

## Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 8 (2022)



### Ανάπτυξη του γραμματισμού στο Νηπιαγωγείο: απόψεις και πρακτικές νηπιαγωγών και δασκάλων

Μαρία Κρέζα, Ελισσάβετ Χλαπάνα

doi: [10.12681/dial.27754](https://doi.org/10.12681/dial.27754)

Copyright © 2022, Maria Kreza, Elissavet Chlapana



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Κρέζα Μ., & Χλαπάνα Ε. (2022). Ανάπτυξη του γραμματισμού στο Νηπιαγωγείο: απόψεις και πρακτικές νηπιαγωγών και δασκάλων. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 8, 98–125.  
<https://doi.org/10.12681/dial.27754>

## Ανάπτυξη του γραμματισμού στο Νηπιαγωγείο: απόψεις και πρακτικές νηπιαγωγών και δασκάλων

Μαρία Κρέζα, Ελισσάβετ Χλαπάνα\*

Πανεπιστήμιο Κρήτης

### Περίληψη

Τα θεωρητικά μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια σχετικά με την ανάπτυξη του γραμματισμού, αλλά και οι κοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές που έλαβαν χώρα τα τελευταία χρόνια σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, έχουν επηρεάσει την εννοιολογική προσέγγιση και τη διδακτική μεθοδολογία του γραμματισμού στην προσχολική εκπαίδευση. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις σύγχρονες απόψεις των νηπιαγωγών για το γραμματισμό. Συγκεκριμένα, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των στόχων που θέτουν οι νηπιαγωγοί για την ανάπτυξη του γραμματισμού στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, των σχετικών πρακτικών που εφαρμόζουν καθώς και των παραγόντων που επηρεάζουν τις πρακτικές τους. Επιπρόσθετα, η παρούσα μελέτη στοχεύει και στη συνδιερεύνηση των απόψεων των δασκάλων της Α' τάξης του Δημοτικού και των νηπιαγωγών σχετικά με α) τη στοχοθεσία που πρέπει να τίθεται στο Νηπιαγωγείο αναφορικά με το γραμματισμό των παιδιών και β) τις ομοιότητες και τις διαφορές που παρουσιάζουν οι πρακτικές γραμματισμού των εκπαιδευτικών των δύο γειτονικών εκπαιδευτικών βαθμίδων. Γι' αυτό το σκοπό, πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με δέκα νηπιαγωγούς και δέκα δασκάλους Α' Δημοτικού. Τα δεδομένα έδειξαν ότι οι πρακτικές των περισσότερων νηπιαγωγών του δείγματος συμβαδίζουν με τις αρχές του αναδυόμενου γραμματισμού, ωστόσο ορισμένες γνώσεις και δεξιότητες γραμματισμού δεν αναπτύσσονται επαρκώς. Οι αλλαγές που έχουν επέλθει στις σχετικές πρακτικές που υλοποιούν οι νηπιαγωγοί οφείλονται κυρίως στην εκπαιδευτική τους εμπειρία, στην επιμόρφωση που έχουν λάβει, αλλά και στις αλλαγές που παρατηρούν στις ανάγκες και ικανότητες των παιδιών τα τελευταία χρόνια. Οι δάσκαλοι της Α' Δημοτικού του δείγματος, παρόλο που τονίζουν τη σημασία του Νηπιαγωγείου στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων γραμματισμού, φαίνεται να έχουν μια περιορισμένη εικόνα σχετικά με τις γνώσεις και δεξιότητες γραμματισμού που μπορούν να αναπτυχθούν στο Νηπιαγωγείο.

**Λέξεις κλειδιά:** στόχοι γραμματισμού, πρακτικές γραμματισμού, προσχολική εκπαίδευση, απόψεις νηπιαγωγών, απόψεις δασκάλων, διδακτική μεθοδολογία

### Abstract

Over the last years there have been different theoretical models describing preschool children's literacy skills and knowledge. Furthermore, the social, cultural, economic and technological changes that took place in Europe during the 21th century influenced the educational practices in different countries and

---

\*Τα ονόματα των συγγραφέων παρατίθενται με αλφαβητική σειρά.

Υπεύθυνη επικοινωνίας: *Μαρία Κρέζα*, [mkreza@uoc.gr](mailto:mkreza@uoc.gr), Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης

also influenced the definition of literacy and the related literacy teaching practices in preschool education.

The aim of the present study is to examine preschool teachers' literacy practices in kindergarten, and the factors that the teachers consider that influence their practices. Furthermore, this study aims to compare preschool teachers' views to first grade teachers' views with regard a) to the literacy skills and knowledge that children should develop during kindergarten attendance and b) to the similarities and differences that exist between literacy practices that are implemented by teachers at kindergarten and at the first grade.

For the needs of the present study, a qualitative research was conducted. The results are based on data collected through individual semi-constructed interviews with ten preschool teachers and ten first grade teachers enrolled from public schools of Crete in Greece. Content analysis was performed in order to analyze teachers' answers.

Data show that practices of the majority of the preschool teachers of our sample are in line with the theoretical approach of emergent literacy, but some literacy skills and knowledge still are not being developed by the current implemented practices sufficiently. Furthermore, the evolution of preschool teachers' practices about early literacy instruction is affected by different factors, especially those related to their teaching experience, in-service education and the evolution of children's abilities and needs. Our data also show that first grade teachers have limited knowledge of literacy skills and practices related to preschool education. Specifically, they all agree that preschool education have an important role in children's literacy development but they don't expect preschool teachers to teach children a variety of literacy skills and knowledge. The comparison of preschool teachers' views to first grade teachers' views provides also some interesting insight regarding this parameter highlighting the differentiation that is observed regarding sample teachers' views.

**Keywords:** literacy goals, literacy practices, preschool education, kindergarten, preschool teacher's views, first grade teachers' views, teaching methodology

## Εισαγωγή

Η ανάδυση του γραμματισμού, όπως είναι πλέον γνωστό από την υπάρχουσα βιβλιογραφία και τη σχετική ερευνητική δραστηριότητα, ξεκινά πολύ νωρίς και πριν από τη συστηματική και επίσημη διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης που λαμβάνει χώρα στο σχολείο (Αϊδίνης, 2012· Gillen & Hall, 2013· Teale & Sulzby, 1992). Οι εμπειρίες που έχουν τα παιδιά σχετικά με το γραπτό και τον προφορικό λόγο στα πρώτα χρόνια της ζωής τους επηρεάζει την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και μορφών συμπεριφοράς γραμματισμού (Bower, 2014· Rhyner et al., 2009· Teale & Sulzby, 1992). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το Νηπιαγωγείο διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση του γραμματισμού από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας.

Τα τελευταία 30 χρόνια αναπτύχθηκαν πολλά θεωρητικά μοντέλα που αφορούν στην ανάπτυξη του γραμματισμού των μικρών παιδιών (Larson & Marsh, 2013· Μανωλίτσης, 2016). Σε παλαιότερα μοντέλα περιγράφονται οι γνώσεις (όπως για παράδειγμα οι γνώσεις των γραμμάτων), οι δεξιότητες (όπως για παράδειγμα η φωνολογική επίγνωση, το λεξιλόγιο και η αφηγηματική ικανότητα) και οι μορφές συμπεριφοράς (η αναδυόμενη γραφή και ανάγνωση) που αφορούν στον προφορικό και γραπτό λόγο, και στο σύνολό τους προσδιορίζουν εννοιολογικά και λειτουργικά το

γραμματισμό των παιδιών, πριν την έναρξη της συστηματικής του διδασκαλίας στη δημοτική εκπαίδευση (Sénéchal et al., 2001· Storch & Whitehurst, 2002· Whitehurst & Lonigan, 1998, 2002). Σε πιο σύγχρονα θεωρητικά μοντέλα, όπως είναι η προσέγγιση κατά την οποία ο αναδυόμενος γραμματισμός εντάσσεται στο θεωρητικό πλαίσιο εντός τριγωνικού μοντέλου (Μανωλίτσης, 2016) και το συνεκτικό μοντέλο του αναδυόμενου γραμματισμού (comprehensive emergent literacy model) του Rohde (2015), η έμφαση μετατοπίζεται στο πώς το περιβάλλον στο οποίο ζουν τα παιδιά επηρεάζει την ανάπτυξη των σχετικών δεξιοτήτων, γνώσεων και μορφών συμπεριφοράς. Σύμφωνα λοιπόν με αυτά, ο γραμματισμός κατακτάται μέσα από μια ολιστική και αλληλεπιδραστική διαδικασία, που λαμβάνει χώρα ανάμεσα στα παιδιά και το περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσονται. Επίσης, οι κοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές των τελευταίων ετών επηρέασαν τον ορισμό της έννοιας του γραμματισμού, καθώς και τις πρακτικές που υιοθετούνται στην προσχολική εκπαίδευση για την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και μορφών συμπεριφοράς γραμματισμού (Safacho, 2017· Sherfinski, 2019). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού σύμφωνα με την οποία η πρακτική του γραμματισμού τοποθετείται σε ευρύτερα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά πλαίσια και βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν πώς ο γραμματισμός μπορεί να τα επηρεάσει, αλλά και παράλληλα να τα διαμορφώσει ως μέλη μιας κοινωνίας (Kennedy et al., 2012). Σημαντική είναι και η προσέγγιση του λειτουργικού γραμματισμού σύμφωνα με την οποία είναι χρήσιμο οι μαθητές να κατανοούν ότι οι στόχοι των κειμένων επηρεάζουν τη μορφή, το περιεχόμενο και τη δομή τους. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές χρειάζεται να λαμβάνουν υπόψη αυτή την παράμετρο ώστε να δημιουργούν διαφορετικά είδη κειμένων, συμβάλλοντας έτσι στη σχολική τους επιτυχία και διευκολύνοντας τη συμμετοχή τους στην κοινωνική ζωή (Kalantzis & Cope, 2019). Ένα ακόμη χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η προσέγγιση του ψηφιακού γραμματισμού, στον οποίο οδήγησαν οι εξελίξεις στον τομέα της τεχνολογίας. Σε αυτόν περιλαμβάνονται οι δεξιότητες και οι γνώσεις που απαιτούνται για την ανάλυση, τη σύνθεση και την κατανόηση των πολυτροπικών κειμένων που διαχέονται από τα ηλεκτρονικά μέσα (Kennedy et al., 2012). Η σύγχρονη θεώρηση για την έννοια του γραμματισμού συμπεριλαμβάνει διαστάσεις όλων των σύγχρονων σχετικών προσεγγίσεων που έχουν διατυπωθεί, όπως αυτές που αναφέρθηκαν ενδεικτικά παραπάνω.

Πώς, όμως, έχει επηρεαστεί η εκπαιδευτική πράξη ως αποτέλεσμα των σύγχρονων εξελίξεων και θεωρητικών προσεγγίσεων; Προκειμένου να απαντηθεί το παραπάνω ερώτημα, κρίνεται σημαντική η μελέτη των σύγχρονων απόψεων και πρακτικών των νηπιαγωγών για την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και μορφών συμπεριφοράς γραμματισμού από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς και των παραγόντων που διαμόρφωσαν αυτές τις απόψεις και πρακτικές. Κάτι τέτοιο κρίνεται ιδιαίτερα χρήσιμο, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι απόψεις των νηπιαγωγών αφενός διαμορφώνονται με βάση τη θεωρητική προσέγγιση γραμματισμού που υιοθετούν, η οποία διαμορφώνει ταυτόχρονα και τη στοχοθεσία που θέτουν, αφετέρου φαίνεται να επηρεάζουν τη συχνότητα με την οποία αναφέρουν ότι υλοποιούν τις σχετικές με το γραμματισμό δραστηριότητες στην τάξη (McMahon et al., 1998· Tafa et al., 2013· Tafa & Manolitsis, 2011). Επίσης, τα τελευταία χρόνια τονίζεται όλο και περισσότερο η σημασία της συνέχειας μεταξύ των πρακτικών των εκπαιδευτικών του Νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη του γραμματισμού, και διαπιστώνονται αρκετές αδυναμίες σχετικά με αυτό (Αϊδίνης et al., 2011· Αποστόλου,

2021· Γεροστάθη, 2013). Με δεδομένες τις εξελίξεις που αναφέρθηκαν παραπάνω, σε ό,τι αφορά στο γραμματισμό, ποιες γνώσεις, δεξιότητες και μορφές συμπεριφοράς θεωρούν οι νηπιαγωγοί ότι θα πρέπει να έχουν αναπτύξει τα παιδιά πριν ξεκινήσουν να φοιτούν στην Α΄ Δημοτικού; Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να μελετηθεί αυτό, συνδυαστικά με τις απόψεις των δασκάλων για το ίδιο θέμα, προκειμένου να διαπιστωθούν πιθανές συγκλίσεις ή ασυνέχειες.

## **Οι πρακτικές των νηπιαγωγών στον διεθνή χώρο**

Κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες, τα δεδομένα από το διεθνή ερευνητικό χώρο δείχνουν ότι οι απόψεις των νηπιαγωγών «ακροβατούν» ανάμεσα σε παλαιότερες σχετικές θεωρητικές προσεγγίσεις, όπως είναι ενδεικτικά η θεωρητική προσέγγιση της αναγνωστικής ετοιμότητας, σε πιο σύγχρονες, όπως είναι η θεωρητική προσέγγιση του αναδυόμενου γραμματισμού (Lynch, 2009· Ure & Raban 2001). Παράλληλα, σκιαγραφούν την αβεβαιότητα των νηπιαγωγών σχετικά με το πώς και το πότε τα μικρά παιδιά μαθαίνουν να γράφουν και να διαβάζουν, αλλά και σχετικά με το ποιες είναι οι πιο κατάλληλες πρακτικές για την επίτευξη αυτού του στόχου.

Πιο ολιστικές, συνεκτικές και πιο συναφείς ως προς πιο σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις του γραμματισμού παρουσιάζονται οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με το γραμματισμό σε άλλες σχετικές μελέτες (Foote et al., 2004· Hawken et al., 2005· Kreza, 2017· Lee & Ginsburg, 2007· McLachlan et al., 2006). Βασική προσέγγιση των εκπαιδευτικών στις μελέτες αυτές αναδεικνύεται ο εμπλουτισμός του χώρου της τάξης με ποικίλα δείγματα γραπτού λόγου και η δημιουργία των κατάλληλων εμπειριών μάθησης σε σχέση με το γραπτό λόγο, ακόμη και σε τάξεις νηπιαγωγείων όπου φοιτούν πολύ μικρά παιδιά ηλικίας 2-3 ετών (Kreza, 2017). Ωστόσο, σύμφωνα με τα δεδομένα, οι νηπιαγωγοί σε ορισμένες περιπτώσεις εφαρμόζουν πιο τυπικές και όχι τόσο ολιστικές πρακτικές που στοχεύουν σε συγκεκριμένες δεξιότητες γραμματισμού, όπως είναι η αναγνώριση των γραμμάτων και τα φωνήματα των λέξεων (Foote et al., 2004).

