

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ
ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

*«Οι απόψεις των νηπιαγωγών για τη χρήση των
ερωτήσεων κατά την ανάγνωση αφηγηματικών
κειμένων στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας»*



Επιμέλεια: Ευαγγελία Διαμαντάκη Α.Μ:332

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ευφημία Τάφα
Ρέθυμνο 2019

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|--|-----------|
| Περίληψη..... | 3 |
| Κεφάλαιο Πρώτο: Εισαγωγή..... | 4 |
| Κεφάλαιο Δεύτερο: Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας..... | 8 |
| 2.1 Ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στη προσχολική τάξη..... | 8 |
| 2.2 Η ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στο πλαίσιο των προγραμμάτων σπουδών της προσχολικής ηλικίας..... | 11 |
| 2.3 Μεθοδολογικές προσεγγίσεις ανάγνωσης αφηγηματικών κειμένων από τις/τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας..... | 16 |
| 2.4 Διαλογική – Αλληλεπιδραστική ανάγνωση..... | 21 |
| 2.5 Ανάγνωση παράσταση..... | 25 |
| 2.6 Οι ερωτήσεις κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων – Τα είδη των ερωτήσεων..... | 29 |
| 2.7 Η γνωστική εμπλοκή των παιδιών..... | 40 |
| 2.8 Η αναγκαιότητα της έρευνας..... | 49 |
| Κεφάλαιο Τρίτο: Μεθοδολογία..... | 52 |
| 3.1 Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας..... | 52 |
| 3.2 Λειτουργικός ορισμός των όρων..... | 54 |
| 3.3 Δείγμα της έρευνας..... | 55 |
| 3.4 Μέσα συλλογής δεδομένων..... | 56 |
| 3.5 Διαδικασία..... | 57 |
| Κεφάλαιο Τέταρτο: Αποτελέσματα της έρευνας..... | 59 |
| Κεφάλαιο Πέμπτο: Συζήτηση των αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα..... | 73 |
| Περιορισμοί της Έρευνας..... | 84 |
| Παιδαγωγικές προτάσεις..... | 85 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... | 88 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ..... | 98 |

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθούν: α) οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη χρήση ερωτήσεων χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη, β) η συχνότητα με την οποία θέτουν οι νηπιαγωγοί ερωτήσεις χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη, γ) η συσχέτιση μεταξύ των απόψεων των νηπιαγωγών σχετικά με τη χρήση των ερωτήσεων χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου και της συχνότητας με την οποία θέτουν τις αντίστοιχες ερωτήσεις κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη.

Στη μελέτη συμμετείχαν 245 εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου, με ερωτήσεις σύμφωνα με την 5βαθμη κλίμακα Likert, οι οποίες αφορούσαν: α) σε δημογραφικά στοιχεία, όπως το φύλο, τα έτη διδακτικής εμπειρίας και το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών, β) στις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας ως προς τις ερωτήσεις που θέτουν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των αφηγηματικών κειμένων στη τάξη και συγκεκριμένα τις απόψεις των νηπιαγωγών για τις ερωτήσεις χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου και γ) στη συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν ερωτήσεις χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ενός αφηγηματικού κειμένου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί συμφωνούν περισσότερο με τις ερωτήσεις χαμηλού και υψηλού γνωστικού επιπέδου συγκριτικά με τις ερωτήσεις μεσαίου γνωστικού επιπέδου. Επίσης, οι νηπιαγωγοί υποβάλλουν συχνότερα ερωτήσεις χαμηλού και υψηλού γνωστικού επιπέδου, συγκριτικά με τις ερωτήσεις μεσαίου γνωστικού επιπέδου. Τέλος, παρατηρήθηκε απόκλιση ανάμεσα στις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη χρήση ερωτήσεων χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη και τη συχνότητα με την οποία θέτουν τις αντίστοιχες ερωτήσεις, με το βαθμό συμφωνίας να είναι γενικά υψηλότερος από τη συχνότητα με την οποία εφαρμόζονται οι συγκεκριμένες ερωτήσεις.

Κεφάλαιο Πρώτο: Εισαγωγή

Η ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων από τους ενηλίκους – γονείς και εκπαιδευτικούς – είναι μια δραστηριότητα πολύ σημαντική για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Πέρα από τη χαρά και την ψυχαγωγία που αισθάνονται, αποκομίζουν πολλαπλά οφέλη που προσεγγίζουν μια σειρά σημαντικών δεξιοτήτων, όπως η ανάπτυξη του προφορικού τους λόγου, η ανάπτυξη του λεξιλογίου τους και της συντακτικής πολυπλοκότητας του λόγου τους, η σύνδεση προφορικού και γραπτού λόγου, η κατανόηση των εννοιών και των συμβάσεων του γραπτού λόγου, η κατανόηση της σχέσης φωνήματος-γραφήματος, η ενίσχυση της κατανόησης του περιεχομένου των ιστοριών που τους διαβάζονται, η αντίληψη του τρόπου οργάνωσης και δομής των ιστοριών (Τάφα, 2011).

Τα εικονογραφημένα βιβλία, με ποικίλα ερεθίσματα και μέσα, προκαλούν την ενεργητική συμμετοχή του παιδιού και το κάνουν κοινωνό και συνεργό στη διαδικασία της ανάγνωσης. Η εικόνα και ο λόγος παρασύρουν τον αναγνώστη της απόλαυσης, με σκοπό την επικοινωνία, την έκφραση και τη μάθηση (Αναγνωστοπούλου, Καλογήρου & Πάτσιου, 2001 στο Τσιλιμένη, 2009). Από τους πρώτους μήνες της ζωής τους τα παιδιά καθισμένα στην αγκαλιά των γονιών τους, ακούν να τους διαβάζουν μια ιστορία, παρατηρούν τις εικόνες του βιβλίου, βλέπουν να κρατούν το βιβλίο με συγκεκριμένο τρόπο και να γυρίζουν τη σελίδα προς συγκεκριμένη κατεύθυνση. Η ανάγνωση πολύ συχνά διακόπτεται είτε από τους γονείς είτε από τα παιδιά για να υποβάλουν μια ερώτηση ή για να σχολιάσουν τα γεγονότα. Η συμπεριφορά αυτή των γονέων και η εξοικείωση των παιδιών με τα βιβλία επιδρούν θετικά και τα διευκολύνουν να κατακτήσουν γνώσεις οι οποίες είναι θεμελιώδεις για την ανάδυση της ανάγνωσης και της γραφής (Τάφα, 2011). Τα παιδιά, συμμετέχοντας στην ανάγνωση ενός βιβλίου, αντιλαμβάνονται ότι διαβάζουμε το κείμενο όχι την εικόνα και ότι οι λέξεις είναι οι φορείς των μηνυμάτων (Τάφα, 2011). Επίσης, κατανοούν τη φορά της ανάγνωσης, ότι δηλαδή διαβάζουμε από τα αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω, διακρίνουν τις διαφορές ανάμεσα στα πεζά και τα κεφαλαία γράμματα, εξοικειώνονται με το είδος του γραπτού λόγου που χρησιμοποιείται στα βιβλία και αντιλαμβάνονται ότι η συζήτηση που πραγματοποιείται βασίζεται στις πληροφορίες που μας παρέχουν τα γράμματα και οι εικόνες (Snow & Ninio, 1986 · Τάφα, 2001α).

Μελέτες έχουν δείξει ότι είναι πολλοί οι παράγοντες οι οποίοι καθορίζουν τα οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας από την ανάγνωση μιας ιστορίας στην τάξη της προσχολικής εκπαίδευσης. Η ποιότητα της συζήτησης μεταξύ παιδαγωγών και παιδιών (Mason, Peterman, & Kerr, 1989 · Moschovaki, 1996), το είδος του κειμένου (Kirby, 1996), η χρονική στιγμή όπου οι παιδαγωγοί διαβάζουν την ιστορία κατά τη διάρκεια του ημερησίου προγράμματος (Mason et al., 1989), η γωνιά που διαλέγουν για να διαβάσουν την ιστορία στην τάξη καθώς και ο αριθμός των παιδιών – ακροατών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (Morrow & Smith, 1990), είναι παράγοντες οι οποίοι καθορίζουν αφενός τον βαθμό της κατανόησης της ιστορίας από τα παιδιά, αφετέρου δε τις δεξιότητες που αποκομίζουν από αυτή τη δραστηριότητα (Τάφα, 2001α).

Οι στρατηγικές ανάγνωσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών, η συζήτηση, ο σχολιασμός, η εμπλοκή του ίδιου του παιδιού στο περιεχόμενο της ιστορίας και η ανάπτυξη διαλόγου μαζί του λειτουργούν ενισχυτικά προς την κατεύθυνση της καλλιέργειας γλωσσικών δεξιοτήτων και γενικότερα της κατάκτησης και ανάδυσης τους (Γιαννικοπούλου, 1998). Η ανάγνωση ιστοριών από τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής τάξης είναι μια πολλαπλά ωφέλιμη δραστηριότητα, όταν συνδυάζεται με κατάλληλες τεχνικές και διαδικασίες, σε κατάλληλα διαμορφωμένους χώρους, με κατάλληλους τρόπους παρουσίασης που ταιριάζουν στη φύση και στο περιεχόμενο των ιστοριών που διαβάζονται αλλά και στην ιδιαίτερη φύση των μικρών παιδιών (Neuman & Roskos, 1997). Τεχνικές ανάγνωσης, όπως η ανάγνωση παράσταση, η αλληλεπιδραστική - διαλογική ανάγνωση, η από κοινού/συμμετοχική ανάγνωση και η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση είναι τεχνικές που πρέπει να αξιοποιούν ευέλικτα οι εκπαιδευτικοί για να υποστηρίξουν τις ανάγκες των παιδιών της προσχολικής τάξης (Justice & Ezell, 2002).

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας τα παιδιά δεν πρέπει να είναι παθητικοί δέκτες αλλά ενεργοί συνεργάτες: θα πρέπει να ενθαρρύνονται ώστε να συμμετέχουν ενεργά καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας, να παροτρύνονται να παρατηρούν και να σχολιάζουν τις εικόνες, να παρατηρούν συγκεκριμένα στοιχεία του γραπτού λόγου, να παρατηρούν και μετά να συμμετέχουν σε συζήτηση για τον τίτλο του βιβλίου, το όνομα του συγγραφέα ή του εικονογράφου, να διακρίνουν τον αριθμό της σελίδας, τη στίξη ή και συγκεκριμένα γράμματα στο κείμενο (Τάφα, 2011). Μέσω της αλληλεπιδραστικής συζήτησης, τα παιδιά κατανοούν και

απολαμβάνουν περισσότερο την αφήγηση. Οι ερωτήσεις και η αλληλεπίδραση που προκύπτει μέσα από την ενεργή συμμετοχή κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, παρέχουν την ευκαιρία για τους ενήλικες και τα παιδιά να οικοδομήσουν μαζί τη γνώση. Οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής ηλικίας, ανάλογα με τους στόχους που θέλουν να επιτύχουν, θέτουν ερωτήσεις στα παιδιά είτε πριν την ανάγνωση της ιστορίας είτε κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, είτε μετά το τέλος της.

Η συζήτηση και οι ερωτήσεις από την πλευρά των νηπιαγωγών θεωρείται μια ιδιαίτερα επωφελής τεχνική για την γλωσσική αλλά και τη γενικότερη ανάπτυξη των παιδιών (DeBruin-Parecki, 2007). Επομένως είναι σημαντικό να εξεταστούν και να παρουσιαστούν τα οφέλη των ερωτήσεων με σκοπό την ενημέρωση των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας, έτσι ώστε να εφαρμόζουν τις κατάλληλες τεχνικές ερωτήσεων κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και η επαρκής κατάρτιση τους είναι ένας σημαντικός ακρογωνιαίος λίθος των παρεμβάσεων κοινής ανάγνωσης στην προσχολική τάξη.

Η παρούσα μελέτη στοχεύει να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας, όσον αφορά τις ερωτήσεις χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου και τη συχνότητα με την οποία υποβάλλουν ερωτήσεις ανάλογου επιπέδου κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων. Αποτελείται από πέντε κεφάλαια, στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται μια εισαγωγή, όπου αναφέρεται συνοπτικά το περιεχόμενο των επιμέρους κεφαλαίων αυτής της έρευνας. Στο δεύτερο κεφάλαιο πραγματοποιείται η βιβλιογραφική ανασκόπηση, στην οποία αναφέρεται η σημασία της ανάγνωσης αφηγηματικών κειμένων για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, η θέση της ανάγνωσης αφηγηματικών κειμένων στα προγράμματα σπουδών της προσχολικής ηλικίας. Ακόμα στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης γίνεται παρουσίαση των μεθοδολογικών προσεγγίσεων της ανάγνωσης αφηγηματικών κειμένων, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διαλογικής ανάγνωσης και της ανάγνωσης παράστασης, τα είδη των ερωτήσεων και η γνωστική εμπλοκή των παιδιών κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη. Τέλος, γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα της έρευνας.

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

παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας, ως προς τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη χρήση ερωτήσεων χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων και η συχνότητα με την οποία θέτουν οι νηπιαγωγοί ερωτήσεις ανάλογου επιπέδου κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη. Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο της μελέτης αυτής, πραγματοποιείται μια συζήτηση – ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, τα συμπεράσματα που προέκυψαν με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, οι περιορισμοί και οι μελλοντικές κατευθύνσεις, καθώς και οι παιδαγωγικές προτάσεις όσον αφορά το γνωστικό επίπεδο των ερωτήσεων κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη.

Κεφάλαιο Δεύτερο: Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

2.1 Ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη

Η ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων αποτελεί μια ιδιαίτερη και ευχάριστη δραστηριότητα, την οποία εφαρμόζουν ευρύτατα οι νηπιαγωγοί στις προσχολικές τάξεις. Επηρεάζει ποικιλοτρόπως τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών και συμβάλλει σημαντικά στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη, στην ψυχαγωγία και την αισθητική καλλιέργεια των νηπίων (Τάφα, 2001 α · Τάφα, 2001 β).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, μέσα από το παιδικό βιβλίο, μέσα από τις ιστορίες και τα παραμύθια, γνωρίζουν τον κόσμο που τα περιβάλλει, καλλιεργείται ο συναισθηματικός τους κόσμος και λαμβάνουν πλήθος γνώσεων (Morrow, 1984). Επίσης, ενισχύουν τη δημιουργική τους φαντασία, χρησιμοποιούν τη γλώσσα, μοιράζονται τις ιδέες τους, αποκτούν κίνητρα για μάθηση. Κατά την ανάγνωση ενός παραμυθιού, τα παιδιά βιώνουν έντονα συναισθήματα και αναπτύσσουν ενσυναίσθηση για τους ήρωες της ιστορίας. Συμμετέχουν, δηλαδή, συναισθηματικά στα δρώμενα και παράλληλα αρχίζουν να κατανοούν τη συναισθηματική κατάσταση τόσο των ηρώων όσο και του ίδιου τους του εαυτού. Μέσω της ανάγνωσης των ιστοριών αναπτύσσεται παράλληλα και η αφηγηματική ικανότητα των παιδιών, τα οποία πολλές φορές αξιοποιούν στοιχεία του περιεχομένου και της δομής των ιστοριών που άκουσαν προκειμένου να παράγουν τις δικές τους προφορικές ιστορίες (Lever & Senechal, 2011).

Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης αφηγηματικών κειμένων, τα παιδιά πέρα από την ευχαρίστηση που αισθάνονται ή το ενδιαφέρον που αναπτύσσουν για τα βιβλία, καλλιεργούν δεξιότητες άμεσα σχετιζόμενες με την ανάγνωση και τη γραφή και κατακτούν βασικές έννοιες και συμβάσεις του γραπτού λόγου (Justice & Ezell, 2002 · Τάφα, 2011). Η ανάγνωση ιστοριών μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο και στις διαδικασίες φωνολογικής ευαισθητοποίησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Φωνολογική επίγνωση θεωρείται η ικανότητα του παιδιού να κατανοεί και να χειρίζεται τα μικρότερα στοιχεία του προφορικού λόγου (λέξεις, συλλαβές, φωνήματα) (Manolitsis & Tafa, 2009 · Μανωλίτσης, 2016). Η φωνολογική επίγνωση αποτελεί το βασικό προαπαιτούμενο της αναγνωστικής κατανόησης και ευχέρειας των παιδιών (Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984).

Ο όρος κοινή ανάγνωση (shared book reading), ο οποίος χρησιμοποιείται συχνά στη διεθνή βιβλιογραφία, περιγράφει την αλληλεπίδραση που υπάρχει ανάμεσα σε

έναν ή περισσότερους ενήλικες και ένα ή περισσότερα παιδιά κατά την αφήγηση μιας ιστορίας και λαμβάνει χώρα στην προσχολική τάξη ή και στο σπίτι. Αποτελεί μια αλληλεπιδραστική μέθοδο ανάγνωσης βιβλίων, κατά την οποία ο ενήλικας ενθαρρύνει τη συμμετοχή των παιδιών σε συζήτηση σχετικά με το βιβλίο (Hargrave & Senechal, 2000 · Wasik & Bond, 2001 · Blewitt et al., 2009). Πολλοί διαφορετικοί όροι χρησιμοποιούνται από τους ειδικούς για να περιγράψουν αυτήν την αλληλεπίδραση, όπως αλληλεπιδραστική ανάγνωση (interactive reading), δυνατή ανάγνωση (read aloud), ανάγνωση βιβλίων (book reading), ανάγνωση ιστοριών (storybook reading), αφήγηση ιστοριών μεταξύ ενήλικα-παιδιού (adult – child storybook reading) και αλληλεπίδραση κατά την ανάγνωση βιβλίων (book – reading interaction). Όλοι αυτοί οι όροι είναι εναλλακτικοί και εστιάζουν στο να δώσουν ένα όνομα στις σημαντικές αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα ανάμεσα σε ενήλικες και παιδιά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας, εστιάζοντας στις λέξεις του βιβλίου, τις εικόνες και την ιστορία (Ezell & Justice, 2005, σελ. 2).

Μελέτες σχετικές με την κοινή ανάγνωση ιστοριών (shared book reading) έχουν αποδείξει, ότι έχει θετικές επιδράσεις στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών (Senechal et al., 1996 · Walsh, 2008), τον αναδυόμενο γραμματισμό και μεταγενέστερα, στην επίδοση τους στην ανάγνωση (Bus et al., 1995 · DeBruin-Parecki, 2007, Justice et al., 2010, Tsybina & Eriks-Brophy, 2010).

Οι Justice & Ezell (2002), μελέτησαν τη σχέση ανάγνωσης ιστοριών και γραπτού λόγου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς περιείχαν λέξεις – στόχους, οι οποίες ήταν γραμμένες με έντονα και μεγάλα γράμματα ή ήταν γραμμένες με διαφορετικό τρόπο. Οι εκπαιδευτικοί ζητούσαν από τα παιδιά να εντοπίσουν γράμματα και λέξεις μέσα από τις ιστορίες με στόχο την εκμάθηση των εννοιών του γραπτού λόγου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στην παρέμβαση ωφελήθηκαν στην αναγνώριση λέξεων και γραμμάτων και τη γνώση των εννοιών του γραπτού λόγου, σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου που εστίαζαν στην εικονογράφηση κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης.

Σκοπός της μελέτης των Oueini, Bahous & Nabhani (2008), ήταν να εξετάσει αν η ανάγνωση ιστοριών στην προσχολική τάξη βελτιώνει το λεξιλόγιο των παιδιών. Διενέργησαν μια μελέτη περίπτωσης, στην οποία συμμετείχαν 53 νήπια ηλικίας 5 έως 6 ετών, από οικονομικά μειονεκτούσες οικογένειες. Τα παιδιά είχαν τα αραβικά ως

πρώτη γλώσσα και μάθαιναν τα γαλλικά ως δεύτερη. Τα ευρήματα της μελέτης αποκάλυψαν τα οφέλη της ανάγνωσης ιστοριών στο λεξιλόγιο των παιδιών και τις δεξιότητες κατανόησης της ιστορίας. Επίσης, η μελέτη των Hindman et al. (2008), εξέτασε τις συζητήσεις και τα σχόλια γύρω από το λεξιλόγιο της κάθε ιστορίας, παιδιών προσχολικής ηλικίας, σε συνδυασμό τόσο με τους δασκάλους τους όσο και με τους γονείς τους. Ειδικότερα, εξέτασαν τον τύπο και τη συχνότητα των σχολίων σχετικών με το λεξιλόγιο, των ενηλίκων και των παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ιστοριών, τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο. Τα εκατόν τριάντα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα βιντεοσκοπήθηκαν να τους διαβάζει μια ιστορία ένας από τους γονείς τους. Επιπλέον, βιντεοσκοπήθηκαν παιδιά από 33 προσχολικές τάξεις κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ιστοριών μέσα στη τάξη. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι τόσο οι γονείς και οι νηπιαγωγοί κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης με τα παιδιά, ασχολήθηκαν ελάχιστα με την ανάλυση των λέξεων, την αναγνώριση φωνημάτων ή γραμμάτων ακόμα και όταν τα βιβλία διέθεταν χαρακτηριστικά που εξυπηρετούσαν δραστηριότητες ανάγνωσης γραμμάτων ή φωνολογικής επίγνωσης. Αντ' αυτού, οι γονείς χρησιμοποίησαν κατά κύριο λόγο την επισήμανση και την περιγραφική συζήτηση για τις έννοιες των ιστοριών, ενώ οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν συχνότερα υψηλότερου επιπέδου ανακλήσεις, προβλέψεις και συμπεράσματα.

Έχει επισημανθεί επίσης και η επίδραση της ανάγνωσης αφηγηματικών κειμένων στον εμπλουτισμό του δεκτικού λεξιλογίου των παιδιών. Οι ενήλικες αναγνώστες μπορούν να δώσουν με μεγαλύτερη άνεση πληροφορίες για άγνωστες στα παιδιά λέξεις ενισχύοντας τις ήδη αποκτηθείσες γνώσεις τους, να επαναλάβουν την αφήγηση δίνοντας τους τη δυνατότητα να ακούσουν ξανά και να κατανοήσουν καλύτερα τις νέες λέξεις (Senechal, et al. 1996 · Walsh, 2008). Στα πλαίσια της χώρας μας, η Χλαπάνα (2012), εξέτασε τις επιδράσεις που ασκούν δυο τεχνικές διδασκαλίας στο δεκτικό λεξιλόγιο αλλοδαπών παιδιών προσχολικής ηλικίας. Οι δυο τεχνικές διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν ήταν η τεχνική της άμεσης διδασκαλίας και η τεχνική της αλληλεπιδραστικής διδασκαλίας κατά την ανάγνωση των ιστοριών στην προσχολική τάξη. Σκοπός της μελέτης ήταν να εξετάσει, εάν η επίδραση που ασκούν η τεχνική της άμεσης διδασκαλίας και η τεχνική της αλληλεπιδραστικής διδασκαλίας στην ανάπτυξη του ελληνικού δεκτικού λεξιλογίου αλλοδαπών παιδιών προσχολικής ηλικίας επηρεάζεται από ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες, οι οποίοι

σχετίζονται με την ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 87 αλλοδαπά παιδιά από διαφορετικές εθνικές μειονότητες ηλικίας 4 έως 6 ετών, τα οποία φοιτούσαν σε 12 προσχολικές τάξεις των Νομών Ηρακλείου, Ρεθύμνου και Χανίων της Κρήτης. Στα παιδιά διαβάστηκαν 6 εικονογραφημένες ιστορίες από δύο φορές, στο σύνολο των παιδιών κάθε τάξης που συμμετείχε στην έρευνα. Στην πρώτη πειραματική ομάδα δίδαξε λέξεις του κειμένου σύμφωνα με την τεχνική της άμεσης διδασκαλίας και στη δεύτερη πειραματική ομάδα δίδαξε τις ίδιες λέξεις σύμφωνα με την τεχνική της αλληλεπιδραστικής διδασκαλίας. Στην ομάδα ελέγχου η ερευνήτρια διάβασε τις ίδιες ιστορίες χωρίς να παρέχει επεξηγήσεις σχετικά με τις λέξεις-στόχους του κειμένου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης οι δύο διδακτικές τεχνικές συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη του ελληνικού δεκτικού λεξιλογίου των αλλοδαπών παιδιών.

Συμπερασματικά, οι δραστηριότητες ανάγνωσης αφηγηματικών κειμένων, διαδραματίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην προσχολική εκπαίδευση. Μπορούν να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη του γραπτού και του προφορικού λόγου των παιδιών, την ανάπτυξη των αφηγηματικών τους δεξιοτήτων, να συμβάλλουν στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Allor & McCathren, 2003).

2.2. Η ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στο πλαίσιο των προγραμμάτων σπουδών της προσχολικής ηλικίας

Η ανάγνωση παιδικών βιβλίων περιλαμβάνεται στις μαθησιακές ενότητες των αναλυτικών προγραμμάτων της προσχολικής εκπαίδευσης των περισσότερων χωρών (Τάφα, 2001α). Η Ελλάδα αποκτά το πρώτο επίσημο προσχολικό πρόγραμμα το 1896, το Περί Συστάσεως Νηπιαγωγείων (Β.Δ. 30-4-1896, ΦΕΚ 68/τ. Α΄/23-5-1896), με το οποίο καθορίζονταν, μεταξύ άλλων, το πρόγραμμα της καθημερινής απασχόλησης των νηπίων και τα είδη των μαθημάτων. Το εβδομαδιαίο πρόγραμμα δραστηριοτήτων περιλάμβανε ιχνογραφικές, χειροτεχνικές και κηπουρικές εργασίες, ρυθμικά ή γυμναστικά παιχνίδια, καθώς και μαθήματα θρησκευτικών και πατριδογνωσίας αλλά και δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής (Τάφα, 2005). Πρωταρχική μέριμνα του συγκεκριμένου προγράμματος, αποτελεί η γλωσσική καλλιέργεια των νηπίων και η προετοιμασία τους για τη φοίτηση τους στο Δημοτικό Σχολείο, η οποία διεξάγεται με βάση τις αρχές του Froebel, αποσκοπεί στην αγωγή

του προφορικού λόγου και επιτυγχάνεται με αφηγήσεις, δραματικές παραστάσεις, ποιήματα, τραγούδια και συζητήσεις (Γώτη & Ντίνας, 2012).

Το 1962 εκδόθηκε ένα νέο, το Αναλυτικό Πρόγραμμα των Νηπιαγωγείων του Κράτους (Β.Δ. 494/1962, ΦΕΚ 124/τ. Α'/6-8-62). Στο κεφάλαιο «Μητρική Γλώσσα» του προγράμματος αυτού, σχετικά με τη γλωσσική καλλιέργεια των νηπίων, προτεινόταν τα παραμύθια, το κουκλοθέατρο και τα ποιήματα. Συγκεκριμένα, για τα παραμύθια αναφέρεται ότι *«προκαλούν όλως φυσικώς και αυθορμήτως την τάσιν αυτών (των νηπίων) προς έκφρασιν, διατύπωση αποριών, συναισθηματικών κρίσεων»* (Γώτη & Ντίνας, 2012, σελ.3).

Το πρόγραμμα αυτό ήρθε να αντικαταστήσει το 1980, ένα νέο πρόγραμμα, το Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου (Π.Δ. 476/1980, ΦΕΚ 132/η. Α'22-5-80). Ένας από τους στόχους του προγράμματος είναι η *«ανάπτυξη των μέσων εκφράσεως, προσφέροντας στο νήπιο γλωσσικά πρότυπα και ευκαιρίες για ελεύθερη γλωσσική έκφραση ατομική και μέσα στην ομάδα»* (Γώτη & Ντίνας, 2012, σελ.4). Ο ρόλος της νηπιαγωγού είναι *«να προάγει τη γλωσσική εξέλιξη των νηπίων με ανάλογες δραστηριότητες μαθαίνοντας τα να συμμετέχουν σωστά στη συζήτηση»* (Γώτη & Ντίνας, 2012, σελ.4). Οι συντάκτες του συγκεκριμένου προγράμματος, έδωσαν έμφαση στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου, τονίζοντας ρητά ότι η ανάγνωση και η γραφή δεν έχουν θέση στο νηπιαγωγείο και ότι η μάθηση του γραπτού λόγου είναι έργο των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου (Τάφα, 2005).

Το πρόγραμμα του 1980 αντικαταστάθηκε το 1989 από το Αναλυτικό και Ημερήσιο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (Π.Δ. 486/1989, ΦΕΚ 208/τ. Α'/1989), το οποίο αποτελείται από πέντε μέρη που αντιστοιχούν σε πέντε τομείς αγωγής και ανάπτυξης του νηπίου, τον ψυχοκινητικό, τον κοινωνικοσυναισθηματικό – ηθικό – θρησκευτικό, τον αισθητικό, τον νοητικό και τον τομέα δεξιοτήτων (προαναγνωστικό, προγραφικό και προμαθηματικό στάδιο). Όσον αφορά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων, αναφέρεται ότι *«τα νήπια παρωθούνται κατά τη διάρκεια όλων των δραστηριοτήτων του Προγράμματος να εκφράζουν και να ανταλλάσσουν μεταξύ τους απόψεις και ιδέες, να υποβάλλουν ερωτήσεις, να ερμηνεύουν καταστάσεις, με αφορμή μια διήγηση ή ανάγνωση ενός κειμένου, ένα επίκαιρο γεγονός, έναν πειραματισμό κ.ά»* (Γώτη & Ντίνας, 2012, σελ.5).

Το 1999, με υπουργική απόφαση εισάγεται το Πρόγραμμα Σπουδής της Νεοελληνικής Γλώσσας στην προ-Δημοτική Εκπαίδευση – Νηπιαγωγείο (ΦΕΚ 93/Τ.Β'/10-2-1999). Στο πρόγραμμα αυτό, όσον αφορά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων, αναφέρεται μεταξύ άλλων, ότι ο/η εκπαιδευτικός: *«ενθαρρύνει αβίαστες ανοιχτές συζητήσεις γύρω από διάφορα στοιχεία του κειμένου όπως η πλοκή, οι χαρακτήρες, οι συγκρούσεις, ο χρόνος και ο χώρος που διαδραματίζονται τα γεγονότα κτλ.»*. Επίσης προσπαθεί να *«ενεργοποιεί τα παιδιά στο να κάνουν υποθέσεις, επισημαίνει ότι στο εξώφυλλο του βιβλίου είναι γραμμένα στοιχεία όπως ο τίτλος, ο/η συγγραφέας, ο/η εικονογράφος, η εκδοτική εταιρία και ενθαρρύνει τα παιδιά να αναγνωρίζουν τις θέσεις των στοιχείων αυτών σε κάθε βιβλίο»* (Τάφα, 2001β, σελ.110-111).

Τον Μάρτιο του 2003 στην *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως* δημοσιεύθηκε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), για το νηπιαγωγείο και την υποχρεωτική εκπαίδευση (Υπ. Απ. Γ2/ 2017 2β, ΦΕΚ 304/τ. Β'/ 13-3-2003). Είναι η πρώτη φορά που η προσχολική εκπαίδευση συμπεριλαμβάνεται στον ενιαίο σχεδιασμό της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στις βασικές αρχές του ΔΕΠΠΣ υπογραμμίζεται η έννοια της διαθεματικής προσέγγισης, σύμφωνα με την οποία πρέπει να παρέχεται στο παιδί η ευκαιρία να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων που θα το βοηθάει να διαμορφώνει προσωπική άποψη για θέματα που αφορούν την καθημερινή ζωή (Τάφα, 2005). Το ΔΕΠΠΣ περιλαμβάνει επιμέρους «προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων» για τη γλώσσα, τα μαθηματικά, τη μελέτη περιβάλλοντος, τη δημιουργία και έκφραση (εικαστικά, δραματική τέχνη, μουσική, φυσική αγωγή) και την πληροφορική. Σε αυτά τα επιμέρους προγράμματα αναφέρονται οι ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας.

Στον τομέα Παιδί και Γλώσσα: Πρόγραμμα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων Γλώσσας – Προφορική Επικοινωνία (ομιλία και ακρόαση), στις ενδεικτικές δραστηριότητες αναφέρεται ότι τα παιδιά πρέπει *«να παροτρύνονται να συσχετίζουν τις ιστορίες που ακούν με εμπειρίες από τη δική τους ζωή»* αλλά και *«να συνηθίζουν να αναπαράγουν εύστοχα τα λεκτικά σχήματα που συναντούν στα παραμύθια, όπως «ήταν μια φορά κι έναν καιρό...» και «έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα»* (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003, σελ. 593). Στον τομέα Παιδί και Γλώσσα: Πρόγραμμα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων Γλώσσας – Ανάγνωση, οι περισσότεροι

στόχοι - μαθησιακές επιδιώξεις αναφέρονται στην ανάγνωση βιβλίων και παραμυθιών στο νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα, στις ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν αναφέρονται οι εξής στόχοι: Τα παιδιά πρέπει να υιοθετούν βασικές συμβάσεις ανάγνωσης του αλφαριθμητικού συστήματος γραφής. Οι εκπαιδευτικοί καθώς διαβάζουν ένα βιβλίο που το κρατούν στραμμένο προς τα παιδιά, δείχνουν με το δάχτυλο τους που ακριβώς διαβάζουν. Με τον τρόπο αυτό «τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι αυτό που διαβάζεται είναι το κείμενο και όχι η εικόνα» (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003, σελ. 594). Επίσης, τα παιδιά πρέπει «να ακούν και να κατανοούν μια διήγηση, ένα κανόνα παιχνιδιού ή άλλα απλά κείμενα που κάποιος τους διαβάζει φωναχτά» (ΔΕΠΠΣ Νηπιαγωγείου, 2003, σελ. 594). Στις ενδεικτικές δραστηριότητες προτείνεται: «Τα παιδιά να ενθαρρύνονται να παρεμβαίνουν κατά την ανάγνωση του κειμένου, κάνοντας υποθέσεις για τη συνέχεια και το τέλος της ιστορίας, σχόλια για τους χαρακτήρες κ.λπ.» (ΔΕΠΠΣ Νηπιαγωγείου, 2003, σελ. 594). Ένας ακόμα στόχος που αναφέρεται στα εξωτερικά χαρακτηριστικά του βιβλίου, είναι ο εξής: «Τα παιδιά πρέπει να εντοπίζουν τον τίτλο, το συγγραφέα και άλλα στοιχεία» (ΔΕΠΠΣ, 2003, σελ. 595). Σαν ενδεικτική δραστηριότητα αναφέρεται: «Πριν από την ανάγνωση ενός βιβλίου επισημαίνεται από τον εκπαιδευτικό ότι στο εξώφυλλο κάθε βιβλίου είναι γραμμένα σημαντικά στοιχεία (π.χ ο τίτλος, ο συγγραφέας, ο εικονογράφος, ο εκδοτικός οίκος κ.α) και τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναγνωρίζουν τις θέσεις αυτών των στοιχείων στο κάθε βιβλίο» (ΔΕΠΠΣ, 2003, σελ. 595).

