

Αναφερόμενες πρακτικές των νηπιαγωγών για το γραμματισμό: Αξιοποιώντας ένα ολοκληρωμένο μοντέλο για την κατανόηση και ερμηνεία του αναδυόμενου γραμματισμού στο νηπιαγωγείο

*Ειρήνη Παπαναστασάτου #, Ευθυμία Πεντέρη **

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα διερευνώνται οι αναφερόμενες πρακτικές των νηπιαγωγών σε σχέση με την προαγωγή του γραμματισμού στο νηπιαγωγείο. Για τις ανάγκες της έρευνας αυτής κατασκευάστηκε ερευνητικό εργαλείο, αξιοποιώντας στοιχεία από το Ολοκληρωμένο μοντέλο για τον αναδυόμενο γραμματισμό (Rohde, 2015), το οποίο εστιάζει στην ολιστική και αλληλεπιδραστική θεώρηση των συστατικών του αναδυόμενου γραμματισμού με έμφαση στον καθοριστικό ρόλο του περιβάλλοντος, εδώ νηπιαγωγείου, στην κατάκτηση των σχετικών με το γραμματισμό δεξιοτήτων. Στην έρευνα συμμετείχαν 260 νηπιαγωγοί από 29 Νομούς της Ελλάδας. Παρουσιάζονται οι πρακτικές στις οποίες δίνουν λιγότερη και περισσότερη έμφαση οι νηπιαγωγοί καθώς και τα χαρακτηριστικά τους που μπορεί να συνδέονται με την εφαρμογή τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας, με έμφαση στην περιορισμένη συνεργασία με την οικογένεια που αποτυπώθηκε, συζητούνται μεταξύ άλλων και σε σχέση με τις επιμορφωτικές ανάγκες των νηπιαγωγών.

Λέξεις κλειδιά: αναδυόμενος γραμματισμός, πρακτικές νηπιαγωγών, ολοκληρωμένο μοντέλο γραμματισμού.

M.Ed. Ε.Α.Π.

* Διδάκτορας Ψυχοπαιδαγωγικής- Σ.Ε.Π. Ε.Α.Π.

Εισαγωγή

Η έννοια και η δομή του αναδυόμενου γραμματισμού

Μέχρι πριν τριάντα περίπου χρόνια ήταν ευρέως αποδεκτή η άποψη ότι η κατάκτηση του γραμματισμού δε θα έπρεπε να ξεκινά πριν την έναρξη της συστηματικής εκπαίδευσης (Sandvik, van Daal & Ader, 2016). Η αντίληψη αυτή στηριζόταν στη θεώρηση της *αναγνωστικής ετοιμότητας*, σύμφωνα με την οποία η εκμάθηση του γραμματισμού είναι προϊόν της ανάπτυξης. Ως εκ τούτου, η ανάπτυξη του γραμματισμού θα έπρεπε να ξεκινάει όταν τα παιδιά είναι έτοιμα, στιγμή που υποτίθεται ότι συνέπιπτε με την έναρξη της επίσημης διδασκαλίας στο σχολείο (Αϊδίνης, 2012). Σήμερα, μετά από πολυάριθμες μελέτες γίνεται λόγος για την κατάκτηση του γραμματισμού, η οποία πηγάζει από το ίδιο το παιδί, από τη βρεφική κιόλας ηλικία και *αναδύεται* ανεμπόδιστα κάτω από ευνοϊκές προϋποθέσεις και ένα πλούσιο σε εμπειρίες γραπτού λόγου περιβάλλον (Τάφα, 2001). Η θεώρηση του γραμματισμού ως αναπτυξιακή διαδικασία που έχει τις ρίζες της πολύ νωρίς στη ζωή του παιδιού και η αναγνώριση της σημαντικής επιρροής των πρώιμων εμπειριών γραμματισμού, εκφράζεται με τις βασικές θέσεις της θεωρίας του *αναδυόμενου γραμματισμού* (Κουτσουράκη, 2006).

Ο όρος *αναδυόμενος γραμματισμός* χρησιμοποιείται για να αναδείξει τις γνώσεις και τις δεξιότητες σχετικά με το γραμματισμό που το παιδί κατακτά από τη γέννησή του μέχρι να μάθει να γράφει και να διαβάζει με το συμβατικό τρόπο (Τάφα & Μανωλίτσης, 2009). Την κύρια πηγή σχετικών με το γραμματισμό ερεθισμάτων του παιδιού την περίοδο αυτή αποτελεί η οικογένεια καθώς και η ευρύτερη κοινότητα στην οποία το παιδί μεγαλώνει (Αϊδίνης, 2012). Ο *αναδυόμενος γραμματισμός* περιλαμβάνει: μια σειρά από δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις οι οποίες θεωρούνται ως «προάγγελοι» των συμβατικών μορφών ανάγνωσης και γραφής (Whitehurst & Lonigan, 1998). Οι *γνώσεις* για το γραμματισμό αναφέρονται σε αυτά που μαθαίνουν τα παιδιά για το γραπτό λόγο πριν τη συστηματική εκμάθησή του, ενώ ως *δεξιότητες* γραμματισμού χαρακτηρίζονται οι τρόποι που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να εκδηλώσουν αυτές τις γνώσεις (Rhyner, Haebig & West, 2009). Οι *στάσεις* σχετικά με το γραμματισμό, αφορούν στις συμπεριφορές εκείνες που έχουν σχέση με το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν τα παιδιά για να διαβάσουν ή να γράψουν. Οι

συμπεριφορές αυτές στα πλαίσια του αναδυόμενου γραμματισμού εκλαμβάνονται ως γνήσιες και όχι ως προ – αναγνωστικές (Teale & Sulzby, 1986).

Οι ερευνητές επιδιώκοντας τη βαθύτερη κατανόηση όλων των πτυχών της νέας αυτής θεώρησης του γραμματισμού, κατέληξαν σε διάφορα θεωρητικά μοντέλα με «τα οποία επιχείρησαν να ερμηνεύσουν τη δομή του αναδυόμενου γραμματισμού και να περιγράψουν τα συστατικά στοιχεία που τον συγκροτούν» (Μανωλίτσης, 2016, σ. 9). Δύο από τα συνηθέστερα μοντέλα που αναφέρονται στη βιβλιογραφία και αφορούν στην προσπάθεια κατηγοριοποίησης των στοιχείων του αναδυόμενου γραμματισμού είναι το μοντέλο των Mason και Stewart (1990) καθώς και αυτό των Whitehurst και Lonigan (1998). Τα μοντέλα αυτά διαφέρουν ως προς τον αριθμό των συνιστωσών του αναδυόμενου γραμματισμού, συμφωνούν όμως σημαντικά ως προς το περιεχόμενό τους (Αϊδίνης, 2012). Σημαντικός περιορισμός είναι ότι τα μοντέλα αυτά «εστιάζουν σε μεμονωμένους παράγοντες (του αναδυόμενου γραμματισμού) χωρίς να αναδεικνύουν ουσιαστικά την προοπτική του περιβάλλοντος που τους περιβάλλει» αλλά και των μεταξύ τους συνδέσεων (Rohde, 2015, σ. 1).

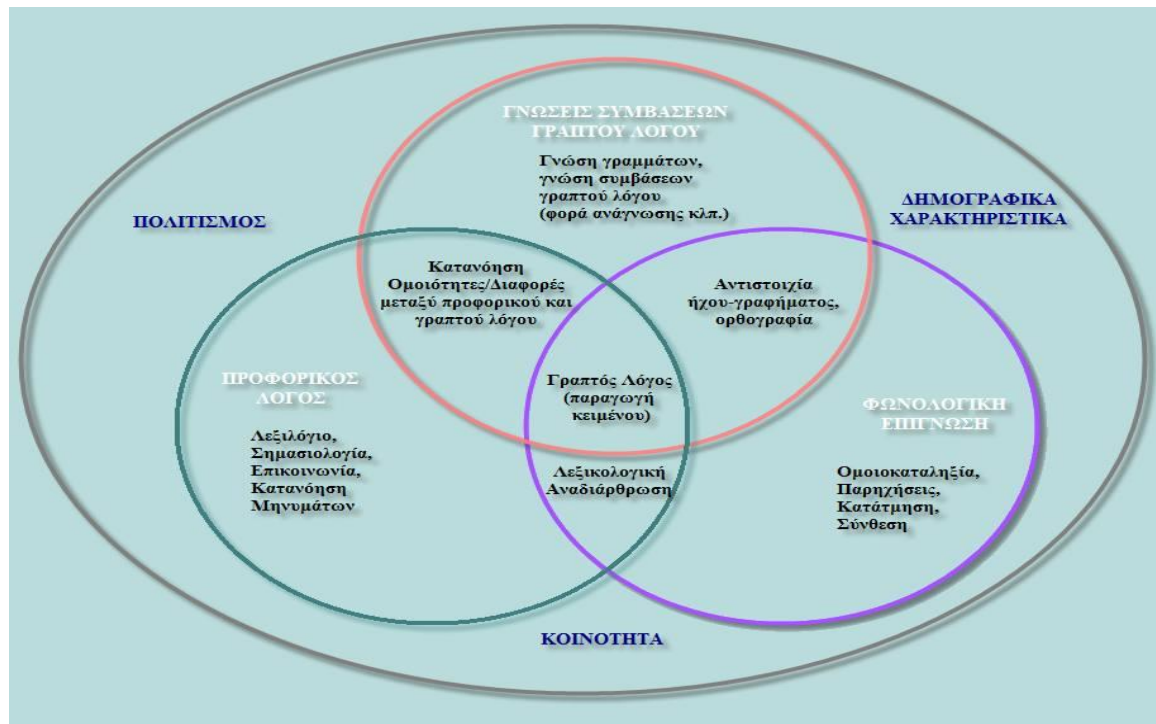
Ακριβώς αυτή την προοπτική έρχεται να τονίσει το «Ολοκληρωμένο μοντέλο για τον αναδυόμενο γραμματισμό» σύμφωνα με την Rohde (2015). Το μοντέλο αυτό διαφοροποιείται από άλλα συναφή με τον αναδυόμενο γραμματισμό μοντέλα σε δύο βασικά σημεία. Αφενός δεν περιορίζεται μόνο στην περιγραφή των παραγόντων εκείνων που θεωρούνται κρίσιμοι για το γραμματισμό των παιδιών αλλά περιγράφει και την μεταξύ τους αλληλεπίδραση, αναδεικνύοντας την ολιστική διάσταση του αναδυόμενου γραμματισμού. Αφετέρου τονίζει και τη σημασία του κοινωνικού περιβάλλοντος του παιδιού στην κατάκτηση του γραμματισμού.

