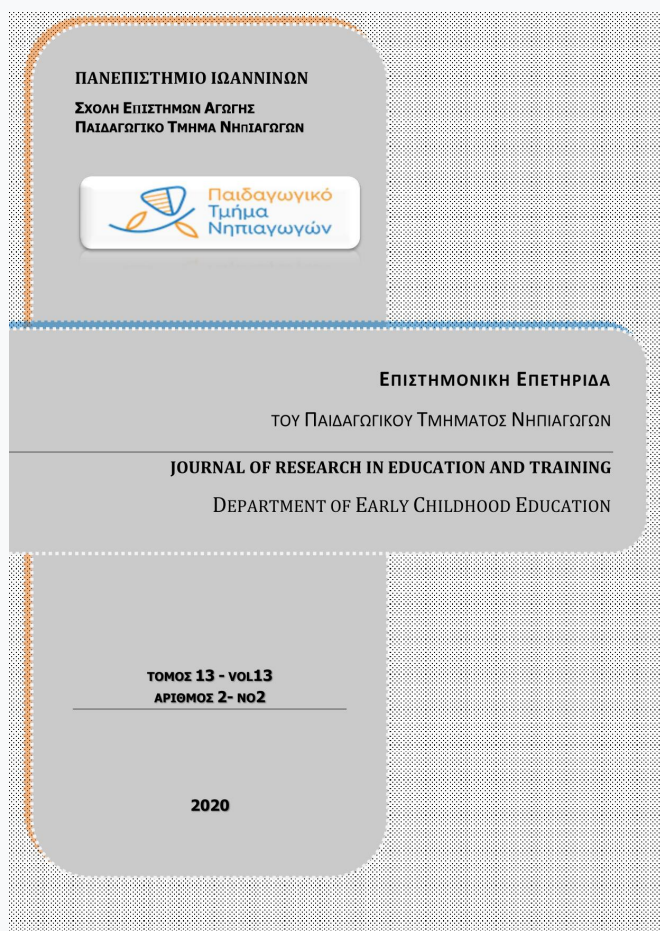


Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τόμ. 13, Αρ. 2 (2020)



Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοσχολικής ηλικίας γνωρίζουν τα επίσημα κείμενα και τις πρακτικές γραμματισμού που λαμβάνουν χώρα στη βαθμίδα που έπεται ή προηγείται της δικής τους;

Ζωή Αποστόλου, Νεκτάριος Στελλάκης

doi: [10.12681/jret.22149](https://doi.org/10.12681/jret.22149)

Copyright © 2020, Zoi Andreadou Apostolou



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Αποστόλου Ζ., & Στελλάκης Ν. (2020). Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοσχολικής ηλικίας γνωρίζουν τα επίσημα κείμενα και τις πρακτικές γραμματισμού που λαμβάνουν χώρα στη βαθμίδα που έπεται ή προηγείται της δικής τους;. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 13(2), 1–51.
<https://doi.org/10.12681/jret.22149>

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοσχολικής ηλικίας γνωρίζουν τα επίσημα κείμενα και τις πρακτικές γραμματισμού που λαμβάνουν χώρα στη βαθμίδα που έπεται ή προηγείται της δικής τους;

Ζωή Αποστόλου, Νεκτάριος Στελλάκης

*Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία
Πανεπιστήμιο Πατρών*

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά τη διερεύνηση της αίσθησης γνώσης και των αντιλήψεων νηπιαγωγών και δασκάλων της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου για τα επίσημα κείμενα (αναλυτικά προγράμματα και εγχειρίδια) της Α' δημοτικού και του νηπιαγωγείου, αντιστοίχως. Επιπλέον, μελετώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συσχέτιση των αναφορών των επίσημων κειμένων για τον γραμματισμό, για το πρόγραμμα και τις πρακτικές ενίσχυσης του γραμματισμού, όπως αυτό λαμβάνει χώρα τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στο δημοτικό, με στόχο να διερευνηθεί η συσχέτιση και η σύνδεσή τους. Η διερεύνηση αποτελεί μέρος ευρύτερης μελέτης (διδαστορικής διατριβής) των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη σχέση φυσικού/πρώτου και συμβατικού/σχολικού γραμματισμού. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χορήγηση ερωτηματολογίου σε δείγμα 326 νηπιαγωγών και 306 δασκάλων που διδάσκουν τη χρονιά διεξαγωγής της διαδικασίας στην Α' τάξη ελληνικών δημοτικών σχολείων των νομών Αχαΐας και Ηλείας, καθώς και με τη διεξαγωγή ημιδομημένων συνεντεύξεων σε 32 εκπαιδευτικούς από αυτούς που έλαβαν μέρος και στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Από τα αποτελέσματα φάνηκε νηπιαγωγοί και δάσκαλοι της Α' τάξης να δηλώνουν άγνοια των κειμένων και των πρακτικών της βαθμίδας που έπεται ή προηγείται της δικής τους, όσον αφορά την ενίσχυση του γραμματισμού. Η άγνοια της σύνδεσης των θεωρητικών αρχών των 2 προγραμμάτων φάνηκε να έχει ως αποτέλεσμα την ασυνέχεια των αντιλήψεων και των πρακτικών τους για την ενίσχυση του γραμματισμού.

Λέξεις-κλειδιά: γραμματισμός, νηπιαγωγείο, δημοτικό σχολείο, αναλυτικά προγράμματα, γνώσεις εκπαιδευτικών, αντιλήψεις εκπαιδευτικών.

Investigation of perceptions of kindergarten and first grade primary school teachers about official texts and literacy practices of the grade that follows or precedes their own.

Ζωή Αποστόλου, Νεκτάριος Στελλάκης

*Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία
Πανεπιστήμιο Πατρών*

Abstract

The purpose of this research is to investigate the knowledge and the perceptions of first-grade primary school teachers and kindergarten teachers about the official texts (curricula and text books) of the primary school and preschool, respectively. In addition, teachers' perceptions of the relevance of official texts on literacy, curriculum, and literacy enhancement practices as studied in both kindergarten and primary schools, are the key questions explored. The research is part of a broader study of the relationships between natural / early and conventional / school literacy, the teachers' perceptions of the possibility of integration of language curricula, as well as practices resulting from the study of curricula. The data were collected through a questionnaire sample of 326 kindergarten teachers and 306 teachers teaching the year of the process in the first grade of Greek elementary schools (Achaia and Ilia) as well as conducting semi-structured interviews with 32 teachers who participated and completing the questionnaire. The results showed that kindergarten teachers and first-grade teachers and teachers were ignorant of the texts and practices of the grade that followed or preceded their own in enhancing literacy. The ignorance of the connection between the theoretical principles of the two programs seemed to lead to the discontinuity of their perceptions and practices of enhancing literacy.

Key-words: literacy, kindergarten, primary school, teachers' knowledge, teachers' perceptions, curricula, literacy practices

Θεωρητική πλαισίωση

Η ενίσχυση όλων των πολιτών με τις απαραίτητες αναγνωστικές δεξιότητες αναδεικνύεται ως ένας από τους πιο σημαντικούς στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων τις τελευταίες δεκαετίες (Eurydice, 2011). Η ανάπτυξη των αρχών του γραμματισμού έχει αποτελέσει κλειδί της εκπαιδευτικής πολιτικής πολλών χωρών (Eurydice, 2011), ενώ το πιο σημαντικό σημείο της προσπάθειας για βελτίωση της ποιότητας και της σταθερότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης αποτελούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Διεθνείς έρευνες για τις μαθητικές επιδόσεις καταδεικνύουν ως υπεύθυνους για την αναγνωστική ικανότητα τους εξής παράγοντες: α) τα ατομικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά των μαθητών (βλ. ενδ.: OECD, 2004/2010a), 2) τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο (βλ. ενδ.: OECD, 2004/2010a/2010b), γ) τα εκπαιδευτικά συστήματα (βλ. ενδ.: OECD, 2004/2010b). Σύμφωνα με την UNESCO «Ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στην «καρδιά» των προσεγγίσεων ενίσχυσης του γραμματισμού, καθώς η ευελιξία και η ευαισθησία του συγχρόνως με την ικανότητά του να προσαρμόζει τις στρατηγικές διδασκαλίας του στις δυναμικές εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα στις σχολικές τάξεις τον καθιστούν κεντρικό άξονα της επιτυχίας του γραμματισμού» (UNESCO, 2017: 58).

Την ερευνητική κοινότητα δεν την απασχολεί μόνο το τι κάνουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά επίσης και το τι γνωρίζουν και το τι πιστεύουν για την εκπαιδευτική πρακτική γενικότερα, και στο επίπεδο που μας ενδιαφέρει, για τον πρώτον γραμματισμό.

Οι γνώσεις που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί, οι αξίες, οι αντιλήψεις τους, οι θεωρίες και οι διδακτικές διαδικασίες επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Πολλές έρευνες σε νηπιαγωγούς και δασκάλους, κυρίως των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, έχουν δείξει τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των γνώσεων και των αντιλήψεων τους και της διδακτικής προσέγγισης που υιοθετούν για την αποτελεσματικότητα της ενίσχυσης του γραμματισμού (Dickinson & Brady, 2006· Hoy, Tarter, Hoy, 2006· Piasta, Connor, Fishman & Morrison, 2009· Lonigan & Shanahan, 2010· Eurydice, 2011· Kennedy, Dunphy, Dwyer, Hayes, McPhillips, Marsh, O'Connor, Shiel, 2012· Piasta, Petscher, & Justice, 2012· Ottley, Piasta, Mauck, O'Connell, Weber-Myrer, Justice, 2015· Ξεφτέρη, 2017). Οι γνώσεις που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί και η σχέση τους με την εκπαιδευτική πρακτική σχετίζεται με άμεσα διδακτικά αποτελέσματα, δηλαδή με την αποτελεσματικότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών. Η

αποτελεσματικότητα του έργου τους θα πρέπει να διερευνάται στο πλαίσιο επίγνωσης, από μέρους τους, ζητημάτων που αφορούν στις διάφορες όψεις του γραμματισμού (γλωσσική, κοινωνική, ιδεολογική, πολιτική, γνωστική, εκπαιδευτική, τεχνολογική) (Χαραλαμπίδης, 2006) καθώς και στις αντιλήψεις τους γύρω από αυτές και στις υιοθετούμενες πρακτικές τους. Πολλοί ερευνητές έχουν τονίσει τη σημασία του ρόλου των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών στο βαθμό υιοθέτησης, από μέρους τους, καινοτομιών παράλληλα με το αναλυτικό πρόγραμμα, στις παιδαγωγικές πρακτικές τους, στην αποδοχή συμβουλευτικής και υποστήριξης από εξωτερικές πηγές (βλ. ενδ.: De Ford, 1985· Fullan, 1991· Kagan, 1992· Pajares, 1992· Richardson, 1996· Cunningham, Perry, Stanovich, & Stanovich, 2004· Aram, 2005· Hoy, Davis, & Pape, 2006· Scull, Nolan, & Raban, 2013· Sverdlov, Aram, Levin, 2014· Ottley, et al., 2015· Fives & Gill, 2015).

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να επισημανθεί το πόσο δύσκολο είναι να διερευνηθούν η αίσθηση της γνώσης, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές τους για τον γραμματισμό, καθώς αυτές συνδέονται με βαθιά εδραιωμένες αντιλήψεις, οι οποίες μπορεί να είναι ρητές ή υπόρρητες (Baynham, 2002· Eurydice, 2011· Silva Joyce & Feez, 2016).

Σε ένα πρώτο επίπεδο, η γνώση (knowledge) του γραμματισμού (language and literacy knowledge), σύμφωνα με τη βιβλιογραφία¹, αναφέρεται στην κατανόηση βασικών στοιχείων του πρώτου γραμματισμού (π.χ. προφορικός λόγος, φωνημική επίγνωση). Έρευνες στους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με την ενίσχυση του πρώτου γραμματισμού² έχουν δείξει ότι το επίπεδο γνώσης τους είναι χαμηλότερο από αυτό που θα περίμενε κανείς (Cunningham, Zibulsky, & Callahan, 2009) με μεγάλη απόκλιση μεταξύ τους (Crim, Hawkins, Thornton, Rosof, Copley, & Thomas, 2008· Hindman & Wasik, 2011). Συμπερασματικά, όσον αφορά το επίπεδο των γνώσεων των νηπιαγωγών και των δασκάλων της Α' τάξης για τον πρώτο γραμματισμό φαίνεται να υπάρχει μεγάλη διακύμανση μεταξύ τους, καθώς μερικοί δεν κατέχουν ούτε τις βασικές γνώσεις, ώστε να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες

¹. Περισσότερα για τη διάκριση θεωρητικής και πρακτικής γνώσης, βλ. ενδ.: Fenstermacher, 1994.

². Περισσότερα για τους ορισμούς και τους τύπους της έννοιας «γνώση» (βλ. ενδ.: Alexander et al, 1991· Fenstermacher, 1994· Crim et al., 2008· 2000· Overbaugh & Lu, 2008· Hindman & Wasik, 2011· Holzberger, Philipp, & Kunter, 2013· Ottley et al., 2015).

ανάδυσης και ενίσχυσης του πρώτου γραμματισμού στα παιδιά αυτής της ηλικίας (Ottley et al., 2015). Αρκετοί ερευνητές σχετίζουν τη γνώση του πρώτου γραμματισμού με τη γνώση και εξειδίκευση στο αναλυτικό πρόγραμμα (curricular expertise) (Alexander, Rose and Woodhead, 1992), εννοώντας τη γνώση του αντικειμένου (subject knowledge), την κατανόηση (understanding) του πως τα παιδιά μαθαίνουν και τις ικανότητες (skills) που διαθέτουν οι ίδιοι για να διδάξουν με επιτυχία τον πρώτον γραμματισμό.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, οι αντιλήψεις για τη γλώσσα και τον γραμματισμό περιγράφουν το *«τι οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι υποθέτουν, πιστεύουν και γνωρίζουν σχετικά με το πώς τα μικρά παιδιά αναπτύσσουν και κατακτούν τις δεξιότητες γραμματισμού· ποιος πιστεύουν ότι είναι ή θα έπρεπε να είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία· και πως αισθάνονται ότι πρέπει να υλοποιήσουν τις διδακτικές προσεγγίσεις στη σχολική τάξη»* (Hindman & Wasik, 2011:480). Σύμφωνα με τον ορισμό των Evans, Fox, Cremaso, & McKinnon (2004:303) *«η ευρεία έννοια ‘αντιλήψεις’ περιγράφει τις γνώσεις ή τις ιδέες που γίνονται αποδεκτές από ένα άτομο ως αληθινές ή πιθανές»*.

Παρόλο που έρευνες έχουν προσπαθήσει να διακρίνουν τις γνώσεις από τις αντιλήψεις (Pajares, 1992· Fenstermacher, 1994), εντούτοις πολλοί ερευνητές υποθέτουν ότι αυτές είναι απόλυτα συνδεδεμένες (Kagan, 1992· Alexander, Murphy, & Woods, 1996· Hoy et al., 2006· Hindman & Wasik, 2011). Οι αντιλήψεις, όπως και οι γνώσεις, παρουσιάζουν μεγάλη κλιμάκωση και διαφοροποίηση (βλ. ενδ.: O' Leary, Cockburn, Powell, & Diamond, 2010). Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα των Hindman & Wasik (2011) πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν παρόμοιες μεταξύ τους αντιλήψεις για διάφορες πρακτικές γραμματισμού (π.χ. την ανάγνωση βιβλίων), ενώ άλλοι έχουν πολύ διαφορετικές αντιλήψεις για άλλου είδους πρακτικές (π.χ. το γραπτό λόγο).

Σε ένα τρίτο επίπεδο, ως *πρακτικές* ενίσχυσης ή/και διδασκαλίας του πρώτου γραμματισμού περιγράφονται οι τεχνικές και πρακτικές με τις οποίες υλοποιούν (λιγότερο ή περισσότερο) τις προβλεπόμενες από τα αναλυτικά προγράμματα θεωρητικές αρχές και διδακτικές προσεγγίσεις (π.χ. φωνημική επίγνωση, αναγνώριση φωνήματος, συλλαβών, λέξεων, τεχνικές ανάγνωσης, προφορικός και γραπτός λόγος, αξιοποίηση βιβλίων και βιβλιοθήκης, δανεισμός βιβλίων, ακρόαση ιστοριών,

κατάκτηση και διαμόρφωση του λεξιλογίου, παραγωγή προφορικού λόγου βάσει εικόνων ή με ελεύθερη δημιουργία, διατύπωση υποθέσεων και ανάπτυξη επιχειρηματολογίας, συνειδητοποίηση της σύνδεσης προφορικής και γραπτής γλώσσας, αντίληψη της στενής σχέσης ακρόασης ομιλίας – ανάγνωσης και γραφής, επαφή με ποικίλα κειμενικά είδη, κ.α.).

Οι περισσότερες έρευνες αποδεικνύουν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις πρακτικές τους, τις διδακτικές τους προσεγγίσεις (Richardson, Anders, Tidwell, & Lloyd, 1991· Kagan, 1992· Fenstermacher, 1994· Fang, 1996· Snow et al., 1998· Yero, 2002· Mansour, 2009· Ottley et al., 2015· Fives & Gill, 2015). Βασιζόμενοι στην πρωτογενή έρευνα του DeFord's³ (1985) για τη συσχέτιση αντιλήψεων και πρακτικών γραμματισμού, πολλοί σύγχρονοι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι αντιλήψεις μπορούν συχνά να λειτουργούν ως δείκτες πρόβλεψης των πρακτικών και ότι οι εκπαιδευτικοί σήμερα μπορούν να επιλέγουν από μια πληθώρα διδακτικών τεχνικών και προσεγγίσεων (Snow et al., 1998· Yero, 2002· Mansour, 2009· Ottley et al., 2015· Fives & Gill, 2015). Για να ερμηνευτούν όμως και να επαληθευτούν τέτοια ερευνητικά δεδομένα χρειάζονται μακροχρόνιες μελέτες και έρευνες.