Στο διεθνή ερευνητικό χώρο εντοπίζονται και άλλες μελέτες οι οποίες αναδεικνύουν στις απόψεις και τις πρακτικές των νηπιαγωγών τον ολιστικό χαρακτήρα και, παράλληλα, την επικοινωνιακή διάσταση του γραμματισμού (Lim & Torr, 2007· Scull et al., 2009, 2012). Η ανάγνωση ποικιλίας κειμένων και η δημιουργία εμπειριών μάθησης που θα δώσουν τη δυνατότητα στα παιδιά να δουν τον έντυπο λόγο ως μέσο επικοινωνίας αποτελούν για τις/τους εκπαιδευτικούς πρακτικές πρωταρχικής σημασίας και βασικό πλαίσιο για την ανάπτυξη επιμέρους δεξιοτήτων γραμματισμού και για την κατάκτηση σχετικών γνώσεων (Scull et al., 2009, 2012).

Η ανάγκη για την εφαρμογή ισορροπημένων πρακτικών υπό το πρίσμα της ισομερούς έμφασης στη διδασκαλία των επιμέρους γνώσεων και δεξιοτήτων του γραμματισμού αναγνωρίζεται από τις/τους νηπιαγωγούς σε μια σειρά άλλων σχετικών μελετών (Bingham & Hall-Kenyon, 2013· Sandvik et al., 2014). Ωστόσο, από τις απαντήσεις τους δεν αναδεικνύονται πάντα ανάλογες πρακτικές εφαρμόζοντας με μικρότερη συχνότητα δραστηριότητες γραφής συγκριτικά με δραστηριότητες που αφορούν σε άλλες πτυχές του γραμματισμού των παιδιών (Burgess et al., 2001· Hindman & Wasik, 2008).

## Οι κυριότερες πρακτικές γραμματισμού των νηπιαγωγών στην Ελλάδα

Σε μελέτες που έχουν γίνει στην Ελλάδα, οι νηπιαγωγοί αναφέρουν ότι εντάσσουν πολύ συχνά, στη διδασκαλία τους, πρακτικές που αφορούν στο γραμματισμό (Κακανά et al., 2007· Kyridis et al., 2006· Μοσχοβάκη & Παππούδη, 2010· Ντίνας et al., 2003· Παπαναστασάτου & Πεντέρη, 2018· Χατζηγεωργίου & Παπαδοπούλου, 2012). Όπως διαπιστώθηκε, όμως, τόσο από έρευνες στο διεθνή χώρο όσο και στην Ελλάδα διαφαίνεται μια σύγχυση μεταξύ παλαιότερων και νεότερων θεωρητικών μοντέλων γραμματισμού στις πρακτικές και στις απόψεις των νηπιαγωγών, ιδιαίτερα σε μελέτες που έγιναν μέσα στην πρώτη δεκαετία από την πρώτη εφαρμογή του Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003) και του προγράμματος σπουδών του 2014 για το Νηπιαγωγείο (Γώτη & Ντίνας, 2009· Κακανά et al., 2007· Μοσχοβάκη & Παππούδη, 2010· Σιβροπούλου & Χατζησαββίδης, 2004· Stellakis, 2012). Σε ορισμένες περιπτώσεις παρατηρείται, μάλιστα, μια ασυνέχεια μεταξύ των απόψεων και των πρακτικών των νηπιαγωγών, σε ό,τι αφορά στο θεωρητικό μοντέλο του γραμματισμού στο οποίο αυτές παραπέμπουν (Κακανά et al., 2007· Μοσχοβάκη & Παππούδη, 2010· Σεριφίη et al., 2016).

Όπως και στον διεθνή χώρο (Foote et al., 2004· Hawken et al., 2005· Lee & Ginsburg, 2007· McLachlan et al., 2006), οι νηπιαγωγοί στην Ελλάδα αναγνωρίζουν τη σημασία του περιβάλλοντος έντυπου λόγου και διαμορφώνουν ανάλογα τις τάξεις τους (Μοσχοβάκη & Παππούδη, 2010). Επίσης, οι περισσότεροι νηπιαγωγοί αναφέρουν ότι υλοποιούν δραστηριότητες που αφορούν σε γνώσεις σχετικά με έννοιες και συμβάσεις του γραπτού λόγου (Παπαναστασάτου & Πεντέρη, 2018· Tafa, 2004· Χατζηγεωργίου & Παπαδοπούλου, 2012).

Οι δραστηριότητες που αφορούν σε γνώσεις, δεξιότητες και μορφές συμπεριφοράς σε σχέση με το γραπτό κώδικα (ανάγνωση και γραφή) φαίνεται να κατέχουν σημαντική θέση στις πρακτικές των Ελλήνων νηπιαγωγών. Σε σχετικές μελέτες οι νηπιαγωγοί αναφέρουν ότι στις πρακτικές τους εστιάζουν, ανάμεσα σε άλλα, στην ανάγνωση του ονόματος των παιδιών, στην αναγνώριση της γραπτής αναπαράστασης λέξεων (ολική ανάγνωση), σε γραφο-φωνημικές αντιστοιχίες, στην αναγνώριση γραμμάτων και συγκεκριμένα στην εκμάθηση του ήχου των γραμμάτων (Kyridis et al., 2006· Παπαναστασάτου & Πεντέρη, 2018· Σιβροπούλου & Χατζησαββίδης, 2004· Stellakis, 2012· Tafa et al., 2013). Ωστόσο, η αναγνώριση όλων των γραμμάτων δεν αποτελεί στόχο όλων των νηπιαγωγών (Χατζηγεωργίου & Παπαδοπούλου, 2012). Σε ό,τι αφορά στη γνώση του ονόματος των γραμμάτων, στην έρευνα των Παπαναστασάτου και Πεντέρη (2018) σε μεγάλο δείγμα, οι περισσότεροι νηπιαγωγοί αναφέρουν ότι δεν υλοποιούν συχνά σχετικές δραστηριότητες. Άλλοι στόχοι πολλών Ελλήνων νηπιαγωγών σε σχέση με το γραπτό κώδικα είναι να αποκτήσουν τα παιδιά θετική στάση απέναντι στη γραφή, να προσπαθούν να γράφουν όπως μπορούν, αλλά και να αναπτύξουν συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες γραφής (Κακανά et al., 2007· Μοσχοβάκη & Παππούδη, 2010· Ντίνας et al., 2003). Έτσι, παρουσιάζουν πρακτικές που αφορούν στη γραφή του ονόματος των παιδιών, στη γραφή των γραμμάτων, στην υπαγόρευση κειμένων από τα παιδιά, στην αντιγραφή λέξεων και πιο σπάνια στη γραφή μικρών προτάσεων από τα παιδιά (Κακανά et al., 2007· Μοσχοβάκη & Παππούδη, 2010· Ντίνας et al., 2003· Tafa, 2004· Χατζηδήμου, 2011). Οι νηπιαγωγοί θεωρούν σημαντικές, για τη γραφή, κι άλλες δεξιότητες όπως η λεπτή κινητικότητα, ο οπτικοκινητικός συντονισμός, η οπτική διάκριση και η οπτική μνήμη, ορισμένες από τις οποίες συνάδουν κυρίως με το

μοντέλο της αναγνωστικής ετοιμότητας (Μοσχοβάκη & Παππούδη, 2010). Τέλος, τα παιδιά στο Νηπιαγωγείο ασκούνται συχνά στο αποτελεσματικό κράτημα του μέσου γραφής (π.χ. μολύβι, στυλό), όπως φαίνεται από την έρευνα του Χατζηδήμου (2011). Ο χρόνος όπου τα παιδιά εμπλέκονται σε δραστηριότητες γραφής μέσα στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου είναι περιορισμένος (Tafa et al., 2013), κι αυτό τόσο στα κλασικά τμήματα όσο και στα ολοήμερα (Tafa, 2004).

Οι μεταγλωσσικές δεξιότητες κατέχουν σημαντική θέση στο φάσμα των δεξιοτήτων που αφορούν στο γραμματισμό των μικρών παιδιών. Τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα από τον ελλαδικό χώρο δείχνουν ότι η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών (ιδιαίτερα της συλλαβικής και της φωνημικής) αποτελεί στόχο των περισσότερων νηπιαγωγών, οι οποίοι διαμορφώνουν συχνά ανάλογες πρακτικές στην τάξη (Tafa et al., 2013), σε αντίθεση με αυτό που ίσχυε πριν λίγα χρόνια όπου οι νηπιαγωγοί υλοποιούσαν σπάνια τέτοιες πρακτικές (Γώτη & Ντίνας, 2009). Ωστόσο, αναφέρουν ότι δεν τις εφαρμόζουν πολύ συχνά ή τις υλοποιούν λιγότερο συγκριτικά με δραστηριότητες που αφορούν άλλες γνώσεις και δεξιότητες γραμματισμού (Παπαναστασάτου & Πεντέρη, 2018· Tafa et al. 2013· Tafa & Manolitsis, 2011).

Όπως και στο διεθνή χώρο (Kreza, 2017· Lim & Torr, 2007· Lynch, 2009· Scull et al., 2009· Scull et al., 2012), έτσι και στην Ελλάδα η ανάγνωση βιβλίων (ειδικά παραμυθιών) είναι από τις πρακτικές που αναφέρουν ότι εφαρμόζουν όλοι οι νηπιαγωγοί, και τη συνδέουν με την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης του γραπτού λόγου, γνώσεων σχετικά με τα βασικά χαρακτηριστικά των βιβλίων, αλλά και με την ανάπτυξη δεξιοτήτων σχετικών με το λεξιλόγιο και την αναδιήγηση ιστοριών (Ντίνας et al., 2003· Tafa et al., 2013· Tafa & Manolitsis, 2011). Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια, οι περισσότεροι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι εφαρμόζουν πολύ συχνά δραστηριότητες που αφορούν στην ανάγνωση και επεξεργασία παραμυθιών (Tafa et al., 2013· Χατζηδήμου, 2011), σε σχέση με ό,τι ίσχυε τα πρώτα χρόνια εφαρμογής του Δ.Ε.Π.Π.Σ., όπως διαφαίνεται από σχετικές μελέτες που αφορούν απόψεις και πρακτικές νηπιαγωγών (Τάφα, 2001, 2002· Tafa, 2004).

Τα αποτελέσματα ερευνών που έχουν παρουσιαστεί μέχρι στιγμής παρουσιάζουν ενδείξεις σχετικά με το ότι ενώ για τις/τους νηπιαγωγούς οι πρακτικές που καλούνται να εφαρμόσουν σχετικά με την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων είναι σε σημαντικό βαθμό καθιερωμένες, αυτό δεν ισχύει πάντα σε ό,τι αφορά στις πρακτικές διδασκαλίας γνώσεων και δεξιοτήτων γραφής (Κακανά et al., 2007· Μοσχοβάκη & Παππούδη, 2010). Ενδεικτικά, ενώ πολλές/οί νηπιαγωγοί εφαρμόζουν την αντιγραφή (βλ. ενδεικτικά Μοσχοβάκη & Παππούδη, 2010), στη μελέτη των Kyridis et al. (2006) πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος θεωρούν ότι είναι κυρίως πρακτική του Δημοτικού. Είναι αξιοσημείωτο ότι στη μελέτη του Χατζηδήμου (2011), σε μεγάλο δείγμα, διαφαίνεται ότι η πλειονότητα των νηπιαγωγών θεωρεί λίγο σημαντικό το κομμάτι του προγράμματος του Δ.Ε.Π.Π.Σ. που αφορά στη γραφή και στη γραπτή έκφραση, ενώ θεωρεί πολύ σημαντικό το πρόγραμμα του Δ.Ε.Π.Π.Σ. που αφορά στην προφορική επικοινωνία και στην ανάγνωση. Όπως και στο διεθνή ερευνητικό χώρο (Bingham & Hall-Kenyon, 2013· Burgess et al., 2001· Hindman & Wasik, 2008· Sandvik et al., 2014) έτσι και στον ελληνικό, αναδεικνύεται η μικρότερη συχνότητα πρακτικών που αφορούν στη γραφή, συγκριτικά με τη συχνότητα υλοποίησης άλλων πρακτικών γραμματισμού (Tafa et al., 2013· Χατζηγεωργίου & Παπαδοπούλου, 2012).

## **Παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις και τις πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την ανάπτυξη του γραμματισμού**

Ποιοι είναι, όμως, οι παράγοντες που σταδιακά επηρεάζουν και κατά συνέπεια τροποποιούν τις απόψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και μορφών συμπεριφοράς γραμματισμού στην προσχολική εκπαίδευση; Τα ερευνητικά δεδομένα από τον ελλαδικό και το διεθνή χώρο αναδεικνύουν μια σειρά παραγόντων που φαίνεται να επηρεάζουν άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο τις πρακτικές που εφαρμόζουν.

Τα χρόνια προϋπηρεσίας αποτελούν έναν από τους παράγοντες που επηρεάζει τις πρακτικές του γραμματισμού των νηπιαγωγών (Bingham & Hall-Kenyon, 2013· Hindman & Wasik, 2008) και τη συχνότητα με την οποία τις υλοποιούν (Παπαναστασάτου & Πεντέρη, 2018· Tafa et al., 2013· Χατζηδήμου, 2011). Εκτός από τα χρόνια προϋπηρεσίας, σχεδόν όλες/όλοι οι νηπιαγωγοί αναφέρουν ότι βοηθούνται πολύ από την εκπαιδευτική τους πείρα, από επιπρόσθετες σπουδές, από την αυτοεπιμόρφωση, ενώ λιγότερες/οι (όχι η μειονότητα) αναφέρουν ότι βοηθούνται πολύ από τις βασικές τους σπουδές (Burgess et al., 2001· Ure & Raban, 2001· Χατζηδήμου, 2011). Σε ό,τι αφορά στον ελλαδικό χώρο, το ότι ορισμένες μελέτες αναδεικνύουν ότι λιγότερες/οι νηπιαγωγοί αναφέρουν τις βασικές σπουδές ως παράγοντα που τους βοηθάει στο σχεδιασμό και την υλοποίηση πρακτικών γραμματισμού ή ότι ορισμένες/οι θεωρούν ότι δεν τους έχουν δώσει οι σπουδές αυτές τα σχετικά εφόδια, ίσως οφείλεται στο ότι στο δείγμα αυτών των μελετών αρκετές/οί νηπιαγωγοί είναι απόφοιτοι των σχολών διετούς φοίτησης (Τάφα, 2002· Χατζηδήμου, 2011).

Η επιμόρφωση αποτελεί ένα ακόμη παράγοντα που μπορεί να αλλάξει σημαντικά τη διδακτική προσέγγιση που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί σχετικά με το γραπτό λόγο, κάτι που αναδεικνύεται σε διάφορες μελέτες (Παπαναστασάτου & Πεντέρη, 2018· Χατζηδήμου, 2011). Επίσης, ο Stellakis (2012) διαπιστώνει ότι άλλες πηγές που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί και που φαίνεται ότι διαμορφώνουν τις απόψεις τους σχετικά με το γραμματισμό, είναι το Δ.Ε.Π.Π.Σ., οι επιμορφώσεις από το Σχολικό Σύμβουλο, αλλά και οι συζητήσεις με συναδέλφους. Τέλος, σε ό,τι αφορά συγκεκριμένα στη γραφή, οι προσδοκίες των γονιών των παιδιών αλλά και των δασκάλων της Α' Δημοτικού είναι δύο ακόμη παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν τις πρακτικές και τον τρόπο διδασκαλίας των νηπιαγωγών (Κακανά et al., 2007).