Το μοντέλο αυτό αποδίδεται με το σχήμα που ακολουθεί (Σχήμα 1). Σε αυτό τα συστατικά στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού αναπαρίστανται με τρεις τέμνοντες κύκλους. Ο πρώτος κύκλος αντιπροσωπεύει τον *προφορικό λόγο*, ο δεύτερος αφορά στη *γνώση των συμβάσεων του γραπτού λόγου* και ο τρίτος στη *φωνολογική επίγνωση*. Στο μέσο των κύκλων αυτών υπάρχει η *αναδυόμενη γραφή* (emergent writing), η οποία αφορά στις πρώτες απόπειρες των παιδιών να γράψουν αλλά και στην κατανόηση από τα παιδιά ότι ο έντυπος λόγος μεταφέρει μηνύματα.

Όλοι αυτοί οι άξονες που συνθέτουν τη δομή του *Αναδυόμενου Γραμματισμού* σύμφωνα με τη Rohde (2015) περικλείονται από το κοινωνικό περιβάλλον. Αυτό αναφέρεται στα πολιτισμικά στοιχεία, στην κοινότητα και στα δημογραφικά

χαρακτηριστικά όσων εμπλέκονται στις εμπειρίες γραμματισμού του παιδιού. Οι πολιτισμικά καθορισμένες στάσεις και πρακτικές γραμματισμού αφορούν στο τι αξία αποδίδει το περιβάλλον του παιδιού στο γραμματισμό (για παράδειγμα, εάν διαβάζουν οι γονείς στο σπίτι). Η κοινότητα έχει να κάνει με τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο και όχι αποκλειστικά με το εκπαιδευτικό περιβάλλον (για παράδειγμα αν λειτουργεί δανειστική βιβλιοθήκη στο ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού). Τέλος τα δημογραφικά χαρακτηριστικά αφορούν τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στο παιδί και την οικογένεια και αντανακλούν τις εμπειρίες και τον τρόπο ζωής τους (Rohde, 2015). Η αξία που αποδίδουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στο γραμματισμό, η οποία αντανακλάται ιδιαίτερα στις πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη, αλλά και το τι εμπειρίες γραμματισμού φέρνει το ίδιο το παιδί από το σπίτι, αναφέρονται στα δημογραφικά χαρακτηριστικά, και έχουν σημαντική θέση στην κατάκτηση του γραμματισμού από το παιδί.

Η εμπειρική εφαρμογή και η πρακτική αξιοποίηση ενός τέτοιου μοντέλου είναι σημαντική, καθώς μπορεί να βοηθήσει και τους εκπαιδευτικούς στην πληρέστερη κατανόηση των παραγόντων που θεωρούνται κρίσιμοι για το γραμματισμό των παιδιών αλλά και της σημασίας του κοινωνικού περιβάλλοντος στο γραμματισμό των παιδιών (Rohde, 2015), ώστε να διαμορφώσουν κατάλληλα μαθησιακά περιβάλλοντα στην τάξη αλλά και να ενισχύσουν τη συνέχεια των εμπειριών στο σπίτι μέσα από τη συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών τους.



Σχήμα 1. Το Ολοκληρωμένο Μοντέλο Αναδυόμενου Γραμματισμού (CELM). Απόδοση από Rohde (2015)

Ο αναδυόμενος γραμματισμός στο ελληνικό νηπιαγωγείο

Εστιάζοντας στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα, ο αναδυόμενος γραμματισμός καθιερώθηκε ως οπτική που αφορά στη γλώσσα στο νηπιαγωγείο το 2003 με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Αγωγής (Υ.Α. 21072^α/ Γ2, ΦΕΚ 303/τ. Β' / 13-3-2003 και Υ.Α. 21072^β/ Γ2, ΦΕΚ304/ τ. Β' / 13-3-2003). Παρόλο όμως που στο αναλυτικό πρόγραμμα υιοθετούνται οι βασικές αρχές του αναδυόμενου γραμματισμού οι σχετικές έρευνες σε νηπιαγωγεία καταλήγουν στο ότι πολλοί εκπαιδευτικοί υιοθετούν μια στενή αντίληψη περί γραμματισμού και περιορίζονται σε πρακτικές με στόχο το «σπάσιμο του κώδικα» (Stellakis, 2012). Επιπλέον ενώ υπάρχουν και στη χώρα μας έρευνες που εστιάζουν γενικότερα στην αλληλεπίδραση οικογένειας - σχολείου, δεν έχει διερευνηθεί η συνεργασία οικογένειας - νηπιαγωγείου για το γραμματισμό των παιδιών (Γκλιάου – Χριστοδούλου, 2009). Κρίνεται λοιπόν απαραίτητο να διερευνήσουμε εκτός από τις πρακτικές που υιοθετούν οι νηπιαγωγοί αναφορικά με την ανάπτυξη όλων των δεξιοτήτων και γνώσεων που συνδέονται με την ανάπτυξη του γραμματισμού και τις πρακτικές τους σχετικά με τη συνεργασία με

την οικογένεια με στόχο την κατάκτηση του γραμματισμού. Τέλος οι σχετικές με τον αναδυόμενο γραμματισμό έρευνες, διερευνώντας τη σύνδεση επαγγελματικών χαρακτηριστικών των νηπιαγωγών (επίπεδο σπουδών, διδακτική εμπειρία κ.α.) με τις πρακτικές γραμματισμού δεν καταλήγουν σε σαφή συμπεράσματα (ενδεικτικά: Γκανή, 2013· Μαλιγγάνη, 2014 · Ντίνας και συν., 2003). Οι παραπάνω διαπιστώσεις μας οδήγησαν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της παρούσας έρευνας.

Στόχος – ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της έρευνας αυτής είναι η διερεύνηση των αναφερόμενων πρακτικών των νηπιαγωγών σχετικά με τον γραμματισμό στο νηπιαγωγείο. Αξιοποιώντας στοιχεία από το *Ολοκληρωμένο μοντέλο για τον αναδυόμενο γραμματισμό* και επιδιώκοντας μια όσο το δυνατό πληρέστερη διερεύνησή τους, εστιάζουμε στην καταγραφή των πρακτικών των νηπιαγωγών ως προς τους εξής άξονες που σχετίζονται με τον *αναδυόμενο γραμματισμό*:

- α) γνώσεις για το γραμματισμό
- β) δεξιότητες σχετικές με το γραμματισμό και
- γ) περιβαλλοντικές εμπειρίες, με έμφαση στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου.

Στο μοντέλο της Rohde (2015), στοιχεία του οποίου αξιοποιούμε στη δική μας έρευνα, τονίζεται η κοινωνική και πολιτισμική διάσταση του γραμματισμού. Δεδομένου όμως ότι στην παρούσα έρευνα εξετάζουμε το γραμματισμό αποκλειστικά στο σχολικό πλαίσιο, οι πρακτικές που εξετάζουμε και αφορούν στις περιβαλλοντικές εμπειρίες αναφέρονται σε πρακτικές εμπλουτισμού του μαθησιακού περιβάλλοντος του νηπιαγωγείου καθώς και πρακτικές με έμφαση στην προαγωγή της συνεργασίας με την οικογένεια για την ενίσχυση του γραμματισμού.

Επιπλέον θα εξεταστεί και η σύνδεση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών των νηπιαγωγών (*μορφωτικό επίπεδο, έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας, θέση νηπιαγωγών, επιμορφώσεις*) αλλά και του πλαισίου (*αστικότητα και πρόγραμμα σχολείου*) με τις πρακτικές των νηπιαγωγών.

Οι στόχοι μας μπορούν να αποτυπωθούν πιο συγκεκριμένα στα εξής ερωτήματα:

1. Με ποια συχνότητα αναφέρουν ότι οργανώνουν και υλοποιούν οι νηπιαγωγοί τις σχετικές με την προαγωγή του γραμματισμού στο νηπιαγωγείο πρακτικές

2. Ποιες είναι οι περισσότερο και ποιες οι λιγότερο αναφερόμενες πρακτικές των νηπιαγωγών για την προαγωγή του πρώιμου γραμματισμού στο νηπιαγωγείο;
3. Η διδακτική εμπειρία, το επίπεδο σπουδών, οι επιμορφώσεις σε ζητήματα αναδυόμενου γραμματισμού αλλά και η θέση των νηπιαγωγών (μόνιμος/αναπληρωτής) συνδέονται με τις πρακτικές των νηπιαγωγών για την προαγωγή του γραμματισμού;
4. Συνδέεται η *αστικότητα*¹ του νηπιαγωγείου αλλά και *το πρόγραμμα του σχολείου* (υποχρεωτικό πρωινό/προαιρετικό απογευματινό) με τις αναφερόμενες πρακτικές των νηπιαγωγών για το γραμματισμό;

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 260 νηπιαγωγοί που εργάζονταν σε δημόσια σχολεία της χώρας, είτε ως μόνιμοι (71.2%) είτε ως αναπληρωτές (28.8%). Τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας τους ήταν κατά μέσο όρο 13 (*π.α.*= 7.63), με εύρος που κυμαινόταν μεταξύ 1 και 34 έτη. Τα σχολεία βρίσκονταν σε αγροτικές (31%), ημιαστικές (25%) αστικές (25%) και μητροπολιτικές (19%) περιοχές σε 29 νομούς της ελληνικής επικράτειας. Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί (60%) ήταν απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος και το 19% είχαν μεταπτυχιακές σπουδές. Από τις 47 νηπιαγωγούς (18%) που είχαν φοιτήσει σε Σχολή Νηπιαγωγών διетуός φοίτησης, το 72% είχε παρακολουθήσει πρόγραμμα Εξομοίωσης πτυχίου. Τέλος, όσον αφορά

¹ i) Αγροτική περιοχή: μέχρι 2000 κάτοικοι ii) ημιαστική: 2000-10000 κάτοικοι iii) αστική: άνω των 10000 κατοίκων και iv) μητροπολιτική περιοχή: Αθήνα, Θεσσαλονίκη. Σύμφωνα με την ΕΛ. ΣΤΑΤ:

[http://www.statistics.gr/documents/20181/979694/%CE%88%CE%BD%CE%BD%CE%BF%CE%B9%CE%B5%CF%82++%CE%9F%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CE%AF+%CE%91%CF%80%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AE%CF%82+%CE%A0%CE%BB%CE%B7%CE%B8%CF%85%CF%83%CE%BC%CE%BF%CF%8D+%CE%BA%CE%B1%CE%B9+%CE%9A%CE%B1%CF%84%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CE%B9%CF%8E%CE%BD+\(+2001+\)/1ffb164d-f264-41f4-85e4-ba5f7870e5c3?version=1.0](http://www.statistics.gr/documents/20181/979694/%CE%88%CE%BD%CE%BD%CE%BF%CE%B9%CE%B5%CF%82++%CE%9F%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CE%AF+%CE%91%CF%80%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AE%CF%82+%CE%A0%CE%BB%CE%B7%CE%B8%CF%85%CF%83%CE%BC%CE%BF%CF%8D+%CE%BA%CE%B1%CE%B9+%CE%9A%CE%B1%CF%84%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CE%B9%CF%8E%CE%BD+(+2001+)/1ffb164d-f264-41f4-85e4-ba5f7870e5c3?version=1.0)

στην επιμόρφωση των νηπιαγωγών σε ζητήματα αναδυόμενου γραμματισμού το 50% δήλωσε ότι είχε λάβει κάποια σχετική επιμόρφωση.