Η διεπιστημονική έρευνα τις τελευταίες δεκαετίες διεύρυνε σημαντικά το πεδίο της κατάκτησης του γραμματισμού, προσθέτοντας νέα δεδομένα σχετικά με τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών και οδηγώντας σε μια αναθεώρηση του τρόπου με τον οποίο διδάσκεται η γλώσσα. Η αντίληψη ότι ποικίλοι παιδαγωγικοί, κοινωνικοί και ψυχολογικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής αποτελούν την κοινή συνισταμένη των μελετών αυτών και προσδιορίζουν τη συγγραφή των αναλυτικών προγραμμάτων και των συναφών σχολικών εγχειριδίων. Ειδικότερα, οι αντιλήψεις αυτές φαίνεται να βρήκαν πρόσφορο έδαφος και να συνδέθηκαν άμεσα με το αναλυτικό πρόγραμμα και τις θεωρητικές αλλά και μεθοδολογικές προσεγγίσεις που προτείνονται για το *νηπιαγωγείο*, ως την

3. Μικρή γνώση των εκπαιδευτικών για τη φωνημική επίγνωση έχουν δείξει έρευνες (βλ. ενδ.: Moats, 1994· Crim et al., 2008· Ottley et al., 2015) παρόλο που αρκετές τη θεωρούν πολύ σημαντική για την ενίσχυση του πρώτου γραμματισμού (βλ. ενδ.: Poshajski, Mather, Nathan, & Sammons, 2009). Επιπλέον, άλλες έρευνες έχουν δείξει μεγαλύτερη επίγνωση του προφορικού λόγου συγκριτικά με τη φωνημική επίγνωση (βλ. ενδ.: Hindman & Wasik, 2011) από μέρους των εκπαιδευτικών.

πρώτη βαθμίδα υποχρεωτικής φοίτησης του παιδιού στο σχολικό πλαίσιο. Όσον αφορά τώρα το *δημοτικό σχολείο*, και εδώ η έννοια του σχολικού γραμματισμού φαίνεται να διαφοροποιείται σημαντικά σήμερα στο πλαίσιο των κοινωνικών αλλαγών που έχουν συντελεστεί. Παραδοσιακά, ο σχολικός γραμματισμός, συνδεδεμένος κυρίως με τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου είχε ταυτιστεί με την ικανότητα αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου και την κωδικοποίηση του προφορικού λόγου.

Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις ο σχολικός γραμματισμός δεν περιλαμβάνει μόνο τεχνικές εκμάθησης του γραπτού γλωσσικού κώδικα, αλλά και ποικίλες άλλες κατακτήσεις στο πολυτροπικό (multimodality) επικοινωνιακό περιβάλλον της εποχής μας. Σήμερα, η διδασκαλία της γλώσσας στην Α' τάξη απομακρύνεται από τη μεγάλη συζήτηση και έντονη διαφωνία που κυριάρχησε κατά το δεύτερο μισό του περασμένου αιώνα, στον αγγλοσαξονικό κυρίως χώρο, σχετικά με το ποια είναι η καλύτερη μέθοδος διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης/γραφής. Και οι δύο διαστάσεις του γραμματισμού, η ικανότητα αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου/κωδικοποίησης του προφορικού λόγου και η λειτουργική χρήση της γλώσσας μέσα σε ένα επικοινωνιακό περιβάλλον, λαμβάνονται υπόψη στη διδασκαλία του γραπτού λόγου, αποτελώντας αφενός μέρος του αναλυτικού προγράμματος και αφετέρου αντικείμενο της διδασκαλίας (Hannon, 2000· Smith, 2006· Pearson et al., 2007· Rieben, Fayol, Dorison, & Cèbe, 2008).

Με βάση αυτήν την οπτική, η διαμάχη ανάμεσα στις *διαδικαστικές παραδοσιακές μεθόδους (skills based approach)* που επικεντρώνονται στην κατανόηση του κώδικα και στις *ολιστικές προσεγγίσεις (whole language approach)* που επικεντρώνονται και εστιάζουν στο νόημα, αρχίζει να φθίνει σημαντικά. Η φθίνουσα πορεία της διαμάχης συνδέεται άμεσα με το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου φαίνεται να υπάρχει μια τάση προς την υιοθέτηση ενός μοντέλου *εξισορροπημένης προσέγγισης (balanced/equilibrium approach)* (Fountas & Pinnell, 1996· Routman, 2000· Calkins, 2001· Pressley, 2002/2005· Hall & Harding, 2003· Xue & Meisels, 2004· Comber & Nichols, 2004· Αϊδίνης, 2006· Pressley, 2006· Pearson, et al. 2007· Eurydice, 2011· Silva Joyce & Feez, 2016· Kennedy, et al., 2012· Morris, 2015· Djonov, Torr, & Stenglin, 2018) που προσπαθεί να συγκεράσει τα καλύτερα στοιχεία και από τις δύο προσεγγίσεις. Η εξισορροπημένη προσέγγιση εμφανίζεται μετά από το μέσο της δεκαετίας του 1990 και δημιουργήθηκε έξω από

αυτό που η επιστημονική κοινότητα ονομάζει «reading wars»⁴ (Pearson et al., 2007). Με σημαντικότερους εκπροσώπους τον Pearson και τους συνεργάτες του (2007), οι πρωτεργάτες της εξισορροπημένης προσέγγισης υποστηρίζουν ότι πρόκειται για τη σύνθεση ενός συνεκτικού, λειτουργικού, επιστημονικού και καλά δομημένου θεωρητικού συνόλου και όχι ενός τυχαίου κράματος μεθοδολογικών στοιχείων (Pearson et al., 2007). Οι Xue & Meisels αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι «για να μάθει ένα παιδί να διαβάζει αποτελεσματικά χρειάζεται μια ισορροπημένη μέθοδο διδασκαλίας η οποία θα περιλαμβάνει αφενός το να μάθει να σπάει τον κώδικα (αποκωδικοποίηση-learning to break the code) και αφετέρου την εμπλοκή του σε δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής που έχουν νόημα (engaging in meaningful reading and writing activities) για το ίδιο το παιδί» (2004:222).

Στη διεθνή επιστημονική κοινότητα οι έρευνες σήμερα εστιάζουν στην εφαρμογή και στα αποτελέσματα της νέας προσέγγισης, διερευνώντας και καταγράφοντας τις θεωρητικές προσεγγίσεις, τις αντιλήψεις που υιοθετούν, αλλά και τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης και γραφής στο νηπιαγωγείο και στην Α' τάξη οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι, αντιστοίχως (Pressley, Wharton-McDonald, Allington, Block, Morrow, Tracey, Baker, Brooks, Cronin, Nelson, & Woo, 2001· Cunningham, Perry, Stanovich, & Stanovich, 2004· Aram, 2005· Hoy, Davis, & Pape, 2006· Lonigan & Shanahan, 2010· Eurydice, 2011· Kennedy et al., 2012· Piasta, Petscher, & Justice, 2012· Scull et al., 2013· Sverdlov et al., 2014· Ottley et al., 2015· Fives & Gill, 2015). Αρκετά ερωτήματα διατυπώθηκαν αναφορικά με την καταγραφή και αξιολόγηση των δεξιοτήτων που καλλιεργούνται στους μαθητές και τις μαθήτριες κατά την εφαρμογή του εξισορροπημένου μοντέλου διδασκαλίας της γλώσσας (Wayne & Youngs, 2003· Taylor, et al., 2005), με τη συμβατότητα της θεωρίας και του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων με τις σύγχρονες επιστημονικές αντιλήψεις, με τη σύνδεση

4. Ο De Ford (1985) αξιολόγησε τις θεωρητικές καταβολές των εκπαιδευτικών για τον γραμματισμό, με τη χρήση ενός εργαλείου-ερωτηματολογίου (Theoretical Orientation to Reading Profile-TORP) το οποίο καλούσε τα υποκείμενα της έρευνας να «τοποθετηθούν» σε 28 θεωρητικές αρχές αλλά και διδακτικές προσεγγίσεις (φωνολογία, ολιστική προσέγγιση, αναγνωστικές δεξιότητες, κ.α.). Στη συνέχεια και στο επίπεδο της πολυμεθοδολογικής προσέγγισης ο ερευνητής παρατήρησε 14 εκπαιδευτικούς στις τάξεις τους, αφού πρώτα προέβλεψε τις πιθανές τους απαντήσεις στο αρχικό εργαλείο έρευνας (Theoretical Orientation to Reading Profile-TORP). Τα αποτελέσματα έδειξαν μια ισχυρή συσχέτιση των αυτό-αναφορών των εκπαιδευτικών για τις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους και των προβλέψεων που είχαν κάνει οι ερευνητές.

των αρχών και των στόχων των αναλυτικών προγραμμάτων με τις θεωρητικές προσεγγίσεις και τις μεθοδολογικές αρχές που φαίνεται να υιοθετούνται στα σχολικά εγχειρίδια (Γιαννικοπούλου, 2001· Τάφα, 2001· Αϊδίνης & Γρόλλιος, 2007· Eurydice, 2011· Kennedy et al., 2012 Morris, 2015· Ottley et al., 2015· Fives & Gill, 2015· Silva Joyce & Feez, 2016· Djonov et al., 2018).

Ειδικότερα, πολλές ερευνητικές προσπάθειες έχουν γίνει για την καταγραφή των πρακτικών ενίσχυσης γραμματισμού που θα είναι πιο αποτελεσματικές για τα παιδιά της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας με τις περισσότερες να προτείνουν ένα μοντέλο διδασκαλίας του γραμματισμού (βλ. ενδ.: Goodman & Goodman, 1979· Richardson, 1996· Dickinson & Brady, 2006· Hoy et al., 2006· Piasta, Connor, Fishman & Morrison, 2009· Lonigan & Shanahan, 2010· Kennedy et al., 2012· Piasta et al., 2012· Ottley et al., 2015). Η μεγαλύτερη διαμάχη εντοπίζεται στη συνύπαρξη διδακτικών πρακτικών που αντλούν από πολλούς και διαφορετικούς λόγους, σύγχρονους και παραδοσιακούς, ειδικότερα σε ό,τι αφορά την ανάγνωση και στην έμφαση που δίνεται, αφενός σε τεχνικές δεξιότητες, όπως φωνητική επίγνωση, αποκωδικοποίηση, κ.α. και αφετέρου σε υψηλότερου επιπέδου πρακτικές, όπως είναι η άντληση και απόδοση νοήματος ενός κειμένου, κ.α.

Η έλλειψη συμφωνίας σε θεωρητικό επίπεδο μεταξύ των επιστημόνων οδήγησε την εκπαιδευτική κοινότητα στην υιοθέτηση διαφορετικών μεταξύ τους διδακτικών πρακτικών και προσεγγίσεων για την ενίσχυση του πρώτου γραμματισμού. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ασυμφωνίας σε θεωρητικό επίπεδο και συνύπαρξης πολλών διδακτικών πρακτικών, πολλοί ερευνητές φάνηκαν να δίνουν ακόμη μεγαλύτερη έμφαση και να υποστηρίζουν σθεναρά τη νέα προσέγγιση, την εξισορροπημένη προσέγγιση ενίσχυσης του πρώτου γραμματισμού, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός μέσα από μια πληθώρα τεχνικών και προσεγγίσεων επιλέγει κάθε φορά εκείνες που χρειάζεται (Paris, Lipson, & Wixson, 1994· Snow, Burns, & Griffin, 1998· Hannon, 2000, Duke & Pearson, 2002· Rieben, et al., 2008· Eurydice, 2011· Kennedy et al., 2012· Silva Joyce & Feez, 2016· Djonov et al., 2018). Για να γίνει αυτό, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει αφενός να έχει κατανοήσει πλήρως την πολυποίκιλη φύση του γραμματισμού και αφετέρου να γνωρίζει τις ανάγκες και το υπόβαθρο των μαθητών που κάθε φορά έχει.

Όπως χαρακτηριστικά σημειώνουν οι Burgess, Lundgren, Lloyd, & Pianta (2001) είναι αξιοσημείωτη η διαφοροποίηση, ως προς τη συχνότητα και την ποιότητα της διδασκαλίας και της ενίσχυσης του πρώτου γραμματισμού, μεταξύ των πρακτικών που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο του αναδυόμενου γραμματισμού και της διδασκαλίας που βασίζεται στον κώδικα. Έρευνες που έγιναν σε διεθνές επίπεδο (βλ. ενδ.: Hindman and Wasik, 2008⁵ Powell, Diamond, Bojczyk, & Gerdell, 2008⁵ Scull et al., 2013) κατηγοριοποίησαν τους εκπαιδευτικούς, νηπιαγωγούς και δασκάλους των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, σε αυτούς που έχουν την τάση να υιοθετούν αρχές και πρακτικές της ολιστικής προσέγγισης και αυτούς που υιοθετούν τις αρχές και τις πρακτικές της συστηματικής διδασκαλίας του κώδικα για την ενίσχυση του γραμματισμού. Στα αποτελέσματά τους βρήκαν μια σημαντική κατανομή των πρακτικών των εκπαιδευτικών στις δύο προαναφερθείσες κατηγορίες, οι οποίες σχετίζονται άμεσα με τις αντιλήψεις τους και οι οποίες πρέπει να ερμηνευτούν με βάση αυτές για την αποφυγή παρερμηνειών (Fang, 1996⁵ Pedersen & Liu, 2003⁵ Hindman and Wasik, 2008⁵ Powell et al., 2008⁵ Scull et al., 2013). Ειδικότερα, οι ερευνητές επισημαίνουν ότι για τους εκπαιδευτικούς οι αντιλήψεις τους, οι αξίες, το κοινωνικό και ιδεολογικό πλαίσιο, οι νοηματοδοτήσεις τους για τις θεωρητικές αρχές και τις διδακτικές προσεγγίσεις που προτείνονται από τα αναλυτικά προγράμματα, η εμπειρία τους (βλ. ενδ.: Burgess et al., 2001⁵ Lo Casale-Crouch et al., 2007), η εξειδίκευση⁵ (Burgess et al., 2001) πρέπει να λαμβάνονται πάντα υπόψη στη μελέτη και καταγραφή των πρακτικών ενίσχυσης γραμματισμού που υιοθετούν στις τάξεις τους (Yero, 2002). Οι προσωπικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα και την (α)καταλληλότητα των

⁵. «Μεγάλη Διαμάχη» (Reading Wars): φράση από τον τίτλο του βιβλίου της Chall «Learning to Read: The Great Debate» (1967), βασικής εκπροσώπου της «φωνημικής προσέγγισης» ή «άμεσης διδασκαλίας». Η άποψη την οποία συναντούμε με τους όρους «ψυχογλωσσολογική» ή «ολιστική» ή «νοηματική» εκπροσωπείται κυρίως από τους K. Goodman και F. Smith. Οι υποστηρικτές της θεωρούν τη διδασκαλία φωνημάτων και την άμεση διδασκαλία *άκαμπτες, άσκοπες, αυταρχικές και αχρείαστες διαδικασίες*. Οι αντίπαλοί της από την άλλη τη χαρακτηρίζουν *μη ρεαλιστική, αντιεπιστημονική, ρομαντική και αναρχικό ιδεαλισμό* (Smith, 2006).

αναλυτικών προγραμμάτων, τα προσωπικά χαρακτηριστικά τους, η υποστήριξη από συναδέλφους και διευθυντές, η διάθεση τους για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα, η προσαρμογή και ευελιξία σε πολιτιστικές και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (βλ. ενδ.: Gallant, 2009· Lieber et al., 2009· Zembylas, 2010') είναι μερικοί παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό υλοποίησης καινοτομιών από μέρους τους.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι «η ενίσχυση του γραμματισμού και η διδασκαλία του είναι πολύπλοκες και απαιτητικές διαδικασίες, καθώς οι εκπαιδευτικοί πρέπει αφενός να γνωρίζουν εις βάθος τη διαδικασία ανάπτυξης και εξέλιξης της ανάγνωσης και αφετέρου να έχουν μια επαρκή γνώση των θεωρητικών προσεγγίσεων και πρακτικών διδασκαλίας του γραμματισμού, της διαχείρισης της τάξης και των κατάλληλων υλικών. Είναι επίσης σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται συνεχώς για τις έρευνες που αφορούν τις στρατηγικές της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Συνεπώς, η διδασκαλία της ανάγνωσης και η ενίσχυση του γραμματισμού απαιτούν μια ευρεία γκάμα δεξιοτήτων και ικανοτήτων που πρέπει να αποκτηθούν κατά τη διάρκεια της αρχικής τους εκπαίδευσης και να βελτιώνονται συνεχώς μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων στο πλαίσιο της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης (*Continuing Professional Development, CPD*)» (Eurydice, 2011:84).