## **Γνώσεις και απόψεις δασκάλων Α' Δημοτικού σχετικά με την ανάπτυξη του γραμματισμού στο Νηπιαγωγείο**

Παράλληλα, η συνεργασία των νηπιαγωγών και των δασκάλων των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς μπορεί να διευκολύνει ή να εξασφαλίσει την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό (Γουργιώτου & Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2016· Δαφέρμου et al., 2006· Μπαγάκης et al., 2006· Sink et al., 2007). Επίσης, μέσα από αυτή τη συνεργασία δύναται να διασφαλιστεί η αρχή της «συνέχειας» στη διδασκαλία των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, τμήμα της οποίας αποτελεί και ο γραμματισμός (Αϊδίνης, 2012· Αϊδίνης et al., 2011· Τάφα, 2011· Τάφα & Μανωλίτσης, 2009). Αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική αυτή τη συνεργασία, ωστόσο στην έρευνα της Αποστόλου (2021) διαφαίνεται ότι είναι σημαντικά μεγαλύτερο το ποσοστό των νηπιαγωγών, συγκριτικά με αυτό των



δασκάλων Α' Δημοτικού, που ενώ θεωρούν πολύ ή πάρα πολύ αναγκαία τη συνεργασία σχετικά με τη γλωσσική διδασκαλία, διαπιστώνουν ότι αυτή δεν υπάρχει σε σημαντικό βαθμό. Η πλειονότητα όμως των δασκάλων Α' Δημοτικού και των νηπιαγωγών φαίνεται να θεωρεί απαραίτητη μια ενιαία προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας μεταξύ Νηπιαγωγείου και Α' Δημοτικού (Αποστόλου, 2021· Γεροστάθη, 2013).

Ωστόσο, στα επίσημα κείμενα των δύο βαθμίδων (προγράμματα σπουδών και οδηγίες εκπαιδευτικού) παρουσιάζονται διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις, δεν δίνονται πολύ σαφή στοιχεία σχετικά με αυτή τη συνεργασία και σχετικά με τους τρόπους εξασφάλισης της συνέχειας μεταξύ των δύο βαθμίδων ειδικά σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη του γραμματισμού (Καραντζόλα et al., 2006· Υπ. Απ. Γ2/21072β, ΦΕΚ 304/τ. Β'/13-3-2003· Υπ. Απ. 21072/Γ2, ΦΕΚ 303/τ. Β'/13-3-2003). Αυτό αποτυπώνεται στα δεδομένα της έρευνας του Κολέτου (2006) λίγα χρόνια μετά την πρώτη εφαρμογή του Δ.Ε.Π.Σ. (2003), καθώς και σε πιο πρόσφατες μελέτες (Αϊδίνης et al., 2011· Αποστόλου, 2021· Γεροστάθη, 2013). Συγκεκριμένα, τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι αρκετοί δάσκαλοι της Α' Δημοτικού δεν γνωρίζουν τα βασικά στοιχεία του προγράμματος σπουδών του Νηπιαγωγείου που αφορούν στη διδασκαλία της γλώσσας και δεν έχουν ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με τις πρακτικές γραμματισμού που υλοποιούνται στα νηπιαγωγεία. Μάλιστα, σε έρευνα των Κακανά et al. (2007), και οι νηπιαγωγοί διαπιστώνουν αυτή την έλλειψη ολοκληρωμένης γνώσης και τονίζουν ότι είναι αναγκαίο οι δάσκαλοι να λάβουν την κατάλληλη επιμόρφωση ώστε να γνωρίσουν (καλύτερα) το πρόγραμμα σπουδών του Νηπιαγωγείου και ειδικότερα τους στόχους που αφορούν στη γλώσσα. Αντίστοιχα, έρευνες δείχνουν ότι και η πλειονότητα των νηπιαγωγών θεωρεί ότι έχει λίγες ή ελλιπείς γνώσεις σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών της Α' Δημοτικού (Αποστόλου, 2021).

Επιπρόσθετα, σε ό,τι αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά την ύπαρξη σύνδεσης μεταξύ των γνώσεων που αποκτούν τα παιδιά στο Νηπιαγωγείο και αυτών που θεωρούνται απαραίτητες για την είσοδό τους στην Α' Δημοτικού, οι διάφορες μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί αναδεικνύουν ετερογένειες. Συγκεκριμένα, σε έρευνα του Χατζηδήμου (2011), διαφαίνεται ότι η πλειονότητα των νηπιαγωγών θεωρεί ότι το Νηπιαγωγείο προετοιμάζει τα νήπια ικανοποιητικά ή πολύ ικανοποιητικά για να ανταποκριθούν στη διδασκαλία της γλώσσας στο Δημοτικό. Αλλά, ειδικά σε ό,τι αφορά στη γραφή και γραπτή έκφραση, ορισμένοι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι τα παιδιά είναι «ελάχιστα ικανοποιητικά» προετοιμασμένα για το Δημοτικό, ενώ κανένας νηπιαγωγός του δείγματος δεν εξέφρασε τέτοια άποψη για την προφορική επικοινωνία και ελάχιστοι διατύπωσαν μια τέτοια άποψη σε ό,τι αφορά στην ανάγνωση. Αντίστοιχα, έρευνα που μελέτησε τις απόψεις δασκάλων Α' Δημοτικού (Κολέτος, 2006) έδειξε ότι η πλειονότητα αυτών θεωρούν ότι στη διδασκαλία της γλώσσας οι ίδιοι βοηθούνται λίγο από όσα έχουν ήδη κάνει οι νηπιαγωγοί σχετικά με το γραμματισμό κατά τη διάρκεια της προσχολικής εκπαίδευσης των παιδιών. Ωστόσο, στην ίδια έρευνα υπήρχε κι ένα ποσοστό δασκάλων που θεωρούσε ότι δεν βοηθούνται καθόλου ως προς αυτό το στοιχείο και αρκετοί (όχι η πλειονότητα) εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν ότι ο τρόπος διδασκαλίας των νηπιαγωγών επιφέρει δυσκολίες στο έργο των δασκάλων Α' Δημοτικού, σε ό,τι αφορά στη διδασκαλία της γλώσσας. Τέλος, ενώ οι δάσκαλοι της Α' Δημοτικού αναγνωρίζουν τη σημασία των προγενέστερων γνώσεων των παιδιών, δεν διευκρινίζουν το πώς τις αξιοποιούν ή θεωρούν ότι σε ορισμένες περιπτώσεις, χρειάζεται να ξεκινήσουν από την αρχή (Γεροστάθη, 2013). Επίσης, ενώ αναγνωρίζεται ότι ορισμένες γνώσεις και δεξιότητες γραμματισμού αναπτύσσονται και στις δύο βαθμίδες,

οι δάσκαλοι Α' Δημοτικού εντοπίζουν μια ασυνέχεια ανάμεσα στις δύο βαθμίδες σχετικά με τη διδακτική μεθοδολογία που ακολουθείται (Γεροστάθη, 2013).

## **Αναγκαιότητα και σκοπός της έρευνας**

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα που μέχρι τώρα έχουν παρουσιαστεί και προέρχονται από το διεθνές και τον ελληνικό ερευνητικό χώρο, υπάρχει σημαντική ετερογένεια όσον αφορά στις πρακτικές γραμματισμού που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί. Εντοπίζονται περιπτώσεις όπου οι πρακτικές τους αντανακλούν παλαιότερες θεωρητικές προσεγγίσεις (Lynch, 2009· Ure & Raban, 2001) και περιπτώσεις όπου οι πρακτικές τους αποτελούν ένα κράμα παλαιότερων και πιο σύγχρονων πρακτικών που βασίζονται σε αντίστοιχα παλαιότερα και νεότερα θεωρητικά μοντέλα (Γώτη & Ντίνας, 2009· Κακανά et al., 2007· Μοσχοβάκη & Παππούδη, 2010· Σιβροπούλου & Χατζησαββίδης, 2004· Stellakis, 2012). Άλλα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν την ανάγνωση ιστοριών ως μία από τις πρακτικές των νηπιαγωγών προσδίδοντας έμφαση σε δεξιότητες που σχετίζονται με την κατανόηση και τον προφορικό λόγο των παιδιών (Burgess et al., 2001· Lim & Torr, 2007· Lynch, 2009· Scull et al., 2009· Scull et al., 2012· Tafa et al., 2013· Χατζηγεωργίου & Παπαδοπούλου, 2012), ενώ σε αρκετά ερευνητικά αποτελέσματα αναδεικνύονται πρακτικές που αφορούν στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου (Κακανά et al., 2007· Μοσχοβάκη & Παππούδη, 2010· Ντίνας et al., 2003· Tafa, 2004· Χατζηδήμου, 2011). Οι σύγχρονες, όμως, εξελίξεις σε όλους τους τομείς της κοινωνικοπολιτισμικής ζωής και οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις για την έννοια και το περιεχόμενο του γραμματισμού, καθιστούν αναγκαία τη επανεξέταση των απόψεων των νηπιαγωγών για το γραμματισμό. Συγκεκριμένα, είναι σημαντική η μελέτη των στόχων που θέτουν για το γραμματισμό των μικρών παιδιών, των σχετικών πρακτικών που εφαρμόζουν και των παραγόντων που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις πρακτικές γραμματισμού που εφαρμόζουν στην προσχολική τάξη. Η συνεξέταση των παραπάνω παραμέτρων θα προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα αναφορικά με τις σύγχρονες απόψεις των νηπιαγωγών για την ανάπτυξη του γραμματισμού των μικρών παιδιών και τη βάση πάνω στην οποία στηρίζουν τις σχετικές τους επιλογές. Ιδιαίτερα στον ελλαδικό χώρο, η πραγματοποίηση μιας τέτοιας μελέτης κρίνεται πολύ χρήσιμη λαμβάνοντας υπόψη το χρονικό διάστημα που έχει μεσολαβήσει από την έκδοση του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του προγράμματος σπουδών του 2014 και την πραγματοποίηση των σχετικών με τις απόψεις και πρακτικές των νηπιαγωγών ερευνών. Παράλληλα, κρίνεται πολύ σημαντική η συνδιερεύνηση των απόψεων των δασκάλων της Α' τάξης του Δημοτικού και των νηπιαγωγών σχετικά με: α) τη στοχοθεσία που πρέπει να τίθενται στο Νηπιαγωγείο σχετικά με το γραμματισμό των παιδιών και β) τις ομοιότητες και διαφορές που παρουσιάζουν οι πρακτικές γραμματισμού των εκπαιδευτικών των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων (Νηπιαγωγείο και Α' τάξη του Δημοτικού). Μια τέτοια προσέγγιση θα αναδείξει διαστάσεις ή και δυσκολίες που μπορούν να ληφθούν υπόψη κατά το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών πρακτικών σε σχέση με την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό και τη διασφάλιση της αρχής της συνέχειας στη διδακτική προσέγγιση του γραμματισμού.

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των σύγχρονων απόψεων και πρακτικών των νηπιαγωγών, αρκετά χρόνια μετά την πρώτη εφαρμογή του Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003) και μετά από την έκδοση του Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2011, 2014). Συγκεκριμένα, σκοπός είναι η μελέτη των

στόχων που θέτουν για την ανάπτυξη του γραμματισμού, των πρακτικών που πραγματοποιούν για την επίτευξή τους (δραστηριότητες, οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης), καθώς και η μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν τις επιλογές τους. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι εμπειρίες μάθησης που βιώνουν τα παιδιά κατά τη φοίτησή τους σε μία βαθμίδα εκπαίδευσης επηρεάζουν σημαντικά την πορεία τους στις επόμενες σχολικές βαθμίδες και γενικότερα τη σχέση τους με τη μάθηση, κρίνεται πολύ σημαντική η διατήρηση της συνέχειας τόσο στο περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών όσο και σε επίπεδο πρακτικών των εκπαιδευτικών. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, συμπληρωματικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να συνεξετάσει τις απόψεις των νηπιαγωγών με τις απόψεις των δασκάλων σχετικά με το ρόλο του Νηπιαγωγείου και συγκεκριμένα σχετικά με α) τις γνώσεις και δεξιότητες γραμματισμού που θα πρέπει να αναπτύξουν τα παιδιά στο Νηπιαγωγείο, και β) τις ομοιότητες και τις διαφορές που εντοπίζουν μεταξύ του Νηπιαγωγείου και της Α' Δημοτικού στη διδασκαλία του γραμματισμού. Η συνδιερεύνηση αυτή θα βοηθήσει να εντοπιστεί η συνέχεια ή/και ζητήματα που αφορούν σε τυχόν ασυνέχειες στην προσέγγιση της διδασκαλίας του γραμματισμού που εντοπίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

Κρίνεται σημαντικό στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι η παρούσα μελέτη αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης μελέτης η οποία διερευνά τις απόψεις νηπιαγωγών και δασκάλων Α' Δημοτικού πάνω σε ποικίλες διαστάσεις του γραμματισμού, όπως είναι ενδεικτικά ο προσδιορισμός της έννοιας του γραμματισμού για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και σχολικής ηλικίας αντίστοιχα, και οι πρακτικές γραμματισμού που υιοθετούν σε σχέση με το μεθοδολογικό πλαίσιο της εφαρμογής τους.

## Μεθοδολογία

Στην παρούσα έρευνα, το δείγμα συγκροτήθηκε με τη μέθοδο της δειγματοληψίας ευκολίας (Convenience Sampling). Συγκεκριμένα, το δείγμα αποτέλεσαν 10 νηπιαγωγοί και 10 δάσκαλοι Α' Δημοτικού, οι οποίοι, την περίοδο των συνεντεύξεων, δίδασκαν σε δημόσια σχολεία του νομού Ηρακλείου και του νομού Ρεθύμνου της Κρήτης. Στον παρακάτω πίνακα, παρουσιάζονται συνοπτικά ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος.

**Πίνακας 1**  
*Δείγμα της έρευνας*

	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι Α' Δημοτικού
<b>Φύλο</b>	Γυναίκες: 10	Γυναίκες: 8
	Άνδρες: 0	Άνδρες: 2
<b>Διδακτική εμπειρία</b>	21,3 χρόνια (Μ.Ο.)	17,8 χρόνια (Μ.Ο.)
<b>Μεταπτυχιακές σπουδές στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης</b>	4/10	4/10
<b>Παρακολούθηση Διδασκαλείου</b>	6/10	2/10
<b>Παρακολούθηση Εκπαιδευτικών Σεμιναρίων</b>	9/10	7/10

Σε σχέση με την περιγραφή του δείγματος της παρούσας μελέτης, κρίνεται χρήσιμο να αναφερθεί ότι νηπιαγωγοί και δάσκαλοι, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους σε σχετικές ερωτήσεις, διέθεταν παρόμοια χαρακτηριστικά σε σχέση με παραμέτρους που αφορούν στα έτη διδακτικής εμπειρίας, την κατοχή τίτλου μεταπτυχιακών σπουδών και τις εμπειρίες παρακολούθησης εκπαιδευτικών σεμιναρίων. Επίσης, οι περισσότεροι νηπιαγωγοί συγκριτικά με τους δασκάλους ήταν κάτοχοι διπλώματος μετεκπαίδευσης από Διδασκαλείο.

Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις (Newby, 2019). Σε κάθε επιμέρους ερώτηση, τέθηκαν στους συνεντευξιαζόμενους, όπου κρίθηκε απαραίτητο, διευκρινιστικές ερωτήσεις προκειμένου να παρέχουν εξηγήσεις για όσα αναφέρον και σχετικά παραδείγματα από την εκπαιδευτική τους πρακτική. Οι ερωτήσεις ήταν κοινές για νηπιαγωγούς και δασκάλους. Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης, αναλύθηκαν και παρουσιάζονται τα δεδομένα που αφορούν σε ορισμένες μόνο από τις ερωτήσεις της συνέντευξης.

Για τη διερεύνηση του βασικού σκοπού της παρούσας μελέτης αξιοποιήθηκαν οι απαντήσεις σε ερωτήσεις που αφορούσαν στις πρακτικές και απόψεις των νηπιαγωγών. Πρόκειται για ερωτήσεις σχετικά με τους στόχους των εφαρμοζόμενων πρακτικών γραμματισμού, την οργάνωση του περιβάλλοντος της τάξης και τις σχετικές δραστηριότητες, καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν τις μεθοδολογικές τους επιλογές. Η διατύπωση των ερωτήσεων ήταν κατάλληλα διαμορφωμένη ώστε να δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων να απαντήσουν με βάση το πλαίσιο της τάξης τους, αλλά και την εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία υπηρετούν. Συγκεκριμένα, τέθηκε η ερώτηση «Ποιοι είναι οι στόχοι σας στις πρακτικές γραμματισμού που εφαρμόζετε;». Συμπληρωματικά, ζητήθηκαν διευκρινήσεις πάνω στην ορολογία που χρησιμοποιήθηκε («Τι εννοείτε όταν λέτε...;»). Ακολούθως τέθηκε η ερώτηση «Τι κάνετε με τα παιδιά της τάξης σας για να τα βοηθήσετε να αναπτύξουν γνώσεις, δεξιότητες και μορφές συμπεριφοράς σχετικά με το γραμματισμό;». Στο πλαίσιο αυτής της ερώτησης, ζητήθηκε να παρουσιαστούν οι δραστηριότητες που υλοποιούν και να δοθούν διευκρινίσεις ως προς τους στόχους, αλλά και παραδείγματα από την εκπαιδευτική πράξη. Η διευκρίνιση σε σχέση με τους στόχους εξυπηρέτησε την επαλήθευση ή και συμπλήρωση της στοχοθεσίας που ανέφεραν οι νηπιαγωγοί σε προηγούμενη ερώτηση. Επιπλέον, τέθηκε ερώτηση σχετικά με τις πρακτικές που υλοποιούν αναφορικά με την οργάνωση του περιβάλλοντος τάξης για την προώθηση του γραμματισμού. Οι σχετικές διευκρινιστικές ερωτήσεις αφορούσαν στην παρουσία του περιβάλλοντος έντυπου λόγου γενικά στην τάξη και στην ενσωμάτωσή του στις γωνιές της τάξης (π.χ. υλικά κτλ.).

Σε ό,τι αφορά στους παράγοντες που επηρεάζουν τις πρακτικές γραμματισμού των νηπιαγωγών, στις περισσότερες από τις μελέτες που παρουσιάστηκαν στη θεωρητική ανασκόπηση της παρούσας εργασίας και που αφορούν σε μεγάλα δείγματα, παρατηρούμε ότι οι ερευνητές δίνουν στους εκπαιδευτικούς ερωτηματολόγια με μια λίστα με παράγοντες προκειμένου να επιλέξουν αυτούς που επηρεάζουν τις πρακτικές τους. Στη δική μας μελέτη, τέθηκε μία ανοιχτή ερώτηση στις νηπιαγωγούς σχετικά με αυτό. Συγκεκριμένα, τέθηκε η ερώτηση «Σε ό,τι αφορά τις πρακτικές γραμματισμού που εφαρμόζετε, πάντα λειτουργούσατε με τον ίδιο τρόπο;» και στη συνέχεια ζητήθηκε να προσδιορίσουν αυτό που τις επηρέασε ώστε να τροποποιήσουν τις πρακτικές τους.

Σε ό,τι αφορά στη συνδιερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών και των δασκάλων σχετικά με το ρόλο του Νηπιαγωγείου στην ανάπτυξη του γραμματισμού των μικρών παιδιών, στο παρόν άρθρο αξιοποιήθηκαν οι απαντήσεις τους στις ερωτήσεις που αφορούσαν στις γνώσεις και δεξιότητες γραμματισμού που θεωρούν ότι θα πρέπει να αναπτύξουν τα παιδιά στο Νηπιαγωγείο, και στις ομοιότητες και τις διαφορές που εντοπίζουν μεταξύ του Νηπιαγωγείου και της Α' Δημοτικού στη διδασκαλία του γραμματισμού. Συγκεκριμένα, τέθηκε η ερώτηση «Σε ό,τι αφορά το γραμματισμό, τι θεωρείτε ότι θα πρέπει να γνωρίζουν τα παιδιά μέχρι το τέλος του Νηπιαγωγείου;». Στη συνέχεια ακολούθησαν οι ερωτήσεις «Σε ό,τι αφορά στη διδασκαλία του γραμματισμού: α) ποιες ομοιότητες θεωρείτε ότι υπάρχουν μεταξύ Νηπιαγωγείου και Α' Δημοτικού; και β) ποιες διαφορές θεωρείτε ότι υπάρχουν μεταξύ Νηπιαγωγείου και Α' δημοτικού;», ζητώντας τους να διευκρινίσουν τις ομοιότητες και διαφορές που εντοπίζουν ως προς το τι διδάσκουμε και ως προς τον τρόπο/τη μεθοδολογία που ακολουθείται.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ηχογραφήθηκαν, απομαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν σύμφωνα με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου (Newby, 2019· Τσιώλης, 2014). Συγκεκριμένα, οι απαντήσεις τους σε κάθε ερώτηση κωδικοποιήθηκαν σε κατηγορίες με βάση τα κοινά τους χαρακτηριστικά. Ο κώδικας ανάλυσης για κάθε ερώτηση σταδιακά εμπλουτίστηκε και οριστικοποιήθηκε κατά την ανάλυση όλων των απαντήσεων στις ερωτήσεις.

## Αποτελέσματα

Βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης αποτέλεσε η μελέτη των απόψεων των νηπιαγωγών και των πρακτικών γραμματισμού που εφαρμόζουν. Βασικές διαστάσεις μελέτης αποτέλεσαν οι στόχοι των εφαρμοζόμενων πρακτικών, η οργάνωση του περιβάλλοντος της τάξης και οι σχετικές δραστηριότητες, καθώς και οι παράγοντες που επηρεάζουν τις μεθοδολογικές τους επιλογές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 2, που αφορούν στις απαντήσεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη στοχοθεσία που θέτουν στις πρακτικές γραμματισμού που εφαρμόζουν, φαίνεται να κατέχουν σημαντική θέση η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης (κυρίως φωνημική και συλλαβική), η ανάγνωση και η γραφή του ονόματος από τα παιδιά. Ακολουθούν οι στόχοι που αφορούν στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας των παιδιών, στην εξοικείωσή τους με τα βιβλία και στην κατανόηση του περιεχομένου τους. Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζει η σημαντική θέση που κατέχει στους στόχους των νηπιαγωγών η αντιστοίχιση φωνήματος γραφήματος. Αξίζει, όμως, να σημειωθεί ότι πολύ λιγότερες νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν σε στόχους που αφορούν στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου των παιδιών, όπως είναι ενδεικτικά η ανάπτυξη του λεξιλογίου και των αφηγηματικών δεξιοτήτων. Ομοίως, λίγες ήταν οι νηπιαγωγοί που αναφέρθηκαν σε στόχους που αφορούν στην εκμάθηση εννοιών και συμβάσεων του γραπτού λόγου, όπως είναι η φορά της ανάγνωσης, και στην εμπλοκή των παιδιών σε πράξεις γραφής, όπως είναι ενδεικτικά η αντιγραφή λέξεων. Αξιοσημείωτο ήταν επίσης το γεγονός ότι πολύ λίγες νηπιαγωγοί ενέταξαν στη βασική τους στοχοθεσία την κατανόηση από τα παιδιά των βασικών σκοπών της ανάγνωσης και της γραφής, το οποίο, όμως, αποτελεί τη βάση για τη διδασκαλία του γραμματισμού στην προσχολική εκπαίδευση.

**Πίνακας 2**  
**Στόχοι που οι νηπιαγωγοί θέτουν στις πρακτικές γραμματισμού που εφαρμόζουν**

Στόχοι	f
Η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης	9
Να μπορεί το παιδί να αναγνωρίζει και να γράφει το όνομά του	9
Να μάθουν να ακούν παραμύθια που κάποιος τους διαβάζει, να γνωρίσουν τα βασικά στοιχεία ενός βιβλίου και να κατανοήσουν τα βασικά στοιχεία μιας ιστορίας	8
Να αγαπήσουν τα βιβλία και την ανάγνωση βιβλίων	8
Να γνωρίσουν τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες	8
Να μάθουν τη σωστή λαβή του μολυβιού για τη γραφή	6
Να αναγνωρίζουν ορισμένα γράμματα μέσα σε γραπτές λέξεις	5
Να γνωρίσουν τη φορά της ανάγνωσης και της γραφής	5
Η ανάπτυξη αφηγηματικών δεξιοτήτων	5
Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου	5
Να μάθουν να αντιγράφουν λέξεις	4
Η ανάπτυξη του λεξιλογίου	3
Η κατανόηση της σχέσης μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου	3
Να κατανοήσουν τους σκοπούς της ανάγνωσης ή/ και της γραφής	3
Να μάθουν να γράφουν λέξεις	3
	N=10

Σε σχέση με το ερώτημα που αφορά στην οργάνωση του περιβάλλοντος της τάξης για την προώθηση του γραμματισμού, η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε τον περιβάλλοντα έντυπο λόγο ως μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους. Συγκεκριμένα, όλες οι νηπιαγωγοί του δείγματος (10/10) ανέφεραν ότι ο περιβάλλον έντυπος λόγος της τάξης τους περιλαμβάνει πολλά και ποικίλα δείγματα γραπτού λόγου ώστε τα παιδιά να βρίσκονται σε συνεχή επαφή με τη γραπτή γλώσσα. Ομοίως, σημαντική παράμετρος κατά την οργάνωση του χώρου αποτέλεσε η γωνιά της βιβλιοθήκης, η οποία σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς (10/10) είναι εξοπλισμένη με διαφορετικά είδη βιβλίων. Σε σχέση όμως με τα υλικά με τα οποία είναι εξοπλισμένη η γωνιά της βιβλιοθήκης, μόνο μία νηπιαγωγός αναφέρθηκε στην ύπαρξη ιστοριών που έχουν ηχογραφηθεί είτε από την ίδια είτε από τους γονείς των παιδιών.

Η ανάλυση των δεδομένων ακολούθως ανέδειξε μια ποικιλία δραστηριοτήτων γραμματισμού που πραγματοποιούνται από τις νηπιαγωγούς του δείγματος. Ωστόσο, για τις ανάγκες της συγκεκριμένης εργασίας παρατίθενται οι βασικές δραστηριότητες γραμματισμού οι οποίες αναφέρθηκαν από την πλειονότητα των νηπιαγωγών. Μέσα από την ανάλυση των απαντήσεων των νηπιαγωγών στις ερωτήσεις σχετικά με τις δραστηριότητες, σκοπός ήταν να σκιαγραφηθούν γνώσεις, δεξιότητες και μορφές συμπεριφοράς γραμματισμού που αναπτύσσονται από τις αναφερόμενες πρακτικές. Παρόλο που σε ορισμένες περιπτώσεις αναδείχθηκαν, μέσα από τις απαντήσεις, στοιχεία που αφορούν στη μεθοδολογία αυτών των πρακτικών, δεν αναφέρονται στο παρόν άρθρο καθώς μια τέτοια περιγραφή δεν εντάσσεται στη στοχοθεσία της παρούσας μελέτης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 3, οι δραστηριότητες που αφορούν στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής του ονόματος των παιδιών αποτελούν κοινή πρακτική όλων των νηπιαγωγών. Επίσης, σύγκλιση απόψεων παρουσιάζεται και ως προς δραστηριότητες που αφορούν στην επαφή και την ενασχόληση των παιδιών με τα βιβλία, όπως είναι η ανάγνωση των ιστοριών και η δανειστική βιβλιοθήκη. Ομοίως, σημαντική θέση κατέχουν στις πρακτικές τους οι δραστηριότητες που αφορούν στη φωνολογική επίγνωση των παιδιών. Αξίζει στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι οι δραστηριότητες που αναφέρθηκαν μέχρι στιγμής συνάδουν με τους κεντρικούς στόχους που θέτει η πλειονότητα των νηπιαγωγών σε σχέση με το γραμματισμό (βλ. Πίνακα 2). Εντύπωση, παράλληλα, προκαλεί το γεγονός ότι ενώ οι δραστηριότητες που αφορούν στη γραφή ή και συμβάλλουν στην ανάπτυξη της, όπως είναι ενδεικτικά οι δραστηριότητες που αφορούν στην ανάπτυξη γραφοκινητικών δεξιοτήτων, φαίνεται να αποτελούν κοινή πρακτική ανάμεσα σε όλες σχεδόν τις νηπιαγωγούς του δείγματος, συγκριτικά λιγότερες είναι εκείνες που εντάσσουν τη γραφή στους βασικούς στόχους που θέτουν για τον γραμματισμό των μικρών παιδιών (βλ. Πίνακα 2). Παρόμοια είναι και η εικόνα των αποτελεσμάτων για τις δραστηριότητες που συνδέονται με το λεξιλόγιο, μια σημαντική πτυχή του προφορικού λόγου των παιδιών.