Ερευνητικό εργαλείο

Για τις ανάγκες της έρευνας, η οποία εντάσσεται σε ένα ευρύτερο ερευνητικό σχέδιο για τον αναδυόμενο γραμματισμό στο νηπιαγωγείο, αναπτύχθηκε ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς για την καταγραφή των αναφερόμενων πρακτικών των νηπιαγωγών σχετικά με την ανάπτυξη του πρώιμου γραμματισμού στα παιδιά. Πρόκειται για το Ερωτηματολόγιο Πρακτικών για το Γραμματισμό στο Νηπιαγωγείο (ΕΠΓΝ) το οποίο αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονται ερωτήσεις για τα δημογραφικά στοιχεία των νηπιαγωγών, που μας ενδιαφέρουν στην έρευνα, όπως προκύπτει και από την περιγραφή των χαρακτηριστικών του δείγματος. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από 34 προτάσεις οι οποίες περιγράφουν συγκεκριμένες πρακτικές για την ανάπτυξη εκείνων των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των περιβαλλοντικών εμπειριών που αφορούν στο νηπιαγωγείο και τη συνεργασία με την οικογένεια και θεωρούνται σημαντικές για την ανάπτυξη του γραμματισμού στα μικρά παιδιά. Για να καταλήξουμε στις πρακτικές αυτές αξιοποιήσαμε προτάσεις από ερευνητικά εργαλεία σχετικών με τη δική μας έρευνα μελετών από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Ειδικότερα αξιοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια των παρακάτω ερευνών: Armstaed- Flowers(2015), Burgess, Lundgren, Lloyd και Pianta (2001), Green , Peterson και Lewis (2006), Sandvik, van Daal και Ader (2014), Tafa και Manolitsis (2011) και Χατζηδήμου (2012) καθώς αξιοποιήθηκαν και προτάσεις τόσο από το ΔΕΠΠΣ (2003) όσο και από τον Οδηγό της Νηπιαγωγού (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006). Με βάση τα παραπάνω, δημιουργήθηκε μια τράπεζα προτάσεων οι οποίες αντιστοιχούν στους τρεις βασικούς άξονες του ερωτηματολογίου: i. γνώσεις, ii. δεξιότητες και iii. περιβαλλοντικές εμπειρίες για το γραμματισμό στο νηπιαγωγείο. Οι προτάσεις αυτές συζητήθηκαν με έμπειρες νηπιαγωγούς, οι οποίες έκαναν σχόλια που αξιοποιήθηκαν από τις δύο συγγραφείς για την τελική επιλογή των 34 προτάσεων του ερωτηματολογίου, μετά και την πιλοτική εφαρμογή του με 25 νηπιαγωγούς.

Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, σε ότι αφορά τις γνώσεις για το γραμματισμό συμπεριλαμβάνονται 12 προτάσεις που εστιάζουν: i. στις λειτουργίες

και συμβάσεις του γραπτού λόγου (5 προτάσεις), ii. στη γνώση των γραμμάτων (4 προτάσεις) και iii. στην αναγνώριση του ονόματος (3 προτάσεις). Ως προς τις δεξιότητες για το γραμματισμό οι 12 προτάσεις αφορούν i. στον προφορικό λόγο (6 προτάσεις) και ii. στη φωνολογική επίγνωση (6 προτάσεις). Τέλος, οι 10 προτάσεις για τις περιβαλλοντικές εμπειρίες περιγράφουν συγκεκριμένες πρακτικές εμπλουτισμού του μαθησιακού περιβάλλοντος στο νηπιαγωγείο (5 προτάσεις) και πρακτικές των νηπιαγωγών για την εμπλοκή της οικογένειας σε δραστηριότητες που αφορούν τον αναδυόμενο γραμματισμό (5 προτάσεις).

Πίνακας 1: Δομή του Ερωτηματολογίου Πρακτικών για το Γραμματισμό στο Νηπιαγωγείο (ερωτ. 1 - 34).

ΓΝΩΣΕΙΣ	ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ
<p>A1) Ως προς τις λειτουργίες και συμβάσεις του γραπτού λόγου 1 , 8 , 12 , 16 , 17 (π.χ. Όταν διαβάζω ένα βιβλίο ή άλλο έντυπο υλικό στην τάξη δείχνω με το δάχτυλό μου τη φορά ανάγνωσης)</p>	<p>B1) Προφορικός λόγος 4, 7, 19 , 20 , 22 , 32 (π.χ. Κατά την ανάγνωση ενός βιβλίου κάνω ερωτήσεις ανοιχτού τύπου)</p>	<p>Γ1) Σχολικό περιβάλλον 25 , 26 , 29 , 34 , 28 (π.χ. Εμπλουτίζω και ανανεώνω τη δανειστική βιβλιοθήκη με ποικίλο υλικό)</p>
<p>A2) Γνώση γραμμάτων 2 , 5 , 14 , 18 (π.χ. Προσεγγίζω την εκμάθηση των γραμμάτων, κυρίως μέσω έντυπου υλικού)</p>	<p>B2) Φωνολογική επίγνωση 9 , 11 , 21 , 23 , 24 , 30 (π.χ. Φτιάχνουμε ποιήματα με λέξεις που ομοιοκαταληκτούν)</p>	<p>Γ2) Οικογένεια 13 , 15 , 27 , 31 , 33 (π.χ. Με αφορμή το υπό διερεύνηση θέμα μας, ζητώ από τους γονείς να αναζητήσουν σχετικό υλικό μαζί με τα παιδιά από περιοδικά, βιβλία και άλλα έντυπα)</p>

A3) Αναγνώριση ονόματος 3 , 6 , 10 (π.χ. Ζητώ από τα παιδιά να αναγνωρίσουν τα ονόματα των συμμαθητών τους με κάθε ευκαιρία)		
--	--	--

Διαδικασία

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη επιλέχθηκε ως καταλληλότερος δειγματοληπτικός σχεδιασμός η «εκ των συμμετεχόντων καθοδηγούμενη» (respondent- driven) δειγματοληψία. Η τεχνική αυτή δειγματοληψίας ανήκει στην κατηγορία των μεθόδων δειγματοληψίας μη πιθανοτήτων και αποτελεί μια εξέλιξη της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας, με τη διαφορά ότι τα αλληπάλληλα κύματα των συμμετεχόντων που υποδεικνύονται από τους διαδοχικούς συμμετέχοντες υποστηρίζεται ότι εξασφαλίζουν μια ισορροπία στα χαρακτηριστικά του δείγματος πολύ διαφορετική από το αρχικό δείγμα ευκολίας , καθιστώντας τη μέθοδο αρκετά αξιόπιστη, αν ο αριθμός των κυμάτων είναι αρκετά μεγάλος (Heckarthon, 2011· McCreesh et al., 2012). Ως προς τον αριθμό των συμμετεχόντων ακολουθήθηκε ο κανόνας που αναφέρει ότι θα πρέπει να είναι τουλάχιστον πέντε –και ιδανικά δέκα- φορές μεγαλύτερος από τον αριθμό των προτάσεων της μεγαλύτερης σε αριθμό κλίμακας του ερωτηματολογίου (Γαλάνης, 2013), ώστε να ελαχιστοποιήσουμε και το σφάλμα ανάλυσης (Hinkin, Tracey, & Enz, 1997).

Αρχικά η πρώτη συγγραφέας ήρθε σε προσωπική επικοινωνία με νηπιαγωγούς από διάφορους νομούς της Ελλάδας ώστε να έχουμε το πρώτο κύμα συμμετεχόντων. Δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινήσεις για τη διαδικασία, το σκοπό και τους στόχους της έρευνας και για την εξασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Αυτοί οι νηπιαγωγοί πρότειναν ή βρήκαν οι ίδιοι τους επόμενους συμμετέχοντες. Με την ίδια διαδικασία προέκυψε το τρίτο κύμα συμμετεχόντων κ.ο.κ. φτάνοντας στον επιθυμητό αριθμό συμμετεχόντων (N= 260).

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν με δύο τρόπους: α) ηλεκτρονικά και β) σε έντυπη μορφή, προσωπικά είτε ταχυδρομικά, κατόπιν επικοινωνίας με τους

συμμετέχοντες. Τέλος σε όλες τις περιπτώσεις – έντυπα και ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια – ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων να ολοκληρωνόταν σε διάστημα 10 -15 ημερών.

Όταν ολοκληρώθηκε η συλλογή των ερωτηματολογίων ακολούθησε η κωδικογράφηση των απαντήσεων και η καταχώρησή τους στο στατιστικό πρόγραμμα επεξεργασίας (SPSS , v.24).

Σχέδιο Ανάλυσης

Σε ότι αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αναφέρεται στη *συχνότητα* με την οποία αναφέρεται από τις νηπιαγωγούς ότι οργανώνουν και υλοποιούν τις σχετικές με το γραμματισμό πρακτικές αλλά και να αναδειχθεί η οργάνωση των προτάσεων σε ευρύτερους παράγοντες που θα επέτρεπαν την καλύτερη διαχείριση και ερμηνεία των δεδομένων σε σχέση με τους στόχους της έρευνας, πραγματοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο κυρίων συνιστωσών και περιστροφή Varimax, καθώς είναι η συχνότερα χρησιμοποιούμενη μέθοδος όταν επιδιώκουμε ερμηνεία των εξαγόμενων παραγόντων (Ραφτόπουλος & Θεοδοσοπούλου, 2002).

Η καταλληλότητα και επάρκεια των δεδομένων για την παραγοντική ανάλυση ελέγχθηκε με το δείκτη Kaiser-Meyer-Olkin που ήταν υψηλός (.874), και με το Bartlett's Test of Sphericity το οποίο αποφαίνεται για την παρουσία συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών και βρέθηκε στατιστικά σημαντικό.

Τα κριτήρια που ελήφθησαν υπόψη για την εξαγωγή των παραγόντων ήταν (Brown, 2009· Costello & Osborne, 2005· Δημητριάδης, 2003· McDermott, 1993· Reise, Comrey & Waller, 2000): i. οι ιδιοτιμές των παραγόντων να είναι μεγαλύτερες ή ίσες της μονάδας, ii. ο έλεγχος Scree, ο οποίος απεικονίζει γραφικά την καμπύλη των ιδιοτιμών των παραγόντων, επιλέγοντας τους παράγοντες μετά από τους οποίους η καμπύλη τείνει να γίνει επίπεδη iii. οι προτάσεις να έχουν φορτίσεις μεγαλύτερες ή ίσες του 3, iv. σε κάθε παράγοντα οι προτάσεις που φορτίζουν να είναι τουλάχιστον 4, v. οι παράγοντες να έχουν ικανοποιητική αξιοπιστία και vi. η θεωρητική και ερμηνευτική τους σημασία.