Στη σύγχρονη εποχή, οι εξελίξεις που συμβαίνουν σε διάφορα πεδία, σε εθνικό αλλά και παγκόσμιο επίπεδο, δημιούργησαν την ανάγκη επικαιροποίησης των προγραμμάτων σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης για μπορέσουν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ανάγκες των ανθρώπων του 21ου αιώνα (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014). Κατά την τελευταία δεκαετία οι αλλαγές στα ελληνικά σχολεία, όπως είναι η θέσπιση της υποχρεωτικής φοίτησης στο νηπιαγωγείο και ο αυξανόμενος αριθμός δίγλωσσων μαθητών, δημιούργησαν την ανάγκη για αναθεώρηση και βελτίωση του προηγούμενου προγράμματος σπουδών σε διάφορα κομβικά σημεία. Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, με τίτλο «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ» (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών», το οποίο εκδόθηκε το 2014, ήρθε να αναθεωρήσει και να βελτιώσει το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014). Στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα στην μαθησιακή περιοχή της Γλώσσας γίνεται αναφορά

στη σημασία της για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι μέσω της γλώσσας το παιδί αποκτά και μοιράζεται εμπειρίες, αλληλοεπιδρά με τους συνομηλίκους αλλά και τους μεγαλύτερους, γνωρίζει τον κόσμο και γενικότερα κοινωνικοποιείται. Συνεπώς η μαθησιακή περιοχή αυτή είναι ουσιαστική για την προσχολική εκπαίδευση στο μέτρο που μέσα από παιγνιώδεις πάντα δραστηριότητες, βοηθάει το παιδί προσχολικής ηλικίας να *«ερμηνεύει κάθε φορά διαφορετικά κείμενα με τα οποία έρχεται σε επαφή στην καθημερινότητα του ή στο σχολείο ανάλογα με το πλαίσιο αλλά και άλλα επικοινωνιακά χαρακτηριστικά (σκοπός, πομπός, δέκτης) και να τα αποτιμά κριτικά»* (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014, σελ. 204). Τα κείμενα στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα αντιμετωπίζονται στη τάξη ως: *«προϊόντα επικοινωνίας, ως γλωσσικές και νοηματικές δομές, ως φορείς ιδεολογικών και κοινωνικοπολιτισμικών νοημάτων και ως προϊόντα αξιολόγησης»* (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014, σελ. 204).

Το Πρόγραμμα Σπουδών για τη «Γλώσσα» δομείται με βάση τις τέσσερις δεξιότητες που καλείται να καλλιεργήσει ο εκπαιδευτικός στην τάξη: α) κατανόηση προφορικού λόγου, β) παραγωγή προφορικού λόγου, γ) κατανόηση γραπτού λόγου, δ) παραγωγή γραπτού λόγου. Στον τομέα της κατανόησης προφορικού λόγου, γίνεται διάκριση στους διαφορετικούς τύπους κειμένων και στους στόχους που καλούνται τα παιδιά να επιτύχουν μέσω του εκάστοτε είδους κειμένου. Στην ίδια κατηγορία κειμένων περιλαμβάνονται τα παραμύθια, τα ποιήματα, οι ιστορίες, οι γλωσσοδέτες και οι παροιμίες. Οι μαθησιακοί στόχοι που καλούνται τα παιδιά να επιτύχουν είναι: να διακρίνουν διαφορετικά μοντέλα οργάνωσης προφορικού λόγου και να συνειδητοποιούν ότι ο προφορικός λόγος αποτελεί κείμενο. Προτεινόμενες ιδέες για δραστηριότητες και μεθοδολογικές προσεγγίσεις για την υλοποίηση αυτών των στόχων είναι τα παιδιά να εκτίθενται σε διαφορετικά μοντέλα οργάνωσης προφορικού λόγου μέσα από την ακρόαση ολοκληρωμένων κειμένων ή αποσπασμάτων (απαγγελία ποιήματος, αφήγηση γεγονότος, καθημερινοί διάλογοι μεταξύ φίλων, μηνύματα στον τηλεφωνητή) (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014).

Ένας άλλος μαθησιακός στόχος είναι τα παιδιά να *«αξιοποιούν γλωσσικά στοιχεία ως ενδείξεις για την επιβεβαίωση των αρχικών υποθέσεων που έχουν διατυπώσει για το υπό ακρόαση επικοινωνιακό γεγονός»* (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014, σελ. 213). Οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην υλοποίηση του

στόχου όταν εκθέτουν τα παιδιά σε μια ποικιλία προφορικών κειμένων όπως: παραμύθια, ιστορίες, καθημερινούς διαλόγους, τηλεφωνικούς διαλόγους και τα βοηθούν να επισημαίνουν κωδικοποιημένες φράσεις έναρξης και λήξης (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014). Ακόμα, ένας άλλος μαθησιακός στόχος είναι τα παιδιά «να λειτουργούν ως ακροατές» (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014, σελ. 215 – 216) και η προτεινόμενη δραστηριότητα για την υλοποίηση του στόχου είναι τα παιδιά να απαντάνε σε ερωτήσεις που τους απευθύνει ο εκπαιδευτικός κατά την ανάγνωση παραμυθιών (π.χ σχετικά με την πλοκή, τους ήρωες, κ.λπ.) (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014).

Στον τομέα της κατανόησης γραπτού λόγου περιλαμβάνεται η ανάγνωση βιβλίων: παραμύθια, ιστορίες, περιοδικά, εικονογραφημένα βιβλία – πολυτροπικά κείμενα. Ο μαθησιακός στόχος που πρέπει να κατακτήσουν τα παιδιά είναι «να συνειδητοποιήσουν ότι ο γραπτός λόγος είναι η αναπαράσταση του προφορικού και διακρίνουν την εικόνα μιας λέξης από την γραπτή απόδοσή της» (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014, σελ.223). Για να βοηθήσουν οι εκπαιδευτικοί στην υλοποίηση του στόχου δείχνουν με το χέρι τους στο σημείο που διαβάζουν και προσκαλούν τα παιδιά να διατυπώνουν υποθέσεις για το κείμενο που τους διαβάζεται (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014).

2.3 Μεθοδολογικές προσεγγίσεις ανάγνωσης αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη

Παρότι είναι αποδεδειγμένο ότι η συχνή ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων από τους ενήλικες έχει θετικά αποτελέσματα για τα παιδιά (Sénéchal, et al., 1996, Teale, 2003), όλο και περισσότερο, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι δεν είναι μόνο η συχνότητα της κοινής ανάγνωσης που είναι σημαντική αλλά η ποιότητα της ανάγνωσης, δηλαδή, ο τρόπος με τον οποίο διαβάζουν οι εκπαιδευτικοί στα παιδιά (Morrow et al., 1990 · Sénéchal, 1996· Teale, 2003). Οι μέθοδοι που επιλέγει ο ενήλικας για να προσεγγίσει τα κείμενα της παιδικής λογοτεχνίας, καθορίζουν την ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ ενήλικα και παιδιού (Μιχαλοπούλου, 2001). Η επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογικής προσέγγισης εξαρτάται από το στόχο που ο/η νηπιαγωγός θέτει κατά την ανάγνωση της ιστορίας (Dickinson & Smith, 1994· Reese & Cox, 1999). Ως αποτελεσματικές τεχνικές έχουν αναγνωριστεί: η πρόσκληση των παιδιών να προβλέπουν τα γεγονότα της ιστορίας και να συμμετέχουν στην

ανάγνωση του κειμένου, η παροχή ευκαιριών στα παιδιά να ανταποκριθούν μέσω των ερωτήσεων και των σχολίων τους στην ιστορία, η ενθάρρυνση των παιδιών να επεκτείνουν τα σχόλια τους και να συνδέουν την ιστορία με τις εμπειρίες τους, η προσωπική ανταπόκριση των ίδιων των νηπιαγωγών στα γεγονότα της ιστορίας, και τέλος η επεξήγηση του λεξιλογίου, ιδιαίτερα σε ό, τι αφορά στις λέξεις-κλειδιά της ιστορίας (Χλαπάνα, 2005 · Τάφα & Χλαπάνα, 2007).

Κατά την ανάγνωση ιστοριών, οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν ποικίλες τεχνικές προκειμένου να εμπλέξουν ενεργά τα παιδιά στη συζήτηση της ιστορίας (Teale, 1993·Zeec, 2007). Παρά τις διαφοροποιήσεις που παρουσιάζουν οι νηπιαγωγοί ως προς τον τρόπο που προσεγγίζουν και διαβάζουν τις ιστορίες στα παιδιά, τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών έχουν δείξει ότι οι νηπιαγωγοί, σε γενικές γραμμές, υιοθετούν δύο γενικά πρότυπα ανάγνωσης μιας ιστορίας: την ανάγνωση - παράσταση και την αλληλεπιδραστική ή διαλογική ανάγνωση (Dickinson & Keebler, 1989· Dickinson & Smith, 1994· Kirby, 1993· Μιχαλοπούλου, 2001α· Moschovaki, 1996· Τάφα, 2001· 2011· Χλαπάνα, 2012). Βασικό γνώρισμα που διαφοροποιεί τις δύο αυτές μεθοδολογικές προσεγγίσεις ανάγνωσης αφηγηματικών κειμένων, είναι η χρονική στιγμή που οι νηπιαγωγοί πραγματοποιούν τη συζήτηση πάνω στην ιστορία με τα παιδιά. Οι νηπιαγωγοί που εφαρμόζουν την ανάγνωση-παράσταση δεν υποβάλλουν ερωτήσεις στα παιδιά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης αλλά διεξάγουν τη συζήτηση μαζί τους μετά την ανάγνωση της ιστορίας (Dickinson & Keebler, 1989), ενώ οι νηπιαγωγοί που ακολουθούν την αλληλεπιδραστική ανάγνωση συζητούν το περιεχόμενο της ιστορίας με τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του κειμένου, εμπλέκοντας τα παιδιά στη διαδικασία της ανάγνωσης, παροτρύνοντας τα να απαντήσουν στις ερωτήσεις που υποβάλλουν οι ίδιες ή να θέσουν τα παιδιά τις δικές τους ερωτήσεις (Dickinson & Keebler, 1989).

Για να είναι αποτελεσματική η ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά και να ωφεληθούν από αυτήν, προϋπόθεση είναι η ενεργητική συμμετοχή τους στη διαδικασία της ανάγνωσης. Οι τρόποι με τους οποίους ο ενήλικος μπορεί να προκαλέσει τη συμμετοχή των παιδιών είναι πολλοί. Κάποιοι από αυτούς είναι η εικονογράφηση της ιστορίας, ο σχολιασμός γεγονότων, η καταγραφή συναισθημάτων, η πρόβλεψη της εξέλιξης και άλλες δραστηριότητες. Έτσι από το απλό γύρισμα της σελίδας και την παρατήρηση των εικόνων, μπορούμε να φθάσουμε μέχρι τη σύνδεση της ιστορίας με γεγονότα της ζωής τους και τη δική τους εκδοχή

για το τέλος της ιστορίας (Γιαννικοπούλου, 1998). Η παιδαγωγός πρέπει να ενθαρρύνει τα παιδιά να συζητούν τις ιστορίες όχι μόνο κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης τους, αλλά πριν και μετά (Γιαννικοπούλου, 1998). Έχει αποδειχθεί και ερευνητικά πως η συζήτηση των ιστοριών τόσο κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (Morrow&Smith, 1990), όσο και πριν ή μετά την ανάγνωση (Morrow, 1984), συμβάλλει στην πληρέστερη κατανόηση και ακριβέστερη απομνημόνευση τους από τα παιδιά.

Οι Dickinson & Keebler (1989), ανέλυσαν τους τρόπους με τους οποίους οι παιδαγωγοί της προσχολικής εκπαίδευσης διαβάζουν ιστορίες στα παιδιά. Συγκεκριμένα μελέτησαν τις αναγνώσεις ιστοριών από τρεις εκπαιδευτικούς. Κάθε εκπαιδευτικός είχε αναπτύξει το δικό της τρόπο με τον οποίο διάβαζε και συζητούσε διαφορετικές ιστορίες. Οι δυο εκπαιδευτικοί ακολουθούσαν τον αλληλεπιδραστικό τρόπο ανάγνωσης των ιστοριών κατά τον οποίο διέκοπταν συχνά την ανάγνωση της ιστορίας για να απευθύνουν ερωτήσεις στα παιδιά ενθαρρύνοντας τη λεκτική συμμετοχή των παιδιών. Κύριος στόχος της πρώτης εκπαιδευτικού αποτελούσε η έμφαση στη δομή και την κατανόηση της πλοκής της ιστορίας. Η δεύτερη εκπαιδευτικός έδωσε έμφαση στις συναισθηματικές όψεις της ιστορίας και στην ανάλυση του λεξιλογίου. Η τρίτη εκπαιδευτικός του δείγματος ακολούθησε τη μέθοδο της ανάγνωσης παράστασης. Διέκοπτε ελάχιστα κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης της ιστορίας και η συζήτηση γινόταν μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης, όπου σκοπός της παιδαγωγού ήταν να συνδέσει την ιστορία με τις εμπειρίες των παιδιών, χωρίς να συζητά άμεσα το περιεχόμενο της ιστορίας. Στόχος της έρευνας ήταν αφενός, να μελετήσει τις αλληλεπιδράσεις λεκτικές και κοινωνικές, που αναπτύσσονται ανάμεσα στους παιδαγωγούς και τα παιδιά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, αφετέρου να διερευνήσει εάν οι παιδαγωγοί διατηρούν σταθερό τον τρόπο με τον οποίο διαβάζουν τις ιστορίες στα παιδιά. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι παιδαγωγοί υιοθετούσαν δύο διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης των ιστοριών, οι οποίοι παρέμεναν σταθεροί στις διαφορετικές περιστάσεις ανάγνωσης ιστοριών και είχαν σαν αποτέλεσμα διαφορετικούς τύπους συζήτησης.

Αρκετά κοινά σημεία με τους τρόπους προσέγγισης των ιστοριών που περιέγραψαν οι Dickinson & Keebler (1989), παρουσιάζουν και τα τρία πρότυπα αλληλεπίδρασης που περιέγραψε ο Kirby (1993). Στόχος της μελέτης του ήταν να εξετάσει τις πρακτικές ανάγνωσης ιστοριών που ακολουθούσαν δύο παιδαγωγοί σε

δύο τάξεις προσχολικής εκπαίδευσης. Η πρώτη παιδαγωγός διέκοπτε συχνά την ανάγνωση της ιστορίας για να απευθύνει ερωτήσεις στα παιδιά και να υποδείξει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του κειμένου, ενθαρρύνοντας την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Η δεύτερη παιδαγωγός, από την άλλη, διέκοπτε σπάνια την ανάγνωση για να απευθύνει ερωτήσεις στα παιδιά και δεν ενθάρρυνε τη διατύπωση ερωτήσεων από τα παιδιά. Η συζήτηση της ιστορίας πραγματοποιούνταν μετά το τέλος της ανάγνωσης, όπου η παιδαγωγός, υπέβαλλε στα παιδιά ερωτήσεις και τα ενθάρρυνε να συνδέσουν την ιστορία με τις δικές τους εμπειρίες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης, οι δυο παιδαγωγοί διέφεραν στον τρόπο προσέγγισης των ιστοριών και την ενθάρρυνση της λεκτικής συμμετοχής των παιδιών.

Οι Wesseling, Christmann & Lachmann (2017), μελέτησαν τις συνέπειες δύο μεθόδων κοινής ανάγνωσης βιβλίων ως προς την αναγνώριση των γραφημάτων, αλλά και την ανάπτυξη του εκφραστικού λεξιλογίου των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η πρώτη μέθοδος που χρησιμοποίησαν ονομάστηκε ενίσχυση του γραμματισμού (Literacy enrichment), η οποία υποστηριζόταν από παραμύθια ειδικά προσαρμοσμένα ούτως ώστε να προωθούν την ανάπτυξη του λεξιλογίου, και την ανάδυση του γραμματισμού.

Εφαρμόστηκε σε δύο νηπιαγωγεία, επιτρέποντας στα παιδιά να δανείζονται ένα από τα ειδικά προσαρμοσμένα παραμύθια εβδομαδιαίως. Τα παιδιά ενθαρρυνθήκαν να πάρουν αυτά τα βιβλία στο σπίτι και με μια επιστολή οι γονείς κλήθηκαν να τα διαβάσουν μαζί με τα παιδιά τους. Το κύριο ερώτημα ήταν, ωστόσο, εάν η ενίσχυση του γραμματισμού θα αυξήσει επίσης την αναγνώριση των γραφημάτων. Η δεύτερη μέθοδος ονομάστηκε επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Teacher training): οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε μια εκπαίδευση κοινής ανάγνωσης βιβλίων, σχετικά με τις τεχνικές διαλογικής ανάγνωσης. Το κύριο ερώτημα και στις δυο μεθόδους ήταν, αν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα αυξήσει την αναγνώριση των γραφημάτων. Ενώ σε ένα νηπιαγωγείο του δείγματος χρησιμοποιήθηκαν και οι δυο μέθοδοι, τόσο ο εμπλουτισμός του γραμματισμού, όσο και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό (συνδυαστική ομάδα), σε δύο άλλα νηπιαγωγεία του δείγματος εφαρμόστηκε μόνο μία από αυτές τις μεθόδους, είτε η ενίσχυση του γραμματισμού, είτε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αντίστοιχα. Ένα τέταρτο νηπιαγωγείο του δείγματος χρησιμοποιήθηκε ως ομάδα ελέγχου. Συνολικά σχεδιάστηκαν τέσσερις

ομάδες με σκοπό να εξεταστεί ποια από τις δύο μεθόδους μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική και αν ένας συνδυασμός των δυο μεθόδων είναι η πλέον αποτελεσματική προσέγγιση για τη βελτίωση του λεξιλογίου και / ή της κατανόησης του γραφήματος. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά, 69 παιδιά γεννημένα στη Γερμανία, από τέσσερα νηπιαγωγεία, ηλικίας από 3, 0 έως 4, 8 ετών. Οι ερευνητές έλαβαν μέριμνα για την επιλογή ομάδων με συγκρίσιμο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Συνολικά, τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι και οι δύο μέθοδοι κοινής ανάγνωσης επηρέασαν την ανάπτυξη του εκφραστικού λεξιλογίου των παιδιών, καθώς και την αναγνώριση των γραφημάτων. Δεν υπήρξαν σαφείς ενδείξεις ότι ο συνδυασμός των δύο μεθόδων είχε μεγαλύτερο αντίκτυπο στο εκφραστικό λεξιλόγιο και την αναγνώριση του γραφήματος, σε σύγκριση με το όταν εφαρμόστηκε μόνο μία μέθοδος.

Οι Mason, Peterman & Kerr (1988), μελέτησαν τον τρόπο με τον οποίο έξι παιδαγωγοί προσχολικής εκπαίδευσης διάβαζαν και συζητούσαν τις ιστορίες με τα παιδιά μέσα στην τάξη. Συγκεκριμένα βιντεοσκοπήσαν τρεις συνεδρίες ανάγνωσης για την κάθε παιδαγωγό για να συλλέξουν πληροφορίες σχετικά με τις τεχνικές που θα χρησιμοποιούσαν κατά την ανάγνωση τριών διαφορετικών ειδών κειμένου, ενός αφηγηματικού κειμένου, ενός πληροφοριακού κειμένου και μιας εικονογραφημένης ιστορίας με σύντομο κείμενο. Στόχος τους ήταν να διερευνήσουν αν ο τρόπος ανάγνωσης κάθε παιδαγωγού διαφοροποιείται ανάλογα με το είδος του κειμένου. Παρατηρήθηκε ότι το μεγαλύτερο μέρος της συζήτησης των ιστοριών διεξάγονταν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, υιοθετώντας ένα αλληλεπιδραστικό τρόπο ανάγνωσης, ενώ λιγότερες αλληλεπιδράσεις σημειώθηκαν μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών, μετά το τέλος της ανάγνωσης της κάθε ιστορίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι παιδαγωγοί διέφεραν σημαντικά στον αριθμό των αλληλεπιδράσεων που είχαν με τα παιδιά ανάλογα με τον τύπο του κειμένου. Συγκεκριμένα, στην περίπτωση του αφηγηματικού κειμένου οι παιδαγωγοί πριν ξεκινήσουν την ανάγνωση της ιστορίας παρουσίαζαν στα παιδιά το βιβλίο. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης έθεταν στα παιδιά ερωτήσεις κατανόησης και μετά την ανάγνωση συζητούσαν για τα βασικά στοιχεία της ιστορίας. Στο πληροφοριακό κείμενο, οι παιδαγωγοί δεν συζητούσαν σχεδόν καθόλου πριν ξεκινήσει η ανάγνωση του βιβλίου. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, οι παιδαγωγοί έδιναν βάρος στην αναλυτική παρουσίαση των εννοιών που διαπραγματεύονταν το κείμενο, χρησιμοποιώντας τόσο τις εικόνες

όσο και το κείμενο για να επεξηγήσουν τις διάφορες έννοιες στα παιδιά. Μετά το τέλος της ανάγνωσης, ακολουθούσε μια σύντομη συζήτηση για τις εναλλακτικές δραστηριότητες, που μπορούσαν τα παιδιά να πραγματοποιήσουν σχετικά με το θέμα του βιβλίου. Στη σύντομη εικονογραφημένη ιστορία οι παιδαγωγοί πριν την ανάγνωση διάβαζαν τον τίτλο της ιστορίας και παρουσίαζαν το θέμα της ιστορίας στα παιδιά. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης οι περισσότεροι παιδαγωγοί διάβαζαν την ιστορία χωρίς να διατυπώνουν καθόλου ερωτήσεις και σχόλια. Μετά το τέλος της ανάγνωσης το ενδιαφέρον των παιδαγωγών επικεντρωνόταν σε διάφορες εναλλακτικές δραστηριότητες, όπως η αντιγραφή διαφόρων λέξεων, η ανάγνωση του κειμένου και η δραματοποίηση των γεγονότων της ιστορίας.

Συνεπώς, τα διαφορετικά είδη κειμένων επηρεάζουν τον τρόπο που οι παιδαγωγοί διαβάζουν τις ιστορίες στα παιδιά και διαμορφώνουν διαφορετικούς κάθε φορά στόχους ανάγνωσης. Κατά την ανάγνωση εικονογραφημένων βιβλίων με αφηγηματικό κείμενο, ο στόχος των παιδαγωγών είναι η επεξεργασία και η κατανόηση της δομής της ιστορίας. Στα επεξηγηματικά κείμενα το ενδιαφέρον των παιδαγωγών επικεντρώνεται στην επεξεργασία των νέων πληροφοριών και εννοιών με τη συμβολή κυρίως των εικόνων. Τέλος στα απλά εικονογραφημένα βιβλία με σύντομο κείμενο ο τρόπος ανάγνωσης των παιδαγωγών και η συζήτηση που διεξάγεται προσδίδουν ιδιαίτερη έμφαση σε έννοιες του γραπτού λόγου (Mason et al., 1989).

2.4 Διαλογική – Αλληλεπιδραστική ανάγνωση

Το 1988, ο Whitehurst και οι συνεργάτες του μελέτησαν μια μέθοδο ανάγνωσης ιστοριών, η οποία ονομάζεται διαλογική ανάγνωση (dialogic reading), έναν τρόπο ανάγνωσης εικονογραφημένων βιβλίων μαζί με τα παιδιά, που διαφέρει από τον τυπικό τρόπο που διαβάζονται τα βιβλία, ως προς τις σημαντικές αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα ανάμεσα σε ενήλικες και παιδιά κατά τη διάρκεια της αφήγησης, εστιάζοντας στις λέξεις του βιβλίου, τις εικόνες και την ιστορία (DeBruin-Parecki, 2007).

Το κλειδί της διαλογικής ανάγνωσης είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ ενήλικου και παιδιού που προκύπτει μέσα από τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου που τίθενται στα παιδιά, του τύπου: *τι; ποιος, που, γιατί* και απαιτούν από τα παιδιά να υποθέσουν, να αιτιολογήσουν ή να προβλέψουν (Ezel & Justice, 2005 · DeBruin-Parecki, 2007). Η

αλληλεπίδραση που λαμβάνει χώρα απαιτεί μια μετατόπιση ρόλων στην οποία ο ενήλικας γίνεται ένας ενεργός ακροατής που θέτει ερωτήσεις, προσθέτει πληροφορίες και προτρέπει το παιδί να επεξεργαστεί τις ιδέες και να κατακτήσουν μαζί το νόημα της ιστορίας. Ένα σύνολο ειδικών τεχνικών αλληλεπίδρασης, με τα ακρωνύμια **CROWD** και **PEER**, έχει αναπτυχθεί για να υπενθυμίζουν εύκολα στους ενήλικες τις τεχνικές διαλογικής ανάγνωσης και το είδος των ερωτήσεων που θα ήταν σκόπιμο να τίθενται στα παιδιά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (Zevenbergen & Whitehurst, 2003· Morgan & Meier, 2008).

Η τεχνική ερωτήσεων **CROWD**, αναφέρεται στους πέντε τύπους ερωτήσεων που θέτουν οι ενήλικες όταν εφαρμόζουν τη διαλογική ανάγνωση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αυτοί οι τύποι ερωτήσεων έχουν ως εξής:

Completion prompts: ερωτήσεις που απαιτούν συμπλήρωση μιας ημιτελούς πρότασης.

Recall prompts: ερωτήσεις που απαιτούν από το παιδί να ανακαλέσει γεγονότα από την ιστορία.

Open ended prompts: ερωτήσεις που να ενθαρρύνουν το παιδί να απαντήσει με δικά του λόγια.

Wh-prompts: ερωτήσεις που προσδιορίζουν το *τι, που, γιατί*.

Distancing prompts: ερωτήσεις που απαιτούν από το παιδί να συσχετίσει το περιεχόμενο της ιστορίας με εμπειρίες της προσωπικής του ζωής.

Το ακρωνύμιο **PEER**, υπενθυμίζει στους ενήλικες: α) Να ενθαρρύνουν (**Prompt**) το παιδί να μιλήσει για την ιστορία, β) να αξιολογούν (**Evaluate**) τις απαντήσεις των παιδιών, γ) να επεκτείνουν (**Expand**) τις απαντήσεις των παιδιών, προσθέτοντας πληροφορίες και τέλος δ) να επαναλαμβάνουν (**Repeat**) τις ολοκληρωμένες πλέον απαντήσεις των παιδιών, με στόχο την εμπέδωση (Zevenbergen & Whitehurst, 2003).

Η παρέμβαση διαλογικής ανάγνωσης εξασφαλίζει έναν ενεργό, συμμετέχοντα ρόλο στο παιδί και είναι ένα μέσο με το οποίο διευρύνεται η ποιότητα και η ποσότητα της γλώσσας. Έχει θετική συνεισφορά στις πρώιμες – αναδυόμενες δεξιότητες γραμματισμού και στο λεξιλόγιο των παιδιών με την έκθεση σε νέες λέξεις και τη συνεχή συζήτηση (Whitehurst et al., 1988 ·Ezell &Justice, 2005 ·Morgan & Meier, 2008 · Cohen, Kramer-Vida & Frye, 2012· Ping, 2014 · Cohrssen, Niklas, & Tayler, 2015 · Ergül et al. 2016). Υποστηρίζει όλα τα πεδία της γλωσσικής ανάπτυξης καθώς και την ανάπτυξη της εκφραστικής γλωσσικής ανάπτυξης σε σύγκριση με την απλή

ανάγνωση ιστοριών. Αυτό οφείλεται στη διαδραστική φύση της. Στην απλή ανάγνωση, ένα παιδί ακούει μόνο την ιστορία και έχει περιορισμένη ευκαιρία να εκφραστεί. Από την άλλη, η διαλογική ανάγνωση δίνει πολλές ευκαιρίες στο παιδί να κάνει περισσότερες προτάσεις, να συμμετέχει και να εκφράζει ελεύθερα τις απόψεις του από ό,τι όταν ο ενήλικας του διαβάζει απλά το βιβλίο.

Οι Lever & Senechal (2011), στη μελέτη τους εξέτασαν εάν μια παρέμβαση διαλογικής ανάγνωσης θα μπορούσε να ενισχύσει τα αφηγηματικά στοιχεία των ιστοριών των παιδιών μέσω της δραστηριότητας της αναδιήγησης αλλά και παραγωγής μιας ιστορίας. Σκοπός της μελέτης ήταν να εξετάσει εάν οι συζητήσεις μεταξύ ενήλικων - παιδιών κατά τη διάρκεια κοινής ανάγνωσης παραμυθιών θα ενισχύσει τις μυθιστορηματικές-αφηγηματικές δεξιότητες των νηπίων. Το κύριο εύρημα της μελέτης αυτής, ήταν ότι τα αφηγηματικά στοιχεία σχετικά με την κατανόηση της ιστορίας ήταν οι πτυχές που επηρεάστηκαν σημαντικά από τη διαλογική ανάγνωση, δεν επηρέασε όμως την πολυπλοκότητα της γλώσσας στις αφηγήσεις των παιδιών.

Η μελέτη των Ergület al. (2016), διερεύνησε τα αποτελέσματα μιας παρέμβασης διαλογικής ανάγνωσης στη γλώσσα και στις δεξιότητες πρώιμου γραμματισμού των νηπίων έξι διαφορετικών νηπιαγωγείων της Τουρκίας χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, με εφαρμογή στην τάξη και στο σπίτι. Σε αυτή την πειραματική μελέτη που διήρκεσε επτά εβδομάδες, 112 νήπια εξετάστηκαν πριν και μετά την παρέμβαση στα μέτρα της γλώσσας και του πρώιμου γραμματισμού. Οι ερευνητές προσπάθησαν να απαντήσουν στα ερωτήματα αν και κατά πόσο υπήρξαν διαφορές μεταξύ των ομάδων που εφαρμόστηκε η διαλογική ανάγνωση και της ομάδας ελέγχου στα αποτελέσματα της γλώσσας, της φωνολογικής επίγνωσης και της επίγνωσης του γραπτού λόγου των παιδιών. Συνολικά, τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι η διαλογική ανάγνωση ήταν αποτελεσματική στην προώθηση της γλώσσας και των δεξιοτήτων πρώιμου γραμματισμού των νηπίων σε συνθήκες παρέμβασης, συμπεριλαμβανομένης της παρέμβασης στο σπίτι. Οι επιπτώσεις ήταν εμφανείς στο εκφραστικό λεξιλόγιο των παιδιών καθώς και στις δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης, αλλά και στις δεξιότητες του γραπτού λόγου (Ergület al., 2016 · Mol et al., 2009).

Ο Elmonayer (2013), σχεδίασε μια παρέμβαση με σκοπό να εξετάσει την επίδραση της διαλογικής ανάγνωσης στην προώθηση των δεξιοτήτων φωνολογικής

επίγνωσης των αραβόφωνων νηπίων. Στην έρευνα συμμετείχαν 67 παιδιά πέντε και έξι ετών. Το υλικό διαλογικής ανάγνωσης που χρησιμοποιήθηκε σε αυτή την μελέτη σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε από τον ερευνητή και ήταν ένα αραβικό βιβλίο αλφάβητου το οποίο περιλάμβανε 28 ιστορίες, μία για κάθε γράμμα. Οι δραστηριότητες αναπτύχθηκαν χρησιμοποιώντας τις τεχνικές διαλογικής ανάγνωσης CROWD και PEER. Στην πειραματική ομάδα πραγματοποιήθηκαν διαλογικές αναγνώσεις βιβλίων για όλη την ομάδα με τη χρήση των ιστοριών αλφαβήτου. Η ομάδα ελέγχου συνέχισε με τις συνήθειες δραστηριότητες στην τάξη. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης έδειξαν ότι τα παιδιά στην πειραματική ομάδα είχαν σημαντικά μεγαλύτερα οφέλη όσον αφορά τις δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης, από ότι τα παιδιά στην ομάδα ελέγχου.

Οφέλη στη φωνολογική επίγνωση των παιδιών έδειξε και η μελέτη των Huennekens & Xu (2016), η οποία εξέτασε τα αποτελέσματα μιας παρέμβασης διαλογικής ανάγνωσης στις δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης δίγλωσσων παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η παρέμβαση διαλογικής ανάγνωσης εφαρμόστηκε σε 15 δίγλωσσα παιδιά προσχολικής ηλικίας, στη γλώσσα των συμμετεχόντων παιδιών, τα ισπανικά.

Σύμφωνα με τους Hangrave & Senechal (2000), η ανάγνωση ιστοριών έχει θετικά αποτελέσματα σε παιδιά με περιορισμένο εκφραστικό λεξιλόγιο. Συγκεκριμένα, στην μελέτη τους απέδειξαν ότι η διαλογική ανάγνωση επέφερε μεγαλύτερα οφέλη στο εκφραστικό λεξιλόγιο των παιδιών απ' ό,τι μια απλή ανάγνωση μιας ιστορίας. Οι ίδιοι εξέτασαν τα αποτελέσματα της ανάγνωσης ιστοριών, στην απόκτηση λεξιλογίου 32 παιδιών προσχολικής ηλικίας με φτωχές δεξιότητες εκφραστικού λεξιλογίου. Συγκεκριμένα εξέτασαν αν τα ευεργετικά αποτελέσματα της ανάγνωσης ιστοριών θα ήταν μεγαλύτερα όταν τα παιδιά ήταν ενεργοί συμμετέχοντες στη συζήτηση της ιστορίας, σε σύγκριση με τα παιδιά που συμμετείχαν σε μια απλή ανάγνωση. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης αποκάλυψαν ότι τα παιδιά μέσω της διαλογικής ανάγνωσης απέκτησαν σημαντικά μεγαλύτερα οφέλη στο εκφραστικό λεξιλόγιο, από ό,τι τα παιδιά της ομάδας απλής ανάγνωσης.

Τις επιδράσεις της διαλογικής ανάγνωσης στην ανάπτυξη της γλώσσας των παιδιών προσχολικής ηλικίας, εξέτασαν και οι Druten-Frietman, Strating, Denessen, & Verhoeven (2016), στην Ολλανδία. Επιπλέον, διερεύνησαν τις διαφορετικές

επιδράσεις σε παιδιά με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο. Συνολικά 683 παιδιά από 32 τάξεις νηπιαγωγείων συμμετείχαν στη μελέτη. Στόχος της μελέτης ήταν, να εξετάσει τις επιπτώσεις μιας παρέμβασης διαλογικής ανάγνωσης τόσο στις δεξιότητες λεξιλογίου των νηπίων όσο και στη φωνολογική τους ενημερότητα. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι η παρέμβαση της διαλογικής ανάγνωσης φαίνεται να είναι αποτελεσματική στην τόνωση της ανάπτυξης του εκφραστικού λεξιλογίου των παιδιών.

Οι Simsek & Erdogan (2015), εξέτασαν την αποτελεσματικότητα μιας παρέμβασης διαλογικής ανάγνωσης διάρκειας 4 εβδομάδων στις δεξιότητες δεκτικού και εκφραστικού λεξιλογίου παιδιών ηλικίας 4-5 ετών. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν πρόοδο στην ανάπτυξη της γλώσσας των παιδιών της πειραματικής ομάδας. Η συμμετοχή στην διαλογική ανάγνωση άλλαξε σημαντικά τα αποτελέσματα του δεκτικού και εκφραστικού λεξιλογίου αλλά και συνολικά της γλώσσας των παιδιών της πειραματικής ομάδας, συγκριτικά με τα αποτελέσματα των παιδιών της ομάδας ελέγχου.