Στο πλαίσιο της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης εντάσσεται και το ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας που αφορά τις γνώσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοσχολικής ηλικίας για τα επίσημα κείμενα (Αναλυτικά Προγράμματα νηπιαγωγείου και Α' τάξης του δημοτικού σχολείου για τη γλώσσα: ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο και ΔΕΠΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας για την Α' τάξη του δημοτικού σχολείου, Οδηγός Νηπιαγωγού-ΟΝ και Βιβλίο Δασκάλου-ΒΔ για τη γλώσσα της Α' δημοτικού) της βαθμίδας που έπεται ή προηγείται της δικής τους και όσα αυτά διατείνονται για τον γραμματισμό, καθώς και τη συσχέτιση των 2 προγραμμάτων ή/και των 2 μεθοδολογικών προσεγγίσεων, νηπιαγωγείου και Α' τάξης του δημοτικού σχολείου. Η διδασκαλία και οι πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους επηρεάζονται, όπως είδαμε, από τη συνολική συγκρότηση του εκπαιδευτικού ή αλλιώς, την εκπαιδευτική του ταυτότητα (*teachers' identity*) αλλά και από τα στοιχεία που εισάγουν τα νέα και τα παλαιότερα αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια (Goodson & Hargreaves, 1996· Woods & Jeffrey, 2002· Day, Fernandez, Hauge, & Moller, 2002). Κι αν αναλογιστεί κανείς

την προτροπή του Βιβλίου Δασκάλου της Γλώσσας της Α' δημοτικού, σύμφωνα με την οποία «είναι καλό ο/η εκπαιδευτικός της τάξης στο μέτρο του δυνατού, να προσπαθήσει να ενημερωθεί και να πληροφορηθεί για το τι γνωρίζουν ήδη τα παιδιά από τα νηπιαγωγεία ή και το οικογενειακό περιβάλλον, ώστε να οικοδομήσει πάνω στην υπάρχουσα γνώση» (Β.Δ., 2008:8), διαπιστώνει την αναγκαιότητα και τη σημασία διερεύνησης της συνέχειας των αντιλήψεων και των πρακτικών νηπιαγωγών και δασκάλων. Σύμφωνα με την ELINET ανάμεσα στις 11 συνθήκες που απαιτούνται για την εφαρμογή του βασικού δικαιώματος στον γραμματισμό στην πράξη, είναι οι εξής: α) Τα μικρά παιδιά ενθαρρύνονται στο σπίτι για να κατακτήσουν τον γραμματισμό, β) Οι γονείς υποστηρίζονται στην προσπάθειά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους για να κατακτήσουν τον γραμματισμό, γ) Προσιτή και υψηλής-ποιότητας προσχολική αγωγή ή εκπαίδευση που ενισχύει τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών και την ανάδυση του γραμματισμού, δ) Όλοι οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν άριστη βασική εκπαίδευση και επαγγελματική επιμόρφωση για τη διδασκαλία του γραμματισμού προκειμένου να είναι πολύ καλά προετοιμασμένοι για την απαιτητική εργασία τους, ε) Η υψηλή-ποιότητα της διδασκαλίας του γραμματισμού για παιδιά, εφήβους και ενήλικους αποτελεί τον πυρήνα των ενεργειών όλων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (ELINET, 2016).

Σε αυτές τις συνθήκες αποτυπώνεται η συνέχεια του γραμματισμού από το σπίτι στο νηπιαγωγείο κι από το νηπιαγωγείο στις επόμενες σχολικές βαθμίδες. Σύμφωνα με τη θεωρία της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και εκμάθησης του γραμματισμού (*lifelong learning literacy*)⁶ αυτή η συνέχεια θα εξασφαλίσει μια πορεία διδασκαλίας της γλώσσας κοινή και συνεχή από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, καθώς δεν πραγματοποιείται από μόνη της, αλλά στο πλαίσιο μιας μακρόχρονης πορείας, η οποία δεν αρχίζει αλλά και δεν τελειώνει στην Α' δημοτικού. «*Η κατάκτηση του γραμματισμού είναι μια συνεχής διαδικασία που οδηγεί σε διαφορετικά επίπεδα επάρκειας*» (UIL, 2017:2). Στον γραμματισμό εμπλέκεται ένα μαθησιακό 'συνεχές' που

⁶ Ερευνητές διαπίστωσαν ότι εκπαιδευτικοί-κάτοχοι ενός μεταπτυχιακού τίτλου δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στον προφορικό λόγο στις τάξεις τους συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που είναι κάτοχοι ενός βασικού τίτλου σπουδών, βλ. ενδ.: Burgess et al, 2001.

καθιστά το άτομο ικανό να επιτυγχάνει τους στόχους του, να εξελίξει τις γνώσεις του και τη δυναμική του, διασφαλίζοντάς του πλήρη συμμετοχή στην τοπική, αλλά και την ευρύτερη κοινωνία» (UNESCO, 2004:13).

Το πώς όμως προσεγγίζουν οι νηπιαγωγοί τον προφορικό και τον γραπτό λόγο και το πώς διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου ανάγνωση και γραφή, είναι ιδιαίτερα σύνθετα ζητήματα, τα οποία εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες. Με δεδομένες τις αλλαγές που συντελούνται κατά τις τελευταίες δεκαετίες στο χώρο του γραμματισμού έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να διερευνηθεί η συνέχεια στις αντιλήψεις τους και στις πρακτικές τους. Μέσα σε ένα πλαίσιο θεωρητικής και ερευνητικής προσέγγισης του όρου γραμματισμού προκύπτει το ζήτημα κατά πόσον όλες αυτές οι θεωρητικές αρχές εφαρμόζονται στην πράξη και γίνονται η βάση πάνω στην οποία οικοδομείται η εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το ερώτημα που εγείρεται αφορά στον τρόπο που λαμβάνει χώρα η παιδαγωγική πρακτική από τους ίδιους τους παιδαγωγούς, ενώ έχει προκύψει μια μεγάλη συζήτηση αναφορικά με τη συνέχεια που υπάρχει στις αντιλήψεις και στις πρακτικές των λειτουργών αυτών από τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη. Ειδικότερα, στο πεδίο που μας αφορά, σημαντικά ζητήματα εγείρονται και πολλά ερωτήματα επιζητούν απαντήσεις αναφορικά με τις αντιλήψεις καθώς και τις πρακτικές που υιοθετούν οι πρώτοι δάσκαλοι των παιδιών, δηλαδή οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Αυτοί επιφορτίζονται με το δύσκολο έργο της υποδοχής και της διαδικασίας ενσωμάτωσης και ένταξης στους κόλπους του σχολείου πολλών μαθητών κάθε χρόνο. Το έργο αυτό δυσχεραίνεται από την ποικιλότητα των πρακτικών που υιοθετούνται από το ευρύ φάσμα της εκπαιδευτικής κοινότητας και προκειμένου να διασφαλιστεί μια συνέχεια από τη μια βαθμίδα στην άλλη κρίνεται απαραίτητη η γνώση των εκπαιδευτικών της πρωτοσχολικής ηλικίας για τη σύνδεση των θεωρητικών αρχών των κειμένων της προσχολικής ηλικίας με τα προγράμματα της πρώτης σχολικής ηλικίας που φαίνεται να υπάρχει. Τόσο στα κείμενα της προσχολικής ηλικίας όσο και της πρώτης σχολικής φαίνεται να εμπεριέχονται συναφείς θεωρητικές προσεγγίσεις και στόχοι ορμώμενοι από συναφή θεωρητικά και διδακτικά πλαίσια. Έτσι παρόλη τη συνύπαρξη διδακτικών πρακτικών που αντλούν από πολλούς και διαφορετικούς λόγους, σύγχρονους και παραδοσιακούς, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν τις αρχές και τις προσεγγίσεις της βαθμίδας που έπεται ή προηγείται της δικής τους και να έχουν

συνειδητοποιήσει τις συγκλίσεις και τις αποκλίσεις των όσων αναφέρονται με απώτερο στόχο το συνεχές στην ενίσχυση του γραμματισμού στην ηλικιακή περίοδο που αφορά τη νηπιακή και πρώτη σχολική ηλικία.

Στο ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο (2003) υπονοούνται προσεγγίσεις όπως η ολιστική, η επικοινωνιακή και η δομητική, δηλαδή προσεγγίσεις που προέρχονται από τον αναδυόμενο γραμματισμό. Χαρακτηριστικά στο ΔΕΠΠΣ αναφέρεται ότι «η εξασφάλιση προϋποθέσεων για την αβίαστη επαφή των παιδιών με τις διαφορετικές εκδοχές του γραπτού λόγου, για να αναγνωρίζουν και συνειδητοποιούν τις διαφορετικές εκδοχές του γραπτού λόγου, να υιοθετούν βασικές συμβάσεις ανάγνωσης του αλφαριθμητικού συστήματος γραφής, να ακούν και κατανοούν κείμενα γραπτού λόγου, να διακρίνουν μορφές κειμένων, να απομνημονεύουν μικρά κείμενα, να αναγνωρίζουν οικείες λέξεις και συλλέγουν πληροφορίες από τον έντυπο λόγο, να χρησιμοποιούν τη βιβλιοθήκη της τάξης, να εντοπίζουν ποικίλα στοιχεία του βιβλίου, να συνειδητοποιήσουν τη σχέση γραπτού λόγου και εικόνας, τη σχέση γραπτού και προφορικού λόγου, τη σχέση φωνημάτων και γραμμάτων, να αναγνωρίζουν διαφορετικές μορφές γραπτού» (ΔΕΠΠΣ, 2003: 596-597). Στον ΟΝ προτείνεται η εισαγωγή πρακτικών του αναδυόμενου γραμματισμού, καθώς σήμερα έχει διαμορφωθεί η πεποίθηση ότι δίνοντας από πολύ νωρίς ευκαιρίες στα παιδιά να έρχονται σε επαφή με το γραπτό λόγο, ενισχύουμε τις δυνατότητές τους για την κατάκτησή του (ΟΝ, 2006). Οι στόχοι και οι ανάλογες δραστηριότητες που προτείνονται αξιοποιούν την προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών για τον γραμματισμό και τα εμπλέκουν σε ποικιλία δραστηριοτήτων με νόημα και ενδιαφέρον, τα παιδιά ενθαρρύνονται να γράψουν (όπως μπορούν) και να διαβάσουν ποικίλα κείμενα σύμφωνα με τους ρυθμούς τους, να οργανώσουν και να διαχειριστούν τη βιβλιοθήκη της τάξης, να αξιοποιήσουν οποιαδήποτε αυθεντική επικοινωνιακή περίσταση για την παραγωγή γραπτού λόγου (ΟΝ, 2006). Παρόλα αυτά οι σχετικές έρευνες σε νηπιαγωγεία καταλήγουν στο ότι πολλοί εκπαιδευτικοί υιοθετούν μια στενή αντίληψη για τον γραμματισμό και περιορίζονται σε πρακτικές με στόχο το «σπάσιμο του κώδικα» (Κονδύλη & Στελλάκης, 2006· Goudroumanidou & Aidinis, 2008· Stellakis, 2012).

Κατά τον ίδιο τρόπο, στα επίσημα κείμενα για το δημοτικό σχολείο (ΔΕΠΠΣ και ΒΔ) γίνεται αναφορά σε προσεγγίσεις όπως η ολιστική μέθοδος και η αναδυόμενη γραφή.

Το ΒΔ για τη γλώσσα της Α' δημοτικού αναφέρει «Η υιοθέτηση ενός συνδυαστικού μοντέλου για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής, το οποίο συνθέτει στοιχεία της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου με στοιχεία της αναδυόμενης γραφής αλλά και της ολικής προσέγγισης της γλώσσας, φαίνεται η ενδεδειγμένη... Από την άλλη πλευρά, οι προσεγγίσεις που στο αναλυτικό πρόγραμμα για τη γλώσσα αναφέρονται ως αναδυόμενη γραφή και ολική προσέγγιση της γλώσσας [οι αντίστοιχοι αγγλικοί όροι είναι *emerging literacy* και *whole language approach* και θα μπορούσαν καλύτερα να αποδοθούν ως αναδυόμενος γραμματισμός (δηλαδή γραφή και ανάγνωση) και η γλώσσα –ως όλο, αντίστοιχα] συμπίπτουν στη θέση ότι η ανάγνωση και η γραφή είναι πράξεις με νόημα, και κατά συνέπεια η διδασκαλία τους πρέπει να αποσκοπεί στην εξυπηρέτηση πραγματικών επικοινωνιακών αναγκών. Η θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού τονίζει τη σπουδαιότητα των προγενέστερων γνώσεων και εμπειριών που οι αναγνώστες φέρουν κατά την ανάγνωση. Χωρίς να διατείνεται ότι η εκμάθηση του γραμματισμού πραγματοποιείται από μόνη της, αφού στην πραγματικότητα απαιτεί ένα πλούσιο σε αναγνωστικά ερεθίσματα περιβάλλον, την περιγράφει ως μακρόχρονη πορεία, η οποία δεν αρχίζει αλλά και δεν τελειώνει στην Α' Δημοτικού. Για τη θεωρία της γλώσσας –ως-όλου η γλώσσα είναι αδιαίρετη ενότητα. Ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή εμφανίζονται και εξελίσσονται παράλληλα. Η γραπτή γλώσσα επιπλέον προσεγγίζεται λειτουργικά, πράγμα που έχει ως συνέπεια η πορεία της διδασκαλίας να ξεκινά από το ολοκληρωμένο κείμενο, το μόνο που ουσιαστικά έχει νόημα για τα παιδιά, προς τις μικρότερες μονάδες που το απαρτίζουν. Επομένως, ένα συνδυαστικό μοντέλο, όπως αυτό που εφαρμόζεται εδώ, είναι σε θέση να αξιοποιήσει τα πλεονεκτήματα της καθεμίας από τις παραπάνω προσεγγίσεις. Σύμφωνα με αυτό, οι αναγνώστες χρησιμοποιούν την εξοικείωσή τους με το θέμα-αντικείμενο, την προηγούμενη εμπειρία τους από γραπτό υλικό, τη γνώση τους γύρω από την ανάγνωση και την προσδοκία νοήματος, προκειμένου να κάνουν προβλέψεις σχετικά με το περιεχόμενο και τις λέξεις. Συγχρόνως οι αναγνώστες χρησιμοποιούν τη γνώση τους σχετικά με γράμματα, φθόγγους, λέξεις, μεγέθη λέξεων, τις μεταξύ τους αποστάσεις και τη σύνταξη, καθώς και βοηθητικά στοιχεία που προκύπτουν από τη σελίδα (π.χ. οργάνωση στο χώρο, παρουσία εικόνων, πλαισίων, χρωμάτων). Αυτές οι δυο παράμετροι, οι γνώσεις του αναγνώστη και οι λεπτομέρειες του κειμένου, δουλεύουν από κοινού. Εάν το παιδί διδάσκεται δεξιότητες χωρίς να αναδεικνύονται μέσα από την καθημερινή σχολική πρακτική οι λόγοι που καθιστούν σημαντική τη διαδικασία της ανάγνωσης και της γραφής καθώς και ο ρόλος του ως αναγνώστη, η διαδικασία μπορεί

να καταλήξει στην απόκτηση μη λειτουργικής ανάγνωσης (ακριβώς γιατί το παιδί δεν ασκείται στο να την εφαρμόζει. Επίσης, η έμφαση στη διαδικασία χωρίς να δίνεται πρόσβαση στις δεξιότητες μπορεί να αποδειχτεί εξίσου ανεπαρκής, αφού περιορίζει τις προσπάθειες του παιδιού να αναγνωρίσει συγκεκριμένα αυτό που είναι γραμμένο» (Β.Δ., 2003:12-13). Σαφέστερη αναφορά γίνεται στο ΑΠΣ για την Α' και Β' τάξη του δημοτικού σχολείου: «Η κύρια όμως προσέγγιση, που προσιδιάζει και στη φύση της ελληνικής γραφής, είναι στηριγμένη στη γραφοφωνητική αντιστοιχία με αναλυτική και συνθετική μορφή» (ΑΠΣ, 2003:43). Παρατηρείται μια εμμονή στην αναλυτικό-συνθετική μέθοδο στα επίσημα κείμενα της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου, σύμφωνα με τους Αϊδίνης, κ.α. (2011). Χαρακτηριστικά η Ξεφτέρη διατυπώνει «Ενώ κάνει αναφορές σε σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της γλώσσας, παρ' όλα αυτά το Α.Π. αποστασιοποιείται απ' αυτές, προκρίνοντας περισσότερο ένα συμπίλημα θεωριών. Έτσι ενώ φαίνεται να υιοθετείται η λειτουργική χρήση της γλώσσας, το ευρύτερο πλαίσιο φαίνεται να την αναιρεί κάνοντας επιλεκτική χρήση κάποιων στοιχείων της μόνο (Γρόλλιος, 1999· Χαραλαμπίδης, 2001). Ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στον αρχικό γραμματισμό και ειδικότερα στην Α' τάξη, με σαφήνεια επιβάλλεται και η μέθοδος που δεν είναι άλλη από την αναλυτικοσυνθετική. Αυτή η θεωρητική σύγχυση φαίνεται στη συνέχεια να μεταφέρεται και στα διδακτικά εγχειρίδια που υλοποιούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Έτσι ενώ γίνεται αναφορά σε σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, όπως η ολιστική προσέγγιση, ο αναδυόμενος γραμματισμός, η επικοινωνιακή προσέγγιση και η λειτουργική χρήση της γλώσσας, τις περισσότερες φορές, τα κείμενα που καλούνται να γράψουν οι μαθητές προσομοιώνουν μάλλον παρά δημιουργούν πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας» (2017:163-164).

Αν και θα περίμενε λοιπόν κανείς μια κάποιου είδους συνέχεια ανάμεσα στις πρακτικές του νηπιαγωγείου και της Α' τάξης, εντούτοις κάτι τέτοιο δε φαίνεται να υποστηρίζεται σημαντικά. Ειδικότερα, με βάση τη χαρακτηριστική περιγραφή της Δαλακλή «Τα παιδιά του νηπιαγωγείου ενθαρρύνονται να διαβάσουν πραγματικά βιβλία και αυθεντικό έντυπο υλικό, ενώ τα παιδιά του δημοτικού κάνουν αποκωδικοποίηση λογογραμμάτων και λέξεων και ασκούνται με δραστηριότητες σωστής άρθρωσης φθόγγων. Αν και στο σκοπό της ανάγνωσης επισημαίνεται ότι αναγνωστικές δεξιότητες πρέπει να οικοδομούνται με βάση τις εμπειρίες που φέρουν τα παιδιά, ωστόσο δεν υπάρχει πουθενά κάποιο ανάλογο σημείο, ούτε στους στόχους ούτε στις προτεινόμενες δραστηριότητες παρά μόνο μια απλή αναφορά στο Β.Δ. της Α'

τάξης» (2009:64-65) θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι σε κάποιες περιπτώσεις οι στόχοι της δημοτικής εκπαίδευσης φαίνονται μάλλον υποδεέστεροι έναντι αυτών της προσχολικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η Δαλακλή αναφέρει χαρακτηριστικά: *«στην Ελληνική προσχολική εκπαίδευση το νέο αναλυτικό πρόγραμμα στοχεύει στην ενδυνάμωση δεξιοτήτων και τη δημιουργία κινήτρων για τη μάθηση. Ωστόσο, δεν φαίνεται να ισχύει κάτι τέτοιο στη δημοτική εκπαίδευση και συγκεκριμένα στις δύο πρώτες τάξεις. Η διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής στην Α τάξη του ελληνικού σχολείου στηρίζεται ακόμη στην αντίληψη της Αναγνωστικής Ετοιμότητας, και βασίζεται στην αναλυτικοσυνθετική μέθοδο διδασκαλίας, στην πιο πιστή εφαρμογή της. Όλα τα παιδιά ξεκινούν τη διδασκαλία του γραπτού λόγου από το σημείο 0, χωρίς να αξιολογούνται οι προηγούμενες γνώσεις που διαθέτουν και κατά συνέπεια χωρίς να λαμβάνονται υπόψη στο πλαίσιο και το σχεδιασμό της διδασκαλίας. Φαίνεται πως το 'σφικτό', ανελαστικό πρόγραμμα, η επανάληψη ήδη γνωστών γνώσεων, και η λογική του σχολείου, επηρέασαν τα παιδιά από τις πρώτες μέρες κι έτσι απογοητεύτηκαν ή η βαρετή καθημερινή διδασκαλία των αντιστοιχιών γραφημάτων – φωνημάτων και τα αδιάφορα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων συνετέλεσαν στο να χάσουν το ενδιαφέρον τους»* (Δαλακλή, 2009:143).

