότητες αφηρημένης σκέψης και γ) τις δραστηριότητες επεξεργασίας και διαλόγου κατά την ανάγνωση ιστοριών. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένα μικτό

μοντέλο έρευνας (συνέντευξη και ερωτηματολόγιο). Το ερωτηματολόγιο «Συστηματική Αξιολόγηση της ανάγνωση βιβλίων» που δημιουργήθηκε από τους Pentimonti και συνεργάτες (2012) δόθηκε σε 258 παιδαγωγούς προσχολικής αγωγής που εργάζονταν, τόσο σε νηπιαγωγεία όσο και σε παιδικούς σταθμούς. Οι συγκεκριμένοι παιδαγωγοί ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, πτυχίου Πανεπιστημίου, ΤΕΙ, ΙΕΚ και Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της, οι παιδαγωγοί, μέσω της ανάγνωσης ιστοριών, προτιμούν δραστηριότητες που αποσκοπούν στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου και της αφηρημένης σκέψης και θεωρούν επικοινωνητικές για τα παιδιά τις δραστηριότητες που στοχεύουν στην επεξεργασία του κειμένου και των νοημάτων. Αντίθετα, οι παιδαγωγοί εμφανίστηκαν διστακτικοί και διατηρούσαν αμφιβολίες για την ορθότητα των δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τη γραφή, όπως τη φωνολογική ευαισθητοποίηση, την αναγνώριση γραμμάτων, την αντιστοίχιση γραμμάτων και ήχων στις συμβάσεις γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τον αναδυόμενο γραμματισμό και τον προφορικό λόγο, οι παιδαγωγοί θεωρούν σημαντικές συνιστώσες για την ανάγνωση ιστοριών την προβολή εικόνων και την επεξήγηση λέξεων της ιστορίας, την ενθάρρυνση των παιδιών να αναδιηγηθούν την ιστορία, να εκφράσουν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματα τους για τα γεγονότα της ιστορίας, καθώς και να ανακαλούν πληροφορίες σχετικές με την ιστορία. Αναφορικά με τις δεξιότητες για τις αφηρημένες σκέψεις, οι παιδαγωγοί «συμφωνούν απόλυτα» στο να ζητούν από τα παιδιά να εκφράσουν κρίσεις, αξιολογήσεις ή συμπεράσματα σχετικά με την ιστορία, να διαμορφώσουν υποθέσεις για το τι θα μπορούσε ενδεχομένως να συμβεί στην εξέλιξη της, να κάνουν προβλέψεις σχετικά με τη συνέχιση ή το τέλος της ιστορίας, καθώς και να ρωτούν τα παιδιά για τα συναισθήματα των βασικών χαρακτήρων της ιστορίας. Επιπλέον, φαίνεται να «συμφωνούν» με την πρακτική να ζητούν από τα παιδιά να κάνουν συγκρίσεις ή να εντοπίσουν αντιθέσεις αλλά και να είναι σε θέση να εξηγήσουν ορισμένα συναισθήματα, στάσεις και συμπεριφορές που περιγράφονται στην ιστορία. Τέλος, από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι το

πτυχίο των παιδαγωγών επηρεάζει τις απόψεις τους για τον αναδυόμενο γραμματισμό και τον προφορικό λόγο, καθώς και την ανάπτυξη της αφηρημένης σκέψης, ενώ η ηλικία των παιδαγωγών επηρεάζει μόνο στην ανάπτυξη της αφηρημένης σκέψης. Αντίθετα, τα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας φαίνεται να μην έχουν καμία επίδραση στις απόψεις τους.

Από τις έρευνες που έχουν εξεταστεί προκύπτει πως η ανάγνωση ιστοριών σε μικρά παιδιά είναι μια από τις πιο συνηθισμένες δραστηριότητες της πρώιμης παιδικής ηλικίας, και αποτελεί βασικό δομικό στοιχείο για τη θεμελίωση του γραμματισμού καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν (Kaefter, Pinkham & Neuman, 2016). Οι απόψεις των παιδαγωγών για τον αναδυόμενο γραμματισμό και την ανάγνωση ιστοριών φαίνεται να επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων και την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων που εφαρμόζουν στην προσχολική τάξη. Όμως, οι απόψεις και η επιλογή των διδακτικών πρακτικών των παιδαγωγών επηρεάζονται και από παράγοντες που σχετίζονται με χαρακτηριστικά των παιδαγωγών, όπως είναι η ηλικία, το πτυχίο, οι επιπλέον γνώσεις και τα έτη επαγγελματική εμπειρίας.

Αναγκαιότητα της έρευνας

Η ανάγνωση βιβλίων και ιστοριών θέτει τις βάσεις και τα θεμέλια της γλωσσικής ανάπτυξης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Dickinson, Griffith, Golinkoff & Hirsh-Pasek 2012). Κατ' αρχάς, η ανάγνωση βιβλίων και ιστοριών παρέχει στα παιδιά την ευκαιρία να μάθουν νέες λέξεις σε ποικίλες γραμματικές προτάσεις (Dickinson et al., 2012). Παράλληλα, τα βοηθά να αποκτήσουν γλωσσικές δεξιότητες (Dickinson et al., 2012), καθώς αλληλεπιδρούν και ανταλλάσσουν απόψεις με τους παιδαγωγούς και τους συμμαθητές τους, έρχονται σε επαφή με τις συμβάσεις του γραπτού λόγου, με τη γραφή και τα γράμματα (Reese et al., 2008). Επίσης, προσελκύει το ενδιαφέρον των παιδιών τα οποία εστιάζουν την προσοχή τους στις γλαφυρές εικόνες και στη γραφή (Dickinson et al., 2012).

Η επαφή των παιδιών με τον γραμματισμό και την ανάγνωση βιβλίων εξαρτάται από τις διδακτικές πρακτικές που θα επιλέξουν οι παιδαγωγοί (Miller & Smith, 2004). Οι παιδαγωγοί ακολουθούν διαφορετικές διδακτικές πρακτικές στην προσχολική τάξη. Συγκεκριμένα, διαφέρει η έκταση και ο χρόνος της συζήτησης που πραγματοποιείται με τα παιδιά, το είδος των ερωτήσεων που θέτουν οι παιδαγωγοί αλλά και οι μέθοδοι που ακολουθούν για να παρακινήσουν και να κρατήσουν αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών (Dickinson, McCabe & Anastasopoulos, 2002). Επίσης, τα παιδιά μαθαίνουν να αποκωδικοποιούν τις έννοιες των λέξεων, να "διαβάζουν" λέξεις που εμφανίζονται με μεγάλη συχνότητα στα κείμενα και να κάνουν προβλέψεις για την εξέλιξη των ιστοριών (Ong, 2014). Οι διδακτικές πρακτικές που οι παιδαγωγοί θα ακολουθήσουν στην τάξη, το κλίμα που θα επικρατήσει μέσα σε αυτήν, η συμπεριφορά των παιδαγωγών, αλλά και η συμπεριφορά των παιδιών προς τους συμμαθητές τους, επηρεάζονται από τις απόψεις των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής (Abu-Jaber & Al-Shawareb, 2010).

Από τη σύγχρονη ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, προέκυψε ότι δεν έχουν εκπονηθεί μελέτες που αφορούν: α) τις απόψεις των παιδαγωγών για τις διδακτικές πρακτικές που πρέπει να ακολουθούν κατά την ανάγνωση ιστοριών σε παιδιά ηλικίας 1,5 έως 4 χρονών και β) τη συχνότητα εμφάνισης αυτών των διδακτικών πρακτικών κατά την ανάγνωση των ιστοριών σε παιδιά ηλικίας 1,5 έως 4 χρονών. Εξαιρέση αποτελεί η έρευνα της Oliver (2015) που ασχολήθηκε με τη χρήση διδακτικών πρακτικών από τους παιδαγωγούς κατά την ανάγνωση βιβλίων σε παιδιά ηλικίας 0-5 χρονών αλλά και τις απόψεις τους για τον αναδυόμενο γραμματισμό. Ωστόσο, επειδή το δείγμα της μελέτης είναι μόλις τρεις παιδαγωγοί, περιορίζεται η γενίκευση των ευρημάτων. Επιπλέον, η έρευνα αφορά τις απόψεις των παιδαγωγών για τον αναδυόμενο γραμματισμό και όχι για την ανάγνωση βιβλίων και ιστοριών.

Στον ελλαδικό χώρο, η Τάφα (2000), η Λούβρου (2014) και η Manesi (2015) πραγματεύτηκαν στις μελέτες τους την ανάγνωση ιστοριών. Συγκεκριμένα, η μελέτη της Τάφα (2000) αφορά τις διδακτικές πρακτικές και

συγκεκριμένα τις τεχνικές των ερωτήσεων πριν, κατά τη διάρκεια και στο τέλος της ανάγνωσης των ιστοριών και την ταξινόμησή τους σε χαμηλού και υψηλού επιπέδου, ανάλογα με τις νοητικές λειτουργίες που ενεργοποιούνται στα παιδιά. Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 30 νηπιαγωγοί που δίδασκαν σε νηπιαγωγεία.

Η έρευνα της Λούβρου (2014) ασχολήθηκε με τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν κατά την ανάγνωση των ιστοριών. Οι πρακτικές αφορούσαν στρατηγικές «σκαλωσίας» χαμηλού και υψηλού επιπέδου υποστήριξης, τη συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν αυτές τις διδακτικές πρακτικές αλλά και πώς οι απόψεις των νηπιαγωγών, σχετικά με τις στρατηγικές σκαλωσίας, σχετίζονται με τη συχνότητα με την οποία την εφαρμόζουν.

Η Manesi (2015) διερεύνησε τις απόψεις των παιδαγωγών των ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής και τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν κατά την ανάγνωση ιστοριών. Ωστόσο, και στις δυο έρευνες (Τάφα, 2002· Λούβρου, 2014), το δείγμα προέρχονταν από νηπιαγωγούς που διδάσκουν σε νηπιαγωγεία όπου φοιτούν παιδιά ηλικίας 4 έως 6 ετών. Εξαιρέση αποτελεί η έρευνα της Manesi (2015), που εκτός από νηπιαγωγούς στο δείγμα της έρευνάς της, συμπεριέλαβε και άλλες ειδικότητες παιδαγωγών που εργάζονται σε παιδικούς σταθμούς με παιδιά μικρότερα των 4 ετών.

Σύμφωνα με τον Παπαθανασίου (2000, σελ 59) ο παιδικός σταθμός παραμένει ο «φτωχός συγγενής και άγνωστος από ερευνητικής πλευράς», ενώ ο Αϊδίνης (2012, σελ. 255) συμπληρώνει ότι «ελάχιστα είναι γνωστά σχετικά με την ανάπτυξη ή τη διδασκαλία του γραμματισμού στους παιδικούς σταθμούς». Αυτό, βέβαια, συμβαίνει γιατί οι παιδικοί σταθμοί αντιμετωπίζονται ως χώροι όπου μπορούν να αφήσουν οι εργαζόμενοι γονείς τα παιδιά τους και όχι ως χώροι που πραγματοποιούνται δραστηριότητες οι οποίες συμβάλλουν στην πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Συνεπώς, καθώς η πρόσβαση των παιδιών σε παιδικούς σταθμούς ολοένα αυξάνεται, επιβάλλεται η ερευνητική κοινότητα να στραφεί στη συλλογή δεδομένων για τους τύπους και την ποιότητα των εμπειριών γραμματισμού που λαμβάνουν

τα παιδιά σ' αυτά τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Pentimonti et al., 2011). Επομένως, με γνώμονα τα αποτελέσματα της μελέτης του Παπαθανασίου (2000), που αναδεικνύει την ανάγνωση ιστοριών και παραμυθιών ως μια δραστηριότητα που πραγματοποιείται στους παιδικούς σταθμούς καθημερινά, περισσότερο από μία φορά την ημέρα, σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και με διαφορετικούς σκοπούς, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη η πραγματοποίηση μια έρευνας που θα ασχοληθεί με τη διερεύνηση των απόψεων για τις διδακτικές πρακτικές των παιδαγωγών που διδάσκουν σε παιδιά ηλικίας 1,5 έως 4 χρονών, τη συχνότητα με την οποία οι παιδαγωγοί αυτοί τις εφαρμόζουν αλλά και πώς αυτές οι απόψεις τους σχετίζονται με τη συχνότητα με την οποία την εφαρμόζουν.

Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει: α) τις απόψεις των παιδαγωγών των δημοτικών παιδικών σταθμών σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές που πρέπει να εφαρμόζουν κατά την ανάγνωση ιστοριών μέσα στην τάξη τους και τη σχέση που έχουν οι απόψεις αυτές με τα έτη εργασίας τους, τις σπουδές τους και την ηλικία των παιδιών της τάξης τους, β) τη συχνότητα εμφάνισης των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζουν κατά την ανάγνωση ιστοριών μέσα στην τάξη τους και τη σχέση που έχει η συχνότητα εμφάνισης τους με τα έτη εργασίας τους, τις σπουδές τους και την ηλικία των παιδιών της τάξης τους και γ) τη συσχέτιση των απόψεων των παιδαγωγών των δημοτικών παιδικών σταθμών σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές που πρέπει να εφαρμόζουν κατά την ανάγνωση ιστοριών με τη συχνότητα εμφάνισης των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζουν κατά την ανάγνωση ιστοριών μέσα στην τάξη τους.

Σχεδιασμός της έρευνας

Η έρευνα που σχεδιάστηκε αποτελεί μια συσχετιστική έρευνα που σκοπό έχει να μελετήσει τη συσχέτιση των απόψεων των παιδαγωγών των δημοτικών παιδικών σταθμών για τις διδακτικές πρακτικές που πρέπει να ακολουθούν στην τάξη τους και της συχνότητας εμφάνισης αυτών των πρακτικών. Επίσης, μελετά κατά πόσον οι απόψεις και η συχνότητα εμφάνισης τους στην τάξη επηρεάζονται από τα έτη επαγγελματικής εμπειρίας, το πτυχίο που κατέχει η παιδαγωγός και την ηλικία που έχουν τα παιδιά στην τάξη τους.

Για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός συντάχθηκε ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε σε παιδαγωγούς δημοτικών παιδικών σταθμών σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας, αποτελούμενο από πέντε κλίμακες. Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε, ώστε να μετρά τις απόψεις των παιδαγωγών των δημοτικών παιδικών σταθμών για διδακτικές πρακτικές που αποσκοπούν στην

κατανόηση των συμβάσεων γραπτού λόγου από τα παιδιά και στην καλλιέργεια του προφορικού τους λόγου και ειδικότερα στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους, την κατανόηση της δομής της ιστορίας και την εξάσκηση στη διήγηση και αναδιήγηση μιας ιστορίας καθώς και στη συχνότητα που εφαρμόζουν αυτές τις διδακτικές πρακτικές οι παιδαγωγοί των δημοτικών παιδικών σταθμών.

Ερευνητικά ερωτήματα

Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη αυτή προσπάθησε να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Οι απόψεις των παιδαγωγών των παιδικών σταθμών σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές που πρέπει να ακολουθούν κατά την ανάγνωση ιστοριών επηρεάζονται από: α) τα έτη εμπειρίας, β) το βασικό πτυχίο σπουδών και γ) την ηλικία των παιδιών τα οποία διδάσκουν;

2. Οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι παιδαγωγοί των δημοτικών παιδικών σταθμών κατά την ανάγνωση ιστοριών επηρεάζονται από: α) τα έτη εμπειρίας, β) το βασικό πτυχίο σπουδών και γ) την ηλικία των παιδιών τα οποία διδάσκουν;

3. Οι απόψεις των παιδαγωγών των δημοτικών παιδικών σταθμών για τις διδακτικές πρακτικές που πρέπει να ακολουθούν κατά την ανάγνωση ιστοριών σχετίζονται με τη συχνότητα εφαρμογής των διδακτικών πρακτικών;

Λειτουργική αποσαφήνιση όρων.

Ιστορία : χαρακτηρίζεται κάθε πεζό λογοτεχνικό κείμενο που μπορεί να περιλαμβάνεται σε ένα εικονογραφημένο ή μη βιβλίο.

Παιδαγωγοί των δημοτικών παιδικών σταθμών : στους δημοτικούς παιδικούς σταθμούς της Ελλάδας εργάζονται ως παιδαγωγικό προσωπικό απόφοιτοι των Τμημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης των Πανεπιστημίων (νηπιαγωγοί), απόφοιτοι των Τμημάτων Προσχολικής Αγωγής των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Βρεφονηπιοκόμοι), όπως και απόφοιτοι των Ι.Ε.Κ. Προσχολικής Αγωγής ή ΕΠΑΛ Προσχολικής Αγωγής (βοηθοί βρεφοκόμου). Τέλος, ένα πολύ μικρό ποσοστό από το προσωπικό, σήμερα, προέρχεται και κάποιες άλλες ειδικότητες όπως είναι οι Κοινωνικοί Λειτουργοί, απόφοιτοι του Χαροκόπειου κλπ.

Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 256 γυναίκες παιδαγωγοί οι οποίες επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της συμπτωματικής ή ευκαιριακής δειγματοληψίας και εργάζονταν, κατά το σχολικό έτος 2018-19, σε δημοτικούς παιδικούς σταθμούς στον νομό Ρεθύμνου, την πόλη του Ηρακλείου, των Χανίων και του Βόλου, αλλά και στην ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλονίκης. Οι παιδαγωγοί απασχολούνται σε τμήματα που φοιτούν παιδιά ηλικίας 18 μηνών έως 5 ετών.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός της έρευνας, σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο βασίστηκε στην μελέτη των Beauchat, Blamey και Walpole (2009), καθώς και στην έρευνα της Λούβρου (2014).

