



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΥΓΕΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**“Η ΓΝΩΣΗ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΤΟΝ
ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ”**

**“PRESCHOOL TEACHER’S KNOWLEDGE FOR
LANGUAGE DEVELOPMENT AND LITERACY”**

Φοιτήτριες: Μαρκίτση Μαρκέλλα, Μπαχάρη Κωνσταντίνα

Επιβλέπουσα: Ζαροκανέλλου Βασιλική

ΠΑΤΡΑ 2020

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της πτυχιακής μας εργασίας θα' θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά την καθηγήτρια μας Κυρία Ζαροκανέλλου Βασιλική, Λογοθεραπεύτρια και Πανεπιστημιακή Υπότροφο του Τμήματος Λογοθεραπείας, τόσο για την εμπιστοσύνη που μας επέδειξε, τη συνεχή καθοδήγηση και υποστήριξη όσο και για την αδιάκοπη συμπαράσταση και ενθάρρυνση που μας παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της πτυχιακής μας εργασίας.

Επίσης θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όλους τους Εκπαιδευτικούς Προσχολικής Αγωγής, που η συνεργασία τους συντέλεσε στην έκβαση των αποτελεσμάτων. Είμαστε ευγνώμονες για το χρόνο που διέθεσαν απαντώντας στο ερωτηματολόγιο και που δέχτηκαν να συμμετάσχουν και να αποτελέσουν το δείγμα της έρευνας μας.

Τέλος, οφείλουμε να ευχαριστήσουμε τα αγαπημένα μας πρόσωπα, κυρίως τις οικογένειες μας, που αποδέχτηκαν όλες μας τις επιλογές και ήταν δίπλα μας σε όλη την πορεία των ακαδημαϊκών μας σπουδών καθώς και τους φίλους μας, που μας παρείχαν τη στήριξη που είχαμε ανάγκη όλο αυτό το διάστημα.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ως εγγραμματισμό ορίζουμε την ικανότητα του ατόμου να μπορεί να χειρίζεται σε επαρκή βαθμό στοιχεία του γραπτού και προφορικού λόγου αλλά και να μπορεί να χρησιμοποιεί αυτή του την ικανότητα για την επίλυση σύνθετων και μη προβλημάτων της καθημερινής ζωής. Η ανάπτυξη του εγγραμματισμού σε προσχολικό επίπεδο είναι εξέχοντος σημασίας, εφόσον παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας, δηλαδή στην ικανότητα του παιδιού να σκέφτεται ή να μεταχειρίζεται τη δομή ενός εκφωνήματος ως κάτι διαφορετικό από το νόημά του, μιας δεξιότητας που σχετίζεται αμφίδρομα με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής.

Τόσο ο εγγραμματισμός όσο και η φωνολογική ενημερότητα μπορούν να χαρακτηριστούν ως τα θεμέλια για την απόκτηση της ανάγνωσης και της γραφής. Παρόλα αυτά σημαντικός είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει όχι μόνο να είναι σε θέση να μεταδώσει στους μαθητές του τις απαραίτητες δεξιότητες, αλλά και να είναι άριστος γνώστης των σταδίων που απαρτίζουν την γλωσσική ανάπτυξη, έτσι να μπορεί να εντοπίζει τυχόν δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίζει ο κάθε μαθητής του. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει εάν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής έχουν τις απαραίτητες γνώσεις ώστε να προάγουν την φωνολογική ενημερότητα και τον εγγραμματισμό στους μαθητές τους, αλλά και την ικανότητα τους να αξιολογούν σωστά την πορεία των μαθητών τους και να εντοπίζουν τυχόν γλωσσικά ελλείμματα τους.

Για σκοπούς διεκπεραίωσης της έρευνας, δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο ύστερα από βιβλιογραφική ανασκόπηση. Το εν λόγω ερωτηματολόγιο αποτελείται από 25 ερωτήσεις κλειστού τύπου και στάλθηκε ηλεκτρονικώς σε εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, έχοντας ως απαραίτητη προϋπόθεση να έχουν πτυχίο νηπιαγωγού και να ασκούν το επάγγελμα τη δεδομένη στιγμή, στον δημόσιο ή στον ιδιωτικό τομέα. Τους συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 50 εκπαιδευτικοί από την Ελλάδα.

Η στατιστική ανάλυση έδειξε πως οι νηπιαγωγοί που είχαν υψηλότερο επίπεδο σπουδών (μεταπτυχιακό) ή είχαν παρακολουθήσει περισσότερα μαθήματα σχετικά με την γλωσσική ανάπτυξη, δεν έλαβαν υψηλότερη βαθμολογία στο ερωτηματολόγιο γνώσεων σε σχέση με τους νηπιαγωγούς που κατείχαν μόνο βασικό πτυχίο ή είχαν παρακολουθήσει λιγότερα μαθήματα σχετικά με την γλωσσική ανάπτυξη. Επίσης, η στατιστική ανάλυση υπέδειξε πως τα χρόνια εμπειρίας, δεν επηρέαζαν την επίδοση των νηπιαγωγών. Τέλος, οι συμμετέχοντες της έρευνας σημείωσαν την υψηλότερη επίδοση σε ερωτήσεις που σχετίζονταν με την γλωσσική ανάπτυξη και την χαμηλότερη επίδοση σε ερωτήσεις που σχετίζονταν με την φωνολογική ενημερότητα. Το ποσοστό επιτυχίας των ορθών απαντήσεων δεν ήταν το αναμενόμενο, πράγμα που καταδεικνύει την ύπαρξη ελλειμμάτων στις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τον εγγραμματισμό, τη φωνολογική ενημερότητα και την γλωσσική ανάπτυξη. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν και με μελέτες ξένων ερευνητών, μέσα από τα οποία προέκυψαν κοινά συμπεράσματα ως προς τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για όλους τους προαναφερθέντες τομείς.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: νηπιαγωγοί, ανίχνευση, εγγραμματισμός, φωνολογική ενημερότητα, γλωσσική ανάπτυξη

SUMMARY

Literacy is defined as an individual's ability to handle adequately elements of written and oral speech and to use them for solving simple or complex problems of everyday life. The development of literacy at preschool years is of utmost importance, since literacy plays a significant role in the development of phonological awareness. Phonological awareness is children's ability to think and deal with the structure of an utterance as something different from its meaning. Phonological awareness is associated bidirectionally with reading and writing.

Both literacy and phonological awareness can be characterised as basic skills for the acquisition of reading and writing. Nevertheless, the preschool teacher's competencies is an equally important factor, for the acquisition of academic skills. An efficient preschool teacher, must be capable to detect possible linguistic difficulties of his students and to do so must have a comprehensive knowledge of the developmental stages of speech. The purpose of this study was to examine whether preschool teachers have adequate knowledge in order to a) detect possible linguistic difficulties of their students and b) promote phonological awareness and literacy skills.

A questionnaire was developed, according to current literature. The questionnaire of the study consists of 25 closed questions and has two parts. The first part collects demographic information about participants, while the second part examines preschool teachers knowledge for language development, literacy and phonological awareness. Data collection was anonymous via two different educational sites. In the study participated preschool teachers, who had finished university and were working in public or private kindergartens in Greece.

Statistical analysis showed that the preschool teachers, who had a higher level of education (postgraduate diploma) or had attended more courses about language development in university, did not perform better in the questionnaire than kindergarten teachers, who had only a bachelor's degree. Statistical analysis revealed that the years of experience did not correlate significantly with the performance of kindergarten teachers in the second part of the questionnaire. Finally, the participants of the study, performed better in questions related to language development and showed lower scores in questions related to phonological awareness. The percentage of correct answers was lower than expected, which demonstrates that preschool teachers lack the disciplinary knowledge for promote literacy, phonological awareness and language development. The aforementioned results are in agreement with different studies in English, which demonstrate the need for professional development programs.

KEY WORDS: pre-school teachers, detection, literacy, phonological awareness, linguistic development.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	i
Περίληψη.....	ii
Περίληψη στα Αγγλικά.....	iii
Περιεχόμενα.....	iv

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1 Εισαγωγή.....	1
1.2 Σκοπός της έρευνας.....	1
1.3 Ερευνητικές υποθέσεις	2
1.4 Σημαντικότητα έρευνας.....	2
1.5 Βασικές προϋποθέσεις, οριοθετήσεις και περιορισμοί της έρευνας.....	2
1.6 Διερεύνηση βασικών όρων	
1.6.1 Εγγραμματισμός.....	2
1.6.2 Φωνολογική ενημερότητα.....	3
1.6.3 Μορφολογία.....	3
1.6.4 Μορφήματα.....	3
1.6.5 Φωνήματα.....	3
1.6.6 Συλλαβές.....	3
1.6.7. Πραγματολογική ικανότητα.....	3

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1 Η έννοια του εγγραμματισμού και η αξία του στην εκπαίδευση.....	4
2.2 Διάκριση του εγγραμματισμού από τον αλφαριθμητισμό.....	5
2.3 Γλωσσικό Σύστημα.....	5
2.4 Πορεία της Γλωσσικής Ανάπτυξης κατά την Προσχολική Ηλικία.....	7
2.5 Σχέση προφορικού και γραπτού λόγου.....	8
2.6 Η έννοια της φωνολογικής και της γράφο-φωνολογικής ενημερότητας.....	9

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1 Αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας του νηπιαγωγείου.....	11
3.2 Μελέτες που αξιολογούν τη γνώση των νηπιαγωγών για την γλωσσική ανάπτυξη και τον εγγραμματισμό.....	15
3.3 Μελέτες που αξιολογούν τη γνώση των νηπιαγωγών για την φωνολογική ενημερότητα.....	18

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 - Μεθοδολογία

4.1 Συμμετέχοντες και Κριτήρια Συμμετοχής.....	19
4.2 Περιγραφή Εργαλείου - Ερωτηματολογίου.....	19
4.3 Πιλοτική Χορήγηση Ερωτηματολογίου.....	19
4.4 Διαδικασία Συλλογής του δείγματος.....	20
4.5 Στατιστική Ανάλυση.....	20

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 - Αποτελέσματα	
5.1 Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων.....	21
5.2 Γνώσεις των νηπιαγωγών για την γλωσσική ανάπτυξη και τον εγγραμματισμό.....	25
5.3 Αποτελέσματα Συσχετίσεων.....	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 - Συμπεράσματα - Συζήτηση	
6.1 Συγκεντρωτικά αποτελέσματα της μελέτης.....	35
6.2 Σύνδεση - Σύγκριση των αποτελεσμάτων της Μελέτης με αποτελέσματα άλλων παρόμοιων μελετών από άλλες χώρες.....	36
6.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	38
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	40
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ - ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	45

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

1.1 Εισαγωγή

Η πρώιμη αναπτυξιακή περίοδος στην οποία εντάσσεται η προσχολική εκπαίδευση, είναι εκείνη κατά τη διάρκεια της οποίας, το παιδί κατακτά τις γνωστικές, κοινωνικές, κινητικές και επικοινωνιακές συμπεριφορές, που υπόκεινται της κατάκτησης του γλωσσολογικού συστήματος (Roth & Worthington, 2016, σελ. 218). Είναι σημαντική γιατί είναι η περίοδος κατά την οποία το παιδί έρχεται σε πρώτη επαφή με την διδασκαλία των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, δηλαδή με την ανάπτυξη της γλώσσας ως προς την μορφή (σύνταξη, μορφολογία, φωνολογία), το περιεχόμενο (σημασιολογία) και τη χρήση της (πραγματολογία).

Η ανάπτυξη του εγγραμματισμού ιδιαίτερα από την προσχολική ηλικία είναι πάρα πολύ σημαντική, εφόσον τα παιδιά πριν την άφιξή τους στο Δημοτικό έρχονται σε μια πρώτη επαφή με την ανάγνωση και τη γραφή. Προετοιμάζονται και αποκτούν βασικές δεξιότητες εγγραμματισμού που θα βοηθήσουν στην πορεία τους στην πρώτη σχολική ηλικία. Σπουδαίο ρόλο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής, διαδραματίζει και η φωνολογική ενημερότητα, η οποία είναι και αυτή πολύ σημαντική αφού η πρακτική εξάσκηση με δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας, βοηθά εξίσου στην εκμάθηση τόσο της ανάγνωσης όσο και της γραφής.

Το έργο λοιπόν των εκπαιδευτικών είναι όχι μόνο να προάγουν τη φωνολογική ενημερότητα και τον εγγραμματισμό στους μαθητές τους, αλλά και να είναι σε θέση μέσα από την αξιολόγησή τους να ανιχνεύουν τυχόν αδυναμίες των παιδιών ως προς τον τομέα αυτόν. Αν η ανίχνευση γίνει στην πρώιμη και προσχολική ηλικία είναι δυνατόν να έχει καλύτερα αποτελέσματα και επομένως να είναι πιο αποτελεσματική η παρέμβαση. Όμως τίθεται το ερώτημα εάν οι νηπιαγωγοί έχουν τη δυνατότητα να διδάξουν αυτές τις δεξιότητες στα παιδιά, αλλά ακόμα περισσότερο εάν μπορούν να ανιχνεύσουν τυχόν ελλείμματα που παρουσιάζονται στον λόγο τους, αφού αυτοί είναι ίσως οι πρώτοι, μετά τους γονείς, που περνούν πολύ χρόνο με τα νήπια, ενώ παράλληλα έχουν πιο εξειδικευμένες γνώσεις που τους βοηθούν να εντοπίσουν πιθανές γλωσσικές δυσκολίες.

Η παρούσα μελέτη έρχεται να απαντήσει σε όλα τα παραπάνω ερωτήματα και χωρίζεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το πρακτικό. Το πρώτο, το δεύτερο και το τρίτο κεφάλαιο ανήκουν στο θεωρητικό μέρος της μελέτης και περιλαμβάνουν την βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος, ενώ στο τέταρτο και στο πέμπτο κεφάλαιο αυτής της εργασίας, περιγράφονται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός και τα αποτελέσματα της μελέτης.

1.2 Σκοπός έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής είναι επαρκώς ενημερωμένοι για την ανάπτυξη του λόγου στα παιδιά ούτως ώστε να μπορούν να αξιολογούν κατάλληλα την πορεία των μαθητών τους και να εντοπίζουν τυχόν ελλείμματα και δυσκολίες τους. Το να μπορούν να αξιολογούν σωστά είναι πολύ σημαντικό, αφού η έγκαιρη ανίχνευση είναι δυνατόν να αποτρέψει μετέπειτα μαθησιακές δυσκολίες και οποιαδήποτε ψυχολογική πίεση στο παιδί, καθώς αν από το νηπιαγωγείο αρχίσει και ολοκληρώσει εγκαίρως την παρέμβαση, θα ξεκινήσει την σχολική του πορεία χωρίς κανένα «εμπόδιο», είτε αμελητέο είτε σοβαρότερο. Στοχεύει επίσης στο να διερευνήσει εάν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής κατέχουν τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις για την προώθηση, τόσο του εγγραμματισμού, όσο και της φωνολογικής ενημερότητας.

1.3 Ερευνητικές Υποθέσεις

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα μας απασχολήσουν είναι τα εξής:

1. Γνωρίζουν σε επαρκή βαθμό τα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης ούτως ώστε να μπορούν να αναγνωρίζουν τα πρώιμα σημάδια που ενδέχεται να αποτελούν ένδειξη κάποιου γλωσσικού ελλείμματος;
2. Γνωρίζουν και κατανοούν πλήρως οι εκπαιδευτικοί την έννοια του εγγραμματισμού;
3. Οι εν ενεργεία νηπιαγωγοί κατανοούν πλήρως την έννοια της φωνολογικής ενημερότητας και τον τρόπο που αυτή αναπτύσσεται;

1.4 Σημαντικότητα έρευνας

Η παρακάτω μελέτη είναι σημαντική, καθώς δεν υπάρχουν αρκετές παρόμοιες μελέτες στην Ελλάδα πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Η περίοδος της προσχολικής ηλικίας είναι μια «ευαίσθητη» περίοδος για την πρόοδο των παιδιών, η οποία πρέπει συνεχώς να μελετάται και αν είναι δυνατόν να αναβαθμίζεται. Επιπρόσθετα, ο νηπιαγωγός είναι ο πρώτος εκπαιδευτικός στη ζωή ενός παιδιού και ο ρόλος του είναι πολύ σημαντικός, καθώς αποτελεί τον πρώτο εξειδικευμένο επαγγελματία με ειδικές γνώσεις πάνω στην τυπική ανάπτυξη των παιδιών που μπορεί να εντοπίσει τυχόν αναπτυξιακές δυσκολίες και να συμβουλευτεί εγκαίρως τους γονείς. Η συμβολή του είναι καθοριστική για την ομαλή ενσωμάτωση του παιδιού στο σχολικό πλαίσιο, για την εκπαίδευσή του, αλλά και για την μελλοντική του πορεία. Είναι σημαντικό λοιπόν να ερευνήσουμε τις γνώσεις των νηπιαγωγών πάνω στην γλωσσική ανάπτυξη, καθώς και τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους να προάγουν την σχολική ετοιμότητα και τον εγγραμματισμό.

Τέλος, η έρευνα αυτή, μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για διάφορες σχετικές έννοιες που προηγουμένως ίσως να μην είχαν ουσιαστική επαφή, να ενημερωθούν για την καθοριστική σημασία της πρώιμης αξιολόγησης, να αναγνωρίζουν πιθανά σημάδια που ενδέχεται να χρήζουν θεραπευτικής παρέμβασης και μέσα απ' αυτό να είναι σε θέση να κρίνουν τότε το δικό τους έργο "σταματά" και είναι αναγκαία η ύπαρξη-συνεργασία με κάποιον ειδικό.

1.5 Βασικές προϋποθέσεις, οριοθετήσεις και περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν 50 εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα από την Ελλάδα. Το μικρό μέγεθος του δείγματός μας αποτελεί ένα σημαντικό περιορισμό της έρευνάς μας, εφόσον όσο μικρότερο είναι το δείγμα τόσο μεγαλύτερες είναι οι πιθανότητες σφάλματος. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε (ερωτηματολόγιο) απευθυνόταν αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, οποιασδήποτε ηλικίας με βασική προϋπόθεση να έχουν πανεπιστημιακή εκπαίδευση/πτυχίο νηπιαγωγού από οποιοδήποτε εγκεκριμένο Πανεπιστήμιο και να εργάζονται τη δεδομένη στιγμή ως νηπιαγωγοί στο δημόσιο ή στον ιδιωτικό τομέα.

Ένας άλλος σημαντικός περιορισμός της έρευνας μας αποτέλεσε και το ότι δεν έγινε πιλοτική χορήγηση του εργαλείου μας με αρκετούς συμμετέχοντες παρά μόνο με δύο εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ωστόσο μας επισήμαναν κάποιες διορθώσεις.

1.6 Διερεύνηση βασικών όρων

Εγγραμματισμός: Ως εγγραμματισμός, ορίζεται η δυνατότητα κάποιου να αναγνωρίζει τα σύμβολα του γραπτού λόγου, η ικανότητά του να χρησιμοποιεί με σωστή σειρά τα πεζά και τα κεφαλαία γράμματα, να αντιλαμβάνεται τον τρόπο με τον οποίο εμφανίζονται οι υποσημειώσεις και οι παραπομπές σε ένα κείμενο και τη διαφορά μεταξύ

ενός κειμένου επιχειρημάτων και ενός διαφημιστικού φυλλαδίου, το ρόλο των εικόνων σε ένα κείμενο, αλλά και την "ανάγνωση" πινάκων, γραφημάτων και άλλου υποστηρικτικού υλικού που ενδεχομένως, εντάσσονται σε ένα κειμενικό περιβάλλον (PISA, ΙΕΠ, 2019).

Φωνολογική Ενημερότητα: Με τον όρο φωνολογική επίγνωση (ή ενημερότητα) εννοούμε τη συνειδητοποίηση, εκ μέρους του ατόμου ότι κάθε λέξη του προφορικού λόγου αποτελείται από μικρότερα δομικά στοιχεία, όπως οι συλλαβές και τα φωνήματα (Πόρποδας, 2011, σελ. 475).

Μορφολογία: Είναι η μελέτη του σχηματισμού λέξεων και της εσωτερικής δομής τους. Μέρος της γλωσσικής μας ικανότητας περιλαμβάνει τη γνώση της μορφολογίας της γλώσσας. Τα μορφήματα συνδυάζονται σύμφωνα με τους μορφολογικούς κανόνες της γλώσσας (Fromkin, Rodman & Hyams, 2008 σελ. 160). Επίσης, η μορφολογία αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο το νόημα αντιπροσωπεύεται μέσω της χρήσης λέξεων, προσθημάτων, διαφόρων γραμματικών χρόνων (π.χ. αόριστος) και του πληθυντικού (Plante & Beeson, 2012, σελ. 173).

Μορφήματα: Τα μορφήματα είναι οι μικρότερες μονάδες σημασιολογικής ανάλυσης της γλώσσας. Πολλά μορφήματα συμπίπτουν με λέξεις, ενώ άλλα είναι προθέματα ή καταλήξεις λέξεων. Για παράδειγμα, η λέξη *άγραφοι* αποτελείται από τη σύνδεση τριών μορφημάτων: ένα γραμματικό (το πρόθεμα –α-, που είναι φορέας της γραμματικής σημασίας του στερητικού χαρακτήρα), ένα λεξικό (που είναι φορέας της λεξικής σημασίας γράφω) και ένα γραμματικό (την κατάληξη –οι- που είναι φορέας της γραμματικής σημασίας του πλήθους) (Πόρποδας, 2002, σελ. 207).

Φωνήματα: Το φώνημα είναι η μικρότερη γλωσσική μονάδα που έχει διαφοροποιητική αξία για τη σημασία των λέξεων (Στασινός, 2015, σελ. 60).

Συλλαβές: Οι συλλαβές, είναι φωνολογικά τμήματα των λέξεων που κατά κανόνα, περιλαμβάνουν ένα φωνήεν ή δίψηφο φωνήεν ή δίφθογγο (που αποτελεί τον πυρήνα), του οποίου προηγούνται ή και έπονται ένα ή περισσότερα σύμφωνα (Μπαμπινιώτης, 1998, σελ., 29, Πόρποδας, 2011, σελ. 265).

Πραγματολογική Ικανότητα: Πραγματολογία είναι η πλευρά της γλώσσας που σχετίζεται με την αποτελεσματική και κατάλληλη επικοινωνία με τους άλλους (Feldman, 2009, σελ. 311). Πιο αναλυτικά, η πραγματολογία είναι η επιδέξια επικοινωνία μέσω της ικανότητας του ατόμου να μπορέσει να λέει το σωστό πράγμα, στον κατάλληλο χρόνο και τόπο και με τον σωστό τρόπο όπως αυτός ορίζεται από τις κοινωνικές συνθήκες. Η πραγματολογία μελετά τη χρήση της γλώσσας στο κοινωνικό πλαίσιο και εμπεριέχει στοιχεία που αφορούν την κατανόηση και τη χρήση: α) του πλαισίου επικοινωνίας (χώρος, χρόνος, συνομιλητής), β) των μη λεκτικών επικοινωνιακών πληροφοριών (εκφράσεις προσώπου, στάση σώματος, χειρονομίες), γ) των κατάλληλων γλωσσικών δομών (σημασιολογία, μορφοσυντακτικό), δ) των κατάλληλων παραλεκτικών πληροφοριών (ένταση/ χροιά φωνής, επιτονισμός, παύσεις στη ροή της ομιλίας και ε) των κατάλληλων κοινωνικών συμπεριφορών (Νικολόπουλος, 2016, σελ. 320).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

2.1 Η έννοια του εγγραμματισμού και η αξία του στην εκπαίδευση

Όπως προαναφέρθηκε, ως εγγραμματισμός ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τις γλωσσικές και μεταγλωσσικές γνώσεις και δεξιότητές του ευέλικτα και δημιουργικά, αλλά πάντα με τρόπο που προσιδιάζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας, για να επιτύχει στόχους που αφορούν:(α) τις λεκτικές πράξεις του προφορικού λόγου, (β) την κατανόηση, χρήση, κριτική, αλλά και την παραγωγή κειμένων ποικίλης σημειωτικής σύνθεσης και διαφορετικής κοινωνικής λειτουργίας και, ως εκ τούτου, διαφορετικής δόμησης, τυπολογίας και υφολογίας (Ματσαγγούρας, 2007, σελ. 22). Με λίγα λόγια, η έννοια "εγγραμματισμός" αφορά τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας, κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς επίσης και μη γλωσσικά κείμενα όπως, εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες κλπ. (Κουτσογιάννης, 2001, βλ. σε Χαιριστανίδη, 2014).