Για να απαντηθεί το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε στις περισσότερο και λιγότερο αναφερόμενες πρακτικές για την προαγωγή του πρώιμου

γραμματισμού στα παιδιά ακολουθήθηκαν δύο διαδικασίες. Αρχικά ελέγχθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στους μέρους όρους της βαθμολογίας για τους 3 παράγοντες του *ΕΠΓΝ* με τον έλεγχο t για συσχετισμένες τιμές. Στη συνέχεια και με στόχο να αναδείξουμε το τι πραγματικά κάνουν και σε τι δίνουν έμφαση οι νηπιαγωγοί για την προαγωγή του πρώιμου γραμματισμού στα παιδιά, υπολογίζεται ο μέρος όρος των απαντήσεών τους για όλες (33) τις προτάσεις του *ΕΠΓΝ* στην αρχική του μορφή. Παρουσιάζονται οι 3 προτάσεις με την υψηλότερη βαθμολογία και οι 3 με τη χαμηλότερη για κάθε μια από τις τρεις διαστάσεις που συνθέτουν τη δομή της έννοιας του αναδυόμενου γραμματισμού.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αναφέρεται στη σύνδεση κάποιων βασικών χαρακτηριστικών των νηπιαγωγών με το *ΕΠΓΝ* (συνολική βαθμολογία και παράγοντες). Η επίδραση του *μορφωτικού επιπέδου* των νηπιαγωγών στις αναφερόμενες πρακτικές για τη διευκόλυνση της προαγωγής του ΑΓ ελέγχθηκε με την εφαρμογή της απλής, συσχετισμένης, ανάλυσης διακύμανσης. Σε ότι αφορά τα *έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας* των νηπιαγωγών ελέγχθηκε η ύπαρξη συσχέτισης με τη συνολική βαθμολογία και παράγοντες με το δείκτη Pearson r . Η επίδραση της *θέσης των νηπιαγωγών*, ως μόνιμοι ή αναπληρωτές και της *επιμόρφωσης σε ζητήματα για τον αναδυόμενο γραμματισμό* ελέγχθηκε με τον έλεγχο t για ανεξάρτητα δείγματα.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αναφέρεται στη σύνδεση κάποιων βασικών χαρακτηριστικών του πλαισίου, με το *ΕΠΓΝ* (συνολική βαθμολογία και παράγοντες). Πιο συγκεκριμένα η *αστικότητα* και το *πρόγραμμα του σχολείου* ελέχθησαν ως προς την επίδρασή τους στις αναφερόμενες για τον αναδυόμενο γραμματισμό πρακτικές από τους νηπιαγωγούς με τη χρήση του ελέγχου t για ανεξάρτητες τιμές.

Ανάλυση

Συχνότητα οργάνωσης και υλοποίησης σχετικών με το γραμματισμό αναφερόμενων πρακτικών

Κατά την παραγοντική ανάλυση, απαλείφθηκαν 9 προτάσεις (οι 2 , 5 , 10 , 14 , 18 που περιγράφουν δραστηριότητες για τη γνώση των γραμμάτων καθώς και οι προτάσεις 16 , 30 , 4 και 20), οι οποίες είτε δε φόρτιζαν ικανοποιητικά σε κάποιον παράγοντα, είτε δεν παρουσίαζαν εννοιολογική συνάφεια με τις υπόλοιπες του

παράγοντα στον οποίο κάθε φορά φόρτιζαν, σε όλες τις δοκιμές που πραγματοποιήθηκαν. Η λύση των τριών παραγόντων ήταν αυτή που ικανοποιούσε σε μεγαλύτερο βαθμό τα κριτήρια που τέθηκαν.

Οι τρεις παράγοντες αιτιολογούσαν το 43% της διακύμανσης (βλ. Πίνακα 2). Ο πρώτος παράγοντας αποτελούνταν από 11 προτάσεις περιγράφοντας τις πρακτικές των νηπιαγωγών για τον *Εμπλουτισμό των περιβαλλοντικών εμπειριών των παιδιών για τον αναδυόμενο γραμματισμό*. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται μια σειρά από πρακτικές στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου που αφορούν τον κατάλληλο εμπλουτισμό του μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης και την προαγωγή της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας με στόχο την ανάδυση του γραμματισμού των νηπίων. Η εσωτερική συνέπεια του παράγοντα ήταν πολύ υψηλή ($\alpha = .84$). Το δυνατό εύρος τιμών κυμαίνονταν μεταξύ 11-55, με τις υψηλότερες τιμές να δηλώνουν πολύ συχνή εφαρμογή των συγκεκριμένων αναφερόμενων πρακτικών από τις νηπιαγωγούς.

Ο δεύτερος παράγοντας με 8 προτάσεις, αναφέρεται στις πρακτικές που υιοθετούν οι νηπιαγωγοί για να ενισχύσουν τις *Γνώσεις και Δεξιότητες των παιδιών για το γραμματισμό*. Στον παράγοντα αυτόν, ομαδοποιήθηκαν προτάσεις που περιγράφουν δραστηριότητες που οργανώνει η νηπιαγωγός στην τάξη για την ανάπτυξη συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων που αποτελούν σημαντικά στοιχεία για την κατάκτηση του γραμματισμού από τα παιδιά. Ο δείκτης Cronbach α ήταν και για αυτόν τον παράγοντα υψηλός ($\alpha = .79$). Η βαθμολογία του παράγοντα κυμαίνεται μεταξύ 8-40, με τις υψηλότερες τιμές να δηλώνουν πολύ συχνή εφαρμογή των συγκεκριμένων πρακτικών από τις νηπιαγωγούς.

Τέλος ο τρίτος παράγοντας συμπεριλαμβάνει 5 προτάσεις, οι οποίες αναφέρονται στην *Αλληλεπιδραστική ανάγνωση ιστοριών*. Περιγράφει πρακτικές ανάγνωσης βιβλίων, ιστοριών και έντυπου υλικού με τρόπο που εμπλέκουν ενεργά το παιδί, μέσα από ερωτήσεις που έχουν νόημα και το διευκολύνουν να κατανοήσει τα νοήματα αλλά και να εξελίξει τη σκέψη του και τις γνώσεις του για το γραπτό λόγο. Η αξιοπιστία του παράγοντα ήταν ικανοποιητική ($\alpha = .72$). Οι τιμές στον παράγοντα κυμαίνονται μεταξύ 5-25, με τις υψηλότερες τιμές να δηλώνουν πολύ συχνή εφαρμογή των συγκεκριμένων πρακτικών από τις νηπιαγωγούς.

Η συνολική βαθμολογία της κλίμακας μπορεί να πάρει τιμές μεταξύ 24-120, με τις υψηλότερες τιμές να δηλώνουν πολύ συχνή εφαρμογή των πρακτικών από τις νηπιαγωγούς.

Πίνακας 2: Συνοπτική Παρουσίαση της Διερευνητικής Παραγοντικής Ανάλυσης του ΕΠΓΝ (Λύση 3 παραγόντων) (N=260)

Προτάσεις/ Μεταβλητές	Παράγοντες		
	1 ^{ος}	2 ^{ος}	3 ^{ος}
p15. Καλώ γονείς ή άλλα άτομα από την οικογένεια στην τάξη για να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που αφορούν στην ανάδυση του γραμματισμού	.684		
p27. Προωθώ τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας με κάθε ευκαιρία με στόχο την ανάδυση του γραμματισμού των νηπίων	.669		
p31. Εμπλέκω ενεργά τους γονείς στη λειτουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης του σχολείου	.670		
p26. Αξιοποιώ και εμπλουτίζω με κατάλληλο υλικό τακτικά τη γωνιά γραφής και ανάγνωσης	.624		
p34. Εμπλουτίζω και ανανεώνω τη δανειστική βιβλιοθήκη με ποικίλο υλικό	.615		
p13. Οργανώνω συναντήσεις με στόχο ενημέρωση των γονιών σε θέματα γραμματισμού των νηπίων	.582		
p33. Με αφορμή το υπό διερεύνηση θέμα μας ζητώ από τους γονείς, να αναζητήσουν σχετικό υλικό μαζί με τα παιδιά από περιοδικά, βιβλία και άλλα έντυπα	.570		
p25. Εμπλουτίζω σταδιακά όλες τις γωνιές με σχετικό έντυπο υλικό	.522		
p22. Παροτρύνω τα παιδιά να αναδιηγηθούν μια ιστορία και να κάνουν συσχετισμούς με δικές τους σχετικές εμπειρίες	.467		
p29. Ενθαρρύνω τα παιδιά κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού να απασχολούνται στη γωνιά γραφής και ανάγνωσης	.389		
p28. Κατά τη διάρκεια του ελεύθερου προγράμματος ενθαρρύνω τα παιδιά να διαβάσουν βιβλία	.385		
p11. Προκειμένου να κατανοήσουν τα παιδιά την έννοια της συλλαβής, οργανώνω σχετικές δραστηριότητες		.782	
p21. Οργανώνω δραστηριότητες με στόχο να κατανοήσουν τα παιδιά την έννοια της συλλαβής		.669	

p12. Ενθαρρύνω τα παιδιά να εντοπίζουν στοιχεία σε βιβλία όπως τίτλος, συγγραφέας, εκδοτικός οίκος, εξώφυλλο κ.λπ.	.562	
p23. Οργανώνω δραστηριότητες με στόχο να μάθουν τα παιδιά την έννοια της ομοιοκαταληξίας	.634	
p3. Οργανώνω δραστηριότητες σχετικά με τα ονόματα των παιδιών	.519	
p6. Ζητώ από τα παιδιά να αναγνωρίσουν τα ονόματα των συμμαθητών τους με κάθε ευκαιρία	.454	
p9. Φτιάχνουμε ποιήματα με λέξεις που ομοιοκαταληκτούν	.532	
p 24. Οργανώνω δραστηριότητες με στόχο τα παιδιά να κατανοήσουν την έννοια του φωνήματος	.343	
p 19. Κατά την ανάγνωση ενός βιβλίου διακόπτω και ενθαρρύνω τα παιδιά να εκφράσουν απορίες και σχόλια	.765	
p32. Κατά την ανάγνωση ενός βιβλίου , ιστορίας κτλ, διακόπτω για να επεξηγήσω άγνωστες λέξεις στα παιδιά	.677	
p7. Κατά την ανάγνωση ενός βιβλίου κάνω ερωτήσεις ανοιχτού τύπου	.671	
p8. Κατά την ανάγνωση ενός κειμένου κάνω ερωτήσεις στα παιδιά με στόχο να κατανοήσουν τη σχέση ανάμεσα στην εικόνα και το κείμενο	.555	
p1. Όταν διαβάζω ένα βιβλίο ή άλλο έντυπο υλικό στην τάξη ,δείχνω με το δάχτυλό μου τη φορά ανάγνωσης	.486	
Ποσοστό % της διακύμανσης 6.23	29.14	7.29
που ερμηνεύει ο παράγοντας:		
Τιμή συντελεστή		
Cronbach's alpha: $\alpha = .72$	$\alpha = 0.84$	$\alpha = 0.79$

Περισσότερη και λιγότερη έμφαση σε πρακτικές του ΕΠΓΝ

Οι τιμές στους παράγοντες του ΕΠΓΝ αλλά και η συνολική βαθμολογία (βλ. Πίνακα 3) δείχνουν συχνή έως πολύ συχνή χρήση των πρακτικών που περιγράφονται. Ο έλεγχος t για εξαρτημένες τιμές έδειξε ότι ο παράγοντας που αναφέρεται στον Εμπλουτισμό των περιβαλλοντικών εμπειριών των παιδιών για τον αναδυόμενο γραμματισμό σημείωσε υψηλότερο μέσο όρο απαντήσεων συγκριτικά με τον παράγοντα που αφορά στις Γνώσεις και Δεξιότητες για το Γραμματισμό ($t = 16.26$, $df = 251$, $p < 0.001$) αλλά και στην Αλληλεπιδραστική ανάγνωση ιστοριών ($t = 56.86$, $df = 255$, $p < 0.001$). Τέλος, οι πρακτικές που αφορούσαν τις Γνώσεις και Δεξιότητες για το Γραμματισμό σημείωσαν υψηλότερο μέσο όρο συγκριτικά με τις πρακτικές που αναφέρονταν στην Αλληλεπιδραστική ανάγνωση ιστοριών ($t = 53.02$, $df = 254$, $p < 0.001$).