Το πρώτος μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από 4 ερωτήσεις που αφορούν το φύλο, τα έτη διδακτικής εμπειρίας, τις σπουδές και την ηλικία των παιδιών του τμήματος της κάθε παιδαγωγού.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει 28 ερωτήσεις, που χωρίζονται σε δυο ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει 14 ερωτήσεις οι οποίες διερευνούν τις απόψεις των παιδαγωγών για τις διδακτικές πρακτικές κατά την ανάγνωση ιστοριών στην τάξη τους, ενώ η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει

άλλες 14 ερωτήσεις οι οποίες διερευνούν τη συχνότητα εφαρμογής των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζουν οι παιδαγωγοί κατά την ανάγνωση ιστοριών στην τάξη τους. Τόσο στην πρώτη ενότητα, όσο και στη δεύτερη, οι ερωτήσεις 4,5,6,7,8,9,11 αφορούν τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και την κατανόηση της δομής της ιστορίας. Οι ερωτήσεις 10,12,13,14 αφορούν στην εξάσκηση της διήγησης και αναδιήγησης ενώ οι τρεις πρώτες ερωτήσεις (1,2,3) επιχειρούν να διαφωτίσουν τις αντιλήψεις και τις διδακτικές πρακτικές των παιδαγωγών για τις συμβάσεις του γραπτού λόγου και συγκεκριμένα, τη συζήτηση για το εξώφυλλο, τον τίτλο, τον συγγραφέα και τη φορά της ανάγνωσης.

Οι αντιλήψεις των παιδαγωγών για τις πρώτες 14 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αξιολογήθηκαν με την 5βαθμη κλίμακα Likert: (1) Διαφωνώ απόλυτα, (2) Διαφωνώ, (3) Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, (4) Συμφωνώ, (5) Συμφωνώ απόλυτα. Στις επόμενες 14 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν τις διδακτικές πρακτικές, η αξιολόγηση έγινε πάλι με την 5βαθμη κλίμακα Likert και οι απαντήσεις ήταν: (1) Πολύ σπάνια = 1 φορά ανά ιστορία, (2) Σπάνια = 1-2 φορές ανά ιστορία, (3) Μερικές φορές = 2-3 φορές ανά ιστορία, (4) Συχνά = 3-4 φορές ανά ιστορία και (5) Πολύ συχνά = 5-6 φορές ανά ιστορία.

Διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη από τον Δεκέμβριο του 2018 έως τον Απρίλιο του 2019. Αφού ολοκληρώθηκε η σύνταξη του ερωτηματολογίου, η ερευνήτρια επικοινωνήσε τηλεφωνικά με εργαζόμενους δημοτικών παιδικών σταθμών που γνώριζε, προκειμένου να τους αποστείλει ερωτηματολόγια. Εκείνοι θα αναλάμβαναν να μοιράσουν τα ερωτηματολόγια στους συναδέλφους τους στον δημοτικό παιδικό σταθμό που εργάζονταν αλλά και σε συναδέλφους άλλων δημοτικών παιδικών σταθμών που γνώριζαν, να τα συγκεντρώσουν και να τα επιστρέψουν στην ερευνήτρια. Η διαδικασία αυτή επιλέχθηκε με σκοπό να διασφαλιστεί η επιστροφή ενός ικανοποιητικού αριθμού ερωτηματολογίων. Στις συναδέλφους από τη Θεσσαλονίκη και τον Βόλο, που

δέχτηκαν με προθυμία να βοηθήσουν, δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο φωτοτύπησαν όσες φορές τους χρειάστηκε. Από τον Βόλο επεστράφησαν με ιδιωτικό ταχυδρομείο, ενώ από τη Θεσσαλονίκη επεστράφησαν σταδιακά με ιδιωτικά μέσα, καθώς αποτέλεσαν το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος. Στην πόλη των Χανίων και στον Άγιο Νικόλαο Κρήτης τα ερωτηματολόγια εστάλησαν με ταχυδρομείο. Από τα Χανιά επεστράφησαν ελάχιστα, ενώ τα 30 ερωτηματολόγια του Αγίου Νικολάου που ταχυδρομήθηκαν, η ερευνήτρια δεν τα έλαβε ποτέ. Στην πόλη του Ρεθύμνου, δόθηκαν από την ερευνήτρια στην προϊσταμένη του κάθε δημοτικού παιδικού σταθμού ερωτηματολόγια, τα οποία παρέλαβε, όταν συμπληρώθηκαν. Στα χωριά του νομού Ρεθύμνου, όπως και στην πόλη του Ηρακλείου, τα ερωτηματολόγια τα παρέλαβε από την ερευνήτρια και τα επέστρεψε σε αυτήν μια εργαζόμενη από κάθε δημοτικό παιδικό σταθμό. Η επιστροφή ερωτηματολογίων από τα χωριά του νομού Ρεθύμνου ήταν ικανοποιητική, καθώς επεστράφησαν σχεδόν όλα όσα τους δόθηκαν. Αντίθετα, στην πόλη του Ηρακλείου, δόθηκαν ερωτηματολόγια σε έναν μόνο δημοτικό παιδικό σταθμό και από κει επεστράφησαν ελάχιστα. Συνολικά εστάλησαν 300 ερωτηματολόγια και επεστράφησαν 256 (ποσοστό 85,3%).

Έπειτα από τη συλλογή των ερωτηματολογίων ακολούθησε η κωδικοποίηση και ανάλυσή τους. Πραγματοποιήθηκε η κατάλληλη κωδικοποίηση όλων των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και στη συνέχεια έγινε η καταχώρισή τους στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS, με τη χρήση ποσοστών, μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων, καθώς και με τη χρήση επαγωγικών μεθόδων (παραγοντική ανάλυση, Anova και Kruskal-Wallis) για την απάντηση των ερευνητικών υποθέσεων.

Κεφάλαιο 4. Αποτελέσματα έρευνας

Στατιστική ανάλυση αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος

Αρχικά, δίνεται μια απλή στατιστική περιγραφή η οποία δείχνει τη συχνότητα κατανομής των απαντήσεων σε ό,τι αφορά την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Αυτό γίνεται για να μπορέσει να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων σε όλους τους παιδαγωγούς των δημοτικών παιδικών σταθμών. Έτσι, αυτό αφορά:

- Το φύλο
- Τα έτη διδακτικής εμπειρίας
- Τις σπουδές
- Τις ηλικιακές ομάδες των παιδιών

Σχετικά με το φύλο του δείγματος (βλ. Πίνακας 1),όλο το δείγμα αποτελείται από γυναίκες, καθώς πολύ σπάνια οι άντρες επιλέγουν αυτό το επάγγελμα.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 1, για τα έτη διδακτικής εμπειρίας το 38,6% (98) των παιδαγωγών είχαν από 1-10 χρόνια εμπειρίας στους παιδικούς σταθμούς, το 32,7% (83) είχαν 11-20 χρόνια εμπειρίας, ενώ το 20,5% (52) είχαν 20-30 χρόνια εμπειρίας. Τέλος, το υπόλοιπο 8,3% (21) των εκπαιδευτικών είχε άνω των 30 χρόνων εμπειρία.

Επιπλέον, παρατηρούμε πως το 47% (116) των παιδαγωγών ήταν απόφοιτοι του Τμήματος Προσχολικής Αγωγής των ΤΕΙ (Βρεφονηποκόμοι), το 38,1% (94) ήταν απόφοιτοι του ΙΕΚ ή ΕΠΑΛ Προσχολικής Αγωγής (Β. Βρεφοκόμου), ενώ το 15% (37) ήταν απόφοιτοι Πανεπιστημίου του Τμήματος Προσχολικής Αγωγής (Νηπιαγωγοί).

Για τη σχέση διδακτικής εμπειρίας και παιδαγωγών παρατηρούμε ότι το 35,3% (41) των βρεφονηποκόμων έχει εμπειρία 1-10 έτη, το 32,8% (38) έχει 11-20 έτη εμπειρίας, το 22,4% (26) 21-30 και τέλος, το 9,5% (11) περισσότερα από 30 έτη. Αντίστοιχα για τους νηπιαγωγούς, το 37,8% (14) δηλώνει προϋπηρεσία

21-30 ετών, το 29,7% (11) έχει εμπειρία 1-10 έτη, το 24,3% (9) έχει εμπειρία 11-20 έτη και το υπόλοιπο 8.1% (3) δηλώνει εμπειρία άνω των 30 ετών.

Είναι εμφανές πως το 44,1% (41) των αποφοίτων ΙΕΚ ή ΕΠΑΛ (Βοηθοί Βρεφοκόμου) έχει εμπειρία 1-10 έτη, το 36,6% (34) έχει 11-20, το 11,8% (11) 21-30 και τέλος, το 7,5% (7) έχει εμπειρία άνω των 30 ετών.

Ακόμη, κάποιες από τις συμμετέχουσες στην έρευνα είχαν κάνει επιπλέον σπουδές πέραν του βασικού τους πτυχίου. Από τον Πίνακα 1, προκύπτει ότι το 2% (5) του συνολικού δείγματος από τις απόφοιτες του Τμήματος Προσχολικής Αγωγής των ΤΕΙ ήταν και πτυχιούχοι Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου. Επιπλέον, το 9% (23) του συνολικού δείγματος είχαν μεταπτυχιακό τίτλο και το 0,8% (2) ήταν κάτοχοι και διδακτορικού τίτλου.

Τέλος, στον Πίνακα 1, φαίνεται πως το 49,4% (123) των παιδαγωγών ασχολούνται με μεγάλα βρέφη, το 26.9% (67) με προνήπια και το 23.7% (59) με βρέφη.

Πίνακας 1: Ποσοστά (%) των απαντήσεων των ερωτηθέντων ως προς τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά

Φύλο	N (%)
Γυναίκα	255 (100%)
Έτη εμπειρίας	
1-10	98 (38.6%)
11-20	83 (32.7%)
21-30	52 (20.5%)
Άνω των 30	21 (8.3%)
Βασικές Σπουδές	
Βρεφονηποκόμος	116 (47%)
Νηπιαγωγός	37 (15%)
Βοηθοί βρεφοκόμου	94 (38.1%)

Έτη εμπειρίας βρεφονηπιοκόμων	
1-10	41 (35.3%)
11-20	38 (32.8%)
21-30	26 (22.4%)
Ανω των 30	11 (9.5%)
Έτη εμπειρίας νηπιαγωγών	
1-10	11 (29.7%)
11-20	9 (24.3%)
21-30	14 (37.8%)
Ανω των 30	3 (8.1%)
Έτη εμπειρίας των αποφοίτων ΙΕΚ ή ΕΠΑΛ	
1-10	41 (44.1%)
11-20	34 (36.6%)
21-30	11 (11.8%)
Ανω των 30	7 (7.5%)
Δεύτερο πτυχίο	
Νηπιαγωγών	5 (2%)
Επιπλέον σπουδές	
Μεταπτυχιακό	23 (9%)
Διδακτορικό	2 (0.8%)
Ηλικιακές κατηγορίες παιδιών	
Βρέφη	59(23.7%)
Μεγάλα βρέφη	123(73.1%)
Προνήπια	67(26,9%)

Απόψεις των παιδαγωγών των παιδικών σταθμών για τις διδακτικές πρακτικές που πρέπει να χρησιμοποιούν κατά την ανάγνωση ιστοριών.

Στην παρούσα ενότητα, παρατίθενται οι απόψεις των παιδαγωγών των παιδικών σταθμών σχετικά με έξι ζητήματα:

- Επίπεδο συμφωνίας ως προς την αναγκαιότητα εμπλουτισμού του λεξιλογίου και της κατανόησης της δομής της ιστορίας μέσω της ανάγνωσης ιστοριών

- Επίπεδο συμφωνίας ως προς την αναγκαιότητα της εξάσκησης της διήγησης και της αναδιήγησης μέσω της ανάγνωσης ιστοριών
- Επίπεδο συμφωνίας ως προς την αναγκαιότητα κατανόησης των συμβάσεων γραπτού λόγου μέσω της ανάγνωσης ιστοριών
- Επίπεδο χρήσης διδακτικών πρακτικών εμπλουτισμού του λεξιλογίου και της κατανόησης της δομής της ιστορίας μέσω της ανάγνωσης ιστοριών
- Επίπεδο χρήσης διδακτικών πρακτικών εξάσκησης της διήγησης και της αναδιήγησης μέσω της ανάγνωσης ιστοριών
- Επίπεδο χρήσης διδακτικών πρακτικών για την κατανόηση των συμβάσεων γραπτού λόγου από τα παιδιά μέσω της ανάγνωσης ιστοριών

Οι ομαδοποιήσεις αυτές προέκυψαν από παραγοντική ανάλυση, με δείκτη ΚΜΟ 0.867 και Varimax περιστροφή, όπως φαίνεται και στους Πίνακες 2 και 3. Οι ομάδες που υποδείχθηκαν από την ανάλυση αυτή φάνηκε να έχουν διαισθητική συνέπεια και έτσι ονομάστηκαν κατάλληλα βάσει περιεχομένου. Επιβεβαίωση για την ορθότητα της ανάλυσης είναι οι εξαιρετικές αξιοποιήσιμες των κλιμάκων που δημιουργήθηκαν, οι οποίες φαίνονται παρακάτω, στην ενότητα της επαγωγικής στατιστικής. Οι απαντήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3-Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4-Συμφωνώ, 5-Συμφωνώ απόλυτα), στις οποίες η αύξηση του μέσου όρου ταυτίζεται με την αύξηση της συμφωνίας των ερωτηθέντων ως προς την εκάστοτε δήλωση.

Πίνακας 2: Παραγοντικές φορτίσεις των ερωτήσεων που αφορούν στις απόψεις των παιδαγωγών για τις διδακτικές πρακτικές κατά την ανάγνωση ιστοριών

Απόψεις παιδαγωγών δημοτικών παιδικών σταθμών	Επίπεδο συμφωνίας ως προς την αναγκαιότητα εμπλουτισμού του λεξιλογίου και της κατανόησης της δομής της ιστορίας μέσω της ανάγνωσης ιστοριών	Επίπεδο συμφωνίας ως προς την αναγκαιότητα της εξάσκησης της διήγησης και της αναδιήγησης μέσω της ανάγνωσης ιστοριών	Επίπεδο συμφωνίας ως προς την αναγκαιότητα κατανόησης των συμβάσεων γραπτού λόγου μέσω της ανάγνωσης ιστοριών
	1	2	3
6. Οι παιδαγωγοί, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, πρέπει να δίνουν στα παιδιά παραδείγματα για τη λέξη που εξηγούν εκτός του περιεχομένου. Π.χ. Έχετε πάει εσείς σε ένα αγρόκτημα;	0,722	0,214	0,237
8. Οι παιδαγωγοί, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, πρέπει να κάνουν ερωτήσεις στα παιδιά που αποσκοπούν στην περιγραφή της εικόνας. Π.χ. Τι φορά στο κεφάλι της η Κοκκίνοσκουφίτσα;	0,717	0,096	0,322
5. Οι παιδαγωγοί, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, πρέπει να ζητούν από τα παιδιά να ονομάσουν ή να δείξουν στις εικόνες αντικείμενα. Π.χ. Τι είναι αυτό που κρατά στο χέρι του ο Τοποτίπ;	0,717	0,048	0,215
7. Οι παιδαγωγοί, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, πρέπει να επαναλαμβάνουν αυτό που τους λένε τα παιδιά προσθέτοντας νέες πληροφορίες. Π.χ. Σωστά είναι ένας λύκος. Ένας μεγάλος καφέ λύκος.	0,705	0,062	0,272
4. Οι παιδαγωγοί, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, πρέπει να κάνουν ερωτήσεις στα παιδιά που αποσκοπούν στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου. Π.χ. Τι σημαίνει η λέξη αγρόκτημα;	0,696	0,072	0,255
9. Οι παιδαγωγοί, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, πρέπει να κάνουν ερωτήσεις στα παιδιά χρησιμοποιώντας τις λέξεις «ποιος», «που». Π.χ. Ποιον συνάντησε η Κοκκίνοσκουφίτσα όταν περπατούσε στο δάσος; Πού πήγαινε;	0,675	0,036	0,353
11. Οι παιδαγωγοί, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, πρέπει να κάνουν ερωτήσεις στα παιδιά χρησιμοποιώντας τις λέξεις «Τι έκανε;» «Τι είπε;». Π.χ. Τι έκανε η Κοκκίνοσκουφίτσα μόλις είδε τον λύκο; Τι της είπε ο λύκος;	0,657	0,407	0,294
13. Οι παιδαγωγοί, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, πρέπει να ζητούν από τα παιδιά να προβλέψουν τη συνέχεια ή το τέλος της ιστορίας	0,187	0,756	0,137
12. Οι παιδαγωγοί, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, πρέπει να ζητούν από τα παιδιά να περιγράψουν γεγονότα της ιστορίας	0,136	0,743	0,122
14. Οι παιδαγωγοί, μετά το τέλος της ανάγνωσης μιας ιστορίας, πρέπει να ζητούν από τα παιδιά να αναδιηγηθούν την ιστορία	-0,060	0,655	0,231
10. Οι παιδαγωγοί, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, πρέπει να κάνουν ερωτήσεις στα παιδιά χρησιμοποιώντας τις λέξεις «γιατί», «τι θα γινόταν». Π.χ. Γιατί έπρεπε να πάει η Κοκκίνοσκουφίτσα το φαγητό στη γιαγιά; Τι θα γινόταν αν η Κοκκίνοσκουφίτσα δεν καθυστερούσε μαζεύοντας λουλούδια;	-0,017	0,507	0,198
1. Οι παιδαγωγοί, πριν την ανάγνωση μιας ιστορίας, πρέπει να συζητούν με τα παιδιά για το εξώφυλλο και να τα ενθαρρύνουν να το ονομάσουν	0,390	0,237	0,760
2. Οι παιδαγωγοί, πριν την ανάγνωση μιας ιστορίας, πρέπει να συζητούν με τα παιδιά για τον τίτλο και για τον συγγραφέα του βιβλίου.	0,301	0,075	0,741
3. Οι παιδαγωγοί, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, πρέπει να δείχνουν με το δάκτυλο τη φορά της ανάγνωσης (από αριστερά προς τα δεξιά)	0,258	-0,028	0,614

