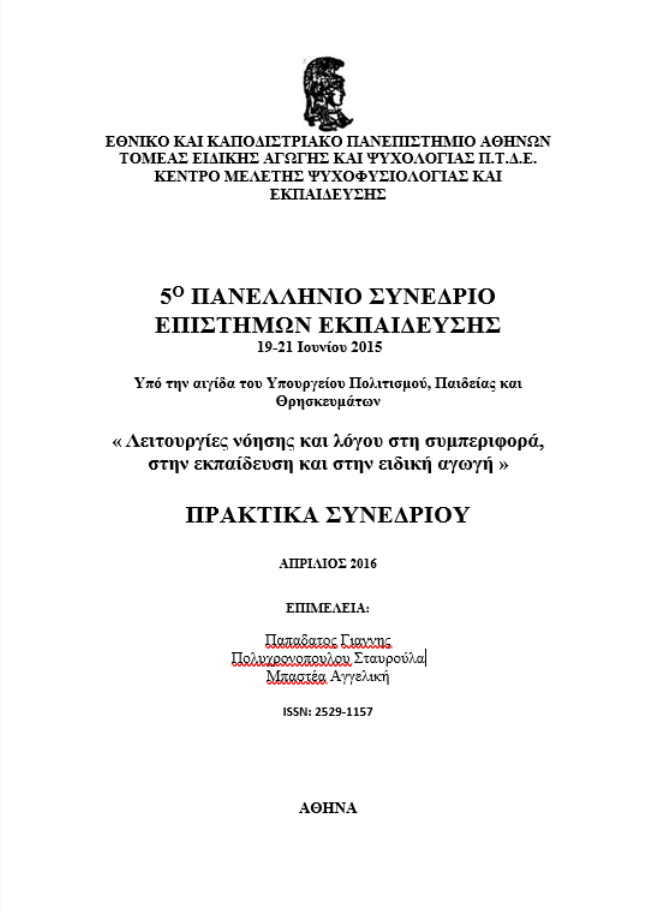
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

**Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης**

Τόμ. 2015, Αρ. 1 (2015)

Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή: Πρακτικά 5ου Συνεδρίου



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

5ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
19-21 Ιουνίου 2015

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων

« Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή »

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Παπαδάτος Γιάννης
Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα
Μπαστέα Αγγελική

ISSN: 2529-1157

ΑΘΗΝΑ

# Αξιολόγηση της ανάγνωσης στην προσχολική εκπαίδευση: Πεποιθήσεις νηπιαγωγών

*Αγγελική Κωστοπούλου*

doi: 10.12681/edusc.124

**Βιβλιογραφική αναφορά:**

Κωστοπούλου Α. (2016). Αξιολόγηση της ανάγνωσης στην προσχολική εκπαίδευση: Πεποιθήσεις νηπιαγωγών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2015*(1), 742–754. https://doi.org/10.12681/edusc.124

# Αξιολόγηση της ανάγνωσης στην προσχολική εκπαίδευση: Πεποιθήσεις νηπιαγωγών

Κωστοπούλου Αγγελική
407 ΠΤΠΕ

**Περίληψη**

Διαφορετικές προσεγγίσεις παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία για την αποτελεσματική χρήση της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τους *Bertram and Pascal (2002) «η είσοδος μαθησιακών στόχων και δεικτών γνώσης είναι μια προσπάθεια της κυβέρνησης του Ηνωμένου Βασιλείου να ενισχύσει τις μαθητικές επιδόσεις. Οι μαθητικές επιδόσεις, από την άλλη, περιορίζονται σε ό,τι μπορεί να μετρηθεί. Αλλά, ότι μπορεί να μετρηθεί δεν αντικατοπτρίζει την πολυπλοκότητα της προσχολικής εκπαίδευσης»(σ.88)*

Σε αυτή την παρουσίαση θα συζητηθεί μέρος των αποτελεσμάτων μιας ερευνητικής μελέτης, σχετικά με τις πεποιθήσεις για τη διδασκαλία της ανάγνωσης νηπιαγωγών που εργάζονται σε διαφορετικά είδη νηπιαγωγείων. Συγκεκριμένα, νηπιαγωγών που τα νηπιαγωγεία τους υπάγονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία, νηπιαγωγών που εργάζονται σε ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς, και σε νηπιαγωγούς που εργάζονται σε Reception Classes σε δημόσια δημοτικά σχολεία. Ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις και μη συμμετοχική παρατήρηση ήταν οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων.

Η μελέτη έδειξε ότι οι παιδαγωγοί που εργάζονται σε ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς θεωρούσαν την αξιολόγηση ως μια εξελικτική διαδικασία και εναντιώνονταν σε όποια μορφή τυπικής αξιολόγησης. Αντίθετα, όσοι εργάζονταν σε νηπιαγωγεία που υπάγονταν σε δημόσια σχολεία και Reception Classes αντιμετώπιζαν αυξανόμενες απαιτήσεις να αξιολογήσουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στους μαθητές τους, όπως αυτά παρουσιάζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτές οι διαφορές στους ρόλους των νηπιαγωγών φαίνεται ότι σχετίζονται με σημαντικές διαφορές αναφορικά με τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές που ακολουθούν αναφορικά με την αξιολόγηση της ανάγνωσης.

**Λέξεις κλειδιά:** αξιολόγηση, διδασκαλία ανάγνωσης στην προσχολική εκπαίδευση, εκπαίδευση εκπαιδευτικών.

**Abstract**

Different understandings exist about the effective use of assessment in early years teaching. Bertram and Pascal (2002) argue that 'the introduction of targets, indicators, outputs and outcomes is part of the UK's government's understandable and well-meaning attempt to raise the standards. In this attempt to raise the standards, the standards have become more and more limited by what is most simply measurable. But what is easily measurable cannot reflect the immense complexity of early learning' (p.88). Because of uncertainty about how teachers assess young children's capabilities, disagreement exists about what teachers need to know about young learners to assess them in ways that empower their learning. This presentation, will discuss part of the results of a research study into beliefs about the teaching of reading, held by teachers in different early years setting, specifically teachers in day nurseries, in school-based nursery classes, and in Reception classes in primary schools. The study revealed that teachers in private day nurseries viewed assessment

as an on-going process and opposed formal assessment. By contrast, the majority of school-based nursery and Reception class teachers faced increasing demands to assess skills and knowledge in certain ways presented as attainment targets. These differences in the roles of early years teachers appeared to be associated with significant differences in these teachers' beliefs and practices

**Key words:** assessment teaching reading in the early years, teacher training.

**Εισαγωγή**

Οι Φλογαΐτη (και συν) (2005) υποστηρίζουν ότι οι ερευνητές που ασχολούνται με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική έρευνα και πράξη εστιάζουν στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν και καταλαβαίνουν τις έννοιες, τους σκοπούς και τις διαδικασίες που σχετίζονται τόσο με τη διδακτική πρακτική, όσο και με το ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ο απώτερος σκοπός αυτού του ερευνητικού πεδίου είναι να δημιουργήσει ένα ερμηνευτικό πλαίσιο που θα βοηθήσει στο να αποκτήσει η εκπαιδευτική πραγματικότητα περισσότερο συγκεκριμένη προσέγγιση. Κάτι τέτοιο θα εντείνει την εκπαίδευση εκπαιδευτικών ενισχύοντας την αυτοκριτική τους ικανότητα και τη δυναμική τους.

Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών, είναι σύμφωνα με τους ερευνητές, ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν την i) διδακτική πράξη, σε συνδυασμό με το αναλυτικό πρόγραμμα που χρησιμοποιείται, ii) τους στόχους των εκπαιδευτικών και iii) ποικίλους κοινωνικούς και παράγοντες του ευρύτερου πλαισίου. Ανάμεσα σε αυτούς, όμως, έχει σημειωθεί από ερευνητές ότι οι πεποιθήσεις ασκούν σημαντική επίδραση στο πώς οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους και τους παράγοντες του κοινωνικού πλαισίου(Calderhead, 1996; Pajares,1992; Richardson, 1996; Thompson, 1992).

Την ίδια στιγμή, το να μετρηθούν και να αναλυθούν οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών είναι δύσκολο. Υπάρχει ποικιλία λόγων για αυτό: οι πεποιθήσεις δεν είναι αντικειμενικά εύλογες (Nespor, 1987), μπορεί να είναι επίμονες γιατί διαμορφώνονται πολύ νωρίς (Kagan, 1992), και είναι δεμένες με ζωντανές συναισθηματικές προσωπικές εμπειρίες (Nespor, 1987). Οι εκπαιδευτικοί ως «άτομα εκ των έσω» που έχουν εμπειρία του εκπαιδευτικού συστήματος (Pajares, 1992), έχουν απορροφήσει πολλές από τις πεποιθήσεις, αξίες και συμπεριφορές των δικών τους δασκάλων (Stuart and Thurlow, 2000) μέσα από τη μαθητεία της παρατήρησης (Lortie, 1975).

Με την ίδια λογική, η βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός πηγών αναφορικά με τις ρητές και σιωπηρές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα. Οι πηγές αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν: παλιές προσωπικές εμπειρίες, το επίπεδο εκπαίδευσής τους, και το πλαίσιο μέσα στο οποίο τώρα διδάσκουν (Spodek, 1988; Charlesworth *et al.*, 1993). Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα που προέρχονται μέσα από τη δουλειά τους (ρητές ή άτυπες) είναι αποτέλεσμα του επιπέδου της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης που έχουν. Από την άλλη οι προσωπικές τους πεποιθήσεις για το αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να βασίζονται σε παιδικές εμπειρίες ή εμπειρίες μέσα από τη διδασκαλία στην τάξη(Charlesworth *et al.*, 1993;). Παρά το γεγονός ότι οι πεποιθήσεις προκύπτουν από διαφορετικές πηγές

πληροφοριών βρίσκονται σε αλληλεπίδραση και δημιουργούν έτσι το σύστημα πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών.

Για το λόγο αυτό το να κατανοηθούν οι πρακτικές των εκπαιδευτικών προϋποθέτει να γίνει αντιληπτό όχι μόνο το ποιες δυνατότητες έχουν στη διάθεσή τους, αλλά και το πώς αποφασίζουν να τις χρησιμοποιήσουν. Τέτοιες αποφάσεις επηρεάζονται από το τι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι σημαντικό και εύλογο (Pajares, 1992). Εκτός από το να επηρεάζουν τη διδασκαλία, οι πεποιθήσεις έχουν σημαντικό ρόλο στο πώς οι διδακτικές πρακτικές εξελίσσονται και αναπτύσσονται Ball, 1988; Borko and Putnam, 1996; Richardson, 1996; Schifter and Simon, 1992). Οι ήδη υπάρχουσες πεποιθήσεις και γνώσεις είναι δομικά στοιχεία σε σχέση με το πώς οι νέες εμπειρίες και πληροφορίες γίνονται κατανοητές και πώς η νέα γνώση αναπτύσσεται. Με δυο λόγια, « η προσπάθεια των έμπειρων εκπαιδευτικών να μάθουν να διδάσκουν με νέους τρόπους επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από αυτά που ήδη γνωρίζουν και πιστεύουν για τη διδασκαλία, τη μάθηση και τους μαθητές» (Borko and Putnam, (1996), (σ. 684).

**Η μελέτη**

Η ερευνητική μελέτη της οποίας αυτή η παρουσίαση είναι κομμάτι αφορά τις πεποιθήσεις εκπαιδευτικών και ατόμων που εργάζονται στην προσχολική εκπαίδευση σχετικά με την διδασκαλία της ανάγνωσης. Ιδιαίτερα εξετάζει τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στις πεποιθήσεις που εκφράζονται και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς και άλλους εργαζόμενους με παιδιά προσχολικής ηλικίας. Χρησιμοποιώντας ένα μικρό κομμάτι από τα δεδομένα της ερευνητικής μελέτης, η συγκεκριμένη παρουσίαση θα σχολιάσει τη σημασία της αξιολόγησης στην αποτελεσματική διδασκαλία της ανάγνωσης και το κατά πόσο οι πεποιθήσεις που εκφράζονται για την αξιολόγηση επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθούνται.

**Ο σχεδιασμός της μελέτης**

Ο σκοπός αυτής της ανακοίνωσης είναι να ενημερώσει σχετικά με μια μελέτη που είχε ως στόχο να:

• εξετάσει τις προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ανάγνωσης που νηπιαγωγοί και παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας ισχυρίζονται ότι χρησιμοποιούν, σε σχέση με αυτές που πραγματικά χρησιμοποιούν μέσα στην τάξη.

• εξετάσει το κατά πόσο αυτές οι απόψεις συμπίπτουν ή διαφέρουν με τα θεωρητικά μοντέλα της ανάγνωσης όπως αυτά παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία, και τέλος να

• εξετάσει το ποσοστό διαφοροποίησης ανάμεσα στους ισχυρισμούς και την πράξη των νηπιαγωγών και των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές που επιλέγουν, για να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν την αναγνωστική τους ικανότητα.

Ερωτηματολόγια συνεντεύξεις και παρατήρηση ήταν οι τεχνικές που επιλέχθηκαν για την συλλογή του υλικού. Το δείγμα που επιλέχθηκε για την παρούσα μελέτη ήταν νηπιαγωγοί /παιδαγωγοί (άτομα που εργάζονται με παιδιά ηλικίας τριών έως πέντε ετών σε καθημερινή βάση) στις περιοχές του Coventry και του Birmingham στο Ηνωμένο Βασίλειο. Τα μέλη του δείγματος επιλέχθηκαν τυχαία μέσα από σχολεία και

ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς με την χρήση στρωματοποιημένης δειγματοληψίας. Αυτός ο σχεδιασμός περιέλαβε εκπαιδευτικές εγκαταστάσεις τριών κατηγοριών:

• Νηπιαγωγεία που εντάσσονται σε δημοτικά σχολεία
•Τάξεις νηπιαγωγείου που εντάσσονται σε δημοτικά σχολεία
• Δημοτικούς ή ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς

Ένα αρχικό δείγμα από εκατόν εξήντα νηπιαγωγούς/παιδαγωγούς (63 εργάζονταν σε τάξεις νηπιαγωγείου που εντάσσονταν σε δημοτικά σχολεία, 51 σε ιδιωτικούς ή Δημοτικούς παιδικούς σταθμούς και 46 σε νηπιαγωγεία που υπάγονταν σε δημοτικά σχολεία) επιδιώχθηκε να λάβει ένα ερωτηματολόγιο το οποίο αναφέρονταν σε πληροφορίες σχετικά με το γνωστικό τους επίπεδο και την εκπαίδευσή τους. Επίσης, μέσα από το ερωτηματολόγιο επιδιώχθηκε και μια προκαταρτική προσέγγιση σχετικά με τις πεποιθήσεις και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών/παιδαγωγών σχετικά με τη διδασκαλία της ανάγνωσης. Τελικά, 86 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια επεστράφησαν και τα αποτελέσματα αναλύθηκαν με τη χρήση του SPSS. 17 ερωτηματολόγια ήρθαν από τάξεις νηπιαγωγείου που υπάγονταν σε σχολεία, 45 ερωτηματολόγια ήρθαν από νηπιαγωγεία που υπάγονταν σε σχολεία και 24, από Δημοτικούς/ Ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς. Αυτό που ακολούθησε ήταν ότι 9 από αυτούς που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια (3 από κάθε κατηγορία) επιλέχθηκαν τυχαία και παραχώρησαν συνέντευξη σχετικά με τις πεποιθήσεις τους, τη διδακτική τους προσέγγιση και την εκπαίδευση που έχουν λάβει αναφορικά με τη διδασκαλία της ανάγνωσης. Έγινε χρήση στρωματοποιημένης δειγματοληψίας η οποία επέτρεψε τη συμπερίληψη παραμέτρων ειδικού ενδιαφέροντος (Robson, 2007). Η προσέγγιση που ακολουθήθηκε ήταν μια ημι-δομημένη συνέντευξη, η διάρκεια της οποίας ήταν 35-40 λεπτά. Ο μικρός αριθμός συνεντεύξεων διευκόλυνε την ανάλυση του υλικού μέσα από τη χρήση interview guide Patton (1990). Τα άτομα που έδωσαν συνέντευξη μας επέτρεψαν στη συνέχεια να παρακολουθήσουμε τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούσαν στην τάξη. Αυτό έγινε για μια ολόκληρη μέρα και ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στους τρόπους με τους οποίους οι συμμετέχοντες στην έρευνα προσέγγιζαν τη διαδικασία της ανάγνωσης με τα παιδιά. Το Curriculum Guidance for the Foundation Stage (QCA 200) ( ισοδύναμο με το αναλυτικό πρόγραμμα) επηρέασε σημαντικά την κατηγοριοποίηση και την ανάλυση των δραστηριοτήτων που διαπιστώθηκαν μέσω της παρατήρησης.

**Αποτελέσματα**

*Ερωτηματολόγια*

Σύμφωνα με το QCDA, «η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας και της μάθησης. Επιτρέπει να αναγνωριστεί η πρόοδος και πληροφορεί για τα επόμενα βήματα τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών τους. Είναι αλληλένδετη με το αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο παρέχει το περιεχόμενο και το πλαίσιο της αξιολόγησης». Επιπλέον στην Primary National Strategy αναφέρεται ότι η αξιολόγηση της προόδου των μαθητών μέσω του APP είναι ένας δομημένος τρόπος μέσω του οποίου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν αξιολογικές κρίσεις αναφορικά με την πρόοδο των μαθητών. Το APP έχει κοινές αρχές και πρακτικές με το Early Years Foundation Stage Profile. Και οι δυο αξιολογικές προσεγγίσεις εστιάζουν στο πώς οι εκπαιδευτικοί και όσοι εργάζονται στην προσχολική εκπαίδευση ερμηνεύουν μια πληθώρα στοιχείων σχετικά με το τις γνώσεις,

δεξιότητες και ικανότητες των παιδιών, σε μια ποικιλία πλαισίων σε σχέση με εθνικά αποδεκτά κριτήρια.

Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι το 88.3% των ερωτηθέντων συμφωνεί πως το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένα μέσο για να αξιολογείται η πρόοδος των παιδιών. Υπάρχει όμως και ένα ποσοστό 8.2% που διαφωνεί με αυτή την άποψη.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται παρακάτω:

| *Statement* *(n=86)* | ***Level of Agreement*** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ***Strongly Agree*** | ***Agree*** | ***Disagree*** | ***Strongly Disagree*** | ***Do Not Know*** | ***Missing Cases*** |
| | 24.4% | 60.5% | 8.1% | | 2.3% | 4=4.7% |
| Useful for planning teaching | 22.1% | 67.4% | 3.5% | 1.2% | 3.5% | 2=2.3% |
| Useful for carrying out teaching | 11.6% | 60.5% | 17.4% | 1.2% | 5.8% | 3=3.5% |
| A means of assessing children's learning | 20.9% | 67.4% | 3.5% | 4.7% | | 3=3.5% |

*Table 1* *Respondents' views on the Early Learning Goals (QCA 1999)*

*Συνέντευξη*

Οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν πώς αξιολογούν την πρόοδο των παιδιών σε σχέση με την ανάγνωση. Τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις φαίνεται να προκύπτουν από τα δεδομένα:

Το Early Years Foundation Stage (2014) αναφέρει ότι η γλώσσα και επικοινωνία είναι μια από τις τρεις γνωστικές περιοχές που πρέπει να έχουν κυρίαρχο ρόλο στο αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης. Η ανάγνωση μπορεί να βοηθήσει ως μέρος του literacy να ισχυροποιηθεί ως δεξιότητα η ανάπτυξη της γλώσσας και επικοινωνίας. Στην παράγραφο 1.5 του αναλυτικού προγράμματος αναφέρεται ότι μέσα από δεξιότητες, εμπειρίες και ένα περιβάλλον που ενισχύει την ανάπτυξη της γλώσσας, βοηθούμε τα παιδιά να αυξήσουν την αυτοπεποίθησή τους και να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους σε πληθώρα καταστάσεων και συνθηκών.

Αναφορικά με την αξιολόγηση, το Early Years Foundation Stage Profile (2014) υποστηρίζει ό,τι αφορά «την ανάλυση και επανεξέταση αυτών που γνωρίζουμε για το αναπτυξιακό επίπεδο του κάθε παιδιού. Με τον τρόπο αυτό μπορούν να ληφθούν τεκμηριωμένες αποφάσεις και να σχεδιαστούν

δραστηριότητες που θα ανταποκρίνονται στις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών.

Όσοι από τους συμμετέχοντες εργάζονταν σε Δημοτικούς ή Ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς φαίνεται να συμφωνούν με τα παραπάνω, όταν στις συνεντεύξεις τους ισχυρίζονται:

> *'Well we have development records but they are in here I can show you. Because they are so young, I think things like speaking and listening, reading, we start off by looking at how they hold the book appropriately, they turn the pages appropriately so they are not turning it back to front, they are turning it the right way, tell the story from memory you know that they can recall the story. Uses their memory to match familiar words like McDonalds or their name or friends' names. Recognising the letters and shapes and sounds. Just starts off by the letters in their names. Can read familiar words in a text such as their name. Can read simple text labels, signs and so on. So basically that is what we try and achieve with our children because they are so young'.*

Σύμφωνα με τους Anning et al., (2004) οι κοινωνιο-πολιτιστικές προσεγγίσεις σχετικά με την αξιολόγηση αντιμετωπίζουν την γνώση ως κτήμα της μαθητικής κοινότητας παρά σαν κάτι που έχει να κάνει με το άτομο. Με την λογική αυτή, η αξιολόγηση έχει να κάνει με το πώς αυτοί που αξιολογούνται βιώνουν τη διαδικασία της κατανόησης της γνώσης παρά με την απόκτηση ή όχι μιας δεξιότητας (σ.188). Την ίδια στιγμή, το Early Years Foundation Stage (2014) υποστηρίζει ότι « η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι μια συνεχής διαδικασία παρατήρησης του παιδιού σχετικά με το τι μπορεί να καταφέρει ,τα ενδιαφέροντά του και το μαθησιακό του προφίλ. Είναι αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας» (σ.13).

Όσοι από τους συμμετέχοντες εργάζονται σε τάξεις νηπιαγωγείου που εντάσσονται σε δημοτικά σχολεία φαίνεται να συμφωνούν με τα παραπάνω όταν στις συνεντεύξεις τους υποστηρίζουν:

> *'Assessment is very much on an observation method of what they are doing. So if you notice a child who is sitting and behaving as a reader looking at a book, starting at the front turning one page at a time, telling themselves a story even though it may not be exactly what the words are saying. Then that will be noted down in the child's records. We have certain things each week that we will be looking for, so while the children are actually playing or when they are actually in their group session and they have their family group session, which is the more structured time. Then we will be actually observing them to see whether the children can actually do that. And then it will be put into their records'.*
>
> *Most nurseries and schools already, and have done for a long time, do a form of observation when they first come in to see where the children are, so that they can plan for where to move them.*

Τέλος, το Early Years Foundation Stage Profile (2014) υποστηρίζει ότι τα παιδιά μπορεί να μαθαίνουν με διαφορετικούς ρυθμούς και τρόπους. Η ανάγνωση αφορά μεταξύ άλλων «το να διαβάζουν και να καταλαβαίνουν τα παιδιά μικρές προτάσεις. Να χρησιμοποιούν τη γνώση των φωνημάτων για να αποκωδικοποιούν λέξεις και να τις διαβάζουν δυνατά με ακρίβεια. Να διαβάζουν μερικές irregular words.» (σ.11) Τα σχόλια που έγιναν από εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε νηπιαγωγεία που εντάσσονται σε δημοτικά σχολεία φαίνεται να συμφωνούν με τα παρακάτω:

> *Well they all start at the same level presuming they don't know any words. Some children will pick them up very quickly. And we are just about to assess which children can have a reading book, who have already learnt the words. And I know some children haven't because when we sit down and share their little picture books and their reading games, it is the words that they are learning. Some of them don't know the words, whereas others are reading them very quickly. So I assess them individually for that'.*
>
> *'We will assess their letter knowledge, their phonics, whether they recognise the letter on the page and could tell me the sound but it did not really help - it showed whether they were interested in books. They did not really give you much other knowledge. So we in reception have to do it individually, to assess their word knowledge and whether they are ready to have a reading book and, if we think they are, the learning assistant or myself will give them a reading book'*

Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε τάξεις νηπιαγωγείου που εντάσσονται σε δημόσια σχολεία χρησιμοποιούν τη διαμορφωτική αξιολόγηση για να πετύχουν την κατάκτηση από μέρους των παιδιών συγκεκριμένων δεξιοτήτων, όπως αυτές εμφανίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα Foundation Stage Profile (2014). Τα σχόλια των εκπαιδευτικών αφήνουν την ίδια στιγμή να εννοηθεί ότι χρησιμοποιούν το αναλυτικό πρόγραμμα ως μέσο για να επιβεβαιώσουν τις σκέψεις τους σχετικά με τις ικανότητες των παιδιών. Κάνουν πολλή δουλειά «μέσα στο πνεύμα» του Foundation Stage Profile (2014) αναφορικά με την ανάγνωση, αλλά ο πρώτιστος στόχος τους παραμένει η ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών.

*Παρατήρηση*

Στις συνεντεύξεις τους οι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι σκοπός τους ήταν να χρησιμοποιήσουν την αξιολόγηση ως μέσο που θα τους βοηθήσει να αναγνωρίσουν την πρόοδο του παιδιού, να καταλάβουν τις ανάγκες του και να σχεδιάσουν υποστηρικτικές δραστηριότητες προς αυτή την κατεύθυνση . Οι νηπιαγωγοί/παιδαγωγοί ισχυρίστηκαν ότι αυτό μπορεί να επιτευχθεί με το να συστήνουν την ανάγνωση στα παιδιά με ένα παιγνιώδη τρόπο, που σέβεται το ρυθμό του κάθε παιδιού. Οι διδακτικές πρακτικές που ακολούθησαν δείχνουν καθαρά ότι είχαν σαφή αντίληψη αναφορικά με το πώς θα επιτύχουν αυτούς τους στόχους.

Η παρατήρηση υπέδειξε ότι ένας από τους κύριους τρόπους μέσω του οποίου οι συμμετέχοντες προσπάθησαν να διευκολύνουν την κατάκτηση της ανάγνωσης ήταν το να εφιστούν την προσοχή των παιδιών στη γραφή σε κάθε ευκαιρία στο περιβάλλον τους. Επίσης, τους παρείχαν εύκολη πρόσβαση σε βιβλία. Κάθε τάξη ή σταθμός είχε έντονο το χαρακτηριστικό της ζωγραφικής των παιδιών και υπήρχε μεγάλη ποικιλία βιβλίων σε μέγεθος, σχήμα και χρώμα στη διάθεση των παιδιών. Η ανάγνωση, επίσης, ενισχύονταν μέσα από την καθημερινή ρουτίνα με το διάβασμα της ημερομηνίας, του ονόματος του παιδιού και άλλων τέτοιων δραστηριοτήτων. Επίσης, σε κάθε τάξη, είτε δύο είτε τρεις φορές την εβδομάδα, προσφέρονταν μια δραστηριότητα σχετική με την ανάγνωση στα παιδιά όπου ο δάσκαλος δρούσε ως πρότυπο. Οι προτιμήσεις των συμμετεχόντων είχαν σαφή κατεύθυνση προς τη χρήση μεγάλων βιβλίων, το παιχνίδι και την αφήγηση ιστορίας. Η ανάγνωση της αγαπημένης ιστορίας των παιδιών ήταν μια δραστηριότητα που επιλέγονταν κατ' επανάληψη από τους νηπιαγωγούς/παιδαγωγούς και είχε διάρκεια 15 λεπτά, σε όποιο από τα νηπιαγωγεία ή τους σταθμούς παρατηρήθηκε. Τέλος, σε κάθε περίπτωση παρατηρήθηκε μια κύρια δραστηριότητα διάρκειας είκοσι λεπτών που έδινε έμφαση είτε στη διδασκαλία φωνημάτων είτε στην αναγνώριση του ονόματός του από το παιδί, είτε τέλος στις λέξεις «υψηλής συχνότητας» Οι συμμετέχοντες στην έρευνα φαίνεται να προσέχουν την ποιότητα του περιβάλλοντος που παρέχουν στα παιδιά. Φαίνεται να συμφωνούν με τις απόψεις της παιδαγωγικής προσέγγισης Reggio Emilia. Σύμφωνα, με αυτή το περιβάλλον θεωρείται ως «ο τρίτος δάσκαλος» και η προσδοκία είναι να «προάγεται η επιλογή και η δραστηριότητα, και η δυναμική που έχουν αναφορικά με την εκκίνηση όλων των ειδών κοινωνικής, συναισθηματικής και γνωστικής μάθησης» Gandini (1998) (σ.177).

**Συζήτηση**

Σύμφωνα με τον Gipps(1996), η αξιολόγηση δεν είναι εκτός της μαθησιακής διαδικασίας και της διδασκαλίας αλλά σε δυναμική αλληλεπίδραση μαζί τους. Η Headington (2003), επίσης, υποστηρίζει ότι η «αξιολόγηση δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να καθορίσει την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την αξιολόγηση για να πετύχει τη σύνδεση με τις καινούριες γνώσεις, δεξιότητες και αντιλήψεις. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει την αξιολόγηση για την ανάπτυξη διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων που θα ενισχύσουν τη συμμετοχή των μαθητών και θα κάνουν τις δραστηριότητες πιο σημαντικές για αυτούς (σ.24)

Το Foundation Stage Profile (2014) χρησιμοποιεί την παρατήρηση και δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν τους μαθητές σε ποικιλία καταστάσεων σε σχετικό βάθος χρόνου. Στο Foundation Stage Profile (2014) υποστηρίζεται, επίσης, ότι δίνεται στους γονείς, τους παιδαγωγούς και τους εκπαιδευτικούς μια ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με τις γνώσεις ικανότητες και δεξιότητες των παιδιών και της προόδου τους σε σχέση με προσδοκώμενα επίπεδα και σε σχέση με την ετοιμότητά τους για την πρώτη χρονιά στο σχολείο. (σ.15). Παρά το γεγονός ότι κάτι τέτοιο είναι αποδεκτό θετικά από την εκπαιδευτική κοινότητα ως έχον μεγαλύτερη αξιοπιστία η εγκυρότητα μιας τέτοιας αξιολόγησης εγείρει ερωτηματικά και αυτό γιατί κανένας εκπαιδευτικός δεν δίνει όμοια αξιολόγηση με κάποιον άλλο ((Williamson (2002) στο Headington (2003) (p.40)).

Την ίδια στιγμή, τα σχολεία ενθαρρύνονται να βρουν τρόπους που θα βοηθήσουν την καλλιέργεια της γραφής και της ανάγνωσης των παιδιών με τρόπους που είναι διασκεδαστικοί και έχουν νόημα για αυτά. Από την άλλη, το γεγονός ότι η διδασκαλία του literacy έχει διασπαστεί σε γνωστικές περιοχές όπως γλώσσα και επικοινωνία, ανάγνωση και γραφή και οι μαθησιακοί στόχοι είναι διατυπωμένοι με τρόπο που δεν βοηθά μια ολιστική προσέγγιση, περιορίζει την ποικιλία δραστηριοτήτων που προσφέρουν στα παιδιά οι εκπαιδευτικοί. Στην κατεύθυνση αυτή, οι Johnston (και συν.) (2002) υποστηρίζουν ότι η ενοποίηση των διδακτικών αντικειμένων μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να συνδέσουν τα γνωστικά αντικείμενα με την πραγματική ζωή και μεταξύ τους και να κατανοήσουν τη σχέση της μάθησης με την καθημερινή ζωή (σ.7). Οι συμμετέχοντες στη μελέτη φαίνεται να έχουν ξεκάθαρη γνώμη για το ρόλο τους στη διαδικασία της αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα της μελέτης φαίνεται να υποδεικνύουν ότι οι πρακτικές αξιολόγησης που ακολουθούνται από εργαζόμενους σε δημοτικούς ή ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς είχαν την επίδραση ενός πλαισίου εργασίας (άτυπες εργασιακές κατευθύνσεις). Κάτι τέτοιο ενισχύει την ευελιξία και δίνει έμφαση στη διαδικασία. Η αξιολόγηση θεωρήθηκε ως μια ολιστική και ολοκληρωμένη διαδικασία που φέρνει στην επιφάνεια τις διαφορές και τα ποικίλα χαρακτηριστικά των παιδιών.

Το περιεχόμενο της αξιολόγησης ήταν μια συλλογική προσπάθεια μεταξύ των διευθυντών του σταθμού, των γονέων των παιδιών και του σχολείου στο οποίο θα πάνε την επόμενη χρονιά. Οι προσδοκίες αυτών των «κριτικών φίλων» επηρέαζαν σημαντικά το περιεχόμενο της διδασκαλίας και της αξιολόγησης των παιδιών. Ο σχεδιασμός της αξιολόγησης ήταν δουλειά της διευθύντριας του παιδικού σταθμού και του προσωπικού με τη μεγαλύτερη εμπειρία. Δημιουργούσαν λίστες παρατήρησης όπου «τα κορίτσια» σημείωναν τις παρατηρήσεις τους. Τα «κορίτσια» αξιολογούσαν τα παιδιά σε διάφορες προαναγνωστικές δεξιότητες όπως: το αν τα παιδιά μπορούσαν να κρατήσουν σωστά ένα βιβλίο, να γυρίσουν τη σελίδα, να χρησιμοποιήσουν τη μνήμη τους για να πουν ξανά μια ιστορία και το αν αναγνωρίζουν τα ονόματά τους.

Οι συμμετέχοντες στην μελέτη που εργάζονται σε ιδιωτικούς ή δημοτικούς παιδικούς σταθμούς θεωρούν ότι σκοπός της αξιολόγησης είναι να παρουσιαστεί ένα «αθροιστικό πορτραίτο» για το μαθητή, το οποίο να παρουσιάζει τα δυνατά σημεία, τις δεξιότητες και τις αδυναμίες του παιδιού το οποίο θα χρησιμοποιηθεί από τον παιδαγωγό και στη συνέχεια τον εκπαιδευτικό σαν αρχικό σημείο στη δουλειά του. Χρησιμοποιούν φακέλους επιτευγμάτων το περιεχόμενο των οποίων απαρτίζεται από παραδείγματα της δουλειάς των παιδιών, παρατηρήσεις των παιδαγωγών και σχόλια που προέρχονταν από τους παιδαγωγούς, τους γονείς και τα ίδια τα παιδιά. Με τον τρόπο αυτό, επιτυγχάνεται η συνέχεια στην διαδικασία της αξιολόγησης

Από την άλλη πλευρά όσοι από τους συμμετέχοντες εργάζονταν σε τάξεις νηπιαγωγείου που εντάσσονται σε δημοτικά σχολεία, και νηπιαγωγεία που εντάσσονται σε δημοτικά σχολεία ισχυρίζονται ότι η αξιολόγηση έχει εξελικτικό χαρακτήρα. Την ίδια στιγμή αναφέρεται στο Foundation Stage Profile (2014) σημειώνεται ότι «εξετάζεται η πρόοδος του παιδιού αναφορικά με συγκεκριμένα επίπεδα δεξιοτήτων και η ετοιμότητά του για την πρώτη χρονιά στο σχολείο» (σ.15). Για τους εκπαιδευτικούς που δουλεύουν σε νηπιαγωγεία που εντάσσονται σε δημοτικά σχολεία κάτι τέτοιο δεν πρέπει ούτε να καθορίζει αυτό που διδάσκεται και μαθαίνεται ούτε να περιορίζει αυτό που αξιολογείται.

Οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στη μελέτη ισχυρίστηκαν ότι παρά το γεγονός ότι η αξιολόγηση έχει συγκεκριμένο περιεχόμενο αναφορικά με την ανάγνωση και άλλες γνωστικές περιοχές, μπορεί να ενισχύσει μέσα από την καλλιέργεια προδιαθέσεων την ικανότητα του παιδιού να συμμετέχει στη μάθηση. Οι συμμετέχοντες στην παρούσα μελέτη φαίνεται να συμφωνούν με την άποψη της Carr's (2001) που προσέγγισε την αξιολόγηση μέσα από την καταγραφή των «μαθησιακών ιστοριών» των παιδιών. Αυτή η προσέγγιση δίνει μια συνολική εικόνα του μαθησιακού προφίλ του παιδιού. Δεν υπάρχει διάσπαση σε γνωστικά αντικείμενα αλλά δίνονται πληροφορίες για το τι καταλαβαίνει και μαθαίνει ένα παιδί μέσα από μια κατάσταση. Βοηθώντας τα παιδιά σε αυτό, τα βοηθούμε στο να αναπτύξουν ενδιαφέρον για την διαδικασία της μάθησης. Το παιδί που μαθαίνει μέσα από τη συμμετοχή του στη δραστηριότητα. Μέσα στις προδιαθέσεις για μάθηση, συμπεριλαμβάνονται η ανεξαρτησία, η δημιουργικότητα και το προσωπικό κίνητρο. Αυτές οι προδιαθέσεις πρέπει επίσης κατά τους Bertram and Pascal (2002) να αξιολογηθούν γιατί είναι σημαντικές όχι μόνο για την εκπαιδευτική επιτυχία αλλά και την προσωπική ολοκλήρωση. Τέλος, για τους Bertram and Pascal (2002) «πρέπει να βρεθούν τρόποι να αξιολογηθούν αυτές οι προδιαθέσεις γιατί είναι σημαντικές στο να εξασφαλίσουν ότι το παιδί θα αποκτήσει δεξιότητες που σχετίζονται με τη δια βίου μάθηση» (σ.101)

Επιπλέον οι Nutbrown and Carter (2010) υποστηρίζουν ότι η αρχή « του να υπερισχύσει η ανάπτυξη του παιδιού έναντι του αναλυτικού προγράμματος φάνηκε να είναι σωστή. Την ίδια στιγμή, όπως κάθε εκπαιδευτική πολιτική το Early Years Foundation Stage (2014) υπόκεινται στην ερμηνεία και την εφαρμογή του στα νηπιαγωγεία από εκπαιδευτικούς/παιδαγωγούς. Για το λόγο αυτό, η υποστήριξη για εργαζόμενους που έχουν λίγη εκπαίδευση και προσόντα είναι αναγκαία για να εξασφαλιστεί ότι οι ικανότητες και όχι οι μειονεξίες θα παραμείνουν στην επιφάνεια»(σ.115)

Το είδος των απαντήσεων από τους συμμετέχοντες στην έρευνα οδήγησε σε αλλαγή στη σκέψη της ερευνήτριας. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων έδειξαν ότι το πραγματικό ερώτημα δεν ήταν αν η αξιολόγηση ήταν σημαντική για την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζονταν στην τάξη. Το ερώτημα στο οποίο μας οδήγησαν τα δεδομένα της μελέτης ήταν αν υπήρχε σχέση μεταξύ του πώς πίστευαν οι συμμετέχοντες ότι η αξιολόγηση πρέπει να εφαρμόζεται και του τι έκαναν στην τάξη. Για όσους εργάζονταν σε τάξεις νηπιαγωγείου που εντάσσονται σε δημοτικά σχολεία ή σε δημοτικούς ή ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς, η απάντηση είναι θετική γιατί ακολουθούν μια διαδικασία δικής τους επιλογής. Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε Reception classes ενώ δέχονται θετικά μια μορφή αξιολόγησης που βασίζεται στην συνεχή παρατήρηση υποστηρίζουν ότι η χρήση της αξιολόγησης για λόγους αποδοτικότητας του σχολείου συνεχίζει να επικρατεί.

**Συμπεράσματα**

Η παρουσίαση έδειξε ξεκάθαρα ότι παρά το γεγονός ότι η αξιολόγηση παραμένει με συγκεκριμένο περιεχόμενο, σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται από την ικανότητα των ενηλίκων να δίνουν μεγάλη προσοχή στο πώς μαθαίνουν τα παιδιά. Το να σταθούμε κριτικά απέναντι σε αυτό είναι ζωτικής σημασίας για τον εμπλουτισμό της διαδικασίας. Η συγγραφέας αυτής της παρουσίασης υποστηρίζει την άποψη των

Nutbrown και Carter (2010) που ισχυρίζονται ότι το να διδάσκεις μικρά παιδιά προϋποθέτει σαφήνεια, επιμέλεια και συνέπεια. Αυτό στην πράξη σημαίνει να αναγνωρίσεις τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά, τι θα μπορούσαν να κάνουν και τι οι δάσκαλοί τους χρειάζεται να κάνουν για να τα υποστηρίξουν και να λειτουργήσουν ως κίνητρο στη μάθησή τους. Παρά τις επανειλημμένες προσπάθειες να απλοποιηθεί η εκπαιδευτική πολιτική αναφορικά με το πώς μπορούμε να υποστηρίξουμε τα παιδιά καθώς μαθαίνουν, το να κατανοηθεί πότε αυτό συμβαίνει είναι δύσκολο και εναποθέτει πολλές ευθύνες στους εκπαιδευτικούς»

**Βιβλιογραφία**


Anning, A., Cullen, J. and Fleer, M. (2004) *Early Childhood Education: Society and Culture*, London, Sage.

Bertram, T., and Pascal, C., (2002) 'Assessing what matters in the Early Years' in *The Foundations of Learning*, Buckingham: Open University Press

Borko, H., and Putnam, R. T. (1996). 'Learning to teach'. In D.C.Berliner andR.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* New York: Macmillan (pp. 673–708).

Calderhead, J. (1996). 'Teachers: Beliefs and knowledge'. In D. C. Berliner and R. C. Calfee (Eds.),*Handbook of educational psychology* New York: Macmillan (pp. 709–725).

Carr, M., (2001) London: *Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories*, Paul Chapman Publishing

Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C., Mosley, J. & Fleege, P. 0. (1993) 'Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' beliefs and practices', in *Early Childhood Research Ouarterly*, 8, 255–276.

Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986) 'Teachers' thought processes', in: M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching* New York, Macmillan.

Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2008a) *Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage*, Nottingham, DCSF.

Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2008d) *Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage*, Nottingham, DCSF

Department for Education and Skills (DfES) (2007c) Primary National Strategy Framework for Literacy 2007 [online], www.standards.dcsf.gov.uk/eyfs/ resources/downloads/statutory-framework.pdf (accessed 20/4/2010).

DfES (2006) *The Independent Review for the Teaching of Early Reading, Final Repor*t, London: DfES

DfES (2004) *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) project: Final Report*: A longitudinal study funded by the DfES 1997-2004, London: DfES

DfES/QCA (2000) *Curriculum Guidance for the Foundation Stage*, London: DfES/QCA.

DfES/QCA (1999) *The Early Learning Goals*, London: DfES/QCA.

Department for Education and Employment/School Curriculum and Assessment Authority (1996a) *Desirable Outcomes for Children's Learning on Entering Compulsory Education*, London: DfEE/SCAA

Falconer, A., (1999) Choose the Right Nursery School. Education and Childcare options for Under 5s, London: The Stationary Office

Fang, Z. (1996). 'A review of research on teacher beliefs and practices' in *Educational Research*, 38(1), 47–65.
Flogaitis E., Daskolia, M., and Agelidou, E (2005) 'Kindergarten Teachers' Conceptions of Environmental Education' in *Early Childhood Education Journal* Vol.33, no3 pp125-137
Gandini, L., (1998) 'Educational and Caring Spaces' in Edwards, C., Gandini, L., and Forman, G., (Eds.) (2nd ed) *The Hundred Languages of Children, The Reggio Emilia Approach Advanced Reflections,* London: Ablex Publishing Corporation

Gipps, C., (1996) 'Assessment for learning' in Little, A., and Wolf A., (Eds.) *Assessment in Transition: Learning Monitoring and Selection An International Perspective* Oxford: Pergamon Press

Headington, R., (2003)(2nd ed) *Monitoring, Assessing, Recording, Reporting and Accountability: Meeting the Standards,* London: David Fulton

Hutchin, V., (1999) *Right from the Start. Effective Planning and Assessment in the Early Years,* London: Hodder and Stougthon

Johnston, J.,(2002) 'The changing face of teaching and learning' in Johnston, J., Charter, M., Bell, D., (Eds.) *Teaching the Primary Curriculum,* Buckingham: Open University Press

Kagan, D.M. (1992). 'Professional growth among pre-service and beginning teachers'. *Review of Educational Research, 62,* 129–169
Lortie, D. (1975). Schoolteachers: *A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
Nespor, J. (1987) 'The role of beliefs in the practice of teaching' in *Journal of. Curriculum Studies, 19 pp,*317–328.
Nutbrwon, C., and Carter, C (2010) 'The tools of assessment: watching and learning' in Pugh, G., and Duffy B., (Eds.) (5th ed) *Contemporary issues in the Early Years* London: SAGE

Pahares, F., (1992) 'Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct' in Review of Educational Research, Vol. 62, No 3, pp.307-332

Patton, M., (1990) *Qualitative Evaluation and Research Methods,* (2nd ed.) London Sage Publications

Robson, C., (2007) *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου,* (επιμ.) Μιχαλοπούλου, Κ, (μτφ. Νταλάκου Β., Βασιλικού Κ.,) Αθήνα Gutenberg, Γιώργος και Κώστας Δάρδανος.
Richardson, V. (1996). 'The role of attitudes and beliefs in learning to teach'. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* New York: Macmillan pp. 102–119.
Schifter, D., and Simon, M. A. (1992). 'Assessing teachers' development of a constructivist view of mathematics learning' in Teaching and Teacher Education, *8*(2), 187–197.
Spodek, B. (1988) 'Implicit theories of early childhood teachers: foundations for professional behavior', in: B. Spodek, O. N. Saracho and D. L. Peters (Eds) *Professionalism and the early childhood Practitioner* New York, Teachers College Press, 161–172.
Stuart, C., and Thurlow, D. (2000). 'Making it their own: Pre-service teachers' experiences, beliefs and classroom practices'. *Journal of Teacher Education, 51,* 113–121.

Thompson, A. (1992). 'Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research'. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* New York: Macmillan pp. 127–146.
Weisberg, H., Krosnick, J., and Bowen, B., (1996) (Eds.) *An introduction to survey research polling and data analysis*, London: SAGE

**https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/335504/EYFS_framework_from_1_September_2014__with_clarification_note.pdf**
**accessed 20/5/2015**