Πίνακας 3: Περιγραφικά στοιχεία για τους παράγοντες και τη συνολική βαθμολογία του ΕΠΓΝ (N=260)

Παράγοντες ΕΠΓΝ	Μέσος Όρος Αριθμός	Τυπική Απόκλιση	Εύρος	
1. Εμπλουτισμός των περιβαλλοντικών εμπειριών των παιδιών για τον αναδυόμενο γραμματισμό	40.6	6.41	22- 55	11
2. Γνώσεις και Δεξιότητες για το Γραμματισμό	35.45	4.95	20-55	8
3. Αλληλεπιδραστική ανάγνωση ιστοριών	19.99	3.17	11-25	5
Συνολική Βαθμολογία ΕΠΓΝ	96.15	12.08	66-125	24

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι προτάσεις οποίες στο σύνολο και των 33 προτάσεων του ΕΠΓΝ συγκέντρωσαν την υψηλότερη και χαμηλότερη κατά μέσο όρο βαθμολογία, σε κάθε μια από τις 3 διαστάσεις του ΕΠΓΝ (αρχική μορφή).

Πίνακας 4: Οι προτάσεις με την υψηλότερη και τη χαμηλότερη κατά μέσο όρο βαθμολογία σε κάθε διάσταση του ΕΠΓΝ (N=260)

Προτάσεις	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
A. Γνώσεις για το Γραμματισμό				
p12. Ενθαρρύνω τα παιδιά να εντοπίζουν στοιχεία σε βιβλία, όπως τίτλος, συγγραφέας, εκδοτικός οίκος, εξώφυλλο κτλ	2	5	4.44	.71
p6. Ζητώ από τα παιδιά να αναγνωρίσουν τα ονόματα των συμμαθητών τους με κάθε ευκαιρία	1	5	4.44	.74
p3. Οργανώνω δραστηριότητες σχετικές με τα ονόματα των παιδιών (π.χ. δημιουργούμε πίνακα με τα ονόματα των παιδιών κ.λπ)	1	5	4.28	.78
p14. Οργανώνω δραστηριότητες με στόχο να μάθουν τα παιδιά την ονομασία των γραμμάτων	1	5	2.86	1.25
p5. Οργανώνω δραστηριότητες και παιχνίδια με διάφορα υλικά και τεχνικές για να εξασκηθούν τα παιδιά στην αναγνώριση και το σχηματισμό των γραμμάτων	1	5	3.57	1.03
p2. Προσεγγίζω την εκμάθηση των γραμμάτων, κυρίως μέσω έντυπου υλικού	1	5	3.63	.99
B. Δεξιότητες για το Γραμματισμό				
p7. Κατά την ανάγνωση ενός βιβλίου κάνω ερωτήσεις ανοιχτού τύπου	1	5	4.27	.80
p11. Προκειμένου να κατανοήσουν τα παιδιά την έννοια της συλλαβής, οργανώνω σχετικές δραστηριότητες (π.χ. χωρισμός με παλαμάκια οικείων λέξεων...)	1	5	4.18	.81
p32. Κατά την ανάγνωση ενός βιβλίου, ιστορίας κτλ, διακόπτω για να επεξηγήσω άγνωστες στα παιδιά λέξεις	1	5	4.08	.94
p9. Φτιάχνουμε ποιήματα με λέξεις που ομοιοκαταληκτούν	1	5	3.21	1.03
p23. Οργανώνω δραστηριότητες με στόχο να μάθουν τα παιδιά την έννοια της ομοιοκαταληξίας	1	5	3.29	1.01
p19. Κατά την ανάγνωση ενός βιβλίου διακόπτω και ενθαρρύνω τα παιδιά να εκφράσουν απορίες και σχόλια	1	5	3.51	1.12
Γ. Περιβαλλοντικές εμπειρίες				

p26. Αξιοποιώ και εμπλουτίζω με κατάλληλο υλικό τακτικά τη γωνιά γραφής και ανάγνωσης	1	5	4.15	.78
p28. Κατά τη διάρκεια του ελεύθερου προγράμματος ενθαρρύνω τα παιδιά να διαβάσουν βιβλία	1	5	4.13	.84
p25. Εμπλουτίζω σταδιακά όλες τις γωνιές με σχετικό έντυπο υλικό που δημιουργούμε μαζί με τα παιδιά	1	5	4.12	.85
p15. Καλώ γονείς ή άλλα άτομα από την οικογένεια στην τάξη, για να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που αφορούν στην ανάδυση του γραμματισμού	1	5	2.35	1.03
p13. Οργανώνω συναντήσεις με στόχο την ενημέρωση των γονιών σε θέματα γραμματισμού των νηπίων	1	5	2.98	1.02
p31. Εμπλέκω ενεργά τους γονείς στη λειτουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης του σχολείου	1	5	3.64	1.13

Χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών και ΕΠΓΝ

Η απλή συσχετισμένη ανάλυση διακύμανσης έδειξε ότι το επίπεδο σπουδών των νηπιαγωγών δεν επηρεάζει τις πρακτικές που εφαρμόζουν για την προαγωγή του αναδυόμενου γραμματισμού στο νηπιαγωγείο, σύμφωνα με τις δηλώσεις των νηπιαγωγών στο ΕΠΓΝ.

Σε ότι αφορά τα έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας των νηπιαγωγών, προέκυψε ασθενής αλλά στατιστικά σημαντική και θετική συνάφεια με τις πρακτικές που αφορούν τον παράγοντα *Γνώσεις και δεξιότητες των παιδιών για τον αναδυόμενο γραμματισμό* ($r=.13$, $df=253$, $p<0.05$), αλλά αρνητική σχέση με τις πρακτικές που εστιάζουν στην *Αλληλεπιδραστική ανάγνωση ιστοριών* ($r= -.13$, $df=258$, $p<0.05$).

Η επιμόρφωση των νηπιαγωγών σε θέματα που αφορούν τον αναδυόμενο γραμματισμό φάνηκε να αποτελεί παράγοντα που διαφοροποιεί τις απαντήσεις τους στο ΕΠΓΝ (συνολική βαθμολογία). Πιο συγκεκριμένα, προέκυψε ότι οι νηπιαγωγοί με κάποια επιμόρφωση σχετικά με τον ΑΓ ($\mu.o.= 97.15$, $\tau.α.= 10.65$) δηλώνουν ότι εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ($t= 1.25$, $df= .249$, $p= .022$) πρακτικές που προάγουν τον πρώιμο γραμματισμό στο νηπιαγωγείο συγκριτικά με τις νηπιαγωγούς που δεν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση σε σχέση με το ζήτημα αυτό ($\mu.o. = 95.23$,

$t.a.= 13.32$). Επίσης, ο μέσος όρος των απαντήσεων των νηπιαγωγών που έχουν λάβει σχετική επιμόρφωση, στις προτάσεις που αναφέρονται στον *Εμπλουτισμό των περιβαλλοντικών εμπειριών των παιδιών για τον αναδυόμενο γραμματισμό* ($\mu.o.= 41.01$, $t.a.= 5.75$) είναι στατιστικά σημαντικά υψηλότερος ($t= .936$, $df= 253$, $p= .019$) από το μέσο όρο των απαντήσεων των νηπιαγωγών που δεν έχουν λάβει σχετική επιμόρφωση σε ζητήματα αναδυόμενου γραμματισμού ($\mu.o.= 40.26$, $t.a.= 7.01$).

Η θέση των νηπιαγωγών, ως μόνιμοι ή αναπληρωτές, φάνηκε να διαφοροποιεί τις απαντήσεις τους μόνο ως προς τον παράγοντα του *ΕΠΓΝ* που αφορά στις *Γνώσεις και δεξιότητες των παιδιών για τον αναδυόμενο γραμματισμό*. Οι μόνιμοι νηπιαγωγοί ($\mu.o.= 36.04$, $t.a.= 4.48$) δήλωσαν ότι εφαρμόζουν τις συγκεκριμένες πρακτικές συχνότερα ($t= 2.10$, $df= 253$, $p= .003$) συγκριτικά με τους αναπληρωτές ($\mu.o.= 34.02$, $t.a.= 5.75$).

Χαρακτηριστικά του πλαισίου και ΕΠΓΝ

Το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου στο οποίο εργάζονται οι νηπιαγωγοί, πρωινό υποχρεωτικό ή απογευματινό προαιρετικό, δεν έδειξε να αποτελεί παράγοντα που διαφοροποιεί τις πρακτικές που δηλώνουν ότι εφαρμόζουν για την ανάπτυξη του πρώιμου γραμματισμού στα νήπια.

Η απλή συσχετισμένη ανάλυση διακύμανσης έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των απαντήσεων των νηπιαγωγών στον παράγοντα *Γνώσεις και δεξιότητες των παιδιών για τον αναδυόμενο γραμματισμό* με βάση την *αστικότητα του σχολείου* ($F_{3,256}= 3.981$, $p=0.08$). Η εκ των υστέρων ανάλυση με την πραγματοποίηση διαδοχικών συγκρίσεων των μέσων όρων στο συγκεκριμένο παράγοντα του *ΕΠΓΝ* ανά δύο περιοχές με την προσαρμογή Bonferroni, έδειξε ότι οι νηπιαγωγοί στις αγροτικές περιοχές εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ($\mu.o.=20.73$) τις συγκεκριμένες πρακτικές συγκριτικά με τις νηπιαγωγούς στις ημιαστικές περιοχές ($\mu.o.=18.98$).