Πίνακας 3: Παραγοντικές φορτίσεις των ερωτήσεων που αφορούν στις απόψεις των παιδαγωγών για τις διδακτικές πρακτικές κατά την ανάγνωση ιστοριών

Συχνότητα εμφάνισης διδακτικών πρακτικών	Επίπεδο χρήσης διδακτικών πρακτικών εμπλουτισμού του λεξιλογίου και της κατανόησης της δομής της ιστορίας μέσω της ανάγνωσης ιστοριών	Επίπεδο χρήσης διδακτικών πρακτικών εξάσκησης της διήγησης και της αναδιήγησης μέσω της ανάγνωσης ιστοριών	Επίπεδο χρήσης διδακτικών πρακτικών για της κατανόησης των συμβάσεων γραπτού λόγου από τα παιδιά μέσω της ανάγνωσης ιστοριών
	4	5	6
6. Πόσο συχνά, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, δίνετε στα παιδιά παραδείγματα με τη λέξη που εξηγήσατε εκτός του περιεχομένου του κειμένου. Π.χ. Έχετε πάει εσείς σε ένα αγρόκτημα;	0,187	-0,096	-0,096
8 Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας κάνετε ερωτήσεις στα παιδιά που αποσκοπούν στην περιγραφή της εικόνας. Π.χ. Τι φοράει στο κεφάλι της η Κοκκινোসκουφίτσα;	0,198	-0,003	-0,003
5. Πόσο συχνά, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, ζητάτε από τα παιδιά να σας ονομάσουν ή να σας δείξουν στις εικόνες συγκεκριμένα αντικείμενα. Π.χ. Τι είναι αυτό που κρατά στο χέρι του ο Τοποτίπ;	0,136	0,036	0,036
7. Πόσο συχνά, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, επαναλαμβάνεται αυτό που σας λένε τα παιδιά προσθέτοντας νέες πληροφορίες ή λέξεις Π.χ. Σωστά είναι ένας λύκος. Ένας μεγάλος καφέ λύκος.	-0,007	0,281	0,281
4. Πόσο συχνά, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, κάνετε ερωτήσεις στα παιδιά που αποσκοπούν στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου. Π.χ. Τι σημαίνει η λέξη αγρόκτημα;	0,130	0,116	0,116
9 Πόσο συχνά, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, κάνετε ερωτήσεις στα παιδιά χρησιμοποιώντας τις λέξεις «ποιος», «πού». Π.χ. Ποιον συνάντησε η Κοκκινোসκουφίτσα όταν περπατούσε στο δάσος; Πού πήγαινε;	0,144	0,107	0,107
11 Πόσο συχνά, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, κάνετε ερωτήσεις στα παιδιά χρησιμοποιώντας τις λέξεις «Τι έκανε»; «Τι είπε;». Π.χ. Τι έκανε η Κοκκινোসκουφίτσα μόλις είδε τον λύκο; Τι της είπε ο λύκος;	0,001	-0,028	-0,028
13. Πόσο συχνά, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, ζητάτε από τα παιδιά να προβλέψουν τη συνέχεια ή το τέλος της ιστορίας	-0,026	0,042	0,042
12 Πόσο συχνά, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας ζητάτε από τα παιδιά να περιγράψουν γεγονότα της ιστορίας	-0,161	0,172	0,172
14 Πόσο συχνά, μετά το τέλος της ανάγνωσης μιας ιστορίας, ζητάτε από τα παιδιά να αναδιηγηθούν την ιστορία	0,075	0,222	0,222
10. Πόσο συχνά, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, κάνετε ερωτήσεις στα παιδιά χρησιμοποιώντας τις λέξεις «γιατί», «Τι θα γινόταν αν...». Π.χ. Γιατί έπρεπε να πάει η Κοκκινোসκουφίτσα το φαγητό στη γιαγιά; Τι θα γινόταν αν η Κοκκινোসκουφίτσα δεν καθυστερούσε μαζεύοντας λουλούδια;	0,193	0,053	0,053
1. Πόσο συχνά, πριν την ανάγνωση μιας ιστορίας, συζητάτε με τα παιδιά για το εξώφυλλο και τα ενθαρρύνετε να το ονομάσουν	-0,001	0,245	0,245
2 Πόσο συχνά, πριν την ανάγνωση μιας ιστορίας, συζητάτε με τα παιδιά για τον τίτλο και τον συγγραφέα του βιβλίου	0,197	0,056	0,056
3. Πόσο συχνά, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, δείχνετε με το δάκτυλο τη φορά της ανάγνωσης (από αριστερά προς τα δεξιά)	0,033	0,042	0,042

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι απόψεις των παιδαγωγών για τη χρήση διδακτικών πρακτικών με σκοπό τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών και την κατανόηση της δομής της ιστορίας, μέσω της ανάγνωσης των ιστοριών. Οι παιδαγωγοί συμφωνούν πως πρέπει να κάνουν ερωτήσεις στα παιδιά που αποσκοπούν στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου (4,20), να ζητούν από τα παιδιά να ονομάσουν ή να δείξουν στις εικόνες συγκεκριμένα αντικείμενα (4,15), να κάνουν ερωτήσεις με τη χρήση των λέξεων «Ποιος» και «Πού» (4,12) και να θέτουν στα παιδιά ερωτήσεις τέτοιες ώστε να περιγράψουν τις εικόνες (4,10). Επιπλέον, συμφωνούν πως πρέπει να δίνουν στα παιδιά παραδείγματα για τη λέξη που εξηγούν εκτός του περιεχομένου της (4,06), να κάνουν ερωτήσεις χρησιμοποιώντας τις φράσεις «Τι έκανε;» και «Τι είπε;» (4,05) και τέλος, πως πρέπει να επαναλαμβάνουν αυτά που λένε στα παιδιά, προσθέτοντας νέες πληροφορίες (3,99).

Πίνακας 4: Μέσοι όροι (M) και Τυλικές αποκλίσεις (Sd) των απόψεων των παιδαγωγών για τις διδακτικές πρακτικές που αφορούν στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και την κατανόηση της δομής της ιστορίας .

	M	Sd.
6. Οι παιδαγωγοί, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, πρέπει να δίνουν στα παιδιά παραδείγματα για τη λέξη που εξηγούν εκτός του περιεχομένου. Π.χ. Έχετε πάει εσείς σε ένα αγρόκτημα;	4.06	1.087
8. Οι παιδαγωγοί, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, πρέπει να κάνουν ερωτήσεις στα παιδιά που αποσκοπούν στην περιγραφή της εικόνας. Π.χ. Τι φοράει στο κεφάλι της η Κοκκίνοσκουφίτσα;	4.10	1.082
5. Οι παιδαγωγοί, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, πρέπει να ζητούν από τα παιδιά να ονομάσουν ή να δείξουν στις εικόνες αντικείμενα. Π.χ. Τι είναι αυτό που κρατά στο χέρι του ο Τοποτίπ;	4.15	1.008
7. Οι παιδαγωγοί, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, πρέπει να επαναλαμβάνουν αυτό που τους λένε τα παιδιά προσθέτοντας νέες πληροφορίες. Π.χ. Σωστά είναι ένας λύκος. Ένας μεγάλος καφέ λύκος	3.99	1.042
4. Οι παιδαγωγοί, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, πρέπει να κάνουν ερωτήσεις στα παιδιά που αποσκοπούν στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου. Π.χ. Τι σημαίνει η λέξη αγρόκτημα;	4.20	1.023
9. Οι παιδαγωγοί, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, πρέπει να κάνουν ερωτήσεις στα παιδιά χρησιμοποιώντας τις λέξεις «ποιος», «πού». Π.χ. Ποιον συνάντησε η Κοκκίνοσκουφίτσα όταν περπατούσε στο δάσος; Πού πήγαινε;	4.12	1.022
11. Οι παιδαγωγοί, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, πρέπει να κάνουν ερωτήσεις στα παιδιά χρησιμοποιώντας τις λέξεις «Τι έκανε;» «Τι είπε;». Π.χ. Τι έκανε η Κοκκίνοσκουφίτσα μόλις είδε τον λύκο; Τι της είπε ο λύκος;	4.05	1.009

Στον Πίνακα 5, παρουσιάζονται οι απόψεις των παιδαγωγών ως προς τη χρήση διδακτικών πρακτικών που συμβάλλουν στην εξάσκηση της διήγησης και της αναδιήγησης μέσω της ανάγνωσης ιστοριών. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα είναι οι παιδαγωγοί του δείγματος ότι μετά το τέλος της ανάγνωσης πρέπει να ζητούν από τα παιδιά να αναδιηγηθούν την ιστορία (4,03), πως οφείλουν να κάνουν ερωτήσεις χρησιμοποιώντας τις λέξεις «Γιατί;» και «Τι θα γινόταν;» (3,92) και πως πρέπει να ζητούν από τα παιδιά να περιγράψουν γεγονότα της ιστορίας (3,78). Μεταξύ ουδετερότητας και συμφωνίας, με τάση προς τη συμφωνία, τοποθετούνται οι παιδαγωγοί του δείγματος ως προς το ότι οφείλουν να ζητούν από τα παιδιά να προβλέψουν τη συνέχεια ή το τέλος της ιστορίας (3,70).

Πίνακας 5: Μέσοι όροι (M) και Τυπικές αποκλίσεις (Sd) των απόψεων των παιδαγωγών για τις διδακτικές πρακτικές που συμβάλλουν στην εξάσκηση της διήγησης και αναδιήγησης

	Mean	Std. Deviation
13. Οι παιδαγωγοί, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, πρέπει να ζητούν από τα παιδιά να προβλέψουν τη συνέχεια ή το τέλος της ιστορίας	3.70	1.084
12. Οι παιδαγωγοί, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, πρέπει να ζητούν από τα παιδιά να περιγράψουν γεγονότα της ιστορίας	3.78	1.125
14. Οι παιδαγωγοί, μετά το τέλος της ανάγνωσης μιας ιστορίας, πρέπει να ζητούν από τα παιδιά να αναδιηγηθούν την ιστορία	4.03	1.011
10. Οι παιδαγωγοί, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, πρέπει να κάνουν ερωτήσεις στα παιδιά χρησιμοποιώντας τις λέξεις «γιατί», «τι θα γινόταν». π.χ. Γιατί έπρεπε να πάει η Κοκκίνοσκουφίτσα το φαγητό στη γιαγιά; Τι θα γινόταν αν η Κοκκίνοσκουφίτσα δεν καθυστερούσε μαζεύοντας λουλούδια;	3.92	1.068

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται οι απόψεις των παιδαγωγών αναφορικά με τις διδακτικές πρακτικές που αποσκοπούν στην κατανόηση των συμβάσεων γραπτού λόγου και που πρέπει να χρησιμοποιούν οι παιδαγωγοί κατά την ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά. Οι παιδαγωγοί συμφωνούν πως πρέπει να συζητούν με τα παιδιά για το εξώφυλλο και να τα ενθαρρύνουν να ονομάσουν το βιβλίο (3.82) και πως πρέπει να συζητούν τον τίτλο και τον συγγραφέα του βιβλίου (3.81). Μεταξύ ουδετερότητας και

συμφωνίας, με τάση προς τη συμφωνία, τοποθετούνται οι παιδαγωγοί ως προς το ότι πρέπει να δείχνουν με το δάκτυλο τη φορά της ανάγνωσης (3.56).

Πίνακας 6: Μέσοι όροι (M) και Τυπικές αποκλίσεις (Sd) των απόψεων των παιδαγωγών για τις διδακτικές πρακτικές που αποσκοπούν στην κατανόηση των συμβάσεων γραπτού λόγου.

	Mean	Std. Deviation
1. Οι παιδαγωγοί, πριν την ανάγνωση μιας ιστορίας, πρέπει να συζητούν με τα παιδιά για το εξώφυλλο και να τα ενθαρρύνουν να το ονομάσουν	3.82	1.135
2. Οι παιδαγωγοί, πριν την ανάγνωση μιας ιστορίας, πρέπει να συζητούν με τα παιδιά για τον τίτλο και για τον συγγραφέα του βιβλίου	3.81	0.971
3. Οι παιδαγωγοί, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, πρέπει να δείχνουν με το δάκτυλο τη φορά της ανάγνωσης (από αριστερά προς τα δεξιά)	3.56	1.106

Διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι παιδαγωγοί των παιδικών σταθμών κατά την ανάγνωση ιστοριών

Στην παρούσα ενότητα, παρατίθενται οι διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι ίδιοι οι παιδαγωγοί του δείγματος, κατά την ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά. Όπως και προηγουμένως, οι ερωτήσεις διαχωρίζονται σε τρεις διαστάσεις: α) τις διδακτικές πρακτικές που αποσκοπούν στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών και στην κατανόηση της δομής της ιστορίας, β) στην εξάσκηση της διήγησης και αναδιήγησης και γ) τις διδακτικές πρακτικές που αποσκοπούν στην κατανόηση των συμβάσεων του γραπτού λόγου. Οι απαντήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1-Πολύ σπάνια, 2-Σπάνια, 3-Μερικές φορές, 4-Συχνά, 5-Πολύ συχνά) και η αύξηση του μέσου όρου συνεπάγεται με την αύξηση της συχνότητας της χρήσης των τεχνικών από τους παιδαγωγούς.

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται οι ερωτήσεις που σχετίζονται με τις διδακτικές πρακτικές που οι παιδαγωγοί χρησιμοποιούν κατά την ανάγνωση, για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών και την

κατανόηση της δομής της ιστορίας. Συχνά οι παιδαγωγοί ζητάνε από τα παιδιά να ονομάσουν ή να δείξουν συγκεκριμένα αντικείμενα στις εικόνες (4,20), κάνουν ερωτήσεις που αποσκοπούν στην περιγραφή των εικόνων (4,10), κάνουν ερωτήσεις χρησιμοποιώντας τις λέξεις «Ποιος;» και «Πού;» (4,09) και τις φράσεις «Τι έκανε;» και «Τι είπε;» (4,04). Επιπλέον, με την ίδια συχνότητα, επαναλαμβάνουν αυτό που λένε τα παιδιά προσθέτοντας καινούργιες πληροφορίες (4,0), δίνουν παραδείγματα με τη λέξη που εξήγησαν (3,93) και κάνουν ερωτήσεις που αποσκοπούν στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών (3,88).

Πίνακας 7: Μέσοι όροι (M) και Τυπικές αποκλίσεις (Sd) των συχνοτήτων των διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιούν οι παιδαγωγοί για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και την κατανόηση της δομής της ιστορίας

	Mean	Std. Deviation
6. Πόσο συχνά, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, δίνετε στα παιδιά παραδείγματα με τη λέξη που εξηγήσατε εκτός του περιεχομένου του κειμένου. Π.χ. Έχετε πάει εσείς σε ένα αγρόκτημα;	3.93	1.046
8. Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας κάνετε ερωτήσεις στα παιδιά που αποσκοπούν στην περιγραφή της εικόνας. Π.χ. Τι φοράει στο κεφάλι της η Κοκκινোসκουφίτσα;	4.10	1.034
5. Πόσο συχνά, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, ζητάτε από τα παιδιά να σας ονομάσουν ή να σας δείξουν στις εικόνες συγκεκριμένα αντικείμενα. Π.χ. Τι είναι αυτό που κρατά στο χέρι του ο Τοποτίπ;	4.20	0.917
7. Πόσο συχνά, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, επαναλαμβάνεται αυτό που σας λένε τα παιδιά προσθέτοντας νέες πληροφορίες ή λέξεις Π.χ. Σωστά είναι ένας λύκος. Ένας μεγάλος καφέ λύκος.	4.00	1.002
4. Πόσο συχνά, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, κάνετε ερωτήσεις στα παιδιά που αποσκοπούν στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου. Π.χ. Τι σημαίνει η λέξη αγρόκτημα;	3.88	1.045
9. Πόσο συχνά, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, κάνετε ερωτήσεις στα παιδιά χρησιμοποιώντας τις λέξεις «ποιος», «που». Π.χ. Ποιον συνάντησε η Κοκκινোসκουφίτσα όταν περπατούσε στο δάσος; Πού πήγαινε;	4.09	1.114
11. Πόσο συχνά, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, κάνετε ερωτήσεις στα παιδιά χρησιμοποιώντας τις λέξεις «Τι έκανε;» «Τι είπε;». Π.χ. Τι έκανε η Κοκκινোসκουφίτσα μόλις είδε τον λύκο; Τι της είπε ο λύκος;	4.04	1.017

Στον Πίνακα 8, παρατίθενται οι διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι παιδαγωγοί ώστε να αναπτύξουν την ικανότητα των

παιδιών να διηγούνται και να αναδιηγούνται μια ιστορία. Οι παιδαγωγοί συχνά ζητάνε από τα παιδιά να αναδιηγηθούν την ιστορία (3,82) και να περιγράψουν τα γεγονότα της ιστορίας (3,79). Ανάμεσα στις απαντήσεις «Μερικές φορές» και «Συχνά», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται ως προς το ότι κάνουν ερωτήσεις στα παιδιά χρησιμοποιώντας τις λέξεις «Γιατί;» και «Τι θα γινόταν αν...;» (3,65), ενώ στην ίδια κλίμακα, τείνοντας προς την απάντηση «Μερικές φορές», δηλώνουν πως ζητάνε από τα παιδιά να προβλέψουν τη συνέχεια ή το τέλος της ιστορίας (3,36).