Σύμφωνα με τους Baker, Gersten και Scanlon (2002), οι δεξιότητες εγγραμματισμού συνήθως αναφέρονται στις αναγνωστικές δεξιότητες και στις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου, οι οποίες είναι στενά συνδεδεμένες με τη σχολική επιτυχία (Ράλλη, Καραγιαννοπούλου & Ανταράκη, 2017). Ο όρος της «ανάδυσης» ή του «αναδυόμενου εγγραμματισμού» αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο τα πολύ μικρά παιδιά μαθαίνουν να γράφουν και να διαβάζουν. Ο όρος αυτός καλύπτει το χρονικό διάστημα από τη γέννηση του παιδιού ως τη στιγμή που θα αρχίσει η τυπική διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης στο σχολείο. Υποδηλώνεται, συνεπώς, μια διαδικασία διαρκούς ανάπτυξης, δίνοντας έμφαση στο γεγονός ότι οποιοδήποτε σημείο της ανάπτυξης κι αν εξετάσουμε, θα παρατηρήσουμε ότι τα παιδιά συμμετέχουν σε μια διαδικασία αλφαριθμητισμού (Teale, 1987, Teale & Sulzby, 1986, βλ. σε Παπούλια – Τζελέπη, 2001, σελ. 242-243).

Με βάση τη νεότερη άποψη, όλες οι στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και την κατανόηση του μηνύματός του, καθώς και την παραγωγή κωδικοποιημένων μηνυμάτων κατά την προσχολική ηλικία, προτού δηλαδή αρχίσει το παιδί να διδάσκεται συστηματική ανάγνωση και γραφή αποτελούν τη διαδικασία εγγραμματισμού. Η διαδικασία αυτή αναδύεται από τα παιδιά αβίαστα και φυσικά, και προκύπτει στο περιβάλλον του παιδιού, σε κάθε γραμματοκρατούμενη κοινωνία, με την ίδια ευκολία που το παιδί διδάσκεται τον προφορικό λόγο (Παπούλια – Τζελέπη, 1993, βλ. σε Παπαδοπούλου, 2002).

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) στο Νηπιαγωγείο (ΦΕΚ 18/10/2001 τ.Β, αρ.φ. 1376), ένας από τους ρόλους του νηπιαγωγού, είναι η εξοικείωση του παιδιού με τον γραπτό λόγο, η προετοιμασία για την κατανόηση και την παραγωγή του. Αναγνωρίζεται ως κύριος στόχος, η παροχή εμπειριών και γνώσεων που σχετίζονται με τις γνωστικές κατακτήσεις της ανάδυσης του εγγραμματισμού (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας).

Η ικανότητα ανάγνωσης αποτελεί θεμέλιο λίθο της μάθησης στο σχολείο και στον κόσμο. Το νηπιαγωγείο και οι εκπαιδευτικοί είναι οι φορείς που 'σπρώχνουν' τα παιδιά σε αυτή την κατεύθυνση μαζί με ενήλικους από το περιβάλλον του κάθε παιδιού. Με την στήριξη του περιβάλλοντος του παιδιού, φτάνοντας στο νηπιαγωγείο και στους εκπαιδευτικούς, θεωρείται υποχρέωση η ύπαρξη κατάλληλου κλίματος και παροχής κινήτρων ώστε το παιδί να προετοιμαστεί και να εξοικειωθεί με δραστηριότητες που αφορούν την κατανόηση και την παραγωγή του προφορικού και γραπτού λόγου. Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ ένα περιβάλλον με σκοπό να ενισχύσει τον αναδυόμενο εγγραμματισμό πρέπει να δημιουργεί την αίσθηση της εμπιστοσύνης, της ασφάλειας και της άνεσης. Με την ύπαρξη αυτών, αυτόνοτο θεωρείται πως ο χώρος της τάξης πρέπει να είναι πλούσιος σε ερεθίσματα γραπτού και προφορικού λόγου, ώστε οι δραστηριότητες και οι διδασκαλίες να είναι το περισσότερο δυνατό βιωματικές. Όλα αυτά, όμως, δεν θα μπορούσαν να υπάρξουν χωρίς την παρουσία του εκπαιδευτικού, ο οποίος θεωρείται κινητήρια δύναμη στην όλη δράση (Ανανιάδου, 2017).

2.2 Διάκριση του εγγραμματισμού από τον αλφαριθμητισμό

Ο όρος γραμματισμός ή εγγραμματισμός ή εγγραμματοσύνη είναι σχετικά νέος στην Ελλάδα. Αρχικά θεωρήθηκε όρος συνώνυμος του αλφαριθμητισμού. Όμως ενώ ο όρος αλφαριθμητισμός αναφέρεται κυρίως στην ικανότητα του ανθρώπου να γράφει και να διαβάζει, ο όρος γραμματισμός σημαίνει την ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα επικοινωνίας χρησιμοποιώντας κείμενα κάθε είδους (Δενδρινού, 2001 βρ. σε Μαρκοπούλου, 2013). Ο όρος εγγραμματισμός προέρχεται από τη μετάφραση του αγγλικού όρου literacy. Μελετώντας την έννοια του εγγραμματισμού αντιλαμβανόμαστε ότι είναι μία πολύ σημαντική έννοια στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων. Η λειτουργία του καλύπτει την ανάγκη των ανθρώπων για επικοινωνία, αλλά και την ανάγκη για γνώση, ταξινόμηση και γνωστική οργάνωση των πληροφοριών που λαμβάνονται από τον εξωτερικό κόσμο (Δερβίσης, 2002, βλ. σε Θεοδότου, 2013). Σύμφωνα με τον Βεργίδη (1995, σελ. 32), αλφαριθμητισμένο είναι το άτομο που έχει αποκτήσει τις αναγκαίες γνώσεις και ικανότητες για την άσκηση, όλων εκείνων των δραστηριοτήτων που θα του επιτρέψουν να διαδραματίσει ένα ρόλο στην ομάδα και στην κοινότητά του.

Ο Baynham (1992) υποστηρίζει πως για μια σύγχρονη κοινωνία βασική προϋπόθεση είναι η καλλιέργεια ενός ενεργητικού εγγραμματισμού που «θα επιτρέπει στους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να αυξήσουν την ικανότητά τους να σκέφτονται, να δημιουργούν και να αμφισβητούν, έτσι ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνία» (Ντίνας, 2013 βλ. σε Τουρκοχωρήτη και Γρίβα, 2013). Ο εγγράμματος άνθρωπος κατά κανόνα είναι αυτός που ξέρει γράμματα και έχει τη δυνατότητα να αποκτά γνώσεις κυρίως μέσω της ανάγνωσης του γραπτού λόγου και, συνεπώς, να γίνεται ο ενημερωμένος, ο μορφωμένος άνθρωπος, ο οποίος θα κατέχει γνώσεις, χωρίς, όμως, οι γνώσεις αυτές να είναι δογματικές δοξασιές (Πόρποδας 2002, σελ 34)

Τέλος, υπάρχει ο λειτουργικός αλφαριθμητισμός, που είναι όταν το άτομο έχει αποκτήσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που είναι αναγκαίες για την ανάγνωση και την γραφή, οι οποίες θα τον καταστήσουν ικανό να συμμετέχει αποτελεσματικά σε όλες εκείνες τις δραστηριότητες για τις οποίες, στην κοινωνική ομάδα που ζει, ο αλφαριθμητισμός θεωρείται προϋπόθεση. Από την άλλη, λειτουργικά αναλφάβητο θεωρείται το άτομο, που αν και έχει φοιτήσει στο σχολείο και έχει διδαχθεί ανάγνωση και γραφή, ωστόσο δεν έχει αποκτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό τις δεξιότητες αυτές, ώστε να αντιμετωπίζει με επάρκεια τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας μέσα στην οποία ζει και δραστηριοποιείται. Οργανικά αναλφάβητο θεωρείται το άτομο που, για διάφορους λόγους (οφειλόμενους κυρίως στις κοινωνικές, οικονομικές και οικογενειακές συνθήκες), δε διδάχθηκε και κατά συνέπεια, δε γνωρίζει ανάγνωση και γραφή (Πόρποδας, 2002, σελ. 36).

2.3 Γλωσσικό Σύστημα

Η γλώσσα είναι ένα κοινωνικό εργαλείο που ορίζεται ως ένας κοινωνικά μοιραζόμενος κώδικας ή ένα συμβατικό σύστημα για την αντιπροσώπηση εννοιών μέσω της χρήσης αυθαίρετων συμβόλων και συνδυασμών αυτών των συμβόλων, οι οποίοι διέπονται από κανόνες (Anderson & Shames, 2013, σελ. 45). Συνιστά ένα σύνθετο γνωστικό σύστημα επικοινωνίας και κοινωνικής συναλλαγής ή διάδρασης μεταξύ των ανθρώπων. Η ποιότητα αυτής της επικοινωνίας εξαρτάται, ανάμεσα σε άλλα, από την ιδιαίτερη δομή του χρησιμοποιούμενου γλωσσικού συστήματος (Στασινός, 2015, σελ. 55).

Η γλώσσα, σύμφωνα με το Webster's Ninth New Collegiate Dictionary, είναι «οι λέξεις, η προφορά τους και οι μέθοδοι συνδυασμού τους, οι οποίες χρησιμοποιούνται και κατανοούνται από μια ευμεγέθη κοινότητα». Αυτός ο ορισμός προσδιορίζει τέσσερις βασικές πλευρές της γλώσσας: ήχους, λέξεις, μεθόδους συνδυασμού των λέξεων και τις κοινές χρήσεις που εξυπηρετεί η γλώσσα (Cole & Cole, 2001, σελ. 52).

Οι Bloom και Lahey (1978) προσπάθησαν να περιγράψουν τον σύνθετο τρόπο λειτουργίας της ανθρώπινης γλώσσας στη βάση τριών παραμέτρων: της γλωσσικής δομής, του γλωσσικού περιεχομένου και της γλωσσικής χρήσης. Καθένα από τα τρία συστατικά στοιχεία (επίπεδα) της γλώσσας κυβερνάται από μία σύνθετη ομάδα συμβατικών κανόνων οι

οποίοι στο σύνολό τους συνθέτουν τη γλώσσα. Η παράμετρος της γλωσσικής δομής αποτελείται από τα ορατά χαρακτηριστικά της γλώσσας και εμπεριέχει τους συμβατικούς κανόνες που σχετίζονται με: α) τον συνδυασμό των επιμέρους ήχων σε μία γλώσσα (φωνολογία), β) την εσωτερική συγκρότηση των λέξεων (μορφολογία) και γ) τη σειρά των λέξεων στις προτάσεις (συντακτικό). Πιο αναλυτικά, η φωνολογία περιγράφει τις μονάδες του προφορικού λόγου από λειτουργική άποψη, εξετάζει δηλαδή τις αφηρημένες μονάδες που έχει κατακτήσει ο ομιλητής μιας γλώσσας και οι οποίες τον βοηθούν να προσφέρει τους φθόγγους της γλώσσας του. Πρόκειται για μονάδες οι οποίες δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμες, που προκύπτουν από αφαίρεση από τις άμεσα παρατηρήσιμες μονάδες του προφορικού λόγου, τους φθόγγους. Αυτές οι αφηρημένες μονάδες ονομάζονται φωνήματα και ο αριθμός τους είναι συγκεκριμένος σε κάθε γλώσσα. Τα σύμβολά τους εγκλείονται πάντα σε πλάγιες γραμμές.

Τα φωνήματα της νέας ελληνικής είναι 23, ενώ σύμφωνα με ορισμένες περιγραφές είναι 25 (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, 2014 σελ. 19). Η μορφολογία, όπως προαναφέρθηκε, αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο το νόημα αντιπροσωπεύεται μέσω της χρήσης λέξεων, προσθημάτων, διαφόρων γραμματικών χρόνων (π.χ. αόριστος) και του πληθυντικού (Plante & Beeson, 2012, σελ.173). Με το συντακτικό επίπεδο ανάλυσης προσδιορίζεται ο τρόπος δομής των λέξεων στην πρόταση. Η δομή της πρότασης διέπεται από τους συντακτικούς κανόνες, οι οποίοι καθορίζουν τους τρόπους με τους οποίους διάφορα μέρη του λόγου τοποθετούνται στην κατάλληλη σειρά για να σχηματίζουν φράσεις, καθώς και τρόπους σύνδεσης των φράσεων στην πρόταση, έτσι ώστε η πρόταση να μεταφέρει ένα πλήρες νόημα κατανοητό από τον κάθε χρήστη της γλώσσας (Πόρποδας, 2002, σελ. 208).

Η δεύτερη παράμετρος, του γλωσσικού περιεχομένου, σχετίζεται με το εννοιολογικό περιεχόμενο της γλώσσας (σημασιολογία) και τις σχέσεις που διέπουν τις λέξεις όταν αυτές χρησιμοποιούνται για να αναπαραστήσουν τη γνώση του κόσμου. Το σημασιολογικό σύστημα, εμπεριέχει τις αρχές που καθορίζουν το περιεχόμενο των λέξεων (αλλά και των συνδυασμών τους), τα ιδιαίτερα σημασιακά χαρακτηριστικά τους και τις σχέσεις μεταξύ τους. Ασχολείται με το πώς τα παιδιά συσχετίζουν τις έννοιες με τις λέξεις και πώς αναπτύσσουν τις σημασίες, ή πώς αντιλαμβάνονται τις σημασιακές σχέσεις μεταξύ λέξεων και πώς τελικά ερμηνεύουν ολόκληρες προτάσεις (Μότσιου, 2017 σελ. 14).

Η σημασιολογία σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη και Χατζησαββίδου (2014 σελ. 155), αποτελεί ένα επίπεδο της γλωσσικής ανάλυσης που ασχολείται με τις σημασίες της γλώσσας, με λίγα λόγια ασχολείται μόνο με τις σημασίες των λέξεων (λεξιλόγιο). Η παράμετρος της γλωσσικής χρήσης, περιλαμβάνει μια σειρά από συμβατικούς κανόνες οι οποίοι υπαγορεύουν την επικοινωνιακή συμπεριφορά σε τρεις βασικούς τομείς: α) τους λόγους για τους οποίους επικοινωνούμε, β) τους διαφορετικούς κώδικες και τα επικοινωνιακά στυλ που απαιτούνται σε μία συγκεκριμένη περίπτωση και γ) τη συνομιλία (Νικολόπουλος, 2016 σελ.14-15). Είναι φανερό από τα παραπάνω, πως η πραγματολογία αποτελεί ένα επίπεδο ανάλυσης της γλώσσας, το οποίο εξετάζει τη σχέση του εκφωνήματος με την περίπτωση στην οποία χρησιμοποιείται. Ενώ δηλαδή σε όλα τα άλλα επίπεδα ανάλυσης, από τη φωνητική έως και το λεξιλόγιο, εξετάζεται το παραγόμενο γλωσσικό προϊόν, ανεξάρτητα από τον παραγωγό του και τις συνθήκες μέσα στις οποίες παράγεται, στην πραγματολογία αυτό που ενδιαφέρει είναι τα νοήματα και οι σημασίες που παίρνουν τα εκφωνήματα ανάλογα με τον χρόνο, τον χώρο, την κοινωνική θέση, τον ρόλο των ομιλητών, τον στόχο που επιδιώκεται και τα γλωσσικά και άλλα εξωγλωσσικά συμφραζόμενα (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, 2014 σελ. 169).

Εν περιλήψει, η μορφή περιλαμβάνει τη σύνταξη, τη μορφολογία και τη φωνολογία, συστήματα τα οποία συνδέουν ήχους ή σύμβολα με το νόημα. Το περιεχόμενο περιλαμβάνει το νόημα ή τη σημασιολογία και η χρήση περιλαμβάνει την πραγματολογία. Αυτά τα πέντε συστήματα κανόνων – σύνταξη, μορφολογία, φωνολογία, σημασιολογία και πραγματολογία είναι τα βασικά συστήματα κανόνων που υπάρχουν στη γλώσσα (Anderson & Shames, 2013, σελ. 45-46).

Επομένως, η επιτυχής χρήση της γλώσσας εμπλέκει την αλληλεπίδραση των τριών επιπέδων της: του γλωσσικού περιεχομένου (σημασιολογία), της γλωσσικής δομής (φωνολογία, μορφολογία, συντακτικό) και της γλωσσικής χρήσης (πραγματολογία).

Συγκεκριμένα, ο ομιλητής που σκέφτεται να πει κάτι επιλέγει τις κατάλληλες για αυτό λέξεις (γλωσσικό περιεχόμενο), βάζει στη σειρά τις λέξεις (γλωσσική δομή) που αντιπροσωπεύουν τους στόχους του (γλωσσική χρήση), και ταυτόχρονα συνεκτιμά τη φύση όλης της αλληλεπίδρασης. Κατά τον ίδιο τρόπο, ο συνομιλητής θα κληθεί να μεταφράσει τις λέξεις (γλωσσικό περιεχόμενο) και τις προτάσεις που θα ακούσει βάσει όσων ήδη ξέρει για τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στη συνομιλία (γλωσσικό περιεχόμενο και δομή) και για τις περιστάσεις στις οποίες διενεργείται όλη η στιχομυθία (Νικολόπουλος, 2016, σελ. 15).

2.4 Πορεία της Γλωσσικής Ανάπτυξης κατά την Προσχολική Ηλικία

Ο όρος γλωσσική ανάπτυξη αναφέρεται γενικά σε διάφορες όψεις που αφορούν την απόκτηση του λόγου. Έτσι, τον χρησιμοποιούμε για να περιγράψουμε την αναπτυξιακή πορεία κατά την οποία ένα παιδί εκδηλώνει και εξελίσσει σταδιακά τη γλωσσική-επικοινωνιακή του ικανότητα: σε αυτή την περίπτωση, μιλάμε για κατάκτηση της (πρώτης/μητρικής) γλώσσας (ή περισσότερων από μια, όπως στην περίπτωση της διγλωσσίας/πολυγλωσσίας). Η γλωσσική ανάπτυξη αφορά επίσης και την εκμάθηση μιας γλώσσας, δηλαδή την απόκτηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, αλλά και τις γλωσσικές διαταραχές (Μότσιου, 2017, σελ. 12).

Η ανάπτυξη της ομιλίας είναι μία διαδικασία που ξεκινά πολύ νωρίς από τους δύο πρώτους μήνες της ζωής του βρέφους και ολοκληρώνεται περίπου στην ηλικία των 7 ετών, ανάλογα με τις φωνολογικές ιδιαιτερότητες της ομιλούμενης γλώσσας. (Νικολόπουλος, 2016, σελ.185).

Είναι αναμφισβήτητο γεγονός ότι η γλωσσική ανάπτυξη εξαρτάται από νευροανατομικούς-νευροφυσιολογικούς παράγοντες από την μια μεριά και από την άλλη από περιβαλλοντικούς όπως π.χ. οι γονείς, η γλώσσα του περιβάλλοντος, κοινωνικές αλληλεπιδράσεις κ.λ.π. Πιο συγκεκριμένα, οι δομές σχηματίζονται με σκοπό να δεχθούν και να εκφράσουν την γλώσσα. (Καραπέτσας, 1989, βρ. σε Σβορώνου, 2017).

Σε κάθε ένα από τα πέντε συστήματα της γλώσσας, η ανάπτυξη είναι σπάνια γραμμική. Ανά περιόδους, μια πλευρά ή ένας συνδυασμός μπορεί να είναι το επίκεντρο της ανάπτυξης, όπως στο πρώιμο στάδιο, όπου η σημασιολογία, η πραγματολογία και η φωνολογία φαίνεται να είναι οι οργανωτικές αρχές της γλώσσας του παιδιού. Οι ρυθμοί ανάπτυξης σε κάθε πλευρά, επίσης, ποικίλουν. Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, το παιδί μαθαίνει πολυάριθμες συντακτικές δομές. Αυτή η ανάπτυξη επιβραδύνει στην σχολική ηλικία. Στην νηπιακή περίοδο, το παιδί επικεντρώνεται στην ανάπτυξη λεξιλογίου, βάση των νοημάτων που είδη κατέχει. Οι λέξεις χρησιμοποιούνται για να εκφράζονται οι προθέσεις, τις οποίες το παιδί, προηγουμένως, εξέφραζε με χειρονομίες. Κατά τη διάρκεια της προσχολικής περιόδου, το παιδί επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της γλωσσικής μορφής. Παρόλο που αυτή η διαδικασία συνεχίζει κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών με έναν πιο αργό ρυθμό, οι πλευρές του περιεχομένου και της χρήσης κατά τη γλωσσική ανάπτυξη γίνονται πιο εμφανείς (Anderson & Shames, 2013, σελ. 48).

Όσον αφορά τη φωνολογική ανάπτυξη, ο Nash (1973), αναφερόμενος σε μια μελέτη της Menyuk, υποστήριξε ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας (3 – 5 ετών) έχουν μια ικανότητα στο να μαθαίνουν ακολουθίες φωνολογικών στοιχείων, χωρίς παράλληλα να γνωρίζουν το σημασιολογικό τους περιεχόμενο (Πόρτοδας, 2011, σελ. 287).

Επίσης, στην ηλικία των 3 ετών περίπου, τα παιδιά έχουν κατακτήσει τους μορφολογικούς και τους γραμματικούς κανόνες σχετικά με τον τρόπο που κλίνονται τα ρήματα και τα ουσιαστικά καθώς επίσης και τον τρόπο με τον οποίο δημιουργείται ο πληθυντικός αριθμός. Έχουν όμως την τάση να θέλουν να γενικεύσουν αυτούς τους κανόνες προκειμένου να μπορέσουν να διαχειριστούν μορφολογικά τις άγνωστες λέξεις (Berko, 1958 βρ. σε Κουγκούρη, 2018).

Η γλώσσα του παιδιού αρχίζει να παρουσιάζει μια συντακτική δομή ουσιαστικά με το πρώτο έτος της ζωής του, οπότε αρχίζει το παιδί να χρησιμοποιεί λέξεις στην ομιλία του. Από την ηλικία αυτή αρχίζει μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα περίοδος ανάπτυξης του συντακτικού στοιχείου της γλώσσας, η οποία, κατά ένα μεγάλο μέρος, ολοκληρώνεται γύρω στα 4 – 5 χρόνια της ηλικίας του παιδιού. Επιπλέον, είναι παράλληλη με τη φωνολογική και

σημασιολογική ανάπτυξη, διότι για να αρχίσει το παιδί να ξεχωρίζει τη συντακτική δομή μιας πρότασης πρέπει παράλληλα να έχει αρχίσει να κατανοεί το σημασιολογικό περιεχόμενο των λέξεων που την απαρτίζουν (Πόρποδας, 2011, σελ. 288).

Έως το τέλος της προσχολικής ηλικίας (5 με 6 έτη) τα περισσότερα παιδιά είναι σε μεγάλο βαθμό ικανοί ομιλητές-χρήστες της μητρικής τους γλώσσας: έχουν τη δυνατότητα να αντιλαμβάνονται, να παράγουν τους ήχους της γλώσσας τους και να τους χρησιμοποιούν έτσι ώστε να εκφωνούν λέξεις· σχηματίζουν, ως επί το πλείστον, σωστά τις περισσότερες συχνά χρησιμοποιούμενες λέξεις και δομούν προτάσεις με αυτές. Επιπλέον, έχουν μάθει να χρησιμοποιούν και να προσαρμόζουν τις γλωσσικές τους γνώσεις σε διαφορετικές συνθήκες επικοινωνίας (Μότσιου, 2017, σελ. 12).

Γενικότερα, κατά την προσχολική περίοδο, η βασική αναπτυξιακή έμφαση επικεντρώνεται στην γλωσσική μορφή. Έως την στιγμή, που το παιδί μπαίνει στο νηπιαγωγείο, έχει μάθει το 90% της σύνταξης, της μορφολογίας και της φωνολογίας, που θα χρησιμοποιήσει ως ενήλικος, παρόλο που μπορεί να μην χρησιμοποιεί σύνθετες δομές συχνά (Anderson & Shames, 2013, σελ. 54).

2.5 Σχέση προφορικού και γραπτού λόγου

Το σύστημα γραφής (ή γραπτός λόγος) μπορεί να θεωρηθεί ως ένα εργαλείο που επινοήθηκε σε κάποια ή σε κάποιες χρονικές στιγμές της ιστορίας της ανθρωπότητας, ενώ η ανάπτυξη του προφορικού λόγου φαίνεται ότι ήταν αποτέλεσμα εξελικτικής πορείας του εγκεφάλου. Ωστόσο είναι ενδιαφέρον να επισημανθεί ότι η γραφή άρχισε να αναπτύσσεται ανεξάρτητα από τον προφορικό λόγο και όχι ως μέσο για την κωδικοποίηση και αναπαράσταση της ομιλίας (Πόρποδας, 2002, σελ. 68).

Αρχικά ο προφορικός λόγος, θεωρείτο πρώτος σε σχέση με τον γραπτό, τόσο φυλογενετικά όσο και οντογενετικά (Scinto, 1986), σαν η γραπτή λεκτική παραγωγή να είχε ρίζες στην προφορική (Geschwind, 1967) και να μην μπορεί επομένως ποτέ να «διεκδικήσει» λειτουργική αυτονομία (βρέθηκαν σε Bonin, 2012 σελ. 116).