Συζήτηση

Στόχος της εργασίας ήταν να εξεταστούν οι πρακτικές που οι νηπιαγωγοί αναφέρουν ότι εφαρμόζουν για την προαγωγή του γραμματισμού και τα χαρακτηριστικά των ίδιων και του πλαισίου που μπορεί να σχετίζονται με αυτές τις πρακτικές. Για το σκοπό αυτό κατασκευάστηκε το Ερωτηματολόγιο Πρακτικών για το Γραμματισμό στο Νηπιαγωγείο (ΕΠΓΝ) το οποίο αξιοποιεί στοιχεία από το Ολοκληρωμένο Μοντέλο για τον Αναδυόμενο Γραμματισμό (Rohde, 2015).

Εκτιμώντας συνολικά τα αποτελέσματα, προκύπτει ότι οι νηπιαγωγοί αναφέρουν ότι οργανώνουν και υλοποιούν τις σχετικές με την προαγωγή του γραμματισμού πρακτικές συχνά έως πολύ συχνά, με εξαίρεση τις πρακτικές που σχετίζονται με τη συνεργασία με την οικογένεια. Σχετικά με το σε ποιες πρακτικές δίνουν περισσότερη και λιγότερη έμφαση οι νηπιαγωγοί διαπιστώνουμε ότι, με βάση τους 3 παράγοντες του ερωτηματολογίου, οι νηπιαγωγοί οργανώνουν συχνότερα τις δραστηριότητες που αφορούν στον *Εμπλουτισμό των περιβαλλοντικών εμπειριών των παιδιών για τον αναδυόμενο γραμματισμό*. Ακολουθούν οι προτάσεις που αναφέρονται στις *Γνώσεις και Δεξιότητες για το Γραμματισμό* και λιγότερο συχνά υλοποιούν τις προτάσεις που αναφέρονται στην *Αλληλεπιδραστική ανάγνωση ιστοριών*.

Σε επίπεδο προτάσεων (αρχική μορφή ΕΠΓΝ) διαπιστώνεται ότι οι νηπιαγωγοί εμφανίζονται να οργανώνουν συχνότερα δραστηριότητες σχετικές με τις *συμβάσεις του γραπτού λόγου* και με τη *γνώση του ονόματος*. Στις προτάσεις που αφορούσαν δραστηριότητες σχετικές με τις *συμβάσεις του γραπτού λόγου* η πρόταση *ενθαρρύνω τα παιδιά να εντοπίζουν στοιχεία σε βιβλία (όπως τίτλος, κτλ)* φάνηκε να οργανώνεται συχνότερα από τις νηπιαγωγούς.

Την προτίμηση των νηπιαγωγών για τις σχετικές με τις συμβάσεις του γραπτού λόγου δραστηριότητες, αλλά και αυτές που αφορούν στην αναγνώριση του ονόματος, επιβεβαιώνουν και άλλες έρευνες. Ενδεικτικά ως προς το πρώτο, η Tafa (2004), η Γκανή (2013) αλλά και η Μαλιγγάνη (2014) κατέληξαν στο ότι οι νηπιαγωγοί συχνά ζητούν από τα παιδιά να τους υποδεικνύουν στοιχεία σχετικά με χαρακτηριστικά του βιβλίου. Στην έρευνα των Sandvik και των συνεργατών του (2014) οι δραστηριότητες που σχετίζονται με τις συμβάσεις του γραπτού λόγου φάνηκε ότι ήταν οι συνηθέστερες μεταξύ των νηπιαγωγών μετά την ανάγνωση των βιβλίων.

Σχετικά με την αναγνώριση του ονόματος και από τις σχετικές μελέτες διαπιστώνεται ότι αυτή είναι μια πολύ συχνή δραστηριότητα που οργανώνεται στα νηπιαγωγεία (π.χ. Γκανή, 2013 · Ντίνας και συν. 2003· Χατζηδήμου, 2012). Οι προτάσεις που αφορούν στις δεξιότητες (προφορικός λόγος και φωνολογική επίγνωση) οργανώνονται λιγότερο συχνά από τις νηπιαγωγούς. Ειδικότερα ως προς τις σχετικές με τη φωνολογική επίγνωση δραστηριότητες, στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Γκανή (2013) και Μαλιγγάνη (2014) αλλά και η Burgess και οι συνεργάτες της (2001). Η διαπίστωση αυτή, έρχεται ωστόσο σε αντίθεση με ευρήματα άλλων σχετικών μελετών (Χατζηδήμου, 2012) όπου προκύπτει ότι οι νηπιαγωγοί δίνουν έμφαση στο φωνολογικό τομέα.

Σε σχέση με τις πρακτικές των συμμετεχόντων διαπιστώνεται η επιφυλακτικότητα των νηπιαγωγών να οργανώσουν δραστηριότητες σχετικές με τη γνώση των γραμμάτων. Η διαπίστωση ότι οι νηπιαγωγοί δεν οργανώνουν συχνά δραστηριότητες σχετικές με τη *Γνώση των Γραμμάτων*, έρχεται σε αντίθεση με αντίστοιχα ευρήματα από τη διεθνή βιβλιογραφία, όπου σχετικές έρευνες (Burgess et al., 2001 · Sandvik et al., 2014) καταλήγουν στο ότι οι δραστηριότητες που σχετίζονται με τη γνώση των γραμμάτων είναι μια συνήθης πρακτική των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. Επιδιώκοντας να ερμηνεύσουμε το γεγονός αυτό εικάζουμε ότι μπορεί οι νηπιαγωγοί του δείγματός μας να θεωρούν ότι δραστηριότητες σχετικές με τη γνώση των γραμμάτων ταιριάζουν περισσότερο στο πλαίσιο του Δημοτικού Σχολείου και όχι τόσο στο νηπιαγωγείο. Συχνά άλλωστε τίθεται το ερώτημα αν προτάσεις σχετικές με γραφοφωνημικές αντιστοιχήσεις και ονόματα γραμμάτων μπορούν να συμπεριληφθούν στο θεωρητικό πλαίσιο του αναδυόμενου γραμματισμού και αν τέτοιου είδους παρεμβάσεις συνιστούν συμβατικό ή αναδυόμενο γραμματισμό (Αϊδίνης, 2012, σ. 227).

Σημαντική, επίσης διαπίστωση είναι και το ότι οι νηπιαγωγοί εμφανίζονται πολύ επιφυλακτικές στο να συνεργαστούν με τους γονείς, αφού οι σχετικές προτάσεις εμφανίζουν συνολικά το χαμηλότερο μέσο όρο στο σύνολο των προτάσεων που απαρτίζουν τη διάσταση *Εμπλουτισμός περιβαλλοντικών εμπειριών των παιδιών για τον ΑΓ* αλλά και στο σύνολο όλων των προτάσεων της *ΕΠΓΝ*. Σε μία από τις ελάχιστες ίσως έρευνες στη χώρα μας με στόχο τη διερεύνηση της σχέσης νηπιαγωγών – γονέων στην προώθηση του γραμματισμού στο νηπιαγωγείο, η Γκλιάου –Χριστοδούλου (2009) καταλήγει στο ότι ενώ σε επίπεδο αντιλήψεων

αναδεικνύεται η ανάγκη αλληλεπίδρασης των δύο πλευρών, σε επίπεδο πρακτικών η ύπαρξη αυτής της αλληλεπίδρασης αφορά γενικά στις σχέσεις γονέων – νηπιαγωγών και δεν προωθεί το γραμματισμό των παιδιών (σ. 169). Επίσης η διαπίστωση ότι οι νηπιαγωγοί του δείγματός μας δεν προωθούν τη συνεργασία με τους γονείς με στόχο το γραμματισμό των παιδιών, συμφωνεί με ευρήματα άλλων σχετικών με τη συνεργασία νηπιαγωγείου – οικογένειας ερευνών. Ενδεικτικά η Rentzou (2004) καταλήγει στο ότι οι παιδαγωγοί δεν ενισχύουν τη συμμετοχή των γονιών στα προσχολικά προγράμματα σε ικανοποιητικό βαθμό, θεωρώντας ότι έτσι οι γονείς επεμβαίνουν στον παιδαγωγικό τους ρόλο. Ενώ και η Πεντέρη (2012) αναφέρει πως:

ενώ οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικά για τη συνεργασία με την οικογένεια ...στην ουσία δεν είναι θετικά διακείμενοι απέναντι στη γονική εμπλοκή είτε γιατί δεν έχουν εμπιστοσύνη απέναντι στις γνώσεις και τις δεξιότητες των γονιών είτε και γιατί θεωρούν ότι η συμμετοχή τους μπορεί να δημιουργήσει περισσότερα προβλήματα από αυτά που μπορεί να λύσει (σελ.376).

Η σημαντικότητα ωστόσο της συμμετοχής των γονέων στο νηπιαγωγείο έχει ερευνητικά τεκμηριωθεί και επιβεβαιώνεται και μέσα από προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης τα οποία λειτουργούν σε συνεργασία με τους γονείς (Σακελλαρίου, 2006). Πολλοί μελετητές επισημαίνουν ότι η ουσιαστική συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι αναγκαία τόσο για την γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών γενικότερα (Secada, 1989) αλλά και ειδικότερα διαπιστώνεται ότι έχει σημαντικά οφέλη στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών (Thomas, 2016) .

Αν και ερευνητικά έχει τεκμηριωθεί η σημασία της συνεργασίας οικογένειας – σχολείου για την προαγωγή του γραμματισμού των παιδιών, μικρή προσπάθεια φαίνεται να γίνεται στη χώρα μας προς την κατεύθυνση αυτή. Ως προς το θέμα αυτό, οι σχετικές έρευνες καταλήγουν στο ότι οι παιδαγωγοί φαίνεται ότι εκπαιδεύονται ανεπαρκώς σε ζητήματα που σχετίζονται με τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας (Σακελλαρίου, 2006). Εστιάζοντας στο νηπιαγωγείο και καθώς η υιοθέτηση πρακτικών από την οικογένεια που προάγουν το γραμματισμό των παιδιών υποστηρίζεται ότι εξαρτάται σημαντικά και από την καθοδήγηση της νηπιαγωγού (Γκλιάου – Χριστοδούλου, 2009) η ανάγκη για την κατάλληλη επιμόρφωση των νηπιαγωγών είναι σημαντική. Μέσα από τις επιμορφωτικές αυτές δράσεις, οι νηπιαγωγοί θα μπορέσουν να ενημερωθούν για τις σύγχρονες ερευνητικές θεωρίες

που σχετίζονται με το γραμματισμό και που υποστηρίζουν την αναγκαιότητα συνεργασίας με το οικογενειακό αλλά και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, αναδεικνύοντας την ολιστική διάστασή του.