### Πίνακας 3

*Δραστηριότητες γραμματισμού που αναφέρθηκαν από την πλειονότητα των νηπιαγωγών*

<b>Δραστηριότητες</b>	<b>f</b>
Δραστηριότητες που αφορούν το όνομα των παιδιών	10
Ανάγνωση παραμυθιών	10
Δανειστική βιβλιοθήκη	10
Δραστηριότητες γραφής	10
Δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης	9
Δραστηριότητες για ανάπτυξη γραφοκινητικών δεξιοτήτων	9
Δραστηριότητες για την ανάπτυξη του λεξιλογίου	8
	<i>N=10</i>

Στη συνέχεια, αντικείμενο της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η μελέτη των απόψεων των νηπιαγωγών ως προς τους παράγοντες που έχουν ασκήσει επίδραση στις πρακτικές γραμματισμού που εφαρμόζουν. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι για την πλειονότητα των νηπιαγωγών (8/10) η εμπειρία στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς και οι αλλαγές που διαπιστώνουν στις σύγχρονες ανάγκες και τις ικανότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας, είναι από τους βασικούς παράγοντες που τις οδήγησαν είτε να αλλάξουν εντελώς είτε να τροποποιήσουν σε κάποιο βαθμό τις πρακτικές γραμματισμού που εφαρμόζουν. Αντίθετα, λίγες νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν στη συμβολή διαφόρων επιμορφωτικών πρακτικών και δράσεων ως παραγόντων που τις έχουν επηρεάσει ως προς τις εφαρμοζόμενες πρακτικές γραμματισμού. Ενδεικτικά αναφέρθηκαν στην επίδραση που άσκησαν η σύγχρονη βιβλιογραφία (4/10), η φοίτηση στο Διδασκαλείο και η παρακολούθηση σχετικών σεμιναρίων (3/10). Μια ενδιαφέρουσα παράμετρος που αναδείχτηκε από τα δεδομένα της παρούσας μελέτης, αν και από ένα μικρό αριθμό νηπιαγωγών (3/10), αφορά στις εμπειρίες που έχουν βιώσει και τα συμπεράσματα τα

οποία έχουν διαμορφώσει οι νηπιαγωγοί από την παρατήρηση των δικών τους παιδιών κατά την εμπλοκή τους σε πράξεις γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον.

Αξιοσημείωτο ήταν το γεγονός ότι για αρκετές νηπιαγωγούς η ηλικία των παιδιών (μικρά και μεγάλα νήπια) δεν επηρεάζει τις πρακτικές γραμματισμού που υιοθετούν και τόνισαν ότι λαμβάνουν περισσότερο υπόψη τις εμπειρίες που φέρουν τα παιδιά από το οικογενειακό και άμεσο κοινωνικό περιβάλλον (6/10). Ενδιαφέρον ήταν ακόμη το ότι δεν υπήρξε κάποια αναφορά σε διαφοροποιημένες πρακτικές γραμματισμού ως αποτέλεσμα της παρουσίας παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στις τάξεις τους (10/10).

Ένας ακόμη βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η συνδιερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών με τις απόψεις των δασκάλων σχετικά με το ρόλο του Νηπιαγωγείου στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Σε αυτό το πλαίσιο, μελετήθηκαν οι απόψεις των δασκάλων σχετικά με τις γνώσεις και δεξιότητες γραμματισμού που θα πρέπει να αναπτύξουν τα παιδιά στο Νηπιαγωγείο. Η πλειονότητα των δασκάλων του δείγματος (6/10) θεωρεί ότι το Νηπιαγωγείο χρειάζεται κυρίως να βοηθά τα παιδιά να αναγνωρίζουν τα γράμματα. Επίσης 5 από τους 10 δασκάλους τόνισαν ότι θα πρέπει τα παιδιά να αναπτύξουν στο Νηπιαγωγείο ορισμένες γραφοκινητικές δεξιότητες, κυρίως να μάθουν να κρατούν σωστά το μολύβι για να γράψουν και να έχουν σωστή στάση σώματος κατά τη γραφή. Πολλοί λίγες/οι ήταν οι δασκάλες/λοι του δείγματος που αναφέρθηκαν σε άλλες γνώσεις και δεξιότητες γραμματισμού, όπως είναι η εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης του ονόματος (3/10 και 2/10 αντίστοιχα), η γραφή γραμμάτων (2/10), η εκμάθηση των ήχων των γραμμάτων (1/10), η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης (2/10) και του προφορικού λόγου (2/10), και η κατανόηση κειμένων (1/10). Σε ό,τι αφορά στη γραφή των γραμμάτων, αρκετές/οί δασκάλες/λοι του δείγματος ανέφεραν, συμπληρωματικά, ότι θεωρούν ότι η διδασκαλία αυτών των δεξιοτήτων δεν γίνεται με συστηματικό τρόπο στο Νηπιαγωγείο. Σημειώνουν ότι συνήθως τα παιδιά δεν μαθαίνουν να γράφουν σωστά τα γράμματα, και προκύπτουν, στη συνέχεια, προβλήματα και δυσκολίες όταν οι δάσκαλοι της Α' Δημοτικού προσπαθούν να τους μάθουν να γράφουν γράμματα και λέξεις. Θεωρούν, επομένως, ότι είναι καλύτερο να απουσιάζει εντελώς η εκμάθηση αυτή από το Νηπιαγωγείο. Σχεδόν όλες/οι οι δασκάλες/λοι του δείγματος (9/10) τονίζουν ότι επαληθεύονται οι προσδοκίες τους σε σχέση με αυτά που αναμένουν να έχουν κατακτήσει τα παιδιά στο τέλος της φοίτησης τους στην προσχολική εκπαίδευση. Μάλιστα 3 από τους 10 θεωρούν ότι, σε ό,τι αφορά στο γραμματισμό, τα παιδιά έχουν μάθει από το Νηπιαγωγείο πολύ περισσότερα από όσα περίμεναν ή από όσα θεωρούν απαραίτητα για αυτή την ηλικία.

Επίσης, ζητήθηκε, τόσο από τις νηπιαγωγούς όσο και από τις/τους δασκάλες/ους του δείγματος, να αναφερθούν στις ομοιότητες και στις διαφορές που εντοπίζουν μεταξύ του Νηπιαγωγείου και της Α' Δημοτικού στη διδασκαλία του γραμματισμού.

Σε ό,τι αφορά στις ομοιότητες που θεωρούν ότι υπάρχουν, διαπιστώθηκε μεγάλη ανομοιογένεια στις απαντήσεις που δόθηκαν, τόσο μεταξύ των δασκάλων και των νηπιαγωγών, όσο και ανάμεσα στις/στους δασκάλους και στις νηπιαγωγούς. Συγκεκριμένα, όπως διαφαίνεται και στον Πίνακα 4, η μοναδική ομοιότητα που αναφέρθηκε από δασκάλους αλλά και από νηπιαγωγούς του δείγματος, αφορά στη



διδασκαλία των γραμμάτων. Αναφέρουν, για παράδειγμα, την ύπαρξη ορισμένων κοινών πρακτικών, όπως το ότι ζητούν από τα παιδιά να γράψουν γράμματα, να εντοπίζουν γράμματα μέσα σε λέξεις ή να συμπληρώσουν ακροστιχίδες. Άλλες ομοιότητες επισημάνθηκαν είτε μόνο από τις/τους δασκάλους/ους είτε αποκλειστικά από τις νηπιαγωγούς του δείγματος. Συγκεκριμένα, λίγες/οι μόνο από τις/τους δασκάλους/ους ανέφεραν ως κοινά στοιχεία των πρακτικών την ποικιλία των μέσων διδασκαλίας και το ότι ζητείται από τα παιδιά να διαβάσουν γράμματα. Αντίστοιχα, μόνο λίγες από τις νηπιαγωγούς του δείγματος ανέφεραν την ύπαρξη ορισμένων κοινών στόχων (χωρίς διευκρινίσεις) και την ύπαρξη πρακτικών που αφορούν στη συλλαβική επίγνωση, ως βασικές ομοιότητες στις πρακτικές των δασκάλων και των νηπιαγωγών.

#### Πίνακας 4

*Ομοιότητες που εντοπίζουν οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί μεταξύ του Νηπιαγωγείου και της Α' Δημοτικού σε ό,τι αφορά στη διδασκαλία του γραμματισμού*

Ομοιότητες	Δάσκαλοι	Νηπιαγωγοί
Γραφή των γραμμάτων	5	3
Ποικιλία μέσων διδασκαλίας	3	0
Ανάγνωση γραμμάτων	2	0
Συλλαβική επίγνωση	0	3
Ορισμένοι κοινοί στόχοι	0	3
	<i>N=10</i>	<i>N=10</i>

Σημαντικό είναι να τονίσουμε ότι ένας μόνο δάσκαλος Α' Δημοτικού και δύο νηπιαγωγοί του δείγματος θεωρούν ότι δεν υπάρχει καμία ομοιότητα ως προς το είδος των πρακτικών γραμματισμού που συναντούμε στην Α' Δημοτικού και στο Νηπιαγωγείο. Όλοι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί εντόπισαν έστω ορισμένες ομοιότητες.

Σε ό,τι αφορά στη μεθοδολογία διδασκαλίας γνώσεων και δεξιοτήτων γραμματισμού, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι υπάρχουν αρκετές διαφορές μεταξύ Νηπιαγωγείου και Α' Δημοτικού. Συγκεκριμένα, όπως διαφαίνεται και στον Πίνακα 5, σύμφωνα με τις περισσότερες νηπιαγωγούς και δασκάλους του δείγματος, η πιο σημαντική διαφορά αφορά ότι στο Νηπιαγωγείο, συγκριτικά με την Α' Δημοτικού, είναι πιο παιγνιώδης ο τρόπος διδασκαλίας.

#### Πίνακας 5

*Διαφορές που εντοπίζουν οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί μεταξύ του Νηπιαγωγείου και της Α' Δημοτικού σε ό,τι αφορά στη διδασκαλία του γραμματισμού*

Διαφορές	Δάσκαλοι	Νηπιαγωγοί
Πιο παιγνιώδης τρόπος διδασκαλίας στο Νηπιαγωγείο	5	8
Πιο συστηματική διδασκαλία στο δημοτικό	5	0
Πιο «σχολικοποιημένες» πρακτικές γραμματισμού στο δημοτικό	0	6
Διδασκαλία της σωστής φοράς της γραφής και μορφής των γραμμάτων στο δημοτικό	5	0
	<i>N=10</i>	<i>N=10</i>

Επίσης, η πλειονότητα των δασκάλων αναφέρει ότι στην Α' Δημοτικού γίνεται μια πιο συστηματική διδασκαλία γνώσεων και δεξιοτήτων γραμματισμού, σε σχέση με το Νηπιαγωγείο. Αυτό, σύμφωνα με τα λεγόμενα των δασκάλων, οφείλεται στο ότι στο Δημοτικό, σε σύγκριση με το Νηπιαγωγείο, καλούνται να ακολουθήσουν το διδακτικό εγχειρίδιο, να ολοκληρώσουν μια προκαθορισμένη ύλη και τονίζουν ότι υπάρχουν μεγαλύτερες απαιτήσεις ως προς την επίτευξη των στόχων. Παρομοίως, η πλειονότητα των νηπιαγωγών του δείγματος εντοπίζει ως διαφορά το ότι στην Α' Δημοτικού οι πρακτικές γραμματισμού είναι πιο «σχολειοποιημένες», ενώ υπάρχει μεγαλύτερη ελαστικότητα στο Νηπιαγωγείο, όπου η συγκεκριμένη διδασκαλία θεωρούν ότι γίνεται πιο «αβίαστα». Τέλος, ορισμένες/οι δασκάλες/δάσκαλοι του δείγματος επισήμαναν διαφορές σχετικά με τη διδασκαλία της γραφής, κάτι που δεν αναφέρθηκε από καμία νηπιαγωγό του δείγματος. Συγκεκριμένα, οι δασκάλες/λοι του δείγματος τόνισαν ότι η διδασκαλία της σωστής φοράς γραφής και της σωστής μορφής των γραμμάτων αποτελεί βασικό στόχο των εκπαιδευτικών στο δημοτικό και όχι στο Νηπιαγωγείο. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι, στις απαντήσεις τους σχετικά με τις διαφορές, αρκετές/οί δασκάλες/δάσκαλοι του δείγματος ανέφεραν ότι στην αρχή της σχολικής χρονιάς ακολουθούν πρακτικές παρόμοιες με αυτές των νηπιαγωγών, ωστόσο διαφοροποιούνται αρκετά στη συνέχεια.

### **Συζήτηση-Συμπεράσματα**

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τις δραστηριότητες που αναφέρουν ότι εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί για την ανάπτυξη του γραμματισμού στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, τη στοχοθεσία των σχετικών πρακτικών, καθώς και τους παράγοντες που θεωρούν ότι επηρεάζουν τις σχετικές μεθοδολογικές τους επιλογές. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ποικίλους στόχους και δραστηριότητες που εμπίπτουν στο φάσμα των γνώσεων, δεξιοτήτων και μορφών συμπεριφοράς που συγκροτούν το περιεχόμενο του γραμματισμού των μικρών παιδιών. Επίσης, σημαντικά ήταν αποτελέσματα σχετικά με τους παράγοντες που έχουν επηρεάσει τις πρακτικές γραμματισμού των νηπιαγωγών αναδεικνύοντας τη διδακτική εμπειρία και την τριβή με την εκπαιδευτική πράξη ως τον πιο βασικό από αυτούς.

Η πλειονότητα των νηπιαγωγών του δείγματος ανέφεραν ότι οι πρακτικές γραμματισμού που εφαρμόζουν αφορούν σε στόχους που συνδέονται με την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης, τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες και την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής του ονόματος των παιδιών, παρόλο που δεν χρησιμοποιήθηκε πάντα από όλες η συγκεκριμένη ορολογία. Η ανάδειξη της φωνολογικής επίγνωσης και των σχετικών με αυτή στόχων στις προτιμήσεις των νηπιαγωγών αιτιολογείται από σχετικά ερευνητικά δεδομένα των δύο τελευταίων δεκαετιών που ανέδειξαν τη σημαντική συμβολή της στα πρώτα στάδια ανάπτυξης του γραμματισμού των μικρών παιδιών (Αϊδίνης, 2012· Aidinis & Nunes, 2001· Μανωλίτσης, 2016), γεγονός το οποίο αφενός έθεσε σε προτεραιότητα τη φωνολογική επίγνωση έναντι των άλλων μεταγλωσσικών δεξιοτήτων αφετέρου οδήγησε στη συμπερίληψη του συγκεκριμένου στόχου στα νεότερα προγράμματα σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Επιπλέον, η εκμάθηση της γραφής του ονόματος των παιδιών, που αναφέρθηκε ως στόχος από την πλειονότητα των νηπιαγωγών του δείγματος, αποτελεί μια από τις πιο παλιές και καθιερωμένες πρακτικές γραμματισμού των νηπιαγωγών, ανεξάρτητα από τη

θεωρητική προσέγγιση πάνω στην οποία εδράζονται οι πρακτικές τους (π.χ. Kyridis et al., 2006· Παπαναστασάτου & Πεντέρη, 2018· Σιβροπούλου & Χατζησαββίδης, 2004· Scull et al., 2009, 2012· Stellakis, 2012· Tafa et al., 2013· Ure & Raban, 2001), δίδοντας τη δυνατότητα για τη διεξαγωγή επιπλέον δραστηριοτήτων για την κατάκτηση γνώσεων του γραμματισμού, όπως είναι ενδεικτικά η αναγνώριση και η γραφή των γραμμάτων. Σχεδόν όλοι οι νηπιαγωγοί του δείγματος αναφέρθηκαν σε στόχους που αφορούν στην επαφή των παιδιών με τα βιβλία, στην κατάκτηση σημαντικών εννοιών και συμβάσεων που αφορούν σε αυτά και στην εξοικείωση τους με το είδος των αφηγηματικών κειμένων, γεγονός που συμβαδίζει με τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών στον ελληνικό και διεθνή χώρο (Burgess et al., 2001· Foote et al., 2004· Hindman & Wasik, 2008· Kreza, 2017· Lim & Torr, 2007· Lynch, 2009· Ντίνας et al., 2003· Scull et al., 2009· Scull et al., 2012· Tafa et al., 2013· Tafa & Manolitsis, 2011).