Από την άλλη, άλλες απόψεις (π.χ. Smith, 1972 και Goodman, 1981) υποστηρίζουν ότι η κατάκτηση του γραπτού και η εκμάθηση του προφορικού λόγου ακολουθούν παράλληλη πορεία και προσεγγίζονται το ίδιο φυσικά και αβίαστα (Ανδρέου, 2010).

Αντίθετα με τον προφορικό λόγο, η έκφραση στον γραπτό λόγο, είναι σχεδόν μονολογική, δηλαδή η παραγωγή στον γραπτό λόγο είναι μια «μοναχική» δραστηριότητα. Πράγματι, η παραγωγή στον προφορικό λόγο γίνεται συνήθως σε αλληλεπίδραση με άλλους. Το πλεονέκτημα σ' αυτή την περίπτωση είναι ότι ο ομιλητής διαθέτει πληροφορίες ως ανταπόδοση στις αντιδράσεις του συνομιλητή του, αλλά ταυτόχρονα, αυτό τον υποβάλλει σε μια επικοινωνιακή πίεση (Bonin, 2012, σελ. 18).

Στις αλφαβητικές γλώσσες, η σχέση ανάμεσα στον γραπτό και τον προφορικό λόγο βασίζεται στην αντιστοιχία γραφημάτων – φωνημάτων. Τα δύο είδη λόγου απαιτούν διαφορετικές διαδικασίες και παράγουν διαφορετικά «προϊόντα». Επομένως, θα ήταν πολύ απλοϊκό να υποθέσουμε ότι τα παιδιά μαθαίνουν αυτές τις αντιστοιχίες αποκλειστικά με την προσαρμογή του προφορικού στον γραπτό λόγο (Mason&Allen, 1986, βρ. σε Δαλακλή, 2009).

Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου αρχίζει με τη φωνολογική, στη συνέχεια με τη σημασιολογική και τέλος με την συντακτική ανάπτυξη. Η ανάπτυξη του γραπτού λόγου, από την άλλη, πιστεύεται ότι και αυτή ακολουθεί μια ανάλογη πορεία, κατά την οποία μπορούν να διακριθούν η ανάπτυξη της γραφικής, της σημασιολογικής και της συντακτικής διάστασης. Το συμπέρασμα από τη μελέτη των θέσεων της E. Gibson (1972) είναι ότι, παρόλο που η ανάπτυξη του γραπτού λόγου μοιάζει να είναι ανεξάρτητη από εκείνη του προφορικού λόγου, ωστόσο φαίνεται ότι υπάρχει κάποια ομοιότητα στη διαδοχή των σταδίων ανάπτυξης (Πόρποδας, 2011 σελ. 462).

Επιπλέον, σύμφωνα με την Clay (1972), η κατανόηση του γεγονότος ότι ο γραπτός λόγος μπορεί να μετατραπεί σε προφορικό και το αντίστροφο είναι ένα από τα πρώτα πράγματα που συνειδητοποιούν τα παιδιά πολύ πριν μάθουν να διαβάζουν. Από πολύ νωρίς τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τη σχέση και την αντιστοιχία μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου κυρίως μέσω των μεγάλωφωνων αναγνώσεων που επιχειρούν οι γονείς

τους, αλλά και μέσω της συμμετοχής του παιδιού καθημερινά σε ποικίλα γεγονότα εγγραμματοσύνης (Γιαννακοπούλου, 1998, σελ. 89).

Γενικότερα, ο προφορικός και ο γραπτός λόγος διαφέρουν πολύ ως επικοινωνιακές δραστηριότητες: ο πρώτος έχει στο δυναμικό του το πλούσιο φορτίο της ομιλίας για τη μετάδοση των πληροφοριών, ενώ ο δεύτερος μόνο τη σύνταξη, το λεξιλόγιο και τη στίξη. Ο επιτονισμός και το ύψος της φωνής του ομιλητή κάνουν ένα εκφώνημα να υπερβαίνει την "ονομαστική αξία" του νοήματός του. Και όταν οι συνομιλητές έχουν οπτική επαφή και βρίσκονται σε μικρή απόσταση μεταξύ τους, όπως συμβαίνει κατά κανόνα, οι εκφράσεις του προσώπου, οι κινήσεις του σώματος, τα βλέμματα, ακόμη και οι σιωπές συστήνουν ένα ολόκληρο δίκτυο παράλληλων σημασιών δίπλα στις εκφρασμένες, που βοηθά και τους συνομιλητές ή ακροατές να ερμηνεύσουν κατάλληλα το περιεχόμενο των λόγων του τρέχοντος ομιλητή. Μάλιστα είναι φορές που το κύριο βάρος της σημασίας ενός εκφώνηματος φέρουν τα παραγλωσσικά του στοιχεία και όχι το προτασιακό του περιεχόμενο. Αυτό είναι αδύνατο να συμβεί με τον γραπτό λόγο, όπου όλα πρέπει να λέγονται "ανοιχτά", με την εξαίρεση της "μουσικής" στίξης (αποσιωπητικά, θαυμαστικό, εισαγωγικά, ερωτηματικό), η οποία εισάγει, με τρόπο μάλλον συμβατικό, σημασίες δευτέρου επιπέδου (υπνοσήματα, ειρωνεία, συναισθηματικές σημασίες κ.ά.) (Brown & Yule 1983, σελ. 4).

2.6 Η έννοια της φωνολογικής και της γραφο-φωνολογικής ενημερότητας

Ο όρος «φωνολογική επίγνωση» (phonological awareness) αναφέρεται στην αναπτυξιακά προχωρημένη φωνολογική δεξιότητα του παιδιού να έχει ακριβή (ακουστική) αντίληψη όλων των μεμονωμένων φθόγγων ή φωνημάτων που απαντούν σε μία φωνούμενη λέξη. Ο όρος αυτός είναι περιλαμβάνει (διδασκτικές) δραστηριότητες όπως η προφορική αναγνώριση επιμέρους χαρακτηριστικών μιας λέξης που μπορεί να είναι ο αρχικός ή ο τελικός φθόγγος μιας λέξης, το αρχικό ή το τελικό σύμφωνο ή σύμπλεγμα συμφώνων, το ενδιάμεσο σύμπλεγμα συμφώνων ή σύμφωνο, ο φωνηεντικός ήχος σε μία λέξη ή σε ομάδα λέξεων, κ.τ.λ (Στασινός, 2015, σελ. 210).

Η φωνολογική επίγνωση είναι μια σύνθετη μεταγλωσσική δεξιότητα. Την ονομάζουμε "μεταγλωσσική" και όχι απλώς "γλωσσική" επειδή δεν μεταχειριζόμαστε τη γλώσσα για να επικοινωνήσουμε για αντικείμενα ή για εμάς, όπως συνήθως, αλλά παίρνουμε έννοιες γλωσσικές, όπως είναι η έννοια της λέξης, και τις μεταχειριζόμαστε σαν να είναι αντικείμενα» (Πρωτόπαπας, 2008, βλ. σε Παναγούλη, 2013).

Βασικό στοιχείο της φωνολογικής ενημερότητας, είναι η κατάτμηση του προφορικού λόγου σε μη σημαντικές μονάδες. Σύμφωνα με την Sprenger-Charolles (1991), ο όρος φωνολογική ενημερότητα υποδηλώνει το σύνολο των γλωσσικών/ εκφραστικών εκδηλώσεων του υποκειμένου που δείχνουν ότι έχει την ικανότητα να κατατέμνει συνειδητά τον προφορικό λόγο σε μονάδες που δεν είναι φορείς σημασίας (συλλαβές, φωνήματα, ομοιοκαταληξίες) (Καρυωτάκης, 2006).

Τα τρία βασικά επίπεδα της φωνολογικής επίγνωσης που φαίνονται να σχετίζονται με την εκμάθηση της ανάγνωσης είναι τα εξής: α) η επίγνωση της φωνημικής δομής του προφορικού λόγου, β) η επίγνωση της συλλαβικής δομής του προφορικού λόγου και γ) η επίγνωση της δομής στο επίπεδο της γλωσσικής μονάδας που ορίζεται μεταξύ της φωνημικής και της συλλαβικής δομής (Πόρποδας, 2002, σελ. 218).

Η συλλαβική επίγνωση από την άλλη, αφορά τη συνειδητοποίηση ότι η συλλαβή αποτελείται από δύο δομικά τμήματα, τα οποία παρόλο που είναι μεγαλύτερα από τα φωνήματα αποτελούνται από αυτά. Τα δομικά αυτά στοιχεία αποτελούν το αρχικό τμήμα της συλλαβής, που περιλαμβάνει το σύμφωνο ή το σύμπλεγμα συμφώνων που ενδεχομένως υπάρχουν στη συλλαβή και το τελικό τμήμα της συλλαβής που περιλαμβάνει το φωνήεν ή το/α σύμφωνο/α που ακολουθούν (Πόρποδας, 2002, σελ. 219).

Επίσης, σύμφωνα με τον Karmiloff – Smith (1986), η φωνολογική ενημερότητα – η ενημερότητα για τους ήχους της λέξης – είναι σημαντική κατά την εκμάθηση της ανάγνωσης. Αποτελεί μια πτυχή μιας γενικότερης γνώσης γύρω από τις γνωστικές μας ικανότητες (μεταγνωστική γνώση), η οποία θεωρείται ότι παίζει σημαντικό ρόλο στη γνωστική ανάπτυξη (Harley, 2008, σελ. 275-276).

Η Hempenstall (2002) υποστήριξε ότι τα στάδια ανάπτυξης της φωνολογικής ενημερότητας είναι τα ακόλουθα:

- Αναγνώριση ότι οι προτάσεις αποτελούνται από λέξεις, πχ. /Εδώ/είναι /η/τάξη/μου/.
- Αναγνώριση ότι οι λέξεις μπορούν να ομοιοκαταληκτούν, πχ. βουνό-στενό.
- Αναγνώριση ότι οι λέξεις μπορούν να ξεκινούν με τον ίδιο ήχο, πχ. άγγελος - αγάπη.
- Αναγνώριση ότι οι λέξεις μπορούν να τελειώνουν με τον ίδιο ήχο, πχ. ναύτης, πέτρες.
- Αναγνώριση ότι οι λέξεις μπορούν να έχουν τον ίδιο μεσαίο ήχο, πχ. πέρασμα, γέρασε.
- Αναγνώριση ότι οι λέξεις μπορούν να χωριστούν σε συλλαβές, πχ. πε-ρι-μέ-νω.
- Αναγνώριση ότι οι λέξεις μπορούν να χωριστούν σε αρκτικά φωνήματα και ρίμες, πχ. μαθητ-ής.
- Αναγνώριση ότι οι λέξεις μπορούν να χωριστούν σε μεμονωμένα φωνήματα, πχ. έ-μ-ει-ν-α.
- Αναγνώριση ότι κάποιοι ήχοι μπορούν να διαγραφούν από λέξεις και να δημιουργηθούν νέες λέξεις, πχ. τώρα-ώρα.
- Ικανότητα σύνθεσης ήχων για δημιουργία νέων λέξεων, πχ. ν-ε-ρ-ό νερό
- Ικανότητα κατάτμησης λέξεων σε συστατικούς ήχους, πχ. νερό ν-ε-ρ-ό (Κουμπιάς, 2004 σελ. 46).

Επίσης, η φωνολογική επίγνωση ακολουθεί αναπτυξιακή πορεία, τα παιδιά δηλαδή προοδευτικά γίνονται περισσότερο ευαίσθητα σε μικρότερες ενότητες φωνημάτων στην προσχολική ηλικία και στα πρώτα σχολικά χρόνια. Η φωνολογική επίγνωση αποτελεί λειτουργία απαραίτητη για την αποκωδικοποίηση της ανάγνωσης και για τη γραφή. Ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας να έχουν επίγνωση της θέσης των φωνημάτων μέσα στις λέξεις είναι η βασικότερη προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής (Byrne & Felding-Barnsley, 1995).

Καθώς η εκμάθηση των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών εξελίσσεται, η γραφημική γνώση με τη σειρά της προωθεί και τη βελτίωση της φωνολογικής συνειδητοποίησης. Αυτή η αμοιβαία σχέση προβλέπει ότι η συνάφεια της σχέσης γραφημάτων – φωνημάτων, τόσο από την άποψη της προφοράς όσο και της ορθογραφίας, θα έχει έναν αντίκτυπο στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Οι ερευνητές που συμφωνούν με την άποψη αυτή, υποστηρίζουν ότι η φωνολογική επίγνωση συνιστά και αιτία, καθώς και συνέπεια της εκμάθησης της ανάγνωσης και του γραπτού λόγου (Hatcher, 1992 βρ. σε Πόρποδας 2002, σελ. 276).

Η ικανότητα των παιδιών να αντιλαμβάνονται τη φωνολογική δομή των λέξεων ξεκινάει πολύ πριν αρχίσουν να διαβάζουν και να γράφουν. Ήδη από την νηπιακή ηλικία αναγνωρίζουν και χρησιμοποιούν ευρέως ομοιοκαταληξίες και παραφράσεις σε παιχνίδια και τραγούδια (Παντελιάδου, 2011, σελ. 181). Όμως η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης δεν είναι ίδια για όλα τα παιδιά. Ορισμένα παιδιά δεν μπορούν να υπερβούν τις δυσκολίες τους στη φωνολογική επίγνωση, με αποτέλεσμα κατά την είσοδό τους στο δημοτικό (ή ακόμη και μετά τη φοίτησή τους στην πρώτη τάξη του δημοτικού) να παρουσιάζουν εξαιρετικά «φτωχή» φωνολογική επίγνωση. (Παντελιάδου, 2011, σελ.182).

Έρευνες έδειξαν ότι όσα παιδιά, πριν ακόμη αρχίσουν το δημοτικό σχολείο, έχουν ευαισθητοποιηθεί στην ύπαρξη φωνημάτων και μπορούν να αναλύσουν τον προφορικό λόγο στις φωνημικές μονάδες που τον απαρτίζουν, υπερέχουν στην εκμάθηση της ανάγνωσης από τα νήπια εκείνα που δεν έχουν αυτή την ικανότητα. Με άλλα λόγια, εκείνα τα νήπια που αν και δεν γνωρίζουν ακόμα ανάγνωση, ακούγοντας μια λέξη, εντοπίζουν, 'ακούν', συλλαβές, καταλήξεις, φωνήματα, θα διδαχθούν αργότερα ανάγνωση και γραφή πιο εύκολα από τα άλλα (Γιαννικοπούλου, 1999 σελ. 17).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

3.1 Αναλυτικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας του Νηπιαγωγείου (Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου – Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων – ΙΕΠ)

Λίγα λόγια για τον ρόλο του νηπιαγωγού σύμφωνα με τον Οδηγό Νηπιαγωγού (ΥΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο)

Οι προσδοκίες για το ρόλο που μπορεί να παίξει το νηπιαγωγείο στην συνολική ανάπτυξη των παιδιών, στην κοινωνικοποίησή τους, και την προώθηση του εγγραμματος και της σχολικής τους επιτυχίας αυξάνονται συνεχώς. Ο ρόλος που καλείται να αναλάβει ένας εκπαιδευτικός της προσχολικής ηλικίας είναι να βοηθήσει τα παιδιά «να επικοινωνήσουν με τον κόσμο αναπτύσσοντας όλο το δυναμικό τους και όλους τους τρόπους έκφρασης υποσκελίζοντας όλα τα εμπόδια» (Lorris Malaguzzi 1987). Ο πρωταρχικός στόχος του εκπαιδευτικού της προσχολικής ηλικίας θεωρείται το να μπορέσουν να μεταδώσουν στα παιδιά πολιτισμικές αρχές. Βέβαια, χρειάζεται να διαμορφώνουν ένα ελκυστικό περιβάλλον μάθησης που θα παρακινεί το κάθε παιδί να συμμετέχει στο σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας και να αντλεί ευχαρίστηση από την συμμετοχή του στις δραστηριότητες που αναπτύσσονται. Ρόλος του εκπαιδευτικού στα νηπιαγωγεία είναι να διαμορφώνει αρχικά ένα πλαίσιο λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, μέσα στο οποίο τα παιδιά να νιώθουν άνετα και να εκφράζονται ελεύθερα με κάθε τρόπο. Επιπλέον, πρέπει να δίνει σημασία όχι μόνο στο περιεχόμενο, δηλαδή στο τι θα μάθουν τα παιδιά αλλά και στο πως θα το μάθουν. Ένας νηπιαγωγός πρέπει να θέτει στόχους άμεσους και μακροπρόθεσμους, λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες του κάθε παιδιού καθώς και το γενικό αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών της τάξης (Οδηγός Νηπιαγωγού, ΥΕΠΘ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο).

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, όπως και το ΔΕΠΠΣ:

- ✓ Προάγει την εννοιοκεντρική και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, τη βιωματική μάθηση και την οργάνωση μαθησιακών εμπειριών που έχουν νόημα για τα παιδιά της συγκεκριμένης τάξης.
- ✓ Προτείνει την επεξεργασία θεμάτων και την υλοποίηση σχεδίων εργασίας.
- ✓ Δίνει έμφαση στη συνεργατική μάθηση.
- ✓ Αξιοποιεί τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) σε όλες τις μαθησιακές περιοχές του προγράμματος.
- ✓ Υποστηρίζει τη χρήση της διαμορφωτικής αξιολόγησης για την οργάνωση της μάθησης και της διδασκαλίας.

Το νέο πρόγραμμα σπουδών εξασφαλίζει ένα κοινό πλαίσιο για την οργάνωση της μάθησης και της διδασκαλίας στα ελληνικά νηπιαγωγεία χωρίς να στερεί από τους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να οργανώσουν μαθησιακές εμπειρίες που πηγάζουν από τις ιδιαίτερες ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των παιδιών της τάξης τους, καθώς επίσης και τις δικές τους ιδέες και στόχους.

Το πλαίσιο αυτό διαμορφώνεται από τις ακόλουθες αρχές:

- ✓ Η προσχολική εκπαίδευση θέτει τις βάσεις για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και τη μετέπειτα στάση τους προς τη μάθηση.
- ✓ Η διαμόρφωση μιας υγιούς προσωπικότητας κι ενός ενεργού πολίτη αποτελούν δυο από τους βασικούς στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης.
- ✓ Η γνώση οικοδομείται μέσα από την αλληλεπίδραση με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Ο κοινωνικός χαρακτήρας της γνώσης λαμβάνεται υπόψη στους στόχους και στη μεθοδολογία του προγράμματος.
- ✓ Το παιχνίδι θεωρείται κυρίαρχη δραστηριότητα για την ανάπτυξη και τη μάθηση των

παιδιών στο νηπιαγωγείο.

- ✓ Η συνεργασία με την οικογένεια και η σύνδεση με την κοινότητα είναι απαραίτητες για την ενίσχυση της ανάπτυξης και της μάθησης των παιδιών.
- ✓ Κάθε παιδί είναι μοναδικό και όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα σε μια εκπαίδευση η οποία σέβεται την προσωπικότητα, τη γλωσσική, κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα και τις ανάγκες τους.
- ✓ Τα παιδιά είναι από τη φύση τους περίεργα για το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Στόχος του προγράμματος σπουδών είναι να αξιοποιήσει και να ενδυναμώσει τη διάθεση τους για εξερεύνηση και μάθηση παρέχοντας τα κατάλληλα ερεθίσματα και εμπειρίες.
- ✓ Τα παιδιά μαθαίνουν με ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις και εκφράζουν αυτά που γνωρίζουν με διαφορετικά μέσα αναπαράστασης.
- ✓ Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός για την οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στόχος της είναι η ισορροπία μεταξύ δράσεων που πηγάζουν από τα παιδιά και δράσεων με σαφείς μαθησιακούς στόχους, που θέτει ο ίδιος, ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης του.
- ✓ Η συστηματική παρατήρηση αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την καταγραφή των αναγκών, των ενδιαφερόντων και της μαθησιακής πορείας των παιδιών.

Τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών καλούνται να εφοδιάσουν τους μαθητές με τις απαραίτητες ικανότητες, τις οποίες «...χρειάζονται οι πολίτες για την προσωπική τους ολοκλήρωση, την κοινωνική ένταξη, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη και την απασχολησιμότητα τους στην κοινωνία μας που βασίζεται στη γνώση». Οι ικανότητες – κλειδιά που προωθεί το νέο πρόγραμμα σπουδών ορίζονται από την εθνική και ευρωπαϊκή στρατηγική για την παιδεία, και είναι:

- i. Η επικοινωνία.
- ii. Η δημιουργική και κριτική σκέψη.
- iii. Η προσωπική ταυτότητα και η αυτονομία.
- iv. Οι κοινωνικές ικανότητες και οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη.

Οι μαθησιακές περιοχές που ασχολείται το Νηπιαγωγείο είναι οι εξής:

ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ <ul style="list-style-type: none">• Ταυτότητα• Αυτορύθμιση• Προσωπική ενδυνάμωση• Κοινωνικές δεξιότητες• Κοινωνική αλληλεπίδραση	ΓΛΩΣΣΑ <ul style="list-style-type: none">• Κατανόηση προφορικών κειμένων• Παραγωγή προφορικών κειμένων• Κατανόηση γραπτών κειμένων• Παραγωγή γραπτών κειμένων	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ <ul style="list-style-type: none">• Αριθμοί και πράξεις• Άλγεβρα• Χώρος & γεωμετρία• Στατιστική• Πιθανότητες	ΤΕΧΝΕΣ <ul style="list-style-type: none">• Εικαστικά• Θέατρο• Μουσική• Οπτικοακουστική έκφραση• Χορός-κίνηση
ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ <ul style="list-style-type: none">• Κινητικές δεξιότητες και φυσική κατάσταση• Γνώσεις για την κίνηση και την υγεία• Αυτό-έκφραση και κοινωνική αλληλεπίδραση	ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ <ul style="list-style-type: none">• Ζωντανοί οργανισμοί• Αντικείμενα και υλικά• Έννοιες και φαινόμενα από το φυσικό κόσμο• Πλανήτης Γη και διάστημα	ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ <ul style="list-style-type: none">• Ιστορία και πολιτισμός• Άνθρωποι, χώρος και περιβάλλον• Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη• Κοινωνία και οικονομία	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ & ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ (Τ.Π.Ε.) <ul style="list-style-type: none">• Γνωρίζω τις Τ.Π.Ε. & δημιουργώ• Επικοινωνώ και συνεργάζομαι με τις Τ.Π.Ε.• Διερευνώ, πειραματίζομαι, ανακαλύπτω και λύνω προβλήματα με τις Τ.Π.Ε.• Οι Τ.Π.Ε. στην κοινωνία και τον πολιτισμό

Η μεθοδολογία που προτείνεται για την υλοποίηση των στόχων που αφορούν την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη περιλαμβάνει :

- ✓ χρήση ποικίλων εκφραστικών μέσων, όπως ζωγραφική, δραματοποίηση, παραμύθια, μουσική
- ✓ ενίσχυση του παιχνιδιού στις διαφορετικές του μορφές με παροχή χρόνου, χώρου και κατάλληλων υλικών
- ✓ συχνές ευκαιρίες για αυτο-αξιολόγηση, αναστοχασμό, ενσυναίσθηση
- ✓ οργάνωση δραστηριοτήτων σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, με το σύνολο της ομάδας ή και σε μικρότερες ομάδες
- ✓ αξιοποίηση θεμάτων που προκύπτουν από εμπειρίες των παιδιών και προσφέρονται για διαπραγμάτευση και έκφραση
- ✓ διατύπωση ανοιχτών ερωτήσεων που ενθαρρύνουν τα παιδιά στην έκφραση και στον αναστοχασμό

Γλώσσα

Η μαθησιακή περιοχή «Γλώσσα» είναι ουσιαστική για την προσχολική εκπαίδευση στον βαθμό που μέσα από δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα παιδιά τα βοηθάει:

- ✓ να έρθουν σε επαφή, να προβληματιστούν και να γνωρίσουν τα βασικά δομικά χαρακτηριστικά της ελληνικής γλώσσας,
- ✓ να χρησιμοποιούν με επάρκεια το γλωσσικό σύστημα ανάλογα με την περίπτωση ή το πλαίσιο επικοινωνίας (ποιος μιλάει, σε ποιον, για ποιο θέμα, σε τι χώρο, κτλ) και τον επιδιωκόμενο σκοπό,
- ✓ να ερμηνεύουν κάθε φορά διαφορετικά κείμενα με τα οποία έρχονται σε επαφή - στην καθημερινότητά τους ή στο σχολείο - βάσει του πλαισίου, καθώς και άλλων επικοινωνιακών χαρακτηριστικών (σκοπός, πομπός, δέκτης) και να τα αποτιμούν κριτικά. Οι παραπάνω γνώσεις δίνουν στα νήπια τη δυνατότητα να αξιολογούν τον παραγόμενο λόγο τους και να τον σχολιάζουν ή, αν υφίσταται ανάγκη, να τον επανασχεδιάζουν, ώστε να γίνει πιο αποτελεσματικός για το εκάστοτε πλαίσιο επικοινωνίας
- ✓ να κατανοήσουν ότι η επικοινωνία αποτελεί μια διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης, κατά την οποία ανταλλάσσονται διαφορετικές γνώσεις, στάσεις και ιδεολογίες, ώστε να είναι σε θέση να τις διαπραγματεύονται με κριτικό πνεύμα αλλά και με σεβασμό στην προσωπικότητα των συνομιλητών/-τριών τους
- ✓ να συνειδητοποιήσουν ότι η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου αποτελεί μια διαδικασία δημιουργική που βασίζεται σε προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους

Μαθηματικά

Όσον αφορά τα Μαθηματικά, οι πέντε άξονες με τις τροχιές που αναπτύσσονται και αφορούν την προσχολική ηλικία είναι:

- ✓ Αριθμοί και πράξεις: Φυσικοί αριθμοί ως το 10 και πράξεις
- ✓ Χώρος και Γεωμετρία: Προσανατολισμός στο χώρο, γεωμετρικά σχήματα, μετασχηματισμοί και οπτικοποίηση
- ✓ Εισαγωγή στην Αλγεβρική σκέψη: Κανονικότητες και ισότητες
- ✓ Μετρήσεις: Εισαγωγή στη μέτρηση μήκους, επιφάνειας, όγκου και χωρητικότητας
- ✓ Στοχαστικά Μαθηματικά: Οργάνωση δεδομένων και εισαγωγή στην πιθανότητα

Τέχνες

Για τη μαθησιακή περιοχή «Τέχνες», το πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνει πέντε μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης: τα Εικαστικά, τη Μουσική, το Θέατρο, το Χορό και την Οπτικοακουστική Έκφραση. Κάθε μορφή τέχνης είναι διακριτή στο πλαίσιο του προγράμματος, όμως όλες:

- ✓ αξιοποιούν την αισθητική εμπειρία ως πηγή για τη μάθηση στις τέχνες, με τις τέχνες και για τις τέχνες,
- ✓ θεωρούνται ως συμβολικά συστήματα που το καθένα έχει τη δική του γλώσσα και

τα δικά του εκφραστικά μέσα.