Συνολικά, τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών αποκάλυψαν ότι η διαλογική ανάγνωση είχε σημαντικές επιδράσεις στην ανάπτυξη του δεκτικού και εκφραστικού λεξιλογίου αλλά και στην ανάπτυξη συνολικά τόσο της γλώσσας και των πρώιμων δεξιοτήτων γραμματισμού των νηπίων και ιδιαίτερα παιδιών που προέρχονται από μειονεκτικά περιβάλλοντα (Hangrave & Senechal, 2000 · Opel et al.2009 · Tsybina & Eriks-Brophy, 2010· Simsek & Erdogan , 2015 ·Drueten-Frietman, Strating, Denessen, & Verhoeven 2016). Επίσης η διαλογική ανάγνωση συμβάλει στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών (Lever & Senechal, 2011 · Elmonayer, 2013 ·Drueten-Frietman, Strating, Denessen, & Verhoeven, 2016· Huennekens & Xu, 2016), στην αφηγηματική ικανότητα και τις εκφραστικές γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών ηλικίας 4-5 ετών (Lever & Senechal, 2011).

2.5 Ανάγνωση παράσταση

Η δεύτερη σημαντική μεθοδολογική προσέγγιση της ανάγνωσης ιστοριών αποτελεί η ανάγνωση-παράσταση (performance-oriented approach) .

Χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτής της μεθόδου είναι η μη διακοπτόμενη διεξαγωγή της ανάγνωσης και ο περιορισμός της λεκτικής συμμετοχής των παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας (Γιαννικοπούλου, 1998 · Τάφα, 2001α). Κατά την ανάγνωση – παράσταση ο εκπαιδευτικός διαβάζει την ιστορία χωρίς να διακόπτει υποβάλλοντας ερωτήσεις. Η συζήτηση διεξάγεται κυρίως μετά την ανάγνωση ενός μεγάλου τμήματος ή ολόκληρου του κειμένου της ιστορίας (Γιαννικοπούλου, 1998 · Τάφα, 2001).

Μετά από την ανάγνωση της ιστορίας, η συζήτηση χρησιμοποιείται ως παιδαγωγικό μέσο για να δημιουργηθούν συνδέσεις μεταξύ της ιστορίας και των εμπειριών των παιδιών και παρέχει την ευκαιρία στα παιδιά να αποκτήσουν μια θετική εκτίμηση της λογοτεχνίας μέσω μιας ποικιλίας κοινωνικών, συναισθηματικών και γνωστικών αλληλεπιδράσεων (Zeec, 2007). Πρόκειται για εις βάθος συζητήσεις, οι οποίες θα προσφέρουν τη δυνατότητα στους παιδαγωγούς να αξιολογήσουν την κατανόηση της ιστορίας από τα παιδιά και να διαπραγματευτούν ιδέες που αν και δεν συνδέονται με το άμεσο περιεχόμενο, ωστόσο είναι σημαντικές για την οικοδόμηση του νοήματος της ιστορίας (Barrentine, 1996).

Οι ενήλικες σε αυτό το στυλ ανάγνωσης χρησιμοποιούν μια ποικιλία τεχνικών για να σηματοδοτήσουν σημαντικά σημεία της ιστορίας, όπως οι εναλλαγές στον τόνο της φωνής και στις εκφράσεις του προσώπου (Dickinson, 2001 · Zeec, 2007). Κατά την ανάγνωση παράσταση η ιστορία αντιμετωπίζεται ως μια αδιάσπαστη ενότητα, με στόχο τα παιδιά να κατανοήσουν το περιεχόμενο της αλλά ταυτόχρονα να απολαύσουν και να διευρύνουν την εμπειρία ακρόασης του λογοτεχνικού κειμένου. Η ανάγνωση παράσταση παρέχει στα παιδιά τη δυνατότητα να επικεντρωθούν στα στοιχεία της ιστορίας που τους άρεσαν περισσότερο, να μοιραστούν τις προσωπικές τους αναπαραστάσεις για την ιστορία και να αναπτύξουν πολλαπλές ερμηνείες των γεγονότων και να διαμορφώσουν την προσωπική τους αντίληψη σχετικά με το περιεχόμενο των ιστοριών (McGee & Morrow, 2005). Οι ερωτήσεις που οι παιδαγωγοί απευθύνουν προς τα παιδιά πριν αλλά κυρίως μετά την ανάγνωση της ιστορίας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κατανόηση του κειμένου από τα παιδιά, ενώ οι συχνές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μπορεί να αποπροσανατολίσουν την προσοχή των παιδιών από το περιεχόμενο της ιστορίας (Morrow , 1984 · Dickinson & Smith, 1994).

Οι Dickinson & Smith (1994), στη μελέτη τους εντόπισαν τρεις διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης των ιστοριών από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης. Η πρώτη μέθοδος αναφέρεται στη συν-δομιστική προσέγγιση των ιστοριών (co-constructive approach), σύμφωνα με την οποία η ανάλυση της ιστορίας και η συζήτηση πάνω σε αυτήν πραγματοποιούνταν από την εκπαιδευτικό και τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης της ιστορίας. Η δεύτερη μέθοδος που εντόπισαν ήταν η διδακτική-αλληλεπιδραστική προσέγγιση (didactic-interactional approach) ανάγνωση ιστοριών. Το κύριο χαρακτηριστικό αυτού του τρόπου αλληλεπίδρασης ήταν η περιορισμένη συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών πριν, κατά τη διάρκεια καθώς και μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης της ιστορίας. Η εκπαιδευτικός καθόριζε τον τρόπο διεξαγωγής της συζήτησης διατυπώνοντας ερωτήσεις που αφορούσαν την άμεση ανάκληση πληροφοριών του κειμένου. Η τρίτη μέθοδος αναφέρεται στην ανάγνωση-παράσταση (performance-oriented approach), κατά την οποία η συζήτηση για το περιεχόμενο της ιστορίας πραγματοποιούνταν κυρίως μετά την ανάγνωση, όπου είτε γινόταν η συζήτηση πάνω στο περιεχόμενο της ιστορίας, είτε η ιστορία συνδέονταν με τις εμπειρίες των παιδιών. Πριν την ανάγνωση πραγματοποιούνταν περιορισμένη συζήτηση βασισμένη στην παρουσίαση του βιβλίου από την εκπαιδευτικό και τη σύνδεση του βιβλίου με παρόμοιες ιστορίες. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης η λεκτική αλληλεπίδραση ήταν περιορισμένη και σχετιζόταν με τις προσπάθειες των παιδαγωγών να ενθαρρύνουν τα παιδιά να εξετάσουν τους χαρακτήρες των πρωταγωνιστών της ιστορίας, να ενθαρρύνουν τις προβλέψεις και τις προσωπικές συνδέσεις των παιδιών με την ιστορία και να αναλύσουν το λεξιλόγιο. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν μεγαλύτερα οφέλη στο λεξιλόγιο των παιδιών των τάξεων που εφαρμόστηκε η ανάγνωση-παράσταση συγκριτικά με τα παιδιά των τάξεων που εφαρμόστηκε η διδακτική-αλληλεπιδραστική προσέγγιση. Οι αναλυτικές συζητήσεις στις οποίες εμπλέκονταν τα παιδιά είχαν σημαντικές επιδράσεις στο λεξιλόγιο των παιδιών και μέτρια αποτελέσματα στην κατανόηση της ιστορίας.

Σχετικές μελέτες που έχουν γίνει στη χώρα μας είναι της Moschovaki (1996), η οποία μελέτησε τις στάσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης απέναντι στην τακτική ανάγνωσης ιστοριών, και την επίδραση που ασκεί στο λεξιλόγιο, την προσήλωση, τη συμμετοχή και τη γνωστική εμπλοκή των παιδιών. Στην έρευνα συμμετείχαν 20 νηπιαγωγοί από τη Χίο και τη Λέσβο. Τα αποτελέσματα της έρευνας

έδειξαν ότι ο τρόπος με τον οποίο οι παιδαγωγοί προσέγγιζαν τις ιστορίες ήταν περισσότερο προσανατολισμένος στη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης και ότι σε γενικές γραμμές δεν ενθάρρυναν την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Μόνο μία από τις 20 παιδαγωγούς που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας υιοθετούσε την αλληλεπιδραστική μέθοδο προσέγγισης των ιστοριών.

Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και στην έρευνα της Τάφα (2001β), η οποία εξέτασε τις τεχνικές των ερωτήσεων, που χρησιμοποιούσαν οι παιδαγωγοί της προσχολικής εκπαίδευσης κατά τη συζήτηση των ιστοριών με τα παιδιά. Οι νηπιαγωγοί του δείγματος εφάρμοζαν κατά κύριο λόγο τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης για να διαβάσουν τις ιστορίες στα παιδιά, υποβάλλοντας τις ερωτήσεις μετά την ανάγνωση της ιστορίας και όχι πριν ή κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας.

Επίσης, η έρευνα της Μιχαλοπούλου (2001), σχετικά με τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις της ανάγνωσης ιστοριών στο νηπιαγωγείο, έδειξε ότι οι παιδαγωγοί της προσχολικής ηλικίας υποβάλλουν τις ερωτήσεις στα παιδιά κυρίως μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης της ιστορίας, όπου παρείχαν και επιπλέον πληροφορίες στα παιδιά. Οι παιδαγωγοί του δείγματος δήλωσαν ότι δεν διέκοπταν σκοπίμως την ανάγνωση για να μην χάσουν τα παιδιά τον ειρμό και το νόημα της ιστορίας.

Τέλος, η Χλαπάνα (2005), εξέτασε αν οι δύο μέθοδοι ανάγνωσης ιστοριών, η αλληλεπιδραστική ανάγνωση και η ανάγνωση παράσταση, που χρησιμοποιούν οι παιδαγωγοί της προσχολικής εκπαίδευσης στην τάξη τους διαφέρουν ως προς: α) το εύρος της συζήτησης που διεξάγεται από τους παιδαγωγούς και τα παιδιά πριν από την έναρξη, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση της ιστορίας, β) το είδος της λεκτικής συμμετοχής των παιδαγωγών και των παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης της ιστορίας και γ) το εύρος της συζήτησης σχετικά με: τη δομή της ιστορίας, τους πρωταγωνιστές της ιστορίας, τις έννοιες και τις συμβάσεις του γραπτού λόγου, τις ερωτήσεις και τα σχόλια που ενεργοποιούν γνωστικές λειτουργίες των παιδιών και τη διαχείριση της συζήτησης και την αλληλεπίδραση των παιδαγωγών με τα παιδιά. Επίσης βασικός σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει την επίδραση που ασκούν οι δύο μέθοδοι ανάγνωσης ιστοριών, η αλληλεπιδραστική ανάγνωση και η ανάγνωση παράσταση, στην κατανόηση του κειμένου από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 8 παιδαγωγούς

προσχολικής εκπαίδευσης εκ των οποίων 4 εφάρμοζαν την αλληλεπιδραστική μέθοδο ανάγνωσης των ιστοριών και 4 που εφάρμοζαν τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης. Το δείγμα για την αξιολόγηση της κατανόησης των ιστοριών αποτέλεσαν 64 παιδιά, 8 από κάθε προσχολική τάξη, ηλικίας 5-6,3 ετών. Η κάθε παιδαγωγός διάβασε 4 εικονογραφημένες ιστορίες. Οι δύο διέθεταν απλή δομή και οι άλλες δύο διέθεταν σύνθετη δομή. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι δυο μέθοδοι ανάγνωσης ιστοριών διαφοροποιούνται ως προς τους παραπάνω σημαντικούς παράγοντες, ενώ τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας κατανοούν καλύτερα το κείμενο της ιστορίας, όταν οι παιδαγωγοί το διαβάζουν σύμφωνα με τη μέθοδο της ανάγνωσης παράστασης.

2.6 Οι ερωτήσεις κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων

Ένας από τους κύριους άξονες της έρευνας σχετικά με την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στις προσχολικές τάξεις, είναι ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαβάζουν μια ιστορία, ο τύπος της συζήτησης και η χρήση διαφορετικών τύπων ερωτήσεων (Teale, 2003). Οι συζητήσεις που διεξάγονται στην προσχολική τάξη και οι αλληλεπιδράσεις με αφορμή την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων θεωρούνται ως το πρωταρχικό εργαλείο για την ευρύτερη γλωσσική ανάπτυξη των μικρών παιδιών, τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους, την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραμματισμού αλλά και των νοητικών τους ικανοτήτων (Sadow, 1982 · Μοσχοβάκη 2001α · Allor & McCathren, 2003 · Walsh, 2008 · Bus et al., 2009). Η ενεργή συμμετοχή των παιδιών κατά την ανάγνωση ιστοριών, η οποία ενθαρρύνεται από τις ερωτήσεις και τα σχόλια των ενηλίκων επεκτείνει το κείμενο με προβλέψεις, αναλύσεις, αιτιολογήσεις καταστάσεων και προσώπων βοηθά το παιδί στην βαθύτερη κατανόηση του κειμένου (Μοσχοβάκη, 2004).

Το είδος των ερωτήσεων που υποβάλλουν οι παιδαγωγοί κατά την ανάγνωση παιδικών βιβλίων, αποτελεί σημαντική παράμετρο που επηρεάζει τη γενικότερη κατανόηση του κειμένου από τα παιδιά (Morrow, 1984). Σύμφωνα με τον Kirby (1996), ο τρόπος με τον οποίο μια ιστορία ερμηνεύεται από τα παιδιά επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις στρατηγικές ερωτήσεων των εκπαιδευτικών και τους τρόπους

με τους οποίους ανταποκρίνονται στις απαντήσεις των παιδιών (Kirby 1996). Οι ανοιχτές ερωτήσεις, οι οποίες επιδέχονται πολλές, διαφορετικές απαντήσεις προωθούν τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και ενθαρρύνουν τα παιδιά να σκεφτούν, να κάνουν προβλέψεις, να προβληματιστούν, να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις απόψεις τους, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη της γλώσσας και στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών (Hindman, Wasik & Bradley, 2019). Από την άλλη, οι κλειστές ερωτήσεις απαιτούν συνήθως μόνο μία ή λίγες λέξεις για απάντηση, ή ακόμη και μια απάντηση ναι / όχι (Hindman, Wasik & Bradley, 2019), μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να τραβήξουν την προσοχή των παιδιών σε αυτά που συμβαίνουν γύρω τους, να βοηθήσουν πιο ντροπαλά παιδιά να εκφραστούν, να δώσουν την ευκαιρία σε αλλόγλωσσα παιδιά να επικοινωνήσουν και να εκφραστούν με απλές λέξεις (Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν με τις ερωτήσεις τους να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των παιδιών, να τα ενεργοποιήσουν και να τους δώσουν την ευκαιρία να σκεφθούν, να διερευνήσουν και να εξάγουν συμπεράσματα. Η ενεργή συμμετοχή των νηπίων με σχόλια και παρατηρήσεις αλλά και οι απαντήσεις που αυτά δίνουν στις ανοιχτές ερωτήσεις των νηπιαγωγών έχουν θετική συμβολή στην ανάπτυξη της μάθησης και των εκφραστικών γλωσσικών τους δεξιοτήτων (Ματσαγγούρας, 2000), ανάλογα με το επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης κάθε νηπίου, η συζήτηση με αφορμή το κείμενο του βιβλίου μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στην ανάπτυξη των γλωσσικών τους δεξιοτήτων. Στα παιδιά που διαθέτουν περιορισμένες γλωσσικές δεξιότητες η συζήτηση που στηρίζεται στην εικονογράφηση κυρίως του κειμένου επιδρά περισσότερο στη γλωσσική τους ανάπτυξη. Στα παιδιά με πιο ανεπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες, η συζήτηση που περιστρέφεται γύρω από την ανάλυση, αιτιολόγηση καταστάσεων και πράξεων των ηρώων, τις προβλέψεις για την εξέλιξη της ιστορίας και γενικότερα τη συζήτηση ανάλυσης του κειμένου ασκεί σημαντικότερη επίδραση στην ανάπτυξη των γλωσσικών τους δεξιοτήτων (Μοσχοβάκη 2001β).

Μια άλλη παράμετρος αποτελεί, η χρονική στιγμή κατά την οποία υποβάλλονται οι ερωτήσεις από τους παιδαγωγούς, όταν διαβάζουν μια ιστορία στην τάξη, φαίνεται να επηρεάζει τον βαθμό κατανόησης του κειμένου από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Τάφα, 2001α). Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας πρέπει

πριν την ανάγνωση μιας ιστορίας να δείχνουν και να συζητούν μαζί με τα παιδιά το εξώφυλλο του βιβλίου και να τα προτρέπουν να προβλέψουν το περιεχόμενο της ιστορίας, να προσπαθήσουν να διαβάσουν ή να αναγνωρίσουν γνωστές τους λέξεις στον τίτλο του βιβλίου να συζητήσουν για το συγγραφέα ή τον εικονογράφο του βιβλίου, αλλά και να μιλήσουν με τα παιδιά για το είδος του βιβλίου. Οι ερωτήσεις που υποβάλλουν οι νηπιαγωγοί πριν την έναρξη της ανάγνωσης της ιστορίας βοηθούν τα παιδιά να ενημερωθούν για την υπόθεση της ιστορίας, να γνωρίσουν τους ήρωες ή να ανακαλέσουν στη μνήμη τους γνώστες πληροφορίες (Τάφα, 2001α, Τάφα, 2001β).

Οι εκπαιδευτικοί με τις ερωτήσεις που υποβάλλουν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, θα πρέπει να παροτρύνουν τα παιδιά να προβλέψουν την έκβαση της ιστορίας, να εκφράζουν την προσωπική τους άποψη για τα γεγονότα της ιστορίας και να σχολιάζουν τις εικόνες (Τάφα, 2001α · Τάφα, 2001β). Οι ερωτήσεις που υποβάλλονται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης της ιστορίας δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να αποσαφηνίσουν έννοιες που ίσως δεν έχουν κατανοήσει ή να κατακτήσουν νέες έννοιες.

Οι ερωτήσεις που υποβάλλονται μετά την ανάγνωση μιας ιστορίας δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να επαναλάβουν τα στοιχεία της ιστορίας όπως το θέμα, τους στόχους των πρωταγωνιστών και τις λύσεις των προβλημάτων που αντιμετώπισαν. Επιπλέον διευκολύνουν τα παιδιά να συνδέσουν την ιστορία με εμπειρίες από την δική τους ζωή και δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να διευρύνουν τη συζήτηση και το σχολιασμό των γεγονότων της ιστορίας (Τάφα, 2001α).

Οι Reese & Cox (1999), διερεύνησαν την επίδραση των διαφορετικών τρόπων ανάγνωσης των ιστοριών στην ανάπτυξη του δεκτικού λεξιλογίου, παιδιών που προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου και στην κατανόηση των ιστοριών. Ειδικότερα, μελέτησαν την επίδραση που ασκούν στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών οι ερωτήσεις που διαφέρουν ως προς το βαθμό που ενεργοποιούν χαμηλού και υψηλού επιπέδου νοητικές λειτουργίες.

Η πρώτη μέθοδος ανάγνωσης ήταν η περιγραφική μέθοδος, η οποία αφορούσε στη διατύπωση ερωτήσεων «τι» και «που». Οι ερωτήσεις αυτές είχαν στόχο την περιγραφή των εικόνων και την ονομασία των αντικειμένων που απεικονίζονταν σε αυτές. Η δεύτερη μέθοδος ανάγνωσης ήταν η αλληλεπιδραστική μέθοδος, η οποία

έδινε έμφαση στην κατανόηση του νοήματος της ιστορίας και περιλάμβανε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που ζητούσαν από τα παιδιά να κάνουν προβλέψεις και να εξάγουν συμπεράσματα σχετικά με την πλοκή των ιστοριών, σύμφωνα με το διαλογικό τρόπο ανάγνωσης ιστοριών. Η τρίτη μέθοδος αφορούσε στη μέθοδο της ανάγνωσης παράστασης, όπου οι παιδαγωγοί πραγματοποιούσαν τη συζήτηση της ιστορίας πριν και μετά την ανάγνωση και υπέβαλαν ερωτήσεις που ζητούσαν από τα παιδιά να εξάγουν συμπεράσματα και να συζητήσουν για την πλοκή της ιστορίας. Σαράντα οκτώ παιδιά ηλικίας 4 ετών ανατέθηκαν τυχαία στις τρεις ομάδες με τις διαφορετικές μορφές ανάγνωσης για μια περίοδο 6 εβδομάδων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η περιγραφική προσέγγιση ανάγνωσης των ιστοριών που αφορούσε στη διατύπωση ερωτήσεων «τι» και «που», σημείωσε τα θετικότερα αποτελέσματα στην ανάπτυξη του δεκτικού λεξιλογίου των παιδιών αλλά και στην ανάδυση των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου. Οι Reese & Cox (1999), υπογράμμισαν ακόμη, ότι οι επιδράσεις των μεθοδολογικών προσεγγίσεων ανάγνωσης διαφοροποιούνται ανάλογα με το αρχικό επίπεδο των ικανοτήτων των παιδιών. Τα παιδιά με χαμηλό επίπεδο λεξιλογίου επωφελούνται περισσότερο από ερωτήσεις χαμηλής γνωστικής απαίτησης που εστιάζουν στην περιγραφή των εικόνων και στην ονομασία των αντικειμένων. Αντίθετα, τα παιδιά που διαθέτουν πιο υψηλό επίπεδο λεξιλογίου μπορούν να ανταποκριθούν σε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις που ενεργοποιούν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες και να αξιοποιήσουν τις πληροφορίες που συγκεντρώνουν κατά την ανάγνωση της ιστορίας, ώστε να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους.

Οι Wasik et al. (2006), πραγματοποίησαν μια παρέμβαση γλώσσας και γραμματισμού. Κύριος στόχος της παρέμβασης τους ήταν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με συγκεκριμένες στρατηγικές αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης βιβλίων αλλά και το πώς θα αυξήσουν τις ευκαιρίες για την ανάπτυξη της γλώσσας και του λεξιλογίου των παιδιών. Στην παρέμβαση συμμετείχαν 207 παιδιά από δυο κέντρα προσχολικής αγωγής, 139 στην ομάδα παρέμβασης και 68 στην ομάδα ελέγχου και 16 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων 10 συμμετείχαν στη παρέμβαση και 6 στην ομάδα ελέγχου. Οι εκπαιδευτικοί της πειραματικής ομάδας επιμορφώθηκαν σε τρία στοιχεία της ανάγνωσης βιβλίων: α) στην υποβολή ανοιχτών ερωτήσεων, β) στην ανάπτυξη λεξιλογίου των παιδιών και στη δημιουργία συσχετίσεων. Σύμφωνα με τους Wasik & Bond (2001), η ανάπτυξη του λεξιλογίου και η δημιουργία

συσχετίσεων, η διδασκαλία λέξεων λεξιλογίου και η επέκταση των λέξεων – στόχων σε άλλες δραστηριότητες, βελτιώνει τη μάθηση νέων λέξεων.

Ο τρόπος ανάγνωσης των εκπαιδευτικών και οι ερωτήσεις που υποβάλλουν, πριν την ανάγνωση, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και μετά την ανάγνωση αξιολογήθηκε πριν και μετά την παρέμβαση. Οι εκπαιδευτικοί στην ομάδα παρέμβασης συζήτησαν περισσότερο και έθεσαν περισσότερες ανοιχτές ερωτήσεις, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης της ιστορίας, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς της ομάδας ελέγχου. Εξετάστηκε η σχέση μεταξύ των στρατηγικών ερωτήσεων που εφάρμοσαν οι εκπαιδευτικοί και των αποτελεσμάτων στις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συζητούν με τα παιδιά τόσο κατά την ανάγνωση αλλά και μετά την ανάγνωση μπορεί να επηρεάσει τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών. Συγκεκριμένα, η χρήση στρατηγικών ερωτήσεων οι οποίες παρέχουν ανατροφοδότηση στη γλώσσα των παιδιών και η υποβολή περιγραφικών ερωτήσεων, ερωτήσεων πρόβλεψης, ανάκλησης φαίνεται να συνδέεται με τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Επίσης τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η υποβολή ερωτήσεων πριν και μετά την ανάγνωση μιας ιστορίας, μπορεί να έχουν μεγαλύτερες επιπτώσεις στην ανάπτυξη της γλώσσας των παιδιών απ' ότι οι ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης της ιστορίας που συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Dickinson & Smith (1994). Τέλος, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνέβαλε στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μέσα στη τάξη που ενθάρρυνε τη χρήση της γλώσσας από τα παιδιά, συνεπώς υπήρξαν θετικές επιδράσεις στην ανάπτυξη της γλώσσας και του γραμματισμού των παιδιών.

Μια άλλη μελέτη η οποία σχετίζεται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι αυτή των Milburn et. al (2014), οι οποίοι στη μελέτη τους διερεύνησαν κατά πόσο η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ενίσχυσε τη χρήση των στρατηγικών ερωτήσεων κατά την κοινή ανάγνωση βιβλίων με μικρές ομάδες παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στη μελέτη αυτή χρησιμοποιήθηκε ένας σχεδιασμός πριν και μετά την παρέμβαση, με τυχαία ανάθεση είκοσι εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας στην πειραματική και στην ομάδα ελέγχου. Μικρές ομάδες παιδιών από κάθε τάξη ανατέθηκαν τυχαία στην πειραματική ή στην ομάδα ελέγχου. Οι 10 εκπαιδευτικοί της πειραματικής ομάδας που συμμετείχαν σε ένα 18ωρο επιμορφωτικό πρόγραμμα αναδυόμενου γραμματισμού, επιμορφώθηκαν πάνω στις στρατηγικές κοινής

ανάγνωσης βιβλίων στην τάξη. Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί της ομάδας ελέγχου βρίσκονταν σε λίστα αναμονής για τη συμμετοχή τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα που θα ακολουθούσε μετά το τέλος της παρέμβασης.

Κάθε εκπαιδευτικός βιντεοσκοπήθηκε κατά την ανάγνωση δύο βιβλίων σε μια μικρή ομάδα τριών έως τεσσάρων παιδιών, πριν και μετά την παρέμβαση. Στην παρέμβαση συμμετείχαν συνολικά 76 παιδιά προσχολικής ηλικίας τα οποία προσελήφθησαν από την τάξη κάθε εκπαιδευόμενου που συμμετείχε και προέρχονταν από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι οι εκπαιδευτικοί της πειραματικής ομάδας ενέπλεξαν τα παιδιά σε εκτενέστερες συζητήσεις μετά από την επιμόρφωση, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Χρησιμοποίησαν μεγαλύτερο αριθμό ανοιχτών ερωτήσεων, υιοθετώντας ένα αλληλεπιδραστικό τρόπο συζήτησης, επίσης χρησιμοποίησαν ένα μεγαλύτερο ποσοστό διαφορετικών λέξεων στη συζήτηση που σχετίζονταν με το βιβλίο. Οι εκπαιδευτικοί προσέφεραν ένα πλουσιότερο γλωσσικό περιβάλλον για τα παιδιά. Κατά συνέπεια, όπως συμπέραναν οι ερευνητές η επιμόρφωση μπορεί να ενισχύσει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εμπλέκουν τα παιδιά σε εκτεταμένες συζητήσεις κατά την κοινή ανάγνωση ιστοριών με παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Η μελέτη των Blewitt et al. (2009), εντοπίζει τα χαρακτηριστικά των ερωτήσεων που βοηθούν τα παιδιά ηλικίας 3 ετών να μάθουν άγνωστες λέξεις κατά την κοινή ανάγνωση ιστοριών. Εξετάστηκε η επίδραση του γνωστικού επιπέδου των ερωτήσεων, η τοποθέτηση των ερωτήσεων και έγινε μια προσέγγιση στην τεχνική της σκαλωσιάς. Οι ερωτήσεις σχετικά με τις λέξεις - στόχους βελτίωσαν την κατανόηση των παιδιών και την παραγωγή λέξεων ενώ τα παιδιά με πλουσιότερο αρχικό λεξιλόγιο ωφελήθηκαν περισσότερο από τα παιδιά με φτωχότερο αρχικό λεξιλόγιο. Ωστόσο, μια προσέγγιση με την τεχνική της σκαλωσιάς, στην οποία οι ενήλικες υπέβαλαν ερωτήσεις χαμηλού γνωστικού επιπέδου όταν παρουσιάζονταν αρχικά οι άγνωστες λέξεις και ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου στη συνέχεια, διευκόλυναν την βαθύτερη κατανόηση των εννοιών των λέξεων από τα παιδιά, όπως εκτιμήθηκε.

Οι Walsh & Blewitt (2006), εξέτασαν τις επιδράσεις των ερωτήσεων των ενηλίκων στα παιδιά κατά τη διάρκεια ανάγνωσης ιστοριών στην απόκτηση νέων λέξεων από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στη μελέτη συμμετείχαν 35 παιδιά ηλικίας τριών ετών, που φοιτούσαν σε νηπιαγωγεία που εξυπηρετούν μεσαίες και

ανώτερες τάξεις στη περιοχή της Φιλαδέλφεια. Τα παιδιά ανατέθηκαν τυχαία σε μια από τρεις ομάδες που δημιουργήθηκαν για την παρέμβαση, με γνώμονα τις ερωτήσεις που υποβάλλονται κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων: 1. Στη πρώτη ομάδα τέθηκαν ερωτήσεις που εκμαιεύουν το λεξιλόγιο - εκμαιευτικές λεξιλογίου (vocabulary eliciting question condition). Οι ερωτήσεις που εκμαιεύουν λεξιλόγιο, απαιτούσαν από αυτά να απαντήσουν με νέες λέξεις - στόχους από την ιστορία. 2. Στη δεύτερη ομάδα τέθηκαν μη εκμαιευτικές (noneliciting question condition). Οι μη εκμαιευτικές ερωτήσεις περιέχουν τις νέες λέξεις - στόχο, αλλά οι απαντήσεις των παιδιών δεν ήταν απαραίτητο να περιέχουν τις λέξεις - στόχους. Για παράδειγμα στην ερώτηση: «Τί χρώμα είναι η παγόδα;». Η απάντηση «μαύρο» ήταν σωστή. 3. Στη τρίτη ομάδα δεν υποβλήθηκε καμία ερώτηση κατά τη διάρκεια των συνεδριών ανάγνωσης ιστορίας. Τα στοιχεία από αυτήν την μελέτη, δείχνουν ότι ο τύπος των ερωτήσεων δεν διαδραματίζει ιδιαίτερο ρόλο στην εκμάθηση νέων λέξεων. Θέτοντας στα παιδιά ερωτήσεις που εστιάζουν στο νέο λεξιλόγιο και εμπλέκοντας τα παιδιά σε συζήτηση για τις νέες λέξεις της ιστορίας βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν τις νέες λέξεις, περισσότερο από την απλή ανάγνωση. Εντούτοις, οι «εκμαιευτικές» ερωτήσεις που απαιτούν από το παιδί να ανακαλέσει και να χρησιμοποιήσει το νέο λεξιλόγιο δεν ωφελούν την ανάπτυξη της δεκτικής ή εκφραστικής γνώσης του λεξιλογίου των παιδιών περισσότερο από τις «μη εκμαιευτικές» ερωτήσεις». Συνεπώς οι ερωτήσεις που εκμαιεύουν τις νέες λέξεις δεν φαίνεται να είναι αποτελεσματικότερες από τις μη εκμαιευτικές.

Οι Walsh & Rose (2013), εντόπισαν ότι αν και πολλές έρευνες εξετάζουν τις επιπτώσεις της αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης ιστοριών και των ερωτήσεων στο εκφραστικό λεξιλόγιο των παιδιών, οι επιπτώσεις στο δεκτικό λεξιλόγιο δεν είναι τόσο σαφείς. Η μελέτη τους είχε ως στόχο να απαντήσει το εξής ερώτημα: Ποιος είναι ο αντίκτυπος των ερωτήσεων που εκμαιεύουν λεξιλόγιο και των μη εκμαιευτικών ερωτήσεων λεξιλογίου, στην απόκτηση του δεκτικού λεξιλογίου. Αναμενόταν ότι οι μη εκμαιευτικές ερωτήσεις θα οδηγούσαν σε περισσότερα οφέλη στο λεξιλόγιο, απ' ό,τι οι εκμαιευτικές ερωτήσεις. Στην εν λόγω μελέτη συμμετείχαν σαράντα πέντε παιδιά, με μητρική γλώσσα την αγγλική. Οι συμμετέχοντες κυμαίνονταν σε ηλικία από 2, 6 χρονών έως 5, 3 χρονών περίπου. Για τη μελέτη αυτή δημιουργήθηκαν τρία παραμύθια τα οποία ήταν κατάλληλα για παιδιά

προσχολικής ηλικίας. Από τα τρία παραμύθια επιλέχθηκαν εννέα, άγνωστες στα παιδιά, λέξεις – στόχοι για αυτή τη μελέτη.

Οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν σε μια περίοδο 6 εβδομάδων. Για τις παρεμβάσεις τα παιδιά συναντήθηκαν ξεχωριστά με έναν ερευνητή σε ένα ήσυχο χώρο του νηπιαγωγείου. Σε κάθε συνεδρία διαβάζονταν δυο από τα τρία βιβλία.

Τόσο στην κατάσταση των ερωτήσεων εκμείυσης λεξιλογίου όσο και σε αυτήν των μη εκμειυτικών ερωτήσεων, στα παιδιά υποβλήθηκαν έξι ερωτήσεις που επικεντρώνονταν στις λέξεις - στόχους κάθε ιστορίας. Οι ερωτήσεις εκμείυσης λεξιλογίου απαιτούσαν από κάθε παιδί να απαντήσει με τις νέες λέξεις – στόχους της ιστορίας. Από την άλλη, οι μη εκμειυτικές ερωτήσεις περιείχαν τις λέξεις – στόχους αλλά οι απαντήσεις των παιδιών δεν χρειαζόταν να περιέχουν τις νέες λέξεις – στόχους. Οι μη εκμειυτικές ερωτήσεις και οι εκμειυτικές ερωτήσεις ήταν όλες αντιληπτικές - ερωτήσεις χαμηλού γνωστικού επιπέδου. Οι ερωτήσεις ήταν διάσπαρτες σε όλη την ανάγνωση του βιβλίου και τέθηκαν μόνο ερωτήσεις σχετικά με τις λέξεις-στόχους. Στην κατάσταση ελέγχου, υπήρξε μια μη-αλληλεπιδραστική ανάγνωση του κειμένου χωρίς κανένα σχόλιο πάνω στο κείμενο της ιστορίας.