Η συνέχεια που θα μπορούσαμε να πούμε ότι φαίνεται να προτείνεται από τα επίσημα κείμενα με την υποστήριξη του αναδυόμενου γραμματισμού (ΟΝ, 2006:19) για το νηπιαγωγείο και με την υιοθέτηση ενός συνδυαστικού μοντέλου για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής, το οποίο συνθέτει στοιχεία της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου με στοιχεία της αναδυόμενης γραφής αλλά και της ολικής προσέγγισης της γλώσσας (Β.Δ., 2003:12-13) για την Α' τάξη του δημοτικού σχολείου δε φαίνεται να ενισχύεται από τη στοχοθεσία και τις προτεινόμενες πρακτικές των επίσημων κειμένων, όπως διαπιστώθηκε παραπάνω. Κι ενώ ζητούμενο είναι το συνεχές στην ανάπτυξη του γραμματισμού στην ηλικιακή περίοδο που αφορά τη νηπιακή και πρώτη σχολική ηλικία, οι αντιλήψεις αλλά και οι γνώσεις των νηπιαγωγών και των δασκάλων της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου για τους στόχους και τις προσεγγίσεις που προτείνονται από τα κείμενα της βαθμίδας που έπεται ή προηγείται της δικής τους αποτελεί ένα σημαντικό θέμα. Στην ελληνική βιβλιογραφία δεν εντοπίστηκε σχετική έρευνα που να αφορά τις γνώσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοσχολικής ηλικίας για τα επίσημα κείμενα και όσα αυτά

διατείνονται για την ενίσχυση του γραμματισμού. Με βάση αυτό το ερευνητικό κενό σχεδιάστηκε η συγκεκριμένη έρευνα, όπως παρουσιάζεται αμέσως μετά.

Μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της αίσθησης γνώσης και των αντιλήψεων νηπιαγωγών και δασκάλων της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου για τα επίσημα κείμενα της Α' δημοτικού και του νηπιαγωγείου, αντιστοίχως (ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο και ΟΝ, ΔΕΠΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας για την Α' τάξη του δημοτικού σχολείου και ΒΔ για τη γλώσσα της Α' δημοτικού). Το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε είναι: *«Γνωρίζουν εκπαιδευτικοί της πρωτοσχολικής ηλικίας τα επίσημα κείμενα της βαθμίδας που έπεται ή προηγείται της δικής τους και το πρόγραμμα ενίσχυσης του γραμματισμού που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους και τι αντιλήψεις έχουν για αυτές;»*, ενώ η ερευνητική υπόθεση: *«Τόσο οι νηπιαγωγοί όσο και οι δάσκαλοι αναμένεται να μη γνωρίζουν τα επίσημα κείμενα και τις πρακτικές γραμματισμού που λαμβάνουν χώρα στην αντίστοιχη βαθμίδα που έπεται ή προηγείται της δικής τους, ενώ αναμένεται να έχουν σχηματίσει «εσφαλμένες/διαφορετικές» (μεταξύ τους) αντιλήψεις για τις αρχές και τις μεθοδολογικές τους προσεγγίσεις»*.

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε 2 ερευνητικές φάσεις, με τη χρήση της ποσοτικής και της ποιοτικής μεθόδου προσέγγισης, αντιστοίχως, και η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων έγινε με τη χρήση των «εργαλείων» του ερωτηματολογίου και της ημιδομημένης συνέντευξης (Denzin, 1970/1978· Ιωσηφίδης, 2003· Robson, 2007· Manion, & Morrison, 2008· Creswell, 2016· Bryman, 2017).

Η έρευνα διεξήχθη, στην α' φάση, με τη χρήση αυτοσυμπληρούμενου ερωτηματολογίου⁷. Με κλειστού τύπου ερωτήσεις διερευνήθηκαν: α) η αίσθηση γνώσης που έχουν οι νηπιαγωγοί για τα επίσημα κείμενα (ΔΕΠΠΣ και ΒΔ) και τη

⁷. Βασισμένη σε ανθρωπιστικές, δημοκρατικές και θεωρίες χειραφέτησης, η εννοιολόγηση της *δια βίου μάθησης* θεμελιώνεται στην ενσωμάτωση της μάθησης και της διαβίωσης, καλύπτοντας εκπαιδευτικές δραστηριότητες για ανθρώπους όλων των ηλικιών, σε όλα τα πλαίσια (σπίτι, σχολείο, χώρος εργασίας, κοινότητα, κ.λπ.) και μέσω τυπικών, μη τυπικών και άτυπων διαδικασιών (UNESCO, 2014). Σε ένα πολύπλοκο και γρήγορα μεταβαλλόμενο κόσμο, η *διά βίου μάθηση* έχει γίνει 'μια φιλοσοφία, ένα εννοιολογικό πλαίσιο και μια οργανωτική αρχή όλων των μορφών εκπαίδευσης' (IL, 2010: 5).

διδασκαλία της γλώσσας όπως αυτή λαμβάνει χώρα στην Α' τάξη (5βαθμη κλίμακα Likert: καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ), β) η αίσθηση γνώσης που έχουν οι δάσκαλοι της Α' τάξης για τα επίσημα κείμενα του νηπιαγωγείου (ΔΕΠΠΣ και ΟΝ) και την προσέγγιση του γραμματισμού σε αυτό (5βαθμη κλίμακα Likert: καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ), γ) ο τρόπος με την οποίο απέκτησαν νηπιαγωγοί και δάσκαλοι τη γνώση της μεθόδου διδακτικής προσέγγισης της άλλης βαθμίδας.

Στη β' φάση της έρευνας διεξήχθησαν ημιδομημένες συνεντεύξεις σε νηπιαγωγούς και δασκάλους που συμμετείχαν και στην α' ερευνητική φάση, ώστε να γίνει πιο εντατική και στοχευμένη μελέτη των αντιλήψεων τους για τη συσχέτιση των όσων διατείνονται τα επίσημα κείμενα και την πρακτική εφαρμογή τους. Συγκεκριμένα, τέθηκε σε νηπιαγωγούς και δασκάλους που απάντησαν θετικά στην α' φάση της έρευνας αναφορικά με τη γνώση των αναλυτικών προγραμμάτων της δικής τους βαθμίδας όσο και της βαθμίδας που έπεται ή προηγείται της δικής τους το ερώτημα *«Θεωρείτε ότι το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου για τη γλώσσα σχετίζεται με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην Α' τάξη του Δημοτικού σχολείου;»*. Τέθηκαν και υποερωτήματα, όπως αυτά προέκυπταν κατά τη διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων. Συγκεκριμένα, κλήθηκαν να απαντήσουν στα εξής υποερωτήματα *«Αν 'ναι' μπορείτε να περιγράψετε αυτή τη σχέση;»* *«Αν 'όχι' γιατί θεωρείτε ότι δε σχετίζονται;»*. Στους δασκάλους τέθηκε και το εξής υποερώτημα *«Θεωρείτε πως οι μαθητές σας γνώριζαν αρκετά από αυτά που πρότεινε το αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού να διδάξετε κατά το πρώτο τρίμηνο όταν ήρθαν από το νηπιαγωγείο;»*.

Στην α' φάση της έρευνας συμμετείχαν 632 εκπαιδευτικοί, 326 νηπιαγωγοί και 306 δάσκαλοι που διδάσκουν τη χρονιά διεξαγωγής της διαδικασίας στην Α' τάξη δημοτικών σχολείων των νομών Αχαΐας και Ηλείας. Η επιλογή του δείγματος έγινε με *απλή τυχαία δειγματοληψία (simple random sampling)* η οποία συγκαταλέγεται στους τύπους *δειγματοληψίας πιθανοτήτων (probability sampling)* (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004· Bell, 2005· Κατσίλλης, 2006· Robson, 2010· Cohen et al., 2008· Ζαφειρόπουλος, 2015· Creswell, 2016· Bryman, 2017)). Όσον αφορά το φύλο των δασκάλων οι 243 (79,4%) είναι γυναίκες και οι 63 (20,6%) άνδρες, ενώ οι 325

νηπιαγωγοί (99,7%) είναι γυναίκες⁸. Το 85% των δασκάλων και το 88,3% των νηπιαγωγών έχουν βασικές σπουδές, ενώ το 15% των δασκάλων και το 11,7% των νηπιαγωγών έχουν επιπλέον σπουδές. Το 43,1% των δασκάλων υπηρετούν από 0-10 έτη, το 30,4% από 11-20 έτη, ενώ το 26,5% περισσότερα από 20 έτη. Οι νηπιαγωγοί, αντιστοίχως, σε ποσοστό 50,6% υπηρετούν από 0-10 έτη, το 31,8% από 11-20 έτη και το 17,6% περισσότερα από 20 έτη. Οι 181 (59,2%) δάσκαλοι και 182 (55,8%) νηπιαγωγοί υπηρετούν σε σχολεία αστικής περιοχής, ενώ το 20% δασκάλων και νηπιαγωγών υπηρετούν σε σχολεία ημιαστικής περιοχής ή της υπαίθρου (αγροτικές περιοχές).

Στη διεξαγωγή ημιδομημένων συνεντεύξεων συμμετείχαν 32 εκπαιδευτικοί, που η επιλογή τους έγινε με τη χρήση της *δειγματοληψίας χιονοστιβάδας (snowball sampling)*, η οποία συγκαταλέγεται στους τύπους *δειγματοληψίας μη πιθανοτήτων (non-probability sampling)* (Robson, 2007· Cohen & Manion, 2008), 16 νηπιαγωγοί, όλες γυναίκες, και 16 δάσκαλοι/ες, 9 (56,25%) γυναίκες και 7 (43,75%) άνδρες. Οι μισοί δάσκαλοι και οι μισοί νηπιαγωγοί έχουν βασικές σπουδές (Πανεπιστημιακό τμήμα ή και Ακαδημία ή και Πτυχίο Εξομοίωσης), ενώ οι άλλοι μισοί έχουν επιπλέον σπουδές (Μετεκπαίδευση ή και Μεταπτυχιακό ή και Διδακτορικό). Το 75% των δασκάλων υπηρετούν από 11-20 έτη, ενώ οι μισοί νηπιαγωγοί υπηρετούν επίσης από 11-20 έτη. Οι δάσκαλοι σε ποσοστό 93,75% υπηρετούν σε πολυθέσια δημοτικά σχολεία, με το 50,00% εξ αυτών να συστεγάζονται με νηπιαγωγεία. Οι 13 (81,25%) νηπιαγωγοί υπηρετούν σε διθέσια νηπιαγωγεία, με τα 10 εξ αυτών (62,50%) να συστεγάζονται με δημοτικά σχολεία. Οι 8 δάσκαλοι υπηρετούν σε σχολεία ημιαστικής περιοχής με μεγάλο αριθμό μαθητών στην τάξη τους και οι 7 νηπιαγωγοί υπηρετούν σε σχολεία αστικής περιοχής με πολλούς μαθητές.

⁸. Το αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο καταρτίστηκε με βάση το θεωρητικό πλαίσιο διδακτορικής διατριβής στο πλαίσιο της οποίας εντάσσεται το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα.

Ερευνητικά ευρήματα

Ερευνητικά ευρήματα ερωτηματολογίων

Με βάση την ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων, διαπιστώνεται ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι γνωρίζουν «λίγο» τα επίσημα κείμενα (ΔΕΠΠΣ και ΒΔ) και τη μέθοδο διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου (πίνακας 8). Η συντριπτική πλειονότητα των νηπιαγωγών δήλωσε ότι έχει μια σχετικά μικρή γνώση του προγράμματος διδασκαλίας της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο. Το 13,8% απάντησε ότι θεωρεί ότι δεν την γνωρίζει 'καθόλου', το 41,1% 'λίγο', το 27,6% δήλωσε ότι την γνωρίζει 'αρκετά', ενώ μόλις το 13,8% δήλωσε ότι την γνωρίζει 'πολύ'. Στις απαντήσεις αυτές παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο (Cramer's $V=0,381$, $\chi^2=47,312$, $df=4$, $p<0,001$). Πιο συγκεκριμένα οι νηπιαγωγοί που δήλωσαν ότι έχουν επιπλέον σπουδές δήλωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άλλους ότι γνωρίζουν το πρόγραμμα διδασκαλίας της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο.

Οι δάσκαλοι φάνηκαν πολύ πιο αρνητικοί όσον αφορά τη γνώση των επίσημων κειμένων (ΔΕΠΠΣ και ΟΝ) και της μεθόδου προσέγγισης του γραμματισμού στο νηπιαγωγείο (πίνακας 9). Το 34% των δασκάλων απάντησε ότι δεν έχει 'καθόλου' γνώση, το 39,5% ότι τα γνωρίζει 'λίγο', ενώ πολύ μικρά ποσοστά συγκέντρωσαν οι άλλες απαντήσεις. Ως εκ τούτου, οι απαντήσεις των δασκάλων είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικές από τις αντίστοιχες των νηπιαγωγών (Cramer's $V=0,242$, $\chi^2=36,825$, $df=4$, $p<0,001$).

Στην ερώτηση που αφορά τον τρόπο με την οποίο απέκτησαν τη γνώση των επίσημων κειμένων (ΔΕΠΠΣ και ΒΔ) και της μεθόδου διδακτικής προσέγγισης της άλλης βαθμίδας, απάντησαν μόνο όσοι νηπιαγωγοί απάντησαν θετικά στην προηγούμενη ερώτηση για την αίσθηση της γνώσης (πίνακας 12). Απάντησαν σε κάθε επιλογή που τους δίνονταν ξεχωριστά. Σε ποσοστό 36,8% είχαν/έχουν παιδιά που φοίτησαν/φοιτούν στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου και έτσι γνώρισαν τη μέθοδο διδασκαλίας, ενώ οι 106 (32,5%) δήλωσαν ότι ενδιαφέρθηκαν οι ίδιοι να μάθουν τη μέθοδο διδασκαλίας της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου. Οι 82 νηπιαγωγοί (25,2%) δήλωσαν ότι έχουν συνεργαστεί με δασκάλους και τους εξήγησαν τη μέθοδο διδασκαλίας τους, ενώ 46 νηπιαγωγοί (14,1%) απάντησαν ότι

γνωρίζουν τη μέθοδο αυτή γιατί στον ελεύθερο χρόνο τους βοήθησαν παιδιά αυτής της τάξης για την προετοιμασία των μαθημάτων τους. Φυσικά, όπως ήταν αναμενόμενο, οι 240 νηπιαγωγοί (73,6%) δήλωσαν ότι δε γνωρίζουν καθόλου τη μέθοδο διδασκαλίας της γλώσσας στην Α' δημοτικού, ενώ μόλις το 25,4% των νηπιαγωγών απάντησε θετικά, επιβεβαιώνοντας τις απαντήσεις τους στην προηγούμενη ερώτηση.

Πίνακας 1. Τρόποι που απέκτησαν γνώσεις της διδακτικής προσέγγισης της άλλης βαθμίδας

Νηπιαγωγοί	Ενδιαφέρθηκα να μάθω τη μέθοδο διδασκαλίας	Είχα/έχω παιδιά που φοίτησαν/ούν στην Α' τάξη	Συνεργάστηκα με δασκάλους οι οποίοι μου εξήγησαν τη μέθοδο διδασκαλίας τους	Στον ελεύθερο χρόνο μου βοήθησα παιδιά αυτής της τάξης για την προετοιμασία των μαθημάτων τους
Ναι	106 (32,5)	120 (36,8)	82 (25,2)	46 (14,1)
Όχι	220 (67,5)	206 (63,2)	244 (74,8)	280 (85,9)

Στην ερώτηση που αφορά τον τρόπο με την οποίο απέκτησαν τη γνώση των επίσημων κειμένων (ΔΕΠΠΣ και ΟΝ) και της μεθόδου διδακτικής προσέγγισης της άλλης βαθμίδας, όσοι δάσκαλοι απάντησαν θετικά στην προηγούμενη ερώτηση για την αίσθηση της γνώσης απάντησαν σε κάθε επιλογή που τους δίνονταν ξεχωριστά (πίνακας 13). Έτσι σε ποσοστό 15,4% δήλωσαν ότι ενδιαφέρθηκαν να μάθουν τη μέθοδο ενίσχυσης του γραμματισμού στο νηπιαγωγείο, ενώ σε ποσοστό 19,6% είχαν/έχουν παιδιά που φοίτησαν/φοιτούν στο νηπιαγωγείο και έτσι γνώρισαν τη μέθοδο διδακτικής προσέγγισης. Οι 75 δάσκαλοι (24,5%) δήλωσαν ότι έχουν συνεργαστεί με νηπιαγωγούς που τους εξήγησαν την προσέγγιση της γλώσσας στο νηπιαγωγείο, ενώ μόλις 6 δάσκαλοι (2,0%) απάντησαν ότι γνωρίζουν τη μέθοδο αυτή γιατί στον ελεύθερο χρόνο τους ασχολήθηκαν δημιουργικά με νήπια και ενδιαφέρθηκαν να μάθουν την προσέγγιση της γλώσσας στο νηπιαγωγείο.