Επιχειρώντας να εντοπίσουμε πιθανούς παράγοντες που μπορεί να επιδρούν στις πρακτικές των νηπιαγωγών για το γραμματισμό στο νηπιαγωγείο, διερευνήσαμε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών (*επίπεδο σπουδών, έτη διδακτικής υπηρεσίας, θέση νηπιαγωγών, σχετικές επιμορφώσεις*) αλλά και του πλαισίου των σχολικών μονάδων (*πρόγραμμα νηπιαγωγείου, αστικότητα σχολικής μονάδας*). Έτσι, ως προς το αν συνδέεται το επίπεδο σπουδών των νηπιαγωγών με τις πρακτικές που εφαρμόζουν για την προαγωγή του γραμματισμού, φάνηκε ότι αυτό δεν επηρεάζει τις πρακτικές τους. Η διαπίστωση αυτή υποθέτουμε ότι σχετίζεται με τα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων, αφού δεδομένου ότι ο *αναδυόμενος γραμματισμός* καθιερώθηκε επίσημα ως οπτική προσέγγισης που αφορά στη γλώσσα στο νηπιαγωγείο το 2003 (ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ), στο διάστημα των δεκαπέντε περίπου ετών που μεσολάβησε από τότε έως σήμερα, ενδέχεται τα αναλυτικά προγράμματα των ΠΤΝ να μην προσαρμόστηκαν ικανοποιητικά ως προς τα νέα δεδομένα. Ως προς αυτό, ωστόσο, θα μπορούσαμε να είχαμε μια σαφή εικόνα, αν διερευνούσαμε αποκλειστικά τη σύνδεση των αναλυτικών προγραμμάτων των ΠΤΝ των Πανεπιστημίων με τις αναφερόμενες πρακτικές των νηπιαγωγών. Επιπλέον, το γεγονός ότι λόγω της οικονομικής κρίσης που ταλανίζει τα τελευταία χρόνια τη χώρα μας, δεν έχουν απορροφηθεί στην εκπαίδευση οι πτυχιούχοι των τελευταίων ετών, μας κάνει να πιθανολογούμε ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας - ακόμα και οι απόφοιτοι των ΠΤΝ- στις βασικές του σπουδές διδάχθηκαν σχετικά μαθήματα, που αντανakλούσαν τη φιλοσοφία των παλαιότερων ΑΠΣ του νηπιαγωγείου.

Σε ότι αφορά τον παράγοντα *έτη διδακτικής εμπειρίας* των νηπιαγωγών φάνηκε ότι αυτός σημειώνει στατιστικά σημαντική και θετική συνάφεια με τις πρακτικές που σχετίζονται με τον παράγοντα *γνώσεις και δεξιότητες των παιδιών για το γραμματισμό* και αρνητική σχέση με τις πρακτικές που εστιάζουν στην *αλληλεπιδραστική ανάγνωση ιστοριών*. Το γεγονός ότι τα έτη διδακτικής εμπειρίας επηρεάζουν τον παράγοντα *γνώσεις και δεξιότητες* γραμματισμού, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι σχετίζεται με το ότι οι πρακτικές αυτές αντιστοιχούν σε μια πιο παραδοσιακή προσέγγιση του γραμματισμού, πιο κοντά στα ΑΠΣ των προηγούμενων ετών, τα

οποία οι μεγαλύτερες σε ηλικία νηπιαγωγοί ακολουθούσαν για χρόνια. Δεν προκύπτει και εδώ ωστόσο κάποια σύνδεση με τον παράγοντα *εμπλουτισμός των περιβαλλοντικών εμπειριών των παιδιών για τον αναδυόμενο γραμματισμό*, ο οποίος περιλαμβάνει προτάσεις που αναφέρονται σε πρακτικές που αφορούν στη συνεργασία με την οικογένεια αλλά και στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος στην τάξη πλούσιο σε ερεθίσματα για αυθεντικές εμπειρίες γραμματισμού, που αντανακλούν περισσότερο τις αρχές του αναδυόμενου γραμματισμού.

Σημαντικός παράγοντας που διαφοροποιεί τις πρακτικές των νηπιαγωγών για τον *αναδυόμενο γραμματισμό* στο νηπιαγωγείο, αναδεικνύεται η *επιμόρφωση των νηπιαγωγών* σε σχετικά θέματα, αφού οι νηπιαγωγοί με κάποια επιμόρφωση δηλώνουν ότι εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις σχετικές πρακτικές που προάγουν το γραμματισμό, σε σχέση με τις νηπιαγωγούς που δεν έχουν λάβει σχετική επιμόρφωση. Ο παράγοντας μάλιστα αυτός φαίνεται να διαφοροποιεί σημαντικά και τις πρακτικές των νηπιαγωγών που σχετίζονται με τον *εμπλουτισμό των περιβαλλοντικών εμπειριών των παιδιών για τον αναδυόμενο γραμματισμό*. Στο σημείο αυτό θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η εφαρμογή του νέου αναλυτικού προγράμματος τέθηκε σε ισχύ χωρίς την απαραίτητη επιμόρφωση όλων των νηπιαγωγών, αφού όπως προκύπτει και από τα δεδομένα της παρούσας εργασίας, οι μισές μόνο νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας είχαν παρακολουθήσει κάποια σχετική επιμόρφωση.

Δεδομένου ότι, όπως προκύπτει, η *επιμόρφωση των νηπιαγωγών* σε σχετικά με το γραμματισμό ζητήματα, αποδεικνύεται ότι έχει θετικά αποτελέσματα για την εκπαιδευτική διαδικασία και βοηθά σημαντικά τις νηπιαγωγούς, χρήσιμο θα ήταν οι θεσμοθετημένοι φορείς της πολιτείας να μεριμνήσουν για τη συστηματική και κατάλληλη επιμόρφωση του συνόλου των νηπιαγωγών. Καθώς - πιθανώς - βρισκόμαστε κοντά στην εφαρμογή ενός ακόμα νέου προγράμματος σπουδών για το νηπιαγωγείο η διαπίστωση ότι οι αλλαγές στα ΑΠΣ του νηπιαγωγείου προωθούνται χωρίς την απαραίτητη επιμόρφωση των νηπιαγωγών αποκτά ιδιαίτερη αξία. Στο Αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2014) , το οποίο ωστόσο δεν έχει τεθεί σε ισχύ, σχετικά με τη μαθησιακή περιοχή της *Γλώσσας*, διατυπώνεται ότι «το πρόγραμμα στηρίζεται στη θεωρητική προσέγγιση του *Αναδυόμενου Γραμματισμού* ...αλλά στηρίζεται επιπλέον στις αρχές του *Κριτικού Γραμματισμού*» (σ.99). Καθώς η έννοια του *Κριτικού Γραμματισμού* συναντάται πρώτη φορά στο ΑΠΣ

για το νηπιαγωγείο στη χώρα μας και καταλήγοντας στο ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές των νηπιαγωγών δεν εναρμονίζονται με τα προαπαιτούμενα του αναδυόμενου γραμματισμού (Κονδύλη & Στελλάκης, 2006) η ανάγκη για ουσιαστική επιμόρφωση των νηπιαγωγών σε σχέση με το γραμματισμό φαίνεται να είναι αναγκαία.

Προς την ίδια κατεύθυνση επίσης θα ήταν σημαντικό και τα ΠΤΝ να φροντίσουν για την κατάλληλη κατάρτιση των μελλοντικών νηπιαγωγών σε ζητήματα που σχετίζονται με τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας γενικότερα αλλά και σε σχέση με τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας με σκοπό την προαγωγή του γραμματισμού των παιδιών ειδικότερα.

Η θέση των νηπιαγωγών ως μόνιμοι ή αναπληρωτές διαπιστώθηκε ότι διαφοροποιεί τις πρακτικές των νηπιαγωγών μόνο ως προς τον παράγοντα *Γνώσεις και δεξιότητες των παιδιών για το γραμματισμό*, αφού διαπιστώθηκε ότι οι μόνιμοι νηπιαγωγοί οργανώνουν τις σχετικές πρακτικές συχνότερα από ότι οι αναπληρωτές. Με τον παράγοντα όμως αυτό, όπως και παραπάνω αναφέρθηκε, φάνηκε να συνδέονται και τα *έτη διδακτικής εμπειρίας*. Επομένως φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται περισσότερα χρόνια και έχουν μόνιμη θέση στο δημόσιο δηλώνουν ότι εφαρμόζουν συχνότερα πρακτικές που προάγουν τις γνώσεις και δεξιότητες των παιδιών για το γραμματισμό, ίσως επειδή είτε γνωρίζουν καλύτερα το αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο προβλέπει ως ένα βαθμό σχετικές δραστηριότητες ενώ δεν καθοδηγεί ικανοποιητικά σε σχέση με τη συνεργασία με την οικογένεια είτε επειδή, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι πρακτικές αυτές αντιστοιχούν περισσότερο σε μια πιο παραδοσιακή προσέγγιση.

Σχετικά με την επίδραση ή όχι χαρακτηριστικών του πλαισίου στις πρακτικές των νηπιαγωγών για το γραμματισμό διαπιστώθηκε ότι το *πρόγραμμα του νηπιαγωγείου* (πρωινό ή απογευματινό) δεν αποτελεί παράγοντα που διαφοροποιεί τις πρακτικές των νηπιαγωγών, αντίθετα με την *αστικότητα του σχολείου* που επιδρά σε αυτές. Σχετικά με το συγκεκριμένο ζήτημα, παρατηρώντας η Tafa (2004) για διάστημα πέντε ημερών, τις σχετικές με το γραμματισμό πρακτικές των νηπιαγωγών σε δύο κλασικά και δύο ολοήμερα τμήματα νηπιαγωγείων, καταλήγει στο ότι τόσο στο ολοήμερο όσο και στο κλασικό πρόγραμμα, οι νηπιαγωγοί αφιερώνουν χρόνο σε σχετικές δραστηριότητες. Περισσότερο χρόνο, ωστόσο, φάνηκε να αφιερώνουν οι νηπιαγωγοί των κλασικών τμημάτων. Η ερευνήτρια αναφέρει βέβαια ότι το μικρό δείγμα

περιορίζει τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας . Όσον αφορά στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου , είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι το διάστημα που εκπονήθηκε η παρούσα μελέτη, συνέπεσε με τις σχετικές αλλαγές στον προγραμματισμό των νηπιαγωγείων (ΦΕΚ, αρ. φ.2670/ 26-8-2016), σύμφωνα με τον οποίο αφενός επεκτάθηκε η διδακτική περίοδος του πρωινού – υποχρεωτικού τμήματος και αφετέρου δεν προβλεπόταν η δυνατότητα εναλλασσόμενης βάρδιας των νηπιαγωγών, όπως προβλεπόταν με τον προηγούμενο προγραμματισμό.