Στην τέταρτη παρέμβαση τέλος, κατά την ίδια περίοδο των 6 εβδομάδων, στα παιδιά διαβάζονταν ξεχωριστά και οι τρεις ιστορίες με αντισταθμισμένη σειρά. Στην κατάσταση των ερωτήσεων εκμείυσης λεξιλογίου όσο και σε αυτήν των μη εκμειυτικών ερωτήσεων, τα παιδιά ρωτήθηκαν για κάθε λέξη – στόχο μια φορά, συνολικά ρωτήθηκαν τρεις ερωτήσεις κατά τη διάρκεια κάθε ιστορίας και συνολικά εννέα ερωτήσεις στην τελευταία συνεδρία της παρέμβασης.

Αυτό το πείραμα επέτρεψε την μελέτη των επιπτώσεων των διαφορετικών στυλ ερωτήσεων στο πλαίσιο της κοινής ανάγνωσης ιστοριών σχετικά με την απόκτηση νέου λεξιλογίου των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Παρόμοια με την παρέμβαση των Walsh & Blewitt (2006), τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στη μελέτη συμμετείχαν σε μία από τις τρεις συνθήκες ανάγνωσης: μία συνθήκη με ερωτήσεις που δεν εκμείυαν λεξιλόγιο, μια με ερωτήσεις που εκμείυαν λεξιλόγιο και μια ομάδα ελέγχου στην οποία δεν τέθηκαν ερωτήσεις.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, τα παιδιά στη συνθήκη των μη εκμειυτικών ερωτήσεων είχαν σημαντικά υψηλότερα αποτελέσματα μετά την παρέμβαση στις νέες λέξεις σε σχέση με τα παιδιά στην συνθήκη των ερωτήσεων εκμείυσης νέων λέξεων. Εναλλακτικά, σε προηγούμενη μελέτη, οι μη εκμειυτικές ερωτήσεις δεν

προωθούσαν την εκμάθηση νέων λέξεων σημαντικά περισσότερο από ότι οι ερωτήσεις εκμείουσας λεξιλογίου (Walsh&Blewitt, 2006). Οι ερωτήσεις που δεν εκμειούν λεξιλόγιο, φέρνουν σε επαφή τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με μια λέξη στόχο, αλλά η επιπλέον έκθεση δεν οδήγησε σε μεγαλύτερη μάθηση λέξεων σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μη εκμειυτικές ερωτήσεις είναι ένας ιδιαίτερα χρήσιμος τρόπος κατά την ανάγνωση ιστοριών από τους ενήλικες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, ενώ οι εκμειυτικές ερωτήσεις είναι γλωσσικά απαιτητικές για αυτή την ηλικία.

Η μελέτη των Gontzalez et al. (2014), αναλύει τα πρότυπα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση ιστοριών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς και τον τύπο, τη συχνότητα και τη διάρκεια των ερωτήσεων των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες του δεκτικού και εκφραστικού λεξιλογίου των νηπίων. Κατά τη διάρκεια 18 εβδομάδων, 100 παιδιά προσχολικής ηλικίας, από τάξεις εννέα σχολείων που βρίσκονταν σε δύο διαφορετικές περιοχές στο Νότιο-Κεντρικό Τέξας, συμμετείχαν σε ενενήντα εικοσάλεπτες συνεδρίες κοινής ανάγνωσης σε μικρές ομάδες. Συνολικά είκοσι ένα δάσκαλοι ανατέθηκαν τυχαία είτε στην ομάδα παρέμβασης, είτε στην ομάδα ελέγχου. Η διδασκαλία των εκπαιδευτικών εξετάστηκε μέσω βιντεοσκοπημένων παρατηρήσεων.

Ο πρώτος στόχος της μελέτης ήταν να αξιολογήσει τη σχέση μεταξύ των ερωτήσεων των εκπαιδευτικών πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση των βιβλίων και των αποτελεσμάτων στο λεξιλόγιο των παιδιών. Ο δεύτερος στόχος της μελέτης ήταν να αξιολογηθεί η σχέση μεταξύ συχνότητας και διάρκειας των ερωτήσεων των εκπαιδευτικών και τα οφέλη στο λεξιλόγιο των παιδιών. Υποτέθηκε ότι η εκτεταμένη συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτικών - παιδιών, επικεντρωμένη στο λεξιλόγιο, θα παρείχε στα παιδιά περισσότερες ευκαιρίες να προβληματιστούν και να επεξεργαστούν τις έννοιες των λέξεων και έτσι να μάθουν τις λέξεις.

Τα ευρήματα της έρευνας οδήγησαν στα εξής συμπεράσματα: Πρώτον, ο χρόνος που αφιερώθηκε μετά την ανάγνωση σχετίζεται σημαντικά με το εκφραστικό λεξιλόγιο. Ωστόσο, η χρονική στιγμή των ερωτήσεων δεν φαίνεται να έχει σημασία στα αποτελέσματα δεκτικού λεξιλογίου. Δεύτερον, η διάρκεια των ερωτήσεων των εκπαιδευτικών συσχετιζόταν σημαντικά με τα αποτελέσματα δεκτικού λεξιλογίου, ενώ τόσο η συχνότητα όσο και η διάρκεια των ερωτήσεων σχετιζόνταν με το εκφραστικό λεξιλόγιο. Για το δεκτικό λεξιλόγιο, είναι σημαντικές οι ερωτήσεις που

σχετίζονται με το λεξιλόγιο και την κατανόηση. Τα ευρήματα αυτά ενισχύουν τη βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι η συμμετοχή των παιδιών στην αλληλεπιδραστική - διαλογική ανάγνωση που προκαλεί την ενεργό συμμετοχή τους, σχετίζεται με σημαντικά κέρδη στη γλώσσα των παιδιών και την ανάπτυξη γραμματισμού.

Οι Hindman, Wasik & Bradley (2019), εξέτασαν τις συζητήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης βιβλίων στις προσχολικές τάξεις, καθώς και τις σχέσεις μεταξύ αυτών των συζητήσεων και της ανάπτυξης του λεξιλογίου των παιδιών. Συμμετέχοντες ήταν 27 εκπαιδευτικοί και 592 παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ένας επιμορφωμένος εκπαιδευτής επισκέφθηκε κάθε τάξη στην αρχή της σχολικής χρονιάς και βιντεοσκοπήσε την εκπαιδευτικό κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας της επιλογής της μέσα στη τάξη. Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί ανατέθηκαν τυχαία είτε στην ομάδα παρέμβασης, η οποία επικεντρωνόταν στην επιμόρφωση τους πάνω σε στρατηγικές ανάγνωσης ιστοριών που προωθούν τις δεξιότητες της γλώσσας και του γραμματισμού, είτε στην ομάδα ελέγχου, χρησιμοποιώντας τις συνήθειες σε αυτούς στρατηγικές ανάγνωσης.

Οι συνεδρίες ανάγνωσης κωδικοποιήθηκαν όσον αφορά τον τύπο των ερωτήσεων των εκπαιδευτικών (ανοικτού / κλειστού τύπου), τις απαντήσεις των παιδιών, τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών στα σχόλια των παιδιών και το χρόνο που ο εκπαιδευτικός έδινε για την αναμονή της απάντησης. Αξιολογήθηκε επίσης η ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί σπάνια υπέβαλαν ερωτήσεις ανοικτού τύπου, αντιθέτως κυριάρχησαν οι ερωτήσεις κλειστού τύπου κατά την κοινή ανάγνωση. Οι εκπαιδευτικοί γενικά δέχονταν μια απάντηση ανά ερώτηση και περίμεναν ελάχιστα για να απαντήσουν τα παιδιά και σχεδόν πάντα προσέφεραν άμεση (χωρίς αναμονή) ανατροφοδότηση σχετικά με την απάντηση. Επιπλέον, αυτή η μελέτη επεδίωκε επίσης να προσδιορίσει τον τρόπο με τον οποίο αυτά τα επιμέρους στοιχεία των συζητήσεων, συμβάλλουν στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά επωφελήθηκαν περισσότερο από τα σχόλια των εκπαιδευτικών συγκριτικά με τις ερωτήσεις που έθεσαν στα παιδιά.

Η λεκτική αλληλεπίδραση έχει αναγνωριστεί ως μια σημαντική μέθοδος για την ανάπτυξη της κατανόησης από την πλευρά των παιδιών, των σκέψεων και των συναισθημάτων των άλλων. Στην ποιοτική μελέτη της Martucci (2016), πραγματοποιήθηκε μια ανάλυση της συζήτησης μεταξύ των παιδιών προσχολικής

ηλικίας και των δασκάλων τους, κατά την κοινή ανάγνωση ιστοριών. Αυτή η μελέτη περίπτωσης διεξήχθη σε ένα νηπιαγωγείο μιας προαστιακής περιοχής της παράκτιας Αυστραλίας. Ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών εμπειριών δόθηκε στα παιδιά, αντικατοπτρίζοντας τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Στη μελέτη συμμετείχαν συνολικά 41 παιδιά, ηλικίας 4 έως 5 ετών, από δυο προσχολικές τάξεις και πέντε εκπαιδευτικοί. Τα αγγλικά ήταν η μητρική γλώσσα των παιδιών. Ένα σχήμα κωδικοποίησης που αναπτύχθηκε από τους Symons et al. (2005), προσαρμόστηκε για χρήση σε αυτή τη μελέτη και εφαρμόστηκε για τον εντοπισμό των συμφραζομένων κατηγοριών. Αυτές οι κατηγορίες παρατίθενται παρακάτω: 1. Γνωστικές δηλώσεις: Όταν οι συμμετέχοντες αναφέρονται σε νοητικές δηλώσεις, που περιλαμβάνουν λέξεις όπως: θυμάμαι, ξεχνάω, ξέρω, σκέφτομαι, πιστεύω, φαντάζομαι, ονειρεύομαι. 2. Δηλώσεις συναισθηματικής επιθυμίας: Όταν οι συμμετέχοντες αναφέρονται ή εκφράζουν μια επιθυμία, ανάγκη, ή κατάσταση που τους λείπει κάποιος ή κάτι. 3. Συναισθηματικές καταστάσεις: Όταν οι συμμετέχοντες αναφέρονται σε βασικές συγκινησιακές καταστάσεις, για παράδειγμα, χαρά, λύπη, φόβο, θυμό, αγάπη, μίσος κ.α. 4. Συμπεριφοριστικές δηλώσεις: Όταν οι συμμετέχοντες αναφέρονται στη συμπεριφορά ως αποτέλεσμα ή συνδέονται άμεσα με ψυχικές καταστάσεις, για παράδειγμα, «Κρύβεται επειδή φοβάται».

Η ανάλυση των μετρήσεων της έκφρασης αποκάλυψε ότι τα παιδιά χρησιμοποίησαν σχεδόν τόσες λεκτικές δηλώσεις όσες οι δάσκαλοι. Αυτό έδειξε ένα υψηλό επίπεδο αμφίδρομης λεκτικής ανταλλαγής (συνομιλιών) μεταξύ των συμμετεχόντων κατά την κοινή ανάγνωση. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι η κοινή ανάγνωση βιβλίων στο προσχολικό περιβάλλον είναι μια πλούσια πηγή συζήτησης που περιλαμβάνει αναφορά σε νοητικές καταστάσεις, συγκεκριμένα, επηρεάζει, επιθυμίες και γνωστικές καταστάσεις. Επιπλέον, η χρήση των ερωτήσεων από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να αποτελέσει έναν αποτελεσματικό τρόπο ώστε τα παιδιά να ασκήσουν και να ενισχύουν τις νοητικές τους ικανότητες.

Στη χώρα μας, η έρευνα της Τάφα (2001β), σχετίζονταν με τις τεχνικές των ερωτήσεων κατά την ανάγνωση ιστοριών. Συγκεκριμένα εξετάστηκαν οι ερωτήσεις ως προς το είδος και το βαθμό δυσκολίας τους, τη νοητική λειτουργία που ενεργοποιούσαν, προκειμένου να προωθήσουν τη σκέψη των παιδιών, καθώς και τη χρονική στιγμή κατά την οποία υποβάλλονταν από τις παιδαγωγούς, πριν, κατά ή μετά την ανάγνωση της ιστορίας. Το δείγμα της μελέτης αποτελούνταν από 30

παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας από τους νομούς Χανίων και Ρεθύμνου της Κρήτης. Οι παιδαγωγοί μαγνητοφωνήθηκαν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης δυο ιστοριών στην τάξη τους. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας του δείγματος υπέβαλλαν κυρίως ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου, οι οποίες εστιαζόταν στις εικόνες του βιβλίου, έλεγχαν αν κατανόησαν την πλοκή της ιστορίας και αν τους άρεσε ή όχι το βιβλίο. Σπάνια υπέβαλλαν ερωτήσεις υψηλού επιπέδου, οι οποίες ενεργοποιούν ανώτερες νοητικές λειτουργίες, όπως η εφαρμογή, η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση, και στις οποίες τα παιδιά καλούνται να συνδέσουν τις δικές τους εμπειρίες με εκείνες των πρωταγωνιστών της ιστορίας, να εξαγάγουν κάποιο συμπέρασμα, να προβλέψουν την πλοκή της ιστορίας ή να ερμηνεύσουν τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών. Επιπλέον οι περισσότερες ερωτήσεις που έθεταν οι παιδαγωγοί του δείγματος ήταν «κλειστού τύπου» ερωτήσεις. Υπέβαλλαν λίγες ερωτήσεις «ανοικτού τύπου», στις οποίες τα παιδιά μπορούσαν να διατυπώσουν την άποψη τους (Τάφα, 2001β).

2.7 Η γνωστική εμπλοκή των παιδιών

Η συζήτηση με αφορμή την ανάγνωση παιδικών βιβλίων συμβάλλει στην ανάπτυξη σύνθετων γνωστικών δεξιοτήτων που έχουν σχέση με την ανάπτυξη της αφαιρετικής σκέψης (Μοσχοβάκη, 2004). Οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας κρίνεται χρήσιμο να διατυπώνουν ερωτήσεις προς τα παιδιά που τα βοηθούν να καλλιεργήσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες και τα ωθούν προς ανώτερα επίπεδα σκέψης (Kirby, 1996β, Τάφα, 2001β). Οι ερωτήσεις που ενθαρρύνουν τα παιδιά να κάνουν προβλέψεις σχετικά με την εξέλιξη των γεγονότων, ερωτήσεις ανάλυσης, αξιολόγησης των γεγονότων της ιστορίας, αλλά και οι ερωτήσεις που ζητούν από τα παιδιά να συνδέσουν την ιστορία με τις εμπειρίες της προσωπικής τους ζωής προάγουν τη γνωστική εμπλοκή των παιδιών στη συζήτηση και ενισχύουν την κατανόηση του κειμένου (Χλαπάνα, 2012).

Ο Sigel (1986), περιέγραψε τρία επίπεδα γνωστικής αποστασιοποίησης των ερωτήσεων κατά την ανάγνωση ιστοριών: τις στρατηγικές χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου. Πιο αναλυτικά, οι στρατηγικές χαμηλού επιπέδου περιλαμβάνουν συγκεκριμένες περιγραφές αντικειμένων που είναι οπτικά παρόντα στο βιβλίο και ανακλήσεις πληροφοριών οι οποίες είναι διαθέσιμες μέσω του κειμένου ή των εικονογραφήσεων. Επιπλέον περιλαμβάνουν μη λεκτικές

πληροφορίες, όπως χειρονομίες ή δραματοποιήσεις, για να υποστηρίξουν την κατανόηση (Sigel, 1986). Οι στρατηγικές μεσαίου επιπέδου χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να επεκτείνουν την κατανόηση, αλλά δεν έχουν υψηλές προσδοκίες από τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών. Στηρίζονται σε αυτό που παρουσιάζεται στο κείμενο και παρέχουν πρόσθετες πληροφορίες που μπορούν να διευρύνουν την κατανόηση του κόσμου από τα παιδιά ή να τους βοηθήσουν στη σύνδεση νέων όρων λεξιλογίου σε υπάρχοντα εννοιολογικά πλαίσια. Οι στρατηγικές μεσαίου επιπέδου, όπως ο ορισμός, η παροχή πληροφοριών, η ακολουθία των γεγονότων, η περιγραφή, τα συμπεράσματα, η εκτίμηση, η ανάκληση και η εξήγηση ταξινομούνται ως στρατηγικές μέσου επιπέδου, χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να επεκτείνουν την κατανόηση, αλλά δεν έχουν υψηλές προσδοκίες από τις προϋπάρχουσες γνώσεις (Sigel, 1986). Τέλος, οι στρατηγικές υψηλού επιπέδου απαιτούν από το παιδί να σκέφτεται πέρα από τις πληροφορίες του βιβλίου και προϋποθέτουν κάποιο βαθμό προηγούμενης γνώσης και γλωσσικής ικανότητας από το παιδί – ακροατή. Οι στρατηγικές υψηλού επιπέδου, ζητούν από το παιδί να αξιολογεί τις συνέπειες, να αξιολογεί την επίδραση, την ικανότητα, την προσπάθεια ή / και την απόδοση, να συμπεράνει την αιτία-αποτέλεσμα, να συμπεράνει την επίδραση, να προτείνει εναλλακτικές λύσεις, να επιλύσει προβλήματα ή συγκρούσεις.

Οι Barnes & Dickinson (2017), εξέτασαν τα σχόλια των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια των συνεδριών κοινής ανάγνωσης και εξέτασαν τις συσχετίσεις μεταξύ των ερωτήσεων των εκπαιδευτικών και της ανάπτυξης του λεξιλογίου των παιδιών με χαμηλή και μέτρια γλωσσική ικανότητα, κατά το χρονικό διάστημα ενός σχολικού έτους, λαμβάνοντας υπόψη το αρχικό επίπεδο του λεξιλογίου των παιδιών. Στη μελέτη συμμετείχαν 52 εκπαιδευτικοί και 489 παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι ερωτήσεις κωδικοποιήθηκαν σε στρατηγικές, οι οποίες διαχωρίστηκαν από άποψη γνωστικής απαίτησης που απαιτείται για την κατανόηση και την απάντησή τους. Οι στρατηγικές χωρίστηκαν σε τρία επίπεδα: χαμηλό, μεσαίο και υψηλό, σύμφωνα με τις κατηγορίες του Sigel (1986). Τα βίντεο ολόκληρων των συνεδριών ανάγνωσης βιβλίων που πραγματοποιήθηκαν το φθινόπωρο μεταγράφηκαν και αναλύθηκαν για τις τάξεις των 52 εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικές στρατηγικές (instructional strategies), είναι οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τη μάθηση των παιδιών. Οι αναλύσεις

αποκάλυψαν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν σε μεγάλο βαθμό σχόλια μεσαίου επιπέδου, αλλά σχετικά λιγότερα σχολίων χαμηλού και υψηλού γνωστικού επιπέδου. Διαπιστώθηκαν σημαντικές σχέσεις μεταξύ των σχολίων μεσαίου επιπέδου και της ανάπτυξης του δεκτικού λεξιλογίου των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Συνεπώς, τα παιδιά των τάξεων που ο δάσκαλος χρησιμοποίησε περισσότερα σχόλια μεσαίου επιπέδου, είχαν μεγαλύτερη ανάπτυξη στο δεκτικό τους λεξιλόγιο.

Οι Zucker, Justice, Piasta & Kaderavek (2010), διερεύνησαν το εάν οι εκπαιδευτικοί μέσω της τεχνικής των ερωτήσεων που αφορούν σε κυριολεκτικές (literal) και συμπερασματικές ή έμμεσες (inferential) πληροφορίες του κειμένου, καταφέρνουν να ενεργοποιήσουν υψηλού επιπέδου γνωστικές διεργασίες στα παιδιά ώστε να προκαλέσουν την αντίστοιχη λεκτική συμμετοχή τους και την παραγωγή ανάλογου λεξιλογίου. Οι ερωτήσεις αφορούσαν προβλέψεις γεγονότων, ανάλυση συμπεριφορών των πρωταγωνιστών της ιστορίας και γενικά απαιτούσαν μια εκτενέστερη και βαθύτερη ανάλυση των πληροφοριών του κειμένου της ιστορίας. Τα αποτελέσματα, παρ' όλο που δεν έδειξαν μια δυνατή συσχέτιση ανάμεσα στις συμπερασματικές ερωτήσεις των εκπαιδευτικών και την παραγωγή του αντίστοιχου λεξιλογίου από τα παιδιά, ήταν πλούσια σε επιμέρους προβληματισμούς και συμπεράσματα. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι τα παιδιά με χαμηλό επίπεδο λεξιλογίου ωφελήθηκαν περισσότερο όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν πιο συγκεκριμένες – κυριολεκτικές ερωτήσεις (literal questions), ενώ τα παιδιά με υψηλό επίπεδο λεξιλογίου ωφελήθηκαν περισσότερο από τις συμπερασματικές ερωτήσεις (inferential questions) του εκπαιδευτικού (Reese & Cox, 1999). Οι ερευνητές συμπέραναν ότι το επίπεδο των ερωτήσεων που υποβάλλουν στα παιδιά θα πρέπει να είναι ανάλογο του επιπέδου των παιδιών, προωθώντας έτσι τη δυνατότητα συμμετοχής των παιδιών. Επιπλέον συμπέραναν, ότι μέρος των ερωτήσεων των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι ανώτερου επιπέδου από τις δυνατότητες των παιδιών, ούτως ώστε να τους δίνουν μια ώθηση να χρησιμοποιούν υψηλού επιπέδου γνωστικές διεργασίες, για να απαντήσουν.

Οι Gomez, Vasilyeva & Dulaney (2017), μελέτησαν τις εκπαιδευτικές πρακτικές ανάγνωσης ιστοριών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που προέρχονται από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος. Πιο αναλυτικά, εξέτασαν αν η χρήση ερωτήσεων (υψηλού / χαμηλού επιπέδου) προέβλεπε την αύξηση του λεξιλογίου των παιδιών προσχολικής ηλικίας κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους. Η συχνότητα των

στρατηγικών που επικεντρώθηκαν στη συζήτηση σημαντικών πτυχών των ιστοριών προέβλεπε τα αποτελέσματα του λεξιλογίου των παιδιών στο τέλος της σχολικής χρονιάς, ελέγχοντας τα αποτελέσματα τους στην αρχή του έτους.

Για τις ανάγκες της έρευνας σχεδιάστηκε ένα πρόγραμμα παρέμβασης, το UBC (Un Buen Comienzo - A Good Start, Yoshikawa et al., 2015), στο οποίο τα σχολεία ανατέθηκαν τυχαία είτε στην ομάδα παρέμβασης είτε στην ομάδα ελέγχου. Η παρέμβαση αφορούσε ποικίλες δραστηριότητες επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, οι 31 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη μελέτη έλαβαν επιμόρφωση σχετική με την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών στο πλαίσιο της ανάγνωσης βιβλίων. Στη μελέτη συμμετείχαν συνολικά 554 νήπια, που προέρχονταν από 31 προσχολικές τάξεις που εξυπηρετούν κοινότητες χαμηλού εισοδήματος στη μητροπολιτική περιοχή του Σαντιάγο της Χιλής. Η ανάλυση επικεντρώθηκε στη σχέση μεταξύ των στρατηγικών ανάγνωσης και της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών.

Τα αποτελέσματά της έρευνας υποστηρίζουν ότι η χρήση στρατηγικών υψηλού επιπέδου από τους εκπαιδευτικούς, συνδέεται θετικά με τα αποτελέσματα στο λεξιλόγιο των παιδιών. Αντιθέτως, οι στρατηγικές χαμηλού επιπέδου και οι στρατηγικές διαχείρισης (Low-level & Managerial strategies) δεν σχετίζονταν θετικά με τα αποτελέσματα στο λεξιλόγιο των παιδιών. Παρόμοια με τη μελέτη αυτή, οι Dickinson & Smith (1994), δεν διαπίστωσαν καμία σχέση μεταξύ στρατηγικών χαμηλού επιπέδου και ανάπτυξης λεξιλογίου στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ωστόσο, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι στρατηγικές υψηλού επιπέδου χρησιμοποιήθηκαν, κατά μέσο όρο, λιγότερο συχνά από τις στρατηγικές χαμηλού επιπέδου. Οι διαπιστώσεις τόσο της συγκεκριμένης έρευνας δείχνουν ότι οι στρατηγικές υψηλού επιπέδου αποτελούν πρόκληση όχι μόνο για τα παιδιά αλλά και για τους εκπαιδευτικούς. Οι στρατηγικές χαμηλού επιπέδου, όπως η επανάληψη ή η επισήμανση, μπορεί να είναι πιο εύκολο για τους εκπαιδευτικούς να συνδυαστούν με άλλες απαιτήσεις της δραστηριότητας ανάγνωσης αφηγηματικών κειμένων.

Οι Applegate, Quinn & Applegate (2002), εξέτασαν το επίπεδο της σκέψης που ενεργοποιούν οι ερωτήσεις που οι παιδαγωγοί απευθύνουν στα παιδιά κατά την ανάγνωση των ιστοριών. Για τη διερεύνηση του σκοπού της μελέτης χρησιμοποίησαν τέσσερις διαφορετικούς τύπους ανοιχτών ερωτήσεων: τις κυριολεκτικές ερωτήσεις (literal), τις ερωτήσεις που απαιτούν χαμηλού επιπέδου συμπεράσματα (low-level

inference), τις συμπερασματικές ερωτήσεις (response item) και τις ερωτήσεις που απαιτούν υψηλού επιπέδου συμπεράσματα (high level inference).

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτήσεων κατεύθυνε τη σκέψη των παιδιών να ανακαλέσουν πληροφορίες από το κείμενο είτε να εξάγουν χαμηλού επιπέδου συμπεράσματα (low-level inferences/literal category), τα οποία βασίζονται στις πληροφορίες του κειμένου. Αντίθετα, περιορισμένες ήταν οι ερωτήσεις που ενεργοποιούσαν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες των παιδιών (high level/ inference), και ζητούσαν από τα παιδιά να συνδέσουν το κείμενο με τις προσωπικές τους εμπειρίες αλλά και να εξάγουν συμπεράσματα. Ελάχιστες ήταν και οι ερωτήσεις που ζητούσαν από τα παιδιά να αξιολογήσουν τις πράξεις των ηρώων και να δώσουν εναλλακτικές ιδέες σχετικά με την πλοκή της ιστορίας. Σε γενικές γραμμές οι ερωτήσεις που διατύπωναν οι παιδαγωγοί απαιτούσαν χαμηλό επίπεδο σκέψης και επικεντρώνονταν στην ανάκληση των πληροφοριών του κειμένου.

Οι Lenhart et al. (2019), εξέτασαν τις επιπτώσεις του γνωστικού επιπέδου των ερωτήσεων καθώς και της τοποθέτησης των ερωτήσεων κατά την ανάγνωση ιστοριών, στο λεξιλόγιο και στη εκμάθηση νέων λέξεων, παιδιών ηλικίας 4-6 ετών. Για να εξετάσουν τις υποθέσεις τους, οι ερευνητές διάβασαν τέσσερις σύντομες ιστορίες σε ένα δείγμα 86 παιδιών ηλικίας τεσσάρων έως έξι ετών, από πέντε νηπιαγωγεία της Γερμανίας, σε ένας-προς-έναν συνεδρίες ανάγνωσης. Ειδικότερα, πραγματοποίησαν ένα μικτό πείραμα με την τοποθέτηση ερωτήσεων εντός της ιστορίας και μετά την ιστορία και σύγκριναν το γνωστικό επίπεδο των ερωτήσεων (χαμηλό – υψηλό επίπεδο), κλιμακώνοντας το επίπεδο των ερωτήσεων από χαμηλό σε υψηλό. Μετά την παρέμβαση τα παιδιά εξετάστηκαν στην απόκτηση των λέξεων-στόχων, οι οποίες είχαν ενσωματωθεί στην πλοκή των ιστοριών. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι, η τοποθέτηση ή το γνωστικό επίπεδο των ερωτήσεων δεν επέφερε σημαντικά αποτελέσματα στις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών. Ωστόσο, τα παιδιά με πλουσιότερο γενικό λεξιλόγιο έδειξαν μεγαλύτερα μαθησιακά οφέλη.

Την ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών εξέτασε επίσης ο Bravo (2015), στην διατριβή του. Σκοπός της μελέτης αυτής ήταν να εξετάσει πώς η γνωστική πολυπλοκότητα των ερωτήσεων που υποβάλλουν οι παιδαγωγοί κατά την κοινή ανάγνωση ιστοριών και ειδικότερα οι ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου, συνδέεται με τη γνώση του εκφραστικού και του δεκτικού λεξιλογίου των παιδιών.

Το δείγμα αποτελούνταν από 100 παιδιά και 13 εκπαιδευτικούς. Οι συνεδρίες κοινής ανάγνωσης βιντεοσκοπήθηκαν και εξετάστηκαν μόνο οι αυθόρμητες ερωτήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες κωδικοποιήθηκαν σύμφωνα με το γνωστικό τους επίπεδο. Χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα επίπεδα γνωστικής πολυπλοκότητας των ερωτήσεων που αντανακλούσαν μια σειρά από χαμηλά γνωστικά απαιτητικές, σε γνωστικά απαιτητικότερες ερωτήσεις. Η παρούσα μελέτη δεν βρήκε επιδράσεις των ερωτήσεων υψηλού ή χαμηλού γνωστικού επιπέδου στις μετρήσεις του εκφραστικού ή δεκτικού λεξιλογίου των παιδιών.

Η Μοσχοβάκη (2001α), στην έρευνα της εξετάζει τη γνωστική εμπλοκή των παιδιών προσχολικής ηλικίας κατά τη διάρκεια ανάγνωσης και συζήτησης διαφορετικών ειδών βιβλίων στο νηπιαγωγείο. Ειδικότερα, ο στόχος της έρευνας αυτής αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι Ελληνίδες νηπιαγωγοί παρουσιάζουν τα παιδικά βιβλία στην τάξη τους και ειδικότερα το είδος των γνωστικών δεξιοτήτων που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της συζήτησης (Μοσχοβάκη, 2001).

Στην έρευνα συμμετείχαν 20 Ελληνίδες νηπιαγωγοί από τη Χίο και τη Μυτιλήνη. Η τάξη κάθε εκπαιδευτικού αποτελούνταν από 10 έως 20 παιδιά, ηλικίας 3, 5 – 5,5 ετών. Στα παιδιά διαβάστηκαν τέσσερα βιβλία διαφορετικών ειδών, δυο παραμύθια (οικεία- μη οικεία μορφή ιστορίας) και δυο βιβλία πληροφοριών (αφηγηματικό – narrative / επεξηγηματικό - expository κείμενο). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στην ποιότητα της συζήτησης ανάλογα με το είδος των βιβλίων. Η συζήτηση στα βιβλία πληροφοριών απαίτησε τη χρήση περισσότερων σύνθετων γνωστικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ανάπτυξη της αφαιρετικής σκέψης, σε σχέση με τα παραμύθια. Συγκεκριμένα το υψηλότερο ποσοστό συζήτησης υψηλής γνωστικής απαίτησης, έλαβε χώρα στο βιβλίο πληροφοριών με επεξηγηματικό κείμενο. Συμπερασματικά, τα βιβλία πληροφοριών εκμαίευσαν το μεγαλύτερο ποσοστό συζήτησης υψηλής γνωστικής απαίτησης, σε αντίθεση με τα παραμύθια που εκμαίευσαν μεγαλύτερο ποσοστό συζήτησης χαμηλής γνωστικής απαίτησης. Ειδικότερα στα παραμύθια η συζήτηση περιστράφηκε γύρω από την ανάκληση του κειμένου κι είχαμε περισσότερες προσωπικές αντιδράσεις, περισσότερα λεκτικά παιχνίδια και δραματοποιήσεις. Αντίθετα, στα βιβλία πληροφοριών είχαμε περισσότερες προσωπικές εμπειρίες κι αναλύσεις καταστάσεων και γεγονότων. Το επεξηγηματικό κείμενο εκμαίευσε περισσότερη ανάλυση, λόγω της μικρής έκτασης του, συνεπώς σημειώθηκε συζήτηση

υψηλής γνωστικής απαίτησης κατά την ανάγνωση του επεξηγηματικού κειμένου των βιβλίων πληροφοριών. Επομένως μπορεί να υποστηριχθεί ότι το είδος του βιβλίου (παραμύθι - βιβλίο πληροφοριών), έχει σημαντική επίδραση στη γνωστική εμπλοκή των παιδιών.

Παρομοίως η Χλαπάνα (2009), υποστήριξε ότι το είδος και η δομή του κειμένου επηρεάζει τη γνωστική εμπλοκή των παιδαγωγών και των παιδιών στη συζήτηση των ιστοριών. Η ίδια στη μελέτη της εξέτασε το κατά πόσο η δομή των εικονογραφημένων ιστοριών επηρεάζει, αφενός την ποιότητα της συζήτησης που διεξάγουν οι παιδαγωγοί της προσχολικής εκπαίδευσης με τα παιδιά κατά την ανάγνωση ιστοριών, αφετέρου την κατανόηση του κειμένου από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Επιπλέον, εξέτασε το αν η δομή της ιστορίας επηρεάζει τη συζήτηση μεταξύ παιδαγωγών και παιδιών και την κατάκτηση από τα παιδιά βασικών συμβάσεων του γραπτού λόγου (Χλαπάνα, 2009). Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 8 παιδαγωγούς που δίδασκαν σε ισάριθμες προσχολικές τάξεις, στην πόλη του Ρεθύμνου της Κρήτης και 64 παιδιά από τις τάξεις αυτές. Για την πραγματοποίηση της μελέτης επιλέχθηκαν 4 εικονογραφημένες ιστορίες, οι οποίες διαβάστηκαν 4 διαφορετικές μη συνεχόμενες μέρες και σε διάστημα 2-3 εβδομάδων. Η κατανόηση της κάθε ιστορίας από τα παιδιά αξιολογήθηκε με δυο δοκιμασίες: την αναδιήγηση της ιστορίας και με τις απαντήσεις των παιδιών σε μια σειρά ερωτήσεων, οι οποίες δημιουργήθηκαν για καθεμία από τις 4 ιστορίες. Για καθεμία από τις ιστορίες σχεδιάστηκαν 11 ερωτήσεις, βάσει των οποίων τα παιδιά έπρεπε να ανακαλέσουν, να αξιολογήσουν, καθώς και να καταλήξουν σε συμπεράσματα σχετικά με τα γεγονότα και τους πρωταγωνιστές της ιστορίας.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας της, κατά την ανάγνωση ιστοριών με σύνθετη δομή πραγματοποιήθηκαν συζητήσεις υψηλότερης γνωστικής απαίτησης. Συγκεκριμένα κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των ιστοριών που είχαν σύνθετη δομή, οι παιδαγωγοί συζήτησαν σε διπλάσιο ποσοστό με τα παιδιά τις άγνωστες λέξεις του κειμένου και προέβησαν σε περισσότερες διευκρινίσεις του κειμένου συγκριτικά με την ανάγνωση των ιστοριών που είχαν απλή δομή. Αντιθέτως, όταν οι παιδαγωγοί διάβαζαν στα παιδιά τις ιστορίες που είχαν απλή δομή, τα ενθάρρυναν περισσότερο να συνδέσουν την ιστορία με εμπειρίες της προσωπικής τους ζωής απ' ό,τι όταν τους διάβαζαν τις ιστορίες με σύνθετη δομή. Ο τύπος της δομής μιας ιστορίας επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό το μεσαίο επίπεδο της γνωστικής εμπλοκής

των παιδαγωγών και των παιδιών κατά τη συζήτηση μιας ιστορίας. Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα που αφορούν στο ανώτερο επίπεδο της γνωστικής εμπλοκής. Κατά τη συζήτηση των ιστοριών με σύνθετη δομή, οι παιδαγωγοί και τα παιδιά διατύπωσαν περισσότερες φράσεις που ενεργοποιούν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες (Χλαπάνα, 2009). Συμπερασματικά, η επιλογή των κατάλληλων κειμένων καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τα οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά από την ανάγνωση μιας ιστορίας και επηρεάζεται από τους στόχους που επιθυμεί να πετύχει ο/η παιδαγωγός κατά την ανάγνωση ενός κειμένου (Χλαπάνα, 2009).