Πίνακας 8: Μέσοι όροι (M) και Τυπικές αποκλίσεις (Sd) των συχνοτήτων των διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιούν οι παιδαγωγοί για την εξάσκηση της διήγησης και αναδιήγησης

	Mean	Std. Deviation
13. Πόσο συχνά, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, ζητάτε από τα παιδιά να προβλέψουν τη συνέχεια ή το τέλος της ιστορίας	3.36	1.186
12. Πόσο συχνά, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας ζητάτε από τα παιδιά να περιγράψουν γεγονότα της ιστορίας	3.79	1.137
14. Πόσο συχνά, μετά το τέλος της ανάγνωσης μιας ιστορίας, ζητάτε από τα παιδιά να αναδιηγηθούν την ιστορία	3.82	1.205
10. Πόσο συχνά, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, κάνετε ερωτήσεις στα παιδιά χρησιμοποιώντας τις λέξεις «γιατί», «Τι θα γινόταν αν...». Π.χ. Γιατί έπρεπε να πάει η Κοκκίνοσκουφίτσα το φαγητό στη γιαγιά; Τι θα γινόταν αν η Κοκκίνοσκουφίτσα δεν καθυστερούσε μαζεύοντας λουλούδια;	3.65	1.138

Στον Πίνακα 9, παρουσιάζονται οι ερωτήσεις που σχετίζονται με τις διδακτικές πρακτικές εξοικειώσεις των παιδιών με τις συμβάσεις γραπτού λόγου, τις οποίες χρησιμοποιούν οι παιδαγωγοί του δείγματος. Ανάμεσα στις απαντήσεις «Μερικές φορές» και «Συχνά», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται οι παιδαγωγοί ως προς το ότι συζητάνε με τα παιδιά για το εξώφυλλο και τα ενθαρρύνουν να ονομάσουν το βιβλίο (3,53). Ωστόσο, μερικές μόνο φορές οι παιδαγωγοί συζητάνε με τα παιδιά τον τίτλο και τον συγγραφέα του βιβλίου (3,24) και δείχνουν με το δάχτυλο τη φορά της ανάγνωσης (3,06).

Πίνακας 9 Μέσοι όροι (M) και Τυπικές αποκλίσεις (Sd) των συχνοτήτων των διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιούν οι παιδαγωγοί για την κατανόηση των συμβάσεων γραπτού λόγου.

	Mean	Std. Deviation
1.Πόσο συχνά, πριν την ανάγνωση μιας ιστορίας, συζητάτε με τα παιδιά για το εξώφυλλο και τα ενθαρρύνετε να το ονομάσουν	3.53	1.170
2.Πόσο συχνά, πριν την ανάγνωση μιας ιστορίας, συζητάτε με τα παιδιά για τον τίτλο και τον συγγραφέα του βιβλίου	3.24	1.225
3. Πόσο συχνά, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, δείχνετε με το δάκτυλο τη φορά της ανάγνωσης (από αριστερά προς τα δεξιά)	3.06	1.294

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, αρχικά, δημιουργήθηκαν έξι καινούριες μεταβλητές: το «Επίπεδο συμφωνίας ως προς την αναγκαιότητα εμπλουτισμού του λεξιλογίου των παιδιών και της κατανόησης της δομής της ιστορίας μέσω της ανάγνωσης ιστοριών», το «Επίπεδο συμφωνίας ως προς την αναγκαιότητα εξάσκησης της διήγησης και αναδιήγησης μέσω της ανάγνωσης ιστοριών», το «Επίπεδο συμφωνίας ως προς την αναγκαιότητα χρήσης διδακτικών πρακτικών κατανόησης των συμβάσεων γραπτού λόγου», το «Επίπεδο χρήσης διδακτικών πρακτικών εμπλουτισμού του λεξιλογίου των παιδιών και κατανόησης της δομής της ιστορίας μέσω της ανάγνωσης ιστοριών», το «Επίπεδο χρήσης διδακτικών πρακτικών εξάσκησης της διήγησης και της αναδιήγησης μέσω της ανάγνωσης ιστοριών» και το «Επίπεδο χρήσης διδακτικών πρακτικών κατανόησης των συμβάσεων γραπτού λόγου από τα παιδιά». Τα παραπάνω αποτελούνται από τους μέσους όρους 7 ερωτήσεων (τις ερωτήσεις με τον αριθμό 6,8,5,7,4,9,11 του ερωτηματολογίου), 4 ερωτήσεων (τις ερωτήσεις με τον αριθμό 13,12,14,10 του ερωτηματολογίου), 3 ερωτήσεων (τις ερωτήσεις με τον αριθμό 1,2,3 του ερωτηματολογίου), 7 (τις ερωτήσεις με τον αριθμό 6,8,5,7,4,9,11 του ερωτηματολογίου), 4 (τις ερωτήσεις με τον αριθμό 13,12,14,10 του ερωτηματολογίου) και 3 (τις ερωτήσεις με τον αριθμό 1,2,3 του ερωτηματολογίου) αντίστοιχα. Οι ομάδες ερωτήσεων ελέγχθηκαν ως προς τις αξιοπιστίες τους μέσω του δείκτη Cronbach's Alpha, οι οποίες προέκυψαν αποδεκτές, καθώς κυμαίνονται από 0.635 έως 0.890. Επομένως, οι νέες μεταβλητές που δημιουργήθηκαν, αποθηκεύουν αξιόπιστα τις πληροφορίες

των ερωτήσεων, ενώ δέχονται τιμές από το 1 έως το 5, όπου η αύξηση του μέσου όρου, συνδέεται με την αύξηση της συμφωνίας των παιδαγωγών για την αναγκαιότητα της χρήσης των συγκεκριμένων διδακτικών πρακτικών κατά την ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά, καθώς και την αύξηση της συχνότητας της χρήσης των πρακτικών αυτών (βλ. Πίνακα 10).

Πίνακας 10: Cronbach's Alpha

	Cronbach's Alpha	N of Items
1. Επίπεδο συμφωνίας ως προς την αναγκαιότητα εμπλουτισμού του λεξιλογίου και της κατανόησης της δομής της ιστορίας μέσω της ανάγνωσης ιστοριών	0.890	7
2. Επίπεδο συμφωνίας ως προς την αναγκαιότητα της εξάσκησης της διήγησης και της αναδιήγησης μέσω της ανάγνωσης ιστοριών	0.808	4
3. Επίπεδο συμφωνίας ως προς την αναγκαιότητα κατανόησης των συμβάσεων γραπτού λόγου μέσω της ανάγνωσης ιστοριών	0.635	3
4. Επίπεδο χρήσης διδακτικών πρακτικών εμπλουτισμού του λεξιλογίου και της κατανόησης της δομής της ιστορίας μέσω της ανάγνωσης ιστοριών	0.865	7
5. Επίπεδο χρήσης διδακτικών πρακτικών εξάσκησης της διήγησης και της αναδιήγησης μέσω της ανάγνωσης ιστοριών	0.781	4
6. Επίπεδο χρήσης διδακτικών πρακτικών για την κατανόηση των συμβάσεων γραπτού λόγου από τα παιδιά μέσω της ανάγνωσης ιστοριών	0.651	3

Τα παρακάτω Ανονα, συμμετείχαν σε κατάλληλους ελέγχους συσχετίσεων με τη χρήση επαγωγικών μεθόδων, απαντώντας τα δύο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν το παραμετρικό Ανονα και το μη παραμετρικό Kruskal-Wallis. Η επιλογή τους, στηρίχτηκε στο κεντρικό οριακό θεώρημα, το οποίο υπαγορεύει ότι όταν η κατηγοριοποιούσα μεταβλητή, χωρίζει το δείγμα σε υποομάδες μεγέθους άνω των 30 ατόμων η καθεμία, τότε ενδείκνυται η χρήση παραμετρικών τεστ (t-test για δίτιμες, Ανονα για όλες τις άλλες), ενώ σε κάθε άλλη περίπτωση, χρησιμοποιούνται τα αντίστοιχα μη παραμετρικά (Mann-Whitney για δίτιμες, Kruskal-Wallis για όλες τις άλλες). Η λογική των τεστ είναι ο έλεγχος της υπόθεσης που υπαγορεύει κοινή συμπεριφορά των 2 ή παραπάνω υποομάδων, ως προς τα υπό μελέτη εξάγοντας μια τιμή (p-value) για κάθε συσχέτιση. Όταν η τιμή p-value είναι κάτω από 0.05, μπορούμε να υποθέσουμε σε 95% επίπεδο σημαντικότητας ότι η μηδενική υπόθεση

απορρίπτεται, γεγονός που αναδεικνύει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των υποομάδων της κατηγοριοποιούσας μεταβλητής.

Για την απάντηση του τρίτου και τελευταίου ερευνητικού ερωτήματος, έγινε χρήση ενός μαθηματικού εργαλείου γραμμικής συσχέτισης, ώστε να αναδειχθούν οι σχέσεις μεταξύ των 6 υπό μελέτη βαθμών. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Pearson, ο οποίος κυμαίνεται από το -1 έως το 1 και όσο πλησιάζει κατ' απόλυτη τιμή τη μονάδα, τόσο πιο ισχυρή θεωρείται η συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές.

1^ο ερευνητικό ερώτημα

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, για να απαντηθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, έγινε χρήση επαγωγικών μεθόδων. Στον Πίνακα 11 που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι τιμές (p-value) των στατιστικών ελέγχων που έγιναν, από τις οποίες αναδείχθηκαν τρεις στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

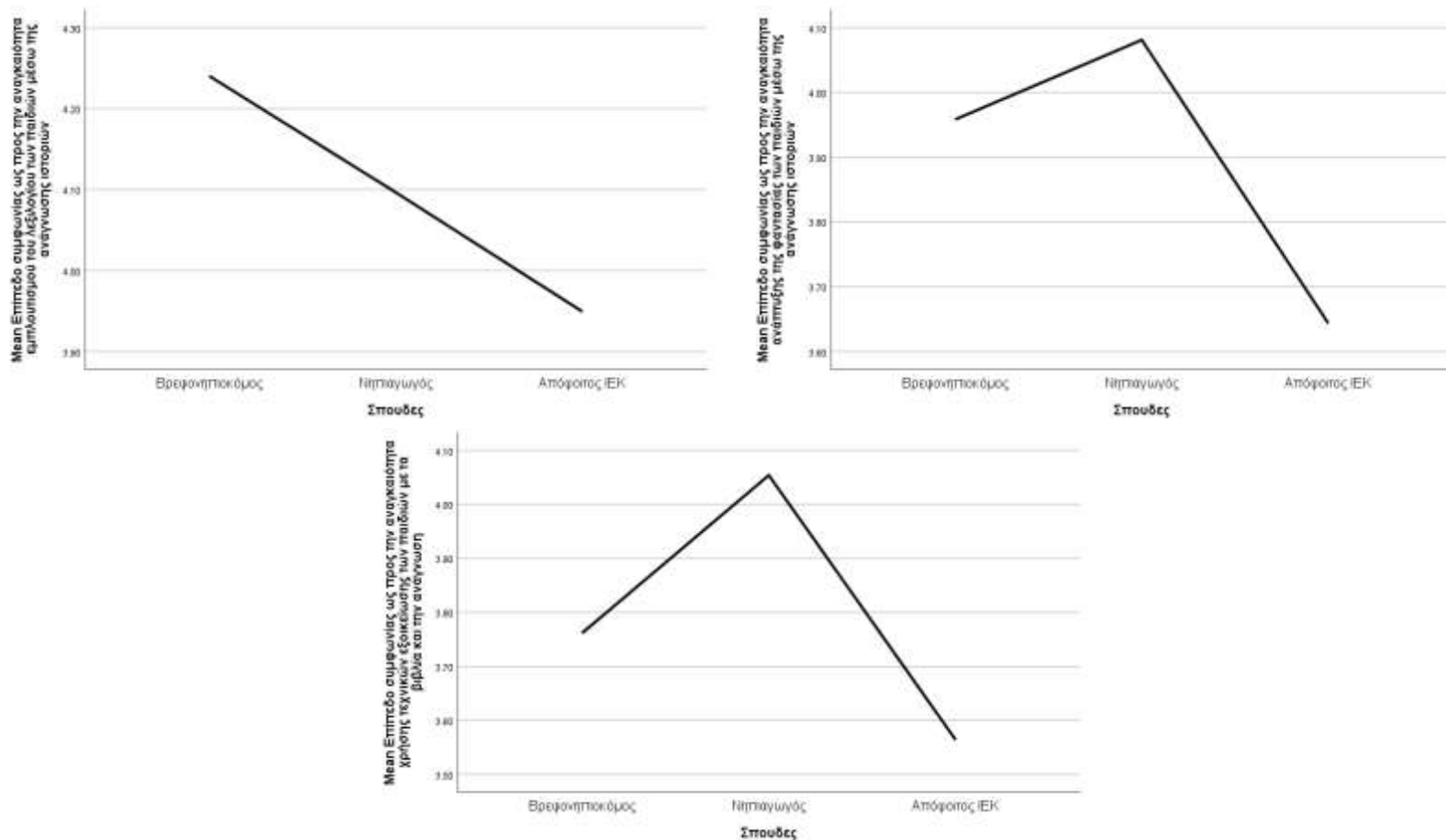
Πίνακας 11. Επίπεδα σημαντικότητας στις διαφοροποιήσεις ως προς τις απόψεις για τη χρήση διδακτικών πρακτικών κατά την ανάγνωση ιστοριών

	Έτη εμπειρίας (Kruskal-Wallis)	Σπουδες (Anova)	Ηλικιακές κατηγορίες παιδιών (Anova)
Επίπεδο συμφωνίας ως προς την αναγκαιότητα εμπλουτισμού του λεξιλογίου και της κατανόησης της δομής της ιστορίας μέσω της ανάγνωσης ιστοριών	0.776	0.033	0.374
Επίπεδο συμφωνίας ως προς την αναγκαιότητα της εξάσκησης της διήγησης και της αναδιήγησης μέσω της ανάγνωσης ιστοριών	0.106	0.006	0.832
Επίπεδο συμφωνίας ως προς την αναγκαιότητα κατανόησης των συμβάσεων γραπτού λόγου μέσω της ανάγνωσης ιστοριών	0.319	0.007	0.929

Στα Γραφήματα 1,2,3 παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις που αναδείχθηκαν προηγουμένως. Αναλυτικότερα, οι

βρεφονηπιοκόμοι συμφωνούν σε υψηλότερο επίπεδο για την αναγκαιότητα του εμπλουτισμού του λεξιλογίου των παιδιών και της κατανόησης της δομής της ιστορίας μέσω της ανάγνωσης ιστοριών, ενώ τη μικρότερη συμφωνία παρουσιάζουν οι απόφοιτοι ΙΕΚ ή ΕΠΑΛ(Βοηθοί Βρεφοκόμου). Επιπλέον, πιο θετικοί είναι οι νηπιαγωγοί ως προς την αναγκαιότητα της εξάσκησης της διήγησης και αναδιήγησης και ως προς την εξοικείωσή τους με τις συμβάσεις γραπτού λόγου, με τους απόφοιτους ΙΕΚ ή ΕΠΑΛ(Βοηθοί Βρεφοκόμου)να τις θεωρούν λιγότερο σημαντικές.

Γραφήματα 1,2,3: Διαφοροποιήσεις ως προς τις απόψεις για τη χρήση διδακτικών πρακτικών κατά την ανάγνωση ιστοριών



Τα παραπάνω συμπεράσματα επαληθεύουν τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση, η οποία υποστηρίζει ότι οι απόψεις των παιδαγωγών για τις διδακτικές πρακτικές που θα πρέπει να χρησιμοποιούν κατά την ανάγνωση

ιστοριών επηρεάζονται από τις βασικές σπουδές των παιδαγωγών. Ωστόσο, η πρώτη και τρίτη υπόθεση απορρίπτονται, καθώς τα έτη εμπειρίας και οι ηλικιακές κατηγορίες των παιδιών με τα οποία απασχολούνται οι παιδαγωγοί δεν επηρεάζουν τις απόψεις τους.

2^ο ερευνητικό ερώτημα

Όπως και στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, έτσι και στο δεύτερο έγινε χρήση επαγωγικών μεθόδων. Στον Πίνακα 14, παρατίθενται οι τιμές (p-value) των στατιστικών ελέγχων που έγιναν, από τις οποίες αναδείχθηκαν 5 στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

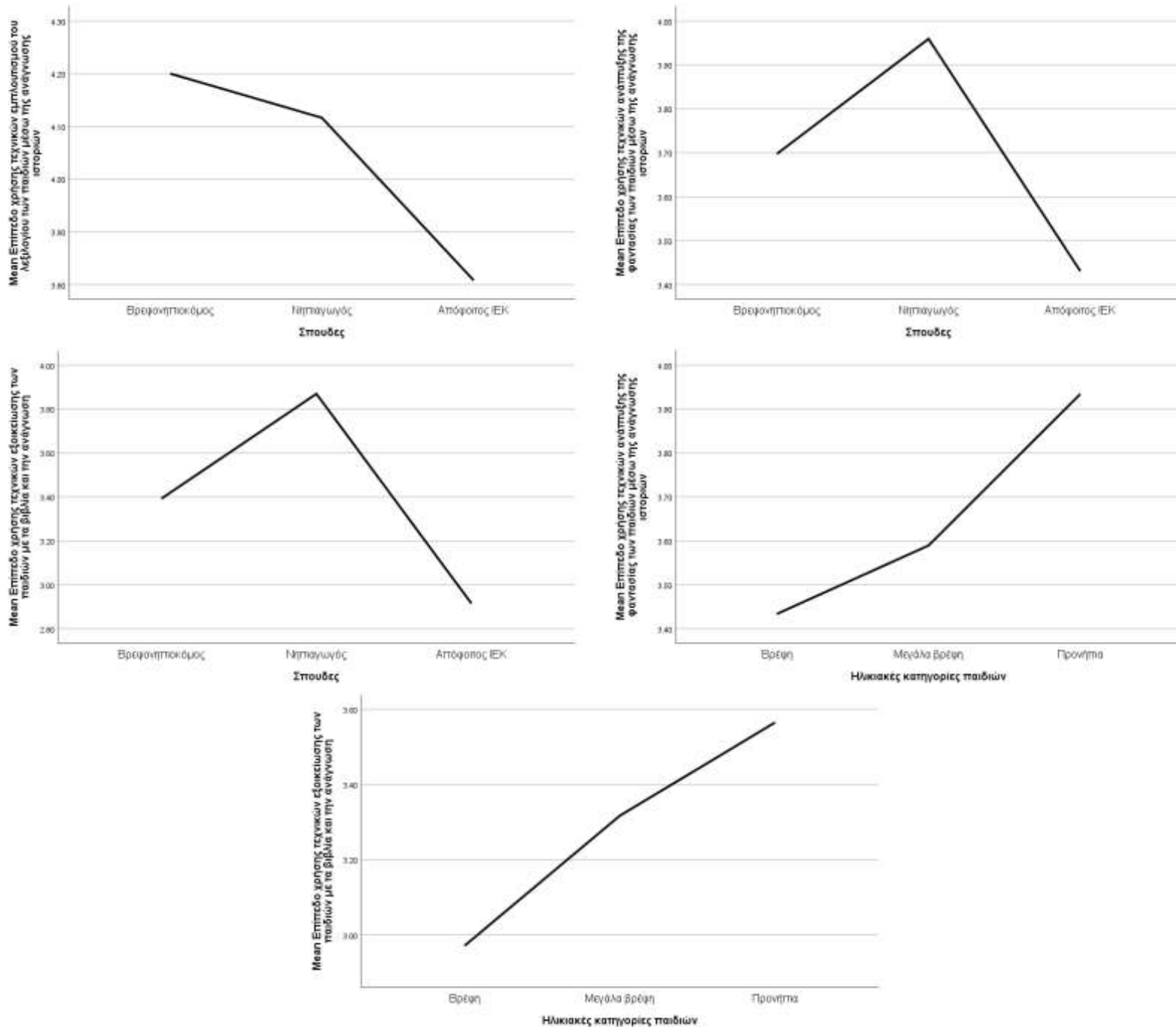
Πίνακας 12 : Διαφοροποιήσεις ως προς τη συχνότητα χρήσης τεχνικών κατά την ανάγνωση ιστοριών- επίπεδα σημαντικότητας

	Έτη εμπειρίας (Kruskal- Wallis)	Σπουδες (Anova)	Ηλικιακές κατηγορίες παιδιών (Anova)
Επίπεδο χρήσης διδακτικών πρακτικών εμπλουτισμού του λεξιλογίου και της κατανόησης της δομής της ιστορίας μέσω της ανάγνωσης ιστοριών	0.467	0.001	0.842
Επίπεδο χρήσης διδακτικών πρακτικών εξάσκησης της διήγησης και της αναδιήγησης μέσω της ανάγνωσης ιστοριών	0.074	0.006	0.005
Επίπεδο χρήσης διδακτικών πρακτικών για την κατανόηση των συμβάσεων γραπτού λόγου από τα παιδιά μέσω της ανάγνωσης ιστοριών	0.134	0.000	0.002

Στα Γραφήματα 4-9 που ακολουθούν, φαίνεται πως οι βρεφονηπιοκόμοι χρησιμοποιούν πιο συχνά τεχνικές για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών και της κατανόησης της δομής της ιστορίας, ενώ λιγότερο τις χρησιμοποιούν οι απόφοιτοι ΙΕΚ ή ΕΠΑΛ(Βοηθοί Βρεφοκόμου). Ακόμη, οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν, γενικότερα, με μεγαλύτερη συχνότητα διδακτικές πρακτικές για την εξάσκηση της διήγησης και της αναδιήγησης και την εξοικείωση τους με τις συμβάσεις γραπτού λόγου, με τους απόφοιτους ΙΕΚ ή ΕΠΑΛ(Βοηθοί Βρεφοκόμου) για άλλη μια φορά να κατατάσσονται τελευταίοι. Επιπλέον, η αύξηση της ηλικίας των παιδιών, τα

οποία διδάσκουν οι παιδαγωγοί, ταυτίζεται με την αύξηση της συχνότητας με την οποία οι ερωτηθέντες χρησιμοποιούν διδακτικές πρακτικές για την εξάσκηση της διήγησης και της αναδιήγησης και της κατανόησης των συμβάσεων γραπτού λόγου από τα παιδιά.

Γραφήματα 4-9: Διαφοροποιήσεις ως προς τη συχνότητα χρήσης διδακτικών πρακτικών κατά την ανάγνωση ιστοριών



Επομένως, η πρώτη ερευνητική υπόθεση που σχετίζεται με αυτό το ερευνητικό ερώτημα, απορρίπτεται με βάση τα παραπάνω, αφού φαίνεται πως τα έτη υπηρεσίας των ερωτηθέντων δεν ασκούν κάποια επιρροή στις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι ερωτηθέντες, κατά την ανάγνωση ιστοριών. Ωστόσο, επαληθεύονται η δεύτερη και η τρίτη ερευνητική υπόθεση, καθώς φαίνεται πως το βασικό πτυχίο σπουδών και οι ηλικίες των παιδιών επηρεάζουν τη συχνότητα με την οποία χρησιμοποιούν τεχνικές ανάγνωσης ιστοριών.

3^ο ερευνητικό ερώτημα

Για την απάντηση του τελευταίου ερευνητικού ερωτήματος, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson, μέσω του οποίου αναδείχθηκαν 9 στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Αναλυτικότερα, φαίνεται πως όσο περισσότερο οι ερωτηθέντες συμφωνούν ότι οφείλουν να χρησιμοποιούν, κατά την ανάγνωση, τεχνικές εμπλουτισμού του λεξιλογίου και κατανόησης της δομής της ιστορίας, εξάσκησης της διήγησης και αναδιήγησης και εξοικείωσης με τις συμβάσεις γραπτού λόγου, τόσο περισσότερο χρησιμοποιούν αυτές τις διδακτικές πρακτικές. Οι τιμές των συσχετίσεων αυτών κυμαίνονται από 0.194 έως 0.674, οι οποίες είναι μικρής έως μέτριας έντασης, ωστόσο είναι σημαντικές σε 99% επίπεδο εμπιστοσύνης. (βλ. Πίνακα 13).

Πίνακας 13 : Συσχετίσεις Pearson

	Επίπεδο χρήσης διδακτικών πρακτικών εμπλουτισμού του λεξιλογίου και της κατανόησης της δομής της ιστορίας μέσω της ανάγνωσης ιστοριών	Επίπεδο χρήσης διδακτικών πρακτικών ανάπτυξης της διήγησης και της αναδιήγησης μέσω της ανάγνωσης ιστοριών	Επίπεδο χρήσης διδακτικών πρακτικών για την κατανόηση των συμβάσεων γραπτού λόγου μέσω της ανάγνωσης ιστοριών
Επίπεδο συμφωνίας ως προς την αναγκαιότητα εμπλουτισμού του λεξιλογίου και της κατανόησης της δομής της ιστορίας μέσω της ανάγνωσης ιστοριών	.674**	.403**	.194**
Επίπεδο συμφωνίας ως προς την αναγκαιότητα της ανάπτυξης της διήγησης και της αναδιήγησης μέσω της ανάγνωσης ιστοριών	.577**	.671**	.318**
Επίπεδο συμφωνίας ως προς την αναγκαιότητα της κατανόησης των συμβάσεων γραπτού λόγου μέσω της ανάγνωσης ιστοριών	.293**	.250**	.451**
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

Κεφάλαιο 5. Ερμηνεία αποτελεσμάτων

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθεί: α) τις απόψεις των παιδαγωγών των δημοτικών παιδικών σταθμών σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές που πρέπει να εφαρμόζουν κατά την ανάγνωση ιστοριών μέσα στην τάξη τους και τη σχέση που έχουν οι απόψεις αυτές με τα έτη εργασίας τους, τις σπουδές τους και την ηλικία των παιδιών της τάξης τους, β) τη συχνότητα εμφάνισης των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζουν κατά την ανάγνωση ιστοριών μέσα στην τάξη τους και τη σχέση που έχει η συχνότητα εμφάνισης τους με τα έτη εργασίας τους, τις σπουδές τους και την ηλικία των παιδιών της τάξης τους και γ) τη συσχέτιση των απόψεων των παιδαγωγών των δημοτικών παιδικών σταθμών σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές που πρέπει να εφαρμόζουν κατά την ανάγνωση ιστοριών με τη συχνότητα εμφάνισης των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζουν κατά την ανάγνωση ιστοριών μέσα στην τάξη τους.

Για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι τα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας και η ηλικία των παιδιών της τάξης δεν επηρεάζουν τις απόψεις των παιδαγωγών του δείγματος για τις διδακτικές πρακτικές που πρέπει να ακολουθούν κατά την ανάγνωση ιστοριών, προκειμένου τα παιδιά να κατανοήσουν τις συμβάσεις γραπτού λόγου και να καλλιεργήσουν τον προφορικό τους λόγο, ενώ αντίθετα οι σπουδές τους τις επηρεάζουν. Συγκεκριμένα, στην έρευνα δεν επιβεβαιώθηκε η σχέση των χρόνων επαγγελματικής εμπειρίας των παιδαγωγών με τις απόψεις τους για τις διδακτικές πρακτικές.

Τα αποτελέσματα αυτά δεν συνάδουν με τα αποτελέσματα της μελέτης των Hindman και Wasik (2008). Σύμφωνα με αυτά, οι απόψεις των παιδαγωγών για τον προφορικό λόγο και το λεξιλόγιο επηρεάζονται από την πολυετή πείρα των παιδαγωγών στην εκπαίδευση. Αντίθετα, φάνηκε ότι το επίπεδο σπουδών των παιδαγωγών των παιδικών σταθμών επηρεάζει τις απόψεις τους για τις διδακτικές πρακτικές που πρέπει να ακολουθούν, γεγονός το οποίο επιβεβαιώθηκε και στην παρούσα έρευνα. Ειδικότερα,

περισσότερο οι βρεφονηποκόμοι και οι νηπιαγωγοί, και λιγότερο οι απόφοιτοι των ΙΕΚ ή ΕΠΑΛ (Βοηθοί Βρεφοκόμου), πιστεύουν ότι είναι σημαντικό να πραγματοποιούν διδακτικές πρακτικές για την καλλιέργεια του προφορικού λόγου και την κατανόηση των συμβάσεων γραπτού λόγου. Όμως, περισσότερο οι βρεφονηποκόμοι θεωρούν σημαντικό να εφαρμόζουν διδακτικές πρακτικές που αποσκοπούν στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών και στην κατανόηση της δομής της ιστορίας, κατά την ανάγνωση των ιστοριών, ενώ οι νηπιαγωγοί πιστεύουν ότι είναι σημαντικό για τα παιδιά να κατανοήσουν τις συμβάσεις γραπτού λόγου μέσω της ανάγνωσης ιστοριών και υποστηρίζουν την αναγκαιότητα της εξάσκησης της διήγησης και αναδιήγησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν συνάδουν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Hindman και Wasik (2008), καθώς σε αυτήν την έρευνα φάνηκε ότι δεν υπάρχει καμία σχέση μεταξύ των απόψεων των παιδαγωγών και του επιπέδου του πτυχίου τους.

Αντίθετα, συνάδουν με τα αποτελέσματα των έρευνας των Burgess, Lundgren, Lloyd & Pianta (2001) και της Manesi (2015) σύμφωνα με τα οποία το μορφωτικό επίπεδο επηρεάζει τις απόψεις για τις διδακτικές πρακτικές. Τέλος, η ηλικία των παιδιών (βρέφη, μεγάλα βρέφη και προνήπια) δεν επηρεάζει τις απόψεις των παιδαγωγών για τις διδακτικές πρακτικές που πρέπει να ακολουθούν. Αυτό σημαίνει ότι η τρίτη υπόθεση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος απορρίφθηκε.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα χρόνια της επαγγελματικής εμπειρίας των παιδαγωγών των δημοτικών παιδικών σταθμών δεν επηρεάζουν τη συχνότητα εμφάνισης των διδακτικών πρακτικών που ακολουθούν στην τάξη τους, κατά την ανάγνωση ιστοριών, προκειμένου τα παιδιά να κατανοήσουν τις συμβάσεις γραπτού λόγου και την καλλιέργεια του προφορικού λόγου, ενώ το επίπεδο σπουδών και η ηλικία των παιδιών της τάξης την επηρεάζουν.

Πιο αναλυτικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σχετικά με τα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας δεν συνάδουν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Lopes & Fernandes (2009) τα οποία έδειξαν ότι οι παλαιότεροι

παιδαγωγοί, σε αντίθεση με τους νεώτερους, φαίνεται να έχουν προτίμηση για διδακτικές πρακτικές που αφορούν την κατανόηση των συμβάσεων γραπτού λόγου. Αντίθετα, από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι το επίπεδο σπουδών των παιδαγωγών επηρεάζει τη συχνότητα εμφάνισης των διδακτικών πρακτικών που ακολουθούν στην τάξη τους κατά την ανάγνωση ιστοριών, προκειμένου τα παιδιά να κατανοήσουν τις συμβάσεις γραπτού λόγου και την καλλιέργεια του προφορικού λόγου.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με τα αποτελέσματα των ερευνών των Burgess, Lundgren, Lloyd & Pianta (2001), των Lopes & Fernandes (2009) και της Manesi (2015) σύμφωνα με τα οποία το μορφωτικό επίπεδο των παιδαγωγών επηρεάζει τη συχνότητα εμφάνισης διδακτικών πρακτικών στον προφορικό λόγο. Όμως, όλοι οι παιδαγωγοί των παιδικών σταθμών δεν εφαρμόζουν τις ίδιες διδακτικές πρακτικές στις τάξεις τους, όπως διαφάνηκε από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, αλλά υπάρχουν διαφορετικές προτιμήσεις. Ειδικότερα, αν και οι βρεφονηπιοκόμοι και οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν συχνότερα σε σχέση με τους αποφοίτους ΙΕΚ ή ΕΠΑΛ(Βοηθοί Βρεφοκόμου), διδακτικές πρακτικές για την καλλιέργεια του προφορικού λόγου και την κατανόηση των συμβάσεων γραπτού λόγου, οι βρεφονηπιοκόμοι προτιμούν να εφαρμόζουν διδακτικές πρακτικές που αποσκοπούν στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών και στην κατανόηση της δομής της ιστορίας, κατά την ανάγνωση των ιστοριών, ενώ οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν διδακτικές πρακτικές που αποσκοπούν στην κατανόηση των συμβάσεων γραπτού λόγου μέσω της ανάγνωσης ιστοριών και στην εξάσκηση της διήγησης και αναδιήγησης. Αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα της έρευνας της Φασουλάκη (2011), καθώς σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας της οι νηπιαγωγοί δείχνουν προτίμηση σε αυτές τις πρακτικές.

Η ανάγνωση βιβλίων και ιστοριών στα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι πολύ σημαντική για την ανάπτυξη του γραμματισμού (Morrow, 2009). Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ιστοριών, η συζήτηση για τις νέες λέξεις, ο ορισμός και η επεξήγησή τους, η αναφορά σε συνώνυμα συμβάλλει στον

εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών (Blewitt & Langan, 2016) και συνδέεται με την πολυπλοκότητα της γλώσσας και τις ικανότητες κατανόησης. Η ανάπτυξη της κατανόησης είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των παιδιών με τα βιβλία, με τα άλλα παιδιά και με τους παιδαγωγούς (Morrow, 2009). Αντίθετα, θεωρείται ότι δεξιότητες που απαιτούν διαφορετικά επίπεδα σύνθετης σκέψης και πιο προχωρημένο επίπεδο αφήγησης και μετατροπής της γνώσης είναι η αναδιήγηση, η ανάκληση πληροφοριών, η περίληψη, οι φανταστικές επεξηγήσεις και οι προβλέψεις για την εξέλιξη της ιστορίας (Reed & Vaughn, 2012· vanKleeck, 2008). Δηλαδή, για την αναδιήγηση ενός κειμένου, το παιδί πρέπει να είναι σε θέση να ανακαλέσει πληροφορίες, να τις οργανώσει με ουσιαστικό τρόπο και να βγάλει συμπεράσματα για τις σχέσεις μεταξύ των ιδεών που εμφανίζονται στο βιβλίο.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η αναδιήγηση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις γλωσσικές ικανότητες του μαθητή (Reed & Vaughn, 2012). Η κατανόηση των συμβάσεων γραπτού λόγου αφορά στην αντίληψη του τρόπου λειτουργίας της γραφής και τη σχέση μεταξύ του γραπτού και προφορικού λόγου (Justice & Ezell, 2002). Καθώς οι νηπιαγωγοί διαβάζουν μια ιστορία, δείχνουν τα γράμματα με το δάκτυλο κινούμενο από τα αριστερά προς τα δεξιά και από την κορυφή της σελίδας προς το τέλος της. Έτσι, τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι τα βιβλία διαβάζονται αλλά και από που ξεκινά η γραφή και που καταλήγει (Morrow, 2009). Τέλος, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, η ηλικία των παιδιών (βρέφη, μεγάλα βρέφη και προνήπια), με τα οποία απασχολούνται οι παιδαγωγοί, φαίνεται ότι επιδρά στις διδακτικές πρακτικές κατά την ανάγνωση ιστοριών. Αυτό συνάδει με την μελέτη των Honig, & Meer, (2001) που φανέρωσε ότι οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι παιδαγωγοί, όταν διαβάζουν ιστορίες στα παιδιά της τάξης τους διαμορφώνονται από την ηλικία των παιδιών. Όταν η ανάγνωση ιστοριών ξεκινά από την βρεφική ηλικία, τα παιδιά αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες, καθώς μαθαίνουν να ακούν και να αλληλεπιδρούν κατάλληλα με τους παιδαγωγούς που τους διαβάζουν τακτικά ιστορίες. Η ανάγνωση βιβλίων και ιστοριών είναι μια

δραστηριότητα που αποτελείται από άλλες επιμέρους δραστηριότητες τις οποίες τις δημιουργούν οι παιδαγωγοί. Σ' αυτές τις δραστηριότητες περιλαμβάνονται: η παροχή λέξεων και ήχων, οι ερωτήσεις, η ενθάρρυνση των φωνημάτων, οι περιγραφή των εικόνων και η θετική ανατροφοδότηση η οποία λειτουργεί ως ανταπόκριση στις συνομιλίες των βρεφών. Έτσι, καθώς οι παιδαγωγοί ασχολούνται καθημερινά με δραστηριότητες ανάγνωσης με τα βρέφη, προωθούνται οι κοινωνικοί δεσμοί (Honig, & Meera, 2001). Συγκεκριμένα, η αύξηση της ηλικίας των παιδιών ταυτίζεται με την αύξηση της συχνότητας με την οποία οι ερωτηθέντες χρησιμοποιούν διδακτικές πρακτικές για την εξάσκηση της διήγησης και της αναδιήγησης και την εξοικείωση τους με τις συμβάσεις γραπτού λόγου. Ειδικότερα, δείχνουν προτίμηση στις κλειστές ερωτήσεις, αυτές δηλαδή που απαιτούν απάντηση ναι / όχι και διατηρούν βλεμματική επαφή για περισσότερη ώρα, όταν διαβάζουν σε βρέφη (18- 27 μηνών), σε αντίθεση με τα βρέφη κάτω του ενός έτους. Επίσης, στην ανάγνωση με βρέφη, οι παιδαγωγοί ονομάζουν αντικείμενα, δίνουν ορισμούς και κάνουν περισσότερες περιγραφές. Σπάνια χρησιμοποιούν εκτεταμένη λεκτική επεξεργασία στην ανάγνωση σε βρέφη οποιασδήποτε ηλικίας.

Για την απάντηση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson, μέσω του οποίου αναδείχθηκαν 9 στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Αναλυτικότερα φαίνεται πως όσο περισσότερο οι παιδαγωγοί συμφωνούν ότι οφείλουν να χρησιμοποιούν κατά την ανάγνωση διδακτικές πρακτικές εμπλουτισμού του λεξιλογίου και κατανόησης της δομής της ιστορίας, εξάσκησης της διήγησης και αναδιήγησης και κατανόησης των συμβάσεων γραπτού λόγου, τόσο περισσότερο χρησιμοποιούν αυτές τις διδακτικές πρακτικές. Είναι εύλογο το συμπέρασμα ότι οι απόψεις των παιδαγωγών έχουν επιπτώσεις στις διδακτικές πρακτικές που θα ακολουθηθούν στην τάξη. Για παράδειγμα, αν ένας παιδαγωγός θεωρεί ότι μία διδακτική πρακτική ή τεχνική αποδίδει, θα τη χρησιμοποιήσει και στην τάξη του (Hindman & Wasik,2008). Οι παιδαγωγοί, δηλαδή, καλούνται καθημερινά να οργανώσουν δραστηριότητες

στην προσχολική τάξη τους οι οποίες είναι αποτέλεσμα των απόψεων και των γνώσεων τους (Lynch, 2009 · Schachter, at al. 2016). Οι απόψεις και οι γνώσεις των παιδαγωγών, επομένως, συνδέονται με την επιλογή των διδακτικών πρακτικών και αυτό έχει επίπτωση στις γνώσεις που θα αποκομίσουν τα παιδιά (Schachter, Spear, Piasta, Justiceb & Logan,2016). Τα αποτελέσματα αυτά δεν συνάδουν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Sandvik, van Daal και Ader (2014), καθώς οι Νορβηγοί παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας που συμμετείχαν στην έρευνα τους, αν και πίστευαν ότι πρέπει να εφαρμόζουν διδακτικές πρακτικές για τον αναδυόμενο γραμματισμό στη τάξη τους, στην πραγματικότητα δεν εφαρμόζαν συχνά τέτοιες πρακτικές.

Συμπεράσματα

Με βάση όσα αναφέρθηκαν παραπάνω μπορούμε να καταλήξουμε στα εξής συμπεράσματα:

- Ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας των παιδαγωγών των παιδικών σταθμών, που αφορά τις απόψεις τους για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και την κατανόηση της δομής της ιστορίας, αναφέρεται: α) σε ερωτήσεις των παιδαγωγών με σκοπό τα παιδιά να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, β) στην παρότρυνση των παιδιών να ονομάσουν ή να δείξουν στις εικόνες συγκεκριμένα αντικείμενα, γ) σε ερωτήσεις των παιδαγωγών με τη χρήση των λέξεων «Ποιος» και «Πού» και δ) σε ερωτήσεις των παιδαγωγών με σκοπό τα παιδιά να περιγράψουν τις εικόνες. Σε μικρότερο βαθμό συμφωνίας φαίνεται να συγκλίνουν οι απόψεις των παιδαγωγών σχετικά με το αν πρέπει να δίνουν στα παιδιά παραδείγματα για τη λέξη που εξηγούν, εκτός από πληροφορίες για το περιεχόμενό της. Ακόμα, σε μικρότερο βαθμό συγκλίνουν οι απόψεις των παιδαγωγών σχετικά με το αν πρέπει να κάνουν ερωτήσεις χρησιμοποιώντας τις φράσεις «Τι έκανε;» και «Τι είπε;» και τέλος, με το αν πρέπει να επαναλαμβάνουν αυτά που λένε στα παιδιά, προσθέτοντας νέες πληροφορίες.

- Ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας των παιδαγωγών των παιδικών σταθμών που αφορά τις απόψεις τους για τις διδακτικές πρακτικές που συμβάλλουν στην εξάσκηση της διήγησης και της αναδιήγησης μέσω της ανάγνωσης ιστοριών συνδέεται: α) με την παρότρυνση των παιδιών να αναδιηγηθούν την ιστορία, μετά το τέλος της ανάγνωσης, β) με ερωτήσεις που θέτουν οι παιδαγωγοί χρησιμοποιώντας τις λέξεις «Γιατί;» και «Τι θα γινόταν;» και γ) με την παρότρυνση των παιδιών να περιγράψουν γεγονότα της ιστορίας. Σε μικρότερο βαθμό συμφωνίας φαίνεται να συγκλίνουν οι απόψεις των παιδαγωγών σχετικά με την παρακίνηση των παιδιών να προβλέψουν τη συνέχεια ή το τέλος της ιστορίας.
- Ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας των παιδαγωγών των παιδικών σταθμών που αφορά τις απόψεις τους για τις διδακτικές πρακτικές που αποσκοπούν στην κατανόηση των συμβάσεων γραπτού λόγου συνδέεται: α) με τη συζήτηση μεταξύ παιδαγωγών και παιδιών για το εξώφυλλο, β) με την παρότρυνση των παιδιών να ονομάσουν το βιβλίο και γ) με τη συζήτηση μεταξύ παιδαγωγών και παιδιών για τον τίτλο και τον συγγραφέα του βιβλίου. Σε μικρότερο βαθμό συμφωνίας φαίνεται να συγκλίνουν οι απόψεις των παιδαγωγών σχετικά με την υπόδειξη της φοράς της ανάγνωσης με το δάκτυλο.
- Όσον αφορά τη συχνότητα εφαρμογής διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιούνται στην προσχολική τάξη κατά την ανάγνωση, για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών και την κατανόηση της δομής της ιστορίας, φαίνεται ότι οι παιδαγωγοί με μεγαλύτερη συχνότητα εφαρμόζουν διδακτικές πρακτικές που αφορούν στην παρότρυνση των παιδιών να ονομάσουν ή να δείξουν συγκεκριμένα αντικείμενα στις εικόνες, στο να θέτουν ερωτήσεις που αποσκοπούν στην περιγραφή των εικόνων, στο να θέτουν ερωτήσεις χρησιμοποιώντας τις λέξεις «Ποιος;» και «Πού;» και στο να θέτουν ερωτήσεις χρησιμοποιώντας τις φράσεις «Τι έκανε;» και «Τι είπε;». Η πιο μικρή συχνότητα εφαρμογής διδακτικών πρακτικών εμφανίζεται στην παρότρυνση να

επαναλαμβάνουν αυτό που λένε τα παιδιά προσθέτοντας καινούργιες πληροφορίες, στην παράθεση παραδειγμάτων με τη λέξη που εξήγησαν και στη διατύπωση ερωτήσεων που αποσκοπούν στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών.

- Αναφορικά με τη συχνότητα εφαρμογής διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιούνται στην προσχολική τάξη κατά την ανάγνωση, για την ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να διηγούνται και να αναδιηγούνται, οι παιδαγωγοί εφαρμόζουν με μεγαλύτερη συχνότητα διδακτικές πρακτικές που αφορούν στην παρότρυνση των παιδιών να αναδιηγηθούν την ιστορία και να περιγράψουν τα γεγονότα του κειμένου που άκουσαν. Η πιο μικρή συχνότητα εφαρμογής διδακτικών πρακτικών εντοπίζεται στις ερωτήσεις προς τα παιδιά με τη χρήση των λέξεων και φράσεων: «Γιατί;» και «Τι θα γινόταν αν...;». Μικρή συχνότητα εμφανίζεται και στις ερωτήσεις για την πρόβλεψη της συνέχειας ή του τέλους της ιστορίας.
- Όσον αφορά τη συχνότητα εφαρμογής διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιούνται στην προσχολική τάξη κατά την ανάγνωση, για την κατανόηση από τα παιδιά των συμβάσεων γραπτού λόγου φαίνεται ότι οι παιδαγωγοί με μεγάλη συχνότητα εφαρμόζουν διδακτικές πρακτικές που αφορούν στη συζήτηση για το εξώφυλλο και στην ενθάρρυνση να ονομάσουν το βιβλίο. Η πιο μικρή συχνότητα εντοπίζεται στη συζήτηση για τον τίτλο και τον συγγραφέα του βιβλίου, όπως και στην υπόδειξη της φοράς της ανάγνωσης με το δάκτυλο. Σχετικά με τις απόψεις των παιδαγωγών για τις διδακτικές πρακτικές που πρέπει να ακολουθούν κατά την ανάγνωση ιστοριών που αφορούν στην κατανόηση των συμβάσεων γραπτού λόγου και στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου φαίνεται να επηρεάζονται από το βασικό πτυχίο σπουδών. Αντίθετα, τα έτη επαγγελματικής εμπειρίας και η ηλικία των παιδιών δεν φαίνεται να επηρεάζουν τις απόψεις των παιδαγωγών
- Όσον αφορά τη συχνότητα με την οποία εφαρμόζουν οι παιδαγωγοί των παιδικών σταθμών τις διδακτικές πρακτικές για την κατανόηση

των συμβάσεων γραπτού λόγου και την καλλιέργεια του προφορικού λόγου φαίνεται ότι επηρεάζονται από το βασικό πτυχίο σπουδών και την ηλικία των παιδιών τα οποία διδάσκουν. Αντίθετα, τα έτη επαγγελματικής εμπειρίας των παιδαγωγών δεν φαίνεται να επηρεάζουν τη συχνότητα εμφάνισης.

- Οι απόψεις των παιδαγωγών των παιδικών σταθμών σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές που πρέπει να ακολουθούν κατά την ανάγνωση ιστοριών και οι οποίες αφορούν στην κατανόηση των συμβάσεων γραπτού λόγου και στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου σχετίζονται θετικά στατιστικά σημαντικά με τη συχνότητα εμφάνισης των διδακτικών πρακτικών που τελικά εφαρμόζουν.

Περιορισμοί της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθεί: α) τις απόψεις των παιδαγωγών των δημοτικών παιδικών σταθμών σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές που πρέπει να εφαρμόζουν κατά την ανάγνωση ιστοριών και αφορούν στην κατανόηση των συμβάσεων γραπτού λόγου και στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου, αλλά και τη σχέση που έχουν οι απόψεις αυτές με τα έτη εργασίας τους, τις σπουδές τους και την ηλικία των παιδιών της τάξης τους, β) τη συχνότητα με την οποία οι παιδαγωγοί των δημοτικών παιδικών σταθμών εφαρμόζουν τις διδακτικές πρακτικές που αφορούν στην κατανόηση των συμβάσεων γραπτού λόγου και στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου κατά την ανάγνωση ιστοριών αλλά και τη σχέση που έχουν οι απόψεις αυτές με τα έτη εργασίας τους, τις σπουδές τους και την ηλικία των παιδιών της τάξης τους και γ) πώς οι απόψεις των παιδαγωγών των δημοτικών παιδικών σταθμών σχετικά με την καλλιέργεια του προφορικού λόγου, την κατανόηση των συμβάσεων γραπτού λόγου αλλά και στην κατανόηση της δομής της ιστορίας σχετίζονται με τη συχνότητα με την οποία οι παιδαγωγοί τις εφαρμόζουν κατά την διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν θα μπορούσαν να γενικευτούν, καθώς ακολουθήθηκε η διαδικασία της συμπτωματικής ή ευκαιριακής δειγματοληψίας και όχι κάποια άλλη μέθοδος δειγματοληψίας. Επομένως, καθώς το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό καμίας άλλης ομάδας παρά μόνο της δικής του, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά και να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό (Cohen, Manion, Morrison, 2008). Στην έρευνα συμμετείχαν 256 παιδαγωγοί που εργάζονταν σε δημοτικούς παιδικούς σταθμούς στον νομό Ρεθύμνου, την πόλη του Ηρακλείου, των Χανίων και του Βόλου, αλλά και στην ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλονίκης. Θα ήταν σημαντικό να υπήρχε μεγαλύτερο δείγμα στην έρευνα, επιλεγμένο με την μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας, από τον δήμο Ηρακλείου, Χανίων και Αγίου Νικολάου.

Επίσης, περιορισμό αποτελεί η χρήση του ερωτηματολογίου ως μοναδικού μεθοδολογικού εργαλείου, καθώς οι ερωτηθέντες μπορεί να αντιλαμβάνονται ή να ερμηνεύουν τις λέξεις με διαφορετικό τρόπο λόγω των αλλιώτικων εμπειριών και κοινωνικών περιβαλλόντων. Το παραπάνω καθιστά τα αποτελέσματα αμφίσημα (Cohen, Manion & Morrison 2008) και επομένως θα ήταν προσφορότερο η χορήγηση του ερωτηματολογίου να συνοδεύεται και από την μέθοδο της παρατήρησης.

Οι περιορισμοί της έρευνας καθιστούν αναγκαία την διεξαγωγή περισσότερων ερευνών με θέμα την ανάγνωση ιστοριών στους παιδικούς σταθμούς. Θα είχε ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί έρευνα για τις απόψεις των παιδαγωγών των δημοτικών παιδικών σταθμών σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν και τη συχνότητα εμφάνισης των πρακτικών αυτών μέσα στην τάξη τους με αντιπροσωπευτικότερο δείγμα από περιοχές όλης της χώρας έτσι, ώστε να μπορούν να γίνουν γενικεύσεις στα αποτελέσματα.

Ακόμη, η εν λόγω έρευνα εξέτασε τις απόψεις για τις διδακτικές πρακτικές και τη συχνότητα εμφάνισής τους από παιδαγωγούς μόνο των δημοτικών παιδικών σταθμών. Σε μια άλλη διεξαγωγή της θα μπορούσαν να μελετηθούν και οι απόψεις για τις διδακτικές πρακτικές και τη συχνότητα

εμφάνισής τους από τους παιδαγωγούς των ιδιωτικών παιδικών σταθμών και να αναζητηθεί αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις απόψεις των παιδαγωγών των δημοτικών παιδικών σταθμών και των ιδιωτικών παιδικών και ποιες είναι αυτές οι διαφοροποιήσεις.

Τέλος, μια ακόμη πρόταση για μελλοντική έρευνα είναι η διεξαγωγή έρευνας που να μελετά τις απόψεις για τις διδακτικές πρακτικές και τη συχνότητα εμφάνισής τους από τους παιδαγωγούς των δημοτικών και των ιδιωτικών παιδικών σταθμών που βρίσκονται σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές και τη διερεύνηση τυχόν διαφοροποιήσεών τους.

Παιδαγωγικές προτάσεις

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι παιδαγωγοί των παιδικών σταθμών διαφοροποιούνται, τόσο στις απόψεις τους για τις διδακτικές πρακτικές που αποσκοπούν στην κατανόηση των συμβάσεων γραπτού λόγου και στην καλλιέργεια του προφορικού όσο και στη συχνότητα εμφάνισης αυτών των διδακτικών πρακτικών κατά την ανάγνωση ιστοριών. Έτσι, η πλειονότητα των βοηθών βρεφοκόμου δεν συμφωνούν πως οφείλουν να χρησιμοποιούν κατά την ανάγνωση ιστοριών διδακτικές πρακτικές αναδυόμενου γραμματισμού και δεν χρησιμοποιούν αυτές τις διδακτικές πρακτικές στην τάξη τους. Σε αντίθεση με τους βοηθούς βρεφοκόμου, τόσο η πλειονότητα των νηπιαγωγών όσο και των βρεφονηπιοκόμων συμφωνούν ότι πρέπει να πραγματοποιούν διδακτικές πρακτικές αναδυόμενου γραμματισμού και τις εφαρμόζουν. Όμως, οι νηπιαγωγοί δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση στις διδακτικές πρακτικές που αφορούν στην κατανόηση των συμβάσεων γραπτού λόγου μέσω της ανάγνωσης ιστοριών και στην εξάσκηση της διήγησης και αναδιήγησης, ενώ οι βρεφονηπιοκόμοι δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση σε αυτές που αφορούν στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών και στην κατανόηση της δομής της ιστορίας, κατά την ανάγνωση των ιστοριών.

Στον παιδικό σταθμό, φοιτούν παιδιά που παρουσιάζουν ανομοιογένεια ως προς τις εμπειρίες οικογενειακού γραμματισμού. Σε αυτό φαίνεται να προστίθεται και η ανομοιογένεια ως προς τις εμπειρίες αναδυόμενου γραμματισμού που λαμβάνουν τα παιδιά στον παιδικό σταθμό. Σκόπιμο, λοιπόν, είναι οι παιδαγωγοί των παιδικών σταθμών όχι μόνο να αντισταθμίζουν τα ελλείματα που φέρνουν τα παιδιά από το οικογενειακό τους περιβάλλον αλλά να προσπαθήσουν να τα βελτιώσουν στον χώρο του παιδικού σταθμού. Σε αυτό το πλαίσιο οι διδακτικές πρακτικές για την κατανόηση των συμβάσεων γραπτού λόγου και την καλλιέργεια του προφορικού λόγου θα πρέπει να χρησιμοποιούνται από το σύνολο των παιδαγωγών των παιδικών σταθμών. Σε αυτήν την κατεύθυνση θα βοηθούσε, ίσως, η ύπαρξη ενός ξεχωριστού μαθήματος στον προπτυχιακό κύκλο σπουδών όλων των κλάδων των παιδαγωγών που να αφορά στον αναδυόμενο γραμματισμό και στη σημασία της ανάγνωσης ιστοριών στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Τέλος, θα ήταν σκόπιμο να συνταχθεί ένα αναλυτικό πρόγραμμα που να περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, παραδείγματα διδακτικών πρακτικών για την κατανόηση των συμβάσεων γραπτού λόγου και την καλλιέργεια του προφορικού λόγου τα οποία θα υπάρχει η δυνατότητα να χρησιμοποιούνται από όλους τους παιδαγωγούς των παιδικών σταθμών στο πλαίσιο της ανάγνωσης ιστοριών.

- Καλλέργης, Η., Ε. (1995). *Προσεγγίσεις στην παιδική λογοτεχνία*, Αθήνα, Καστανιώτης.
- Καρπόζηλου, Μ.(2009). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων: συμβολή στη μελέτη των παιδικών αναγνωσμάτων*, Αθήνα, Καστανιώτης.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (1994). Ο δάσκαλος ανάμεσα στο παιδί και στο βιβλίο, στο Β. Αγγελοπούλου & Ι.Ν. Βασιλαράκης (επιμ). *Φιλαναγνωσία και παιδική λογοτεχνία*, Εισηγήσεις στο Πέμπτο Σεμινάριο του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, Δελφίνι, Αθήνα.
- Λούβρου, Ε.(2014). *Η διδακτική τεχνική της «σκαλωσιάς» κατά την ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά προσχολικής ηλικίας (4-5 ετών): οι απόψεις των νηπιαγωγών*, Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Μανωλίτσης, Γ.(2016). Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις, *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), 3-34.
- Μιχαλοπούλου, Κ.(2001). Ανάγνωση ιστοριών και μεθοδολογικές προσεγγίσεις στο Νηπιαγωγείο, Στο Ευ. Κούρτη (Επιμ.) *Έρευνα στην προσχολική Εκπαίδευση, том. Α' Διδακτική Μεθοδολογία*, Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Morrow, L. M.(2009). Γιατί η παιδική λογοτεχνία είναι σημαντική στην προσχολική εκπαίδευση, Στο Ε.Τάφα & Γ.Μανωλίτσης (Επιμ.) *Αναδυόμενος Γραμματισμός. Έρευνα και Εφαρμογές*, Πεδίο, Αθήνα, 207-238.
- Οικονομίδης, Β.(2003). *Η αφήγηση ιστοριών από τους γονείς και η επίδραση της στο δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5,5-6,5 ετών*, διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Παπαθανασίου, Α.(2000). *Προγράμματα και Δραστηριότητες στους κρατικούς παιδικούς σταθμούς του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας*, Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Πρόγραμμα για την καλλιέργεια, την αγωγή και τη φροντίδα παιδιών προσχολικής ηλικίας, Παιδαγωγικό Πρόγραμμα παιδικών σταθμών, 2009, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

- Σερίφη, Γ.-Β., Ελένη Τριανταφυλλοπούλου, Ε. & Μαρία Σφυρόερα, Μ. (2016). Πρακτικές και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την προώθηση του εγγραμματισμού σε πολύγλωσσα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα: Το παράδειγμα ενός νηπιαγωγείου, *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), 149-164.
- Τάφα, Ε. (2000). Ανάγνωση ιστοριών στο νηπιαγωγείο: οι τεχνικές των ερωτήσεων. Στο Π.Παπούλια-Τζελέπη (Επιμ.) *Γραμματισμός στα Βαλκάνια*, Αθήνα, Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού, 99-116.
- Τάφα, Ε. (2008). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιλιμένη, Τ. (2009). Σύγχρονα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία: Η πολυτροπικότητα του κειμένου και η αξιοποίηση της για την ανάδυση του γραμματισμού για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο Ε.Τάφα & Γ.Μανωλίτσης (Επιμ), *Αναδύομενος Γραμματισμός Έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα, Πεδίο, 273-286.
- Φασουλάκη, Μ. (2011). *Οι διδακτικές πρακτικές και διδακτικές πεποιθήσεις των παιδαγωγών για την ενίσχυση ανάδυσης δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής*, Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Χατζητόλιου-Βιλδιρίδη, Α.-Μ. (2001). *Η ενασχόληση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας με το βιβλίο*, Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Βασιλικό Διάταγμα 494/1962 (ΦΕΚ 124/τ. Α' /6-8-62).
- Προεδρικό Διάταγμα 486/1989 (ΦΕΚ 208/ τ.Α/26-9-89)

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Abu- Jaber, M., Al-Shawareb, A. & Gheith, E. (2010). Kindergarten Teachers' Beliefs Toward Developmentally Appropriate Practice in Jordan, *Early Childhood Education Journal*, (38), 65-74.

- Anderson, A., Anderson, J., Lynch, J., Jon Shapiro, J., & Kim, J.E. (2012). Extra-textual talk in shared book reading: a focus on questioning, *Early Child Development and Care*, 182 (9), 1139–1154.
- Beauchat, A.K., Blamey, L. K., Walpole, S. (2009). Building Preschool Children's Language and Literacy One Storybook at a Time, *The Reading Teacher*, 63(1), 26–39.
- Blewitt, P. & Langan, R. (2016). Learning words during shared book reading: The role of extra textual talk designed to increase child engagement, *Journal of Experimental Child Psychology*, 150, 404–410.
- Bouchard, C. (2008). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Burgess, K. A., Lundgren, K. A., Lloyd, J.W., Pianta, R. C. (2001). Preschool Teachers' Self-Reported Beliefs and Practices about Literacy Instruction, *CIERA REPORT -2-012*.
- Cain, K., Oakhill, J. & Bryant, P. (2004). Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills, *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31–, 42.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S. DeCoster, J. & Forston, L. D.(2014). Quarterly Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development, *Early Childhood Research Quarterly*, 30(A), 80-92
- Campbell, R. (2001). Learning from Interactive Story Readings, *Early Years*, 21(2), 97-105.
- Cash, A. H., Cabell, S. Q., Hamre, B. K., DeCoster, J., Pianta, R. C. (2015). Relating prekindergarten teacher beliefs and knowledge to children's language and literacy development, *Teaching and Teacher Education*, 48, 97-105.
- Charlesworth, R., Hart, C.H., Burts, D.C., Thomasson, R.H., Mosley, J. & Fleege, P.O. (1993). Measuring the Developmental Appropriateness of Kindergarten Teachers' Beliefs and Practices, *Early Childhood Research Quarterly*, 8,255-276.

- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Cook, A., Silva, M., Hayden, L., & Coddington, R. (2017). Exploring the Use of shared Reading as a Culturally Responsive Counseling Intervention to Promote Academic and Social-Emotional Development, *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 3(1), 14-29.
- Crowe, L.K., Norris, J.A., Hoffman, P.R. (2004). Training caregivers to facilitate communicative participation of preschool children with language impairment during storybook reading, *Journal of Communication Disorders*, 37, 177-196.
- Davis, M. M., Konopak, B.C., Keadence, E.J. (1993). An Investigation of Two Chapter I Teachers' Beliefs About Reading and Instructional Practices, *Reading Research and Instruction*, 33(2), 105-118.
- DeBruin-Parecki, A. (2007). *Let's read together improving literacy outcomes with the adult-child interactive reading inventory (ACIRI)*, Baltimore, Brookes Publishing Ανασύρθηκε από το διαδίκτυο στις 20/3/2019.
- Dhima, S. (2015). Enhancing Language Development through Shared Reading in Preschool Children in Albanian Kindergartens, *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 4, (1), 88-94
- Dickinson, D. & Keebler, R. (1989). Variation in preschool teachers' styles of reading books, *Discourse Processes*, 12(3), 353-375.
- Dickinson, D. & Smith, M.W. (1994). Long-term Effects of Preschool Teachers' Book Reading on Low-Income Children's Vocabulary and Story Comprehension, *Reading Research Quarterly*, 29,(2),104-122.
- Dickinson, D. (2001). Book Reading in Preschool Classrooms, Στο D. K. Dickinson, *Beginning Literacy with Language*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Dickinson, D. K., McCabe, A., Sprague, K. (2001). Teacher Rating of Oral Language and Literacy (TROLL): A Research-Based Tool, *Center for the Improvement of Early Reading Achievement*, Ann Arbor REPORT 3-016, 1-15.

- Dickinson, D. K., McCabe, A. & Anastasopoulos, L. (2002). A Framework For Examining Book Reading in Early Childhood Classrooms, *Center for the Improvement of Early Reading Achievement*, ανασύρθηκε από την βάση δεδομένων Scholar Google στις 17/3/2019 https://www.researchgate.net/profile/Allyssa-Mccabe/publication/237386205_A_Framework_For_Examining_Book_Reading_in_Early_Childhood_Classrooms/links/0deec527828cf38343000000/A-Framework-For-Examining-Book-Reading-in-Early-Childhood-Classrooms.pdf
- Dickinson, D. K., Griffith, J.A., Golinkoff, R.M. & Hirsh-Pasek, K. (2012). How Reading Books Fosters Language Development around the World, *Child Development Research*, 2012,1-15.
- Dunst, C. J., Simkus, A. & Hamby, D. W. (2012). Children's Story Retelling as a Literacy and Language Enhancement Strategy, *Center for Early Literacy Learning*, 5 (2), 1-14.
- Duursma, E., Augustyn, M, & Zuckerman, B (2008). Reading aloud to children: the evidence, *Archives of disease in childhood* Ανασύρθηκε στις 20/3/2019 από την βάση δεδομένων https://www.researchgate.net/profile/Elisabeth-Duursma/publication/5373247_Reading_aloud_to_children_The_evidence/links/00b49533e5623eeddb000000/Reading-aloud-to-children-The-evidence.pdf
- Dymock, S. (2007). Comprehension Strategy Instruction: Teaching narrative text Structure Awareness, *The Reading Teacher*, 61(2),161-167.
- Early, D. M., Bryant, D. M., Pianta, R. C., Clifford, R. M., Burchinal, M. R., Ritchie, S., Howes, C., Barbarin, O. (2006). Are teachers' education, major, and credentials related to classroom quality and children's academic gains in pre-kindergarten? *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 174-195.
- Ezell, H.K., & Justice, L.M. (2005). *Shared storybook reading building young children's language and emergent literacy skills*, Baltimore, Brookes Publishing.
- Fang, Z. (2016). A review of research on teacher beliefs and practices, *Educational Research*, 38(1), 47-65.

- Field, V.M., Groth, A.L. & Spangler, L.K. (2008) *Let's Begin Reading Right: A Developmental Approach to Emergent Literacy*, (6th Edition), New Jersey, Allyn & Bacon.
- Fisher, D., Flood, G., Lapp, D., & Fley, N. (2004). Interactive read-alouds: Is there a common set of implementation practices? *The Reading Teacher*, 58(1),8-17.
- Gonzalez, E.J., Pollard-Durodola, S., Simmons, C. S., Taylor, B.A., Davis, J. M., Fogarty, M., Simmons, L. (2014). Enhancing preschool children's vocabulary: Effects of teacher talk before, during and after sharing reading, *Early Childhood Research Quarterly*, 29,214-226.
- Gormley, S. & Ruhl, K. L.(2005). Dialogic Shared Storybook Reading: An Instructional Technique for Use with Young Students in Inclusive Settings, *Reading & Writing Quarterly*, 21(3), 307-313.
- Hargrave, C. A. & Senechal, M. (2000). A Book Reading Intervention with Preschool Children Who Have Limited Vocabularies: The Benefits of Regular Reading and Dialogic Reading, *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Heath, S.B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school, *Language in Society*, 11, 49-76.
- Hindman, A.H. & Wasik, B.A. (2008). Head Start teachers' beliefs about language and literacy instruction, *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 479-492.
- Holdaway, D. (1982). Shared book experience: Teaching Reading Using Favorite Books. *Theory into practice*, 21(4), 293-300.
- Holland, J. W. (2008). Reading Aloud with Infants: The Controversy, the Myth, and a Case Study, *Early Childhood Education Journal*, 35, 383-385.
- Honig, S.A. & Meera, S. (2001). Reading Aloud with Infants and Toddlers in Child Care Settings: An Observational Study, *Early Childhood Education Journal*, 28 (3),193-197.

- Jimenez, S. R., & Saylor, M. M. (2017). Preschoolers' word learning and story comprehension during shared book reading, *Cognitive Development*, 44, 57-68.
- John, S. F., Lui, M. & Tannock, R. (2003). Children's Story Retelling and Comprehension Using a New Narrative Resource, *Canadian Journal of School Psychology*, 18(1-2),91-113.
- Jonson, R.T. (1988). Story Retelling: Innovation in a Learning Technology Context, *Early Child Development and Care*, 32, 53-58.
- Justice, L.M.& Ezell, H.K. (2001). Written language awareness in Preschool children from low-income household: A Descriptive Analysis, *Communication Disorders Quarterly*, 22(3), 123-134.
- 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., & Pence, K.L. (2005). *Scaffolding with storybooks. A guide for enhancing young children's language and literacy achievement*. Newark, DE, International Reading Association.
- 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 school*, 36, 17-32, American Speech-Language-Hearing Association.
- Kaefer,T., Pinkham, A.M.& Neuman, S.B. (2016). Seeing and knowing: Attention to illustrations during storybook reading and narrative comprehension in 2year olds, *Infant and Child Development*, 26(5),1-10.
- Kindle, K.J. (2011). Same book, different experience: A comparison of shared reading in preschool classrooms. *Journal of Language and Literacy Education*, 7 (1), 13-34.
- Kohm, K., Holmes, R., Romeo, L. & Koolidge, L. (2016). The connection between shared storybook readings, children's imagination, social interactions, affect, prosocial behavior, and social play, *International Journal of Play*, 5(2), 128-140.

- Korat, O., and A. Shamir. (2007). Electronic Books Versus Adult Readers: Effects on Children's Emergent Literacy as a Function of Social Class. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(3), 248-259.
- Kowalski, K., Pretti-Frontczak, K., Jonhson, L. (2001). Preschool Teachers' Beliefs Concerning the Importance of Various Developmental Skills and Abilities *Journal of Research in Childhood Education*, 16(I) , 5-14.
- Lee, B. Y. (2011). Assessing Book Knowledge Through Independent Reading in the Earliest Years: Practical Strategies and Implications for Teachers, *Early Childhood Education Journal*, 39, 285-290.
- 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.
- Lepola, J., Lynch, J., Laakkonen, E., Silvén, M. & Niemi, P. (2012). The Role of Inference Making and Other Language Skills in the Development of Narrative Listening Comprehension in 4-6-Year-Old Children, *Reading Research Quarterly* ,47(3), 259-282.
- Lesley Mandel Morrow, L. M. & and Jeffrey K. Smith, J. K. (1990). The Effects of Group Size on Interactive Storybook Reading *Research Quarterly*, 25(3), 213-231.
- Lever, R. & Senechal, M. (2011.) Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergarteners' oral narrative construction, *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 1-24.
- Lin, H.-L., Lawrence, F. R., & Gorrell, J. (2003). Kindergarten teachers' views of children's readiness for school, *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 225-237.
- Lopes, J. & Fernandes, P. (2009). Emergent literacy beliefs in preschool and kindergarten contexts, *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 9(4), 5-26.
- Lynch, J. S., van den Broek, P., Kremer, K. E., Kendeou, P., White, M. J. & Lorch, E. P. (2008). The Development of Narrative Comprehension and

- Its Relation to Other Early Reading Skills, *Reading Psychology*, 29, 327-365.
- Manesi, S. (2015). Exploring Early Years Teachers' Beliefs and Practices About Shared Reading: A Mixed Methods Approach, *Action Researcher in Education*, 6, 128-147.
- Martinez, M.G.& Teale, W.H (1993). Teacher Storybook Reading Style: A Comparison of Six Teachers, *Research in the Teaching of English*, 27(2), 175-199
- Massey, S.L. (2004). Teacher-Child Conversation in the Preschool Classroom, *Early Childhood Education Journal*, 31(4), 227-231.
- McCartney, K. (1984). Effect of Quality of Day Care Environment on Children's Language Development, *Developmental Psychology*, 20(2), 244-260.
- McGee, L.M. & Schickedanz, J.A.(2007) Repeated Interactive Read-Aloud in Preschool and Kindergarten, Αναρτήθηκε στις 12/2/2019 από την βάση δεδομένων <https://www.readingrockets.org/article/repeated-interactive-read-alouds-preschool-and-kindergarten>
- Merga, M. K. & Roni, M.S. (2017). The influence of access to eReaders, computers and mobile phones on children's book reading frequency, *Computers and Education*, 107,187-196.
- Meyer, L.A., Wardrop, J.L., Stahl, S.A. & Linn, R.L. (1992) The Effects of Reading Storybooks Aloud to Children, *The Journal of Educational Research*, 88(2), 69-85.
- Mol, E.S., Bus, G. A. & de Jong, T. M. (2009). Interactive Book Reading in Early Education: A Tool to Stimulate Print Knowledge as Well as Oral Language, *Review of Educational Research*, 79(2), 979-1007.
- Morrow, L.M., Freitag, E., & Gambrell, L.B. (2009.) *Using children's literature in preschool to develop comprehension: Understanding and enjoying books. (2nd edition)*, USA, International Reading Association.
- Morrow, M.L.& Smith, K.J. (1990). The Effects of Group Size on Interactive Storybook Reading, *Reading Research Quarterly*, 25(3),213-231.