Σε σχέση με την *αστικότητα του νηπιαγωγείου* φάνηκε ότι οι νηπιαγωγοί στις αγροτικές περιοχές εφαρμόζουν συχνότερα τις σχετικές πρακτικές σε σχέση με τις νηπιαγωγούς στις ημιαστικές. Ως προς αυτό θα μπορούσαμε να εικάσουμε ότι αιτιολογείται από το γεγονός στις περιοχές αυτές κατά παράδοση απασχολούνται νεότερες νηπιαγωγοί . Καθώς ωστόσο, στην παρούσα έρευνα δεν έγινε κάποια τέτοια συσχέτιση αναγκαία θα ήταν μια πιο εστιασμένη μελέτη. Μια σχετική έρευνα που θα διερευνούσε και άλλα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων θα μας οδηγούσε στο να έχουμε πιο σαφή συμπεράσματα. Για παράδειγμα, ο παράγοντας *μαθητικό δυναμικό* των νηπιαγωγείων, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι σχετίζεται με την *αστικότητα του σχολείου* δεδομένου ότι στις αγροτικές περιοχές τα νηπιαγωγεία έχουν μικρότερο αριθμό μαθητών σε σχέση με τις ημιαστικές και τις αστικές, αλλά και ενδεχομένως τα παιδιά έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από σχετικά ερεθίσματα και δραστηριότητες, αιτιολογώντας ως ένα βαθμό τις σχετικές διαφοροποιήσεις στις διδακτικές πρακτικές των νηπιαγωγών.

Η διερεύνηση των αναφερόμενων πρακτικών των νηπιαγωγών για τον αναδυόμενο γραμματισμό στο νηπιαγωγείο που επιχειρήσαμε μας δίνει σίγουρα χρήσιμες πληροφορίες για το τι πραγματικά γίνεται στην πράξη. Οι περιορισμοί όμως που προκύπτουν από τη χρήση του ερωτηματολογίου, όπως για παράδειγμα η έλλειψη δυνατότητας αποτύπωσης της ολιστικής φύσης και της αλληλεπιδραστικής λειτουργίας των συστατικών του αναδυόμενου γραμματισμού, δεν μας επιτρέπουν να καταλήξουμε σε σαφή συμπεράσματα σχετικά με τον τρόπο και το πλαίσιο στο οποίο αυτές οι πρακτικές υλοποιούνται. Με δεδομένο ότι ο αναδυόμενος γραμματισμός συντελείται σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας, η ενίσχυσή του λογικά θα έπρεπε να συμβαίνει κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων (Κονδύλη & Στελλάκης 2010). Προς αυτή την κατεύθυνση θα ήταν χρήσιμη η μέθοδος της παρατήρησης, από την οποία θα προέκυπταν ουσιαστικές διαπιστώσεις . Κυρίως η

παρατήρηση θα αναδείκνυε το πλαίσιο στο οποίο οι σχετικές με την προαγωγή του γραμματισμού δραστηριότητες υλοποιούνται. Η πραγματοποίηση μιας τέτοιας έρευνας θα μας έδινε μια ολοκληρωμένη εικόνα των πρακτικών που ακολουθούν οι νηπιαγωγοί σχετικά με τον αναδυόμενο γραμματισμό και θα αναδείκνυε και τις επιμορφωτικές ανάγκες των νηπιαγωγών συμβάλλοντας ουσιαστικά στην αναβάθμιση της προσχολικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αϊδίνης , Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία. Μια ψυχογλωσσική προσέγγιση*. Αθήνα : Gutenberg.
- Armstead - Flowers, A. (2015). *Investigating teachers' beliefs about self- reported practices in early literacy learning. Unpublished doctoral thesis*. University of Iowa. Ανακτήθηκε 15 Οκτωβρίου , 2016 από www.ir.uiowa.edu/edt/1534.
- Brown, J. (2009). Choosing the right type of rotation in PCA and EFA. *JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, 13(3), 20-25.
- Burgess, K. A., Lundgren, K. A., Lloyd, J. W., &Pianta R.C. (2001). *Preschool teachers' self-reported beliefs and practices about literacy instruction*. (No 2- 012) Ann Arbor, MI: Center for the Improvement of Early Reading Achievement. Ανακτήθηκε 10 Οκτωβρίου, 2016 από: <http://files.eric.gov/fulltext/ED452513.pdf>.
- Γαλάνης , Π. (2012). Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων σε επιδημιολογικές μελέτες. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*. 30 (1), 97-110.
- Γκλιάου – Χριστοδούλου, Ν. (2006). Διερεύνηση της σχέσης νηπιαγωγών – γονέων στην προώθηση του γραμματισμού στο νηπιαγωγείο. Στο: *Αναδυόμενος γραμματισμός. Έρευνα και εφαρμογές* (επιμ: Ε. Τάφα & Γ. Μανωλίτσης). Αθήνα: Πεδίο.
- Γκανή, Α. (2013). *Ο ρόλος της νηπιαγωγού στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου των παιδιών προσχολικής ηλικίας* (Διπλωματική εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Costello, A. & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. ΥΠΕΠΘ. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Δημητριάδης, Ε. (2003). *Στατιστικές εφαρμογές με το s.p.s.s*. Αθήνα: Κριτική.
- Green, S. D., Peterson, R., & Lewis, J. R. (2006). Language and literacy promotion in early childhood settings: A survey of center-based practices. *Early Childhood Research and Practice*, 8(1), 27-47.
- Heckathorn, D. D. (2011). Comment: Snowball versus respondent- driven sampling. *Sociological Methodology*, 41(1), 355–366. Doi: 10.1111/j. 1467- 9531.2011.01244.x.
- Hinkin, T. R., Tracey, J. B., & Enz, C., A. (1997). Scale Construction: Developing reliable and valid measurement instruments. *Journal of Hospitality & Tourism Research*. 21(1), 100-120. Doi: 10.1177/109634809702100108. Ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου 17 από <http://scholarship.sha.cornell.edu/articles>.

- Κονδύλη, Μ. & Στελλάκης, Ν. (2006). «Πρακτικές γραμματισμού» στην προδημοτική εκπαίδευση: ένα πρόγραμμα, δύο προσεγγίσεις. Στο Π. Παπούλια – Τζελέπη, Α., Φτερνιάτη και Κ. Θηβαίος (επιμ.): *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κονδύλη, Μ., & Στελλάκης, Ν. (2010). Διδασκαλία της γλώσσας ή του γραμματισμού στο ελληνικό νηπιαγωγείο: Μερικά ζητήματα και ζητούμενα. *Νέα Παιδεία*, 136, 85-94.
- Κουτσουράκη, Σ. (2006). *Γραμματισμός και πρώιμη ανάγνωση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Μαλιγγάνη, Α. (2014). *Η ανάπτυξη της γραφής και της ανάγνωσης στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας: οι απόψεις των εκπαιδευτικών* (Διπλωματική εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μανωλίτσης, Γ. (2016). Αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), 3-34.
- Mason, J. M., & Stewart, J. P. (1990). Emergent literacy assessment for instructional use in kindergarten. In L. M. Morrow & J. K. Smith (Eds), *Assessment for instruction in early literacy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice - Hall.
- McCreesh, N., Frost, S., Seeley, J., Katongole, J., Tarsh, M. N., Ndunguse, R., Jichi, F., Lunel, N.L., Maher, D., Jonhston, L. G., Sonnenberg, P., Copas, A. J., Hayes, R. J. & White, R. G. (2012). *Evaluation of Respondent Driven Sampling*. *Epidemiology*, 23(1), 138-147 doi10.1097/EDE.0b013e31823ac17c.
- McDermott, P.A. (1993). National standardization of a uniform multisituational measure of child and adolescent psychopathology. *Psychological Assessment*, 5, 413-424.
- Ντίνας, Κ. Αλεξίου, Β., Γαλάνη, Α., & Ξανθόπουλος, Α. (2003). Πόσο διαθεματικό είναι τελικά το ΔΕΠΠΣ; *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 131, 41-56.
- Πεντέρη, Ε. (2012). *Ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις της σχέσης οικογένειας και νηπιαγωγείου: Διερεύνηση της γονικής εμπλοκής και των παραγόντων που την επηρεάζουν*. Διδακτορική διατριβή. Θράκη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Ραφτόπουλος, Β. & Θεοδοσοπούλου, Θ. (2002). Μεθοδολογία στάθμισης μιας κλίμακας. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 19(5), 577-589.
- Rentzou, K. (2004). *Working with parents in the UK and Greek pre-school settings: A care study*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. London: Brunel University.
- Reise, S., Comrey, A., & Waller, N. (2000). Factor analysis and scale revision. *Psychological Assessment*, 12(3), 287-297.

- Rhyner, P. M., Haebig, E. K., & West, K. M. (2009). Understanding frameworks for the emergent literacy stage. In P. M. Rhyner (Ed.), *Emergent literacy and language development. Promoting learning in early childhood* (pp. 5 – 35). New York: Guilford.
- Rohde, L. (2015). *The comprehensive emergent literacy model. Early literacy in context. Sage Open*, 5 (1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.1177/2158244015577664>.
- Σακελλαρίου, Μ. (2006). Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας, στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική: Θεωρία και πράξη*. 1.
- Sandvik, J. M., van Daal, V. H., & Ader, H. J. (2014). Emergent literacy: Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Early Literacy*, 14 (1), 28-52 DOI: 10.1177/1468798413478026.
- Secada, W.G. (1989). Parent involvement in a time of changing demographics. *Arithmetic teacher*, 37(4), 33-35.
- Stellakis, N. (2012). Greek kindergarten teachers' beliefs and practices in early literacy. *Literacy*, (46) 2, 7-72
- Τάφα, Ε. (2001). «Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε., & Μανωλίτσης, Γ. (2009). *Αναδυόμενος γραμματισμός: Έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Tafa, E. (2004). Literacy activities in half - and whole - day Greek kindergarten classrooms. *Journal of Early Childhood Research*. (2) 85. DOI: 10.1177/1476718X0421005. Ανακτήθηκε στις 17/12/2016 από: <http://ecr.sagepub.com/cgi/content/abstract/2/1/85>.
- Tafa, E., Manolitsis, G., (2011). *Kindergarten literacy in Greece: Teachers' views and practices*. Paper presented at the 17th European Conference on reading. Mons, Belgium, (31/7 – 3/8/2011)
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1989): Emergent literacy: New perspectives. In D. S. Strickland & L. M. Morrow (Eds): *Emerging Literacy: Young Children Learn to Read and Write*, Newark Delaware, International Reading Association.
- Thomas, J. (2016). Presenting a United Front: Parental Involvement Facilitating Children's Literacy Development. *Journal of Initial Teacher Inquiry. Volume 2*.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003): Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. [Υπ. Απ. Γ2/21072β (ΦΕΚ 304/τ.Β'13-3-2003)].
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999): Πρόγραμμα Σπουδής της Νεοελληνικής Γλώσσας στην προ-Δημοτική Εκπαίδευση-Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο. [Υπ. Απ. Γ1/58 (ΦΕΚ 93/τ.Β'10-2-1999)].

- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2014, αναθεωρημένη έκδοση). Νέο Σχολείο (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών με κωδικό ΟΠΣ: 295450 Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αθήνα.
- Χατζηδήμου, Κ. (2012). Απόψεις και πρακτικές νηπιαγωγών για την καλλιέργεια της προφορικής επικοινωνίας, της ανάγνωσης και της γραφής: η περίπτωση του Νομού Καβάλας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 199-228.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69 (3), 848-872.