Αξίζει, όμως, να σημειωθεί ότι πολύ λιγότερες νηπιαγωγοί του δείγματος αναφέρθηκαν σε στόχους που αφορούν στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου των παιδιών, όπως η ανάπτυξη του λεξιλογίου και της αφηγηματικής ικανότητας. Ομοίως, λίγες αναφέρθηκαν σε στόχους που αφορούν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραφής, όπως για παράδειγμα η τριποδική λαβή, ή και στην εμπλοκή των παιδιών σε πράξεις γραφής, όπως η γραφή και αντιγραφή λέξεων άλλων εκτός του ονόματος των παιδιών. Λίγες ήταν επίσης οι νηπιαγωγοί που ενέταξαν στη βασική τους στοχοθεσία την κατανόηση από τα παιδιά των βασικών σκοπών της ανάγνωσης και της γραφής ή και την κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στο γραπτό και τον προφορικό λόγο, παράμετροι, όμως, που αποτελούν τη βάση για τη διδακτική προσέγγιση του γραμματισμού στην προσχολική εκπαίδευση. Τα παραπάνω αποτελέσματα αναδεικνύουν την ανάγκη διαμόρφωσης μιας πιο ισορροπημένης στοχοθεσίας, η οποία θα περιλαμβάνει συνδυαστικά γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου (code related skills) και γνώσεις και δεξιότητες αναφορικά με τη συναγωγή και δημιουργία νοήματος (meaning related skills), γεγονός βέβαια που αναδεικνύεται και σε προγενέστερα συναφή ερευνητικά δεδομένα (Bingham & Hall-Kenyon, 2013· Sandvik et al., 2014). Κρίνεται χρήσιμο στο σημείο αυτό να σημειωθεί η ειδική αναφορά των περισσότερων νηπιαγωγών στο στόχο «να κατανοήσουν τα βασικά στοιχεία της ιστορίας», η οποία αναδεικνύει την αξιοποίηση των αφηγηματικών κειμένων στις πρακτικές τους, στοιχείο βέβαια το οποίο συναντάται στη σχετική ερευνητική βιβλιογραφία (π.χ. Burgess et al., 2001). Ωστόσο, είναι χρήσιμο η στοχοθεσία να περιλαμβάνει την επαφή των παιδιών με ποικιλία κειμένων ώστε να αξιοποιούνται βασικές αρχές του λειτουργικού γραμματισμού (Kalantzis & Cope, 2019). Επίσης, στις απαντήσεις των νηπιαγωγών του δείγματος φαίνεται να απουσιάζουν πιο συγκεκριμένοι στόχοι που σχετίζονται με ή και οριοθετούν τις επιμέρους δεξιότητες της κατανόησης, όπως είναι για παράδειγμα η ικανότητα συναγωγής συμπερασμάτων, η σύνοψη πληροφοριών, και η ικανότητα αναγνώρισης των δυσκολιών κατά την επεξεργασία των πληροφοριών ενός κειμένου (comprehension monitoring) (Chlapania, 2016· Oakhill et al., 2015). Η συμπερίληψή τους στη στοχοθεσία τους κρίνεται σημαντική, εάν λάβουμε υπόψη τα σημαντικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην κατανόηση κειμένων στη διάρκεια των επόμενων ετών της σχολικής τους φοίτησης, ιδιαίτερα, μάλιστα, όσον αφορά στην επεξεργασία και κατανόηση πολυτροπικών κειμένων στο πλαίσιο του ψηφιακού γραμματισμού (Schleicher, 2019). Κρίνεται χρήσιμο ακόμη να αναφερθεί ότι απουσιάζουν από τη στοχοθεσία των νηπιαγωγών παράμετροι που αφορούν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών όπως αυτή επιτυγχάνεται

από την επαφή με κείμενα που απηχούν την άμεσή τους εμπειρία και τις ιδιαίτερες κοινωνικές συνθήκες της σύγχρονης εποχής, αρχές που συμβαδίζουν με το θεωρητικό πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού (Kalantzis & Cope, 2019). Συγκεντρωτικά, τα δεδομένα που έχουν παρουσιαστεί μέχρι στιγμής μας παρέχουν ενδείξεις σχετικά με το ότι η στοχοθεσία των νηπιαγωγών του δείγματος σχετίζεται με το πλέγμα των γνώσεων, δεξιοτήτων και μορφών συμπεριφοράς που εμπεριέχονται στα θεωρητικά μοντέλα του αναδυόμενου γραμματισμού. Ωστόσο, η επικοινωνιακή διάσταση του γραμματισμού δεν αναδείχτηκε με σαφήνεια στις απαντήσεις των νηπιαγωγών του δείγματος, γεγονός που δεν συμβαδίζει με αποτελέσματα ορισμένων σχετικών μελετών από το διεθνή χώρο (Lim & Torr, 2007· Scull et al., 2009, 2012) και με τα πιο σύγχρονα θεωρητικά μοντέλα του αναδυόμενου γραμματισμού (Μανωλίτσης, 2016· Rohde, 2015).

Ενδιαφέροντα, στη συνέχεια, είναι τα αποτελέσματα που αφορούν στις πρακτικές που υλοποιούν οι νηπιαγωγοί για την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών. Τα δεδομένα της παρούσας μελέτης, όπως και αντίστοιχα ερευνητικά δεδομένα από το διεθνή και τον ελλαδικό χώρο (Foote et al., 2004· Hawken et al., 2005· Kreza, 2017· Lee & Ginsburg , 2007· Μοσχοβάκη & Παππούδη, 2010· McLachlan et al., 2006), αναδεικνύουν την κατάλληλη οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης ως βασική πρακτική για την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, ιδιαίτερα σε σχέση με τον εμπλουτισμό της τάξης με δείγματα περιβάλλοντος έντυπου λόγου. Σύγκλιση υπήρξε στις απόψεις των νηπιαγωγών του δείγματος ως προς την αναγκαιότητα της οργάνωσης της γωνιάς της βιβλιοθήκης στο χώρο της τάξης με σκοπό την παρώθηση της ενασχόλησης των παιδιών με τα βιβλία. Η ποικιλία των βιβλίων αναφέρθηκε ως κριτήριο επαρκούς οργάνωσης. Δεν έγινε, όμως, αναφορά σε άλλα κριτήρια που βελτιώνουν την ποιότητα οργάνωσης της γωνιάς και ενισχύουν ταυτόχρονα τη δραστηριοποίηση των παιδιών στο χώρο αυτό, προάγοντας με αυτόν τον τρόπο την κατάκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και μορφών συμπεριφοράς σε σχέση με το γραμματισμό (Morrow, 2010· Χλαπάνα, 2011).

Χρήσιμα είναι ακολούθως τα αποτελέσματα που αφορούν στις δραστηριότητες που αναφέρουν οι νηπιαγωγοί ότι πραγματοποιούν με σκοπό την ανάπτυξη του γραμματισμού των μικρών παιδιών. Όπως δείχνουν και σχετικά δεδομένα από το διεθνή και ελληνικό ερευνητικό χώρο (Lim & Torr, 2007· Lynch, 2009· Κακανά et al., 2007· Μοσχοβάκη & Παππούδη, 2010· Scull et al., 2009· Scull et al., 2012· Χατζηδήμου, 2011), η ανάγνωση παραμυθιών και η πρακτική της δανειστικής βιβλιοθήκης φαίνεται να κυριαρχούν στις επιλογές όλων των νηπιαγωγών του δείγματος της παρούσας μελέτης, γεγονός που αφενός συμβαδίζει με τη στοχοθεσία που θέτουν αφετέρου αναδεικνύει την επαφή με τα βιβλία ως βασικό μέσο κατάκτησης του γραμματισμού κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας. Στην ίδια κατεύθυνση είναι τα αποτελέσματα που αναδεικνύουν τις δραστηριότητες που αφορούν στο όνομα των παιδιών ως μια από τις από τις πρακτικές που εφαρμόζουν όλες οι νηπιαγωγοί του δείγματος, αποτέλεσμα που απαντάται και σε σχετικές μελέτες τόσο του διεθνούς όσο και του ελλαδικού χώρου (Κακανά et al., 2007· Μοσχοβάκη & Παππούδη, 2010· Ντίνας et al., 2003· Tafa, 2004· Χατζηδήμου, 2011). Μάλιστα, ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν τη σχέση ανάμεσα στην εκμάθηση της γραφής του ονόματος και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού (Purani & Lonigan, 2012). Αξίζει να σχολιαστεί ότι σχεδόν όλες οι νηπιαγωγοί του δείγματος ανέφεραν ότι πραγματοποιούν δραστηριότητες σχετικές με τη γραφή και το λεξιλόγιο των παιδιών. Συγκεκριμένα οι δραστηριότητες που αφορούν στη γραφή, στην ανάπτυξη των γραφοκινητικών δεξιοτήτων και της

φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών, οι οποίες σχετίζονται γενικότερα με την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, φαίνεται να αρχίζουν να καταλαμβάνουν σημαντική θέση στις μεθοδολογικές επιλογές των νηπιαγωγών συμβαδίζοντας με πιο σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα (Tafa et al., 2013). Τα αποτελέσματα αυτά «ανατρέπουν» σε κάποιο βαθμό παλαιότερα ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν χαμηλή συχνότητα πραγματοποίησης σχετικών δραστηριοτήτων (Burgess et al., 2001· Γώτη & Ντίνας, 2009· Hindman & Wasik, 2008· Lynch, 2009). Ομοίως, «ανατρέπουν» παλαιότερες απόψεις που χαρακτήριζαν τη στοχοθεσία του προγράμματος σπουδών για το Νηπιαγωγείο που αφορά στη γραφή και τη γραπτή έκφραση ως λιγότερο σημαντική από την αντίστοιχη που αφορά στον προφορικό λόγο των παιδιών και την ανάγνωση (Χατζηδήμου, 2011). Ιδιαίτερα ενθαρρυντική είναι η αναφορά της πλειονότητας των νηπιαγωγών του δείγματος στην πραγματοποίηση δραστηριοτήτων με σκοπό την ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών, λαμβάνοντας υπόψη την υποβαθμισμένη θέση του στις πρακτικές των εκπαιδευτικών και την έλλειψη στοχευμένων ενεργειών που παρατηρούνται σε άλλες έρευνες οι οποίες και αναδεικνύουν την ανάγκη για μια συστηματοποίηση στη διδακτική του λεξιλογίου (Wright & Neuman, 2014). Αξίζει στο σημείο αυτό να σχολιαστεί το γεγονός ότι ενώ πολύ λίγες από τις νηπιαγωγούς του δείγματος εντάσσουν τη γραφή και το λεξιλόγιο στους βασικούς στόχους των πρακτικών που εφαρμόζουν, σχεδόν όλες, όπως ειπώθηκε παραπάνω, ανέφεραν ότι πραγματοποιούν σχετικές δραστηριότητες. Ωστόσο, για ορισμένες νηπιαγωγούς ενδεχομένως η ανάπτυξη του λεξιλογίου να συμπεριλαμβάνεται στο στόχο «ανάπτυξη του προφορικού λόγου» τον οποίο ανέφεραν αρκετές νηπιαγωγοί, χωρίς να δώσουν περαιτέρω διευκρινίσεις. Χρειάζεται στο σημείο αυτό να διευκρινιστεί ότι για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης παραθέτουμε όσα οι νηπιαγωγοί μας ανέφεραν όταν ρωτήσαμε ποιοι είναι οι στόχοι τους σε σχέση με τις πρακτικές γραμματισμού που εφαρμόζουν. Στις απαντήσεις τους αναδεικνύονται οι στόχοι που οι ίδιες θεωρούν πρωταρχικής σημασίας. Ωστόσο, μέσα από την ανάλυση των πρακτικών γραμματισμού που μας ανέφεραν ότι εφαρμόζουν, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι εμπλέκονται κι άλλοι στόχοι, έστω κι αν αυτοί δεν αναφέρθηκαν ξεκάθαρα από τις νηπιαγωγούς στη σχετική ερώτηση. Τα αποτελέσματα που έχουν παρουσιαστεί μέχρι στιγμής αναδεικνύουν την ανάγκη εναρμόνισης των στόχων που θέτουν οι νηπιαγωγοί με τις δραστηριότητες που εφαρμόζουν ώστε να σκιαγραφούνται σαφέστερα οι προτεραιότητες που θέτουν για το γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας και το μεθοδολογικό πλαίσιο που ακολουθούν για την επίτευξη των προσδοκώμενων στόχων.

Οι παράγοντες που έχουν επηρεάσει τις πρακτικές γραμματισμού που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί στην εκπαιδευτική πράξη αποτέλεσε ένα ακόμη από τα βασικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης. Οι απαντήσεις των νηπιαγωγών του δείγματος στο σχετικό ερώτημα ανέδειξαν τη διδακτική εμπειρία ως έναν από τους βασικούς παράγοντες που έχει επιφέρει την τροποποίηση των υφιστάμενων πρακτικών τους, γεγονός, βέβαια, που επιβεβαιώνεται από συναφή ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων δύο δεκαετιών (Παπαναστασάτου & Πεντέρη, 2018· Χατζηδήμου, 2011· Tafa et al., 2013). Επίσης, στην παρούσα μελέτη, όπως και σε συναφείς μελέτες (Παπαναστασάτου & Πεντέρη, 2018· Stellakis, 2012· Χατζηδήμου, 2011), οι διάφορες επιμορφωτικές δράσεις και διαδικασίες αυτοεπιμόρφωσης αναδεικνύονται ως παράγοντες που έχουν συμβάλει στην επικαιροποίηση ή αναδιαμόρφωση των υφιστάμενων πρακτικών μόνο από ένα μικρό αριθμό νηπιαγωγών του δείγματος. Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι οι πρακτικές τους φαίνεται να επηρεάζονται από τις

αλλαγές που παρατηρούν στις σύγχρονες ανάγκες και τις ικανότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας (αναφέρθηκε από την πλειονότητα των νηπιαγωγών του δείγματος), αλλά τα συμπεράσματα που έχουν διαμορφώσει από την παρατήρηση των δικών τους παιδιών (αναφέρθηκε από λίγες νηπιαγωγούς). Συγκεντρωτικά, τα παραπάνω δεδομένα παρέχουν ενδείξεις σχετικά με το ότι η άμεση εμπειρία των νηπιαγωγών του δείγματος στο σχολικό και ευρύτερο περιβάλλον, είτε αυτή μεταφράζεται ως έτη διδακτικής εμπειρίας, είτε ως προσωπικές διαπιστώσεις πάνω στη σύγχρονη θεώρηση για τις ανάγκες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, είτε ως παρατηρήσεις των δικών τους παιδιών στο πλαίσιο της οικογενειακής τους ζωής, αναδεικνύεται ως σημαντικότερος παράγοντας από τις διαδικασίες που σχετίζονται με τη βασική τους εκπαίδευση ή την επιμόρφωση που έχουν λάβει για τη διαμόρφωση των πρακτικών γραμματισμού που εφαρμόζουν στην προσχολική τάξη.