Πίνακας 2. Τρόποι που απέκτησαν γνώσεις της διδακτικής προσέγγισης της άλλης βαθμίδας

Δάσκαλοι	Ενδιαφέρθηκα να μάθω τη μέθοδο διδασκαλίας	Είχα/έχω παιδιά που φοίτησαν/ούν στο νηπιαγωγείο	Συνεργάστηκα με νηπιαγωγούς που εξήγησαν την προσέγγιση της γλώσσας στο νηπιαγωγείο	Στον ελεύθερο χρόνο μου έχω ασχοληθεί δημιουργικά με νήπια και ενδιαφέρθηκα να μάθω την προσέγγιση της γλώσσας στο νηπιαγωγείο
Ναι	47 (15,4)	60 (19,6)	75 (24,5)	6 (2,0)
Όχι	259 (84,6)	246 (80,4)	231 (75,5)	300 (98,0)

Στη συνέχεια τέθηκαν ερωτήσεις που αφορούν τις μεθοδολογικές και διδακτικές προσεγγίσεις που προτείνονται από τα επίσημα εγχειρίδια του νηπιαγωγείου (ΔΕΠΠΣ και ΟΝ) και του δημοτικού σχολείου (ΔΕΠΠΣ και ΒΔ), αντιστοίχως στις νηπιαγωγούς και στους δασκάλους της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου (πίνακες 3 και 4, αντιστοίχως). Οι ερωτώμενες νηπιαγωγοί (πίνακας 3) αρχικά κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση «Όσον αφορά το ΔΕΠΠΣ & τον Οδηγό Νηπιαγωγού διακρίνω μια προσπάθεια συσχέτισης μεταξύ των θεωρητικών αρχών που υιοθετούνται για την προσέγγιση της γλώσσας στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο». Οι απαντήσεις σχεδόν του μισού πληθυσμού συγκεντρώνονται στο 'αρκετά' (48,5%) και οι υπόλοιπες κατανέμονται στο 'λίγο' (19,9%) και στο 'καθόλου' (18,1%). Στην ερώτηση για τη συσχέτιση των προτεινόμενων διδακτικών πρακτικών του ΔΕΠΠΣ και του Οδηγού Νηπιαγωγού για τη διδασκαλία της γλώσσας στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο το 41,1% απάντησε ότι συμφωνεί 'αρκετά' στην ύπαρξη συσχέτισης των προτεινόμενων διδακτικών πρακτικών, το 24,5% συμφωνεί 'λίγο', το 13,8% 'πολύ', ενώ το 18,7% φαίνεται να μη συμφωνεί 'καθόλου'. Στην ερώτηση που αφορά την υποστήριξη και διευκόλυνση του έργου των δασκάλων της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου στη διδασκαλία της γλώσσας από τα επίσημα κείμενα του νηπιαγωγείου, το 36,5% απάντησε 'αρκετά', το 31,6% 'πολύ', το 14,4% 'πάρα πολύ', ενώ μικρά ποσοστά των ερωτώμενων έδωσαν αρνητικές απαντήσεις. Φαίνεται λοιπόν οι νηπιαγωγοί να πιστεύουν στον υποστηρικτικό και ενισχυτικό ρόλο των επίσημων κειμένων του νηπιαγωγείου τόσο για τους ίδιους, όσο και για τους δασκάλους της πρώτης σχολικής ηλικίας, για την ενίσχυση του γραμματισμού.

Πίνακας 2. Αντιλήψεις για τις μεθοδολογικές και διδακτικές προσεγγίσεις

Νηπιαγωγοί	Όσον αφορά το ΔΕΠΠΣ & τον Οδηγό Νηπιαγωγού διακρίνω μια προσπάθεια συσχέτισης μεταξύ των θεωρητικών αρχών που υιοθετούνται για την προσέγγιση της γλώσσας στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο.	Όσον αφορά το ΔΕΠΠΣ & τον Οδηγό Νηπιαγωγού διακρίνω μια προσπάθεια συσχέτισης μεταξύ των προτεινόμενων διδακτικών πρακτικών για τη διδασκαλία της γλώσσας στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο.	Όσον αφορά το ΔΕΠΠΣ & τον Οδηγό Νηπιαγωγού πιστεύω ότι διευκολύνουν το έργο των δασκάλων της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου στη διδασκαλία της γλώσσας.
Καθόλου	59 (18,1)	61 (18,7)	14 (4,3)
Λίγο	65 (19,9)	80 (24,5)	43 (13,2)
Αρκετά	158 (48,5)	134 (41,1)	119 (36,5)

Πολύ	35 (10,7)	45 (13,8)	103 (31,6)
Πάρα πολύ	9 (2,8)	6 (1,8)	47 (14,4)

Για τη συσχέτιση των μεθοδολογικών προσεγγίσεων της γλώσσας στο νηπιαγωγείο και του Βιβλίου Δασκάλου για τη γλώσσα της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου (πίνακας 4) το 45,4% των δασκάλων απάντησαν ότι συμφωνούν 'πολύ', το 15,4% 'πάρα πολύ', το 19% 'αρκετά', ενώ πολύ μικρά ποσοστά των ερωτώμενων φάνηκε να μη συμφωνούν με την ύπαρξη συσχέτισης. Στην ερώτηση «όσον αφορά το ΔΕΠΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας για την Α' τάξη του δημοτικού σχολείου διακρίνω κάποια σχέση με τη διδακτική προσέγγιση της γλώσσας στο νηπιαγωγείο», το 43,5% των δασκάλων απάντησε 'αρκετά', το 17,3% 'λίγο' και το 18,3% 'καθόλου'. Σε αντίστοιχη ερώτηση που αφορά την υιοθέτηση σχετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων για τη διδασκαλία της γλώσσας από τα αναλυτικά προγράμματα των 2 βαθμίδων, δηλαδή από το ΔΕΠΠΣ της ελληνικής γλώσσας για την Α' τάξη του δημοτικού σχολείου και το ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο, το 48% των δασκάλων απάντησε ότι συμφωνεί 'πολύ', το 16% συμφωνεί 'πάρα πολύ' και το 16,3% φαίνεται να συμφωνεί 'αρκετά'.

Πίνακας 3. Αντιλήψεις για τις μεθοδολογικές και διδακτικές προσεγγίσεις

Δάσκαλοι	Όσον αφορά το ΔΕΠΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας για την Α' τάξη του δημ. σχολείου διακρίνω κάποια σχέση με τη διδακτική προσέγγιση της γλώσσας στο νηπιαγωγείο	Όσον αφορά το ΔΕΠΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας για την Α' τάξη του δημ. σχολείου πιστεύω ότι υιοθετεί ανάλογες μεθοδολογικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της γλώσσας με τις προτεινόμενες από το ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο	Όσον αφορά το Βιβλίο Δασκάλου για τη Γλώσσα της Α' τάξης του δημ. σχολείου διακρίνω κάποια σχέση με τη διδακτική προσέγγιση της γλώσσας στο νηπιαγωγείο	Όσον αφορά το Βιβλίο Δασκάλου για τη Γλώσσα της Α' τάξης του δημ. σχολείου πιστεύω ότι υιοθετεί ανάλογες μεθοδολογικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της γλώσσας με τις προτεινόμενες από το ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο
Καθόλου	56 (18,3)	27 (8,8)	27 (8,8)	30 (9,8)
Λίγο	53 (17,3)	33 (10,8)	35 (11,4)	39(12,7)
Αρκετά	133 (43,5)	50 (16,3)	58 (19,0)	55 (18,0)
Πολύ	47 (15,4)	147 (48,0)	139 (45,4)	143 (46,7)
Πάρα πολύ	17 (5,6)	49 (16,0)	47 (15,4)	39 (12,7)

Στην ερώτηση που αφορά τη συσχέτιση των προτεινόμενων από το ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο διδακτικών προσεγγίσεων της γλώσσας στο νηπιαγωγείο με το Βιβλίο δασκάλου για τη γλώσσα της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου, οι δάσκαλοι συμφωνούν σε ποσοστό 12,7% 'πάρα πολύ', 46,7% 'πολύ' και 18% 'αρκετά'.

Μικρότερα ποσοστά των ερωτώμενων δηλώνουν μικρό βαθμό συμφωνίας. Από τις απαντήσεις των δασκάλων φαίνεται να πιστεύουν ότι κάποιες από τις θεωρητικές αρχές και τις διδακτικές προσεγγίσεις του Βιβλίου Δασκάλου, που είναι και το βασικό τους εγχειρίδιο, σχετίζονται άμεσα με τη διδασκαλία της γλώσσας στο νηπιαγωγείο και το έργο των νηπιαγωγών.

Ερευνητικά ευρήματα ημιδομημένων συνεντεύξεων

Με βάση αυτά τα ερευνητικά ευρήματα σχεδιάστηκε σχετικό ερώτημα για νηπιαγωγούς και δασκάλους στη β' φάση της έρευνας, στον οδηγό της ημιδομημένης συνέντευξης.

Συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις που προτείνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα για την ενίσχυση του γραμματισμού στο νηπιαγωγείο και τις πρακτικές διδασκαλίας που υιοθετούνται από τους δασκάλους της Α' τάξης με βάση τις θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις που προτείνονται από το δικό τους αναλυτικό πρόγραμμα, το βιβλίο του δασκάλου και το ΔΕΠΠΣ για την Α' και Β' τάξη του δημοτικού σχολείου. Από τις απαντήσεις τους προέκυψαν οι εξής κατηγορίες ανάλυσης: α) δεν υπάρχει καμία συσχέτιση του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου και της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στην Α' τάξη, β) υπάρχει μερική συσχέτιση του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου και της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στην Α' τάξη, γ) υπάρχει μεγάλη συσχέτιση του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου και της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στην Α' τάξη, δ) δε γνωρίζω το πρόγραμμα διδασκαλίας της γλώσσας στην Α' τάξη, άρα δε γνωρίζω αν υπάρχει συσχέτιση με το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου ή όχι.

Οι απαντήσεις των νηπιαγωγών φαίνεται να συγκλίνουν ως προς τις δύο πρώτες κατηγορίες ανάλυσης, δηλαδή την πλήρη ανυπαρξία συσχέτισης ή τη μερική συσχέτιση μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, οι 8 στις 16 νηπιαγωγούς απάντησαν με έμφαση ότι δεν υπάρχει συσχέτιση, ενώ οι 4 από τις 16 φάνηκαν πιο μετριοπαθείς δηλώνοντας μερική συσχέτιση μεταξύ του αναλυτικού προγράμματος νηπιαγωγείου και της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στην Α' τάξη. Μόνο 2 νηπιαγωγοί

φάνηκαν να πιστεύουν σημαντικά στην ύπαρξη συσχέτισης των 2 προσεγγίσεων, ενώ οι 2 από τις 16 δήλωσαν πλήρη άγνοια του προγράμματος διδασκαλίας της γλώσσας στην Α' τάξη, άρα άγνοια για την πιθανή συσχέτιση με το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου όσον αφορά τη γλώσσα.

Αρχικά οι νηπιαγωγοί που δηλώνουν ανυπαρξία συσχέτισης, αναφέρουν χαρακτηριστικά: *«Όχι, όχι, δε θεωρώ ότι σχετίζεται το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου για τη γλώσσα με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην Α' τάξη του δημοτικού, καθώς στο νηπιαγωγείο δίνεται έμφαση στην παιγνιώδη μορφή όλων των δραστηριοτήτων, και δεν προβλέπεται διδασκαλία μεμονωμένων γραμμάτων. Στην Α' δημοτικού, το πλαίσιο διδασκαλίας είναι τελείως διαφορετικό και επιπροσθέτως θεωρείται δεδομένη η γνώση των γραμμάτων από τα παιδιά που έρχονται από το νηπιαγωγείο»*. Μια άλλη νηπιαγωγός περιγράφοντας με γλαφυρό τρόπο την «τύχη» του προφορικού λόγου στο δημοτικό σχολείο σε σχέση πάντα με την ενίσχυσή του στο νηπιαγωγείο, δηλώνει επίσης την ανυπαρξία συσχέτισης των 2 προγραμμάτων: *«Η ταύτιση των στόχων φαίνεται μικρή, ίσως στους στόχους, π.χ. «να αντιγράφουν, να γράφουν όπως μπορούν»*. *Δε φαίνεται ωστόσο να υπάρχει σημείο συσχέτισης στον προφορικό λόγο. Δηλαδή στο νηπιαγωγείο τα παιδιά εξοικειώνονται κυρίως με τον προφορικό λόγο, ενώ θεωρώ ότι στο δημοτικό σχολείο ο προφορικός λόγος χάνεται, καταδυναστεύεται στο όνομα της οργανωμένης και συστηματικής γνώσης και διδασκαλίας»*.

Πιο μετριοπαθής εμφανίζεται άλλη νηπιαγωγός: *«Σαφής συσχέτιση θα έλεγα ότι δεν υπάρχει. Είναι ουσιαστικά ίσως ως ένα μικρό βαθμό η 'προετοιμασία' για το δημοτικό, αλλά σε αρκετά πρωτόλειο στάδιο με ένα ίσως όχι ευδιάκριτο τρόπο»*. Στο ίδιο πλαίσιο, μια νηπιαγωγός σημειώνει τη διαφορετική στοχοθεσία των δύο προγραμμάτων, υπονοώντας ότι αν καλυφθούν οι σκοποί και οι στόχοι του νηπιαγωγείου, όπως περιγράφονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, τότε μόνο τα παιδιά μπορούν να ενταχθούν ομαλά στο δημοτικό σχολείο: *«Τα παιδιά προετοιμάζονται για το δημοτικό σχολείο μέσα από ποικίλες δραστηριότητες. Σκοπός όμως στο νηπιαγωγείο δεν είναι να μάθουν να γράφουν, αλλά να αντιληφθούν τη σύνδεση του γραπτού και του προφορικού λόγου, να κατανοήσουν ότι η γραφή είναι ένα μέσο επικοινωνίας και να τα ενθαρρύνουμε ώστε να γράψουν όπως και ό,τι μπορούν. Εφόσον έχουν επιτευχθεί τα παραπάνω, τα παιδιά μπορούν να ενταχθούν ομαλά στο δημοτικό»*.

Σε μερική συσχέτιση των 2 προγραμμάτων εντάσσεται η απάντηση που έδωσε μια νηπιαγωγός: «Θεωρητικά οι άνθρωποι οι οποίοι εργάστηκαν για να φτιάξουν τα αναλυτικά προγράμματα των δύο βαθμίδων πρέπει να είχαν σκοπό να σχετίσουν τη γλώσσα στο νηπιαγωγείο και στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου. Αυτό έγινε εφικτό μέχρι ενός σημείου. Μια βασική συσχέτιση είναι η φωνολογική επίγνωση. Πλέον τα παιδιά μαθαίνουν τα φωνήματα κι όχι την ονομασία του κάθε γράμματος, πράγμα το οποίο διευκολύνει πολύ τη μάθηση στη γλώσσα. Επιπλέον το νηπιαγωγείο φέρνει τα παιδιά πολύ κοντά με τα βιβλία και τα διάφορα ήδη κειμένου κι έτσι είναι αρκετά εξοικειωμένα κι έτοιμα να δεχτούν τη γνώση στο δημοτικό σχολείο. Το μόνο που δυσκολεύει λίγο είναι ότι τα παιδιά αλλάζουν απότομα στρατηγική, αφού από τα τραπεζάκια, τις γωνιές και το παιχνίδι μπαίνουν γρήγορα στο βιβλίο, το θρανίο και τον πίνακα». Στην ερώτηση «Πως θα περιγράφατε αυτά που κάνετε για τη γλώσσα στο νηπιαγωγείο» απάντησε: «Προσπαθούμε μέσα από το παιχνίδι, είτε στο οργανωμένο είτε στο αυθόρμητο πρόγραμμα, να περάσουμε στα παιδιά κάποια πράγματα για τη γλώσσα, που λίγο πολύ τους είναι γνωστά αλλά δεν έχουν συνειδητοποιήσει τη γνώση που κατέχουν. Αυτό κάνουμε. Τα βοηθάμε να αναδείξουν όσα ξέρουν. Κάποιες συνάδελφοι δουλεύουν με πιο οργανωμένο τρόπο, και συγκεκριμένες δραστηριότητες, φύλλα εργασίας, κ.α. Κάποιες άλλες βασίζονται μόνο στο παιχνίδι και σε αυτά που ξέρουν τα παιδιά και θέλουν να μάθουν. Εγώ προσπαθώ να είμαι κάπου ανάμεσα. Τα κάνω και τα δύο. Με λίγο μέτρο. Δεν ξέρω να σας πω αν τα καταφέρνω, αλλά νιώθω καλά ως προς αυτό». Η νηπιαγωγός αυτή, παρόλο που δεν έχει επιπλέον σπουδές, φάνηκε να γνωρίζει τις θεωρητικές αρχές του αναλυτικού προγράμματος για το νηπιαγωγείο και να προσπαθεί να εφαρμόσει αυτές τις θεωρητικές αρχές και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που προτείνονται στο καθημερινό πρόγραμμά της.