Μια άλλη μελέτη που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα είναι αυτή της Λούβρου (2014), η οποία διερεύνησε τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν κατά την ανάγνωση των ιστοριών και αφορούν σε στρατηγικές σκαλωσιάς χαμηλού και υψηλού επιπέδου υποστήριξης και τη συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν στρατηγικές σκαλωσιάς χαμηλού και υψηλού επιπέδου υποστήριξης κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας αλλά και το πώς οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις στρατηγικές σκαλωσιάς χαμηλού και υψηλού επιπέδου υποστήριξης σχετίζονται με τη συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί τις εφαρμόζουν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας, σε ένα δείγμα 85 νηπιαγωγών. Ως στρατηγικές σκαλωσιάς ορίζονται οι ερωτήσεις χαμηλού και υψηλού επιπέδου υποστήριξης που διατυπώνουν οι νηπιαγωγοί κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί στις απόψεις τους τείνουν να υιοθετούν περισσότερο διδακτικές πρακτικές που αφορούν σε στρατηγικές χαμηλού επιπέδου υποστήριξης αλλά και να εφαρμόζουν με μεγαλύτερη συχνότητα στρατηγικές χαμηλού επιπέδου υποστήριξης. Επίσης από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι στρατηγικές σκαλωσιάς δεν διαχωρίζονται σε χαμηλού και υψηλού επιπέδου και χρησιμοποιούνται ανάλογα με το διδακτικό στυλ των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας.

Οι Walsh & Hodge (2018), πραγματοποίησαν μια ανασκόπηση της υπάρχουσας έρευνας σχετικά με τη χρήση διαφορετικών τύπων ερωτήσεων κατά τη κατά την ανάγνωση ιστοριών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και συγκεκριμένα η έρευνα σχετικά με τα αποτελέσματα αυτών των στρατηγικών ερωτήσεων στη γλώσσα και τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Συγκεκριμένα, πραγματοποίησαν μια ανασκόπηση 20 παρεμβάσεων κοινής ανάγνωσης με τη χρήση στρατηγικών ερωτήσεων με παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι μελέτες αναλύθηκαν ως προς την

ποιότητα, την εστίαση και τις στρατηγικές ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν. Σύμφωνα με τους Walsh & Hodge (2018), οι μελέτες που έχουν εξετάσει τις τεχνικές ερωτήσεων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της κοινής ανάγνωσης ιστοριών εμπίπτουν σε δύο ευρείες κατηγορίες: α) περιγραφικές μελέτες που εστιάζουν στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί διαβάζουν ιστορίες σε παιδιά και β) πειραματικές μελέτες στις οποίες οι ερευνητές αξιολογούν τις μορφές ανάγνωσης προκειμένου να καθορίσουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαβάσουν καλύτερα με τα μικρά παιδιά. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι έχουν διεξαχθεί ελάχιστες έρευνες σχετικά με το γνωστικό επίπεδο των ερωτήσεων που θέτουν οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας και της γνωστικής ανταπόκρισης μεταξύ ερωτήσεων των εκπαιδευτικών και των απαντήσεων των παιδιών. Συνοψίζοντας, πρότειναν τη διεξαγωγή περισσότερων μελετών σχετικά με την επίδραση των ερωτήσεων στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών.

Παρομοίως, οι Walsh, Bowes & Sweller (2017), διαπίστωσαν ότι δεν υπάρχουν αρκετές μελέτες που να έχουν εξετάσει το είδος των ερωτήσεων, κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων, που προκαλούν ανώτερα επίπεδα σκέψης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθεί το επίπεδο γνωστικής ανταπόκρισης των χαρισματικών παιδιών προσχολικής ηλικίας σε ερωτήσεις χαμηλού και υψηλού επιπέδου κατά την κοινή ανάγνωση βιβλίων. Τα τέσσερα επίπεδα της αφαιρετικής σκέψης του Blank et al. (1978), χρησιμοποιήθηκαν για την κωδικοποίηση των ερωτήσεων των εκπαιδευτικών και των απαντήσεων των παιδιών από 177 ατομικές συνεδρίες ανάγνωσης ιστοριών με οκτώ πνευματικά προικισμένα παιδιά ηλικίας 3- και 4 ετών.

Για την κωδικοποίηση των ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα επίπεδα γνωστικής εμπλοκής των παιδιών (Blank et al.' Four Levels of Abstraction). Τα επίπεδα αυτά αντιστοιχούσαν σε δύο χαμηλότερα επίπεδα, τα οποία αντιπροσώπευαν επίπεδα σκέψης που απαιτούν περισσότερη κυριολεκτική σκέψη και απαντήσεις και σε δύο υψηλότερα επίπεδα που απαιτούν πιο αφηρημένη σκέψη.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι ερωτήσεις χαμηλού γνωστικού επιπέδου, οι οποίες όπως υποστηρίζουν οι Walsh, Bowes & Sweller (2017) αποτελούν την πιο συχνή μορφή ερωτήσεων για εκπαιδευτικούς, προκάλεσαν κυρίως απαντήσεις χαμηλού επιπέδου, ενώ οι ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου, προκάλεσαν απαντήσεις παιδιών υψηλότερης τάξης κατά 88%. Οι ερευνητές συμπεραίνουν ότι οι

ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου θα αποτελούσε πολύτιμη προσθήκη στην ανάγνωση ιστοριών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, ιδίως για την επέκταση τη σκέψη των διανοητικά χαρισματικών παιδιών.

2.8 Η αναγκαιότητα της έρευνας

Η ανάγνωση ιστοριών ασκεί επίδραση τόσο στην ικανότητα κατανόησης της γλώσσας όσο και στην ικανότητα της γλωσσικής έκφρασης των παιδιών. Το παιδί αναπτύσσει τις γλωσσικές του δεξιότητες ακούγοντας τις συνομιλίες των άλλων και συμμετέχοντας σε συζητήσεις (Μοσχοβάκη, 2001α). Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας κατανοούν καλύτερα το κείμενο μιας ιστορίας, όταν η ανάγνωση συνδυάζεται με ερωτήσεις, επεξηγήσεις και διάλογο, περιλαμβάνει εναλλαγή ρόλων ακροατή και αναγνώστη, δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να προβλέψουν, να εξαγάγουν συμπεράσματα, να εκφράσουν συναισθήματα ή να συνδέσουν τα γεγονότα της ιστορίας με προσωπικές τους εμπειρίες (Mason, Peterman & Kerr, 1989). Βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση των ιστοριών από τα μικρά παιδιά αποτελούν η συζήτηση και η αλληλεπίδραση (Kirby, 1996), που αναπτύσσεται μεταξύ του παιδαγωγού και των παιδιών, για το περιεχόμενο της ιστορίας, για τους χαρακτήρες των πρωταγωνιστών της ιστορίας, το είδος και το περιεχόμενο των ερωτήσεων αλλά και το επίπεδο της γνωστικής εμπλοκής των παιδιών κατά τη συζήτηση. Ωστόσο οι ερωτήσεις που υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να πρέπει να προσαρμόζονται σύμφωνα με την ηλικία, το επίπεδο και τις ικανότητες των παιδιών αλλά και τους στόχους που επιδιώκει να επιτύχει ο εκπαιδευτικός.

Οι εκπαιδευτικοί της πρώιμης παιδικής ηλικίας έχοντας επίγνωση του εύρους των διαφορετικών τύπων ερωτήσεων και των πλεονεκτημάτων που συνοδεύουν την εφαρμογή τους, μπορούν να προβούν στην κατάλληλη επιλογή των ερωτήσεων. Επομένως, βασικός παράγοντας για να επιλέξουν τις κατάλληλες ερωτήσεις είναι να αντιλαμβάνονται οι ίδιοι το είδος των ερωτήσεων που θέτουν και το γνωστικό επίπεδο στο οποίο αντιστοιχούν, έτσι ώστε να επιλέγουν τις ανάλογες ερωτήσεις σύμφωνα με τους στόχους που θέλουν να επιτύχουν, αλλά και το γνωστικό επίπεδο των παιδιών.

Η πρόσφατη έρευνα σχετικά με τις ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της κοινής ανάγνωσης έχει επικεντρωθεί στις γλωσσικές δεξιότητες και την ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών (Blewitt et al., 2009 · Walsh & Blewitt, 2006 ·Zucker, et al.

2010 · Gontzalez et al. 2014· Bravo, 2015· Barnes & Dickinson, 2017· Gomez, Vasilyeva & Dulaney, 2017 · Lenhart et al., 2019). Οι Walsh, Bowes & Sweller (2017) και οι Walsh & Hodge (2018), διαπίστωσαν ότι έχουν διεξαχθεί ελάχιστες έρευνες σχετικά με το γνωστικό επίπεδο των ερωτήσεων που θέτουν οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων. Στην Ελλάδα οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί και αφορούν στις ερωτήσεις και το γνωστικό επίπεδο των ερωτήσεων που υποβάλλουν οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη, είναι η έρευνα της Τάφα, (2001β), της Μοσχοβάκη, (2001α) και της Χλαπάνα (2009). Η έρευνα της Τάφα (2001β), σχετίζονταν με τις τεχνικές των ερωτήσεων κατά την ανάγνωση ιστοριών. Εξέτασε α) το είδος των ερωτήσεων που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί πριν, κατά και μετά την ανάγνωση μιας ιστορίας και β) την ταξινόμηση των ερωτήσεων σε χαμηλού ή υψηλού επιπέδου ανάλογα με τις νοητικές λειτουργίες που ενεργοποιούσαν στα παιδιά. Η έρευνα της Μοσχοβάκη (2001α), εξετάζει τη γνωστική εμπλοκή των παιδιών προσχολικής ηλικίας κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και συζήτησης παιδικών βιβλίων, στο νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα συγκρίνει το επίπεδο της γνωστικής εμπλοκής των παιδιών κατά την ανάγνωση πληροφοριακών αλλά και αφηγηματικών κειμένων. Η Χλαπάνα (2009), στη μελέτη της εξέτασε το κατά πόσο η δομή των εικονογραφημένων ιστοριών επηρεάζει, αφενός την ποιότητα της συζήτησης που διεξάγουν οι παιδαγωγοί της προσχολικής εκπαίδευσης με τα παιδιά κατά την ανάγνωση ιστοριών, αφετέρου την κατανόηση του κειμένου από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Επιπλέον η Λούβρου (2014), διερεύνησε τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν κατά την ανάγνωση των ιστοριών και αφορούν σε στρατηγικές σκαλωσιάς χαμηλού και υψηλού επιπέδου υποστήριξης και τη συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν στρατηγικές σκαλωσιάς χαμηλού και υψηλού επιπέδου υποστήριξης κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, από όσο γνωρίζουμε, δεν υπάρχει έρευνα που να εξετάζει τις απόψεις των νηπιαγωγών, ως προς το γνωστικό επίπεδο των ερωτήσεων που θέτουν κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων και τη συχνότητα με την οποία θέτουν ερωτήσεις ανάλογου γνωστικού επιπέδου. Συνεπώς χρήσιμη φαίνεται να είναι η πραγματοποίηση μιας έρευνας που θα διερευνήσει α) τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη χρήση ερωτήσεων χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική

τάξη β) και τη συχνότητα με την οποία θέτουν τις αντίστοιχες ερωτήσεις κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη. Η σημασία των αποτελεσμάτων αυτής της μελέτης έγκειται στο γεγονός ότι θα αναδείξουν τις απόψεις των νηπιαγωγών για τις ερωτήσεις χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου αλλά και το γνωστικό επίπεδο των ερωτήσεων που υποβάλλουν συχνότερα οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων.

Κεφάλαιο Τρίτο: Μεθοδολογία

3.1 Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθούν:

- α) οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη χρήση ερωτήσεων χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη,
- β) η συχνότητα με την οποία θέτουν οι νηπιαγωγοί ερωτήσεις χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη,
- γ) η συσχέτιση μεταξύ των απόψεων των νηπιαγωγών σχετικά με τη χρήση των ερωτήσεων χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου και της συχνότητας με την οποία θέτουν τις αντίστοιχες ερωτήσεις κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη.

Υποθέσεις της έρευνας

1^η Γενική υπόθεση:

Οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη χρήση των ερωτήσεων χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη, σχετίζονται με τη συχνότητα με την οποία θέτουν ερωτήσεις ανάλογου επιπέδου κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη.

2^η Γενική υπόθεση:

Η συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί θέτουν ερωτήσεις χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη, διαφέρει.

Επιμέρους υποθέσεις:

1. Η συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί θέτουν ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου, είναι μεγαλύτερη από τη συχνότητα με την οποία θέτουν ερωτήσεις μεσαίου γνωστικού επιπέδου, κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη.
2. Η συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί θέτουν ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου, είναι μεγαλύτερη από τη συχνότητα με την οποία θέτουν

ερωτήσεις χαμηλού γνωστικού επιπέδου, κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη.

3. Η συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί θέτουν ερωτήσεις μεσαίου γνωστικού επιπέδου, είναι μεγαλύτερη από τη συχνότητα με την οποία θέτουν ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου, κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη.
4. Η συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί θέτουν ερωτήσεις μεσαίου γνωστικού επιπέδου, είναι μεγαλύτερη από τη συχνότητα με την οποία θέτουν ερωτήσεις χαμηλού γνωστικού επιπέδου, κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη.
5. Η συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί θέτουν ερωτήσεις χαμηλού γνωστικού επιπέδου, είναι μεγαλύτερη από τη συχνότητα με την οποία θέτουν ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου, κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη.
6. Η συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί θέτουν ερωτήσεις χαμηλού γνωστικού επιπέδου, είναι μεγαλύτερη από τη συχνότητα με την οποία θέτουν ερωτήσεις μεσαίου γνωστικού επιπέδου, κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη.

3^η Γενική υπόθεση:

Η διδακτική εμπειρία των νηπιαγωγών επηρεάζει τη συχνότητα με την οποία θέτουν ερωτήσεις χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη.

4^η Γενική υπόθεση:

Το επίπεδο σπουδών των νηπιαγωγών επηρεάζει τη συχνότητα με την οποία θέτουν ερωτήσεις χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη.

3.2 Λειτουργικός ορισμός των όρων

Στη παρούσα μελέτη οι ερωτήσεις που θέτουν οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με το επίπεδο γνωστικής εμπλοκής των παιδιών, σε ερωτήσεις χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου. Για το χωρισμό αυτό των ερωτήσεων βασιστήκαμε στη μελέτη της Μοσχοβάκη (2001α), η οποία διερευνά τη γνωστική εμπλοκή των παιδιών κατά την ανάγνωση και συζήτηση διαφορετικών ειδών βιβλίων στο νηπιαγωγείο.

Ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου γνωστικής εμπλοκής

Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται όλες οι ερωτήσεις που στηρίζονται στις εικόνες και το κείμενο του βιβλίου. Για παράδειγμα, η παρουσίαση του εξώφυλλου του βιβλίου, του συγγραφέα, η θέση των εικόνων και του κειμένου. Συγκεκριμένα οι ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου γνωστικής εμπλοκής περιλαμβάνουν ερωτήσεις:

- **Περιγραφής:** Ερωτήσεις με σκοπό να περιγράψουν τα παιδιά εικόνες αλλά και να ονομάσουν αντικείμενα (π.χ *Τι φοράει το παιδί στο κεφάλι του;*).
- **Ανάκλησης:** Ερωτήσεις με σκοπό να ανακαλέσουν τα παιδιά στη μνήμη τους τα γεγονότα και τις πληροφορίες της ιστορίας, τύπου «ποιός», «που», «πότε», «τι έκανε;», «τι είπε;».
- **Προσωπικής ανταπόκρισης στο κείμενο:** Ερωτήσεις με σκοπό τα παιδιά να εκφράσουν τα προσωπικά τους συναισθήματα απέναντι στους ήρωες της ιστορίας.
- **Δραματοποίησης:** Ερωτήσεις με σκοπό να αναπαραστήσουν τα παιδιά ήχους ή κινήσεις (π.χ *Πως ακουγόταν ο αέρας που φυσούσε;*)

Ερωτήσεις μεσαίου επιπέδου γνωστικής εμπλοκής

Εδώ περιλαμβάνονται όλες οι φράσεις που δεν απαιτούν την εφαρμογή σύνθετων γνωστικών δεξιοτήτων και δεν εμπλέκουν το παιδί σε εκτεταμένη συζήτηση. Συγκεκριμένα οι ερωτήσεις μεσαίου επιπέδου γνωστικής εμπλοκής περιλαμβάνουν ερωτήσεις:

- **Σύνδεσης αναγνώστη – κειμένου:** Ερωτήσεις με σκοπό τα παιδιά να συνδέσουν τα γεγονότα της ιστορίας με τις προσωπικές εμπειρίες τους, αλλά και τη σύνδεση της ιστορίας με άλλα λογοτεχνικά κείμενα (π.χ *Μήπως θυμάστε σε ποιά άλλη ιστορία συναντήσαμε το λύκο;*)
- **Διευκρίνισης:** Ερωτήσεις με σκοπό να διευκρινίσουν τα παιδιά τα λεγόμενα τους (π.χ στην απάντηση του παιδιού «ο σκύλος», επεκτείνετε

την ερώτηση «Ποιος σκύλος;», «Πως είναι ο σκύλος;»), αλλά και ερωτήσεις με σκοπό τη διευκρίνιση της ιστορίας.

- **Λεξιλογίου:** Ερωτήσεις με σκοπό τα παιδιά να ερμηνεύσουν τις άγνωστες λέξεις της ιστορίας.

Ερωτήσεις υψηλού επιπέδου γνωστικής εμπλοκής

Το υψηλό επίπεδο γνωστικής εμπλοκής περιλαμβάνει όλες τις ερωτήσεις με τις οποίες το παιδί έχει περισσότερες πιθανότητες να εκφραστεί εκτεταμένα, χωρίς να στηρίζεται άμεσα στις πληροφορίες του βιβλίου. Η συζήτηση αυτού του είδους έχει περισσότερες πιθανότητες να προωθήσει την αφαιρετική σκέψη του παιδιού, να αναλύσει, να εξηγήσει, να αιτιολογήσει μια κατάσταση. Ειδικότερα οι ερωτήσεις υψηλού επιπέδου γνωστικής εμπλοκής περιλαμβάνουν ερωτήσεις:

- **Πρόβλεψης** από τα παιδιά του περιεχομένου της ιστορίας, με βάση τον τίτλο και το εξώφυλλο του βιβλίου ή ερωτήσεις οι οποίες ζητούν από τα παιδιά να προβλέψουν μελλοντικά γεγονότα που δεν έχουν αναφερθεί ακόμα στο κείμενο.
- **Ανάλυσης:** Ερωτήσεις με σκοπό τα παιδιά να εξάγουν κάποιο συμπέρασμα (ερωτήσεις τύπου: *τι θα συνέβαινε... /τι έπρεπε να...*) και να εξηγήσουν γεγονότα που δεν δίνονται από το κείμενο, αλλά και ερωτήσεις με σκοπό τα παιδιά να μπουν στη θέση του ήρωα .
- **Αιτιολόγησης:** Ερωτήσεις τύπου «γιατί», οι οποίες σχετίζονται με την αιτιολόγηση από τα παιδιά των γεγονότων που συμβαίνουν στην ιστορία.
- **Αξιολόγησης:** Ερωτήσεις με σκοπό τα παιδιά να αξιολογήσουν τα γεγονότα και τους ήρωες της ιστορίας, σύμφωνα με τη δική τους κρίση.

3.3 Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε με τη δειγματοληψία σκοπιμότητας (Cohen, Manion & Morrison, 2007) και αποτελείται από 245 εκπαιδευτικούς, από τους οποίους οι 244 ήταν γυναίκες και μόνο ένας άντρας. Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών του δείγματος: το 13,5% είχε τελειώσει τη σχολή νηπιαγωγών (διετούς φοίτηση) και το διδασκαλείο μετεκπαίδευσης, το 59% έχει τελειώσει Παιδαγωγικό Τμήμα Πανεπιστημίου και το 28% είχε ολοκληρώσει μεταπτυχιακές και διδακτορικές

σπουδές. Επίσης, όσον αφορά τα έτη διδακτικής εμπειρίας του δείγματος: το 51% είχε διδακτική εμπειρία έως και 10 έτη, το 36% είχε διδακτική εμπειρία από 11 έως και 20 έτη και τέλος το 13 % είχε διδακτική εμπειρία 21 ή και περισσότερα έτη.

3.4 Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη διερεύνηση του σκοπού της έρευνας, επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί το ερωτηματολόγιο ως όργανο μέτρησης, με τη βοήθεια του οποίου συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο είναι ένα ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων για επισκοπήσεις που παρέχει δομημένα συχνά αριθμητικά δεδομένα (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Συγκεκριμένα, σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο μοιράστηκε σε έντυπη μορφή σε 40 εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας από το νομό Ηρακλείου. Από τα 40 έντυπα ερωτηματολόγια επεστράφησαν στην ερευνήτρια τα 31. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο στάλθηκε ηλεκτρονικά με e-mail σε νηπιαγωγούς από διάφορες περιοχές της Ελλάδας.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλάμβανε τρεις ερωτήσεις οι οποίες διερευνούσαν δημογραφικά στοιχεία, όπως το φύλο, τα έτη διδακτικής εμπειρίας και το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλάμβανε τριάντα ερωτήσεις και βασίστηκε στις μελέτες της Moschovaki (1996) · Μοσχοβάκη (2001α), της Χλαπάνα (2005) και της Λούβρου (2014). Το μέρος αυτό του ερωτηματολογίου αποτελείται από δυο ενότητες. Στην πρώτη ενότητα περιλαμβάνονται 15 ερωτήσεις για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας ως προς τις ερωτήσεις που θέτουν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των αφηγηματικών κειμένων στη τάξη και συγκεκριμένα τις απόψεις των νηπιαγωγών για τις ερωτήσεις χαμηλού, μεσαίου και υψηλού επιπέδου γνωστικής εμπλοκής των νηπίων. Οι δεκαπέντε αυτές ερωτήσεις έχουν χωριστεί ανά πέντε σύμφωνα με τα 3 επίπεδα γνωστικής εμπλοκής των παιδιών, σε ερωτήσεις: χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου. Οι πέντε ερωτήσεις χαμηλού γνωστικού επιπέδου (2, 4, 7, 11, 14) περιλαμβάνουν ερωτήσεις: α) περιγραφής εικόνων – ονομασίας αντικειμένων: ερωτήσεις 2 και 11, β) ανάκλησης: ερώτηση 4, γ) προσωπικής ανταπόκρισης στο κείμενο – Έκφραση των προσωπικών του συναισθημάτων απέναντι στους ήρωες της ιστορίας: ερώτηση 7, δ) δραματοποίησης: ερώτηση 14 (βλέπε Παράρτημα). Οι ερωτήσεις μεσαίου γνωστικού επιπέδου (3, 6, 9,

12, 15) περιλαμβάνουν ερωτήσεις: α) σύνδεσης αναγνώστη – κειμένου: ερώτηση 3 και 12, β) διευκρίνισης: ερωτήσεις 6 και 15, γ) λεξιλογίου: ερώτηση 9 (βλέπε Παράρτημα). Τέλος, οι ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου (1, 5, 8, 10, 13) περιλαμβάνουν ερωτήσεις: α) πρόβλεψης: ερώτηση 1, β) ανάλυσης: ερώτηση 5 και 8, γ) αιτιολόγησης: ερώτηση 10 και δ) αξιολόγησης: ερώτηση 13. (βλέπε Παράρτημα). Οι απόψεις των νηπιαγωγών ως προς τις 15 ερωτήσεις αξιολογήθηκαν με 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert με τις εξής κατηγορίες απαντήσεων: 1) Διαφωνώ απόλυτα 2) Διαφωνώ 3) Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ 4) Συμφωνώ 5) Συμφωνώ απόλυτα.

Στη δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται 15 ερωτήσεις που αφορούν στη συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν ερωτήσεις χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ενός αφηγηματικού κειμένου. Πέντε από τις ερωτήσεις (2, 4, 7, 11, 14), αποτελούν ερωτήσεις χαμηλού γνωστικού επιπέδου. Οι ερωτήσεις: 3, 6, 9, 12, 15, αποτελούν ερωτήσεις μεσαίου γνωστικού επιπέδου και οι ερωτήσεις: 1, 5, 8, 10, 13, αποτελούν ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου.

Η συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν ερωτήσεις χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου, αξιολογήθηκε με 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert με τις εξής κατηγορίες απαντήσεων: 1) Πολύ σπάνια = μια 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, 5) Πολύ συχνά = 5-6 φορές ανά ιστορία.

3.5 Διαδικασία

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή. Για τη δημιουργία της ηλεκτρονικής μορφής του ερωτηματολογίου επιλέχθηκε μια από τις φόρμες Google (Google Forms), οι οποίες προσφέρονται για την δημιουργία ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Με ένα εισαγωγικό σημείωμα στην αρχή του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί πληροφορούνταν για το σκοπό της έρευνας καθώς και για το ότι πρόκειται για ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο, προκειμένου να αποφευχθεί ο ενδοιασμός τους να συμμετάσχουν.

Τα έντυπα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε νηπιαγωγεία του Ηρακλείου που επιλέχθηκαν τυχαία. Επίσης το ερωτηματολόγιο στάλθηκε ηλεκτρονικά με e mail σε νηπιαγωγούς από διάφορες περιοχές της Ελλάδας.

Η συλλογή των δεδομένων διήρκησε δυο μήνες, από τον Απρίλιο έως τον Ιούνιο του 2018. Μετά τη συλλογή των δεδομένων ακολούθησε επεξεργασία των ερωτηματολογίων. Κατά τη φάση επεξεργασίας των δεδομένων προχωρήσαμε στην κωδικοποίηση και την καταχώρησή τους στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με τη χρησιμοποίηση του στατιστικού πακέτου SPSS for Windows.

Κεφάλαιο Τέταρτο: Αποτελέσματα της έρευνας

Στατιστική ανάλυση

Αρχικά έγινε περιγραφική ανάλυση των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων. Στο πλαίσιο αυτό, οι 5βάθμιες κλίμακες επανακωδικοποιήθηκαν ώστε να γίνουν δίτιμες με ενοποίηση των κατηγοριών «Διαφωνώ απόλυτα», «Διαφωνώ» και «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» σε μια η οποία χαρακτηρίστηκε ως «Διαφωνώ», και των κατηγοριών «Συμφωνώ απόλυτα» και «Συμφωνώ» η οποία χαρακτηρίστηκε ως «Συμφωνώ». Αντίστοιχα, ενοποιήθηκαν οι κατηγορίες «Πολύ Σπάνια», «Σπάνια» και «Μερικές φορές» σε μια κατηγορία η οποία χαρακτηρίστηκε ως «Σπάνια», και οι «Συχνά» και «Πολύ συχνά» σε μια κατηγορία η οποία χαρακτηρίστηκε ως «Συχνά». Οι 5βάθμιες κλίμακες διατηρήθηκαν στην ανάλυση, όμως αντιμετωπίστηκαν ως συνεχείς. Επιπλέον, δημιουργήθηκαν τρεις συνεχείς συνολικές κλίμακες για τις ερωτήσεις χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου ως άθροισμα των επιμέρους ερωτήσεων. Οι κλίμακες αυτές έχουν εύρος τιμών από 5 έως 25. Για τις κατηγορικές μεταβλητές παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και σχετικές συχνότητες (%), ενώ για τις συνεχείς παρουσιάζονται οι μέσες τιμές (M) και τυπικές αποκλίσεις (sd).

Για να ερευνηθούν οι πιθανές διαφορές στη συχνότητα των ερωτήσεων χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου υπολογίστηκαν οι ανά δύο διαφορές στις συνολικές κλίμακες και μετά έγινε ο έλεγχος γενικευμένων μέσων του Hotelling (Hotelling's T-squared generalized means test), ενώ για να διαπιστωθεί ποιες κατηγορίες διαφέρουν έγινε post-hoc ανάλυση με t-test κατά ζεύγη (paired t-test) και με διόρθωση των p-value κατά Bonferroni. Προκειμένου να εξεταστούν οι συσχετίσεις μεταξύ των απόψεων των νηπιαγωγών και της συχνότητας με την οποία θέτουν ερωτήσεις, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης ρ του Spearman (Spearman's rho), ενώ για να γίνει σύγκριση απόψεων και πρακτικών για τις ερωτήσεις εφαρμόστηκε ο έλεγχος t-test κατά ζεύγη (paired sample t-test). Τέλος, ελέχθησαν πιθανές διαφορές στη συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί θέτουν

ερωτήσεις ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία και την εκπαίδευση τους με εφαρμογή του ελέγχου Ανονα.

Για όλους τους ελέγχους υπολογίστηκε το p-value του δίπλευρου ελέγχου και ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας θεωρήθηκε το 5%. Όλες οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν στο στατιστικό πακέτο SPSS.

Αποτελέσματα στατιστικής ανάλυσης

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι απόλυτες (*f*) και οι σχετικές συχνότητες (%) του δείγματος ως προς το φύλο, την εκπαίδευση και τα έτη διδακτικής εμπειρίας. Η πλειονότητα είχε αποφοιτήσει από Παιδαγωγικό Τμήμα Πανεπιστημίου (59%) και ακόμα ένα 28% κατείχε Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό τίτλο σπουδών. Τα μισά υποκείμενα του δείγματος (51%) είχαν διδακτική εμπειρία κάτω από 10 έτη, το 36% είχαν διδακτική εμπειρία από 11 έως 20 έτη και το 13% είχαν διδακτική εμπειρία πάνω από 20 έτη.

*Πίνακας 1: Απόλυτες (*f*) και σχετικές συχνότητες (%) του δείγματος ως προς το φύλο, την εκπαίδευση και τα έτη διδακτικής εμπειρίας*

| | <i>f</i> | % |
|---------------------------------|----------|------|
| Φύλο | | |
| Άνδρας | 1 | 0,4 |
| Γυναίκα | 244 | 99,6 |
| Εκπαίδευση | | |
| Σχολή Νηπιαγωγών- Διδασκαλείο | 33 | 13,5 |
| Παιδαγωγικό τμήμα Πανεπιστημίου | 144 | 58,8 |
| Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό | 68 | 27,8 |
| Έτη διδακτικής εμπειρίας | | |
| Έως και 10 έτη | 124 | 50,6 |
| 11-20 έτη | 89 | 36,3 |
| 21 ή και περισσότερα έτη | 32 | 13,1 |

Απόψεις σχετικά με τη χρήση ερωτήσεων κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων

Αρχικά διερευνήθηκαν οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη χρήση ερωτήσεων χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου κατά την ανάγνωση

αφηγηματικών κειμένων (Βλ. Πίνακα 2). Σε γενικές γραμμές οι συμμετέχοντες έτειναν περισσότερο να συμφωνούν παρά να διαφωνούν με τις ερωτήσεις.

Συγκεκριμένα, σχετικά με τις ερωτήσεις χαμηλού γνωστικού επιπέδου μεγάλο ποσοστό του δείγματος συμφώνησε ότι οι νηπιαγωγοί πρέπει να υποβάλλουν στα παιδιά ερωτήσεις με σκοπό να περιγράψουν τις εικόνες ($M=3,9$, $sd=1,0$), ερωτήσεις ανάκλησης των γεγονότων και των πληροφοριών της ιστορίας ($M=4,4$, $sd=0,7$), ερωτήσεις με σκοπό να εκφράσουν τα προσωπικά τους συναισθήματα απέναντι στους ήρωες της ιστορίας ($M=4,2$, $sd=0,8$) και ερωτήσεις με σκοπό να αναπαραστήσουν ήχους ή κινήσεις ($M=4,1$, $sd=0,9$), ενώ χαμηλότερο ποσοστό συμφώνησε με τις ερωτήσεις με σκοπό να ονομάσουν αντικείμενα ($M=3,8$, $sd=1,0$). Τέλος, υψηλός βαθμός συμφωνίας παρατηρήθηκε στο σύνολο των ερωτήσεων χαμηλού επιπέδου ($M=20,4$, $sd=3,2$).

Αναφορικά με τις ερωτήσεις μεσαίου γνωστικού επιπέδου μεγάλο ποσοστό του δείγματος συμφώνησε ότι οι νηπιαγωγοί πρέπει να υποβάλλουν στα παιδιά ερωτήσεις με σκοπό να ερμηνεύσουν τις άγνωστες λέξεις της ιστορίας ($M=4,0$, $sd=1,0$), με σκοπό να συνδέσουν την ιστορία με άλλα αφηγηματικά κείμενα ($M=3,9$, $sd=0,9$) και με σκοπό τη διευκρίνιση της ιστορίας ($M=4,1$, $sd=0,8$) ενώ χαμηλότερο ποσοστό συμφώνησε με τις δηλώσεις ότι οι νηπιαγωγοί πρέπει να υποβάλλουν στα παιδιά ερωτήσεις με σκοπό να συνδέσουν τα γεγονότα της ιστορίας με προσωπικές τους εμπειρίες ($M=3,6$, $sd=1,0$) και με σκοπό να διευκρινίσουν τα λεγόμενα τους ($M=3,8$, $sd=1,0$). Τέλος, υψηλός βαθμός συμφωνίας παρατηρήθηκε και στο σύνολο των ερωτήσεων μεσαίου επιπέδου ($M=19,4$, $sd=3,2$).

Σχετικά με τις ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος συμφώνησε με όλες τις δηλώσεις. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία συμφώνησε ότι οι νηπιαγωγοί πρέπει να υποβάλλουν στα παιδιά ερωτήσεις πρόβλεψης του περιεχομένου της ιστορίας ($M=4,1$, $sd=0,9$), ερωτήσεις με σκοπό να εξάγουν κάποιο συμπέρασμα ($M=4,4$, $sd=0,7$), ερωτήσεις με σκοπό να μπουν στη θέση του ήρωα ($M=4,1$, $sd=0,8$), ερωτήσεις με σκοπό να αιτιολογήσουν τα γεγονότα που συμβαίνουν στην ιστορία με ερωτήσεις τύπου «γιατί» ($M=4,2$, $sd=0,8$) και ερωτήσεις με σκοπό να αξιολογήσουν τα γεγονότα και τους ήρωες της ιστορίας, σύμφωνα με τη δική τους κρίση ($M=4,1$, $sd=0,9$). Τέλος, υψηλός βαθμός συμφωνίας παρατηρήθηκε και στο σύνολο των ερωτήσεων υψηλού γνωστικού επιπέδου ($M=20,9$, $sd=3,0$).