Η σύγκριση των απόψεων των νηπιαγωγών και των δασκάλων Α΄ Δημοτικού σχετικά με το ρόλο του Νηπιαγωγείου στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας αποτέλεσε ένα ακόμη από τα αντικείμενα μελέτης της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, μελετήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις γνώσεις, δεξιότητες και μορφές συμπεριφοράς γραμματισμού που θα πρέπει να αναπτύξουν τα παιδιά στο Νηπιαγωγείο.

Σχεδόν όλες/οι οι δασκάλες/λοι του δείγματος διαπιστώνουν ότι τα παιδιά στο τέλος της φοίτησης τους στην προσχολική εκπαίδευση κατακτούν όσα οι ίδιες/οι προσδοκούν σχετικά με τον γραμματισμό, κάτι που συνάδει και με τα αποτελέσματα της έρευνας του Χατζηδήμου (2011). Μάλιστα ορισμένες/οι θεωρούν ότι τα παιδιά αναπτύσσουν στο Νηπιαγωγείο πολύ περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες γραμματισμού από όσες περιμένουν ή από όσες οι ίδιες/οι θεωρούν απαραίτητες για αυτή την ηλικία.

Σε ό,τι αφορά στις γνώσεις και δεξιότητες γραμματισμού που θεωρούν οι δασκάλες/λοι ότι τα παιδιά θα πρέπει να έχουν αναπτύξει στο Νηπιαγωγείο, με εξαίρεση την αναγνώριση των γραμμάτων που αναφέρθηκε από αρκετές/ούς του δείγματος όπως και σε παλαιότερη μελέτη (Γεροστάθη, 2013), πολύ λίγες/οι δασκάλες/οι αναφέρθηκαν σε στόχους που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση (για παράδειγμα εκμάθηση των γραφο-φωνημικών αντιστοιχιών, ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης). Σε σχέση με δεξιότητες που αφορούν στη συναγωγή νοήματος, υπήρξαν πολύ λίγες αναφορές στην κατανόηση κειμένων. Παρατηρούμε μια διαφορά στα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης με τα αντίστοιχα άλλων ερευνών (Γεροστάθη, 2013), γεγονός που μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και η οποία επηρέασε την αποτύπωση των απόψεων των δασκάλων σχετικά με τη στοχοθεσία του Νηπιαγωγείου.

Επίσης, αρκετές/οί δασκάλες/λοι Α΄ Δημοτικού του δείγματος εστιάζουν στο ότι στόχος του Νηπιαγωγείου πρέπει να είναι και η ανάπτυξη γραφοκινητικών δεξιοτήτων, ιδιαίτερα το να υιοθετήσουν τα παιδιά τη σωστή λαβή του μολυβιού και τη σωστή στάση του σώματος για να γράψουν, κάτι που φαίνεται να αποτελεί όντως στόχο και των περισσότερων νηπιαγωγών του δείγματος, αλλά και άλλων ερευνών (βλ. ενδεικτικά Tafa et al., 2013· Tafa & Manolitsis, 2011). Η ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας αναφέρεται ως βασικός στόχος του Νηπιαγωγείου κι από τη συντριπτική πλειονότητα των δασκάλων στην έρευνα της Γεροστάθη (2013). Είναι χαρακτηριστικό ότι αναφορικά με τη γραφή γραμμάτων, αρκετές/οί δασκάλες/οι του δείγματος της παρούσας μελέτης, ανέφεραν, συμπληρωματικά, ότι θεωρούν ότι η διδασκαλία αυτών των δεξιοτήτων δεν γίνεται με

συστηματικό τρόπο στο Νηπιαγωγείο και συνήθως τα παιδιά δεν μαθαίνουν να γράφουν σωστά τα γράμματα, θεωρώντας ότι προκύπτουν προβλήματα και δυσκολίες όταν οι δάσκαλοι προσπαθούν να τους μάθουν να γράφουν γράμματα και λέξεις. Ως συνέπεια αυτής της διαπίστωσης, αρκετές/οί δασκάλες/λοι του δείγματος τάσσονται υπέρ της μη ενασχόλησης των νηπιαγωγών με την ανάπτυξη των σχετικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Αντίστοιχες απόψεις που σκιαγραφούν την επιφυλακτικότητα ή και δυσαρέσκεια των δασκάλων σχετικά με την εκμάθηση της γραφής των γραμμάτων που επιδιώκεται στο Νηπιαγωγείο, εκφράζονται και στα δεδομένα συναφών μελετών (Γεροστάθη, 2013· Κολέτος 2006· Χατζηδήμου, 2011). Αξίζει να σημειωθεί ότι ειδικά σχετικά με την εκμάθηση της σωστής φοράς των γραμμάτων στο Νηπιαγωγείο υπάρχει σημαντική διάσταση απόψεων όχι μόνο μεταξύ των δασκάλων, αλλά και μεταξύ των νηπιαγωγών (Κακανά et al., 2007).

Συμπερασματικά, με βάση τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω διαπιστώνουμε ότι οι δασκάλες/λοι του δείγματος δεν συμπεριλαμβάνουν στη στοχοθεσία του Νηπιαγωγείου αρκετές γνώσεις, δεξιότητες και μορφές συμπεριφοράς που αναφέρονται στα προγράμματα σπουδών του Νηπιαγωγείου, αλλά και που αναδεικνύονται στην παρούσα έρευνα και σε μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν και αφορούν σε πρακτικές των νηπιαγωγών (βλ. ενδεικτικά Γώτη & Ντίνας, 2009· Κακανά et al., 2007· Μοσχολάκη & Παππούδη, 2010· Ντίνας et al., 2003· Σιβροπούλου & Χατζησαββίδης, 2004· Tafa et al., 2013· Χατζηγεωργίου & Παπαδοπούλου, 2012· Χατζηδήμου, 2011). Πιθανόν αυτό να οφείλεται στις περιορισμένες γνώσεις των δασκάλων σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών του Νηπιαγωγείου (όπως ισχύει, αντίστροφα, και για αρκετές/ούς νηπιαγωγούς, βλ. Αποστόλου, 2021) ειδικά σε ό,τι αφορά στο γραμματισμό, κάτι που αποτυπώνεται και σε άλλες μελέτες (Αϊδίνης et al., 2011· Αποστόλου, 2021· Γεροστάθη, 2013· Κολέτος, 2006). Μπορεί, ακόμη, να συνδέεται με την έλλειψη σχετικών πληροφοριών στο πρόγραμμα σπουδών του 2014 και στο βιβλίο του δασκάλου με μεθοδολογικές οδηγίες για το μάθημα της Γλώσσας της Α' Δημοτικού (Καραντζόλα et al., 2006), αλλά και με τη γενικότερη περιορισμένη εικόνα που ανέφεραν ότι έχουν ορισμένοι δάσκαλοι Α' Δημοτικού του δείγματος για την προσχολική εκπαίδευση. Επίσης, μπορεί οι απόψεις τους να επηρεάζονται από τις προσωπικές τους εμπειρίες, οι οποίες μπορεί να πηγάζουν από την άμεση επαφή τους με τα παιδιά είτε από πιθανές συνεργασίες με τις/τους νηπιαγωγούς. Από σχόλια των ερωτηθέντων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης αναδείχθηκε ότι πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί του δείγματος συνεργάζονται με εκπαιδευτικούς της άλλης βαθμίδας. Βέβαια, η συλλογή δεδομένων που θα περιέγραφαν με σαφήνεια όλες τις πηγές πάνω στις οποίες στηρίζουν οι δάσκαλοι της Α' Δημοτικού τις γνώσεις και τις απόψεις τους για την ανάπτυξη του γραμματισμού στην προσχολική εκπαίδευση (π.χ. οι γνώσεις τους για το πρόγραμμα σπουδών του Νηπιαγωγείου), κρίνεται πολύ σημαντική για την πληρέστερη ερμηνεία των απόψεων τους που έχουν καταγραφεί στην παρούσα μελέτη.

Επιπρόσθετα, στην παρούσα έρευνα μελετήθηκαν οι απόψεις των νηπιαγωγών και των δασκάλων σχετικά με τις ομοιότητες και τις διαφορές που εντοπίζουν μεταξύ του Νηπιαγωγείου και της Α' Δημοτικού στη διδασκαλία του γραμματισμού. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος εντόπισαν ορισμένες ομοιότητες, ωστόσο είναι χαρακτηριστικό το ότι δεν παρατηρήθηκε σύγκλιση των απόψεων ούτε μεταξύ δασκάλων και νηπιαγωγών, ούτε των δασκάλων μεταξύ τους ή των νηπιαγωγών μεταξύ τους. Είναι αξιοσημείωτο ότι η ύπαρξη πρακτικών που αφορούν στη διδασκαλία των γραμμάτων ήταν η μόνη ομοιότητα που αναφέρθηκε και από νηπιαγωγούς αλλά και από

δασκάλες/ους του δείγματος, παρόλο που, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ορισμένες/οι δασκάλες/λοι εκφράζουν επιφυλάξεις σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο υλοποιείται αυτό στην προσχολική εκπαίδευση. Αξίζει να αναφερθεί το ότι, σε ό,τι αφορά στις ομοιότητες, τρεις εκπαιδευτικοί (δύο νηπιαγωγοί και ένας δάσκαλος) θεώρησαν ότι δεν υπάρχει καμία ομοιότητα ως προς το είδος των πρακτικών γραμματισμού, ενώ όλοι εντόπισαν έστω μία διαφορά. Μάλιστα, σε ό,τι αφορά στις διαφορές που αναφέρθηκαν, παρατηρείται σύγκλιση των απόψεων των περισσότερων νηπιαγωγών με τους μισές/ούς δασκάλες/ους του δείγματος ως προς το ότι θεωρούν ότι στο Νηπιαγωγείο ο τρόπος διδασκαλίας είναι πιο παιγνιώδης συγκριτικά με το Δημοτικό. Επίσης, οι μεν νηπιαγωγοί θεωρούν τις πρακτικές των δασκάλων περισσότερο «σχολικοποιημένες», οι δε δασκάλες/δάσκαλοι θεωρούν τη διδασκαλία που πραγματοποιείται από τις νηπιαγωγούς όχι τόσο συστηματική. Παρατηρούμε, λοιπόν, οι ομοιότητες που αναφέρονται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος αφορούν κυρίως σε είδη δραστηριοτήτων και στη στοχοθεσία, ενώ οι διαφορές που εντοπίζουν αφορούν κυρίως στη μεθοδολογία που ακολουθείται σε κάθε βαθμίδα για την ανάπτυξη του γραμματισμού. Αυτό συνάδει με αποτελέσματα κι άλλων ερευνών που αφορούν συγκεκριμένα στις απόψεις των δασκάλων (Γεροστάθη, 2013). Ωστόσο, από όσο γνωρίζουμε, δεν υπάρχουν άλλες σχετικές μελέτες στον ελλαδικό χώρο σχετικά με τις απόψεις των νηπιαγωγών ως προς αυτή την παράμετρο. Συγκεντρωτικά, τα παραπάνω αποτελέσματα υποδηλώνουν αρκετή ετερογένεια στις απόψεις των νηπιαγωγών και δασκάλων σχετικά τα όσα πρέπει να έχουν κατακτήσει τα παιδιά κατά τη φοίτηση τους στην προσχολική εκπαίδευση, καθώς και σύγκλιση απόψεων όσον αφορά στη διαφορετική μεθοδολογία που ακολουθείται στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης για την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών. Τα παραπάνω συμπεράσματα κρίνονται σημαντικά, καθώς θίγουν ζητήματα πιθανής ασυνέχειας τόσο σε επίπεδο στοχοθεσίας και πρακτικών όσο και σε επίπεδο μεθοδολογίας. Το γεγονός αυτό, μπορεί να επηρεάσει ποικιλοτρόπως την ομαλή μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο και τη συνέχεια στην ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και μορφών συμπεριφοράς που εμπεριέχονται στο πλαίσιο του γραμματισμού, έχοντας παράλληλα επιπτώσεις και σε ποικίλους άλλους τομείς της μάθησης των παιδιών.

## Περιορισμοί και προτάσεις

Με βάση τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη συνδιερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών και των δασκάλων, κρίνεται αναγκαία η διασφάλιση της συνέχειας στις πρακτικές γραμματισμού ανάμεσα στο Νηπιαγωγείο και στην Α' Δημοτικού. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, είναι σημαντική η ύπαρξη συγκεκριμένων μεθοδολογικών οδηγιών στα προγράμματα σπουδών και των δύο βαθμίδων, η πραγματοποίηση κοινών στοχευμένων επιμορφωτικών δράσεων, αλλά και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων για την ανατροφοδότηση των πρακτικών που εφαρμόζουν.

Σε σχέση με τα αποτελέσματα που αφορούν στις νηπιαγωγούς, κρίνεται σημαντική η πραγματοποίηση επιμορφωτικών δράσεων που θα πραγματοποιηθούν στη βάση των αναγκών που οι ίδιες/οι οι νηπιαγωγοί θα προσδιορίσουν σε σχέση με τις σύγχρονες ανάγκες και εξελίξεις σε όλους τους τομείς της κοινωνικοπολιτισμικής και εκπαιδευτικής ζωής. Το γεγονός αυτό παράλληλα θα τις/τους βοηθήσει να διευρύνουν τη στοχοθεσία και τις μεθοδολογικές τους επιλογές στο επίπεδο της διδακτικής πράξης



καλύπτοντας όλων το φάσμα των γνώσεων, δεξιοτήτων και μορφών συμπεριφοράς που κρίνονται σημαντικές τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα για την ανάπτυξη του γραμματισμού των μικρών παιδιών, με βάση και τις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις.

Κρίνεται πολύ σημαντικό, όμως, να αναφερθεί ότι ο μικρός αριθμός των εκπαιδευτικών του δείγματος θέτει επιφυλάξεις ως προς τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης. Σε σχέση με αυτό, προτείνεται η πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα νηπιαγωγών και δασκάλων, οι οποίοι θα προέρχονται από διαφορετικά μέρη της Ελλάδας και η αξιοποίηση διαφορετικών μέσων για τη συλλογή των δεδομένων, όπως είναι ενδεικτικά η παρατήρηση στην εκπαιδευτική πράξη των πρακτικών γραμματισμού που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί. Επιπρόσθετα, κρίνεται χρήσιμο να μελετηθεί το πώς ορίζουν το γραμματισμό τόσο οι νηπιαγωγοί όσο και οι δάσκαλοι της Α' Δημοτικού, καθώς αυτό αποτελεί τη βάση από την οποία αναδύονται οι στόχοι τους και οι πρακτικές ανάπτυξης γραμματισμού που εφαρμόζουν. Μάλιστα, αυτή η νοηματοδότηση, συνδυαστικά με τις πρακτικές που υλοποιούνται από τις/τους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων, αποτέλεσε ένα από τα αντικείμενα μελέτης της παρούσας έρευνας, τα οποία είναι υπό ανάλυση. Συγκεκριμένα, θεωρούμε ιδιαίτερα σημαντικό να διερευνηθούν οι πιθανές συνέχειες και ασυνέχειες μεταξύ του τρόπου που ορίζουν οι εκπαιδευτικοί τον γραμματισμό και των σχετικών πρακτικών που τελικά οι ίδιοι υλοποιούν.