Στην ερώτηση «αν θα μπορούσε αυτή η σχέση των 2 προγραμμάτων να προσδιορίζεται διαφορετικά, με άλλο τρόπο» μια νηπιαγωγός, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης στη διδακτική της γλώσσας, απάντησε: «Θεωρώ ότι θα μπορούσε να υπάρχει μεγαλύτερη συσχέτιση εφόσον το γλωσσικό μάθημα στην Α' τάξη δε θα περιορίζονταν ή δε θα έδινε σχεδόν αποκλειστικά έμφαση στο κομμάτι της φωνολογικής επίγνωσης και της διδασκαλίας των γραμμάτων, αλλά θα επεκτεινόταν και στο κομμάτι που αφορά στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας. Η κάλυψη της διδακτικής ύλης στο δημοτικό είναι σίγουρα ανασταλτικός παράγοντας ως προς αυτή την κατεύθυνση». Η νηπιαγωγός αυτή φαίνεται να θεωρεί ότι η προσέγγιση

της διδασκαλίας της γλώσσας στην Α' τάξη, που παρακολουθεί η κόρη της τη χρονιά που διενεργούνται οι συνεντεύξεις, δίνει σχεδόν αποκλειστικά έμφαση στο κομμάτι της φωνολογικής επίγνωσης και της διδασκαλίας γραμμάτων, αγνοώντας την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας και την καλλιέργεια του προφορικού λόγου, στόχοι που αφορούν σε μεγάλο βαθμό την ενίσχυση του φυσικού γραμματισμού, όπως αυτός λαμβάνει χώρα ή θα έπρεπε να λαμβάνει χώρα στο νηπιαγωγείο.

Στις ερωτήσεις που τέθηκαν στην α' φάση της έρευνας και αφορούν τη συσχέτιση θεωρητικών αρχών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων των προγραμμάτων νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου οι παραπάνω νηπιαγωγοί δήλωσαν μικρή συσχέτιση, επαληθεύοντας την εικόνα που έχουν για τα 2 προγράμματα.

Εκτός όμως από τις νηπιαγωγούς που δήλωσαν ανυπαρξία συσχέτισης των 2 προγραμμάτων, νηπιαγωγείου και Α' τάξης του δημοτικού σχολείου, υπάρχουν και αυτές που είναι περισσότερο θετικές ως προς τη συσχέτισή τους. Μια νηπιαγωγός, με 34 χρόνια υπηρεσία, δηλώνει: *«Ναι, θεωρητικά συνδέονται, σχετίζονται. Μελέτησα το βιβλίο δασκάλου της Α' τάξης πριν μερικά χρόνια για να δω τι κάνουν, καθαρά από προσωπικό ενδιαφέρον. Επειδή δεν έχω και δικά μου παιδιά ήθελα να έχω μια εικόνα, ήθελα να ξέρω τι γίνεται στην Α' τάξη, τι περιμένουν από εμάς να έχει γίνει. Υπάρχει λοιπόν μια σχετικότητα, καθώς κι εκεί αναφέρεται ότι δουλεύουν με ποικιλία κειμένων, ταμπέλες, πινακίδες, έντυπα, κ.α. Προωθούν την εξοικείωση των παιδιών με τον προφορικό λόγο και ενισχύουν την παραγωγή του γραπτού λόγου. Αυτά κάνουμε κι εμείς στο νηπιαγωγείο. Απλώς δεν ξέρω αν στο δημοτικό γίνονται ή υπάρχουν μόνο σε θεωρητικό επίπεδο. Πολύ πιθανόν να μην κάνουν τίποτα, γιατί τρέχουν από την ύλη μέχρι το Δεκέμβριο ειδικά». Η συγκεκριμένη νηπιαγωγός έχοντας μελετήσει το αναλυτικό πρόγραμμα της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου⁹ έχει μια σαφή και ξεκάθαρη εικόνα για τη συσχέτιση και τη σύνδεση των όσων προβλέπονται και υποδεικνύονται σε θεωρητικό επίπεδο από τα 2 προγράμματα. Εκφράζει όμως το*

⁹. Πρόκειται για τη μοναδική νηπιαγωγό του δείγματος (όπως ήδη αναφέρθηκε σε άλλο σημείο της παρουσίασης των αποτελεσμάτων της ημιδομημένης συνέντευξης) που δήλωσε γνώση του προγράμματος διδασκαλίας της γλώσσας στην Α' τάξη από μελέτη των εγχειριδίων λόγω προσωπικού ενδιαφέροντος και προσωπικών κινήτρων.

δισταγμό και την αμφιβολία της για την πραγματοποίηση και την υλοποίησή τους στο δημοτικό σχολείο.

Πέρα όμως από τις νηπιαγωγούς που πιστεύουν στην ύπαρξη ή την ανυπαρξία συσχέτισης των 2 προγραμμάτων υπάρχουν και αυτές οι νηπιαγωγοί που δήλωσαν πλήρη άγνοια της διδασκαλίας, όπως αυτή λαμβάνει χώρα στο δημοτικό σχολείο, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να αποφανθούν για την πιθανή συσχέτιση των προγραμμάτων. Στην ερώτηση που ακολούθησε: *«Θεωρείτε ότι θα έπρεπε να σχετίζονται τα δύο προγράμματα, το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου»* μια νηπιαγωγός με 33 χρόνια υπηρεσία, απάντησε εμφαντικά: *«Νομίζω ότι αυτό εξυπακούεται. Προφανώς και το ένα θα έπρεπε να είναι συνέχεια του άλλου. Αυτό μου ακούγεται ως λογικό. Δε γίνεται να είναι δυο χωριστά πράγματα. Η πορεία προς τη μάθηση είναι κοινή. Δηλαδή τι? Άλλα κάνω στο νηπιαγωγείο, άλλα στο δημοτικό, άλλα στο γυμνάσιο και ούτω κάθε εξής? Πως γίνεται αυτό»*. Στο σημείο αυτό θα μπορούσαμε να πούμε ότι μια τόσο έμπειρη νηπιαγωγός, η οποία στην επαγγελματική της πορεία έχει βιώσει όλες τις αλλαγές που συνέβησαν με τα αναλυτικά προγράμματα, τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, τη θέσπιση της προσχολικής εκπαίδευσης ως υποχρεωτικής, φαίνεται πλήρως συνειδητοποιημένη ως προς την ανάγκη ύπαρξης συνέχειας μεταξύ των 2 προγραμμάτων, νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου.

Στο ίδιο πλαίσιο διεξαγωγής των ημιδομημένων συνεντεύξεων, οι συμμετέχοντες/ούσες στην έρευνα δάσκαλοι/ες της Α' τάξης ρωτήθηκαν αναφορικά με τις αντιλήψεις τους για το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και τη συσχέτισή του με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην Α' τάξη. Διατυπώθηκαν και υποερωτήματα που περιλαμβάνονταν στον οδηγό συνέντευξης ή/και αναδύθηκαν κατά τη διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων. Από τις απαντήσεις των δασκάλων προέκυψαν οι εξής κατηγορίες ανάλυσης: α) *δεν υπάρχει καμία συσχέτιση του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου και της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στην Α' τάξη*, β) *υπάρχει μερική συσχέτιση του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου και της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στην Α' τάξη*, γ) *υπάρχει μεγάλη συσχέτιση του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου και της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στην Α' τάξη*, δ) *δε γνωρίζω το*

πρόγραμμα διδασκαλίας της γλώσσας στην Α' τάξη, άρα δε γνωρίζω αν υπάρχει συσχέτιση με το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου ή όχι.

Οι 10 δάσκαλοι/ες δήλωσαν με σαφήνεια ότι δε γνωρίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και δεν μπορούν να απαντήσουν στην ερώτηση συσχέτισής του με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην Α' τάξη. Οι 4 εξ αυτών απάντησαν αρνητικά στη συσχέτιση αναφερόμενοι/ες εμμέσως σε κάποια μερική συσχέτιση, ενώ μόνο 2 δασκάλες, με 15 χρόνια υπηρεσίας η κάθε μια και μεταπτυχιακές σπουδές, φάνηκαν θετικές σε αυτή τη συσχέτιση. Για την ύπαρξη συσχέτισης, μια δασκάλα αναφέρει χαρακτηριστικά: «Ναι, σχετίζεται σημαντικά. Δε γνωρίζω να σας πω ακριβώς για τα αναλυτικά προγράμματα, αν και από λίγες συζητήσεις που έχω κάνει με συναδέλφους νηπιαγωγούς νομίζω ότι πάνω κάτω οι απόψεις μας συμφωνούν, έχουμε την ίδια φιλοσοφία». Στην ερώτηση που ακολούθησε «Τι εννοείτε την ίδια φιλοσοφία; Που νιώθετε ότι συγκλίνουν οι απόψεις σας με τις νηπιαγωγούς;» η δασκάλα αυτή απάντησε: «Κοιτάζτε, κάνουμε όλοι περίπου τα ίδια πράγματα, αλλά με πολύ διαφορετικό τρόπο. Οι νηπιαγωγοί παίζουν, κάνουν πράγματα αυθόρμητα, δεν έχουν ύλη, βιβλία αλλά κάνουν αρκετά πράγματα από αυτά που κάνουμε εμείς. Μου έλεγε μια φίλη νηπιαγωγός ότι κάνουν αντιστοιχήσεις γραμμάτων και φωνών, κάνουν αναγνώριση γραμμάτων, κ.α. αλλά μέσα από το παιχνίδι. Τα ίδια κάνουμε κι εμείς ειδικά το πρώτο διάστημα, αλλά εμείς τα κάνουμε οργανωμένα, με πρόγραμμα, συγκεκριμένη σειρά και διάταξη. Βέβαια δε σας κρύβω ότι εγώ ξεφεύγω κάποιες φορές από το πρόγραμμά μου και κάνω λίγο πιο δικά μου πράγματα στα παιδιά». Όταν ρωτήθηκε «Τι εννοείται λίγο πιο δικά σας;» απάντησε: «Εννοώ, λίγο πιο ελεύθερα. Δεν τα γράφει το βιβλίο μαθητή, ούτε το βιβλίο δασκάλου, αλλά μου προκύπτουν εμένα από τη δυναμική και τη σύνθεση της τάξης. Μια χρονιά ας πούμε που είχα Α' τάξη και τα 12 στα 17 παιδιά ήταν δίγλωσσα εννοείται ότι εκεί έκανα πολλά δικά μου πράγματα, έφερνα άλλο υλικό, έκανα παιχνίδια, τραγούδια και προσπαθούσα με κάθε τρόπο να νιώσουν αποδοχή και όμορφα και μετά να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν. Και πήγαν όλα καλά τότε. Όλα τα παιδιά έφυγαν από την Α' τάξη γνωρίζοντας να διαβάζουν σε ικανοποιητικό βαθμό και να γράφουν σχετικά καλά».

Η δασκάλα αυτή φανερώνει μια διάθεση να υιοθετήσει στην τάξη της την προσέγγιση του γραμματισμού, όπως αυτός υποδεικνύεται και προτείνεται από τις θεωρητικές αρχές του ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο και τον Ο.Ν. Η φιλοσοφία της φαίνεται να συγκλίνει και να απορρέει από τις αρχές του αναδυόμενου γραμματισμού και της

επικοινωνιακής προσέγγισης, πλαισιωμένα με δράσεις και προσεγγίσεις που συγκλίνουν προς την εκμάθηση του κώδικα γραφής και ανάγνωσης. Λόγω της δικής της προσέγγισης φαίνεται να αξιολογεί ως σημαντική τη συσχέτιση των επίσημων κειμένων της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου (συγκεκριμένα αναφέρει το ΒΔ για τη γλώσσα της Α' δημοτικού και το Βιβλίου μαθητή ως επίσημα κείμενα και όχι το ΔΕΠΠΣ) με την προσέγγιση του νηπιαγωγείου. Η αναφορά στα ΒΔ για τη γλώσσα της Α' δημοτικού και το Βιβλίου μαθητή ως επίσημα κείμενα μπορεί να ερμηνευτεί με την εξοικειώσή της με τα συγκεκριμένα εγχειρίδια και τη δυσκολία που μπορεί να έχει η ίδια να προσεγγίσει το ΔΕΠΠΣ για τη διδασκαλία της Γλώσσας στην Α' τάξη.

Υπήρξαν βέβαια και δάσκαλοι/ες που με σαφήνεια και συνέπεια υποστήριξαν την πλήρη αναντιστοιχία του ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην Α' τάξη: *«Πιστεύω πως όχι. Τι δουλειά έχουν αυτά που κάνουμε εμείς με αυτά που κάνουν στο νηπιαγωγείο Δυστυχώς τους μαθαίνουμε από την αρχή πράγματα, που φυσικά θα έπρεπε να ξέρουν όταν έρχονται από το νηπιαγωγείο, αλλά δεν ξέρουν πολλά. Θα έπρεπε να έχουμε κάποιες κοινές επιμορφώσεις με τις νηπιαγωγούς για τα αναλυτικά προγράμματα»*. Οι δάσκαλοι/ες που απάντησαν αρνητικά ως προς τη συσχέτιση αναφέρθηκαν εμφαντικά στις απαντήσεις τους στην ανάγκη κοινής επιμόρφωσης νηπιαγωγών και δασκάλων, ώστε να υπάρξει σύγκλιση των 2 προσεγγίσεων και οι μαθητές να έρχονται καλύτερα προετοιμασμένοι για τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στην Α' τάξη.

Οι περισσότεροι δάσκαλοι/ες, όμως, δήλωσαν άγνοια του ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο για τη γλώσσα: *«Δεν έχω διαβάσει το ΑΠ του νηπιαγωγείου. Δεν το γνωρίζω. Φέτος αρχίζω και μαθαίνω λίγα πράγματα για το νηπιαγωγείο, καθώς τώρα η κόρη μου πηγαίνει εκεί»*. Στην ερώτηση *«Τι θα σας βοηθούσε ώστε να νιώθετε καλύτερα»* μια δασκάλα απάντησε: *«Θα με βοηθούσε πολύ στη διδασκαλία μου στην Α' τάξη αν γνώριζα λεπτομερώς τι είχαν διδαχθεί οι μαθητές μου στο νηπιαγωγείο. Γνώριζα μόνο ό,τι μου είχε πει η νηπιαγωγός σε κάποιες σποραδικές συζητήσεις που είχαμε κάνει. Συνήθως οι περισσότεροι/ες δάσκαλοι/ες, όταν αναλαμβάνουμε την Α' τάξη, περιοριζόμαστε στο να ενημερωθούμε για το προφίλ των μαθητών και την οικογενειακή τους κατάσταση και όχι τόσο για το τι έμαθαν στο νηπιαγωγείο»*. Όταν ζητήθηκε η γνώμη της και οι προτάσεις της, πρότεινε: *«Το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου για τη γλώσσα δεν έχει παρουσιαστεί ποτέ σε όσα σεμινάρια*

παρακολούθησα για τη διδασκαλία της γλώσσας στην Α' τάξη. Ούτε και στο διδασκαλείο σε μαθήματα που κάναμε σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού. Θα πρότεινα λοιπόν μια από κοινού επιμόρφωση και πλήρη ενημέρωση, δασκάλων και νηπιαγωγών για το έργο μας εκατέρωθεν».

Μια άλλη δασκάλα δήλωσε άγνοια του ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο, ενώ έδειξε να γνωρίζει κάποια πράγματα για τον τρόπο ενίσχυσης του φυσικού γραμματισμού, καθώς η ίδια έχει δικό της παιδάκι που φοιτά στο νηπιαγωγείο. Αναφέρθηκε χαρακτηριστικά στον τρόπο προσέγγισης του γραμματισμού υποδεικνύοντας τις θεωρητικές αρχές που προτείνονται και υιοθετούνται από το ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο και τον ΟΝ. Στις προτάσεις που έκανε αναφορικά με τον τρόπο συσχέτισης των προγραμμάτων νηπιαγωγείου και Α' τάξης του δημοτικού σχολείου, δήλωσε χαρακτηριστικά: *«Στο νηπιαγωγείο τα παιδιά πρέπει να εξοικειωθούν με τον προφορικό και γραπτό λόγο μέσα από το παιχνίδι και αυθόρμητες δραστηριότητες, ενώ στο δημοτικό όλα αυτά να γίνουν πιο συστηματικά, μέσα από συγκεκριμένες, οργανωμένες και στοχοθετημένες δραστηριότητες».* Με τον τρόπο αυτό επισημαίνει δύο διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις του γραμματισμού, δείχνοντας έτσι, ότι η ίδια έχει μια ξεκάθαρη αντίληψη για το τι γίνεται στο νηπιαγωγείο και στη συνέχεια στο δημοτικό σχολείο: *«Επειδή έχω παιδάκι στο νηπιαγωγείο τυχαίνει να έχω κάνει αρκετές συζητήσεις με τις νηπιαγωγούς για τον τρόπο που ασχολούνται με τη γλώσσα. Παρόλα αυτά δε γνωρίζω το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Ξέρω ότι προσπαθούν μέσα από το παιχνίδι και μέσα από αυθόρμητες αλλά και κάποιες οργανωμένες δραστηριότητες να κάνουν κάποια πράγματα για τα γράμματα, για τις φωνούλες, κάποιες αντιστοιχήσεις, τους διαβάζουν πολλά παραμύθια και ειδικά με τη δανειστική βιβλιοθήκη τα παιδιά έρχονται σε άμεση επαφή και μαθαίνουν να αγαπούν τα βιβλία. Αυτά ξέρω. Με κάποιο τρόπο σχετίζονται οι δράσεις μας, όχι όμως άμεσα».* Στην επεξηγηματική ερώτηση *«Τι εννοείτε όχι άμεσα»* απάντησε: *«Θα σας απαντήσω κυρίως εμπειρικά, ως δασκάλα αλλά και ως μητέρα παιδιού που φοιτά στο νηπιαγωγείο. Άμεσα εννοώ να υπάρχουν κοινοί στόχοι καθορισμένοι, κοινές δράσεις με ίδια στοχοθεσία και δομή, να κάνουμε τα ίδια πράγματα. Αλλά νομίζω ότι δε θα έπρεπε να είναι και αυτός ο σκοπός μας».* Όταν ρωτήθηκε *«Πως θα περιγράφατε εσείς το σκοπό του νηπιαγωγείου και της Α' τάξης όσον αφορά τη γλώσσα»* απάντησε: *«Τώρα αυτό είναι δύσκολο να απαντηθεί. Αν και σας είπα ήδη την άποψή μου. Στο νηπιαγωγείο τα παιδιά πρέπει να εξοικειωθούν με τον προφορικό και γραπτό λόγο*

μέσα από το παιχνίδι και αυθόρμητες δραστηριότητες, ενώ στο δημοτικό όλα αυτά πρέπει να γίνουν πιο συστηματικά, μέσα από συγκεκριμένες, οργανωμένες και στοχοθετημένες δραστηριότητες».