Τέλος, παρατηρούμε ότι οι νηπιαγωγοί συμφωνούν περισσότερο συχνά με τις ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου ($M= 20,9$, $sd=3,0$) και χαμηλού γνωστικού επιπέδου ($M= 20,4$, $sd=3,2$) συγκριτικά με τις ερωτήσεις μεσαίου γνωστικού επιπέδου ($M= 19,4$, $sd=3,2$).

Πίνακας 2: Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (sd) των απόψεων των νηπιαγωγών σχετικά με τη χρήση ερωτήσεων χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων

| Οι νηπιαγωγοί πρέπει κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων να υποβάλλουν στα παιδιά ερωτήσεις: | M | sd |
|---|-------------|------------|
| Ερωτήσεις χαμηλού γνωστικού επιπέδου | | |
| με σκοπό να περιγράψουν τις εικόνες | 3,9 | 1,0 |
| ανάκλησης των γεγονότων και των πληροφοριών της ιστορίας | 4,4 | 0,7 |
| με σκοπό να εκφράσουν τα προσωπικά τους συναισθήματα απέναντι στους ήρωες της ιστορίας | 4,2 | 0,8 |
| με σκοπό να ονομάσουν αντικείμενα | 3,8 | 1,0 |
| με σκοπό να αναπαραστήσουν ήχους ή κινήσεις | 4,1 | 0,9 |
| Σύνολο: Ερωτήσεις χαμηλού γνωστικού επιπέδου | 20,4 | 3,2 |
| Ερωτήσεις μεσαίου γνωστικού επιπέδου | | |
| με σκοπό να συνδέσουν τα γεγονότα της ιστορίας με προσωπικές τους εμπειρίες | 3,6 | 1,0 |
| με σκοπό να διευκρινίσουν τα λεγόμενα τους | 3,8 | 1,0 |
| με σκοπό να ερμηνεύσουν τις άγνωστες λέξεις της ιστορίας | 4,0 | 1,0 |
| με σκοπό να συνδέσουν την ιστορία με άλλα αφηγηματικά κείμενα | 3,9 | 0,9 |
| με σκοπό τη διευκρίνιση της ιστορίας | 4,1 | 0,8 |
| Σύνολο: Ερωτήσεις μεσαίου γνωστικού επιπέδου | 19,4 | 3,2 |
| Ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου | | |
| πρόβλεψης του περιεχομένου της ιστορίας | 4,1 | 0,9 |
| με σκοπό να εξάγουν κάποιο συμπέρασμα | 4,4 | 0,7 |
| με σκοπό να μουν στη θέση του ήρωα | 4,1 | 0,8 |
| με σκοπό να αιτιολογήσουν τα γεγονότα που συμβαίνουν στην ιστορία, με ερωτήσεις τύπου «γιατί» | 4,2 | 0,8 |
| με σκοπό να αξιολογήσουν τα γεγονότα και τους ήρωες της ιστορίας, σύμφωνα με τη δική τους κρίση | 4,1 | 0,9 |
| Σύνολο: Ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου | 20,9 | 3,0 |

Σημ: 1: Διαφωνώ απόλυτα, 2: Διαφωνώ, 3: Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4: Συμφωνώ, 5: Συμφωνώ απόλυτα

Στον Πίνακα 3, παρουσιάζονται οι διαφορές στις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη χρήση ερωτήσεων χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων. Φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη συχνότητα με την οποία νηπιαγωγοί συμφωνούν με τις ερωτήσεις υψηλού, μεσαίου και χαμηλού γνωστικού επιπέδου (Hotelling $F(2,242) = 73,6$, $p < 0,001$) με τη μεγαλύτερη διαφορά να εντοπίζεται μεταξύ των ερωτήσεων μεσαίου έναντι υψηλού επιπέδου (Μέση διαφορά = $-1,6$, $sd=2,0$), ενώ μικρότερη ήταν η διαφορά μεταξύ των ερωτήσεων χαμηλού έναντι μεσαίου γνωστικού επιπέδου (Μέση διαφορά = $1,0$, $sd=2,2$) και με τη μικρότερη διαφορά να εντοπίζεται ανάμεσα στις ερωτήσεις χαμηλού έναντι υψηλού επιπέδου (Μέση διαφορά = $-0,6$, $sd=2,3$).

Πίνακας 3: Διαφορές στις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη χρήση ερωτήσεων χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων

| | Διαφορά | | Hotelling |
|-------------------------|---------|-----|----------------|
| | M | sd | F p-value |
| Χαμηλό Vs Μεσαίο | 1,0** | 2,2 | 73,6 <0,001 |
| Χαμηλό Vs Υψηλό | -0,6** | 2,3 | |
| Μεσαίο Vs Υψηλό | -1,6 ** | 2,0 | |

Σημ:**= $p < 0,001$

Συχνότητα με την οποία θέτουν οι νηπιαγωγοί ερωτήσεις κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη

Στη συνέχεια εξετάστηκε η συχνότητα με την οποία θέτουν οι νηπιαγωγοί ερωτήσεις χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη. Στον Πίνακα 4 φαίνεται ότι σχετικά με τις ερωτήσεις χαμηλού γνωστικού επιπέδου, ένα υψηλό ποσοστό του δείγματος δήλωσε πως θέτει συχνά ερωτήσεις ανάκλησης των γεγονότων και των πληροφοριών της ιστορίας ($M = 4,2$, $sd=0,8$) και ερωτήσεις με σκοπό να εκφράσουν τα παιδιά τα προσωπικά τους συναισθήματα απέναντι στους ήρωες της ιστορίας ($M= 4,0$, $sd= 1,0$), ενώ λιγότεροι δήλωσαν πως υποβάλλουν ερωτήσεις με σκοπό να περιγράψουν τις εικόνες ($M= 3,7$, $sd=1,0$), ερωτήσεις με σκοπό να ονομάσουν αντικείμενα ($M= 3,5$, $sd= 1,2$) και ερωτήσεις με σκοπό να αναπαραστήσουν ήχους ή κινήσεις ($M= 3,7$, $sd= 1,2$).

Αναφορικά με τις ερωτήσεις μεσαίου γνωστικού επιπέδου μεγάλο ποσοστό δήλωσε πως υποβάλλει συχνά ερωτήσεις με σκοπό τη διευκρίνιση της ιστορίας (M= 4,1, sd=1,0), ενώ χαμηλότερο ποσοστό δήλωσε πως υποβάλλει συχνά ερωτήσεις με σκοπό να ερμηνεύσουν τις άγνωστες λέξεις της ιστορίας (M= 3,6, sd=1,2), με σκοπό να διευκρινίσουν τα λεγόμενα τους (M= 3,5, sd=1,1), με σκοπό να συνδέσουν την ιστορία με άλλα αφηγηματικά κείμενα (M= 3,3, sd=1,1) και με σκοπό να συνδέσουν τα γεγονότα της ιστορίας με προσωπικές τους εμπειρίες (M= 3,2, sd=1,1).

Πίνακας 4: Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (sd) της συχνότητας με την οποία θέτουν οι νηπιαγωγοί ερωτήσεις χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων

| Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων υποβάλλετε στα παιδιά ερωτήσεις: | M | sd |
|---|-------------|------------|
| Ερωτήσεις χαμηλού γνωστικού επιπέδου | | |
| με σκοπό να περιγράψουν τις εικόνες | 3,7 | 1,0 |
| ανάκλησης των γεγονότων και των πληροφοριών της ιστορίας | 4,2 | 0,8 |
| με σκοπό να εκφράσουν τα προσωπικά τους συναισθήματα απέναντι στους ήρωες της ιστορίας | 4,0 | 1,0 |
| με σκοπό να ονομάσουν αντικείμενα | 3,5 | 1,2 |
| με σκοπό να αναπαραστήσουν ήχους ή κινήσεις | 3,7 | 1,2 |
| Σύνολο: Ερωτήσεις χαμηλού γνωστικού επιπέδου | 19,0 | 3,7 |
| Ερωτήσεις μεσαίου γνωστικού επιπέδου | | |
| με σκοπό να συνδέσουν τα γεγονότα της ιστορίας με προσωπικές τους εμπειρίες | 3,2 | 1,1 |
| με σκοπό να διευκρινίσουν τα λεγόμενα τους | 3,5 | 1,1 |
| με σκοπό να ερμηνεύσουν τις άγνωστες λέξεις της ιστορίας | 3,6 | 1,2 |
| με σκοπό να συνδέσουν την ιστορία με άλλα αφηγηματικά κείμενα | 3,3 | 1,1 |
| με σκοπό τη διευκρίνιση της ιστορίας | 4,1 | 1,0 |
| Σύνολο: Ερωτήσεις μεσαίου γνωστικού επιπέδου | 17,6 | 3,8 |
| Ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου | | |
| πρόβλεψης του περιεχομένου της ιστορίας | 3,7 | 1,2 |
| με σκοπό να εξάγουν κάποιο συμπέρασμα | 4,0 | 0,9 |
| με σκοπό να μπουν στη θέση του ήρωα | 3,9 | 1,0 |
| με σκοπό να αιτιολογήσουν τα γεγονότα που συμβαίνουν στην ιστορία, με ερωτήσεις τύπου «γιατί». | 4,0 | 0,9 |
| με σκοπό να αξιολογήσουν τα γεγονότα και τους ήρωες της ιστορίας, σύμφωνα με τη δική τους κρίση | 3,8 | 1,0 |
| Σύνολο: Ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου | 19,4 | 3,8 |

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

Επιπλέον, σχετικά με τις ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου, παρατηρήθηκαν μεγάλα ποσοστά στην απάντηση «Συχνά» σε όλες τις ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία δήλωσε πως υποβάλλει συχνά ερωτήσεις πρόβλεψης του περιεχομένου της ιστορίας (M= 3,7, sd=1,2), ερωτήσεις με σκοπό να εξάγουν κάποιο συμπέρασμα (M= 4,0, sd=0,9), ερωτήσεις με σκοπό να μπουν στη θέση του ήρωα (M= 3,9, sd=1,0), ερωτήσεις με σκοπό να αιτιολογήσουν τα γεγονότα που συμβαίνουν στην ιστορία, με ερωτήσεις τύπου «γιατί» (M= 4,0, sd=0,9) και ερωτήσεις με σκοπό να αξιολογήσουν τα γεγονότα και τους ήρωες της ιστορίας, σύμφωνα με τη δική τους κρίση (M= 3,8, sd=1,0).

Τέλος, παρατηρούμε ότι περισσότερο συχνά υποβάλλονται ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου (M= 19,4, sd=3,8) και χαμηλού γνωστικού επιπέδου (M= 19,0, sd=3,7) συγκριτικά με τις ερωτήσεις μεσαίου γνωστικού επιπέδου (M= 17,6, sd=3,8).

Στον Πίνακα 5 φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη συχνότητα με την οποία υποβάλλονται οι ερωτήσεις υψηλού, μεσαίου και χαμηλού γνωστικού επιπέδου (Hotelling $F(2,242)=72,0$, $p<0,001$) με τις διαφορές να εντοπίζονται μεταξύ των ερωτήσεων χαμηλού και μεσαίου επιπέδου (Μέση διαφορά= 1,4, sd=2,9), Bonferroni $p<0,001$) και μεταξύ των ερωτήσεων υψηλού και μεσαίου επιπέδου (Μέση διαφορά= -1,8, sd=2,5), Bonferroni $p<0,001$) ενώ οι ερωτήσεις χαμηλού και υψηλού επιπέδου δεν παρουσιάζουν διαφορά στη συχνότητα υποβολής (Μέση διαφορά= -0,3, sd= 3,2), Bonferroni $p=0,304$).

Πίνακας 5: Διαφορές στη συχνότητα με την οποία θέτουν οι νηπιαγωγοί ερωτήσεις χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων

| | Διαφορά M | sd | Hotelling F p-value |
|------------------|--------------|-----|------------------------|
| Χαμηλό Vs Μεσαίο | 1,4** | 2,9 | 72,0 <0,001 |
| Χαμηλό Vs Υψηλό | -0,3 | 3,2 | |
| Μεσαίο Vs Υψηλό | -1,8** | 2,5 | |

Σημ:**= $p<0,001$

Συσχέτιση απόψεων και συχνότητας

Στη συνέχεια διερευνήσαμε τη συσχέτιση μεταξύ των απόψεων των νηπιαγωγών σχετικά με τη χρήση των ερωτήσεων και της συχνότητας με την οποία θέτουν τις αντίστοιχες ερωτήσεις χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου, κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη. Παρατηρήθηκαν ισχυρά στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις (όλα τα $p < 0,001$) απόψεων και συχνότητας σε όλες τις ερωτήσεις με τους συμμετέχοντες, οι οποίοι συμφωνούσαν συχνότερα να δηλώνουν πως υποβάλλουν περισσότερο τις ερωτήσεις.

Οι συντελεστές συσχέτισης είχαν τιμές από 0,309 έως 0,731, ενώ οι περισσότεροι είχαν τιμή κοντά στο 0,5. Παρά το ότι οι συσχετίσεις αυτές είναι στατιστικά σημαντικές, οι τιμές των συντελεστών δεν είναι υψηλές, γεγονός που υποδεικνύει απόκλιση ανάμεσα στις απόψεις και τη συχνότητα υποβολής των αντίστοιχων ερωτήσεων.

Πίνακας 6: Συσχέτιση των απόψεων και της συχνότητας με την οποία θέτουν οι νηπιαγωγοί ερωτήσεις χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου

| | Spearman's rho |
|---|----------------|
| Ερωτήσεις χαμηλού γνωστικού επιπέδου | |
| με σκοπό να περιγράψουν τις εικόνες ανάκλησης των γεγονότων και των πληροφοριών της ιστορίας | 0,545** |
| με σκοπό να εκφράσουν τα προσωπικά τους συναισθήματα απέναντι στους ήρωες της ιστορίας | 0,548** |
| με σκοπό να ονομάσουν αντικείμενα | 0,517** |
| με σκοπό να αναπαραστήσουν ήχους ή κινήσεις | 0,309** |
| Σύνολο: Ερωτήσεις χαμηλού γνωστικού επιπέδου | 0,731** |
| Ερωτήσεις μεσαίου γνωστικού επιπέδου | |
| με σκοπό να συνδέσουν τα γεγονότα της ιστορίας με προσωπικές τους εμπειρίες | 0,586** |
| με σκοπό να διευκρινίσουν τα λεγόμενα τους | 0,584** |
| με σκοπό να ερμηνεύσουν τις άγνωστες λέξεις της ιστορίας | 0,506** |
| με σκοπό να συνδέσουν την ιστορία με άλλα αφηγηματικά κείμενα | 0,583** |
| με σκοπό τη διευκρίνιση της ιστορίας. | 0,580** |
| Σύνολο: Ερωτήσεις μεσαίου γνωστικού επιπέδου | 0,619** |
| Ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου | |
| πρόβλεψη του περιεχομένου της ιστορίας | 0,702** |
| με σκοπό να εξάγουν κάποιο συμπέρασμα | 0,545** |
| με σκοπό να μουν στη θέση του ήρωα | 0,500** |
| με σκοπό να αιτιολογήσουν τα γεγονότα που συμβαίνουν στην ιστορία, με ερωτήσεις τύπου «γιατί» | 0,524** |
| με σκοπό να αξιολογήσουν τα γεγονότα και τους ήρωες της ιστορίας, σύμφωνα με τη δική τους κρίση | 0,450** |
| Ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου | 0,607** |

Σημ.: **= $p < 0,001$

Διαφορές απόψεων και συχνότητας

Στη συνέχεια εξετάσαμε τον βαθμό στον οποίο η συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί θέτουν ερωτήσεις, διαφέρει από τις απόψεις τους σχετικά με την υποβολή ερωτήσεων χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη. Βρέθηκαν πολλές στατιστικά σημαντικές διαφορές με το βαθμό συμφωνίας να είναι γενικά υψηλότερος από τον βαθμό με τον οποίο εφαρμόζονται οι συγκεκριμένες ερωτήσεις.

Στον Πίνακα 7 φαίνεται ότι για τις ερωτήσεις χαμηλού γνωστικού επιπέδου, υψηλότερες μέσες τιμές βρέθηκαν στις απόψεις συγκριτικά με τη συχνότητα ως προς την υποβολή ερωτήσεων με σκοπό να περιγράψουν τις εικόνες ($M=3,9$, $sd=1,0$) για τις απόψεις έναντι ($M=3,7$, $sd=1,0$) για τη συχνότητα, ερωτήσεων ανάκλησης των γεγονότων και των πληροφοριών της ιστορίας ($M= 4,4$, $sd= 0,7$) για τις απόψεις έναντι ($M=4,2$, $sd=0,8$) της συχνότητας, ερωτήσεων με σκοπό να εκφράσουν τα προσωπικά τους συναισθήματα απέναντι στους ήρωες της ιστορίας ($M= 4,2$, $sd=0,8$) για τις απόψεις έναντι ($M=4,0$, $sd=1,0$) της συχνότητας, ερωτήσεων με σκοπό να ονομάσουν αντικείμενα ($M=3,8$, $sd=1,0$) για τις απόψεις έναντι ($M= 3,5$, $sd=1,2$) της συχνότητας και ερωτήσεων με σκοπό να αναπαραστήσουν ήχους ή κινήσεις ($M= 4,1$, $sd=0,9$) για τις απόψεις έναντι ($M=3,7$, $sd=1,2$) της συχνότητας. Συνολικά οι ερωτήσεις χαμηλού γνωστικού επιπέδου υποβάλλονται λιγότερο συχνά από τον βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών ($M= 20,4$, $sd=3,2$) για τις απόψεις έναντι ($M=19,0$, $sd=3,7$) της συχνότητας.

Για τις ερωτήσεις μεσαίου γνωστικού επιπέδου, υψηλότερες μέσες τιμές βρέθηκαν στις απόψεις συγκριτικά με τη συχνότητα ως προς την υποβολή ερωτήσεων με σκοπό να συνδέσουν τα γεγονότα της ιστορίας με προσωπικές τους εμπειρίες ($M= 3,6$, $sd=1,0$) για τις απόψεις έναντι ($M=3,2$, $sd=1,1$) της συχνότητας, ερωτήσεων με σκοπό να διευκρινίσουν τα λεγόμενα τους ($M= 3,8$, $sd=1,0$) για τις απόψεις έναντι ($M=3,5$, $sd=1,1$) της συχνότητας, ερωτήσεων με σκοπό να ερμηνεύσουν τις άγνωστες λέξεις της ιστορίας ($M= 4,0$, $sd=1,0$) για τις απόψεις έναντι ($M=3,6$, $sd=1,2$) της συχνότητας και ερωτήσεων με σκοπό να συνδέσουν την ιστορία με άλλα αφηγηματικά κείμενα ($M= 3,9$, $sd=0,9$) για τις απόψεις έναντι ($M=3,3$, $sd=1,1$) της συχνότητας. Συνολικά οι ερωτήσεις μεσαίου γνωστικού επιπέδου υποβάλλονται λιγότερο συχνά από τον βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών ($M= 20,9$, $sd=3,0$) για τις απόψεις έναντι ($M=19,4$, $sd=3,8$) της συχνότητας. Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά

σημαντική διαφορά ως προς την υποβολή ερωτήσεων με σκοπό τη διευκρίνιση της ιστορίας. (M= 4,1, sd=0,8) για τις απόψεις έναντι (M=4,1, sd=1,0) της συχνότητας.

Πίνακας 7: Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (sd) απόψεων και συχνότητας για τις ερωτήσεις χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου

| | Αποψη | | Συχνότητα | |
|---|--------|-----|-----------|-----|
| | M | sd | M | sd |
| Ερωτήσεις χαμηλού γνωστικού επιπέδου | | | | |
| με σκοπό να περιγράψουν τις εικόνες | 3,9** | 1,0 | 3,7** | 1,0 |
| ανάκλησης των γεγονότων και των πληροφοριών της ιστορίας | 4,4** | 0,7 | 4,2** | 0,8 |
| με σκοπό να εκφράσουν τα προσωπικά τους συναισθήματα απέναντι στους ήρωες της ιστορίας | 4,2** | 0,8 | 4,0** | 1,0 |
| με σκοπό να ονομάσουν αντικείμενα | 3,8** | 1,0 | 1,2** | 3,5 |
| με σκοπό να αναπαραστήσουν ήχους ή κινήσεις | 4,1** | 0,9 | 3,7** | 1,2 |
| Σύνολο: Ερωτήσεις χαμηλού γνωστικού επιπέδου | 20,4** | 3,2 | 19,0** | 3,7 |
| Ερωτήσεις μεσαίου γνωστικού επιπέδου | | | | |
| με σκοπό να συνδέσουν τα γεγονότα της ιστορίας με προσωπικές τους εμπειρίες | 3,6** | 1,0 | 3,2** | 1,1 |
| με σκοπό να διευκρινίσουν τα λεγόμενα τους | 3,8** | 1,0 | 3,5** | 1,1 |
| με σκοπό να ερμηνεύσουν τις άγνωστες λέξεις της ιστορίας | 4,0** | 1,0 | 3,6** | 1,2 |
| με σκοπό να συνδέσουν την ιστορία με άλλα αφηγηματικά κείμενα | 3,9** | 0,9 | 3,3** | 1,1 |
| με σκοπό τη διευκρίνιση της ιστορίας | 4,1 | 0,8 | 4,1 | 1,0 |
| Σύνολο: Ερωτήσεις μεσαίου γνωστικού επιπέδου | 19,4** | 3,2 | 17,6** | 3,8 |
| Ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου | | | | |
| πρόβλεψης του περιεχομένου της ιστορίας | 4,1** | 0,9 | 3,7** | 1,2 |
| με σκοπό να εξάγουν κάποιο συμπέρασμα | 4,4** | 0,7 | 4,0** | 0,9 |
| με σκοπό να μπουν στη θέση του ήρωα | 4,1** | 0,8 | 3,9** | 1,0 |
| με σκοπό να αιτιολογήσουν τα γεγονότα που συμβαίνουν στην ιστορία, με ερωτήσεις τύπου «γιατί» | 4,2** | 0,8 | 4,0** | 0,9 |
| με σκοπό να αξιολογήσουν τα γεγονότα και τους ήρωες της ιστορίας, σύμφωνα με τη δική τους κρίση | 4,1** | 0,9 | 3,8** | 1,0 |
| Σύνολο: Ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου | 20,9** | 3,0 | 19,4** | 3,8 |

Σημ:**=p<0,001

Τέλος και για τις ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου παρατηρήθηκαν υψηλότερες μέσες τιμές στις απόψεις συγκριτικά με τη συχνότητα ως προς την υποβολή ερωτήσεων πρόβλεψης του περιεχομένου της ιστορίας (M= 4,1, sd=0,9) για τις απόψεις έναντι (M=3,7, sd=1,2) της συχνότητας, ερωτήσεων με σκοπό να εξάγουν κάποιο συμπέρασμα (M= 4,4, sd=0,7) για τις απόψεις έναντι (M=4,0, sd=0,9) της συχνότητας, ερωτήσεων με σκοπό να μπου στη θέση του ήρωα (M= 4,1, sd=0,8) για τις απόψεις έναντι (M=3,9, sd=1,0) της συχνότητας, ερωτήσεων με σκοπό να αιτιολογήσουν τα γεγονότα που συμβαίνουν στην ιστορία, με ερωτήσεις τύπου «γιατί» (M= 4,2, sd=0,8) για τις απόψεις έναντι (M=4,0, sd=0,9) της συχνότητας και ερωτήσεων με σκοπό να αξιολογήσουν τα γεγονότα και τους ήρωες της ιστορίας, σύμφωνα με τη δική τους κρίση (M= 4,1, sd=0,9) για τις απόψεις έναντι (M=3,8, sd=1,0) της συχνότητας. Συνολικά οι ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου υποβάλλονται λιγότερο συχνά από τον βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών (M= 20,9, sd= 3,0) για τις απόψεις έναντι (M=19,4, sd=3,8) της συχνότητας.

Συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί θέτουν ερωτήσεις χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία και το επίπεδο σπουδών τους

Τέλος, ελέχθησαν πιθανές διαφορές στη συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί θέτουν ερωτήσεις χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία και το επίπεδο σπουδών τους.

Όσον αφορά τη διδακτική εμπειρία, στον Πίνακα 8 βλέπουμε ότι οι νηπιαγωγοί με την μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία (>20 έτη) θέτουν συχνότερα ερωτήσεις με σκοπό να ερμηνεύσουν τις άγνωστες λέξεις της ιστορίας (M= 4,1, sd=1,1) σε σύγκριση με εκείνους με 11-20 έτη εμπειρίας (M= 3,6, sd=1,1) και κάτω από 10 έτη εμπειρίας (M= 3,4, sd=1,3) ($p=0,011$). Αντίθετα οι νηπιαγωγοί με διδακτική εμπειρία 11-20 έτη θέτουν συχνότερα ερωτήσεις με σκοπό να εξάγουν κάποιο συμπέρασμα (M= 4,2, sd=0,9) έναντι (M=4,0, sd=0,9) και (M=3,8, sd=1,0) στα άτομα με >20 έτη και <10 έτη αντίστοιχα, $p=0,014$) και ερωτήσεις με σκοπό να αιτιολογήσουν τα γεγονότα που συμβαίνουν στην ιστορία, με ερωτήσεις τύπου «γιατί» (M= 4,2, sd=0,7) έναντι (M=3,8, sd=1,1) και (M=3,9, sd=1,0) στα άτομα με >20 έτη και <10 έτη αντίστοιχα, $p=0,029$). Δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά στη συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί θέτουν ερωτήσεις χαμηλού και μεσαίου γνωστικού επιπέδου, ενώ παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου τις οποίες θέτουν συχνότερα οι νηπιαγωγοί με διδακτική εμπειρία 11-20 έτη (M= 20,3, sd=3,4) έναντι (M=18,8, sd=3,9) και (M=18,9, sd=4,3) στα άτομα με <10 και >20 έτη διδακτικής εμπειρίας αντίστοιχα ($p=0,017$).

Πίνακας 8: Συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί θέτουν ερωτήσεις χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου ανάλογα με τη διδακτική τους εμπειρία

| | Έτη διδακτικής εμπειρίας | | | | | |
|---|--------------------------|-----|-----------|-----|---------|-----|
| | <10 έτη | | 11-20 έτη | | >20 έτη | |
| | M | sd | M | Sd | M | sd |
| Ερωτήσεις χαμηλού γνωστικού επιπέδου | | | | | | |
| με σκοπό να περιγράψουν τις εικόνες | 3,8 | 1,1 | 3,6 | 1,1 | 3,9 | 0,8 |
| ανάκλησης των γεγονότων και των πληροφοριών της ιστορίας | 4,1 | 0,9 | 4,2 | 0,8 | 4,1 | 0,8 |
| με σκοπό να εκφράσουν τα προσωπικά τους συναισθήματα απέναντι στους ήρωες της ιστορίας | 3,8 | 1,0 | 4,1 | 0,8 | 4,0 | 1,0 |
| με σκοπό να ονομάσουν αντικείμενα | 3,4 | 1,2 | 3,4 | 1,1 | 3,6 | 1,0 |
| με σκοπό να αναπαραστήσουν ήχους ή κινήσεις | 3,8 | 1,2 | 3,7 | 1,2 | 3,9 | 1,1 |
| Σύνολο: Ερωτήσεις χαμηλού γνωστικού επιπέδου | 18,9 | 4,0 | 19,0 | 3,6 | 19,5 | 3,2 |
| Ερωτήσεις μεσαίου γνωστικού επιπέδου | | | | | | |
| με σκοπό να συνδέσουν τα γεγονότα της ιστορίας με προσωπικές τους εμπειρίες | 3,1 | 1,2 | 3,3 | 1,1 | 3,3 | 1,1 |
| με σκοπό να διευκρινίσουν τα λεγόμενα τους | 3,4 | 1,2 | 3,6 | 1,1 | 3,4 | 1,0 |
| με σκοπό να ερμηνεύσουν τις άγνωστες λέξεις της ιστορίας | 3,4** | 1,3 | 3,6** | 1,1 | 4,1** | 1,1 |
| με σκοπό να συνδέσουν την ιστορία με άλλα αφηγηματικά κείμενα | 3,2 | 1,1 | 3,4 | 1,1 | 3,4 | 1,2 |
| με σκοπό τη διευκρίνιση της ιστορίας. | 4,0 | 1,0 | 4,2 | 0,8 | 4,0 | 0,9 |
| Σύνολο: Ερωτήσεις μεσαίου γνωστικού επιπέδου | 17,0* | 3,9 | 18,2* | 3,5 | 18,1* | 3,9 |
| Ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου | | | | | | |
| πρόβλεψης του περιεχομένου της ιστορίας | 3,7 | 1,2 | 3,8 | 1,2 | 3,5 | 1,2 |
| με σκοπό να εξάγουν κάποιο συμπέρασμα | 3,8** | 1,0 | 4,2** | 0,9 | 4,0** | 0,9 |
| με σκοπό να μπουν στη θέση του ήρωα | 3,8 | 1,0 | 4,1 | 0,9 | 3,9 | 1,1 |
| με σκοπό να αιτιολογήσουν τα γεγονότα που συμβαίνουν στην ιστορία, με ερωτήσεις τύπου «γιατί» | 3,9** | 1,0 | 4,2** | 0,7 | 3,8** | 1,1 |
| με σκοπό να αξιολογήσουν τα γεγονότα και τους ήρωες της ιστορίας, σύμφωνα με τη δική τους κρίση | 3,7 | 1,0 | 4,0 | 0,9 | 3,7 | 1,1 |
| Σύνολο: Ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου | 18,8** | 3,9 | 20,3** | 3,4 | 18,9** | 4,3 |

Σημ: *= $p < 0,1$

**= $p < 0,05$

Πίνακας 9: Συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί θέτουν ερωτήσεις χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου ανάλογα με το επίπεδο σπουδών τους

| | Επίπεδο σπουδών | | | | | |
|---|-------------------------------------|-----|-------------|-----|------------------------------|-----|
| | Σχολή Νηπιαγωγών- Διδασκαλείο | | Παιδαγωγικό | | Μεταπτυχιακό- Διδακτορικό | |
| | M | sd | M | sd | M | sd |
| Ερωτήσεις χαμηλού γνωστικού επιπέδου | | | | | | |
| με σκοπό να περιγράψουν τις εικόνες ανάκλησης των γεγονότων και των πληροφοριών της ιστορίας | 3,8 | 0,9 | 3,7 | 1,1 | 3,8 | 1,0 |
| με σκοπό να εκφράσουν τα προσωπικά τους συναισθήματα απέναντι στους ήρωες της ιστορίας | 4,3 | 0,8 | 4,1 | 0,8 | 4,1 | 0,9 |
| με σκοπό να ονομάσουν αντικείμενα με σκοπό να αναπαραστήσουν ήχους ή κινήσεις | 4,0 | 1,0 | 3,9 | 1,0 | 4,1 | 0,9 |
| με σκοπό να ονομάσουν αντικείμενα με σκοπό να αναπαραστήσουν ήχους ή κινήσεις | 3,8 | 1,1 | 3,4 | 1,1 | 3,4 | 1,2 |
| με σκοπό να αναπαραστήσουν ήχους ή κινήσεις | 4,4** | 0,8 | 3,6** | 1,2 | 3,6** | 1,2 |
| Σύνολο: Ερωτήσεις χαμηλού γνωστικού επιπέδου | 20,3* | 3,4 | 18,7* | 3,6 | 19,0* | 4,0 |
| Ερωτήσεις μεσαίου γνωστικού επιπέδου | | | | | | |
| με σκοπό να συνδέσουν τα γεγονότα της ιστορίας με προσωπικές τους εμπειρίες | 3,4 | 1,2 | 3,1 | 1,1 | 3,4 | 1,1 |
| με σκοπό να διευκρινίσουν τα λεγόμενα τους | 3,5 | 1,1 | 3,4 | 1,2 | 3,5 | 1,1 |
| με σκοπό να ερμηνεύσουν τις άγνωστες λέξεις της ιστορίας | 3,8 | 1,3 | 3,5 | 1,1 | 3,6 | 1,3 |
| με σκοπό να συνδέσουν την ιστορία με άλλα αφηγηματικά κείμενα | 3,5 | 1,2 | 3,2 | 1,2 | 3,4 | 1,1 |
| με σκοπό τη διευκρίνιση της ιστορίας. | 4,1 | 0,9 | 4,0 | 1,0 | 4,1 | 0,9 |
| Σύνολο: Ερωτήσεις μεσαίου γνωστικού επιπέδου | 18,3 | 4,0 | 17,2 | 3,7 | 18,1 | 3,7 |
| Ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου | | | | | | |
| πρόβλεψης του περιεχομένου της ιστορίας | 3,9** | 0,8 | 3,5** | 1,3 | 4,0** | 1,1 |
| με σκοπό να εξάγουν κάποιο συμπέρασμα | 3,9 | 1,0 | 3,9 | 1,0 | 4,1 | 0,9 |
| με σκοπό να μπουν στη θέση του ήρωα | 4,0 | 1,0 | 3,8 | 1,0 | 4,0 | 0,9 |
| με σκοπό να αιτιολογήσουν τα γεγονότα που συμβαίνουν στην ιστορία, με ερωτήσεις τύπου «γιατί» | 4,0 | 1,0 | 4,0 | 0,9 | 4,0 | 0,9 |
| με σκοπό να αξιολογήσουν τα γεγονότα και τους ήρωες της ιστορίας, σύμφωνα με τη δική τους κρίση | 3,9 | 0,9 | 3,7 | 1,1 | 3,9 | 0,9 |
| Σύνολο: Ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου | 19,8 | 3,4 | 18,9 | 4,0 | 20,1 | 3,7 |

Σημ: *= $p < 0,1$ **= $p < 0,05$

Σχετικά με το επίπεδο σπουδών των νηπιαγωγών, παρατηρούμε στον Πίνακα 9 πως οι νηπιαγωγοί απόφοιτοι από τη Σχολή Νηπιαγωγών - Διδασκαλείου θέτουν συχνότερα ερωτήσεις με σκοπό να αναπαραστήσουν ήχους ή κινήσεις ($M= 4,4$, $sd=0,8$), συγκριτικά με τους απόφοιτους Παιδαγωγικού Τμήματος και τους κατόχους Μεταπτυχιακού-Διδακτορικού τίτλου ($M= 3,6$, $sd=1,2$) ($p=0,002$). Αντίθετα οι κάτοχοι Μεταπτυχιακού-Διδακτορικού τίτλου θέτουν συχνότερα ερωτήσεις πρόβλεψης του περιεχομένου της ιστορίας ($M=4,0$, $sd=1,1$) συγκριτικά με τους απόφοιτους από τη Σχολή Νηπιαγωγών-Διδασκαλείο ($M= 3,9$, $sd=0,8$) και τους απόφοιτους Παιδαγωγικού Τμήματος ($M= 3,5$ $sd=1,3$) ($p=0,038$).