Οι μαθησιακοί στόχοι αφορούν σε γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και στάσεις που αποκτούν τα παιδιά καθώς έρχονται σε επαφή με τα εικαστικά, τη μουσική, το θέατρο, το χορό και την οπτικοακουστική έκφραση. Περιλαμβάνουν αυτό που θα μάθουν να κάνουν τα παιδιά με τις διάφορες μορφές τέχνης και αυτό που θα μάθουν για τις διάφορες μορφές τέχνης. Έργα των διαφορετικών μορφών τέχνης με τα οποία έρχονται σε επαφή, συνδέονται με την ιστορία και τις παραδόσεις αυτών των μορφών τέχνης. Τα παιδιά εκφράζονται και δημιουργούν, εξερευνώντας τα στοιχεία κάθε μορφής τέχνης και διερευνούν το πώς μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν για να ικανοποιήσουν τις δικές τους προθέσεις. Στο πλαίσιο αυτό είναι σημαντικό οι δραστηριότητες να έχουν νόημα για τα ίδια και να εμπλέκονται σε όλες τις φάσεις της καλλιτεχνικής διαδικασίας.

Φυσική Αγωγή

Για τη Φυσική Αγωγή, η συμμετοχή των παιδιών στα περιεχόμενα της αποβλέπει:

- ✓ Στην ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων: (α) Δεξιοτήτων σταθεροποίησης (κάθετες στηρίξεις σώματος, ρολάρισμα σώματος, ισορροπίες κ.ά.), (β) Δεξιοτήτων μετακίνησης (περπάτημα, τρέξιμο, άλματα, αναρρίχηση κ.ά.), και (γ) Δεξιοτήτων χειρισμού (ρίψη, υποδοχή, αναπήδηση μπάλας, κτύπημα με αντικείμενο κ.ά.).
- ✓ Στην ανάπτυξη κινητικών εννοιών (όπως στην αντίληψη του χώρου, του σώματος, της αντίληψης σχέσεων, της προσπάθειας, του ρυθμού κ.ά.).
- ✓ Στην εφαρμογή των κινητικών δεξιοτήτων και κινητικών εννοιών (στη γυμναστική, στο χορό, σε αναπτυξιακά κατάλληλα κινητικά παιχνίδια).
- ✓ Στην ενεργοποίηση της φαντασίας και στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας σε σχέση με την κίνηση.
- ✓ Στην ενίσχυση των νοητικών ικανοτήτων μέσα από την επίλυση προβλημάτων κίνησης και στη διευκόλυνση ανάπτυξης του προφορικού λόγου που σχετίζεται με την κίνηση.
- ✓ Στην εκμάθηση απλών κανόνων και στην εδραίωση σταθερών συμπεριφορών που σχετίζονται με την υγεία.
- ✓ Στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και του θάρρους.
- ✓ Στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων για την αποδοχή των άλλων και τη συνεργασία μαζί τους κατά τη διάρκεια των κινητικών δραστηριοτήτων και παιχνιδιών.

Φυσικές Επιστήμες

Η ενασχόληση των παιδιών νηπιακής ηλικίας με τις Φυσικές Επιστήμες συμβάλλει:

- i. στην αξιοποίηση της περιέργειας και του εσωτερικού κινήτρου που έχουν τα μικρά παιδιά για τη διερεύνηση του κόσμου που τα περιβάλλει,
- ii. στην υποστήριξη του επιστημονικού «εγγραμματισμού» ώστε να μπορούν να διερευνούν συστηματικά και να κατανοούν βασικές λειτουργίες, να επιλύουν προβλήματα, να διαμορφώνουν κριτική στάση και να λαμβάνουν αποφάσεις που υποστηρίζουν την ανάδειξη της αλληλεξάρτητης επιστήμης, τεχνολογίας και κοινωνίας, στην ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων,
- iii. στην ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στην επιστήμη, και στη συνειδητοποίηση ότι η ίδια αποτελεί πολιτισμικό προϊόν σε διαρκή εξέλιξη.

Κοινωνικές Επιστήμες

Για τη μαθησιακή περιοχή στις Κοινωνικές Επιστήμες, το πρόγραμμα που ακολουθεί είναι οργανωμένο σε τέσσερις ενότητες:

- i. Ιστορία και πολιτισμός
- ii. Άνθρωποι, χώρος και περιβάλλον
- iii. Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη
- iv. Κοινωνία και οικονομία

Οι γενικοί στόχοι που διατρέχουν τις παραπάνω ενότητες είναι, τα παιδιά:

- ✓ Να διευρύνουν τις γνώσεις τους στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα που περιλαμβάνουν οι Κοινωνικές Επιστήμες
- ✓ Να καλλιεργήσουν αξίες, στάσεις και συμπεριφορές που συμβάλλουν στη καλύτερη σχέση τους με τους ανθρώπους και το περιβάλλον.
- ✓ Να ευαισθητοποιηθούν για κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα και προβλήματα και να μάθουν να διερευνούν για να συλλέξουν περισσότερες, ακριβείς πληροφορίες.
- ✓ Να συνειδητοποιήσουν ότι με τις πράξεις τους μπορούν να επηρεάσουν αυτά που συμβαίνουν γύρω τους, να συμβάλλουν στα «κοινά» και να δραστηριοποιούνται σχετικά.

Στις Κοινωνικές επιστήμες ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ποικιλία μεθόδων και τεχνικών, ανάλογα με τις έννοιες ή τις γνώσεις που θέλει να αποκτήσουν τα παιδιά, ακόμα και μέσα στην ίδια δραστηριότητα. Κάποιες από τις παραπάνω μεθόδους και τεχνικές είναι κατάλληλες για τη διερεύνηση απόψεων, άλλες για τη συλλογή πληροφοριών κι άλλες για την ανάπτυξη και την εξάσκηση δεξιοτήτων. Σε κάποιες από αυτές, ο εκπαιδευτικός έχει πιο καθοδηγητικό ρόλο και σε άλλες τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από τη διερεύνηση και την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους. Σε κάθε περίπτωση, ο εκπαιδευτικός επιλέγει τη μέθοδο ή τις τεχνικές που ταιριάζουν με το στόχο, τις ανάγκες και την ηλικία των παιδιών καθώς επίσης και τα διαθέσιμα υλικά. Ενδεικτικές μέθοδοι είναι η μελέτη οπτικού υλικού (π.χ. φωτογραφίες, εικόνες, έργα τέχνης κ.ά.), η δραματοποίηση, το εκπαιδευτικό δράμα και το κουκλοθέατρο, τα παιχνίδια ρόλων, η μελέτη αντικειμένων, οι εκπαιδευτικές επισκέψεις και οι επισκέπτες στην τάξη και η αφήγηση ιστοριών.

Τεχνολογίες Πληροφοριών & Επικοινωνιών

Τέλος, όσον αφορά τη μαθησιακή περιοχή των Τ.Π.Ε τα παιδιά έρχονται σε μια πρώτη επαφή με διάφορες χρήσεις τους και εξοικειώνονται με βασικές, απλές λειτουργίες τους, προκειμένου να τις χρησιμοποιήσουν ως εργαλεία για συγκεκριμένους σκοπούς:

- ✓ να παίξουν
- ✓ να εκφράσουν ιδέες και συναισθήματα και να δημιουργήσουν
- ✓ να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν
- ✓ να αναζητήσουν, να διαχειριστούν ψηφιακές πληροφορίες, να πειραματιστούν, να διερευνήσουν και να επιλύσουν προβλήματα
- ✓ να αναγνωρίσουν τις χρήσεις των Τ.Π.Ε. στο περιβάλλον τους και να αρχίσουν να διαχωρίζουν την υπεύθυνη και ασφαλή χρήση από μη ορθές πρακτικές.

Επίσης, η χρήση των Τ.Π.Ε από τα παιδιά συμβάλλει, σταδιακά:

- ✓ στην ανάπτυξη νοητικών ικανοτήτων (κριτική σκέψη, αιτιολόγηση, μετάγνωση) ικανοτήτων συνεργασίας, επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων, συντονισμού των κινήσεων, δημιουργικής σκέψης και αυτο-αξιολόγησης
- ✓ στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης
- ✓ στην ανάπτυξη της αυτενέργειας και στη λήψη πρωτοβουλιών.

3.2 Μελέτες που αξιολογούν τη γνώση των Νηπιαγωγών για τη Γλωσσική Ανάπτυξη και τον Εγγραμματοισμό

Γνώσεις των εκπαιδευτικών για την πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης

Σε έρευνα των Michael, Ofner και Thoma (2012), που πραγματοποιήθηκε στη Νότια Γερμανία συμμετείχαν νηπιαγωγοί από τέσσερις διαφορετικές περιοχές (στο σύνολο 144 συμμετέχοντες). Οι συμμετέχοντες απάντησαν πρώτα σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής ηλεκτρονικώς (που αφορούσαν τις περιοχές της σύνταξης, κοινωνιογλωσσολογίας, διγλωσσίας/πολυγλωσσίας, γλωσσικής ανάπτυξης και αξιολόγησης), μετά απάντησαν σε ερωτήσεις βασισμένες σε αυθεντικές αλληλεπιδράσεις παιδιών-εκπαιδευτικών με βιντεοκασέτες και τέλος κλήθηκαν να επιλέξουν μεθόδους γλωσσικής παρέμβασης που είναι ειδικά κατάλληλες (όπως καθορίζονται από ειδικούς στην γλωσσική ανάπτυξη) για μια

δεδομένη κατάσταση. Από τις μετρήσεις που έγιναν στις παραπάνω δοκιμές προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες φαίνεται να στερούνταν βασικών γνώσεων και ικανοτήτων που θεωρητικά σχετίζονται με τη γλωσσική κατάρτιση με αποτέλεσμα να επιλέγουν λανθασμένες μεθόδους παρέμβασης για τους μαθητές τους.

Η έρευνα των Silva, Labanca, Melo και Costa-Guarisco (2014) που έγινε ανάμεσα σε Νηπιαγωγεία της Βραζιλίας και συμμετείχαν 91 παιδιά ηλικίας 2 – 4 ετών αλλά και 14 εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, είχε ως σκοπό να εκτιμήσει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τα παιδιά με γλωσσικές, αναπτυξιακές διαταραχές. Στα παιδιά έγινε αξιολόγηση της γλωσσικής τους ικανότητας από τους ίδιους τους ερευνητές μέσω μιας μεμονωμένης συνεδρίας περίπου 40 λεπτών στο περιβάλλον του παιχνιδιού του παιδιού (εντός σχολείου) και οι εκπαιδευτικοί αξιολογήθηκαν για τις γνώσεις τους περί της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών δια μέσου ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν, ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν κάποιες δυσκολίες στο να ταυτοποιήσουν τα παιδιά που διατρέχουν κίνδυνο γλωσσικών διαταραχών, γεγονός που καταδεικνύει ότι οι γνώσεις τους για τα στάδια γλωσσικής ανάπτυξης είναι περιορισμένες.

Μια άλλη έρευνα των Strohmeyer και Mischo (2015), που πραγματοποιήθηκε στην Γερμανία είχε ως σκοπό την αξιολόγηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για τη γλωσσική ανάπτυξη. Οι ερευνητές συνέκριναν τις γνώσεις για την γλωσσική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, που αποκτιούνται σε Πανεπιστημιακό επίπεδο και κατά της διάρκειας της εργασιακής εμπειρίας στο γνωστικό αντικείμενο. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 956 φοιτητές προσχολικής αγωγής και 371 εκπαιδευτικοί που εργάζονταν ήδη σε επαγγελματικά Νηπιαγωγεία. Στα άτομα αυτά χορηγήθηκε μια δοκιμή (τεστ) η οποία δημιουργήθηκε για την διεκπεραίωση της εν λόγω έρευνας. Η δοκιμή αυτή περιλάμβανε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αναφερόταν στην αξιολόγηση της γλωσσικής γνώσης μέσω των απαντήσεων πολλαπλών επιλογών, το δεύτερο είχε να κάνει με την αξιολόγηση της ικανότητας διάγνωσης των γλωσσικών δεξιοτήτων του παιδιού και το τρίτο με την αξιολόγηση της ικανότητας υποστήριξης των γλωσσικών δεξιοτήτων του παιδιού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές σημείωσαν υψηλότερα σκορ στη συγκεκριμένη δοκιμή, από τους ήδη εργαζόμενους εκπαιδευτικούς, γεγονός που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί διδάσκονται σχετικά μαθήματα στα Πανεπιστήμια και αποκτούν σχετικές γνώσεις, τις οποίες όμως κατά την άσκηση της εργασίας τους δεν είναι σε θέση να τις εφαρμόσουν ή δεν είναι επαρκείς.

Γνώσεις των εκπαιδευτικών για τον Εγγραμματισμό

Μια παλαιότερη έρευνα, των Burgess, Lundgren, Lloyd και Pianta (2001), πραγματοποιήθηκε στην Βιρτζίνια και είχε ως συμμετέχοντες 363 εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί συμμετείχαν σε ένα κρατικό πρόγραμμα (Virginia Preschool Initiative - VPI), που είχε σχεδιαστεί για να καλύψει τις ανάγκες των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος. Η έρευνα είχε ως σκοπό να αξιολογήσει τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές που εφαρμόζαν οι εκπαιδευτικοί αυτοί σε σχέση με τον αναδυόμενο γραμματισμό. Για την έκβαση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο «The Preschool Literacy Practices Checklist (PLPC)», που περιείχε 3 τμήματα: (α) το υπόβαθρο και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, (β) τα χαρακτηριστικά των μαθητών της τάξης του και (γ) την προσέγγιση της διδασκαλίας που χρησιμοποιούσε. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι η ανάπτυξη του εγγραμματισμού από το Νηπιαγωγείο είναι εξέχοντος σημασίας, όμως δε φαίνεται οι ίδιοι να εφαρμόζαν κάποιες πρακτικές - παρεμβάσεις οι οποίες να ήταν ενδεικτικές για την προώθηση και ανάδειξη του εγγραμματισμού.

Η έρευνα των Hawken, Johnston και McDonnell (2005) κατέδειξε θετικά στοιχεία για την εφαρμογή του εγγραμματισμού από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, μέσα στην τάξη. Η έρευνα που διεκπεραίωσαν ήταν μια εθνική έρευνα που πραγματοποιήθηκε ανάμεσα σε 500 εκπαιδευτικούς στις ΗΠΑ. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα αρχείο 10 σελίδων και αποτελείτο από τέσσερα τμήματα: (α) δημογραφικά χαρακτηριστικά, (β) ανάγκες που σχετίζονται με τον αναδυόμενο γραμματισμό, (γ) συχνότητα και τύποι

στρατηγικών βασιζόμενες σε αποδεικτικά στοιχεία που χρησιμοποιούνται για την προώθηση αναδυόμενου γραμματισμού και (δ) αντιλήψεις σχετικά με την παιδεία και τη γλωσσική εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις σχετικές μετρήσεις, κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί έδιναν μεγάλη έμφαση στην ανάδειξη του εγγραμματισμού και αυτό φάνηκε και από τις καθημερινές στρατηγικές που εφαρμόζαν μέσα στην τάξη τους. Επίσης στην πλειοψηφία τους, οι εκπαιδευτικοί, συμφώνησαν ότι πρέπει να αφιερωθεί κάποια συγκεκριμένη ώρα στα πλαίσια των σχολικών μαθημάτων κάθε μέρα, που να περιέχει παρεμβατικές δραστηριότητες για την βελτίωση και την ανάπτυξη του εγγραμματισμού στο νηπιαγωγείο.

Οι Cunningham, Zibulsky και Callahan (2009), εξέτασαν κατά πόσο οι γνώσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής είναι αρκετές ούτως ώστε να προωθήσουν τον πρώιμο εγγραμματισμό στους μαθητές τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στις ΗΠΑ και συμμετείχαν 20 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι απάντησαν σε ένα ερωτηματολόγιο πολλαπλών επιλογών (Teacher Knowledge Assessment Survey - TKAS), που είχε να κάνει με τις γνώσεις που κατείχαν για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής (δεξιότητες γραμματισμού) και πως μπορούσαν να τις διδάξουν στους μαθητές τους. Μέσα από τις απαντήσεις που έδωσαν, αποδείχτηκε πως οι νηπιαγωγοί δε διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις για την προώθηση του πρώιμου εγγραμματισμού και στην πραγματικότητα, τείνουν να υπερεκτιμούν αυτά που γνωρίζουν, δημιουργώντας ένα δυνητικό εμπόδιο για την αναζήτηση πρόσθετης γνώσης.

Μια πιο πρόσφατη έρευνα, των Miglis – Sandvik, Van Daal και Ader (2013) που πραγματοποιήθηκε στη Νορβηγία, είχε ως σκοπό να αξιολογήσει τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής σχετικά με τον αναδυόμενο γραμματισμό. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν στο σύνολο 90 εκπαιδευτικοί οι οποίοι χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Η μια ομάδα αποτελείται από εκπαιδευτικούς που το σχολείο τους συμμετείχε σε ένα πρόγραμμα (Preschool Literacy Survey - PLS) που είχε ως σκοπό την ευαισθητοποίηση για την εφαρμογή του εγγραμματισμού, ενώ η άλλη ομάδα αποτελείται από εκπαιδευτικούς που δεν συμμετείχαν στο εν λόγω πρόγραμμα. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε αποτελείται από τα εξής μέρη: α) δημογραφικά στοιχεία, β) πεποιθήσεις εκπαιδευτικών που αφορούσαν την ανάδειξη του γραμματισμού, γ) πρακτικές που εφαρμόζαν (σχετικές με τον αναδυόμενο γραμματισμό) και δ) το χρόνο που αφιέρωναν μέσα στην τάξη για την ανάδειξη του γραμματισμού. Από τις μετρήσεις λοιπόν που έγιναν, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στο σχετικό πρόγραμμα φαίνεται να είχαν υψηλότερες πεποιθήσεις και να εφαρμόζουν περισσότερες και αποτελεσματικότερες πρακτικές σχετικά με τον αναδυόμενο γραμματισμό μέσα στην τάξη παρά από αυτούς που δεν συμμετείχαν σε αυτό. Έτσι λοιπόν, προκύπτει ότι το εν λόγω πρόγραμμα και γενικότερα η οποιαδήποτε σχετική ενημέρωση ή επιμόρφωση μπορεί να επηρεάσει θετικά τις απόψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη του εγγραμματισμού στο Νηπιαγωγείο.

Οι Fern και Jiar (2014) πραγματοποίησαν μια έρευνα στην οποία συμμετείχαν 96 εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα, σε ένα νότιο κράτος της χερσονήσου της Μαλαισίας. Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει τις απόψεις αλλά και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τον εγγραμματισμό. Οι συμμετέχοντες απάντησαν σε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου, το οποίο χωριζόταν σε τέσσερα μέρη: α) δημογραφικά στοιχεία, β) στρατηγικές και πρακτικές ανάπτυξης του εγγραμματισμού, γ) εντοπισμός δυσκολιών που ενδέχεται να προκύπτουν από την έλλειψη εφαρμογής του εγγραμματισμού και δ) παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχή εκπαίδευση του εγγραμματισμού αλλά και στα προβλήματα διδασκαλίας του εγγραμματισμού μέσα στην τάξη. Τα ευρήματα που προέκυψαν αποκάλυψαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κατείχαν παραδοσιακές πεποιθήσεις και πρακτικές εγγραμματισμού και δεν εφαρμόζαν ποικίλες και κατάλληλες εκπαιδευτικές στρατηγικές για τη σωστή εφαρμογή και ανάπτυξη του.

3.3 Μελέτες που αξιολογούν τη γνώση των Νηπιαγωγών για τη Φωνολογική Ενημερότητα

Οι Cheesman, McGuire, Shankweiler και Coyne (2009), εξέτασαν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών πάνω στη φωνολογική ενημερότητα. Σε αυτή την έρευνα συμμετείχαν 223 εκπαιδευτικοί οι οποίοι ήταν ειδικής, ή προσχολικής ή δημοτικής εκπαίδευσης με απαραίτητη προϋπόθεση να ήταν ο πρώτος χρόνος που διδάσκουν σε κάποιο σχολείο. Το εργαλείο που χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες ήταν ένα ερωτηματολόγιο με 15 ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών με τίτλο "Survey of Teacher PhAKS (Phonemic Awareness, Knowledge, Skills)". Μέσα από τις μετρήσεις που έγιναν προέκυψε ότι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων, δεν ήταν καλά προετοιμασμένοι και ενημερωμένοι για τη φωνολογική ενημερότητα. Επίσης φαίνεται να μπέρδευαν την έννοια της φωνολογικής ενημερότητας με τη μέθοδο εκμάθησης της ανάγνωσης με φωνήματα (Phonics). Έτσι, απ' ό,τι φαίνεται μέσα από τα πιο πάνω ευρήματα, τα διάφορα προγράμματα σπουδών για τους εκπαιδευτικούς δεν τους εφοδιάζουν κατάλληλα με τις απαραίτητες γνώσεις και τις κατάλληλες δεξιότητες διδασκαλίας της φωνολογικής ενημερότητας.

Η έρευνα της Harris (2016) που πραγματοποιήθηκε στις ΗΠΑ, σχεδιάστηκε με σκοπό να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ των γνώσεων φωνολογικής ενημερότητας, των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, με την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 1258 μαθητές Νηπιαγωγείου από τους οποίους αξιολογήθηκε το γνωστικό τους επίπεδο (ως προς τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής που κατείχαν) και 37 εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας οι οποίοι αξιολογήθηκαν για τις γνώσεις που είχαν στη φωνολογική ενημερότητα. Οι γνώσεις τους λοιπόν αξιολογήθηκαν μέσα από τις απαντήσεις που έδωσαν σε ένα ερωτηματολόγιο με τίτλο "Survey of Teacher PhAKS (Phonemic Awareness, Knowledge, Skills)". Συμπερασματικά και με βάση τις μετρήσεις που έγιναν τόσο στα παιδιά, όσο και στους εκπαιδευτικούς, προέκυψε ότι υπάρχει μια γενική έλλειψη γνώσης και εφαρμογής της φωνολογικής ενημερότητας.

Η Billow (2017) στις ΗΠΑ, αξιολόγησε τις γνώσεις αλλά και τις δεξιότητες, των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής που εργάζονταν σε ιδιωτικά και δημόσια νηπιαγωγεία, ως προς την εφαρμογή της φωνολογικής ενημερότητας. Στην έρευνα αυτή πήραν μέρος 64 εκπαιδευτικοί 31 – 40 ετών και το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη έρευνα ήταν ότι τόσο οι νηπιαγωγοί στα δημόσια όσο και αυτοί στα ιδιωτικά σχολεία, σημείωσαν χαμηλά σκορ στις διάφορες ερωτήσεις περί φωνολογικής επίγνωσης, γεγονός που καταδεικνύει ότι έχουν περιορισμένες γνώσεις και δεξιότητες γι' αυτήν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

4.1 Συμμετέχοντες και Κριτήρια Συμμετοχής

Οι συμμετέχοντες της παρούσας μελέτης ήταν νηπιαγωγοί οι οποίοι απάντησαν σε ερωτηματολόγιο πολλαπλών επιλογών, ηλεκτρονικώς και ανώνυμα. Το εν λόγω ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε σε ειδικές σελίδες στο διαδίκτυο που αφορούσαν εκπαιδευτικούς και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης.