## Βιβλιογραφία

- Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία*. Gutenberg.
- Αϊδίνης, Α., Γκουτρουμανίδου, Π., Δαλακλή, Χ., Ξεφτέρη, Ε., & Καρανταΐδου, Σ. (2011). Η (α)συνέχεια στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο Νηπιαγωγείο και την Α' Δημοτικού. Στο Σ. Στελλάκης & Μ. Ευστασιάδου (Επιμ.), *Πρακτικά του Ευρωπαϊκού Συνεδρίου της OMEP «Δημιουργικότητα και μάθηση στην πρώτη σχολική ηλικία»* (σσ. 286-308). Κυπριακή Επιτροπή της OMEP. <https://drive.google.com/file/d/0B4bxze3YrxEMWXRiQTZWZkJJVUE/view?usp=sharing>
- Αποστόλου, Ζ. (2021). *Γνώσεις, αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών πρωτοσχολικής ηλικίας για τη διδακτική του γραμματισμού και την πιθανή συνέχειά της από το νηπιαγωγείο στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πάτρας). <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/49083>
- Aidinis, A., & Nunes, T. (2001). The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 145-177.
- Bingham, G. E., & Hall-Kenyon, K. M. (2013). Examining teachers' beliefs about and implementation of a balanced literacy framework. *Journal of Research in Reading*, 36(1), 14-28.
- Bower, V. (2014). *Developing Early Literacy 0 to 8: From Theory to Practice*. Sage.
- Burgess, K. A., Lundgren, K. A., Lloyd, J. W., & Pianta, R. C. (2001). Preschool teachers' self-reported beliefs and practices about literacy instruction. CIERA Report. ED452513. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452513.pdf>

- Γεροστάθη, Ζ. (2013). *Ο γραμματισμός στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Απόψεις των εκπαιδευτικών* (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). <http://dx.doi.org/10.26253/heal.uth.3197>
- Γουργιώτου, Ε., & Γκλιάνου-Χριστοδούλου, Ν. (2016). *Η σχολική μετάβαση στο σταυροδρόμι των κοινωνικών αναπαραστάσεων εκπαιδευτικών και γονέων*. Δίσιγμα.
- Γώτη, Ε., & Ντίνας, Κ. (2009). Το (νέο) Πρόγραμμα Σπουδών γλωσσικής διδασκαλίας και οι πρακτικές των νηπιαγωγών. Στο Ε. Ταρατόρη (Επιμ.), *Διδασκαλεία: Παρελθόν, παρόν και μέλλον. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου* (σσ. 545-558). Κυριακίδης.
- Chlapana, E. (2016). An intervention programme for enhancing kindergarteners' comprehension skills through reading informational texts. *Literacy*, 50, 125-132.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού, εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ.
- Foote, L., Smith, J., & Ellis, F. (2004). The impact of teachers' beliefs on the literacy experiences of young children: A New Zealand perspective. *Early Years*, 24(2), 135-147.
- Gillen, J., & Hall, N. (2013). The emergence of early childhood literacy. In J. Larson & J. Marsh (Eds.), *The Sage handbook of early childhood literacy* (pp. 3-17). Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446247518.n1>
- Hawken, L. S., Johnston, S. S., & McDonnell, A. P. (2005). Emerging literacy views and practices: Results from a national survey of Head Start preschool teachers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(4), 232-242.
- Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2008). Head Start teachers' beliefs about language and literacy instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 479-492.
- Κακανά, Δ., Καζέλα, Κ., Ανδριοπούλου, Γ., & Παπαδοπούλου, Μ. (2007). Μετεωρισμοί, προσανατολισμοί, προβληματισμοί: Ανιχνεύοντας τις απόψεις των νηπιαγωγών για τη γραφή. Στο Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ *Η γλώσσα ως μέσο και αντικείμενο μάθησης στην Προσχολική και Πρωτοσχολική ηλικία* (σσ. 135-142). ΟΜΕΠ.
- Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., & Τσιαγκάνη, Θ. (2006). *Γλώσσα Α΄ Δημοτικού. Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες. Βιβλίο δασκάλου. Μεθοδολογικές Οδηγίες*. ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., ΟΕΔΒ.
- Κολέτος, Γ. (2006). Γλωσσική διδασκαλία στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία. Διάχυση των θεσμικών αρχών και πρακτικών. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 26ης Ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.* (σσ. 207-219). Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2019). *Γραμματισμοί. Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων* (Ν. Στελλάκης, Ε. Αρβανίτη, Επιμ.: Γ. Χρησιδης, Μτφ.). Κριτική.
- Kennedy, E., Dunphy, E., Dwyer, B., Hayes, G., McPhillips, T., Marsh, J., ... & Shiel, G. (2012). *Literacy in Early Childhood and Primary Education (3-8 Years)*. National Council for Curriculum and Assessment.
- Kreza, M. (2017). The written language as a means to develop the oral language and the literacy in kindergarten classrooms attended by children of ages 2-3 years old. In E. D'Angelo Menéndez & L. Benítez Sastre (Eds.), *Working together to encourage equity through literacy communities: a challenge of the 21st century* (pp.968-984). Spanish Association of Reading and Writing (AELE). <https://www.asociacionaele.com/20th-european-conference-on-literacy-60-foro-iberoamericano-sobre-literacidad-y-aprendizaje-libro-de-actas-minute-book/>

- Kyridis, A., Dinas K., Chatzisavidis S., Tsakiridou E., Zografou M., & Aggelaki Ch. (2006). Greek preschool teachers facing the new language curriculum. In Proceedings of the International Conference Edu-World 2006 "Education facing contemporary world issues - IV" (pp. 133-145). Universitatii din Pitesti.
- Larson, J., & Marsh, J. (Eds.). (2013). *The Sage handbook of early childhood literacy*. Sage.
- Lee, J. S., & Ginsburg, H. P. (2007). Preschool teachers' beliefs about appropriate early literacy and mathematics education for low-and middle-socioeconomic status children. *Early Education and Development, 18*(1), 111-143.
- Lim, C., & Torr, J. (2007). Singaporean early childhood teachers' beliefs about literacy development in a multilingual context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 35*(4), 409-434.
- Lynch, J. (2009). Preschool teachers' beliefs about children's print literacy development. *Early Years, 29*(2), 191-203.
- Μανωλίτσης, Γ. (2016). Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, 4* (1), 3-34. <http://dx.doi.org/10.12681/ppej.9970>
- Μοσχοβάκη, Ε., & Παππούδη, Δ. (2010). Μαθησιακές εμπειρίες γραφής παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, & Α. Φτερνιάτη (Επιμ.), *Πρακτικά του 5ου Διεθνούς Συνεδρίου Γραμματισμού. Γραφή και γραφές στον 21ο αιώνα. Η πρόκληση για την εκπαίδευση* (σσ. 17-37). Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Μπαγάκης, Γ., Διδάχου, Ε., Βαλμάς, Φ., Λουμάκου, Μ., & Πομώνης, Μ. (2006). *Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και η προσαρμογή τους στην Α' τάξη. Μεταίχμιο*.
- McLachlan, C., Carvalho, L., de Lautour, N., & Kumar, K. (2006). Literacy in early childhood settings in New Zealand: An examination of teachers' beliefs and practices. *Australasian Journal of Early Childhood, 31*(2), 31-41.
- McMahon, R., Richmond M. G., & Reeves-Kazelskis, C. (1998). Relationships between kindergarten teachers' perceptions of literacy acquisition and children's literacy involvement and classroom materials. *The Journal of Educational Research, 91*(3), 173-182. <https://doi.org/10.1080/00220679809597538>
- Morrow, L.M. (2010). Preparing centers and a literacy-rich environment for small-group instruction in early reading first preschools. In M. C. McKenna, S. Walpole, & K. C. Smith (Eds.), *Promoting early reading: Research, resources, and best practices* (pp.124-141). Guilford Press.
- Ντίνας, Κ., Χατζησαββίδης, Σ., Κυρίδης, Α., Τσακίριδου, Ε., Ζωγράφου, Μ., & Αγγελάκη, Χ. (2003). Οι νηπιαγωγοί επιχειρούν μια πρώτη αποτίμηση του νέου προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας για το ελληνικό Νηπιαγωγείο. *Παιδαγωγική επιθεώρηση, 35*, 165-185.
- Newby, P. (2019). *Μέθοδοι έρευνας στην εκπαίδευση*. (Ι. Φυριππή, Μτφρ.: Γ. Μανωλίτσης, Επιμ). Πεδίο (Πρωτότυπη δημοσίευση, 2012).
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension*. Routledge.
- Παπαναστασάτου, Ε., & Πεντέρη, Ε. (2018). Αναφερόμενες πρακτικές των νηπιαγωγών για το γραμματισμό: Αξιοποιώντας ένα ολοκληρωμένο μοντέλο για την κατανόηση και ερμηνεία του αναδυόμενου γραμματισμού στο νηπιαγωγείο. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 69*(ΙΗ), 59-89.

- Puranik, C. S., & Lonigan, C. J. (2012). Name-writing proficiency, not length of name, is associated with preschool children's emergent literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(2), 284-294.
- Rhyner, P. M., Haebig, E. K., & West, K. M. (2009). Understanding frameworks for the emergent literacy stage. In P. M. Rhyner (Ed.), *Emergent literacy and language development. Promoting learning in early childhood* (pp. 5 – 35). Guilford.
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *Sage Open, 5*(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Σερίφη, Γ.-Β., Τριανταφυλλοπούλου, Ε., & Σφυρόερα, Μ. (2016). Πρακτικές και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την προώθηση του εγγραμματισμού σε πολύγλωσσα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα: Το παράδειγμα ενός νηπιαγωγείου. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, 4*(1), 149-164. <http://dx.doi.org/10.12681/ppej.192>
- Σιβροπούλου, Ε., & Χατζησαββίδης, Σ. (2004). Γραμματισμός και αυθόρμητες δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο: προκαταρκτική προσέγγιση. Στο Π. Παπούλια- Τζελέπη & Ε. Τάφα (Επιμ.), *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία* (σσ. 111- 126). Ελληνικά Γράμματα.
- Sandvik, J. M., van Daal, V. H., & Adèr, H. J. (2014). Emergent literacy: Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy, 14*(1), 28-52.
- Saracho, O. N. (2017). Literacy and language: new developments in research, theory, and practice. *Early Child Development and Care, 187*, 299-304. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1282235>
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018. Insights and interpretations*. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Scull, J., Brown, R., & Deans, J. (2009). Literacy in the preschool: Teachers' beliefs, theories and practices. Papers from the *National Conference for Teachers of English and Literacy* (pp.1-25). Australian Literacy Educator's Association.
- Scull, J., Nolan, A., & Raban, B. (2012). Young learners: teachers' conceptualisation and practice of literacy in Australian preschool contexts. *International Journal of Early Years Education, 20*(4), 379-391. <https://doi.org/10.1080/09669760.2012.743101>
- Sénéchal, M., LeFevre, J. A., Smith-Chant, B. L., & Colton, K. V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy: the role of empirical evidence. *Journal of school psychology, 39*(5), 439-460.
- Sherfinski, M. (2019). Culture matters: a comparative study of teachers' views of universal pre-kindergarten in two state regions. *Early Child Development and Care, 189*(8), 1325-1338.
- Sink, C. A., Edwards, C. N., & Weir, S. J. (2007). Helping children transition from kindergarten to first grade. *Professional School Counseling, 10*(3), 233-237. <https://doi.org/10.5330/prsc.10.3.911g7633859n2w1>
- Stellakis, N. (2012). Greek kindergarten teachers' beliefs and practices in early literacy. *Literacy, 43*(2), 67-72.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology, 38*, 934-947.
- Τάφα, Ε. (2001). Η βιβλιοθήκη στην τάξη της προσχολικής εκπαίδευσης: η οργάνωση και η λειτουργία της στο πλαίσιο του προγράμματος για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη (Επιμ.), *Ανάδυση του γραμματισμού* (σσ. 211-239). Καστανιώτη.

- Τάφα, Ε. (2002). Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση: οι απόψεις των παιδαγωγών της προσχολικής ηλικίας για το νέο πρόγραμμα. Στα Πρακτικά του Επιστημονικού Συνεδρίου *Ψυχοπαιδαγωγική της Προσχολικής Ηλικίας* (σσ. 201-215). Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.
- Τάφα, Ε. (2011). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Πεδίο.
- Τάφα, Ε., & Μανωλίτσης, Γ. (Επιμ.). (2009). *Αναδυόμενος γραμματισμός. Έρευνα και εφαρμογές*. Πεδίο.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Κριτική.
- Tafa, E. (2004). Literacy activities in half- and whole-day greek kindergarten classrooms. *Journal of Early Childhood Research*, 2, 85-102.
- Tafa, E., Chlapana, E., & Loizou, E. (2013, August). Kindergarten teachers' emergent literacy views and practices. Paper presented at the 18<sup>th</sup> European Conference on Reading. Jönköping, Sweden.
- Tafa, E., & Manolitsis, G. (2011, August). Kindergarten literacy in Greece: Teachers' views and practices. Paper presented at the 17<sup>th</sup> European Conference on reading. Mons, Belgium.
- Teale, W., & Sulzby, E. (Eds.). (1992). *Emergent literacy. Writing and reading*. Ablex.
- Υπουργική Απόφαση Γ2/21072β (ΦΕΚ 304/τ. Β'/13-3-2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Αγωγής*.
- Υπουργική Απόφαση 21072/Γ2 (ΦΕΚ 303/τ. Β'/13-3-2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού*.
- Ure, C., & Raban, B. (2001). Teachers' beliefs and understandings of literacy in the pre-school: Pre-school literacy project stage 1. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 157-168.
- Χατζηγεωργίου, Ε., & Παπαδοπούλου, Μ. (2012). Η συμβολή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην αλλαγή στάσεων εκπαιδευτικών για το γραπτό λόγο στο νηπιαγωγείο. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 11(2), 56-75. <https://doi.org/10.12681/icw.18042>
- Χατζηδήμου, Κ. (2011). Απόψεις και πρακτικές νηπιαγωγών για την καλλιέργεια της προφορικής επικοινωνίας, της ανάγνωσης και της γραφής: η περίπτωση του Νομού Καβάλας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 17, 199-228. <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teychos17/199-228.pdf>
- Χλαπάνα, Ε. (2011). Η οργάνωση της γωνιάς της βιβλιοθήκης στην προσχολική τάξη και οι γνώσεις των παιδιών για τα βιβλία. *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, 4, 123-143.
- Whitehurst, G. L., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2002). Emergent literacy: Development of prereaders to readers. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (vol. 1, pp. 11-29). Guilford.
- Wright, T. S., & Neuman, S. B. (2014). Paucity and disparity in kindergarten oral vocabulary instruction. *Journal of Literacy Research*, 46(3), 330-357. <https://doi.org/10.1177/1086296X14551474>