Ανακεφαλαιωτικά, οι απαντήσεις των δασκάλων φαίνεται να συγκλίνουν αρκετά ως προς την πλήρη ανυπαρξία συσχέτισης ή την πλήρη άγνοια των 2 προσεγγίσεων. Από τις απαντήσεις των δασκάλων (στην α' αλλά και στη β' φάση της έρευνας) σε αυτό αλλά και σε άλλα ερωτήματα φάνηκε να απουσιάζει η σύνδεση, η συσχέτιση των 2 προγραμμάτων καθώς και ένα συνεργατικό πλαίσιο δασκάλων της Α' τάξης και νηπιαγωγών, με τους δασκάλους να επικαλούνται την ύλη, τις απαιτήσεις της και το λιγοστό χρόνο που έχουν, ώστε να συνεργαστούν με τις νηπιαγωγούς ή να μελετήσουν τον τρόπο ενίσχυσης του γραμματισμού στο νηπιαγωγείο. Οι δάσκαλοι φαίνεται να θεωρούν λογικό και αναμενόμενο το να μη γνωρίζουν τον τρόπο προσέγγισης του γραμματισμού στο νηπιαγωγείο από το οποίο προέρχονται οι μελλοντικοί μαθητές τους, ενώ όπως φαίνεται από την ανάλυση των απαντήσεών τους σε αυτό το ερώτημα αλλά και σε άλλα συναφή ερωτήματα, τόσο στο α' μέρος της έρευνας όσο και στο β', προσδοκούν από τις νηπιαγωγούς να τους ενημερώνουν για τα παιδιά που θα φοιτήσουν στο δημοτικό σχολείο αλλά και να ενημερώνονται οι ίδιες οι νηπιαγωγοί μέσα από επιμορφώσεις για τον τρόπο διδασκαλίας της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο. Στο σημείο αυτό, θα μπορούσε κανείς να πει ότι φαίνεται να υπολανθάνει μια αντίληψη των δασκάλων ότι οι ίδιοι ασκούν ένα συγκεκριμένο, συστηματικό και οργανωμένο διδακτικό έργο το οποίο οι νηπιαγωγοί οφείλουν να γνωρίζουν και να επιμορφώνονται πάνω σε αυτό, ενώ οι ίδιοι λόγω της πίεσης του χρόνου και της ύλης «δεν προλαβαίνουν» να ενημερωθούν και να καταρτιστούν για τον «αυθόρμητο» και παιγνιώδη τρόπο ενίσχυσης του γραμματισμού στο νηπιαγωγείο.

Συμπερασματικά, θα μπορούσε κανείς να πει ότι οι δάσκαλοι/ες εξαιτίας της μετριοπάθειας με την οποία απαντούν για το ζήτημα της συσχέτισης των προγραμμάτων νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου και της άγνοιας του ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο (που δε διστάζουν να δηλώσουν με μεγάλη σαφήνεια) στέκονται κριτικά και στην «προετοιμασία» των παιδιών και στις πρακτικές ενίσχυσης του γραμματισμού που έγιναν στο νηπιαγωγείο. Από τις απαντήσεις των δασκάλων που δηλώνουν ανυπαρξία συσχέτισης των προγραμμάτων ή πλήρη άγνοια των

προσεγγίσεων διαπιστώνει κανείς την απογοήτευσή τους από τις επιμορφωτικές δομές, από την στήριξη και την κατάρτιση που τους παρέχει η πολιτεία, ενώ η οποιαδήποτε μικρή γνώση προέρχεται μόνο από τις καθημερινές αυθόρμητες συζητήσεις με τους συναδέλφους του νηπιαγωγείου στο διάλειμμα ή όταν οι ίδιοι έχουν δικά τους παιδιά. Η συσχέτιση των απαντήσεων που δόθηκαν σε αυτό το ερώτημα της ημιδομημένης συνέντευξης με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν το βαθμό γνώσης και τον τρόπο απόκτησης, δεικνύουν έντονη συσχέτιση της «Προσωπικής μελέτης για την προετοιμασία για το διαγωνισμό εκπαιδευτικών» με τη θετική στάση απέναντι στη συσχέτιση των 2 προγραμμάτων. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή που μελέτησαν τα αναλυτικά προγράμματα για το διορισμό τους φαίνονται πιο θετικά διακείμενες απέναντι στη σύνδεση και τη συσχέτιση θεωρητικών αρχών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων των προγραμμάτων νηπιαγωγείου και Α' τάξης του δημοτικού.

Συζήτηση

Όσον αφορά το ερευνητικό ερώτημα *«Γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοσχολικής ηλικίας τα επίσημα κείμενα της βαθμίδας που έπεται ή προηγείται της δικής τους και το πρόγραμμα ενίσχυσης του γραμματισμού που υιοθετούν στις τάξεις τους και τι αντιλήψεις έχουν για αυτές»* φάνηκε ότι τόσο οι νηπιαγωγοί όσο και οι δάσκαλοι δε φαίνεται να γνωρίζουν και να υποστηρίζουν τη συσχέτιση και τη συνέχεια των 2 προγραμμάτων, γεγονός που επαληθεύει την ερευνητική μας υπόθεση: *«Τόσο οι νηπιαγωγοί όσο και οι δάσκαλοι αναμένεται να μη γνωρίζουν τις πρακτικές γραμματισμού που λαμβάνουν χώρα στην αντίστοιχη βαθμίδα που έπεται ή προηγείται της δικής τους, ενώ αναμένεται να έχουν σχηματίσει «εσφαλμένες/διαφορετικές» (μεταξύ τους) αντιλήψεις για τις αρχές και τις μεθοδολογικές τους προσεγγίσεις»*.

Με βάση την ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων, διαπιστώθηκε ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι γνωρίζουν «λίγο» τη μέθοδο διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου. Οι δάσκαλοι δήλωσαν ακόμη μεγαλύτερη αρνητική αίσθηση για τη γνώση της μεθόδους προσέγγισης του γραμματισμού στο νηπιαγωγείο. Από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών για τον τρόπο με την οποίο απέκτησαν τη γνώση της μεθόδου διδακτικής προσέγγισης της άλλης βαθμίδας φάνηκε ότι η μικρή γνώση που κατέχουν οφείλεται στο ότι είχαν/έχουν

παιδιά που φοίτησαν/φοιτούν στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου ή στο ενδιαφέρον που έδειξαν οι ίδιοι να μάθουν τη μέθοδο διδασκαλίας της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου. Οι λιγοστοί δάσκαλοι που απάντησαν θετικά για τη γνώση της μεθόδου διδακτικής προσέγγισης της άλλης βαθμίδας δήλωσαν στην πλειοψηφία τους ότι είχαν/έχουν παιδιά που φοίτησαν/φοιτούν στο νηπιαγωγείο και έτσι γνώρισαν τη μέθοδο ενίσχυσης του γραμματισμού στο νηπιαγωγείο.

Από τη διερεύνηση των αντιλήψεων των νηπιαγωγών για τη συσχέτιση των θεωρητικών αρχών και των διδακτικών πρακτικών των επίσημων κειμένων του νηπιαγωγείου (ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο και ΟΝ) με τη διδασκαλία της γλώσσας στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου, στην α' φάση της έρευνας, αναδείχθηκε μια εξαιρετικά μετριοπαθής στάση των νηπιαγωγών με τις περισσότερες να δηλώνουν μέτρια γνώση, αλλά και μέτρια συσχέτιση των 2 προγραμμάτων. Στο πλαίσιο όμως διεξαγωγής των ημιδομημένων συνεντεύξεων, στη β' φάση της έρευνας, από τη διερεύνηση των αντιλήψεων τους αναφορικά με τις θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις που προτείνονται στο ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο για την ενίσχυση του γραμματισμού και τις πρακτικές διδασκαλίας που υιοθετούνται από τους δασκάλους της Α' τάξης με βάση τις θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις που προτείνονται από τα δικά τους επίσημα κείμενα (ΔΕΠΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας για την Α' τάξη του δημοτικού σχολείου, ΒΔ), οι απαντήσεις των νηπιαγωγών φαίνεται να συγκλίνουν ως προς την πλήρη ανυπαρξία συσχέτισης ή τη μερική συσχέτιση μεταξύ τους. Όπως φάνηκε από τη συσχέτιση των απαντήσεων αυτών με άλλες του ερωτηματολογίου οι νηπιαγωγοί που δήλωσαν ότι μελέτησαν τα αναλυτικά προγράμματα για το διορισμό τους φαίνονται πιο θετικά διακείμενες απέναντι στη σύνδεση και τη συσχέτιση θεωρητικών αρχών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων των 2 προγραμμάτων, νηπιαγωγείου και Α' τάξης του δημοτικού. Οι περισσότερες νηπιαγωγοί φαίνεται να επισημαίνουν την ανάγκη συσχέτισης των προγραμμάτων, προς όφελος των παιδιών και της μαθησιακής διαδικασίας γενικότερα.

Στις αντίστοιχες ερωτήσεις, στην α' φάση της έρευνας, οι απαντήσεις των δασκάλων δείχνουν να πιστεύουν ότι κάποιες από τις θεωρητικές αρχές και τις διδακτικές προσεγγίσεις των επίσημων κειμένων (ΔΕΠΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας για την Α' τάξη του δημοτικού σχολείου και ΒΔ) σχετίζονται άμεσα με τη διδασκαλία της γλώσσας στο νηπιαγωγείο και το έργο των νηπιαγωγών. Οι δάσκαλοι σε αυτές τις

ερωτήσεις υπήρξαν εμφανώς πιο θετικοί στις απαντήσεις τους συγκριτικά με τις νηπιαγωγούς. Στο πλαίσιο όμως διεξαγωγής των ημιδομημένων συνεντεύξεων, στη β' φάση της έρευνας, οι δάσκαλοι/ες της Α' τάξης ρωτήθηκαν εκ νέου για το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και τη συσχέτισή του με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην Α' τάξη. Οι 10 δάσκαλοι/ες δήλωσαν με σαφήνεια ότι δε γνωρίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, οι 4 απάντησαν αρνητικά στη συσχέτιση, ενώ μόνο 2 δασκάλες φάνηκαν θετικές στη συσχέτιση. Οι απαντήσεις των δασκάλων στις συνεντεύξεις έρχονται σε αντίφαση με τα ερευνητικά ευρήματα της α' φάσης της έρευνας, στα οποία φάνηκαν πιο θετικοί ως προς την ύπαρξη συσχέτισης.

Στην ερώτηση που αφορά την υποστήριξη και διευκόλυνση του έργου των δασκάλων της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου στη διδασκαλία της γλώσσας από τα επίσημα εγχειρίδια του νηπιαγωγείου (ΔΕΠΠΣ και ΟΝ), οι νηπιαγωγοί φάνηκαν πιο θετικές ως προς το ρόλο των εγχειριδίων, καθώς πιστεύουν στον υποστηρικτικό και ενισχυτικό ρόλο των αναλυτικών προγραμμάτων τόσο για τις ίδιες, όσο και για τους δασκάλους της Α' τάξης.

Προσπαθώντας να συνδέσει κανείς τα ερευνητικά ευρήματα με έρευνες στην Ελλάδα, διαπιστώνει ότι δεν υπάρχει σχετική έρευνα στον ελληνικό χώρο που να επιχειρεί διερεύνηση των γνώσεων και των αντιλήψεων νηπιαγωγών και δασκάλων της Α' τάξης του δημοτικού για τις διδακτικές πρακτικές γραμματισμού στη βαθμίδα που έπεται ή προηγείται της δικής τους. Οι έρευνες που αφορούν αποκλειστικά τη μελέτη των γνώσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη δική τους βαθμίδα επισημαίνουν τις επιστημονικές ελλείψεις των δασκάλων της Α' τάξης του δημοτικού (Μούσιου-Μυλωνά, 2005), την άγνοια των αναλυτικών προγραμμάτων, της στοχοθεσίας και μεθοδολογίας, της σημασίας και διαχείρισης των προτέρων γνώσεων των μαθητών και την ανάγκη συνεχούς και συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα σύγχρονης διδακτικής για τον γραμματισμό (Γεροστάθη, 2013) καθώς και την «αδυναμία» των νηπιαγωγών να οριοθετήσουν το γλωσσικό μοντέλο που εφαρμόζουν (Αντωνοπούλου, 2014).

Συμπεράσματα

Καταληκτικά, τα ερευνητικά ευρήματα, δηλαδή η άγνοια των προγραμμάτων γραμματισμού της βαθμίδας που έπεται ή προηγείται της δικής τους, την οποία δήλωσαν νηπιαγωγοί και δάσκαλοι της Α' τάξης, είτε με μετριοπάθεια είτε με σαφήνεια, φαίνεται να εξηγούν και να ερμηνεύουν το ερευνητικό ενδιαφέρον των τελευταίων ετών για τη συνέχεια ή την ασυνέχεια των προγραμμάτων για τον γραμματισμό. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν τις αρχές και τις προσεγγίσεις της βαθμίδας που έπεται ή προηγείται της δικής τους και να έχουν συνειδητοποιήσει τις συγκλίσεις και τις αποκλίσεις των όσων αναφέρονται με απώτερο στόχο το συνεχές στην ενίσχυση του γραμματισμού, δε φάνηκε να υποστηρίζεται αυτή η συνέχεια.

Οι κοινές γραμμές και συνδέσεις που φαίνεται να υπάρχουν στα 2 αναλυτικά προγράμματα (ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο και ΔΕΠΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας για την Α' τάξη του δημοτικού σχολείου), φάνηκαν να αγνοούνται ή να μη λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοσχολικής ηλικίας. Οι νηπιαγωγοί δε γνωρίζουν τους στόχους και τις προσεγγίσεις που προτείνονται από τα κείμενα του δημοτικού σχολείου (ΔΕΠΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας για την Α' τάξη του δημοτικού σχολείου και ΒΔ) και αντιστοίχως οι δάσκαλοι της Α' τάξης δε γνωρίζουν τους στόχους και τις προτεινόμενες διδακτικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις της προσχολικής εκπαίδευσης (ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο και ΟΝ). Πως λοιπόν αναμένεται να υπάρχει συνάφεια, συσχέτιση και σύνδεση των αντιλήψεων και των πρακτικών τους; Η συνέχεια που φαίνεται να υπάρχει και να προτείνεται από τα επίσημα κείμενα της πρωτοσχολικής ηλικίας δε φάνηκε να λαμβάνεται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα η συνέχεια του γραμματισμού από το σπίτι στο νηπιαγωγείο κι από το νηπιαγωγείο στις επόμενες σχολικές βαθμίδες να αποτελεί μια ουτοπία. Σύμφωνα με τη θεωρία της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και εκμάθησης του γραμματισμού (*lifelong learning literacy*) η κατάκτηση του γραμματισμού είναι μια συνεχής διαδικασία και οι ομαλές μεταβάσεις των μαθητών από τη μια βαθμίδα στην άλλη μπορούν να διευκολυνθούν πολύ αν οι παιδαγωγοί από τον έναν χώρο, για παράδειγμα του νηπιαγωγείου, συνεργάζονται με αυτούς της επόμενης βαθμίδας, δηλαδή του δημοτικού και το αντίστροφο (Bredenkamp & Copple, 1997). Εκπαιδευτικοί που συνδυάζουν προσεγγίσεις, μεθόδους και τεχνικές για να γίνουν περισσότερο αποτελεσματικοί για τους μαθητές τους, που ενημερώνονται, επιμορφώνονται και μελετούν τις θεωρητικές αρχές, τις προτεινόμενες μεθοδολογικές

προσεγγίσεις και τις διδακτικές πρακτικές της βαθμίδας που έπεται ή προηγείται της δικής τους, ενισχύουν τη συνέχεια του γραμματισμού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Ειδικότερα, μέσα σε ένα πλαίσιο ενημέρωσης, από κοινού επιμόρφωσης, συνεργασίας και ανταλλαγής απόψεων θα μπορούσε να ενθαρρυνθεί η προσαρμογή και συνδιαμόρφωση θεωρητικών αρχών και διδακτικών πρακτικών υπό μια κοινή πρακτική. Μόνο μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο κοινών προσεγγίσεων, αντιλήψεων και πρακτικών μπορούν οι μαθητές να λειτουργήσουν και να μη διακοπεί το νήμα της συνέχειας.

Με βάση όλα τα παραπάνω ερευνητικά ευρήματα και τα συμπεράσματα που προέκυψαν: α) καταδεικνύεται η ανάγκη συνεχούς και συστηματικής επιμόρφωσης νηπιαγωγών και δασκάλων πάνω σε θέματα σύγχρονης διδακτικής, με θεωρητική και πρακτική θεματολογία, που άλλωστε αποτελεί και πάγιο αίτημα των εκπαιδευτικών, β) καταδεικνύεται η ανάγκη θεσμοθέτησης ενός πλαισίου ουσιαστικής ενημέρωσης των νηπιαγωγών για τις θεωρητικές αρχές, τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τις διδακτικές πρακτικές της Α' τάξης πάνω σε θέματα γραμματισμού, γ) καταδεικνύεται η ανάγκη θεσμοθέτησης ενός πλαισίου ουσιαστικής ενημέρωσης των δασκάλων της Α' τάξης για τις θεωρητικές αρχές, τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τις διδακτικές πρακτικές του νηπιαγωγείου πάνω σε θέματα γραμματισμού, γ) καταδεικνύεται η ανάγκη προσαρμογής των διδακτικών πρακτικών των 2 βαθμίδων υπό μια κοινή πρακτική, δ) προτείνεται ένα πλαίσιο συνεργασίας νηπιαγωγών, δασκάλων της Α' τάξης, συντονιστών εκπαίδευσης προσχολικής αγωγής και δημοτικής εκπαίδευσης, γονέων μαθητών νηπιαγωγείου και Α' τάξης του δημοτικού, ώστε να ενθαρρυνθεί η συνέχεια στην κουλτούρα, στις παραδόσεις και στις εμπειρίες μάθησης που βιώνουν τα παιδιά στο σπίτι, στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο (Broström, 2002· Dunlop & Fabian, 2006) και να ενισχυθεί ο φυσικός γραμματισμός.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, γίνεται πλέον επιτακτική η ανάγκη να ανοίξει η συζήτηση επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, ώστε να υπάρξει μια συνέχεια και μια ενιαία αντιμετώπιση της κατάκτησης του γραμματισμού από τους μαθητές, από τη στιγμή μάλιστα που εντάχθηκε και η προσχολική εκπαίδευση στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αϊδίνης, Α. & Γρόλλιος, Γ. (2007). Κριτικές παρατηρήσεις στο νέο βιβλίο του γλωσσικού μαθήματος της Α΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου, *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, 85, 35-42.