Συνολικά απάντησαν 50 εκπαιδευτικοί, 47 γυναίκες και 3 άνδρες, με απαραίτητα κριτήρια συμμετοχής να έχουν πανεπιστημιακή εκπαίδευση/πτυχίο παιδαγωγού προσχολικής αγωγής από οποιοδήποτε εγκεκριμένο Πανεπιστήμιο και να εργάζονται τη δεδομένη στιγμή ως νηπιαγωγοί στο δημόσιο ή στον ιδιωτικό τομέα.

4.2 Περιγραφή Εργαλείου - Ερωτηματολογίου

Εργαλείο της μελέτης αποτέλεσε ένα ερωτηματολόγιο 25 ερωτήσεων πολλαπλών επιλογών. Το εν λόγω ερωτηματολόγιο αποτελείτο από δύο τμήματα. Το πρώτο τμήμα αφορούσε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (11 ερωτήσεις) και το δεύτερο μέρος περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τις γνώσεις των νηπιαγωγών για τη γλωσσική ανάπτυξη, την φωνολογική ενημερότητα και τον εγγραμμιασμό (15 ερωτήσεις). Όλες οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου με μια μικρή εξαίρεση δύο ερωτήσεων (4 και 11) όπου οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να προσδιορίσουν συντόμως την απάντησή τους.

Για την δημιουργία του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, μετά από ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας καταλήξαμε σε δύο διαφορετικά ερωτηματολόγια που αξιολογούσαν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για τον εγγραμμιασμό και τη φωνολογική επίγνωση, καθώς και την γλωσσική ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο της μελέτης προέκυψε μετά από επιλογή ερωτήσεων και προσαρμογή τους στην Ελληνική γλώσσα, που προέρχονται από το ερωτηματολόγιο “Teacher Knowledge Assessment Survey (TKAS)” των Cunningham, Zibulsky και Callahan (2009) και ενός δομημένου ερωτηματολογίου αξιολόγησης των γνώσεων για την γλωσσική ανάπτυξη των Strohmmer και Mischo (2015).

Από τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποίησαν οι παραπάνω ερευνητές στις δύο πιο πάνω μελέτες, επιλέξαμε κάποιες από τις ερωτήσεις που μας ενδιέφεραν και ήταν οι πιο αντιπροσωπευτικές και αφού τις μεταφράσαμε και κάναμε τις κατάλληλες γλωσσικές προσαρμογές στα ελληνικά, τις προσθέσαμε στο δεύτερο μέρος του εργαλείου μας.

4.3 Πιλοτική Χορήγηση Ερωτηματολογίου

Αφού ολοκληρώσαμε το εργαλείο μας, το προωθήσαμε σε δύο νηπιαγωγούς για να το παρατηρήσουν κι έτσι να μας κατατοπίσουν ως προς το επίπεδο δυσκολίας του ή να εντοπίσουν πιθανές ελλείψεις που ενδέχεται να είχε, εφόσον είναι σχετικό με το αντικείμενό τους. Στη συνέχεια και με τη βοήθεια των δύο νηπιαγωγών, πραγματοποιήσαμε κάποιες μικρές διορθώσεις στις ερωτήσεις, ως προς το επίπεδο δυσκολίας τους, κι έπειτα το αναρτήσαμε στις σελίδες που προαναφέρθηκαν.

Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι οι εν λόγω νηπιαγωγοί ήταν και οι δύο γυναίκες με τη διαφορά ότι η μια είχε πολλά χρόνια υπηρεσίας στο τομέα της προσχολικής εκπαίδευσης ενώ η άλλη δεν είχε εργασιακή εμπειρία, επειδή είχε πολύ πρόσφατα αποφοιτήσει από το Πανεπιστημιακό ίδρυμα στο οποίο φοιτούσε.

4.4 Διαδικασία συλλογής του δείγματος

Όταν λοιπόν το ερωτηματολόγιο κρίθηκε κατάλληλο, έγινε η καταγραφή των ερωτήσεων στο διαδικτυακό πρόγραμμα «google.doc» και έπειτα το προωθήσαμε στις σελίδες που αφορούσαν αναπληρωτές και εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, προκειμένου να αντληθούν οι πληροφορίες που χρειαζόνταν για την εκπόνηση της μελέτης. Μαζί με το ερωτηματολόγιο υπήρχε και ένα εισαγωγικό σημείωμα που εξηγούσε τον σκοπό και τα οφέλη της έρευνας, και υπογράμμιζε πως η συμμετοχή στην εν λόγω μελέτη είναι εθελοντική και ανώνυμη.

Συλλέχθηκαν συνολικά 50 ερωτηματολόγια σε χρονικό διάστημα 3 εβδομάδων. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών κωδικοποιήθηκαν και μεταφέρθηκαν στο excell. Στη συνέχεια οι απαντήσεις προστέθηκαν στο πρόγραμμα στατιστικών αναλύσεων SPSS 22.0, μέσω του οποίου εξήχθησαν τα στατιστικά αποτελέσματα.

4.5 Στατιστική Ανάλυση

Οι μέσες τιμές (mean) και οι τυπικές αποκλίσεις χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή των ποσοτικών μεταβλητών. Οι απόλυτες (N) και οι σχετικές (%) συχνότητες χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή των ποιοτικών μεταβλητών. Για τη σύγκριση ποσοτικών μεταβλητών μεταξύ δύο ή περισσότερων ομάδων χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος ανάλυσης διασποράς (ANOVA).

Η ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης (linear regression analysis) με τη διαδικασία διαδοχικής ένταξης/αφαίρεσης (stepwise) χρησιμοποιήθηκε για την εύρεση ανεξάρτητων παραγόντων που σχετίζονται με τη βαθμολογία γνώσεων. Τα επίπεδα σημαντικότητας είναι αμφίπλευρα και η στατιστική σημαντικότητα τέθηκε στο 0,05. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 22.0.

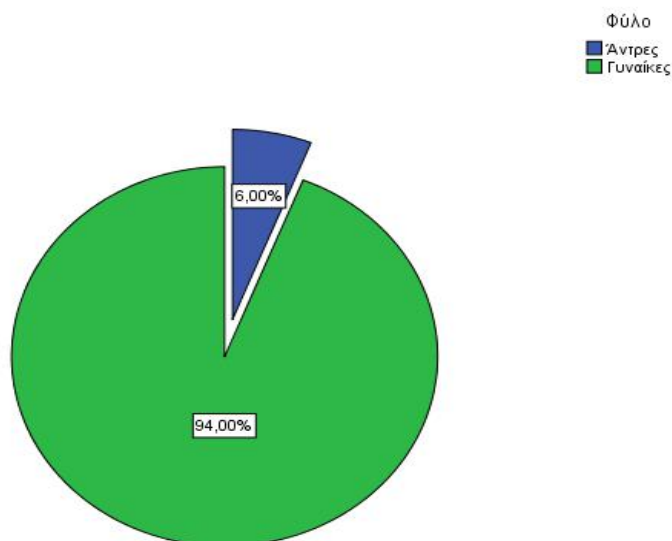
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

5.1 Χαρακτηριστικά Συμμετεχόντων

Τους συμμετέχοντες της μελέτης αποτέλεσαν 50 εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής. Τα δημογραφικά και εργασιακά τους στοιχεία δίνονται στον πίνακα που ακολουθεί.

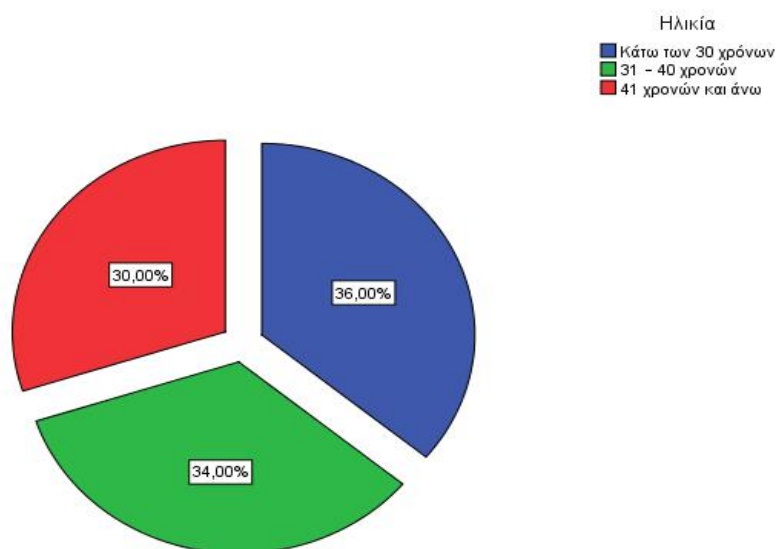
		N	%
1.Φύλο	Άντρες	3	6,0
	Γυναίκες	47	94,0
2.Ηλικία	Κάτω των 30 χρόνων	18	36,0
	31 – 40 χρόνων	17	34,0
	41 – 50 χρόνων	9	18,0
	51 και άνω	6	12,0
3.Πλαίσιο εργασίας	Δημοτικός παιδικός σταθμός	3	6,0
	Ιδιωτικός παιδικός σταθμός	12	24,0
	Δημόσιο νηπιαγωγείο	23	46,0
	Ιδιωτικό νηπιαγωγείο	12	24,0
4.Έχετε διδάξει σε κάποιο άλλο από τα παραπάνω πλαίσια	Όχι	37	74,0
	Ναι	13	26,0
5.Έτη εργασίας	0 – 5 χρόνια	18	36,0
	6 – 10 χρόνια	8	16,0
	11 – 15 χρόνια	11	22,0
	16 – 20 χρόνια	8	16,0
	Από 21 χρόνια και πάνω	5	10,0
6.Επίπεδο σπουδών	Βασικό πτυχίο	21	42,0
	Δεύτερο πτυχίο	1	2,0
	Ετήσια ή διετή μετεκπαίδευση ή εξειδίκευση	5	10,0
	Μεταπτυχιακό	22	44,0
	Διδακτορικό	1	2,0
7.Έχετε λάβει εκπαίδευση για την γλωσσική ανάπτυξη	Όχι	8	16,0
	Ναι	42	84,0
8.Υπήρχαν μαθήματα που να αφορούν την γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών στο βασικό σας πτυχίο	Όχι	11	22,0
	Ναι	39	78,0
9. Αν ναι αναφέρετε κατά προσέγγιση τον αριθμό των μαθημάτων, μέση τιμή (SD)		3,2 (1,2)	
10.Έχετε λάβει άλλου είδους εκπαίδευση για την γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών	Όχι	22	44,0
	Ναι	28	56,0
11.Αν ναι, τι είδους εκπαίδευση έχετε λάβει	Τυπική (μεταπτυχιακό, μετεκπαίδευση)	9	32,1
	Μη τυπική (συνέδρια-σεμινάρια, εξειδίκευση)	17	60,7
	Άτυπη (έντυπος τύπος, βιβλία, γνωστοί)	2	7,1

Στο παρακάτω γράφημα φαίνεται το φύλο των συμμετεχόντων



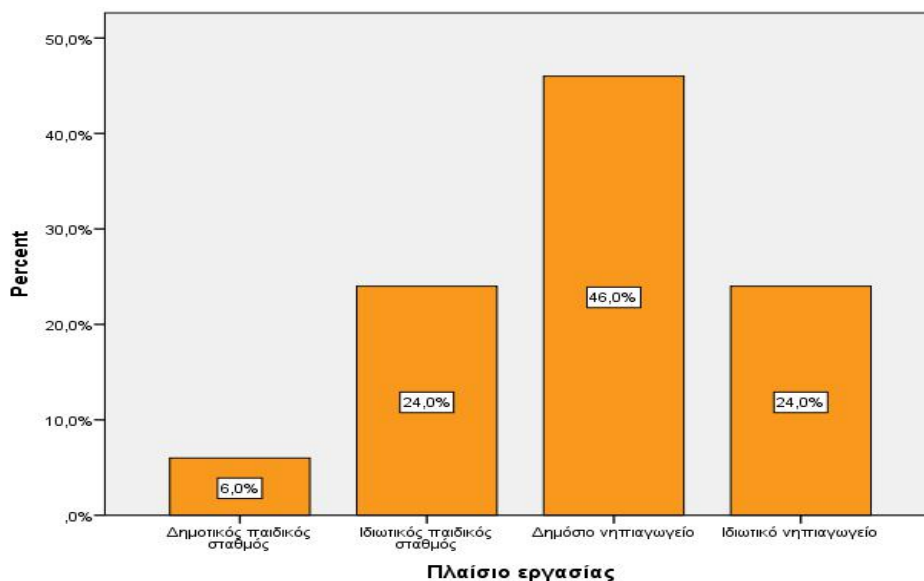
Πιο συγκεκριμένα, και ως προς το φύλο η πλειονότητα των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες με ποσοστό 94,0% (47 γυναίκες), ενώ οι άντρες που ήταν πολύ λιγότεροι, αποτέλεσαν το 6,0% (3 άντρες).

Στο παρακάτω γράφημα δίνονται οι ηλικίες των συμμετεχόντων



Ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων δεν υπήρχε όριο, εφόσον είχαν τη δυνατότητα να συμμετέχουν οποιασδήποτε ηλικίας εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί με κατώτερη ηλικία κάτω των 30 και μέχρι 51 και άνω. Ωστόσο, οι περισσότεροι ήταν μικρότεροι από 40 ετών με ποσοστό 70,0%, ενώ οι λιγότεροι ήταν από 51 ετών και άνω με ποσοστό 12,0%. Επιπλέον το 18,0% των συμμετεχόντων ήταν μεταξύ 41 – 50 ετών.

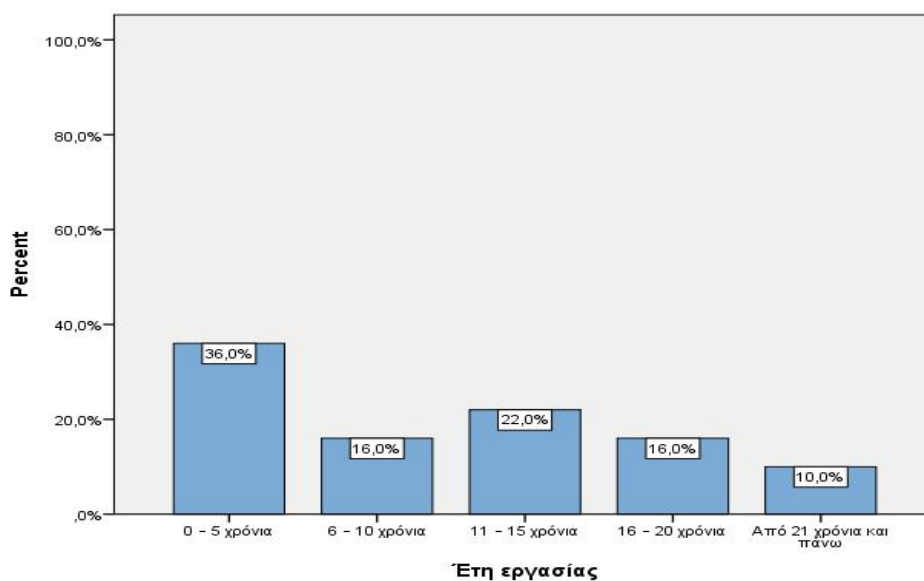
Στο παρακάτω γράφημα φαίνεται το πλαίσιο εργασίας των συμμετεχόντων



Όσον αφορά το πλαίσιο εργασίας η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε ότι εργάζεται σε Δημόσια Νηπιαγωγεία (46,0%), τόσο οι συμμετέχοντες που εργάζονται στα Ιδιωτικά Νηπιαγωγεία όσο και αυτοί που εργάζονται στους Ιδιωτικούς Παιδικούς Σταθμούς κατείχαν το ίδιο ποσοστό (24,0% ανά πλαίσιο). Το μικρότερο ποσοστό (6,0%), αποτέλεσαν οι συμμετέχοντες που εργάζονται σε Δημόσιους Παιδικούς Σταθμούς, ενώ εκπαιδευτικοί σε Ειδικά Νηπιαγωγεία δεν συμμετείχαν στην έρευνα.

Επιπλέον, το 74,0% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι δεν ξανά διδάξαν σε κάποιο άλλο πλαίσιο πέραν απ' αυτό που δήλωσαν ότι εργάζονταν τη δεδομένη στιγμή, ενώ μόνο το 26,0% από αυτούς απάντησαν ότι είχαν διδάξει τα προηγούμενα χρόνια και σε άλλο πλαίσιο πέραν του ήδη υφιστάμενου.

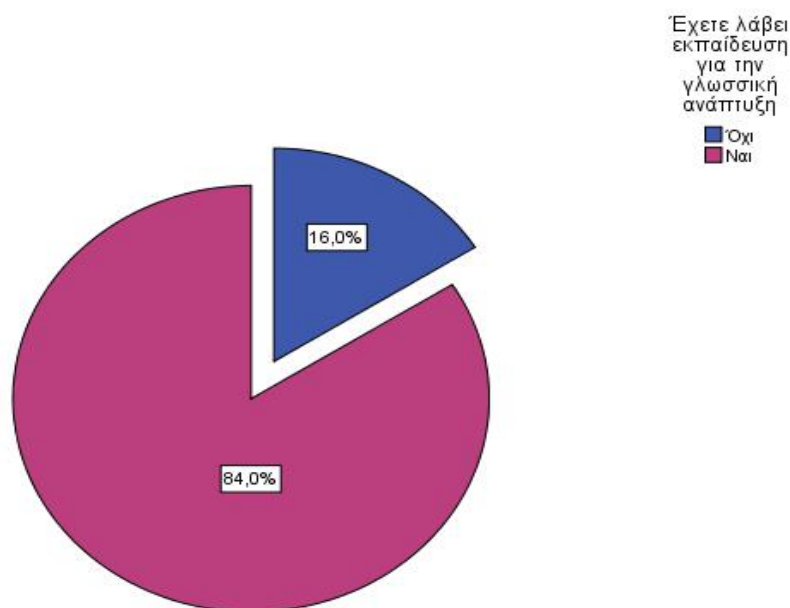
Στο παρακάτω γράφημα δίνονται τα έτη εργασίας των συμμετεχόντων



Σχετικά με τα έτη που εργάζονται ως νηπιαγωγοί, οι πλείστοι από τους συμμετέχοντες (36,0%) δήλωσαν ότι κατείχαν προϋπηρεσία από 0 – 5 χρόνια, το 16,0% από 6 – 10 χρόνια, το 22,0% από 11 – 15 χρόνια, το 16,0% από 16 – 20 χρόνια και το 10,0% που ήταν και οι λιγότεροι, από 21 χρόνια και πάνω.

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων με ποσοστό 44,0% είχαν μεταπτυχιακές σπουδές, ενώ μόνο βασικό πτυχίο είχε το 42,0% . Δεύτερο πτυχίο και διδακτορικό είχε μόνο ένα άτομο (2,0%) αντίστοιχα και τέλος ετήσια/διετή μετεκπαίδευση ή εξειδίκευση κατείχε το 10,0% .

Το ποσοστό των συμμετεχόντων που είχαν λάβει εκπαίδευση για την γλωσσική ανάπτυξη δίνεται στο ακόλουθο γράφημα



Αξίζει να σημειωθεί ότι το 84,0% των ερωτηθέντων, που είναι ένα μεγάλο μέρος, δήλωσε ότι είχε λάβει εκπαίδευση για την γλωσσική ανάπτυξη καθώς και το 78,0% που είναι εξίσου μεγάλο ποσοστό δήλωσαν ότι είχαν μαθήματα που αφορούσαν τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών στο βασικό τους πτυχίο με μέσο όρο περίπου τρία μαθήματα.

Επιπροσθέτως, το 56,0% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι είχαν λάβει κάποια περαιτέρω εκπαίδευση στην γλωσσική ανάπτυξη, πέραν των πρώτων ακαδημαϊκών σπουδών τους. Σε αυτούς λοιπόν, που απάντησαν θετικά, τέθηκε μια επιπλέον ερώτηση στην οποία έπρεπε να διευκρινίσουν το είδος της εκπαίδευσης που είχαν λάβει. Πιο συγκεκριμένα διαφάνηκε ότι το 32,1% είχαν λάβει τυπική εκπαίδευση, δηλαδή μεταπτυχιακό ή μετεκπαίδευση, το 60,7% μη τυπική δηλαδή συνέδρια-σεμινάρια ή εξειδίκευση και μόνο το 7,1% δήλωσε ότι είχε λάβει άτυπη εκπαίδευση, δηλαδή έντυπο τύπο, βιβλία και πληροφορίες από γνωστούς. Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζουμε το είδος της εκπαίδευσης που έχουν λάβει, ούτως ώστε να δούμε τη σημασία και την αξία που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην επιμόρφωσή και μετεκπαίδευσή τους.

5.2 Γνώσεις Νηπιαγωγών για τη Γλωσσική Ανάπτυξη και τον Εγγραμματισμό

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι γνώσεις των συμμετεχόντων για τον εγγραμματισμό και τη γλωσσική ανάπτυξη.

		N	%	Σωστή απάντηση	
				N	%
12.Ο όρος εγγραμματισμός αφορά	την ικανότητα κατανόησης και αποτελεσματικού χειρισμού του γραπτού λόγου	3	6,0	35	70,0
	την ικανότητα κατανόησης και αποτελεσματικού χειρισμού του γραπτού και προφορικού λόγου	11	22,0		
	την ικανότητα κατανόησης και αποτελεσματικού χειρισμού του γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς και τη χρήση των αποκτημένων γνώσεων για την επίλυση σύνθετων προβλημάτων ή καταστάσεων	35	70,0		
	τίποτα από τα παραπάνω	1	2,0		
13.Η λέξη γάιδaros περιλαμβάνει δίφθογγο	Όχι	25	50,0	21	42,0
	Ναι	21	42,0		
	Δεν γνωρίζω/ δεν απαντώ	4	8,0		
14.Ο συνδυασμός -au μερικές φορές ακούγεται ως αβ και κάποιες ως αφ. Προφέρεται ως αβ όταν ακολουθεί άηχο σύμφωνο;	Όχι	17	34,0	17	34,0
	Ναι	18	36,0		
	Δεν γνωρίζω/ δεν απαντώ	15	30,0		
15.Μετρήστε τους ήχους που ακούτε στις ακόλουθες λέξεις:					
Γάλα	Δύο	22	44,0	27	54,0
	Τρεις	1	2,0		
	Τέσσερις	27	54,0		
Αεροπλάνο	Τέσσερις	4	8,0	26	52,0
	Πέντε	18	36,0		
	Οκτώ	2	4,0		
	Έννεα	26	52,0		
Ευχή	Δύο	21	42,0	22	44,0
	Τρεις	7	14,0		
	Τέσσερις	22	44,0		
Πουλάκι	Τρεις	22	44,0	18	36,0
	Πέντε	0	0,0		
	Έξι	18	36,0		
	Εφτά	10	20,0		
Οικογένεια	Πέντε	21	42,0	20	40,0
	Έξι	1	2,0		
	Εφτά	1	2,0		
	Οκτώ	20	40,0		

	Δέκα	7	14,0		
Καρότσι	Τρεις	22	44,0	14	28,0
	Έξι	14	28,0		
	Εφτά	14	28,0		
Μπαμπάς	Δύο	20	40,0	13	26,0
	Τρεις	5	10,0		
	Πέντε	13	26,0		
	Εφτά	12	24,0		
16.Μία καθυστέρηση στην φωνολογική ανάπτυξη δηλαδή στην κατάκτηση των φθόγγων στον προφορικό λόγο μπορεί να επηρεάσει την γραπτή παραγωγή ή την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας;	Όχι	7	14,0	40	80,0
	Ναι	40	80,0		
	Δεν γνωρίζω/ δεν απαντώ	3	6,0		
17.Στην ηλικία των 5 ετών τα παιδιά πρέπει να έχουν κατακτήσει όλα τα φωνήματα της Ελληνικής εκτός από το -ρ;	Όχι	27	54,0	16	32,0
	Ναι	16	32,0		
	Δεν γνωρίζω/ δεν απαντώ	7	14,0		
18.Τα παιδιά αρχίζουν να κατακτούν τον πληθυντικό αριθμό των ουσιαστικών στην ηλικία των τριών ετών. Στην ηλικία των τεσσάρων μπορούν ακόμα να κάνουν κάποια λάθη στον σχηματισμό του πληθυντικού των ανισοσύλλαβων ουσιαστικών π.χ. ο ανανάς-οι ανανάδες, η αλεπού-οι αλεπούδες;	Όχι	3	6,0	43	86,0
	Ναι	43	86,0		
	Δεν γνωρίζω/ δεν απαντώ	4	8,0		
19.Στην ηλικία των 4 με 5 ετών τα παιδιά πρέπει να μπορούν να εκτελούν:	απλές εντολές	4	8,0	18	36,0
	εντολές με δύο σκέλη	28	56,0		
	εντολές με τρία και τέσσερα σκέλη	18	36,0		
20.Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου και συγκεκριμένα της αφηγηματικής ικανότητας συνδέεται με την κατάκτηση του γραπτού λόγου;	Όχι	34	68,0	15	30,0
	Ναι	15	30,0		
	Δεν γνωρίζω/ δεν απαντώ	1	2,0		
21.Στην ηλικία των 4 με 5 ετών τα παιδιά παράγουν προτάσεις με 5-6 λέξεις;	Όχι	4	8,0	46	92,0
	Ναι	46	92,0		

	Δεν γνωρίζω/ δεν απαντώ	0	0,0		
22.Στην ηλικία των 5 ετών τα παιδιά χρησιμοποιούν ενεστωτικούς, μελλοντικούς και παρελθοντικούς χρόνους;	Όχι	9	18,0	37	74,0
	Ναι	37	74,0		
	Δεν γνωρίζω/ δεν απαντώ	4	8,0		
23.Στην ηλικία των 5 με 6 ετών τα παιδιά αντιλαμβάνονται και εκφράζουν την έννοια του ίδιου και διαφορετικού και μπορούν να περιγράψουν επαρκώς τις ομοιότητες και τις διαφορές δύο αντικειμένων;	Όχι	5	10,0	43	86,0
	Ναι	43	86,0		
	Δεν γνωρίζω/ δεν απαντώ	2	4,0		
24. Στην ηλικία των 5 με 6 ετών τα παιδιά αντιλαμβάνονται και κατονομάζουν βασικά χρονικά ορόσημα π.χ. διαστήματα ημέρας, εποχές, ημέρες;	Όχι	7	14,0	43	86,0
	Ναι	43	86,0		
	Δεν γνωρίζω/ δεν απαντώ	0	0,0		
25.Τα παιδιά στην ηλικία των 4 με 5 ετών μπορούν να θυμηθούν και να επαναφηγηθούν με συνοχή και ακρίβεια ένα γεγονός ή μια απλή ιστορία;	Όχι	10	20,0	39	78,0
	Ναι	39	78,0		
	Δεν γνωρίζω/ δεν απαντώ	1	2,0		

Όσον αφορά τη δωδέκατη ερώτηση που αφορούσε τις γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια του εγγραμματισμού, το μεγαλύτερο ποσοστό (70,0%) των ερωτηθέντων, απάντησαν σωστά σε αυτή την ερώτηση, γεγονός που καταδεικνύει ότι οι πλείστοι νηπιαγωγοί έχουν ορθές γνώσεις για την έννοια του εγγραμματισμού. Εντούτοις, το 28,0% απάντησαν λάθος σε αυτή την ερώτηση και ένα 2,0% δήλωσε ότι καμία από τις αναγραφόμενες απαντήσεις δεν αντιστοιχούσε στην ορθή απάντηση.

Οι ερωτήσεις 13, 14, 15 16 και 17, οι οποίες αναλύονται αμέσως παρακάτω, αφορούν το κομμάτι της φωνολογικής και γραφοφωνολογικής ενημερότητας, μέσα από τις οποίες επιχειρείται να αξιολογηθούν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών πάνω στο κομμάτι αυτό. Οι ερωτήσεις 13, 14, 15 και 17 έχουν σκοπό να αξιολογήσουν κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έχουν ορθές γνώσεις για τη φωνολογική ενημερότητα μέσω θεωρητικών ερωτήσεων, ενώ η ερώτηση 16 ελέγχει τις γνώσεις τους μέσω πρακτικών ασκήσεων φωνολογικής ενημερότητας που καλούνται να επιλύσουν.

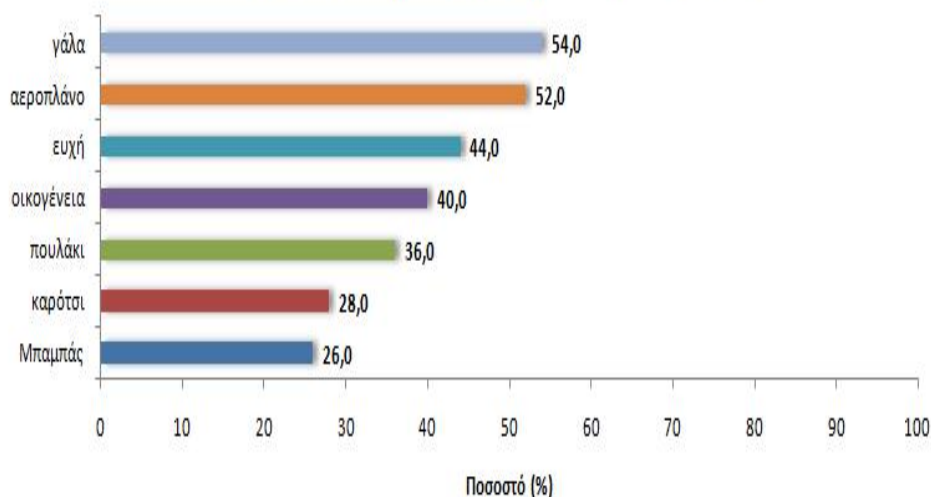
Στη δέκατη τρίτη ερώτηση που ρωτούσε αν η λέξη «γάιδαρος» περιλάμβανε δίφθογγο, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (50,0%) ενώ έπρεπε να απαντήσει ότι στην παραπάνω λέξη όντως υπάρχει δίφθογγος απάντησε λανθασμένα. Ορθά απάντησε το 42,0% ενώ ένα ποσοστό 8,0% δήλωσε ότι δε γνώριζε τη σωστή απάντηση.

Στην ερώτηση 14 που ρωτούσε, «ο συνδυασμός -au μερικές φορές ακούγεται ως αβ και κάποιες ως αφ. Προφέρεται ως αβ όταν ακολουθεί άηχο σύμφωνο;», η σωστή απάντηση ήταν το Α δηλαδή «Όχι». Όμως η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (36,0%), απάντησε λανθασμένα ενώ το 30,0% δήλωσε ότι δεν γνώριζε την ορθή απάντηση.

Η επόμενη ερώτηση (15) καλούσε τους συμμετέχοντες να μετρήσουν τους ήχους (φωνήματα) σε συγκεκριμένες λέξεις. Ο μέσος όρος των σωστών απαντήσεων για όλες τις λέξεις ήταν μόνο 40,0%.

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνονται τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις που αφορούσαν στα διάφορα φωνήματα, με φθίνουσα σειρά, τα οποία κυμαίνονταν από 26,0% μέχρι 54,0%. Συγκεκριμένα το 26,0%, που ήταν και το μικρότερο ποσοστό, απάντησε σωστά ότι οι ήχοι της λέξης «Μπαμπάς» ήταν πέντε και το 54,0%, δηλαδή το μεγαλύτερο ποσοστό, σωστά απάντησε ότι οι ήχοι της λέξης «γάλα» ήταν τέσσερις. Για τις υπόλοιπες λέξεις τα ποσοστά αναγράφονται παρακάτω.

Σωστός αριθμός ήχων (φωνημάτων) στις λέξεις:



Η ερώτηση 16, που ρωτούσε, «Μία καθυστέρηση στην φωνολογική ανάπτυξη δηλαδή στην κατάκτηση των φθόγγων στον προφορικό λόγο μπορεί να επηρεάσει την γραπτή παραγωγή ή την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας;», απαντήθηκε σωστά από την πλειοψηφία των ερωτηθέντων. Συγκεκριμένα το 80,0% απάντησε «ναι», το 14,0% απάντησε «όχι» και το 6,0% απάντησε πως δε γνώριζε.

Στην επόμενη ερώτηση (17), όπου ρωτούσε εάν στην ηλικία των 5 ετών τα παιδιά πρέπει να έχουν κατακτήσει όλα τα φωνήματα της Ελληνικής εκτός από το -r, σχεδόν οι μισοί από τους ερωτηθέντες απάντησαν λανθασμένα. Ειδικότερα, το 54,0% απάντησε «όχι» ενώ το 32,0% απάντησε «ναι» που είναι και η σωστή απάντηση. Το υπόλοιπο ποσοστό (14,0%) δε γνώριζε την απάντηση.

Οι επόμενες ερωτήσεις, μέχρι και το τέλος του ερωτηματολογίου, αφορούν την περιοχή της γλωσσικής ανάπτυξης, έχοντας όπως και οι προηγούμενες ως απώτερο σκοπό να αξιολογήσουν τις γνώσεις των νηπιαγωγών στον τομέα αυτόν. Γενικότερα τα ποσοστά σωστών απαντήσεων στις ερωτήσεις που ακολουθούν κυμαίνονταν από 30,0% μέχρι 92,0%.

Στη δέκατη όγδοη ερώτηση που ρωτούσε, «Τα παιδιά αρχίζουν να κατακτούν τον πληθυντικό αριθμό των ουσιαστικών στην ηλικία των τριών ετών. Στην ηλικία των τεσσάρων μπορούν ακόμα να κάνουν κάποια λάθη στον σχηματισμό του πληθυντικού των

ανισοσύλλαβων ουσιαστικών π.χ. ο ανανάς-οι ανανάδες, η αλεπού-οι αλεπούδες;», η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων (86,0%), απάντησε σωστά, δηλαδή «Ναι», το 6,0% απάντησε «Όχι» και το υπόλοιπο 8,0% δε γνώριζε την ορθή απάντηση.

Στην ερώτηση 19, που ρωτούσε, « Στην ηλικία των 4 με 5 ετών τα παιδιά πρέπει να μπορούν να εκτελούν: α) εντολές, β) εντολές με δύο σκέλη και γ) εντολές με τρία και τέσσερα σκέλη», μόνο το 36,0% των ερωτηθέντων βρήκαν τη σωστή απάντηση που είναι το «γ». Το 8,0% από αυτούς απάντησαν το «α» και το 56,0% το «β».

Η επόμενη ερώτηση (20) που ρωτούσε εάν η ανάπτυξη του προφορικού λόγου και συγκεκριμένα της αφηγηματικής ικανότητας συνδέεται με την κατάκτηση του γραπτού λόγου, απαντήθηκε λανθασμένα από το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων, αφού το 68,0% απάντησε «όχι» ενώ μόνο το 30,0% βρήκε τη σωστή απάντηση που ήταν το «ναι». Το υπόλοιπο 2,0% δε γνώριζε την ορθή απάντηση.

Η ερώτηση 21 ρωτούσε εάν στην ηλικία των 4 με 5 ετών τα παιδιά παράγουν προτάσεις με 5-6 λέξεις. Σε αυτήν την ερώτηση, που ήταν αυτή που είχε το μεγαλύτερο ποσοστό ορθών απαντήσεων, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (92,0%), βρήκαν τη σωστή απάντηση που ήταν το «ναι», ενώ μόνο το 8,0% απάντησαν λανθασμένα, δηλαδή «όχι».

Στην εικοστή δεύτερη ερώτηση που ρωτούσε εάν στην ηλικία των 5 ετών τα παιδιά χρησιμοποιούν ενεστωτικούς, μελλοντικούς και παρελθοντικούς χρόνους, οι πλείστοι των ερωτηθέντων απάντησαν σωστά, δηλαδή «ναι», με ποσοστό 74,0%. Το 18,0% απάντησε «όχι» και το υπόλοιπο 8,0% απάντησε πως δε γνώριζε ποια ήταν η ορθή απάντηση.

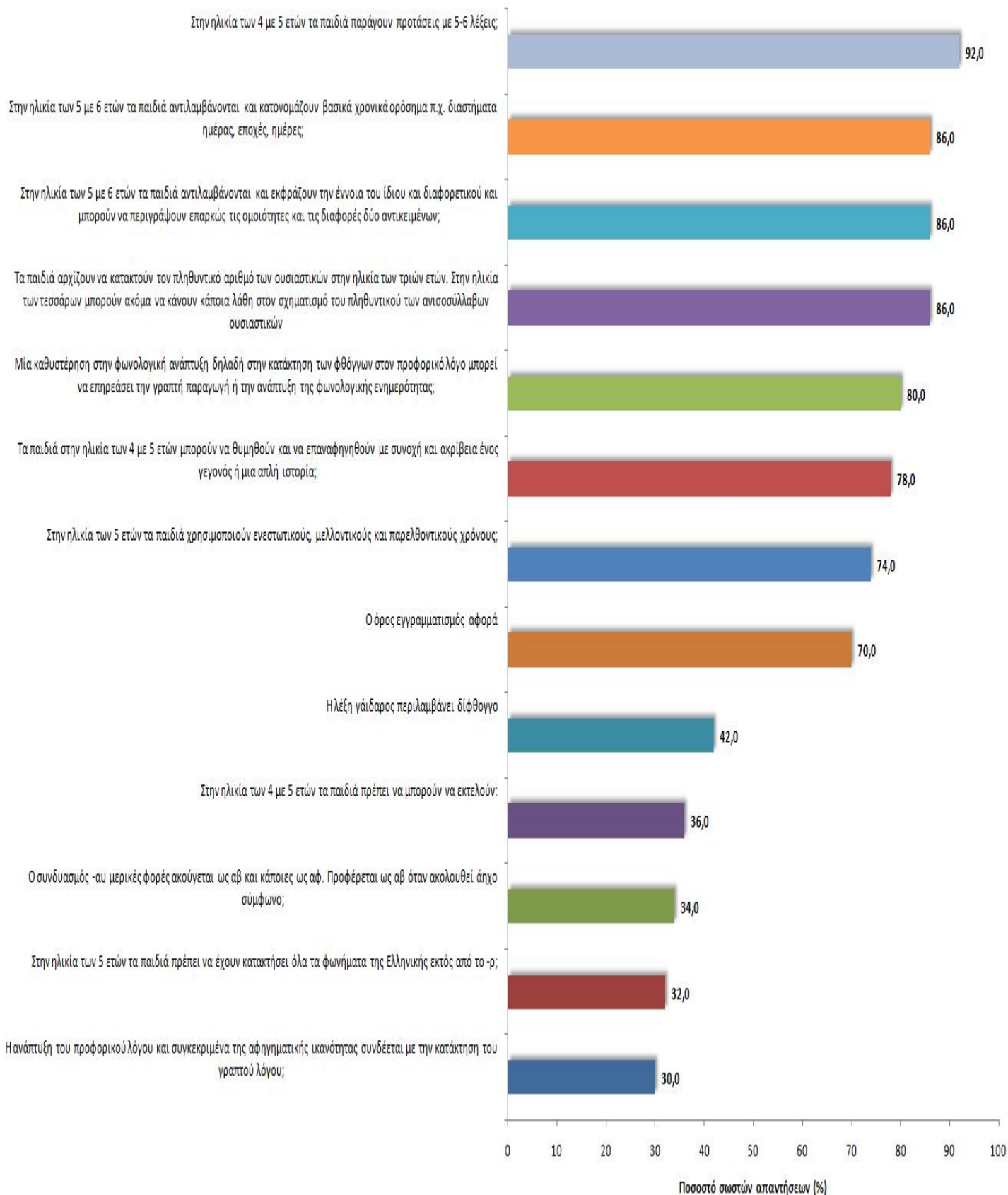
Η ερώτηση 23 που ρωτούσε εάν στην ηλικία των 5 με 6 ετών τα παιδιά αντιλαμβάνονται και εκφράζουν την έννοια του ίδιου και του διαφορετικού και αν μπορούν να περιγράψουν επαρκώς τις ομοιότητες και τις διαφορές δύο αντικειμένων, το 86% βρήκε την απάντηση, με ορθή απάντηση το «ναι», το 10,0% απάντησε «όχι» και το 4,0% απάντησε «δεν γνωρίζω/δεν απαντώ».

Στην προτελευταία ερώτηση (24), που ρωτούσε εάν στην ηλικία των 5 με 6 ετών τα παιδιά αντιλαμβάνονται και κατονομάζουν βασικά χρονικά ορόσημα π.χ. διαστήματα ημέρας, εποχές, ημέρες, το ποσοστό των ορθών απαντήσεων ήταν το ίδιο με την προηγούμενη απάντηση. Συγκεκριμένα το 86,0% των ερωτηθέντων απάντησαν «ναι» ενώ το υπόλοιπο 14,0% «όχι».

Η τελευταία ερώτηση (25), που ρωτούσε εάν τα παιδιά στην ηλικία των 4 με 5 ετών μπορούν να θυμηθούν και να επαναφηγηθούν με συνοχή και ακρίβεια ένα γεγονός ή μια απλή ιστορία, απαντήθηκε σωστά από το 78,0% των ερωτηθέντων, με σωστή απάντηση το «ναι», ενώ απαντήθηκε λανθασμένα από το 20,0% από αυτούς με απάντηση το «όχι», ενώ το 2,0% δήλωσε πως δε γνώριζε.

Γενικότερα, όσον αφορά το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου που έχει να κάνει με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, το 30,0% των συμμετεχόντων που ήταν και το μικρότερο ποσοστό απάντησε σωστά ότι η ανάπτυξη του προφορικού λόγου και συγκεκριμένα της αφηγηματικής ικανότητας συνδέεται με την κατάκτηση του γραπτού λόγου. Επίσης, το 92,0% των συμμετεχόντων, που ήταν και το υψηλότερο ποσοστό, απάντησε σωστά ότι στην ηλικία των 4 με 5 ετών τα παιδιά παράγουν προτάσεις με 5-6 λέξεις .

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνονται τα ποσοστά σωστών απαντήσεων των συμμετεχόντων με φθίνουσα σειρά.



Στη συνέχεια αθροίστηκαν οι σωστές απαντήσεις των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις γνώσεων και δημιουργήθηκε η βαθμολογία γνώσεων που μετατράπηκε σε ποσοστιαία κλίμακα. Έτσι η βαθμολογία μπορούσε να πάρει τιμές από 0% μέχρι 100%, με τις υψηλότερες τιμές να υποδηλώνουν μεγαλύτερη γνώση.

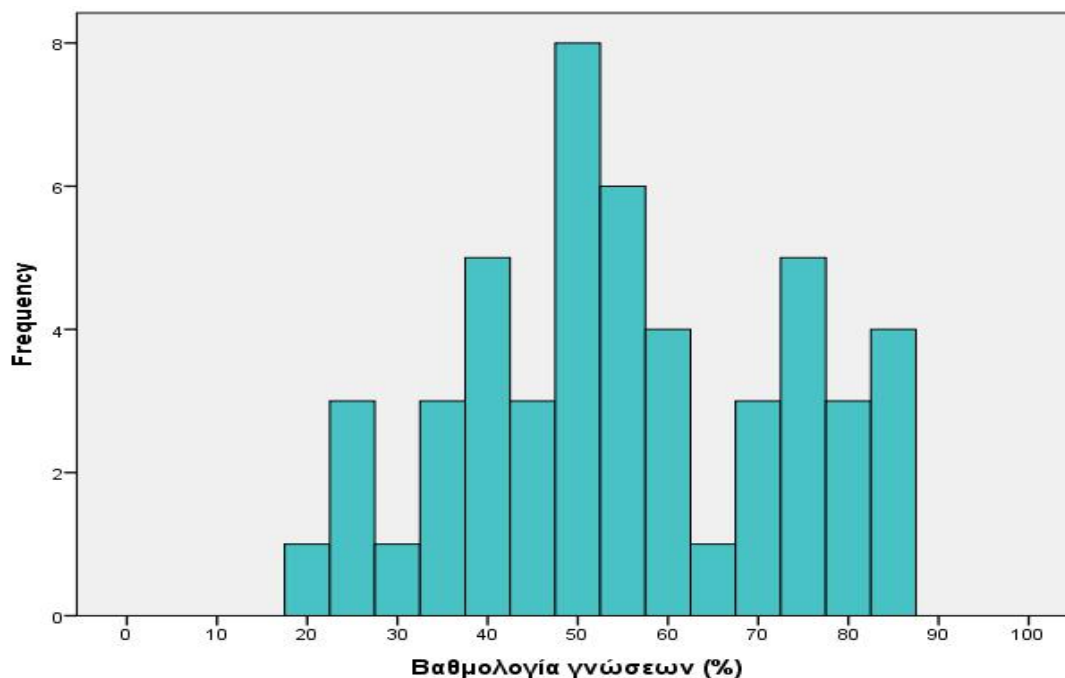
Η βαθμολογία περιγράφεται στον πίνακα που ακολουθεί

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή (SD)
Βαθμολογία γνώσεων (%)	20,0	85,0	55,3 (17,9)

Η βαθμολογία γνώσεων κυμαινόταν από 20% μέχρι 85%, με τη μέση τιμή να είναι 55,3% (SD=17,9%).

Εν τέλει, και σύμφωνα με τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων που προέκυψαν ανά άτομο, παρατηρούμε ότι κανένας συμμετέχοντας δεν έφτασε το επιθυμητό αποτέλεσμα, που ιδανικά θα ήταν το 100%, αφού το υψηλότερο ποσοστό ορθών απαντήσεων που συγκέντρωσε κάποιος από αυτούς άγγιξε το 85%. Επίσης, μέσα από αυτά προέκυψε και η μέση τιμή των ορθών απαντήσεων (55,3%), η οποία να μην ξεπερνά το 50%, εν τούτοις όμως δεν αποτελεί μεγάλο ποσοστό, γεγονός που καταδεικνύει ότι ενδέχεται, οι εκπαιδευτικοί να μην είναι επαρκώς ενημερωμένοι για τις παραμέτρους που επιχειρούσαν να ελεγχθούν στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου μας.

Η βαθμολογία γνώσεων δίνεται επίσης και στο γράφημα που ακολουθεί.



5.3 Αποτελέσματα συσχετίσεων

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η βαθμολογία γνώσεων ανάλογα με τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία των συμμετεχόντων .

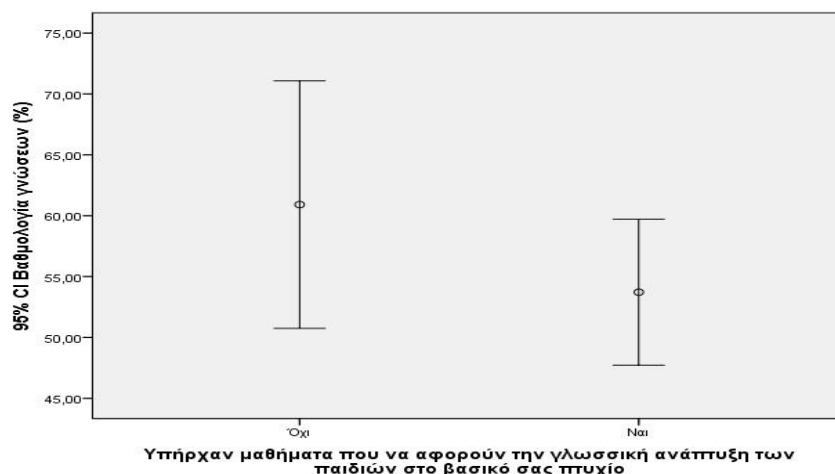
		Βαθμολογία γνώσεων (%)		P ANOVA
		Μέση τιμή	SD	
Φύλο	Άντρες	41,7	7,6	0,176
	Γυναίκες	56,2	18,1	
Ηλικία	Κάτω των 30 χρόνων	55,0	20,4	0,675
	31 – 40 χρόνων	52,6	18,3	
	41 – 50 χρόνων	55,6	14,7	
	51 και άνω	63,3	14,7	
Πλαίσιο εργασίας	Δημοτικός παιδικός σταθμός	60,0	17,3	0,831
	Ιδιωτικός παιδικός σταθμός	51,7	18,7	
	Δημόσιο νηπιαγωγείο	57,0	16,0	
	Ιδιωτικό νηπιαγωγείο	54,6	22,0	
Έχετε διδάξει σε κάποιο άλλο από τα παραπάνω πλαίσια τα προηγούμενα χρόνια	Όχι	54,7	17,8	0,708
	Ναι	56,9	18,8	
Έτη εργασίας	0 – 5 χρόνια	54,7	20,2	0,969
	6 – 10 χρόνια	56,3	22,5	
	11 – 15 χρόνια	55,5	16,5	
	16 – 20 χρόνια	52,5	15,1	
	Από 21 χρόνια και πάνω	60,0	13,7	
Επίπεδο σπουδών	Βασικό πτυχίο	51,2	18,5	0,169
	Δεύτερο πτυχίο	85,0	-	
	Ετήσια ή διετή μετεκπαίδευση ή εξειδίκευση	50,0	17,0	
	Μεταπτυχιακό	59,8	16,4	
	Διδακτορικό	40,0	-	
Έχετε λάβει εκπαίδευση για την γλωσσική ανάπτυξη	Όχι	48,8	15,5	0,263

	Ναι	56,5	18,2	
Υπήρχαν μαθήματα που να αφορούν την γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών στο βασικό σας πτυχίο	Όχι	60,9	15,1	0,244
	Ναι	53,7	18,5	
Έχετε λάβει άλλου είδους εκπαίδευση για την γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών	Όχι	56,1	17,6	0,773
	Ναι	54,6	18,5	
Αν ναι τι είδους εκπαίδευση έχετε λάβει	Τυπική (μεταπτυχιακό, μετεκπαίδευση)	62,2	12,8	0,134
	Μη τυπική (συνέδρια-σεμινάρια, εξειδίκευση)	49,1	20,0	
	Άτυπη (έντυπος τύπος, βιβλία, γνωστοί)	67,5	10,6	

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης ή διασποράς ANOVA, με σκοπό να συγκρίνουμε τις μέσες τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής ανάμεσα σε περισσότερους από δυο πληθυσμούς. Τα αποτελέσματα της εν λόγω ανάλυσης, αναγράφονται στον παραπάνω πίνακα. Ακόμη, έγινε και πολυπαραγοντική γραμμική παλινδρόμηση έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία γνώσεων και σαν ανεξάρτητες μεταβλητές τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία των συμμετεχόντων και δεν βρέθηκε κανένας παράγοντας που να σχετίζεται σημαντικά με τη βαθμολογία αυτή.

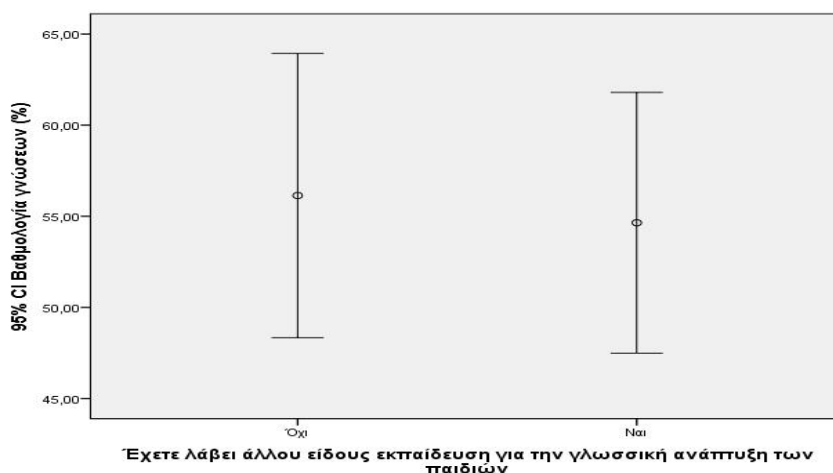
Επομένως, προκύπτει ότι δε διέφερε η βαθμολογία γνώσεων των συμμετεχόντων ανάλογα με τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα και αυτό μπορεί να διαπιστωθεί από το ότι σε όλες ανεξαιρέτως τις περιπτώσεις το p , δηλαδή το επίπεδο σημαντικότητας, ήταν παραπάνω από 0,05. Άρα, θέτοντας ως μηδενική υπόθεση (H_0), ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανεξάρτητης και εξαρτημένης μεταβλητής και ως εναλλακτική υπόθεση (H_1), ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους, εύλογα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι απορρίπτουμε την εναλλακτική υπόθεση και δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση.

Μέση Βαθμολογία γνώσης ανάλογα με το αν υπήρχαν μαθήματα στο βασικό πτυχίο που να αφορούσαν την γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών



Αξίζει να σημειωθεί ότι ούτε και στο σημείο αυτό δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Όμως, μέσα από το διάγραμμα παρατηρούμε ότι αυτοί που είχαν λάβει κάποιου είδους εκπαίδευση για τη γλωσσική ανάπτυξη μέσω μαθημάτων στο βασικό τους πτυχίο, είχαν χαμηλότερη μέση βαθμολογία γνώσεων απ' αυτούς που δεν είχαν λάβει. Το γεγονός αυτό, μας δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν μαθήματα για τη γλωσσική ανάπτυξη, άρα λαμβάνουν κάποιου είδους εκπαίδευση γι' αυτήν, η οποία ωστόσο δε φαίνεται να είναι επαρκής με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μην μπορούν να εφαρμόσουν τις γνώσεις αυτές στην πράξη.

Μέση Βαθμολογία γνώσης ανάλογα με το αν είχαν περαιτέρω εκπαίδευση για την για την γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών πέραν του βασικού τους πτυχίου



Ούτε με αυτόν τον παράγοντα βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, από τις στατιστικές αναλύσεις που έγιναν. Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε και από το πιο πάνω διάγραμμα, οι συμμετέχοντες που είχαν λάβει περαιτέρω εκπαίδευση για τη γλωσσική ανάπτυξη είχαν χαμηλότερη μέση βαθμολογία γνώσεων. Το γεγονός αυτό, μας δείχνει, όπως και το παραπάνω γράφημα, ότι οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν εκπαίδευση και σχετικές γνώσεις, οι οποίες όμως δε φαίνεται να είναι αρκετές και ουσιώδεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

6.1 Συγκεντρωτικά αποτελέσματα της μελέτης

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο κατασκευάστηκε για τη διεκπεραίωση της και έπειτα χορηγήθηκε σε εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής με απώτερο σκοπός να αξιολογηθούν οι γνώσεις τους σε τρεις τομείς: τον εγγραμματισμό, τη φωνολογική ενημερότητα και τη γλωσσική ανάπτυξη και συνεπώς να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε. Το εν λόγω ερωτηματολόγιο βρίσκεται αναρτημένο στις τελευταίες σελίδες της μελέτης μας.

Πιο συγκεκριμένα, και όπως αναφέρθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, μέσα από τις στατιστικές αναλύσεις που έγιναν, επιχειρείτο να εξεταστεί κατά πόσο τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων θα μπορούσαν να επηρεάσουν τις γνώσεις τους για τους τρεις τομείς που αναγράφονται στην πιο πάνω παράγραφο. Έτσι λοιπόν, αφού έγιναν οι απαραίτητες συσχετίσεις, τελικά προέκυψε ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διάφορα, άρα οι γνώσεις των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζονταν από τα δημογραφικά και εργασιακά τους χαρακτηριστικά.

Παρότι που σε γενικές γραμμές προέκυψε ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ανεξάρτητη και την εξαρτημένη μεταβλητή, εν τούτοις το ποσοστό επιτυχίας στις απαντήσεις που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες, ίσα που ξεπερνούσε το 50%, παρόλο που οι ερωτήσεις που τους δόθηκαν αφορούσαν το αντικείμενό τους. Αφού ελέγξαμε εις βάθος τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, πήραμε συγκεντρωτικά 1000 απαντήσεις, δηλαδή 20 ερωτήσεις ανά συμμετέχοντα. Συνολικά καταλήξαμε ότι λάβαμε, 553 ορθές απαντήσεις, 405 λανθασμένες και 42 απαντήσεις “δεν γνωρίζω/δεν απαντώ”.

Έτσι εύλογα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι συμμετέχοντες της έρευνας μας δεν συγκέντρωσαν πολύ μεγάλα ποσοστά επιτυχίας στις απαντήσεις τους και αυτό δε φαίνεται όχι μόνο από τον μέσο όρο των ορθών απαντήσεων τους αλλά και από το ότι κανείς από αυτούς δεν κατάφερε να απαντήσει σωστά σε όλες τις ερωτήσεις.

Τα πιο πάνω ευρήματα, ενισχύουν την διαπίστωση και των ξένων ερευνητών που αναφέρθηκαν στο τρίτο κεφάλαιο, σχετικά με την ελλιπή ενημέρωση των εκπαιδευτικών όσον αφορά τον εγγραμματισμό, τη φωνολογική ενημερότητα αλλά και τη γλωσσική ανάπτυξη.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να επισημανθεί ότι, παρόλο που ορισμένοι εκπαιδευτικοί είχαν λάβει κάποιου είδους εκπαίδευση για τη γλωσσική ανάπτυξη είτε κατά τη διάρκεια των σπουδών τους είτε μετά απ’ αυτές, δε φάνηκε αυτό να επηρέασε θετικά τη βαθμολογία γνώσεων τους, αφού όχι μόνο δεν τα πήγαν καλά στις απαντήσεις που έδωσαν αλλά είχαν και χαμηλότερη επίδοση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έλαβαν εκπαίδευση.

Επίσης, μετά από ανάλυση των αποτελεσμάτων διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα μας, έδειξαν να κατανοούν την έννοια του εγγραμματισμού αφού ένα υψηλό ποσοστό κατάφερε να απαντήσει θετικά στην ερώτηση που αφορούσε το κομμάτι αυτό.

Συμπερασματικά, οι συμμετέχοντες είχαν καλύτερη γνώση σχετικά με το κομμάτι της γλωσσικής ανάπτυξης αφού η πλειοψηφία από αυτούς απάντησε σωστά στο μεγαλύτερο μέρος των ερωτήσεων το οποίο υπερτερούσε σε σχέση με τις απαντήσεις που έδωσαν στους άλλους τομείς. Συγκεκριμένα το ποσοστό επιτυχίας ως προς την γλωσσική ανάπτυξη αναλογούσε στο 71%.

Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αναγνωρίζουν σχετικά επαρκώς τα γενικότερα στοιχεία και στάδια που αφορούν την γλωσσική ανάπτυξη. Δείχνουν να είναι ενήμεροι για τον αριθμό των λέξεων που πρέπει να περιέχονται στις προτάσεις που ενδέχεται να κάνουν τα παιδιά ανάλογα με το ηλικιακό τους επίπεδο. Επίσης, γνωρίζουν την ηλικία στην οποία τα παιδιά πρέπει να είναι σε θέση να μπορούν να κάνουν σύγκριση δύο αντικειμένων τόσο ως προς τις ομοιότητες όσο και ως προς τις διαφορές τους. Ακόμη δείχνουν να κατέχουν γνώσεις για τις δεξιότητες που πρέπει να έχει ένα παιδί σχετικά με την

μνήμη του και τις αφηγηματικές του ικανότητες με βάση τη χρονολογική του ηλικία. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τόσο την ηλικία στην οποία τα παιδιά πρέπει να αντιλαμβάνονται και να κατονομάζουν βασικά χρονικά ορόσημα όσο και την ηλικία στην οποία τα παιδιά θα πρέπει είναι σε θέση να χρησιμοποιούν κατάλληλα τους μορφολογικούς και γραμματικούς κανόνες.

Όμως, φαίνεται να δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν το γεγονός ότι η ανάπτυξη του προφορικού λόγου και συγκεκριμένα της αφηγηματικής ικανότητας συνδέεται άμεσα με την κατάκτηση του γραπτού λόγου αφού το ποσοστό επιτυχίας στη συγκεκριμένη ερώτηση ήταν μόνο 30%, που ήταν και το πιο χαμηλό ποσοστό επιτυχίας στο σύνολο των απαντήσεων της έρευνας μας. Τέλος, παρουσίασαν ακόμα δυσκολία στην ερώτηση 19 που ρωτούσε τους συμμετέχοντες τι εντολές πρέπει να εκτελούν τα παιδιά στην ηλικία των 4 με 5 ετών αφού σημείωσαν και πάλι αρκετά χαμηλό ποσοστό 36%.

Ότι είχε σχέση με τη φωνολογική και γραφοφωνολογική ενημερότητα, τους ήταν πιο δύσκολο αφού το ποσοστό επιτυχίας που σημείωσαν στις ερωτήσεις αυτές ήταν μόνο 42,5%. Ενώ, ένα υψηλό ποσοστό των συμμετεχόντων έδειξαν να γνωρίζουν ότι μία καθυστέρηση στην φωνολογική ανάπτυξη, δηλαδή στην κατάκτηση των φθόγγων στον προφορικό λόγο, μπορεί να επηρεάσει την γραπτή παραγωγή ή την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας, εντούτοις, δεν είχαν την ικανότητα να γνωρίζουν την ηλικία κατά την οποία τα παιδιά πρέπει να κατακτούν τα φωνήματα της Ελληνικής γλώσσας. Το γεγονός ότι στη συγκεκριμένη ερώτηση απάντησε σωστά μόνο το 32%, μας υποδεικνύει ότι υπάρχει έντονη δυσκολία ως προς την ορθή γνώση για το τελευταίο στάδιο της φωνολογικής ανάπτυξης. Επίσης, σημαντικές δυσκολίες διαφάνηκαν και στο κομμάτι που αφορούσε τα πρώτα στάδια ανάπτυξης της φωνολογικής ενημερότητας αφού η πλειοψηφία δεν κατάφερε να απαντήσει σωστά στην ερώτηση όπου τους ζητήθηκε να χωρίσουν τις λέξεις σε φωνήματα και να διακρίνουν τους δίφθογγους ήχους μέσα σ' αυτές.

Εν κατακλείδι, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τα περισσότερα ελλείμματα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα μας, παρουσιάζονται στο κομμάτι της φωνολογικής ενημερότητας. Οι εν ενεργεία νηπιαγωγοί δεν κατανοούν πλήρως την έννοια της φωνολογικής ενημερότητας και τον τρόπο που αυτή αναπτύσσεται. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι το συγκεκριμένο κομμάτι χρήζει πιο εξειδικευμένης γνώσης την οποία οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να μην έχουν σε επαρκή βαθμό.

Εντούτοις, σημαντικά ελλείμματα παρατηρήθηκαν και στους άλλους δύο τομείς, παρόλο που τα πήγαν σχετικά καλύτερα σε αυτούς. Το γεγονός αυτό, όμως, δεν μπορεί να παραβλεφθεί αφού τα επακόλουθα των ελλειμμάτων αυτών, μπορούν να παίξουν καταλυτικό ρόλο στην εξέλιξη και μαθησιακή πορεία των παιδιών καθώς και στην ομαλή μετάβαση τους από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό.

6.2 Σύγκριση των αποτελεσμάτων της μελέτης με αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών από άλλες χώρες

Αρχικά αξίζει να αναφερθεί ότι, ύστερα από μελέτη της βιβλιογραφίας στο διαδίκτυο, εντοπίσαμε 11 άρθρα που αποτελούσαν ουσιαστικά μελέτες ξένων ερευνητών και είχαν παρόμοιο θέμα με τη δική μας έρευνα. Στο κεφάλαιο 3, γίνεται περαιτέρω ανάλυση των εν λόγω μελετών, τόσο για τον σκοπό και τους συμμετέχοντές τους, όσο και για τα αποτελέσματά που κατέδειξαν.

Προτού συγκρίνουμε τα δεδομένα της δικής μας έρευνας με αυτά των άλλων ερευνών, πρέπει να σημειωθεί ότι, δεν θα γίνει σύγκριση όλων των δημογραφικών και εργασιακών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων, για τον λόγο ότι σε κάποιες από τις έρευνες δεν αναφέρονται όλα τα στοιχεία που εμείς ελέγξαμε στις αναλύσεις μας ως ανεξάρτητες μεταβλητές. Έτσι, με τα δεδομένα που έχουμε στα χέρια μας θα συγκρίνουμε μεταξύ τους μόνο τον αριθμό συμμετεχόντων, το φύλο, την ηλικία, τα έτη εργασίας, το επίπεδο σπουδών και την περεταίρω εκπαίδευση σε θέματα γλωσσικής ανάπτυξης.

Αρχικά, ως προς τους συμμετέχοντες, παρατηρήσαμε ότι υπήρχε και έρευνα με πολύ

μικρό αριθμό συμμετεχόντων (μόλις 14 συμμετέχοντες), ενώ υπήρχε και έρευνα με 500 συμμετέχοντες. Έτσι αν καταλογιστούμε ότι οι έρευνες αυτές διεκπεραιώθηκαν σε χώρες μεγάλου πληθυσμιακού μεγέθους (πχ ΗΠΑ, Γερμανία κλπ), ενδέχεται το δικό μας δείγμα, το οποίο αποτελείτο από 50 άτομα, να θεωρείται ικανοποιητικό.

Ως προς το φύλο, όπως και στις μελέτες ξένων ερευνητών έτσι και στη δική μας υπερίσχυε το γυναικείο φύλο. Πιο συγκεκριμένα είχαν ως μέσο όρο 91% γυναίκες και 9% άντρες και το δικό μας δείγμα αποτελείτο στο 94% από γυναίκες και στο υπόλοιπο 6% από άντρες. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι το επάγγελμα του νηπιαγωγού ασκείται σε πολύ μεγαλύτερα ποσοστά από το γυναικείο πληθυσμό τόσο στην Ελλάδα, όσο και σε άλλες χώρες.

Η ηλικία των συμμετεχόντων στις μελέτες ξένων ερευνητών είχε ως μέσο όρο τα 35 έτη. Ο μέσος όρος της ηλικίας των συμμετεχόντων της δικής μας έρευνας ήταν τα 36 έτη, πράγμα που δείχνει ότι η διαφορά στους μέσους όρους της ηλικίας των συμμετεχόντων ήταν σχεδόν μηδαμινή. Το ίδιο ισχύει και για τα έτη εργασίας των συμμετεχόντων, όπου είχαν ακριβώς τον ίδιο μέσο όρο, με 10,2 έτη προϋπηρεσίας.

Ως προς το επίπεδο σπουδών των ατόμων που συμμετείχαν σε μελέτες ξένων ερευνητών, το μεγαλύτερο ποσοστό από αυτούς είχαν βασικό πτυχίο μόνο και όχι κάποια περαιτέρω εξειδίκευση. Από την άλλη, οι περισσότεροι από τους δικούς μας συμμετέχοντες είχαν σπουδές μεταπτυχιακού επιπέδου.

Τέλος, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων και στις μελέτες ξένων ερευνητών αλλά και στη δική μας, σημείωσαν ότι είχαν λάβει κάποιου είδους εκπαίδευση για την γλωσσική ανάπτυξη.

Ολοκληρώνοντας τη σύγκριση των δημογραφικών χαρακτηριστικών, διαπιστώσαμε και κάποια κοινά στοιχεία ανάμεσα στα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις μελέτες ξένων ερευνητών και τη δική μας.

Τόσο τα ευρήματα της δικής μας έρευνας, όσο και αυτά των ξένων ερευνητών συμπίπτουν στο ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ελλείμματα στις γνώσεις τους για τη γλωσσική ανάπτυξη και τη φωνολογική ενημερότητα. Συγκεκριμένα, όπως ακριβώς προέκυψε και από τις έρευνες των Harris (2016), Billow (2017) και των Cheesman, McGuire, Shankweiler και Coyne (2009), που είχαν ως σκοπό την αξιολόγηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών πάνω στη φωνολογική ενημερότητα, οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονταν από μια γενική έλλειψη γνώσης και εφαρμογής της, πράγμα που επιβεβαιώνεται και από τα δικά μας ευρήματα. Όσον αφορά τη γλωσσική ανάπτυξη, όπως προέκυψε μέσα απ'τη δική μας έρευνα, οι εκπαιδευτικοί δεν γνώριζαν σε επαρκή βαθμό τα στάδια γλωσσικής ανάπτυξης, άρα ενδεχομένως δεν θα μπορούσαν να εντοπίσουν τα σημάδια τα οποία πιθανόν να οδηγούσαν σε κάποιο γλωσσικό έλλειμμα. Αυτό ακριβώς έρχεται να επιβεβαιώσει και η έρευνα των Silva, Labanca, Melo και Costa-Guarisco (2014), από την οποία προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί επειδή ακριβώς είχαν περιορισμένες γνώσεις για τα στάδια γλωσσικής ανάπτυξης, κατέληγαν στο να έχουν δυσκολίες να εντοπίσουν ποια παιδιά διέτρεχαν κίνδυνο γλωσσικών διαταραχών. Τα ευρήματα της έρευνας μας συμφωνούν με αυτά της έρευνας των Strohmmer και Mischo, (2015), μέσα από την οποία δε φάνηκε πως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί και συνεπώς με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας διέφεραν ως προς το επίπεδο γνώσεων για τη γλωσσική ανάπτυξη, σε σχέση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς. Μάλιστα, σύμφωνα με την δική μας έρευνα, ελλιπή γνώση παρουσίασαν και εκπαιδευτικοί που είχαν λάβει κάποιου είδους εκπαίδευση για την γλωσσική ανάπτυξη είτε μετά είτε κατά τη διάρκεια του βασικού τους πτυχίου. Αυτό μας παραπέμπει στην σκέψη ότι οι εκπαιδευτικοί ίσως να μην είχαν την ικανότητα να εφαρμόσουν τις θεωρητικές αυτές γνώσεις στους μαθητές τους, όχι μόνο γιατί δεν είναι επαρκείς αλλά και για τον λόγο ότι η γλωσσική ανάπτυξη για να κατανοηθεί πλήρως χρειάζεται μια πιο εξειδικευμένη και εις βάθος γνώση, η οποία ανήκει σε έναν άλλο επιστημονικό κλάδο.

6.3 Προτάσεις

Αρχικά, πρέπει να σημειωθεί ότι το εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε, κατασκευάστηκε για σκοπούς διεκπεραίωσης της έρευνάς μας, έπειτα από βιβλιογραφική ανασκόπηση ξένων ερευνών και προσαρμογή των ερωτήσεων που χρησιμοποιήσαν, στην ελληνική γλώσσα.

Ωστόσο μετά την έκβαση των αποτελεσμάτων, διαπιστώσαμε κάποιες σημαντικές παραλείψεις στο ερωτηματολόγιό μας. Πρωτίστως, θα ήταν καλό οι ομάδες στις οποίες χωρίζονται τα μέρη του ερωτηματολογίου, ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, να περιέχουν αν όχι ίδιο, τουλάχιστον κοντινό αριθμό συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα θα ήταν πιο αντιπροσωπευτικά για την κάθε ομάδα αν συγκρίνονταν μεταξύ τους με ίση αναλογία.

Ως προς το ερωτηματολόγιο, δεν έγινε πιλοτική χορήγηση του με αρκετούς συμμετέχοντες, παρά μόνο με δύο εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής με πείρα και χωρίς πείρα αντίστοιχα, οι οποίοι ωστόσο μας επισύναψαν ορισμένες παρατηρήσεις και διορθώσεις. Αναμφίβολα, αν αυτό γινόταν με περισσότερους εκπαιδευτικούς, θα είχαμε περισσότερες απόψεις και γνώμες για τη δομή αλλά και για το επίπεδο δυσκολίας του εργαλείου μας.

Ακόμη, στο ερωτηματολόγιο δεν υπήρχε δυνατότητα διευκρίνισης από μεριάς των συμμετεχόντων για το είδος των μεταπτυχιακών σπουδών που είχαν κάνει, γεγονός που σίγουρα έπαιξε σημαντικό ρόλο στο ποσοστό επιτυχίας των απαντήσεών τους. Ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα σχετικό με τους τομείς που επιχειρούσαμε να εξετάσουμε στην έρευνά μας μέσα από το ερωτηματολόγιο, σίγουρα θα αποτελούσε σημαντικό πλεονέκτημα στο ποσοστό επιτυχίας των απαντήσεων των συμμετεχόντων, ενώ σε αντίθετη περίπτωση ενδέχεται να μην είχε το ίδιο αποτέλεσμα. Επίσης, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να σημειώσουν πόσα μαθήματα και όχι τι είδους μαθήματα, είχαν στο βασικό τους πτυχίο που να αφορούσαν τη γλωσσική ανάπτυξη, πράγμα που αν γινόταν θα μπορούσε να εξυπηρετήσει περισσότερο τον ένα από τους στόχους του ερωτηματολογίου μας, που ήταν να αξιολογηθούν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σε θέματα γλωσσικής ανάπτυξης.

Επίσης, προτείνουμε σε μελλοντική έρευνα να υπήρχε μια κλίμακα αυτοαξιολόγησης εντός του ερωτηματολογίου, ούτως ώστε να εξεταζόταν η αυτογνωσία αλλά και η αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών. Με λίγα λόγια, μέσα απ' αυτό θα μπορούσαμε να δούμε τις απόψεις τους για τις γνώσεις που πιστεύουν ότι έχουν στους τρεις τομείς που επιχειρούμε να αξιολογήσουμε καθώς και το πως αντιλαμβάνονται τις ικανότητές τους. Εν ολίγοις, θα βλέπαμε αν οι εκπαιδευτικοί έχουν αντίληψη των πραγματικών ικανοτήτων τους ή αν υπερεκτιμούν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους, όπως διαπίστωσαν και στην έρευνά τους οι Cunningham, Zibulsky, & Callahan (2009).

Εάν εφαρμοστούν οι παραπάνω εισηγήσεις σε μελλοντική έρευνα και εν τούτοις αποδειχθεί ότι εξακολουθούν να υπάρχουν τα ίδια ελλείμματα, τότε θα ήταν απαραίτητο, παράλληλα ή ύστερα από την εφαρμογή τους, να εισαχθεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πριν αλλά και κατά τη διάρκεια άσκησης του επαγγέλματός τους, πέραν από την βασική εκπαίδευση που λαμβάνουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Αφού όπως υποστηρίζουν οι Cheesman, McGuire, Shankweiler και Coyne (2009) τα διάφορα προγράμματα σπουδών, δεν εφοδιάζουν κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες.

Την πιο πάνω άποψη, έρχονται να επιβεβαιώσουν και τα ευρήματα της έρευνας των Strohmmer & Mischo (2015), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι φοιτητές σημείωσαν υψηλότερα σκορ από τους ήδη εργαζόμενους νηπιαγωγούς, πράγμα που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αποκτούν σχετικές γνώσεις κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, οι οποίες όμως δε φαίνεται να είναι επαρκείς κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους.

Με αφορμή τόσο την έρευνα των Fern και Jiar (2014), όπου μέσα από αυτήν διαφάνηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κατείχαν και εφαρμόζαν παραδοσιακές πεπαιθότητες, όσο και τη διαρκή εξέλιξη που συμβαίνει στα προγράμματα σπουδών: θα ήταν πολύ θετικό εάν εφαρμόζονταν κάποια σύγχρονα προγράμματα κατά τα οποία οι εκπαιδευτικοί θα υποχρεούνταν να παρακολουθούν, ώστε να ενημερώνονται και να επιμορφώνονται σε διάφορους τομείς που είναι εξέχοντος σημασίας για το επάγγελμά τους, όπως τη φωνολογική ενημερότητα, τον εγγραμματισμό καθώς και τη γλωσσική ανάπτυξη.

Αυτό θα είχε σίγουρα ευεργητικά αποτελέσματα αφού όπως επιβεβαίωσαν οι Miglis -

Sandvik, Van Daal και Ader (2013) μέσα από την έρευνά τους, εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος σε ένα τέτοιο πρόγραμμα (PLS) - που είχε ως σκοπό την ευαισθητοποίηση για την προώθηση του εγγραμματισμού - , είχαν υψηλότερες πεποιθήσεις και εφαρμόζαν περισσότερες και ορθότερες πρακτικές μέσα στην τάξη σε σχέση με αυτούς που δεν έλαβαν μέρος σ' αυτό.

Επίσης, σύμφωνα με τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα και την διαπίστωση για τις μη επαρκείς γνώσεις των εκπαιδευτικών και κυρίως στο κομμάτι της φωνολογικής ενημερότητας, μπορούμε να πούμε ότι αυτό πιθανόν να οφείλεται στο ότι δεν κατέχουν τις κατάλληλες εξειδικευμένες γνώσεις, τις οποίες όμως πιθανόν να κατέχουν άτομα που ανήκουν σε μια άλλη επιστήμη μέσα από τα ειδικά μαθήματα που εξέλαβαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

Όπως έχει επιβεβαιωθεί και από τους ερευνητές Silva, Labanca, Melo και Costa-Guarisco (2014) που διεξήγαγαν μια έρευνα με σκοπό να εκτιμήσουν κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τα παιδιά με γλωσσικές αναπτυξιακές διαταραχές, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν δυσκολίες στο να εντοπίσουν τα παιδιά που διέτρεχαν κίνδυνο.

Έπειτα, μέσα από την μελέτη των Michael, Ofner και Thoma (2012) όπου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να επιλέξουν μεθόδους γλωσσικής παρέμβασης που να είναι ειδικά κατάλληλες για μια δεδομένη κατάσταση, προέκυψε ότι στερούνταν βασικών γνώσεων και ικανοτήτων που θεωρητικά σχετίζονται με τη γλωσσική κατάρτιση κι έτσι επέλεξαν λανθασμένες μεθόδους παρέμβασης για τους μαθητές τους.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει και πάλι να εστιάσουμε στην καθοριστική σημασία της πρώιμης αξιολόγησης και παρέμβασης. Θα πρέπει οι νηπιαγωγοί να αναγνωρίζουν τα πιθανά σημάδια που ενδέχεται να χρήζουν θεραπευτικής παρέμβασης και μέσα από αυτό να είναι σε θέση να κρίνουν πότε το δικό τους έργο σταματά και είναι αναγκαίο η ύπαρξη-συνεργασία με κάποιον άλλον ειδικό.

Τέλος, σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι η παρουσία μιας διεπιστημονικής ομάδας στη βαθμίδα της προσχολική αγωγής που θα έχει ως κύριο μέλημα την ανίχνευση και την παρέμβαση των γλωσσικών ελλειμμάτων, κρίνεται αναγκαία, εφόσον το παιδί που αντιμετωπίζει οποιαδήποτε δυσκολία θα εντοπιστεί έγκαιρα και θα αρχίσει την πρώιμη παρέμβαση, πριν την έλευσή του στο Δημοτικό, όπου τα πράγματα ίσως να είναι μη αναστρέψιμα.

Βιβλιογραφία

Ανανιάδου, Β. (2017). «Διγλωσσία και Αναδυόμενος Γραμματισμός : Οι περιπτώσεις της Ν. Ζηλανδίας και της Αυστραλίας» - «*Bilingualism and Emergent Literacy : The cases of New Zealand and Australia*», Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, διπλωματική εργασία, δημοσιεύτηκε από: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/747/Ananiadou-Vasiliki.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ανδρέου, Δ. (2010). *Καλλιέργεια προφορικών δεξιοτήτων των νήπιων: Διδακτικές δραστηριότητες του προφορικού λόγου στο νηπιαγωγείο*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, διπλωματική εργασία, δημοσιεύτηκε από: <http://hellenicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/13732/file0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Βεργίδης, Δ. (1995). *Υποεκπαίδευση. Κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές διαστάσεις*, εκδόσεις Ύψιλον, Αθήνα.

Γιαννικοπούλου, Α.Α. (1998). *Από την Προανάγνωση στην Ανάγνωση*, εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.

Γιαννικοπούλου, Α.Α. & Ομάδα Εργασίας. (1999). *Προαναγνωστικές δεξιότητες: Μαθήματα με τα Φωνήματα*, εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.

Δαλακλή, Χ. (2009). *Αναδυόμενος Γραμματισμός – Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή: Ένα πλαίσιο σύνδεσης της προσχολικής και της πρώτης σχολικής ηλικίας*, διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ΠΤΔΕ, δημοσιεύτηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/113200/files/GRI-2009-2868.pdf>

Δερβίσης, Σ. (2002). *Διδακτική της πρώτης ανάγνωσης και γραφής: Νέο διδακτικό μοντέλο πρώτης ανάγνωσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Θεοδότου, Ε. (2013). Η έννοια του γραμματισμού στην προσχολική ηλικία: Διερευνώντας το περιεχόμενο του μέσα από πρακτικές εφαρμογές, ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ, τεύχος 107 – 108, δημοσιεύτηκε από: https://www.researchgate.net/publication/285594294_The_concept_of_literacy_in_the_early_years_settings_Investigating_its_content_through_practical_approaches

Καρυωτάκης, Θ.Π. (2006). *Η φωνολογική συνείδηση ως δείκτης διαχωρισμού «καλών» - «κακών» αναγνωστών, μαθητών από την Α' στη Β' τάξη του Δημοτικού σχολείου (διαχρονική μελέτη)*, Επιστημονικό Έβημα, τεύχος 6, Ιούνιος 2006, δημοσιεύτηκε από: http://10dim-tripol.ark.sch.gr/autosch/joomla15/images/%CE%A6%CF%89%CE%BD%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B5%CF%80%CE%AF%CE%B3%CE%BD%CF%89%CF%83%CE%B7.pdf

Κουγκούρη, Μ. (2018). *Σημαιολογικό Προφίλ σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας και ο Ρόλος του Γονέα στην Αξιολόγηση*, διπλωματική εργασία, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, δημοσιεύτηκε από: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/22129/4/GkougkouriMarilenaMsc2018.pdf>

Κουμπιάς, Ε. (2004). *Ανάγνωση και προσοχή: ψυχολογικές διαστάσεις. Αναγνωστική ικανότητα και προβλήματα προσοχής μαθητών σχολικής ηλικίας - Πρόληψη και αντιμετώπιση*, εκδόσεις Ατραπός.

Μαρκοπούλου, Μ. (2013). *Η αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης των δασκάλων στην*

εφαρμογή των αρχών της παιδαγωγικής του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο, Διπλωματική εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών, δημοσιεύτηκε από: [https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/6609/3/Nimertis_Markopoulou\(ptde\).pdf](https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/6609/3/Nimertis_Markopoulou(ptde).pdf)

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός*. Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.

Μότσιου, Ε. (2017). *Εισαγωγή στην Ανάπτυξη της Γλώσσας*, εκδόσεις University Studio Press, δεύτερη έκδοση, Θεσσαλονίκη.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Θεωρητική Γλωσσολογία: Εισαγωγή στη Σύγχρονη Γλωσσολογία*. εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Νικολόπουλος, Δ. (2016). *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*, εκδόσεις Τόπος (Μοτίβο εκδοτική), Αθήνα.

Παναγούλη, Γ. (2013). *Φωνολογική ενημερότητα στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία*, Πτυχιακή εργασία, Τ.Ε.Ι Ηπείρου, δημοσιεύτηκε από: http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/675/lgt_2013048.pdf?sequence=1;

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και Γιατί*, εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα.

Παπαδοπούλου, Σ. (2002). *Προετοιμασία γραμματισμού στο παιδί και ο ρόλος της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας για την επιτυχή σχολική του ένταξη στην Α' Τάξη*, *Επιστημονική Επετηρίδα ΠΤΔΕ*, 15 (2002), 137 – 160, δημοσιεύτηκε από: <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/5925/1/6.%CE%A0%CF%81%CE%BF%CE%B5%CF%84%CE%BF%CE%B9%CE%BC%CE%B1%CF%83%CE%B9%CE%B1%20%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CF%85%20%CF%83%CF%84%CE%BF%20%20%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9.pdf>

Παπούλια – Τζελέπη, Π. (2001). *Η Ανάδυση του Γραμματισμού, έρευνα και πρακτική*, εκδόσεις Καστανιώτης,

Πόρποδας, Κ, Μ. (2002). *Η ανάγνωση*, εκδόσεις του ίδιου , Πάτρα.

Πόρποδας, Κ, Μ. (2011). *Μάθηση & γνώση στην εκπαίδευση, Γνωστική ανάλυση – Δυσκολίες – Εφαρμογές*, εκδόσεις του ίδιου, Πάτρα.

Ράλλη, Α., Καραγιαννοπούλου, Δ. & Ανταράκη, Η. (2017). *Η σχέση μεταξύ των γλωσσικών και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών: Εκπαιδευτικές προεκτάσεις*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΠΤΔΕ, Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση, Τόμος 5 - τεύχος (1), σελ: 84 – 96, δημοσιεύτηκε από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education/article/view/10756/12617>

Σβορώνου, Κ. (2017). *Η Γλωσσική Ανάπτυξη και ο Οικογενειακός Γραμματισμός*, Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, δημοσιεύτηκε από: <https://pdfs.semanticscholar.org/96d6/20d721dcb685b93bbbed7c3568b79fbb9724e.pdf>

Στασινός, Δ. (2015). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας, ανάπτυξη και παθολογία δυσλεξία και λογοθεραπεία*, εκδόσεις Gutenberg

Τουρκοχωρίτη, Ε. & Γρίβα, Ε. (2013). *Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στο Νηπιαγωγείο:*

ερμηνευτική προσέγγιση των στοιχείων της παιδαγωγικής του Κριτικού Γραμματισμού, International Conference in Open & Distance Learning - November 2013, Athens – Greece, δημοσιεύτηκε από:

<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/600/589>

Χαιριστανίδη, Ε. (2014). *Χαρτογράφηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα (κριτικού) γραμματισμού*, Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας & Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, δημοσιεύτηκε από:

<http://ikee.lib.auth.gr/record/135331/files/GRI-2014-13317.pdf>

Χατζησαββίδης, Σ., & Χατζησαββίδου, Α. (2014). *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας – Α', Β', Γ' Γυμνασίου*, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ», δημοσιεύτηκε από:

http://archeia.moec.gov.cy/sm/314/gym_nea_elliniki_glossa_grammatiki.pdf

Ξένη βιβλιογραφία

Anderson, B.N., & Shames, H.G. (2013). *Εισαγωγή στις διαταραχές της επικοινωνίας*, ιατρικές εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.

Billow, C.A. (2017). *Preschool Teacher Knowledge and Skills: Phonemic Awareness and Instruction*, UNLV Theses, Dissertations, Professional Papers and Capstones, δημοσιεύτηκε από:

<https://digitalscholarship.unlv.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3949&context=thesesdissertations>

Bonin, P. (2012). *Ψυχολογία της Γλώσσας, γνωστική προσέγγιση της παραγωγής των λέξεων*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Burgess, K.A., Lundgren, K.A., Lloyd, J.W. & Pianta, R.C. (2001). *Preschool Teachers' Self-Reported Beliefs and Practices About Literacy Instruction*, CIERA Center for the Improvement of Early Reading Achievement, University of Michigan Ann Arbor, δημοσιεύτηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452513.pdf>

Brown, G., & Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*, United Kingdom, Cambridge University Press, δημοσιεύτηκε από:

https://books.google.com.cy/books?hl=el&lr=&id=9gUrbzov9x0C&oi=fnd&pg=PR8&dq=info%3AfgM27TAJ4NcJ%3A%3Ascholar.google.com%2F&ots=oNDgJKra8S&sig=qUZLUg9YK_zmH5lHOzf1XvrF6zo&redir_esc=y&fbclid=IwAR2LsdMMAelyJd4Wa441KxPPg5HpbNz63ZR1H3ozT_xhw14GsFZzsfKG8Jt0#v=onepage&q&f=false

Byrne, B. & Fielding-Barnsley, R. (1995). *Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 2-and 3-year follow-up and a new preschool trial*. Journal of Educational Psychology, 87(3), 488.

Chessman, E.A., McGuire, J.M., Shankweiler, D., & Coyne, M. (2009). *First-Year Teacher Knowledge of Phonemic Awareness and Its Instruction*, Teacher Education and Special Education: The journal of the teacher Education Division of the Council for Exceptional Children 2009; 32; δημοσιεύτηκε από:

https://www.researchgate.net/publication/240732785_First-Year_Teacher_Knowledge_of_Phonemic_Awareness_and_Its_Instruction

Cole, M. & Cole, S.R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών, Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη Νηπιακή και Μέση Παιδική Ηλικία*, Β' τόμος, εκδόσεις Τυπωθήτω –

Γιώργος Δαρδάνος, Αθήνα.

Cunningham, A.E., Zibulsky, J., & Callahan, D. (2009). *Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development*, *Read Writ* (2009) 22: page: 487–510, δημοσιεύτηκε από:

https://www.researchgate.net/publication/225359183_Starting_small_Building_preschool_teacher_knowledge_that_supports_early_literacy_development

Feldman, S.R. (2009). *Εξελικτική Ψυχολογία, Διά Βίου Ανάπτυξη*, εκδόσεις Gutenberg.

Fern, N.G.P. & Jiar, Y.K. (2014). *Preschool Teachers' Beliefs and Practices on Early Literacy Instruction*, *Universiti Teknologi Malaysia, Sains Humanika*, 2:4, page 139–146, δημοσιεύτηκε από:

<https://sainshumanika.utm.my/index.php/sainshumanika/article/viewFile/481/436>

Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2008). *Εισαγωγή στη Μελέτη της Γλώσσας*, εκδόσεις Πατάκη, έκτη έκδοση, Αθήνα.

Harris, D. (2016). *Kindergarten teacher knowledge of phonemic awareness and instruction: developing proficient early readers*, Northwest Nazarene University, δημοσιεύτηκε από: <https://pqdopen.proquest.com/doc/1807112940.html?FMT=AI>

Harley, T. (2008). *Η Ψυχολογία της Γλώσσας, Από την Πράξη στη Θεωρία*, εκδόσεις: University Studio Press.

Hawken, L.S, Johnston, S.S, & McDonnell, A.P. (2005). *Emerging Literacy Views and Practices: Results From a National Survey of Head Start Preschool Teachers*, University of Utah, *TECSE* 25:4, page 232–242, δημοσιεύτηκε από: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.871.7919&rep=rep1&type=pdf>

Michael, M.C., Ofner, D., & Thoma, D. (2012). *What Preschool Teachers (need to) know about language*, University of Mannheim, δημοσιεύτηκε από: https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/59269/1/Michel_et_al.2012_Preschoolteachers_Anela.pdf

Miglis – Sandvik, J., Van Daal, V.H.P., & Edge Hill University, Ader, H.J. (2013). *Emergent literacy: Preschool teachers' beliefs and practices*, *Journal of Early Childhood Literacy* 2014, Vol. 14(1), page 28–52, δημοσιεύτηκε από: https://www.researchgate.net/profile/Victor_Van_Daal/publication/291244539_Emergent_literacy_Preschool_teachers'_beliefs_and_practices/links/56a4a15c08ae1b6511325737/Emergent-literacy-Preschool-teachers-beliefs-and-practices.pdf

Plante, E. & Beeson, M.P. (2012). *Η ανθρώπινη επικοινωνία και οι διαταραχές της*, εκδόσεις Παρισιάνου.

Roth, F.P. & Worthington, C.K. (2016). *Εγχειρίδιο Λογοθεραπείας*, ιατρικές εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.

Silva, L.K., Labanca, L., Melo, E.M.C., & Costa-Guarisco, L.P. (2014). *Identification of Language Disorders in the School Setting - Identificação Dos Distúrbios da Linguagem na Escola*, [Revista CEFAC](#)

Volume 6, δημοσιεύτηκε από: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462014000601972&script=sci_arttext&lng=en

Strohmer, J. & Mischo, C. (2015). *The Development of Early Childhood Teachers' Language Knowledge in Different Educational Tracks*, *Journal of Education and Training Studies*, Vol 3, No. 2, δημοσιεύτηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1054961.pdf>

Διαδικτυακοί Ιστότοποι

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Δεύτερο, Αρ. Φύλλου 1376, http://dipe.ilei.sch.gr/ekpth/progr_spoudon/FEK_1376_01.pdf

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πρόγραμμα PISA
<http://iep.edu.gr/pisa/index.php/eggrammatismos>

Οδηγός Νηπιαγωγού, Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, http://www.pi-schools.gr/preschool_education/odigos/nipi.pdf

Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» με κωδικό ΟΠΣ: 295450 Οριζόντια Πράξη στις 8 Π.Σ., 3 Π.Στ. Εξ., 2 Π.Στ. Εισ. Υποέργο 1 : «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης», https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/7058/1947_1%CE%BF%20%CE%BC%CE%AD%CF%81%CE%BF%CF%82%20%CE%A0%CE%A0%CE%A3%20%CE%BD%CE%B7%CF%80%CE%B9%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B5%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ - ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Δημογραφικά Στοιχεία

1. Ποιο είναι το φύλο σας;

Αντρας Γυναίκα

2. Ποια είναι η ηλικία σας;

Κάτω των 30 χρόνων	
31 – 40 χρονών	
41 – 50 χρονών	
51 και άνω	

3. Πού διδάσκετε;

Δημοτικός παιδικός σταθμός	
Ιδιωτικός παιδικός σταθμός	
Δημόσιο νηπιαγωγείο	
Ιδιωτικό νηπιαγωγείο	
Ειδικό νηπιαγωγείο	

4. Έχετε διδάξει σε κάποιο άλλο από τα παραπάνω πλαίσια τα προηγούμενα χρόνια;.....

5. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως νηπιαγωγός;

0 – 5 χρόνια	
6 – 10 χρόνια	
11 – 15 χρόνια	
16 – 20 χρόνια	
Από 21 χρόνια και πάνω	

- 6. Τι επίπεδο σπουδών έχετε;**
 Α. Βασικό πτυχίο
 Β. Δεύτερο πτυχίο
 Γ. Ετήσια ή διετή μετεκπαίδευση ή εξειδίκευση
 Δ. Μεταπτυχιακό
 Ε. Διδακτορικό
- 7. Έχετε λάβει εκπαίδευση για την γλωσσική ανάπτυξη;**
 Ναι Όχι
- 8. Υπήρχαν μαθήματα που να αφορούν την γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών στο βασικό σας πτυχίο;**
 Ναι Όχι
- 9. Αν ναι αναφέρεται κατά προσέγγιση τον αριθμό των μαθημάτων:**
- 10. Έχετε λάβει άλλου είδους εκπαίδευση για την γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών;**
 Ναι Όχι

- 11. Αν ναι τι είδους εκπαίδευση έχετε λάβει;**
 Α. Τυπική (μεταπτυχιακό, μετεκπαίδευση) Προσδιορίστε:.....
 Β. Μη τυπική (συνέδρια-σεμινάρια, εξειδίκευση) Προσδιορίστε:.....
 Γ. Άτυπη (έντυπος τύπος, βιβλία, γνωστοί) Προσδιορίστε:.....

Γνώση των νηπιαγωγών για την γλωσσική ανάπτυξη και τον εγγραμματισμό

- 12. Ο όρος εγγραμματισμός αφορά:**
 α) την ικανότητα κατανόησης και αποτελεσματικού χειρισμού του γραπτού λόγου
 β) την ικανότητα κατανόησης και αποτελεσματικού χειρισμού του γραπτού και προφορικού λόγου
 γ) την ικανότητα κατανόησης και αποτελεσματικού χειρισμού του γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς και τη χρήση των αποκτημένων γνώσεων για την επιλύση σύνθετων προβλημάτων ή καταστάσεων
 δ) τίποτα από τα παραπάνω
- 13. Η λέξη γάιδaros περιλαμβάνει δίφθογγο;**
 Ναι Όχι Δεν γνωρίζω/ δεν απαντώ
- 14. Ο συνδιασμός -au μερικές φορές ακούγεται ως αβ και κάποιες ως αφ. Προφέρεται ως αβ όταν ακολουθεί άηχο σύμφωνο;**
 Ναι Όχι Δεν γνωρίζω/ δεν απαντώ

- 15. Μετρήστε τους ήχους (φωνήματα) που ακούτε στις ακόλουθες λέξεις και κυκλώστε την σωστή απάντηση:**
 γάλα α) δύο β) τρεις γ) τέσσερις

αεροπλάνο α) τέσσερις β) πέντε γ) οκτώ δ) εννέα

ευχή α) δύο β) τρεις γ) τέσσερις

πουλάκι α) τρεις β) πέντε γ) έξι δ) επτά

οικογένεια α) πέντε β) έξι γ) επτά δ) οκτώ ε) δέκα

καρότσι α) τρεις β) έξι γ) επτά

μπαμπάς α) δύο β) τρεις γ) πέντε δ) επτά

16. Μία καθυστέρηση στην φωνολογική ανάπτυξη δηλαδή στην κατάκτηση των φθόγγων στον προφορικό λόγο μπορεί να επηρεάσει την γραπτή παραγωγή ή την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας;

Ναι Όχι Δεν γνωρίζω/ δεν απαντώ

17. Στην ηλικία των 5 ετών τα παιδιά πρέπει να έχουν κατακτήσει όλα τα φωνήματα της Ελληνικής εκτός από το -ρ;

Ναι Όχι Δεν γνωρίζω/ δεν απαντώ

18. Τα παιδιά αρχίζουν να κατακτούν τον πληθυντικό αριθμό των ουσιαστικών στην ηλικία των τριών ετών. Στην ηλικία των τεσσάρων μπορούν ακόμα να κάνουν κάποια λάθη στον σχηματισμό του πληθυντικού των ανισοσύλλαβων ουσιαστικών π.χ. ο ανανάς-οι ανανάδες, η αλεπού-οι αλεπούδες;

Ναι Όχι Δεν γνωρίζω/ δεν απαντώ

19. Στην ηλικία των 4 με 5 ετών τα παιδιά πρέπει να μπορούν να εκτελούν:

α) απλές εντολές

β) εντολές με δύο σκέλη

γ) εντολές με τρία και τέσσερα σκέλη

20. Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου και συγκεκριμένα της αφηγηματικής ικανότητας συνδέεται με την κατάκτηση του γραπτού λόγου;

Ναι Όχι Δεν γνωρίζω/ δεν απαντώ

21. Στην ηλικία των 4 με 5 ετών τα παιδιά παράγουν προτάσεις με 5-6 λέξεις;

Ναι Όχι Δεν γνωρίζω/ δεν απαντώ

22. Στην ηλικία των 5 ετών τα παιδιά χρησιμοποιούν ενεστωτικούς, μελλοντικούς και παρελθοντικούς χρόνους;

Ναι Όχι Δεν γνωρίζω/ δεν απαντώ

23. Στην ηλικία των 5 με 6 ετών τα παιδιά αντιλαμβάνονται και εκφράζουν την έννοια του ίδιου και διαφορετικού και μπορούν να περιγράψουν επαρκώς τις ομοιότητες και τις διαφορές δύο αντικειμένων;

Ναι Όχι Δεν γνωρίζω/ δεν απαντώ

24. Στην ηλικία των 5 με 6 ετών τα παιδιά αντιλαμβάνονται και κατονομάζουν βασικά χρονικά ορόσημα π.χ. διαστήματα ημέρας, εποχές, ημέρες;

Ναι Όχι Δεν γνωρίζω/ δεν απαντώ

25. Τα παιδιά στην ηλικία των 4 με 5 ετών μπορούν να θυμηθούν και να επαναφηγηθούν με συνοχή και ακρίβεια ένα γεγονός ή μια απλή ιστορία;

Ναι Όχι Δεν γνωρίζω/ δεν απαντώ