Παρατηρήθηκαν διαφορές στη συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί υποβάλλουν ερωτήσεις χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου ανάμεσα στους απόφοιτους από τη Σχολή Νηπιαγωγών – Διδασκαλείου, στους απόφοιτους Παιδαγωγικού Τμήματος και τους κατόχους Μεταπτυχιακού-Διδακτορικού τίτλου, οι οποίες όμως δεν έφτασαν τη στατιστική σημαντικότητα.

Κεφάλαιο Πέμπτο: Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη σκοπό είχε να διερευνήσει: α) τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη χρήση ερωτήσεων χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη, β) τη συχνότητα με την οποία θέτουν οι νηπιαγωγοί ερωτήσεις χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη και γ) τη συσχέτιση μεταξύ των απόψεων των νηπιαγωγών σχετικά με τη χρήση των ερωτήσεων χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου και της συχνότητας με την οποία θέτουν τις αντίστοιχες ερωτήσεις κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επαληθεύτηκε η πρώτη γενική υπόθεση σύμφωνα με την οποία, οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη χρήση των ερωτήσεων, χαμηλού μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη σχετίζονται με τη συχνότητα με την οποία θέτουν ερωτήσεις ανάλογου επιπέδου κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη. Επαληθεύτηκε επίσης, η δεύτερη γενική υπόθεση στην οποία αναφέρεται ότι η συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί θέτουν ερωτήσεις χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη, διαφέρει. Επιπλέον, επαληθεύτηκε η πρώτη επιμέρους υπόθεση στην οποία αναφέρεται ότι η συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί θέτουν ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου, είναι μεγαλύτερη από τη συχνότητα με την οποία θέτουν ερωτήσεις μεσαίου γνωστικού επιπέδου, κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη. Τέλος, επαληθεύτηκε η έκτη επιμέρους υπόθεση, σύμφωνα με την οποία, η συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί θέτουν ερωτήσεις χαμηλού γνωστικού επιπέδου, είναι μεγαλύτερη από τη συχνότητα με την οποία θέτουν ερωτήσεις μεσαίου γνωστικού επιπέδου κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη.

Απόψεις

Για να εξετάσουμε τις υποθέσεις της μελέτης μας, αρχικά διερευνήθηκαν οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη χρήση ερωτήσεων χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί συμφωνούν περισσότερο συχνά με τις ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου και χαμηλού γνωστικού επιπέδου συγκριτικά με τις ερωτήσεις μεσαίου γνωστικού επιπέδου. Παρόμοια με τη μελέτη μας η μελέτη της Λούβρου (2014), εξέτασε τις απόψεις των

νηπιαγωγών σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση των ιστοριών και αφορούν σε στρατηγικές σκαλωσιάς χαμηλού και υψηλού επιπέδου υποστήριξης. Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής έδειξαν ότι ο βαθμός συμφωνίας των απόψεων των νηπιαγωγών για τις στρατηγικές χαμηλού επιπέδου υποστήριξης είναι σημαντικά υψηλότερος από το βαθμό συμφωνίας των απόψεων των νηπιαγωγών για τις στρατηγικές υψηλού επιπέδου υποστήριξης. Συνεπώς δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης και των αποτελεσμάτων της μελέτης της Λούβρου (2014).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2000), οι ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου ενεργοποιούν τη γνώση και την κατανόηση, οι οποίες είναι χαμηλού επιπέδου νοητικές λειτουργίες. Οι ερωτήσεις αυτές, επικεντρώνονται στις πληροφορίες που προσφέρει το κείμενο της ιστορίας, που αφορούν συνήθως στην περιγραφή εικόνων και στον έλεγχο της κατανόησης του περιεχομένου της ιστορίας, δηλαδή ερωτήσεις του τύπου *τι* και *πού* (Τάφα, 2001α), αλλά και ερωτήσεις που σχετίζονται με την αναπαράσταση και τη δραματοποίηση. Από την άλλη, οι ερωτήσεις υψηλού επιπέδου, ενεργοποιούν κατά κύριο λόγο τις ανώτερες νοητικές λειτουργίες και στις οποίες τα παιδιά καλούνται, να προβλέψουν το περιεχόμενο της ιστορίας με βάση τον τίτλο και το εξώφυλλο αλλά και να προβλέψουν την έκβαση της ιστορίας, να εξάγουν συμπεράσματα, να αξιολογήσουν τα γεγονότα της ιστορίας, τα συναισθήματα και τις πράξεις των πρωταγωνιστών. Οι ερωτήσεις αυτές αναλύουν το *πώς* και το *γιατί* ή *τι θα γινόταν εάν* και βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα την πλοκή της ιστορίας και τις πράξεις των πρωταγωνιστών (Τάφα, 2001β · Χλαπάνα 2005).

Ειδικότερα στα αποτελέσματα της μελέτης μας, σχετικά με τις ερωτήσεις χαμηλού γνωστικού επιπέδου, στις οποίες παρατηρήθηκε υψηλός βαθμός συμφωνίας, μεγάλο ποσοστό του δείγματος συμφώνησε ότι οι νηπιαγωγοί πρέπει να υποβάλλουν στα παιδιά ερωτήσεις ανάκλησης των γεγονότων και των πληροφοριών της ιστορίας με ερωτήσεις τύπου «ποιος», «που», «πότε», «τι». Σύμφωνα με τους Reese & Cox (1999), η διατύπωση ερωτήσεων τύπου *τι* και *πού*, σημείωσε θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη του δεκτικού λεξιλογίου των παιδιών αλλά και στην ανάδυση των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου. Ακόμα, μεγάλο ποσοστό συμφώνησε ότι οι νηπιαγωγοί πρέπει να υποβάλλουν στα παιδιά ερωτήσεις με σκοπό να περιγράψουν τις εικόνες. Σύμφωνα με τη Μοσχοβάκη (2001α), η συζήτηση που στηρίζεται στην εικονογράφηση του κειμένου επιδρά περισσότερο στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών που διαθέτουν περιορισμένες γλωσσικές δεξιότητες. Επίσης, μεγάλο ποσοστό συμφώνησε ότι οι

νηπιαγωγοί πρέπει να υποβάλλουν στα παιδιά ερωτήσεις με σκοπό να εκφράσουν τα προσωπικά τους συναισθήματα απέναντι στους ήρωες της ιστορίας και ερωτήσεις με σκοπό να αναπαραστήσουν ήχους ή κινήσεις, ενώ χαμηλότερο ποσοστό συμφώνησε με τις ερωτήσεις με σκοπό να ονομάσουν αντικείμενα.

Σχετικά με τις ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου, παρατηρήθηκε επίσης υψηλός βαθμός συμφωνίας στο σύνολο των ερωτήσεων. Συγκεκριμένα, η πλειονότητα συμφώνησε ότι οι νηπιαγωγοί πρέπει να υποβάλλουν στα παιδιά ερωτήσεις ανάλυσης, δηλαδή ερωτήσεις με σκοπό να εξάγουν κάποιο συμπέρασμα και ερωτήσεις με σκοπό να μπουν στη θέση του ήρωα, ερωτήσεις πρόβλεψης του περιεχομένου της ιστορίας, ερωτήσεις αιτιολόγησης - με σκοπό να αιτιολογήσουν τα γεγονότα που συμβαίνουν στην ιστορία με ερωτήσεις τύπου «γιατί» και ερωτήσεις αξιολόγησης με σκοπό να αξιολογήσουν τα γεγονότα και τους ήρωες της ιστορίας, σύμφωνα με τη δική τους κρίση. Η συζήτηση που περιστρέφεται γύρω από την ανάλυση, αιτιολόγηση καταστάσεων και πράξεων των ηρώων, τις προβλέψεις για την εξέλιξη της ιστορίας και γενικότερα τη συζήτηση ανάλυσης του κειμένου, βοηθά το παιδί στην βαθύτερη κατανόηση του κειμένου και ασκεί σημαντικότερη επίδραση στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων παιδιών με πιο ανεπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες (Μοσχοβάκη, 2001-2004). Οι ερωτήσεις, οι οποίες ενθαρρύνουν τα παιδιά να σκεφτούν, να κάνουν προβλέψεις, να προβληματιστούν, να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις απόψεις τους, προωθούν τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και υποστηρίζουν τη μάθηση (Morrow, 1984).

Από την άλλη, οι νηπιαγωγοί συμφώνησαν λιγότερο με τις ερωτήσεις μεσαίου γνωστικού επιπέδου, συγκριτικά με τις ερωτήσεις χαμηλού και υψηλού γνωστικού επιπέδου. Οι ερωτήσεις μεσαίου γνωστικού επιπέδου ζητούν από τα παιδιά να συνδέσουν τα γεγονότα της ιστορίας με τις προσωπικές τους εμπειρίες, να διευκρινίσουν τα λεγόμενα τους με ερωτήσεις τύπου «ποιος», «πως», να ερμηνεύσουν τις άγνωστες λέξεις της ιστορίας, αλλά και να συνδέσουν την ιστορία με άλλα αφηγηματικά κείμενα που τους έχουν διαβαστεί. Όσον αφορά τις ερωτήσεις μεσαίου γνωστικού επιπέδου, παρατηρήθηκε υψηλός βαθμός συμφωνίας στο σύνολο των ερωτήσεων. Συγκεκριμένα, μεγάλο ποσοστό συμφώνησε ότι οι νηπιαγωγοί πρέπει να υποβάλλουν στα παιδιά ερωτήσεις με σκοπό να ερμηνεύσουν τις άγνωστες λέξεις της ιστορίας, με σκοπό να συνδέσουν την ιστορία με άλλα αφηγηματικά κείμενα και με σκοπό τη διευκρίνιση της ιστορίας, ενώ χαμηλότερο ποσοστό συμφώνησε με τις δηλώσεις ότι οι νηπιαγωγοί πρέπει να υποβάλλουν στα παιδιά ερωτήσεις με σκοπό να συνδέσουν τα γεγονότα της ιστορίας με προσωπικές τους

εμπειρίες και με σκοπό να διευκρινίσουν τα λεγόμενα τους. Συνολικά, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στη συχνότητα με την οποία νηπιαγωγοί συμφωνούν με τις ερωτήσεις υψηλού, μεσαίου και χαμηλού γνωστικού επιπέδου, με τη μεγαλύτερη διαφορά να εντοπίζεται μεταξύ των ερωτήσεων μεσαίου έναντι υψηλού επιπέδου, ενώ μικρότερη ήταν η διαφορά μεταξύ των ερωτήσεων χαμηλού έναντι μεσαίου επιπέδου και με τη μικρότερη διαφορά να εντοπίζεται ανάμεσα στις ερωτήσεις χαμηλού έναντι υψηλού επιπέδου.

Συχνότητα

Όσον αφορά τη συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί υποβάλλουν ερωτήσεις χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Για την ακρίβεια, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι περισσότερο συχνά υποβάλλονται ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου και χαμηλού γνωστικού επιπέδου, συγκριτικά με τις ερωτήσεις μεσαίου γνωστικού επιπέδου, με τις διαφορές να εντοπίζονται μεταξύ των ερωτήσεων χαμηλού και μεσαίου επιπέδου και μεταξύ των ερωτήσεων υψηλού και μεσαίου επιπέδου, ενώ οι ερωτήσεις χαμηλού και υψηλού επιπέδου δεν παρουσιάζουν διαφορά στη συχνότητα υποβολής. Τα αποτελέσματα της μελέτης μας, έρχονται σε αντίθεση με τα αυτά της μελέτης του Barnes & Dickinson (2017), σύμφωνα με τα οποία ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν σε μεγάλο βαθμό στρατηγικές μεσαίου γνωστικού επιπέδου, αλλά σχετικά λιγότερα σχόλια χαμηλού και υψηλού γνωστικού επιπέδου. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης αποκάλυψαν σημαντική συσχέτιση μεταξύ των σχολίων μεσαίου γνωστικού επιπέδου και της ανάπτυξης του δεκτικού λεξιλογίου των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Τα αποτελέσματα από μελέτες σχετικές με την ανάγνωση ιστοριών στην προσχολική τάξη (Τάφα, 2001β · Applegate, Quinn & Applegate, 2002· Λούβρου, 2014, Gomez, Vasilyeva & Dulaney, 2017), κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της πρώιμης παιδικής ηλικίας τείνουν να υποβάλλουν συχνότερα ερωτήσεις χαμηλού γνωστικού επιπέδου και να χρησιμοποιούν τις στρατηγικές υψηλού γνωστικού επιπέδου λιγότερο συχνά από τις στρατηγικές χαμηλού επιπέδου.

Αναλυτικότερα, τα αποτελέσματα της μελέτης της Τάφα (2001β), έδειξαν ότι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας του δείγματος υπέβαλλαν κυρίως ερωτήσεις χαμηλού γνωστικού επιπέδου και σπάνια υπέβαλλαν ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου. Συγκεκριμένα, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας του δείγματος υπέβαλλαν κυρίως

ερωτήσεις χαμηλού γνωστικού επιπέδου, οι οποίες εστιάζοταν στις εικόνες του βιβλίου, έλεγχαν αν τα παιδιά κατανόησαν την πλοκή της ιστορίας και αν τους άρεσε ή όχι το βιβλίο. Σπάνια υπέβαλλαν ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου οι οποίες ενεργοποιούν ανώτερες νοητικές λειτουργίες, όπως η εφαρμογή, η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση, και στις οποίες τα παιδιά καλούνται να συνδέσουν τις δικές τους εμπειρίες με εκείνες των πρωταγωνιστών της ιστορίας, να εξαγάγουν κάποιο συμπέρασμα, να προβλέψουν την πλοκή της ιστορίας ή να ερμηνεύσουν τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών (Τάφα, 2001β) .

Επίσης, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας των Applegate, Quinn & Applegate (2002), το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτήσεων κατεύθυνε τη σκέψη των παιδιών να ανακαλέσουν πληροφορίες από το κείμενο είτε να εξάγουν χαμηλού επιπέδου συμπεράσματα, τα οποία βασίζονται στις πληροφορίες του κειμένου. Αντίθετα, περιορισμένες ήταν οι ερωτήσεις που ενεργοποιούσαν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες των παιδιών και ζητούσαν από τα παιδιά να συνδέσουν το κείμενο με τις προσωπικές τους εμπειρίες, ώστε να εξάγουν συμπεράσματα.

Στη μελέτη της Λούβρου (2014), η συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν στρατηγικές χαμηλού επιπέδου υποστήριξης είναι σημαντικά υψηλότερη από τη συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν στρατηγικές υψηλού επιπέδου υποστήριξης. Σύμφωνα με τους Gomez, Vasilyeva & Dulaney (2017), οι στρατηγικές υψηλού επιπέδου αποτελούν πρόκληση όχι μόνο για τα παιδιά αλλά και για τους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη, όπως υποστηρίζουν, οι στρατηγικές χαμηλού επιπέδου είναι ευκολότερο για τους εκπαιδευτικούς να συνδυαστούν με άλλες απαιτήσεις της δραστηριότητας της κοινής ανάγνωσης. Τα αποτελέσματα της μελέτης των Gomez, Vasilyeva & Dulaney (2017), έδειξαν ότι οι στρατηγικές υψηλού επιπέδου χρησιμοποιήθηκαν, κατά μέσο όρο, λιγότερο συχνά από τις στρατηγικές χαμηλού επιπέδου.

Συνεπώς τα αποτελέσματα από τις παραπάνω μελέτες δεν έρχονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, τα οποία υποδεικνύουν ότι περισσότερο συχνά υποβάλλονται ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου και χαμηλού γνωστικού επιπέδου, συγκριτικά με τις ερωτήσεις μεσαίου γνωστικού επιπέδου.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας της Μοσχοβάκη (2001α), η οποία εξέτασε τη γνωστική εμπλοκή των παιδιών προσχολικής ηλικίας κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και συζήτησης διαφορετικών ειδών βιβλίων στο νηπιαγωγείο, έδειξαν ότι το επίπεδο των ερωτήσεων διαφοροποιήθηκε ανάλογα με το είδος του βιβλίου που διαβάστηκε στα παιδιά.

Κατά την ανάγνωση βιβλίων πληροφοριών σημειώθηκε μεγαλύτερο ποσοστό συζήτησης υψηλής γνωστικής απαίτησης, σε αντίθεση με την ανάγνωση παραμυθιών, που σημειώθηκε μεγαλύτερο ποσοστό συζήτησης χαμηλής γνωστικής απαίτησης. Παρομοίως η Χλαπάνα (2009), υποστήριξε ότι το είδος και η δομή του κειμένου ενός βιβλίου συνιστούν παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν το επίπεδο της γνωστικής εμπλοκής των παιδιών στη συζήτηση των ιστοριών. Τα αποτελέσματα της έρευνας της έδειξαν ότι κατά την ανάγνωση ιστοριών με σύνθετη δομή σημειώθηκε συζήτηση υψηλότερης γνωστικής απαίτησης συγκριτικά με την ανάγνωση ιστοριών με απλή δομή.

Αναλυτικότερα στη μελέτη μας, σχετικά με τις ερωτήσεις χαμηλού γνωστικού επιπέδου, υψηλό ποσοστό δήλωσε πως θέτει συχνά ερωτήσεις ανάκλησης των γεγονότων και των πληροφοριών της ιστορίας, αποτέλεσμα που συμφωνεί με τα αποτελέσματα της μελέτης των Applegate, Quinn & Applegate (2002), τα οποία έδειξαν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτήσεων κατεύθυνε τη σκέψη των παιδιών να ανακαλέσουν πληροφορίες από το κείμενο. Επίσης στη μελέτη μας υψηλό ποσοστό δήλωσε πως θέτει ερωτήσεις με σκοπό να εκφράσουν τα προσωπικά τους συναισθήματα απέναντι στους ήρωες της ιστορίας, ενώ λιγότεροι δήλωσαν πως υποβάλλουν ερωτήσεις με σκοπό να περιγράψουν τις εικόνες, αποτέλεσμα το οποίο συγκλίνει με τα αποτελέσματα της μελέτης της Τάφα (2001β), σύμφωνα με τα οποία οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας υπέβαλλαν σε μεγάλο ποσοστό ερωτήσεις που εστιαζόταν στις εικόνες του βιβλίου και ερωτήσεις με σκοπό να ονομάσουν αντικείμενα και ερωτήσεις με σκοπό να αναπαραστήσουν ήχους ή κινήσεις. Αναφορικά με τις ερωτήσεις μεσαίου γνωστικού επιπέδου μεγάλο ποσοστό δήλωσε πως υποβάλλει συχνά ερωτήσεις με σκοπό τη διευκρίνιση της ιστορίας, ενώ χαμηλότερο ποσοστό δήλωσε πως υποβάλλει συχνά ερωτήσεις με σκοπό να ερμηνεύσουν τις άγνωστες λέξεις της ιστορίας, με σκοπό να διευκρινίσουν τα λεγόμενα τους, με σκοπό να συνδέσουν την ιστορία με άλλα αφηγηματικά κείμενα και με σκοπό να συνδέσουν τα γεγονότα της ιστορίας με προσωπικές τους εμπειρίες. Τα αποτελέσματα αυτά συγκλίνουν με τα αποτελέσματα της μελέτης της Τάφα (2001β), σύμφωνα με τα οποία οι νηπιαγωγοί έθεταν λίγες ερωτήσεις ζητώντας να συνδέσουν τα γεγονότα της ιστορίας με δικές τους εμπειρίες και ερωτήσεις που αποσκοπούσαν στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών.

Όσον αφορά τις ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου, παρατηρήθηκαν μεγάλα ποσοστά στην απάντηση «Συχνά» σε όλες τις ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία δήλωσε πως υποβάλλει συχνά ερωτήσεις πρόβλεψης του περιεχομένου της ιστορίας, ερωτήσεις με σκοπό να

εξάγουν κάποιο συμπέρασμα, ερωτήσεις με σκοπό να μουν στη θέση του ήρωα, ερωτήσεις με σκοπό να αιτιολογήσουν τα γεγονότα που συμβαίνουν στην ιστορία, με ερωτήσεις τύπου «γιατί» και ερωτήσεις με σκοπό να αξιολογήσουν τα γεγονότα και τους ήρωες της ιστορίας, σύμφωνα με τη δική τους κρίση.

Συσχέτιση των απόψεων και της συχνότητας

Στη συνέχεια διερευνήθηκε η συσχέτιση μεταξύ των απόψεων των νηπιαγωγών σχετικά με τη χρήση των ερωτήσεων και της συχνότητας με την οποία θέτουν τις αντίστοιχες ερωτήσεις χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη. Παρατηρήθηκαν ισχυρά στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις απόψεων και συχνότητας σε όλες τις ερωτήσεις. Τα αποτελέσματα αυτά συγκλίνουν με αυτά της μελέτη της Λούβρου (2014), τα οποία έδειξαν ότι οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις στρατηγικές σκαλωσιάς συσχετίζονται θετικά στατιστικά σημαντικά με τη συχνότητα με την οποία τις εφαρμόζουν κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας.

Ωστόσο, αν και οι συσχετίσεις μεταξύ των απόψεων και της συχνότητας στη μελέτη μας είναι στατιστικά σημαντικές, οι τιμές των συντελεστών δεν είναι υψηλές, γεγονός που φανερώνει απόκλιση ανάμεσα στις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις ερωτήσεις και τη συχνότητα εφαρμογής των αντίστοιχων ερωτήσεων. Η μεγαλύτερη συσχέτιση απόψεων και πρακτικών σημειώθηκε στις ερωτήσεις χαμηλού γνωστικού επιπέδου. Παρατηρήθηκαν ισχυρά στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις απόψεων και συχνότητας σε όλες τις ερωτήσεις με τους συμμετέχοντες οι οποίοι συμφωνούσαν συχνότερα να δηλώνουν πως εφαρμόζουν περισσότερο τις τακτικές. Με απλά λόγια, οι νηπιαγωγοί δήλωναν ότι συμφωνούν με τις ερωτήσεις περισσότερο, συγκριτικά με τη συχνότητα με την οποία τις εφαρμόζουν κατά την ανάγνωση ενός αφηγηματικού κειμένου.

Μια πιθανή εξήγηση για την απόκλιση αυτή που σημειώθηκε ανάμεσα στις απόψεις και τις πρακτικές των νηπιαγωγών μπορεί να είναι, ότι τα δεδομένα της μελέτης, όσον αφορά τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη χρήση ερωτήσεων χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη, και τη συχνότητα με την οποία θέτουν οι νηπιαγωγοί ερωτήσεις ανάλογου επιπέδου, συλλέχθηκαν με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τον Παπαναστασίου (1996), ένα από τα μειονεκτήματα του συγκεκριμένου μέσου συλλογής δεδομένων είναι ότι τα άτομα πολλές φορές δίνουν απαντήσεις που αναφέρονται στο τι θεωρούν ότι πρέπει να είναι η πραγματικότητα και

όχι στην πραγματικότητα. Οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας επομένως μπορεί αφενός να θεωρούν σωστό να υποβάλλουν κάποιες ερωτήσεις, συμφωνώντας με αυτές σε μεγάλο βαθμό, αφετέρου, να μην τις εφαρμόζουν τόσο συχνά όσο θεωρούν ότι θα έπρεπε, κατά την ανάγνωση ενός αφηγηματικού κειμένου. Μια άλλη πιθανή εξήγηση μπορεί να είναι, ενδεχομένως ότι υπάρχουν παράγοντες οι οποίοι λειτουργούν ανασταλτικά ώστε οι νηπιαγωγοί να εφαρμόσουν τις ερωτήσεις στον ανάλογο βαθμό με τον οποίο συμφωνούν με αυτές, όπως γνωστικό επίπεδο των μαθητών ή ακόμα και η έλλειψη εξοικείωσης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να υποβάλλουν τις ανάλογες ερωτήσεις. Οι νηπιαγωγοί για παράδειγμα μπορεί να συμφωνούν με την συχνή υποβολή ερωτήσεων υψηλού γνωστικού επιπέδου αλλά να μην τις εφαρμόζουν τόσο συχνά, διότι θεωρούν ότι τα παιδιά δεν θα ανταποκριθούν και δεν θα επωφεληθούν από αυτές.

Οι Zucker, Justice, Piasta & Kaderavek (2010), θεωρούν ότι το επίπεδο των ερωτήσεων πρέπει να ανταποκρίνεται στο επίπεδο των παιδιών, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν στη συζήτηση. Επιπλέον θεωρούν ότι μέρος των ερωτήσεων των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι λίγο ανώτερες των δυνατοτήτων των παιδιών ούτως ώστε να τα παρακινούν να προβαίνουν σε υψηλού επιπέδου γνωστικές διεργασίες, προκειμένου να απαντήσουν. Επίσης, οι Reese & Cox (1999), συμπέραναν ότι τα παιδιά με χαμηλό επίπεδο λεξιλογίου επωφελούνται περισσότερο από ερωτήσεις χαμηλής γνωστικής απαίτησης που εστιάζουν στην περιγραφή των εικόνων και στην ονομασία των αντικειμένων. Αντίθετα, τα παιδιά που διαθέτουν πιο υψηλό επίπεδο λεξιλογίου μπορούν να ανταποκριθούν σε ερωτήσεις που ενεργοποιούν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες και να αξιοποιήσουν τις πληροφορίες που συγκεντρώνουν κατά την ανάγνωση της ιστορίας, ώστε να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους.

Συχνότητα υποβολής ερωτήσεων ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία και το επίπεδο σπουδών των νηπιαγωγών

Επιπλέον, στην παρούσα μελέτη εξετάστηκαν πιθανές διαφορές στη συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί θέτουν ερωτήσεις χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία και το επίπεδο σπουδών τους. Σύμφωνα με τους Gómez et al. (2017), η προηγούμενη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών μπορεί να διευκολύνει ή να εμποδίζει την ετοιμότητά τους να χρησιμοποιούν νέες στρατηγικές. Στη μελέτη μας, όσον αφορά τη διδακτική εμπειρία, δεν παρατηρήθηκε διαφορά στη συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί θέτουν ερωτήσεις χαμηλού γνωστικού επιπέδου στα άτομα με <10 έτη διδακτικής

εμπειρίας, στα άτομα με 11-20 έτη διδακτικής εμπειρίας και στα άτομα με >20 έτη διδακτικής εμπειρίας, ενώ μια παρατηρήθηκε διαφορά στη συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί θέτουν ερωτήσεις μεσαίου γνωστικού επιπέδου, η οποία όμως δεν ήταν στατιστικά σημαντική στο επίπεδο του 5%. Αντίθετα στις ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά τις οποίες θέτουν συχνότερα οι νηπιαγωγοί με διδακτική εμπειρία 11-20 έτη. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί με μέση διδακτική εμπειρία, 11-20 ετών, θέτουν περισσότερες ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με εμπειρία 1 έως 10 έτη αλλά και από αυτούς με 21 και πάνω έτη διδακτικής εμπειρίας.

Αναλυτικότερα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί με την μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία (>20 έτη) θέτουν συχνότερα ερωτήσεις με σκοπό να ερμηνεύσουν τις άγνωστες λέξεις της ιστορίας, οι οποίες ανήκουν στις ερωτήσεις μεσαίου γνωστικού επιπέδου, σε σύγκριση με εκείνους με 11-20 έτη εμπειρίας και κάτω από 10 έτη εμπειρίας. Αντίθετα οι νηπιαγωγοί με διδακτική εμπειρία 11-20 έτη θέτουν συχνότερα ερωτήσεις με σκοπό να εξάγουν κάποιο συμπέρασμα και ερωτήσεις με σκοπό να αιτιολογήσουν τα γεγονότα που συμβαίνουν στην ιστορία, με ερωτήσεις τύπου «γιατί», οι οποίες συγκαταλέγονται στις ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου. Οι νηπιαγωγοί με τη μικρότερη διδακτική εμπειρία (<10έτη), θέτουν συχνότερα ερωτήσεις ανάκλησης των γεγονότων και των πληροφοριών της ιστορίας, που συγκαταλέγονται στις ερωτήσεις χαμηλού γνωστικού επιπέδου.

Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα της μελέτης μας έδειξαν ότι φαίνεται να είναι ένας παράγοντας που σχετίζεται με τη συχνότητα που υποβάλλονται κάποιοι τύπου ερωτήσεων, όχι όμως συγκεκριμένου γνωστικού επιπέδου. Αναλυτικότερα, παρατηρήθηκαν διαφορές στη συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί θέτουν ερωτήσεις υψηλού, μεσαίου και χαμηλού γνωστικού επιπέδου, ανάλογα με το επίπεδο σπουδών τους, οι οποίες όμως δεν έφτασαν τη στατιστική σημαντικότητα. Για την ακρίβεια, οι νηπιαγωγοί απόφοιτοι από τη Σχολή Νηπιαγωγών-Διδασκαλείο θέτουν συχνότερα ερωτήσεις με σκοπό να αναπαραστήσουν ήχους ή κινήσεις, οι οποίες συγκαταλέγονται στις ερωτήσεις χαμηλού γνωστικού επιπέδου, συγκριτικά με τους απόφοιτους Παιδαγωγικού τμήματος και τους κατόχους Μεταπτυχιακού-Διδακτορικού τίτλου. Αντίθετα οι κάτοχοι Μεταπτυχιακού-Διδακτορικού τίτλου θέτουν συχνότερα ερωτήσεις πρόβλεψης του περιεχομένου της ιστορίας, που συγκαταλέγονται στις ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου, συγκριτικά με τους

απόφοιτους από τη Σχολή Νηπιαγωγών-Διδασκαλείο και τους απόφοιτους Παιδαγωγικού Τμήματος.

Συνεπώς, δεν μπορέσαμε να εξάγουμε με σαφήνεια συμπεράσματα για το κατά πόσο το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών επηρεάζει το γνωστικό επίπεδο των ερωτήσεων που οι ίδιοι υποβάλλουν κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων. Ενδεχομένως σε μια μελλοντική μελέτη, θα μπορούσε να διερευνηθεί εκτενέστερα, η σχέση μεταξύ του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών και του γνωστικού επιπέδου των ερωτήσεων που υποβάλλουν κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω στη συζήτηση των αποτελεσμάτων θα μπορούσαμε να καταλήξουμε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Αναφορικά με τις απόψεις των νηπιαγωγών, οι νηπιαγωγοί συμφωνούν περισσότερο συχνά με τις ερωτήσεις χαμηλού γνωστικού επιπέδου και υψηλού γνωστικού επιπέδου συγκριτικά με τις ερωτήσεις μεσαίου γνωστικού επιπέδου.
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί συμφωνούν με τις ερωτήσεις υψηλού, μεσαίου και χαμηλού γνωστικού επιπέδου. Η μεγαλύτερη διαφορά εντοπίζεται μεταξύ των ερωτήσεων μεσαίου έναντι υψηλού επιπέδου, ενώ η μικρότερη διαφορά εντοπίστηκε μεταξύ των ερωτήσεων χαμηλού έναντι υψηλού επιπέδου.
- Αναφορικά με την συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί υποβάλλουν ερωτήσεις χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη, από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι υποβάλλουν συχνότερα ερωτήσεις και υψηλού και χαμηλού γνωστικού επιπέδου συγκριτικά με τις ερωτήσεις μεσαίου γνωστικού.
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη συχνότητα με την οποία υποβάλλονται οι ερωτήσεις υψηλού, μεσαίου και χαμηλού γνωστικού επιπέδου με τις διαφορές να εντοπίζονται μεταξύ των ερωτήσεων χαμηλού και μεσαίου επιπέδου και μεταξύ των ερωτήσεων υψηλού και μεσαίου επιπέδου, ενώ οι ερωτήσεις χαμηλού και υψηλού επιπέδου δεν παρουσιάζουν διαφορά στη συχνότητα υποβολής.

- Παρατηρήθηκε απόκλιση ανάμεσα στις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη χρήση ερωτήσεων χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων στην προσχολική τάξη και τη συχνότητα με την οποία θέτουν τις αντίστοιχες ερωτήσεις.
- Ο βαθμός συμφωνίας ήταν γενικά υψηλότερος από τον βαθμό με τον οποίο εφαρμόζονται οι συγκεκριμένες ερωτήσεις. Τόσο οι ερωτήσεις χαμηλού γνωστικού επιπέδου όσο και οι ερωτήσεις μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου, υποβάλλονται λιγότερο συχνά από τον βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών.
- Όσον αφορά πιθανές διαφορές στη συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί θέτουν ερωτήσεις χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία, δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά στη συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί θέτουν ερωτήσεις χαμηλού και μεσαίου γνωστικού επιπέδου, ενώ παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις ερωτήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου τις οποίες θέτουν συχνότερα οι νηπιαγωγοί με διδακτική εμπειρία 11-20 έτη.
- Όσον αφορά πιθανές διαφορές στη συχνότητα με την οποία οι νηπιαγωγοί θέτουν ερωτήσεις χαμηλού, μεσαίου και υψηλού γνωστικού επιπέδου, ανάλογα με το επίπεδο σπουδών τους, παρατηρήθηκαν διαφορές, οι οποίες όμως δεν έφτασαν τη στατιστική σημαντικότητα.
- Το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι ένας παράγοντας που σχετίζεται με τη συχνότητα που υποβάλλονται κάποιοι τύπου ερωτήσεων, όχι όμως συγκεκριμένου γνωστικού επιπέδου.

Περιορισμοί της έρευνας

Η συλλογή των δεδομένων της παρούσας μελέτης πραγματοποιήθηκε με την τεχνική του ερωτηματολογίου, με το οποίο αφενός εξασφαλίζεται ότι τα άτομα που απαντούν έχουν όλα το ίδιο ακριβώς πλαίσιο αναφοράς, αφετέρου ένα βασικό μειονέκτημα του αποτελεί το γεγονός ότι δεν εγγυάται την ειλικρινή και αυθόρμητη απάντηση των υποκειμένων, αφού τα άτομα πολλές φορές τείνουν να εκλογικεύουν τις απαντήσεις τους και να αναφέρονται στο τι θεωρούν ότι πρέπει να είναι η πραγματικότητα και όχι στην πραγματικότητα (Παπαναστασίου, 1996 · Βάμβουκας, 2002). Σε μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε συνδυαστικά με το ερωτηματολόγιο να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος της παρατήρησης, για να υπάρξει μια πιο ολοκληρωμένη εκτίμηση.

Επιπλέον, το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε με τη μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας, συνεπώς τα αποτελέσματα της μελέτης δεν μπορούν να γενικευθούν. Για να είναι τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη μελέτη του δείγματος γενικεύσιμα, πρέπει η δειγματοληψία να είναι τυχαία. Ένα δείγμα που δε λαμβάνεται τυχαία δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού (Βάμβουκας, 2002). Επίσης για να γενικευθούν τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, σημαντική θα ήταν η συλλογή ενός μεγαλύτερου δείγματος, γεγονός το οποίο θα επέτρεπε τη διατύπωση ασφαλέστερων συμπερασμάτων σχετικά με το γνωστικό επίπεδο των ερωτήσεων που υποβάλλουν οι νηπιαγωγοί κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων.