Αϊδίνης, Α. (2006). Κατάκτηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Δύο συσχετιζόμενες ή ανεξάρτητες διαδικασίες Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σήμερα: προκλήσεις και προοπτικές*. Πρακτικά της 26ης συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής, ΑΠΘ.

Αντωνοπούλου, Ε. (2014). *Ο (γλωσσικός) γραμματισμός στο Νηπιαγωγείο: Αναλυτικά Προγράμματα, αντιλήψεις και στάσεις νηπιαγωγών*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). ΠΜΣ, ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Alexander, P., Murphy, K., & Woods (1996). Profiling the differences in students' knowledge, interest and strategic processing. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 435-447

Alexander, R., Rose, J. and Woodhead, C. (1992). *Curriculum Organisation and Classroom Practice in Primary Schools*. London: HMSO.

Aram, D. (2005). The continuity in children's literacy achievements: a longitudinal perspective from kindergarten to second grade. *First Language*, 25, 259-289.

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs* (Revised Edition). Washington, DC: NAEYC.

Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. In H. Fabian, & A.-W. Dunlop (Eds.) *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education*, (pp. 52–63). London: Falmer.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Burgess, Kathleen A.' Lundgren, Kristin A.' Lloyd, John Wills' Pianta, Robert C. (2001). *Preschool Teachers' Self-Reported Beliefs and Practices about Literacy Instruction. CIERA Report*. Center for the Improvement of Early Reading Achievement. CIERA/University of Michigan.

Γεροστάθη, Ζ. (2013). *Ο γραμματισμός στην προσχολική και Α' σχολική ηλικία. Απόψεις των εκπαιδευτικών*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). ΠΜΣ. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Γιαννικοπούλου, Α. (2001). Π όπως Pokemon: Η γνωριμία των παιδιών με τα γράμματα σε μια κοινωνία δύο αλφαβήτων. Στο Παπούλια-Τζελέπη, Π. (Επιμ.), *Ανάδυση του Γραμματισμού: Έρευνα και Πρακτική* (σσ. 169-95). Αθήνα: Καστανιώτης.

Calkins, L. (2001). *The art of teaching reading*. New York : Longman.

Charlesworth, R., Hart, C., Burts, D., & Hernandez, S. (1991). Kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Development and Care*, 70, 17-35. <https://doi.org/10.1080/0300443910700103>.

Charlesworth, R., Hart, C., Burts, D., Thomasson, R., Mosley, J., & Fleege, P. (1993). Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 255-276.

Cohen, L. & Manion, L. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Comber, B. and Nichols, S. (2004) Getting the big picture: Regulating knowledge in the early childhood literacy curriculum. *Journal of early childhood literacy*, 4 (1), 43–63.

Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

Crim, C., Hawkins, J., Thornton, J., Rosof, H. B., Copley, J., & Thomas, E. (2008). Early childhood educators' knowledge of early literacy development. *Issues in Teacher Education*, 17(1), 17-30.

Cunningham, A. E., Zibulsky, J., & Callahan, M. D. (2009). Starting small: building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22(4), 287e510. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-009-9164-z>.

Cunningham, A., Perry, K., Stanovich, K., & Stanovich, P. (2004). Disciplinary knowledge of K-3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. *Annals of Dyslexia*, 54, 139-167. <http://dx.doi.org/10.1007/s11881-004-0007-y>

Δαλακλή, Χ. (2009). *Αναδυόμενος Γραμματισμός - Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή: Ένα πλαίσιο σύνδεσης της προσχολικής και της πρώτης σχολικής ηλικίας* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). ΠΜΣ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Day, C., Fernandez, A., Hauge, T. E. & Moller, J. (2002). *The Life and Work of Teachers. International Perspectives in Changing Time*. London: Falmer.

DeFord, D. E. (1985). Validating the construct of theoretical orientation in reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 20,301-367 .

Dickinson, D. K., & Brady, J. P. (2006). Toward Effective Support for Language and Literacy Through Professional Development. In M. Zaslow & I. Martinez-Beck (Eds.), *Critical issues in early childhood professional development* (p. 141–170). Paul H Brookes Publishing.

Djonov, E., Torr, J., & Stenglin, M. (2018). *Early language and literacy: Review of research with implications for early literacy programs at NSW public libraries*. Department of Educational Studies, Macquarie University.

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 205-264). Newark, DE: International Reading Association.

Dunlop & Fabian (2006). Conclusions: Debating Transitions, Continuity and Progression in the Early Years. In Fabian, H. & Dunlop, A.-W. (Eds.). *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education*. (pp. 146 – 154). London: Routledge Falmer. 3rd Ed.

EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency) (2011). *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*. P9 Eurydice, Ανακτήθηκε στις 22/11/2018 από: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.

European Literacy Policy Network (ELINET) (2016). *Literacy in Greece. Country report*. European Commission: Lifelong Learning Programme.

Evans, M. A., Fox, M., Cremaso, L., & McKinnon, L. (2004). Beginning Reading: The Views of Parents and Teachers of Young Children. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 130-141.

Fang Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Journal Educational Research* (38), 47-65.

Fang, Z. (2002). The construction of literate understanding in a literature-based classroom. *Journal of Research in Reading*, 25(1) Feb 2002, 109-126.

Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research on Teaching*, 20, 3-56.

Fives, H. & Gill, M. G. (2015). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Routledge: Taylor & Francis.

Fountas, I.C., & Pinnell, G.S. (1996). *Guided reading: Good first teaching for all children*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Goudroumanidou, P., & Aidinis A. (2008). *Phases of writing development in Greek preschool children*. 12ο συνέδριο του SIG Writing του EARLI. Σουηδία.

Zembylas, M. (2019). Teacher Emotions in the Context of Educational Reforms. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, D.Hopkins (Eds) *Second International Handbook of Educational Change*, pp. 221-236, DOI: 10.1007/978-90-481-2660-6.

Gallant, P. A. (2009). Kindergarten Teachers Speak Out: “Too Much, Too Soon, Too Fast!”. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 49 (3). Retrieved from https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol49/iss3/3.

Goodson, I. F. & Hargreaves A. (Επιμ.) (1996). *Teachers’ Professional Lives*. London: Falmer Press.

Hall, K. and Harding, A. (2003). A systematic review of effective literacy teaching in the 4 to 14 age range of mainstream schooling. In *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Hannon, P. (2000). *Reflecting on literacy in education*. London: Routledge-Falmer.

Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2011). *Exploring Head Start teachers' early language and literacy knowledge: lessons from the excell PD intervention*. *NHSA Dialog*, 14, 293-315. <http://dx.doi.org/10.1080/15240754.2011.617528>.

Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers’ self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774–786. <https://doi.org/10.1037/a0032198>

Hoy, A. W., Davis, H., & Pape, S. J. (2006). Teacher Knowledge and Beliefs. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (p. 715–737). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Hoy, W. K., Tarter C. J., Hoy, A. W. (2006). Academic Optimism of Schools: A Force for Student Achievement. *American Educational Research Journal* (43), 3, pp. 425-446.

Καρατζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., Τσιαγκάνη, Θ. (2006α). *Γλώσσα Α΄ Δημοτικού, Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες*, Τεύχος α΄ Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., ΟΕΔΒ.

Καρατζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., Τσιαγκάνη, Θ. (2006β). *Γλώσσα Α΄ Δημοτικού, Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες*, Τεύχος β΄ Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., ΟΕΔΒ.

Καρατζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., Τσιαγκάνη, Θ. (2006γ). *Γλώσσα Α' Δημοτικού, Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες*, Τετράδιο Εργασιών Τεύχος α' Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., ΟΕΔΒ.

Καρατζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., Τσιαγκάνη, Θ. (2006δ). *Γλώσσα Α' Δημοτικού, Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες*, Τετράδιο Εργασιών Τεύχος β' Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., ΟΕΔΒ.

Καρατζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., Τσιαγκάνη, Θ. (2006ε). *Γλώσσα Α' Δημοτικού, Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες*, Βιβλίο δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., ΟΕΔΒ.

Κατσιλλής, Ι. Μ. (2006). *Επαγωγική στατιστική. Εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση με έμφαση στην ανάλυση με υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg.

Kagan, D.M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129-169.

Kennedy, E., Dunphy, E., Dwyer, B., Hayes, G., McPhillips, T., Marsh, J., O'Connor, M., Shiel, G. (2012). *Literacy in Early Childhood and Primary Education (3-8 years)*. National Council for Curriculum and Assessment.

Κονδύλη, Μ., & Στελλάκης Ν. (2006). Πρακτικές γραμματισμού στην προδημοτική εκπαίδευση: ένα πρόγραμμα, δύο προσεγγίσεις. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη, Κ. Θηβαίος (Επιμ.), *Έρευνα και Πρακτική του Γραμματισμού στην Ελληνική Κοινωνία* (σσ. 159-180). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Kress, G., Jewitt, C., Bourne, J., Franks, A., Hardcastle, J., Jones, K. & Reid, E. (2005). *English in Urban Classrooms. A multimodal perspective on teaching and learning*. London: Routledge.

Lieber, J., Butera, G., Hanson, M. J. (2009). Factors That Influence the Implementation of a New Preschool Curriculum: Implications for Professional Development. *Early Education and Development* 20(3):456-481.

LoCasaleCrouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, M. (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and

associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22: 3–17.

Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2010). Developing early literacy skills: things we know we know and things we know we don't know. *Educational Researcher*, 39, 340–346.

Μούσιου-Μυλωνά, Ο. (2005). *Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής στο Δημοτικό Σχολείο σήμερα: Οργανωτικές και διδακτικές πρακτικές*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας.

Mansour, N. (2009). Science teachers' beliefs and practices: issues, implications and research agenda. *International Journal of Environmental and Science Education* 4(1), 25-48.

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. *Journal of Educational Research*, 91, 173 -182.

Morris, D. (2015). Preventing early reading failure: An argument. *The Reading teacher*, Vol. 68, No. 7, pp. 502–509.

Ξεφτέρη, Ε. (2017). *Γραμματισμός στην Α' σχολική ηλικία με τη χρήση εναλλακτικών προσεγγίσεων: Μια διδακτική παρέμβαση με βάση το από πάνω προς τα κάτω μοντέλο διδασκαλίας*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή), Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.

O'Leary, P. M., Cockburn, M. K., Powell, D. R., & Diamond, K. E. (2010). Head Start teachers' views of phonological awareness and vocabulary knowledge instruction. *Early Childhood Education Journal*, 38, 187-195.

OECD (2004). *Messages from PISA 2000*. Paris: OECD.

OECD (2010). *PISA Results: What students know and can do. Student performance in Reading, Mathematics and Science* (Vol. 1). Paris: Author

OECD (2010a). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes* (Volume II). Paris: OECD.

OECD (2010b). *PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices* (Volume III). Paris: OECD.

Ottley J. R., Piasta, S. B., Mauck, S. A., O'Connell, A., Weber-Mayrer, M., Justice, L. M. (2015). The nature and extent of change in early childhood educators' language and literacy knowledge and beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 52, 47-55.

Overbaugh, R. & Lu, R. (2008). The Impact of a NCLB-EETT Funded Professional Development Program on Teacher Self-Efficacy and Resultant Implementation. *Journal of Research of Technology in Education*, 41 (1), 43-61.

Pajares, F. M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.

Paris, S. G., Lipson, M. Y. & Wixson, K. K. (1994). Becoming a strategic reader. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. S. Singer (Eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp.788-810). Newark, DE: International Reading Association.

Pearson P. D., Raphael T. E., Benson V. L. & Madda C. L. (2007). Balance in Comprehensive Literacy Instruction: Then and Now. Στο Linda B. G., Morrow L. M. & M. Pressley, (Επιμ.) *Best Practices in Literacy Instruction*. New York: Guilford Publications.

Pearson P. D., Raphael T. E., Benson V. L. & Madda C. L. (2007). Balance in Comprehensive Literacy Instruction: Then and Now. Στο Linda B. G., Morrow L. M. & M. Pressley, (Επιμ.) *Best Practices in Literacy Instruction*. New York: Guilford Publications.

Pedersen, S & Liu, N (2003). Teachers' Beliefs about Issues in the Implementation of a Student-Centered Learning Environment, *ETR&D*, 51(2).

Piasta, S. B. Connor, C. Fishman, B. & J. Morrison F.J. (2009). Teachers' Knowledge of Literacy Concepts, Classroom Practices, and Student Reading Growth. *Journal scientific studies of reading*, 13 (3), 224-248

- Piasta, S. B., Petscher, Y., & Justice, L. M. (2012). How many letters should preschoolers in public programs know? The diagnostic efficiency of various preschool letter-naming benchmarks for predicting first-grade literacy achievement. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 945–958. <https://doi.org/10.1037/a0027757>
- Podhajski, B., Mather, N., Nathan, J., and Sammons, J. (2009). Professional development in scientifically based reading instruction teacher knowledge and reading outcomes. *Journal Learning Disability, 42*, 403–417. doi: 10.1177/0022219409338737.
- Powell, D. R., Diamond, K. E., Bojczyk, K. E., & Gerdel, H. K. (2008). Head start teachers' perspectives on early literacy. *Journal of Literacy Research, 40*, 422-460.
- Pressley, M. (2002) *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (2nd Edition). New York: Guildford Press.
- Pressley, M. (2005). Balanced elementary literacy instruction in the United States: A personal perspective. In N Bascia, A. Cumming, A. Dathow, K. Leithwood & D. Livingstone (eds.), *International Handbook of Educational Policy* (pp. 645-660). London: Springer.
- Pressley, M. (2006). *Solving problems in the teaching of literacy. Reading instruction that works: The case for balanced teaching (3rd ed.)*. Guilford Press.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R.L., Block, C.C., Morrow, L., Tracey, C., Baker, K., Brooks, G., Cronin, J., Nelson, E., & Woo, D. (2001). A study of effective first-grade reading instruction. *Scientific Studies of Reading, 5*, 35-58.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.). *Handbook of research on teacher education* (second edition), pp. 102-119). New York: Macmillan.
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., & Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal, 28*, 559-586.

Rieben, L., Fayol, M., Dorison, C. & Cèbe, S. (2008). *Apprendre à lire: débats et acquis de la recherche*. Dossier XYZep Numero 30.

Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ. Β. Νταλάκου , & Κ. Βασιλάκου). Αθήνα: Gutenberg.

Routman, R. (2000). *Conversations: Strategies for Teaching, Learning, and Evaluating*, ERIC.

Scull, J., Nolan, A., & Raban, B. (2013). Young learners: interpreting literacy practice in the preschool years. *Australian Journal of Language & Literacy*, 36, 38e47.

Silva Joyce, H. & Feez S. (2016). *Exploring Literacies Theory, Research and Practice*. England: Research and Practice in Applied Linguistics.

Smith, F. (2006). *Κατανοώντας την Ανάγνωση. Μια Ψυχολογολογική Ανάλυση της Ανάγνωσης και της Μάθησης της Ανάγνωσης* (μτφ. Αϊδίνης). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Snow, C., Burns, M. S. & Griffin, P. (1998). *Developing early literacy: Report of the national early literacy panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.

Stellakis, N. (2012). Greek kindergarten teachers' beliefs and practices in early literacy. *Literacy*, (46)2, 7-72

Sverdlov A., Dorit A., Levin I. (2014). Kindergarten teachers' literacy beliefs and self-reported practices: On the heels of a new national literacy curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 39 44-55.

Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Taylor, B. M., Pearson, P. D., Peterson, D. S. & Rodriguez, M. C. (2005). The CIERA School Change Framework: An Evidence-based Approach to Professional Development and School Reading Improvement. *Reading Research Quarterly*, 40(1) 40-69.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Νηπιαγωγείου*. [Υπ. Απ. Γ2/21072β (ΦΕΚ 304/τ.Β'/13-3-2003)]. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο Σπουδών, Προγραμμάτων Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο*. [Υπ. Απ. Γ2/21072β (ΦΕΚ 304-B/13-03-2003)] Αθήνα: ΟΕΔΒ.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι. (2008). *Βιβλίο δασκάλου για τη γλώσσα της Α' δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning) (2017). *Literacy and Numeracy from a lifelong learning perspective*. UIL/2017/PI/H/1.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2017). *Reading the past, writing the future. Fifty years of promoting literacy*. Paris, Sustainable Development Goals. Accessed 8 March 2019 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247563>

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programmes*. (UNESCO Education Position Paper). Paris: UNESCO. Ανακτήθηκε στις 27/12/2019 από: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>

Wayne, A.J., & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, 73, 89-122.

Χαραλαμπίδης, Α. (2006). Πρόλογος του επιμελητή. Στον γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.

Xue, Y. and Meisels, S. J. (2004). Early literacy instruction and learning in kindergarten: Evidence from the early childhood longitudinal study – kindergarten class of 1998–1999. *American Educational Research Journal*, Vol. 41 No. 1, 191–229.

Yero, J.L. (2002). *That elusive spark. Education Week*. Retrieved on 22/12/2019 from <http://www.edweek.org/ew/ewstory.cfm?slug=37yero.h21>.

Ψαρού Μ. Κ., & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2004). *Επιστημονική έρευνα. Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

Woods, P. & Jeffrey, B. (2002). The Reconstruction of Primary Teachers' Identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 89-106.