- Moschovaki, E., Meadows, S. & Pellegrini, A. (2007). Teachers' affective presentation of children's books and young children's display of affective engagement during classroom book reading, *European Journal of Psychology of Education*, 22(4),405-442.
- Nevo, E. & Vaknin-Nusbaum, V.(2017). Enhancing language and print-concept skills by using interactive storybook reading in kindergarten, *Journal of Early Childhood Literacy*, 0(0), 1-25.
- Nespor, J.(1987). The role of beliefs in the practice of teaching, *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.
- Okuy, O. & Kandir, A. (2019). The impact of interactive storybook reading programme on scientific vocabulary acquisition by children, *Early Child Development and Care*, ανασύρθηκε στις 10/11/ 2019 από την βάση δεδομένων <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430.2019.1685508>
- Oliver, S. (2016). *Shared Book Reading Practices in the Daycare Setting*, Honor Thesis, Eastern Kentucky University. Ανασύρθηκε στις 27/1/2020 από την βάση δεδομένων https://encompass.eku.edu/honors_theses/312/
- Ong, J. (2014). A Tension Between Theory and Practice: Shared Reading Program *The Reading Matrix*, 14,(2), 20-33.
- Opel, A., Ameer, S.S. & Aboud, F.E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children, *International Journal of Educational Research*, 48, 12-20.
- Paris, A.H. & Paris, S.G. (2003). Assessing Narrative Comprehension to Children, *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36-76.
- Pentimonti, J.M. & Justice, L.M. (2010). Teachers' Use of Scaffolding Strategies During Read Aloud in the Preschool Classroom στο *Early Childhood Education*, 37, 241-248.
- Pentimonti, M. J. (2011). What are preschool teachers reading in their classrooms? . *Reading Psychology*, 32(3),197-236. .
- Pentimonti, M. J., Zucker, A.T. & Justice, M.L. (2011). What are preschool teachers reading in their classrooms? *Reading Psychology*, 32(3),197-236.

- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2005). Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers: Do They Predict Observed Classroom Quality and Child-Teacher Interactions? *Applied Developmental Science, 9*(3), 144-159.
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing Phonological Awareness, Print Awareness, and Oral Language Skills in Preschool Children, *Intervention in School and Clinic, 39*(2), 87-98.
- Reese, E. & Cox, A. (1999). Quality of Adult Book Reading Affects Children's Emergent Literacy, *Developmental Psychology, 35*, (1), 20-28.
- Reese, E., Cox, A., Harte, D., & McAnally, H. (2008). Diversity in Adults' Styles of Reading Books to Children στο A. Van Kleeck, S.A., Stahl & E.B. Bauer (Επιμ) *On reading books to children Parents and teacher*, Malham New Jersey -London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ανασύρθηκε στις 1/3/2019 από την βάση δεδομένων https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=ZCuRAGAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=On+reading+books+to+children+Parents+and+teacher&ots=QACyvUdJzQ&sig=boC7092EnmNNBbTv6FDBr2A22o&redir_esc=y#v=onepage&q=On%20reading%20books%20to%20children%20Parents%20and%20teacher&f=false
- Reed D. K.& Vaughn S. (2012) Retell as an Indicator of Reading Comprehension, *Scientific Studies of Reading, 16*(3), 187-217.
- Robbins, C. & Enhi, L.C. (1994). Reading Storybooks to Kindergartners Helps Them Learn New Vocabulary Words, *Journal of Educational Psychology, 86*(1), 54-64.
- Sandvik, J. M., van Daal, V. HP. & Ader, H., J. (2014). Emergent literacy: Preschool teachers' beliefs and practices, *Journal of Early Childhood Literacy, 14*(1), 28-52.
- Schachter, R. E., Spear, C. F. Piasta, S. B. Justice, L. M. & Logan, J. A.R. (2016). Early childhood educators' knowledge, beliefs, education, experiences, and children's language- and literacy-learning opportunities: What is the connection?, *Early Childhood Research Quarterly, 36*, 281-294.

- Senechal, M., Thomas, E. & Monker, Jo-A. (1995). Individual Differences in 4-Year Old Children's Acquisition of Vocabulary During Storybook Reading, *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 218-229.
- Senechal, M. & Cornell, H.E. (1993). Vocabulary Acquisition through Shared Reading Experiences, *Reading Research Quarterly*, 28(4), 360-374.
- Senechal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary, *Journal of Child Language*, 24, 123-138.
- Silva, M. & Cain, K. (2015). The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension, *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 321-331.
- Simsek, C.Z. & Erdogan, I.N. (2015). Effects of the Dialogic and Traditional Reading Techniques on Children's Language Development, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 197, 754 - 758.
- Smolkin, L. B. & Donovan, C. A. (2003). Supporting Comprehension Acquisition for Emerging and Struggling Readers: The Interactive Information Book Read-Aloud, *Exceptionality*, 11(1), 25-38.
- Soundy, C. S. (1993). Let the story begin! Open the box and set out the props. Ανακτήθηκε στις 13/2/2019 από την βάση δεδομένων <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00094056.1993.10520915>
- Spencer, T.D. & Slocum, T.A. (2010). The Effect of a Narrative Intervention on Story Retelling and Personal Story Generation Skills of Preschoolers with Risk Factors and Narrative Language Delays, *Journal of Early Intervention*, 32(3), 178-199.
- Spencer, T.D. Kajian, M., Petersen, D.B. & Bilyk, N. (2013). Effects of an Individualized Narrative Intervention on Children's Storytelling and Comprehension Skills, *Journal of Early Intervention*, 35(3), 243-269.
- Stadler, M., A. & Mc Evoy, M., A. (2003). The effect of text genre on parent use of joint book reading strategies to promote phonological awareness, *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 502-512.

- Stadler, M., A. & Ward, G., C. (2010). The Effect of Props on Story Retells in the classroom, *Reading Horizons*, 50(3), 169-192.
- Stellakis, N.(2011). Greek kindergarten teachers' beliefs and practices in early literacy, *Literacy*, 46(2), 67-72.
- Sfipek D. J &. Byler P.(1997). Early Childhood Education Teachers: Do They Practice What they Preach? *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 305-325.
- Sverdlov, A., Aram, D. & Levin, I. (2014). Kindergarten teachers' literacy beliefs and self-reported practices: On the heels of a new national literacy curriculum, *Teaching and Teacher Education*, 39, 44-55.
- Temple, J.D. & Snow, C.E. (2003). Learning Words from Books, στο A. Van Kleeck, S.A., Stahl & E.B. Bauer (Επιμ) *On reading books to children Parents and teacher*, Mahwah New Jersey -London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Ανασούθηκε στις 1/3/2019 από την βάση δεδομένων https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=ZCuRAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=On+reading+books+to+children+Parents+and+teacher&ots=QACyvUdJzQ&sig=boC7092EnmNNBbTv6FDBr2A22o&redir_esc=y#v=onepage&q=On%20reading%20books%20to%20children%20Parents%20and%20teacher&f=false
- Tompkins, V. Guo, Y. & Justice, M. L. (2013). Inference generation, story comprehension, and language skills in the preschool years, *Reading and Writing*, 26(3), 403–429.
- Toub, T. S., Hassinger-Das, B., Nesbitt, K. T., Ilgaz, H., Weisberg, D.S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Nicolopoulou, A. & Dickinson, D.K.(2018). The language of play: Developing preschool vocabulary through play following shared book-reading, *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 1–17.
- Vaknin-Nusbaum, V. & Nevo, E. (2017) A Joint Interactive Storybook Intervention Program for Preschool and Kindergarten Children, *Reading Psychology*, 38(3), 231-261.
- van den Broek, P., Kendeou, P., Lousberg, S., & Visser, G. (2011). Preparing for reading comprehension: Fostering text comprehension skills in

- preschool and early elementary school children, *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 259-268.
- van den Linden, J., & Renshaw, P. (2010). *Dialogic learning: Shifting perspectives to learning, instruction, and teaching*. Dordrecht, The Netherlands: The Kluwer Academic Publishers.
- van Kleeck, A.(2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing intervention, *Psychology in the Schools*, 45(7),627-643.
- Wasik, A. & Bond, M.A., (2001). Beyond the Pages of a Book: Interactive Book Reading and Language Development in Preschool Classrooms, *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243–250.
- Whitehurst, G.J.(2002).Dialogic Reading: An Effective Way to Read Aloud with Young Children, ανασύρθηκε στις 13/3/2019 από την βάση δεδομένων <https://www.readingrockets.org/article/dialogic-reading-effective-way-read-aloud-young-children>
- Wiseman, A. (2011). Interactive Read Alouds: Teachers and Students Constructing Knowledge and Literacy Together, *Early Childhood Education Journal*, 38, 431–438.
- Zeece, P.D. (2007). The Style of Reading and Reading in Style, *Early Childhood Education Journal*, 35.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Αγαπητοί Συνάδελφοι

Ονομάζομαι Κιομουρτζίδου Σουλτάνα, εργάζομαι σε παιδικό σταθμό, ενώ παράλληλα είμαι φοιτήτρια στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης: Επιστήμες της Αγωγής, στην ειδικότητα: *Γλώσσα και Γραμματισμός στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία*. Στο πλαίσιο των σπουδών μου ερευνώ τον τρόπο με τον οποίο οι παιδαγωγοί στους παιδικούς σταθμούς διαβάζουν στα μικρά παιδιά παραμύθια και ιστορίες.

Για τον λόγο αυτό, σας παρακαλώ να συμπληρώσετε αυτό το ανώνυμο ερωτηματολόγιο βάζοντας σε κύκλο τον αριθμό για την απάντηση που αντιπροσωπεύει τις απόψεις σας σχετικά με την εφαρμογή διδακτικών πρακτικών κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας. Οι ειλικρινείς απαντήσεις σας θα βοηθήσουν στην πραγματοποίηση μιας αξιόπιστης και έγκυρης μελέτης τα αποτελέσματα της οποίας θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας εσωκλείω φάκελο με τη διεύθυνσή μου και πληρωμένο το ταχυδρομικό τέλος και σας παρακαλώ να επιστρέψετε το ερωτηματολόγιο **συμπληρωμένο εντός δύο (2) εβδομάδων**.

Σας ευχαριστώ για τη βοήθειά σας.
Σουλτάνα Κιομουρτζίδου

Παρακαλώ απαντήστε στο ερωτηματολόγιο

Φύλο

1. Άνδρας
2. Γυναίκα

Έτη διδακτικής εμπειρίας:

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

Σπουδές

- Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας ή Τμήμα Προσχολικής Αγωγής ΑΤΕΙ
- Τμήμα Νηπιαγωγών ή Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου
- ΙΕΚ ή ΕΠΑΛ Προσχολικής Αγωγής
- Μεταπτυχιακές Σπουδές
- Διδακτορικές Σπουδές

Ηλικία των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα σας

Απόέωςμηνών

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφω νώ	Συμφωνώ απόλυτα
1.	Οι παιδαγωγοί, πριν την ανάγνωση μιας ιστορίας, πρέπει να συζητούν με τα παιδιά για το εξώφυλλο και να τα ενθαρρύνουν να το ονομάσουν.	1	2	3	4	5
2	Οι παιδαγωγοί, πριν την ανάγνωση μιας ιστορίας, πρέπει να συζητούν με τα παιδιά για τον τίτλο και για τον συγγραφέα του βιβλίου.	1	2	3	4	5
3	Οι παιδαγωγοί, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, πρέπει να δείχνουν με το δάκτυλο τη φορά της ανάγνωσης (από αριστερά προς τα δεξιά).	1	2	3	4	5
4	Οι παιδαγωγοί, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, πρέπει να κάνουν ερωτήσεις στα παιδιά που αποσκοπούν στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου. π.χ. Τι σημαίνει η λέξη αγρόκτημα;	1	2	3	4	5
5	Οι παιδαγωγοί, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, πρέπει να ζητούν από τα παιδιά να ονομάσουν ή να δείξουν στις εικόνες συγκεκριμένα αντικείμενα. π.χ. Τι είναι αυτό που κρατά στο χέρι του ο Τοποτίπ;	1	2	3	4	5
6	Οι παιδαγωγοί, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, πρέπει να δίνουν στα παιδιά παραδείγματα για τη λέξη που εξηγούν εκτός του περιεχομένου του κειμένου. π.χ. Έχετε πάει εσείς σε ένα αγρόκτημα;	1	2	3	4	5
7	Οι παιδαγωγοί, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, πρέπει να επαναλαμβάνουν αυτό που τους λένε τα παιδιά προσθέτοντας νέες πληροφορίες ή λέξεις. π.χ. Σωστά είναι ένας λύκος. Ένας μεγάλος καφέ λύκος.	1	2	3	4	5
8	Οι παιδαγωγοί, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, πρέπει να κάνουν ερωτήσεις στα παιδιά που αποσκοπούν στην περιγραφή της εικόνας. π.χ. Τι φορά στο κεφάλι της η Κοκκινোসκουφίτσα;	1	2	3	4	5
9	Οι παιδαγωγοί, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, πρέπει να κάνουν ερωτήσεις στα παιδιά χρησιμοποιώντας τις λέξεις «ποιος», «που». π.χ. Ποιον συνάντησε η Κοκκινোসκουφίτσα όταν περπατούσε στο δάσος; Που πήγαινε;	1	2	3	4	5
10	Οι παιδαγωγοί, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, πρέπει να κάνουν ερωτήσεις στα παιδιά χρησιμοποιώντας τις λέξεις «γιατί», «τι θα γινόταν αν». π.χ. Γιατί έπρεπε να πάει η Κοκκινোসκουφίτσα το φαγητό στη γιαγιά; Τι θα γινόταν αν η Κοκκινোসκουφίτσα δεν καθυστερούσε μαζεύοντας λουλούδια;	1	2	3	4	5
11	Οι παιδαγωγοί, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, πρέπει να κάνουν ερωτήσεις στα παιδιά χρησιμοποιώντας τις λέξεις «Τι έκανε;» «Τι είπε;» π.χ. Τι έκανε η Κοκκινোসκουφίτσα μόλις είδε τον λύκο; Τι της είπε ο λύκος;	1	2	3	4	5
12	Οι παιδαγωγοί, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, πρέπει να ζητούν από τα παιδιά να περιγράψουν γεγονότα της ιστορίας.	1	2	3	4	5
13	Οι παιδαγωγοί, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, πρέπει να ζητούν από τα παιδιά να προβλέψουν τη συνέχεια ή το τέλος της ιστορίας.	1	2	3	4	5
14	Οι παιδαγωγοί, μετά το τέλος της ανάγνωσης μιας ιστορίας, πρέπει να ζητούν από τα παιδιά να αναδιηγηθούν την ιστορία.	1	2	3	4	5

Πολύ σπάνια	(1)	= 1 φορά
Σπάνια	(2)	= 1-2 φορές
Μερικές φορές	(3)	= 2-3 φορές
Συχνά	(4)	= 3-4 φορές
Πολύ συχνά	(5)	= 5-6 φορές

		Πολύ σπάνια	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
1	Πόσο συχνά, πριν την ανάγνωση μιας ιστορίας, συζητάτε με τα παιδιά για το εξώφυλλο και τα ενθαρρύνετε να το ονομάσουν;	1	2	3	4	5
2	Πόσο συχνά, πριν την ανάγνωση μιας ιστορίας, συζητάτε με τα παιδιά για τον τίτλο και τον συγγραφέα του βιβλίου;	1	2	3	4	5
3	Πόσο συχνά, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, δείχνετε με το δάκτυλο τη φορά της ανάγνωσης (από αριστερά προς τα δεξιά);	1	2	3	4	5
4	Πόσο συχνά, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, κάνετε ερωτήσεις στα παιδιά που αποσκοπούν στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου; π.χ. τι σημαίνει η λέξη αγρόκτημα;	1	2	3	4	5
5	Πόσο συχνά, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, ζητάτε από τα παιδιά να σας ονομάσουν ή να σας δείξουν στις εικόνες συγκεκριμένα αντικείμενα; π.χ. τι είναι αυτό που κρατά στο χέρι του ο Τοποτίπ;	1	2	3	4	5
6	Πόσο συχνά, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, δίνετε στα παιδιά παραδείγματα με τη λέξη που εξηγήσατε εκτός του περιεχομένου του κειμένου; π.χ. έχετε πάει εσείς σε ένα αγρόκτημα;	1	2	3	4	5
7	Πόσο συχνά, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, επαναλαμβάνεται αυτό που σας λένε τα παιδιά προσθέτοντας νέες πληροφορίες ή λέξεις; π.χ. Σωστά είναι ένας λύκος. Ένας μεγάλος καφέ λύκος.	1	2	3	4	5
8	Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας κάνετε ερωτήσεις στα παιδιά που αποσκοπούν στην περιγραφή της εικόνας; π.χ. Τι φορά στο κεφάλι της η Κοκκινোসκουφίτσα;	1	2	3	4	5
9	Πόσο συχνά, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, κάνετε ερωτήσεις στα παιδιά χρησιμοποιώντας τις λέξεις «ποιος», «που»; π.χ. Ποιον συνάντησε η Κοκκινোসκουφίτσα όταν περπατούσε στο δάσος; Που πήγαινε;	1	2	3	4	5
10	Πόσο συχνά, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, κάνετε ερωτήσεις στα παιδιά χρησιμοποιώντας τις λέξεις «γιατί», «Τι θα γινόταν αν...»; π.χ. Γιατί έπρεπε να πάει η Κοκκινোসκουφίτσα το καλάθι στην γιαγιά; Τι θα γινόταν αν η Κοκκινোসκουφίτσα δεν καθυστερούσε μαζεύοντας λουλούδια;	1	2	3	4	5
11	Πόσο συχνά, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, κάνετε ερωτήσεις στα παιδιά χρησιμοποιώντας τις λέξεις «Τι έκανε;» «Τι είπε;» π.χ. Τι έκανε η Κοκκινোসκουφίτσα μόλις είδε τον λύκο;	1	2	3	4	5
12	Πόσο συχνά, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας ζητάτε από τα παιδιά να περιγράψουν γεγονότα της ιστορίας;	1	2	3	4	5
13	Πόσο συχνά, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, ζητάτε από τα παιδιά να προβλέψουν τη συνέχεια ή το τέλος της ιστορίας;	1	2	3	4	5
14	Πόσο συχνά, μετά το τέλος της ανάγνωσης μιας ιστορίας, ζητάτε από τα παιδιά να αναδιηγηθούν την ιστορία;	1	2	3	4	5