Παιδαγωγικές προτάσεις

Μέσω της ανάγνωσης αφηγηματικών κειμένων, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αποκομίζουν πολλαπλά οφέλη που εντοπίζονται σε διάφορες πτυχές της ανάπτυξης τους, όπως στη γλωσσική τους ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους, τη γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη, αλλά και στην ανάδυση των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου. Πρωταρχικός στόχος κάθε εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι να εμπλέκει τα παιδιά σε συζήτηση με βάση την ιστορία, η οποία εξασφαλίζει τον ενεργό και συμμετέχοντα ρόλο τους. Τα παιδιά, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης αφηγηματικών κειμένων, δεν θα πρέπει να είναι παθητικοί δέκτες αλλά ενεργοί μέτοχοι, παρατηρώντας, σχολιάζοντας, απαντώντας σε ερωτήσεις αλλά και θέτοντας τα ίδια ερωτήσεις που αφορούν την ιστορία.

Οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να υποβάλλουν στα παιδιά ερωτήσεις, οι οποίες μπορούν να προσφέρουν τις καλύτερες προϋποθέσεις για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Οι εκπαιδευτικοί αφού αρχικά εντοπίσουν το γνωστικό επίπεδο και τις ανάγκες κάθε παιδιού ατομικά και της ομάδας συνολικά, θα πρέπει να προσαρμόζουν ανάλογα το επίπεδο των ερωτήσεων τους, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα συμμετοχής στη συζήτηση σε όλα τα παιδιά.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν, ότι οι νηπιαγωγοί του δείγματος αφενός συμφωνούν, αφετέρου υποβάλλουν συχνότερα ερωτήσεις χαμηλού και υψηλού γνωστικού επιπέδου, συγκριτικά με τις ερωτήσεις μεσαίου γνωστικού επιπέδου. Δεν υποδηλώνουν, όμως ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας πρέπει να εφαρμόζουν ερωτήσεις μόνο κάποιου συγκεκριμένου γνωστικού επιπέδου. Αντίθετα, κρίνεται χρήσιμο να διαφοροποιούν το γνωστικό επίπεδο των ερωτήσεων τους, σύμφωνα τις ανάγκες των παιδιών και με τους στόχους που θέλουν να επιτύχουν.

Οι ερωτήσεις χαμηλού γνωστικού επιπέδου, ζητούν από τα παιδιά να ανακαλέσουν τα γεγονότα της ιστορίας στη μνήμη τους, με στόχο την καλύτερη κατανόηση της, να περιγράψουν τις εικόνες του βιβλίου και να ονομάσουν αντικείμενα, να εκφράσουν τα προσωπικά τους συναισθήματα απέναντι στους ήρωες της ιστορίας και αναπαραστήσουν ήχους ή κινήσεις. Από τις ερωτήσεις αυτές επωφελούνται ιδιαίτερα τα παιδιά με χαμηλό επίπεδο λεξιλογίου. Οι ερωτήσεις μεσαίου γνωστικού επιπέδου ζητούν από τα παιδιά να συνδέσουν τα γεγονότα της

ιστορίας με τις προσωπικές τους εμπειρίες, να διευκρινίσουν τα λεγόμενα τους με ερωτήσεις τύπου «ποιος», «πως», να ερμηνεύσουν τις άγνωστες λέξεις της ιστορίας. Οι ερωτήσεις αυτές συμβάλλουν στην κατανόηση των νέων λέξεων της ιστορίας από τα παιδιά και την ανάπτυξη του λεξιλογίου τους. Από την άλλη, οι ερωτήσεις υψηλού επιπέδου καλούν τα παιδιά να προβλέψουν το περιεχόμενο της ιστορίας και την έκβαση της ιστορίας, να εξάγουν συμπεράσματα, να αξιολογήσουν τα γεγονότα και τους ήρωες της ιστορίας, σύμφωνα με τη δική τους κρίση, ενισχύοντας την βαθύτερη κατανόηση του κειμένου από τα παιδιά και οδηγώντας τα σε ανώτερα επίπεδα σκέψης. Στις ερωτήσεις αυτές μπορούν να ανταποκριθούν ευκολότερα, παιδιά με πιο ανεπτυγμένο γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο, αλλά παράλληλα δίνουν την ώθηση σε όλα τα παιδιά να αναπτύξουν τις δυνατότητες τους.

Σύμφωνα με μελέτες, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να ενισχύσει την ικανότητα τους να εμπλέκουν τα παιδιά σε συζητήσεις κατά την κοινή ανάγνωση ιστοριών, ενισχύοντας την ανάπτυξη της γλώσσας και του γραμματισμού τους (Wasik et al. , 2006 · Milburn et. al., 2014). Συνεπώς μέσω της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενημερωθούν για τα επίπεδα γνωστικής εμπλοκής των ερωτήσεων ούτως ώστε να υποβάλλουν τις κατάλληλες ερωτήσεις κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων, προσαρμόζοντας τις στις ανάγκες των παιδιών. Με τον τρόπο αυτό μπορούν να συμμετέχουν όλα τα παιδιά στη συζήτηση με βάση την ιστορία, ανεξάρτητα από τις γλωσσικές και νοητικές τους ικανότητες, αποκομίζοντας τα οφέλη της ανάγνωσης.

Τα τελευταία χρόνια, οι αλλαγές που έχουν συντελεστεί σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο στη χώρα μας, η έξαρση της μετανάστευσης και ο αυξανόμενος αριθμός δίγλωσσων μαθητών στα ελληνικά νηπιαγωγεία, επιβάλλουν την προσαρμογή των διδακτικών πρακτικών των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας για να μπορούν να παρέχουν αποτελεσματική διδασκαλία σε παιδιά από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα. Επομένως, υπάρχει ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης από πλευράς εκπαιδευτικών. Οι επιμορφώσεις θα μπορούσαν να πραγματοποιούνται σε τακτική βάση από φορείς της εκπαίδευσης, όπως οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου. Απαραίτητη βεβαίως είναι και η προσωπική επιδίωξη των εκπαιδευτικών για συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση. Ενδεχομένως μέσω διαδραστικών σεμιναρίων αλλά και μέσω του διαδικτύου θα μπορούσαν να ενημερωθούν για εκπαιδευτικές πρακτικές που εξελίσσουν το εκπαιδευτικό τους έργο.

Επιπλέον, είναι σημαντικό από πλευράς εκπαιδευτικών, να επιλέγουν με παιδαγωγικά κριτήρια τα βιβλία που διαβάζουν στα παιδιά αλλά και να προετοιμάζουν τη διαδικασία της ανάγνωσης. Οι εκπαιδευτικοί για υποβάλλουν τις κατάλληλες ερωτήσεις, απαραίτητος είναι ο σχεδιασμός και η προετοιμασία της διαδικασίας της ανάγνωσης ενός αφηγηματικού κειμένου. Πριν παρουσιάσουν μια ιστορία στα παιδιά, πρέπει προηγουμένως να την διαβάσουν οι ίδιοι, να επεξεργαστούν το περιεχόμενο της και να σχεδιάσουν τις ερωτήσεις που πρόκειται να υποβάλλουν στα παιδιά.

Κλείνοντας, θα πρέπει να σημειωθεί ότι πρωταρχικός στόχος κάθε εκπαιδευτικού προσχολικής ηλικίας κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων, θα πρέπει να είναι η χαρά και η ψυχαγωγία των παιδιών αλλά και η ενίσχυση της αγάπης των παιδιών για το παιδικό βιβλίο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βρετουδάκη, Ε. (2011). *Η αναδιήγηση ως μέσο κατανόησης των αφηγηματικών κειμένων από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας*. (Μεταπτυχιακή διατριβή). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης – Ρέθυμνο.
- Γιαννικοπούλου, Α.Α. (1998). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση. Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Γώτη, Ε. & Ντίνας, Κ. (2012). Αναλυτικά Προγράμματα Γλωσσικής Διδασκαλίας για την προσχολική εκπαίδευση: διαδρομή ενός αιώνα. Στο: *Πρακτικά του Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης*. Πάτρα 30/9 – 2/10/2011: 553-564
- Cohen, L., Manion & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαφέρμου, Χ. Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων (2003). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Λούβρου, Ε. (2014). *Η διδακτική τεχνική της «σκαλωσιάς» κατά την ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας (4-5) ετών: Οι απόψεις των νηπιαγωγών*. (Μεταπτυχιακή διατριβή). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης – Ρέθυμνο.
- Μανωλίτσης, Γ. (2016). Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), 3-34. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/ppej.9970>
- Ματσαγγούρας, Γ.Η (2000, β' έκδ.). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: έκδοση του συγγραφέα.

- Μιχαλοπούλου, Κ. (2001). Ανάγνωση ιστοριών και μεθοδολογικές προσεγγίσεις στο Νηπιαγωγείο. Στο Ε. Κούρτη (Επιμ.), *Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση. Διδακτική μεθοδολογία* (τόμος Α) (σελ. 55-65). Αθήνα: Τυποθήτω- Γιώργος Δαρδάνος.
- Μοσχοβάκη, Ε. (2001α). Η γνωστική εμπλοκή των παιδιών προσχολικής ηλικίας κατά τη διάρκεια ανάγνωσης παιδικών βιβλίων στο νηπιαγωγείο. Στο Π. Παπούλια Τζελέπη (Επιμ.), *Γραμματισμός στα Βαλκάνια* (σσ. 77-97). Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Γλώσσας και Γραμματισμού.
- Μοσχοβάκη, Ε. (2001β). Η γλωσσική συμμετοχή των νηπίων κατά τη διάρκεια παρουσίασης παιδικών βιβλίων στο νηπιαγωγείο. Στο Π. Παπούλια Τζελέπη (Επιμ.), *Ανάδυση του γραμματισμού. Έρευνα και πρακτική* (σσ. 297-322). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Μοσχοβάκη, Ε. (2004). Αλλαγές στη συμπεριφορά των νηπίων κατά τη διάρκεια ανάγνωσης και συζήτησης παιδικών βιβλίων στο νηπιαγωγείο: ο ρόλος του εκπαιδευτικού και της συχνότητας ανάγνωσης. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη & Ε. Τάφα (Επιμ.), *Γλώσσα και Γραμματισμός στη νέα χιλιετία* (σσ. 98-108). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2011). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: «NEO ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα)».
- Παπαναστασίου, Κ. (1996). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία.
- Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. «NEO ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» (2014). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανασύρθηκε την 29/3/2019 από ηλεκτρονική διεύθυνση: https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/7058/1947_1%CE%BF%20%CE%BC%CE%AD%CF%81%CE%BF%CF%82%20%CE%A0%CE%A0%CE%A3%20%CE%BD%CE%B7%CF%80%CE%B9%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B5%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf
- Τάφα, Ε. (2001α). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε. (2001β). Ανάγνωση ιστοριών στο νηπιαγωγείο: Οι τεχνικές των ερωτήσεων. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη (Επιμ.), *Γραμματισμός στα Βαλκάνια* (σσ. 99-116). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού.
- Τάφα, Ε. (2005). *Ανάγνωση και γραφή στα προσχολικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε. & Μανωλίτσης, Γ. (Επιμ.) (2009). *Αναδυόμενος Γραμματισμός. Έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Πεδίο.

- Τάφα, Ε. (2011). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Τσιλιμένη, Τ. (2009). Σύγχρονα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία: Η πολυτροπικότητα του κειμένου και η αξιοποίησή της για την ανάπτυξη του γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο Ε. Τάφα, & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.), *Αναδυόμενος Γραμματισμός. Έρευνα και εφαρμογές* (σσ. 273-287). Αθήνα: Πεδίο.
- Χλαπάνα, Ε. (2005). *Μεθοδολογικές προσεγγίσεις της ανάγνωσης ιστοριών από παιδαγωγούς της προσχολικής εκπαίδευσης: η συμβολή τους στην κατανόηση του κειμένου από παιδιά ηλικίας 5 έως 6 ετών*. (Μεταπτυχιακή διατριβή). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης – Ρέθυμνο.
- Χλαπάνα, Ε. (2009). Διαφοροποιήσεις στη δομή του κειμένου και οι επιδράσεις τους στην ποιότητα της συζήτησης κατά την ανάγνωση ιστοριών στην προσχολική τάξη. Στο Ε. Τάφα, & Γ. Μανωλίτσης, (Επιμ.), *Αναδυόμενος Γραμματισμός. Έρευνα και εφαρμογές* (σσ. 239 – 255). Αθήνα: Πεδίο.
- Χλαπάνα, Ε. (2012). *Η ανάπτυξη του δεκτικού λεξιλογίου στην ελληνική γλώσσα αλλοδαπών παιδιών προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών) μέσω της ανάγνωσης των ιστοριών*. (Διδακτορική διατριβή). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης – Ρέθυμνο.

Ξενόγλωσση

- Allor, J.H., & McCathren, R.B. (2003). Developing emergent literacy skills through storybook reading. *Intervention in School and Clinic*, 39, 72–79.
- Applegate, M., Quinn, K., & Applegate, A. (2002). Levels of Thinking Required by Comprehension Questions in Informal Reading Inventories. *The Reading Teacher*, 56(2), 174-180. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/20205171>
- Barnes, E. M. & Dickinson, D. K. (2017). The Impact of Teachers' Commenting Strategies on Children's Vocabulary Growth, *Exceptionality*, 25, 3, 186-206. DOI:10.1080/09362835.2016.1196447
- Barrentine, S. J. (1996). Engaging with Reading through Interactive Read-Alouds. *The Reading Teacher*, 50, 1, 36-43.
- Blank, M., Berlin, L. J., & Rose, S. A. (1978). *Preschool Language Assessment Instrument: the Language of Learning in Practice:(An Experimental Edition)*. Grune & Stratton.

- Blewitt, P., Rump, K.M, & Shealy, S.E. (2009). Shared book reading: When and how questions affect young children’s word learning. *Journal of Educational Psychology*, 101, 294–304.
- Bond, M.A. & Wasik, B.A. (2009). Conversation Stations: Promoting Language Development in Young Children. *Early Childhood Education*, 36, 467–473. DOI 10.1007/s10643-009-0310-7.
- Bravo, P. (2015). *Questioning beyond the Book in Teacher – Child Reading: The Effect of High Cognitively Demanding Questions on Children’s Vocabulary Growth*. Doctoral. Texas A& M University.
- Brown, M., Cromer, P., & Weinberg, S. (1986). Shared book experiences in kindergarten: helping children come to literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 1, 397–405. doi:10.1016/0885-2006(86)90016-5
- Cohen , L.E, Kramer-Vida, L. & Frye, N. (2012). Using Dialogic Reading as Professional Development to Improve Students’ English and Spanish Vocabulary. *NHSA Dialog. A Research-to-Practise Journal for the Early Intervention Field*, 15, 1, 59-80. doi: 10.1080/15240754.2011.636490
- Cohrssen, C., Frank Niklas, F. & Tayler, C. (2015). Is that what we do?’ Using a conversation analytic approach to highlight the contribution of dialogic reading strategies to educator– child interactions during storybook reading in two early childhood settings. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(3), 361 – 382. DOI: 10.1177/1468798415592008.
- Continisio, G.I., Mattiello, A., Toscano, S., Continisio, P., Paternoster, M., Guarino, A., et al. (2018). Dialogic reading in the rehabilitation of Children with Hearing Loss and the “Born to Read” Project: A pilot study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 59, 5, 518-523.
- De Bruin-Parecki, A. (2007). *Let’s read together. Improving literacy outcomes with the adult – child interactive reading*. Baltimore: Brookes, Paul H. Publishing Company.
- De Temple, J. & Snow, C.E. (2003). *Learning words from books*. In A. Kleeck, S.A. Stahl & E.B. Bauer (Eds). *On reading books to children* (p.p. 17-36). N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Dickinson, D. & Keebler, R. (1989). Variations in preschool teachers’ styles of reading books. *Discourse Processes*, 12, 353-375.

- Dickinson, D.K. & Smith, M.W. (1994). Long term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, April/May/June, 105-122.
- Doyle, B. & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social- emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59, 554-564.
- Druten-Frietman, L., Strating, H., Eddie Denessen, E., & Verhoeven L. (2016). Interactive Storybook Based Intervention Effects on Kindergartners' Language Development. *Journal of Early Intervention*, 38, 4, 212-229. doi: [10.1177/1053815116668642](https://doi.org/10.1177/1053815116668642)
- Elmonayer, R. A. (2013). Promoting phonological awareness skills of Egyptian kindergarteners through dialogic reading, *Early Child Development and Care*, 183, 9, 1229-1241. DOI: 10.1080/03004430.2012.703183
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Karaman, G., Tufan, M., Bahap-Kudret, Z. et al. (2016). An Adapted Dialogic Reading Program for Turkish Kindergarteners from Low Socio-economic Backgrounds. *Journal of Education and Training Studies*, 4, 7, 169-184. doi:10.11114/jets.v4i7.1565
- Ezell, H.K & Justice, L.M. (2005). *Shared storybook reading. Building young children's language and emergent literacy skills*. Baltimore: Brookes, Paul H. Publishing Company.
- Fetting, A., Cook, A.L., Morizio, L., Gould, K., Brodsky, L. (2018). Using dialogic reading strategies to promote social-emotional skills for young students: An exploratory case study in an after-school program. *Journal of Early Childhood Research*, 16, 4, 436-448.
- Fitzgerald, T., Robillard, L. & O'Grady, A. (2018). Exploring the impact of a Volunteer Shared Reading Programme on preschool-aged children, *Early Child Development and Care*, 188, 6, 851-861. DOI: 10.1080/03004430.2016.1240679
- Girolametto, L., & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care provides in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 33, 268-281.
- Gomez, L. E, Vasilyeva, M. & Dulaney, A. (2017). Preschool teachers' read-aloud practices in Chile as predictors of children's vocabulary. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 52, 149-158. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.07.005>

- Gontzalez, J. E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D.C., Taylor, A.B., Davis, M.J., Fogarty, M. & Simmons, L. (2014). Enhancing preschool children's vocabulary: Effects of teacher talk before, during and after shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 2, 214–226. doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.11.001
- Gosen, M.N, Berenst, J. & Glopper, K. (2015). Problem-solving during shared reading at kindergarten. *Classroom Discourse*, 6, 3, 175–197. doi.org/10.1080/19463014.2014.991339
- Hargrave, A. C & 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. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1)
- Hilbert, D. D. & Eis, S. D. (2014). Early intervention for emergent literacy development in a collaborative community prekindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 42, 2, 105–113.
- Hindman, A. H., Connor, C. M., Jewkes, A. J. & Morrison, F. (2008). Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 330–350.
- Hindman, A. H., Wasik, B.A. & Bradley, D.E. (2019). How Classroom Conversations Unfold: Exploring Teacher–Child Exchanges During Shared Book Reading, *Early Education and Development*, DOI: 10.1080/10409289.2018.1556009
- Howard, S. J., Powell, T., Vasseleu, E., Johnstone, S. & Melhuish, E. (2017). Enhancing preschoolers' executive functions through embedding cognitive activities in shared book reading. *Educational Psychology Review*, 29, 1, 153-174.
- Huennekens, M.E. & Xu, Y. (2016). Using dialogic reading to enhance emergent literacy skills of young dual language learners. *Early Child Development and Care*, 186, 2, 324-340. DOI: 10.1080/03004430.2015.1031125
- Hutton, J.S., Huang, G., Phelan, K.J., Dewitt, T., Ittenbach, R.F. (2018). Shared reading quality assessment by parental report: *Preliminary validation of the Dialog PR BMC Pediatrics*, 18, 1, art. no. 330.
- Johnston, V. (2016) Successful Read-Alouds in Today's Classroom, *Kappa Delta Pi Record*, 52, 1, 39-42. DOI: [10.1080/00228958.2016.1123051](https://doi.org/10.1080/00228958.2016.1123051).
- 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.

- Kirby, P. (1996). Teacher questions during story-book readings: who's building whose building? *Reading*, April, 8-15.
- Lenhart, J., Lenhard, W., Vaahtoranta, E., & Suggate, S. (2019). The effects of questions during shared-reading: Do demand-level and placement really matter? *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 49-61.
- Lever R. & Senechal M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108,1, 1-24. doi:10.1016/j.jecp.2010.07.002
- Manolitsis, G. & Tafa, E. (2009). Letter-name letter-sound and phonological awareness: evidence from Greek-speaking kindergarten children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24, 27-53.
- Martucci, K. (2016). Shared storybook reading in the preschool setting and considerations for young children's theory of mind development. *Journal of Early Childhood Research*, 14, 1, 55 – 68. DOI: 10.1177/1476718X14523750
- Mason, J.M., Peterman, C.L. & Kerr, B.M. (1989). Reading to kindergarten children. In D.S. Strickland & L.M. Morrow (Eds). *Emergent literacy: young children learn to read and write* (52-62). Newark: International Reading Association.
- Massey, S. L, Pence, K.L. , Justice, L. M. & Bowles, R.P. (2008). Educators' Use of Cognitively Challenging Questions in Economically Disadvantaged Preschool Classroom Contexts, *Early Education and Development*, 19, 2, 340-360. DOI: 10.1080/10409280801964119
- McGee, L. M., & Morrow, L. M. (2005). *Teaching Literacy in kindergarten*. New York Teachers College Press.
- Milburn, T. F., Girolametto, L., Weitzman, E. & Greenberg, J. (2014). Enhancing preschool educators' ability to facilitate conversations during shared book reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14, 1, 105–140.
- Mol, S., Bus, A., & De Jong, M. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79, 979–1007.
- Morgan, P. L. & Meier, C. R. (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing School Failure*, 52, 4, 11-16.

- Morrison, V. & Wlodarczyk, L. (2011). Revisiting Read-Aloud: Instructional Strategies That Encourage Students' Engagement With Texts. *The Reading Teacher*, 63, 2, 110-118.
- Morrow, L.M. (1984). Reading stories to young children: effects of story structure and traditional questioning strategies on comprehension. *Journal of Reading Behavior*, XVI, 4, 273-288.
- Morrow, L.M. (1988). Young children's responses to one-to-one story reading in school settings. *Reading Research Quarterly*, Winter, 90-106.
- Morrow, L. M. (1989). The effect of small group story reading on children's questions and comments. In S. McCormick & J. Zuttell (Eds.), *Cognition and social perspectives for literacy research and instruction* (pp. 77-86). Chicago: 38th Yearbook of the National Reading Conference
- Morrow, L.M. & Smith, J.K. (1990). The affects of group size on interactive storybook reading. *Reading Research Quarterly*, 25, 3, 215-229.
- Moschovaki, E. (1996). *Teacher's story reading styles and their impact on young children's language, attention, participation and cognitive involvement*. P.h. D. Dissertation. University of Bristol.
- Moschovaki, E. & Meadows, S. (2005). Young children's cognitive engagement during classroom book reading: differences according to various types of books. *Early Childhood Research and Practice*, 1, 1-16.
- Neuman, S.B. & Roskos, K. (1997). *Literacy Knowledge in Practice: Contexts of Participation for Young Writers and Readers*. *Reading Research Quarterly*, 32, 1, 10-32.
- 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.
- Oueini, H., Bahous, R. & Nabhani, M. (2008). Impact of read-aloud in the classroom: A case study. *The Reading Matrix*, 8, 1, 139-157.
- Ping, M.T. (2014). Group interactions in dialogic book reading activities as a language learning context in preschool. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3, 2, 146-158.doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.03.001
- Reese, E. & Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35, 20-28.

- Sadow, M.W. (1982). The Use of Story Grammar in the Design of Questions. *The Reading Teacher*, 35, 5, 518-522.
- Sénéchal, M., LeFevre, J.A., Hudson, E. & Lawson, P. (1996). Knowledge of storybook as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88, 3, 520-536.
- Sigel, I. E (1986). Early social experience and the development of representational competence. *New Directions for Child Development*, 32, 49-65.
- Simsek, Z.C. & Erdogan, N.I. (2015). Effects of the Dialogic and Traditional Reading Techniques on Children's Language Development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 754 – 758. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.172>
- Teale, W.H. (2003). Reading aloud to young children as a classroom instruction activity: insights from research and practice. In A. Kleeck, S.A. Stahl & E.B. Bauer (Eds). *On reading books to children* (p.p. 114-139). N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Tsybina, I., & Eriks-Brophy , A. (2010). Bilingual dialogic book-reading intervention for preschoolers with slow expressive vocabulary development. *Communication Disorders Quarterly*, 43, 6 ,538-56. doi: 10.1016/j.jcomdis.2010.05.006
- van Kleeck, A., Vander Woude, J. & Hammett, L. (2006). Fostering literal and inferential language skills in Head Start preschoolers with language impairment using scripted book sharing discussions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 85 – 95.
- Walsh, B. A. (2008). Review of Research: Quantity, Quality, Children's Characteristics, and Vocabulary Learning. *Childhood Education*, 84, 3, 163-166. DOI: 10.1080/00094056.2008.10522999
- Walsh, B. A. & Blewitt, P. (2006). The Effect of questioning style during storybook reading on novel acquisition of Preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 33,4, 273-278. doi: 10.1007/s10643-005-0052-0
- Walsh, R.L & Hodge, K. A. (2018). Are we asking the right questions? An analysis of research on the effect of teachers' questioning on children's language during shared book reading with young children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18, 2, 264–294. DOI: 10.1177/1468798416659124
- Walsh, B. A. & Rose, K. K. (2013). Impact of Adult Vocabulary Noneliciting and Eliciting Questions on the Novel Vocabulary Acquisition of Preschoolers Enrolled in Head Start, *Journal of Research in Childhood Education*, 27, 1, 31-45. DOI: 10.1080/02568543.2012.712085

- Wasik, B.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, 243-250.
- Wasik, B.A., Bond, M.A., & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on head start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98, 1, 63-74.
- Wesseling, P.B.C, Christmann, C.A & Lachmann T. (2017) Shared Book Reading Promotes Not Only Language Development, But Also Grapheme Awareness in German Kindergarten Children. *Frontiers in Psychology*, 8, 364. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00364
- Whitehurst, G.J., Falco, F.L., Loginan, C.J., Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D., Vaaldez, M.C. & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 4, 552-559.
- Zeec, P. D. (2007). The Style of Reading and Reading in Style. *Early Childhood Education Journal*, 35, 1. DOI: 10.1007/s10643-007-0164-9
- Zevenbergen, A. A. & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic Reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. Van Kleeck, S. A. Stahl & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and Teachers* (pp.177- 200). New Jersey: LEA
- Zucker, T.A, Justice, L. M, Piasta, S.B & Kaderavek, J.N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 1, 65-83.
doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.001

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητές/οί Νηπιαγωγοί,

Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει ως στόχο να αποτυπώσει τις απόψεις των νηπιαγωγών για τη χρήση των ερωτήσεων κατά την ανάγνωση ιστοριών και τη συχνότητα με την οποία θέτουν στην τάξη τους διάφορα είδη ερωτήσεων κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας. Για το λόγο αυτό, σας παρακαλούμε να συμπληρώσετε αυτό το ανώνυμο ερωτηματολόγιο βάζοντας σε κύκλο τον αριθμό για την απάντηση που αντιπροσωπεύει την άποψη σας σχετικά με τις ερωτήσεις κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας και τη συχνότητα με την οποία θέτετε σχετικές ερωτήσεις στην τάξη σας. Οι ειλικρινείς απαντήσεις σας βοηθούν στην πραγματοποίηση μιας αξιόπιστης και έγκυρης μελέτης η οποία πραγματοποιείται στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών και της οποίας τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη βοήθεια σας.

Ευαγγελία Διαμαντάκη

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Παρακαλώ απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις.

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

Έτη διδακτικής εμπειρίας:

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

Επίπεδο σπουδών:

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

Απόψεις νηπιαγωγών

| | | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ Απόλυτα |
|-----|---|--------------------|---------|------------------------------------|---------|--------------------|
| 1) | Οι νηπιαγωγοί πρέπει κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων να υποβάλλουν στα παιδιά ερωτήσεις πρόβλεψης του περιεχομένου της ιστορίας με βάση τον τίτλο και το εξώφυλλο του βιβλίου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2) | Οι νηπιαγωγοί πρέπει κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων να υποβάλλουν στα παιδιά ερωτήσεις με σκοπό να περιγράψουν τις εικόνες. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3) | Οι νηπιαγωγοί πρέπει κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων να υποβάλλουν στα παιδιά ερωτήσεις με σκοπό να συνδέσουν τα γεγονότα της ιστορίας με προσωπικές τους εμπειρίες. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4) | Οι νηπιαγωγοί πρέπει κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων να υποβάλλουν στα παιδιά ερωτήσεις ανάκλησης των γεγονότων και των πληροφοριών της ιστορίας με ερωτήσεις τύπου «ποιός», «που», «πότε», «τι έκανε;», «τι είπε;». | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5) | Οι νηπιαγωγοί πρέπει κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων να υποβάλλουν στα παιδιά ερωτήσεις με σκοπό να εξάγουν κάποιο συμπέρασμα (ερωτήσεις τύπου: <i>τι θα συνέβαινε... /τι έπρεπε να...</i>) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6) | Οι νηπιαγωγοί πρέπει κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων να υποβάλλουν στα παιδιά ερωτήσεις με σκοπό να διευκρινίσουν τα λεγόμενα τους π.χ στην απάντηση του παιδιού «ο σκύλος», επεκτείνετε την ερώτηση «Ποιος σκύλος;», «Πως είναι ο σκύλος;» | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7) | Οι νηπιαγωγοί πρέπει κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων να υποβάλλουν στα παιδιά ερωτήσεις με σκοπό να εκφράσουν τα προσωπικά τους συναισθήματα απέναντι στους ήρωες της ιστορίας. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8) | Οι νηπιαγωγοί πρέπει κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων να υποβάλλουν στα παιδιά ερωτήσεις με σκοπό να μπουν στη θέση του ήρωα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9) | Οι νηπιαγωγοί πρέπει κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων να υποβάλλουν στα παιδιά ερωτήσεις με σκοπό να ερμηνεύσουν τις άγνωστες λέξεις της ιστορίας. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10) | Οι νηπιαγωγοί πρέπει κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων να υποβάλλουν στα παιδιά ερωτήσεις με σκοπό να αιτιολογήσουν τα γεγονότα που συμβαίνουν στην ιστορία, με ερωτήσεις τύπου «γιατί». | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11) | Οι νηπιαγωγοί πρέπει κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων να υποβάλλουν στα παιδιά ερωτήσεις με σκοπό να ονομάσουν αντικείμενα (π.χ <i>Τι φοράει το παιδί στο κεφάλι του;</i>). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12) | Οι νηπιαγωγοί πρέπει κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων να υποβάλλουν στα παιδιά ερωτήσεις με σκοπό να συνδέσουν την ιστορία με άλλα αφηγηματικά κείμενα (π.χ <i>Μήπως θυμάστε σε ποιά άλλη ιστορία συναντήσαμε το λύκο;</i>). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13) | Οι νηπιαγωγοί πρέπει κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων να υποβάλλουν στα παιδιά ερωτήσεις με σκοπό να αξιολογήσουν τα γεγονότα και τους ήρωες της ιστορίας, σύμφωνα με τη δική τους κρίση. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14) | Οι νηπιαγωγοί πρέπει κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων να υποβάλλουν στα παιδιά ερωτήσεις με σκοπό να αναπαραστήσουν ήχους ή κινήσεις (π.χ <i>Πως ακουγόταν ο αέρας που φυσούσε;</i>) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15) | Οι νηπιαγωγοί πρέπει κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων να υποβάλλουν στα παιδιά ερωτήσεις με σκοπό τη διευκρίνιση της ιστορίας. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Συχνότητα διδακτικών πρακτικών

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

| | | Πολύ Σπάνια | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά | Πολύ Συχνά |
|-----|---|-------------|--------|---------------|-------|------------|
| 1) | Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων υποβάλλετε στα παιδιά ερωτήσεις πρόβλεψης του περιεχομένου της ιστορίας με βάση τον τίτλο και το εξώφυλλο του βιβλίου; | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2) | Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων υποβάλλετε στα παιδιά ερωτήσεις με σκοπό να περιγράψουν τις εικόνες; | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3) | Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων υποβάλλετε στα παιδιά ερωτήσεις με σκοπό να συνδέσουν τα γεγονότα της ιστορίας με προσωπικές τους εμπειρίες; | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4) | Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων υποβάλλετε στα παιδιά ερωτήσεις ανάκλησης των γεγονότων και των πληροφοριών της ιστορίας με ερωτήσεις τύπου «ποιός», «που», «πότε», «τι έκανε»; «τι είπε»; ; | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5) | Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων υποβάλλετε στα παιδιά ερωτήσεις με σκοπό να εξάγουν κάποιο συμπέρασμα (ερωτήσεις τύπου: <i>τι θα συνέβαινε... / τι έπρεπε να...</i>); | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6) | Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων υποβάλλετε στα παιδιά ερωτήσεις με σκοπό να διευκρινίσουν τα λεγόμενα τους (π.χ στην απάντηση του παιδιού «ο σκύλος», επεκτείνετε την ερώτηση «Ποιος σκύλος;», «Πως είναι ο σκύλος;»); | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7) | Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων υποβάλλετε στα παιδιά ερωτήσεις με σκοπό να εκφράσουν τα προσωπικά τους συναισθήματα απέναντι στους ήρωες της ιστορίας; | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8) | Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων υποβάλλετε στα παιδιά ερωτήσεις με σκοπό να μουν στη θέση του ήρωα; | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9) | Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων υποβάλλετε στα παιδιά ερωτήσεις με σκοπό να ερμηνεύσουν τις άγνωστες λέξεις μιας ιστορίας; | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10) | Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων υποβάλλετε στα παιδιά ερωτήσεις με σκοπό να αιτιολογήσουν τα γεγονότα που συμβαίνουν στην ιστορία, με ερωτήσεις τύπου «γιατί»; | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11) | Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων υποβάλλετε στα παιδιά ερωτήσεις με σκοπό να ονομάσουν αντικείμενα; (π.χ <i>Τι φοράει το παιδί στο κεφάλι του;</i>) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12) | Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων υποβάλλετε στα παιδιά ερωτήσεις με σκοπό να συνδέσουν την ιστορία με άλλα αφηγηματικά κείμενα; (π.χ <i>Μήπως θυμάστε σε ποιά άλλη ιστορία συναντήσαμε το λύκο;</i>) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13) | Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων υποβάλλετε στα παιδιά ερωτήσεις με σκοπό να αξιολογήσουν τα γεγονότα και τους ήρωες της ιστορίας, σύμφωνα με τη δική τους κρίση; | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14) | Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων υποβάλλετε στα παιδιά ερωτήσεις με σκοπό να αναπαραστήσουν ήχους ή κινήσεις; (π.χ <i>Πως ακουγόταν ο αέρας που φυσούσε;</i>) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15) | Πόσο συχνά κατά την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων υποβάλλετε στα παιδιά ερωτήσεις με σκοπό τη διευκρίνιση της ιστορίας; | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |