

Panhellenic Conference of Educational Sciences

Vol 2014, No 1 (2014)

4th Conference Proceedings

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

4^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας
20 - 22 ΙΟΥΝΙΟΥ 2014

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016
ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:
Παπαδότος Γιάννης
Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα
Μπαστιά Αγγελική

ΑΘΗΝΑ

**Η Σημασία του παιχνιδιού στη διδασκαλία της
ανάγνωσης: Απόψεις νηπιαγωγών**

Αγγελική Κωστοπούλου

doi: [10.12681/edusc.304](https://doi.org/10.12681/edusc.304)

To cite this article:

Κωστοπούλου Α. (2016). Η Σημασία του παιχνιδιού στη διδασκαλία της ανάγνωσης: Απόψεις νηπιαγωγών. *Panhellenic Conference of Educational Sciences*, 2014(1), 251–270. <https://doi.org/10.12681/edusc.304>

Η Σημασία του παιχνιδιού στη διδασκαλία της ανάγνωσης: Απόψεις νηπιαγωγών

Αγγελική Κωστοπούλου
Διδάσκουσα ΙΕΚ 470 ΠΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Βόλου
ak3745@otenet.gr

Περίληψη

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 δεδομένων.

Τα ευρήματα της μελέτης υπέδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί στους ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς χρησιμοποιούν το παιχνίδι και το περιβάλλον για να ενισχύσουν την έμμεση διδασκαλία της ανάγνωσης, ως μέρους ενός ολιστικού προγράμματος. Αντίθετα όσοι νηπιαγωγοί που δουλεύουν σε τμήματα νηπιαγωγείου που υπάγονται σε δημόσια σχολεία, και νηπιαγωγοί που δουλεύουν σε Reception Classes σε δημόσια δημοτικά σχολεία, αν και αποδέχονται την σημασία της ελεύθερης έκφρασης μέσω του παιχνιδιού, είναι αντιμέτωποι με απαιτήσεις που σχετίζονται με την επίτευξη συγκεκριμένων διδακτικών στόχων. Αυτές οι διαφορές στους ρόλους των νηπιαγωγών, φαίνεται να σχετίζονται με σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις πεποιθήσεις και τις πρακτικές που ακολουθούν στη διδασκαλία της ανάγνωσης.

Λέξεις-Κλειδιά

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, διδασκαλία ανάγνωσης, προσχολική εκπαίδευση.

Abstract

This presentation will discuss the results of a research study into the beliefs and understandings of the teaching of reading held by teachers in different early years settings, specifically teachers in day nurseries in school based nursery classes, and in reception classes in primary schools. Questionnaires interviews and observations were used as methods of data collection.

The study revealed that practitioners who worked in Private Day Nurseries used play and the environment in order to facilitate contextualised teaching as part of a holistic curriculum. By contrast practitioners who worked in Nursery Classes attached to Primary Schools and teachers who worked in Reception Classes, even though accepted the importance of free expression faced demands to meet specific learning attainments. These differences in the roles of early years practitioners appeared to be associated with significant differences in their beliefs and practices in teaching reading.

Keywords

Teacher training teaching of reading early years education

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τους O'Sullivan, MacPhail, & Tannehill (2009), το τι κάνουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη από τη διδασκαλία μέχρι την ενίσχυση και από την διαπραγμάτευση στο χτίσιμο σχέσεων με τους μαθητές είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων. Μέσα σε αυτούς οι O'Sullivan, (και συν.) (2009) συμπεριλαμβάνουν την κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου, τη διδακτική πρακτική και τις πεποιθήσεις, σε συνδυασμό με τις εμπειρίες που συνέβαλαν στο σχηματισμό τους.

Οι Deng, Chai, Tsai & Lee (2012) διαχωρίζουν τις πεποιθήσεις σε γνωσιολογικές και παιδαγωγικές. Οι γνωσιολογικές πεποιθήσεις κατά τους Deng (και συν.) (2012) είναι κεντρικές εννοιολογικές δομές που επηρεάζουν τι μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί και πώς αυτοί παίρνουν διδακτικές αποφάσεις. Επιπλέον οι Deng (και συν.) (2012) τονίζουν ότι «οι γνωσιολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών είναι εκείνες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όταν μελετάμε τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών μέσα στο παρόν εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αυτό γιατί η εκπαίδευση σήμερα εστιάζει σε μεταρρυθμίσεις που επικεντρώνουν στην καλλιέργεια της ικανότητας να δημιουργούμε τη γνώση» (σ.246). Τέλος οι Deng (και συν.) (2012) αναφέρονται στις παιδαγωγικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και τις χαρακτηρίζουν ως παραδοσιακές ή κονστρουκτιβιστικές. Οι εκπαιδευτικοί που κλίνουν προς την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση κατά τους Deng (και συν.) (2012), δομούν το μαθησιακό περιβάλλον έτσι ώστε να προάγει την ενεργητική μάθηση. Τέλος δεν περιορίζουν τους μαθητές στο τι και με ποιο τρόπο θα το μάθουν αλλά ανταποκρίνονται στα ερεθίσματα που οι μαθητές προσφέρουν.

Επιπλέον ο Targan (2012) υποστηρίζει ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ασκούν σημαντική επίδραση στην πρόθεσή τους να υιοθετήσουν νέες στρατηγικές διδασκαλίας. Αυτό γιατί σύμφωνα με τον Pajares (1992), οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών «ασκούν επίδραση στις αντιλήψεις και στις κρίσεις τους που με την σειρά τους επηρεάζουν την συμπεριφορά τους στην τάξη. Επομένως η κατανόηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία, αν θέλουμε να βελτιώσουμε την επαγγελματική τους προετοιμασία και τις διδακτικές πρακτικές που θα ακολουθήσουν» (σ.307)

Επιπρόσθετα ο Pajares (1992) έχει αποδώσει μεταξύ άλλων στις πεποιθήσεις τα παρακάτω χαρακτηριστικά: α) οι καινούριες πληροφορίες φιλτράρονται μέσω των πεποιθήσεων, β) οι πεποιθήσεις ιεραρχούνται ανάλογα με τη σχέση τους με ήδη υπάρχουσες, γ) κάποιες πεποιθήσεις είναι πιο αδιαμφισβήτητες σε σχέση με άλλες, δ) είναι σχετικά δύσκολο για τους ενήλικες να αλλάξουν τις πεποιθήσεις τους, και τέλος ε) οι πεποιθήσεις μπορούν να επηρεάσουν το πώς αντιλαμβανόμαστε τα γεγονότα αλλά μπορούν επίσης να οδηγήσουν και σε λάθος αντίληψη της πραγματικότητας

Κατ' ακολουθία η Thomas (2010) υποστηρίζει ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών βρίσκονται στην καρδιά της διαδικασίας κοινωνικοποίησης και μάθησης. Συμβάλλουν καθοριστικά στην ατμόσφαιρα που δημιουργείται μέσα στην τάξη.

Επίσης το να στέκεται ο εκπαιδευτικός κριτικά απέναντι στις διδακτικές πρακτικές που ακολουθεί μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερη κατανόηση των πεποιθήσεών του, κάτι που με τη σειρά του μπορεί κατά την Thomas (2010) να τον κάνει πιο αποτελεσματικό στην άσκηση των καθηκόντων του.

Οι δραστηριότητες που επομένως οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν στα παιδιά είναι αποτέλεσμα κατά την Aubrey (1997) ενός συνδυασμού αισθημάτων και πεποιθήσεων «που αλληλεπιδρούν με το γνωστικό αντικείμενο και υποθέσεις σχετικά με το πώς διδάσκουμε και πώς μαθαίνουν τα παιδιά αντίστοιχα. Γνώσεις, πεποιθήσεις και προδιαθέσεις τέτοιου είδους, θα υποστηρίξουν και θα περιορίσουν το τι κάνουν οι εκπαιδευτικοί με τα παιδιά. Ακόμα και αν οι απόψεις τους για την μάθηση διαφοροποιηθούν, τα θέματα που θα επιλέξουν να διδάξουν θα επηρεάζονται πάντα από τη γνωστική κατάρτιση που διαθέτουν» . Aubrey (1997) (σ.41)

Η μελέτη

Η ερευνητική μελέτη από την οποία προκύπτει αυτή η ανακοίνωση αναφέρθηκε στις απόψεις και τις πεποιθήσεις των νηπιαγωγών και ανθρώπων που εργάζονται ως νηπιαγωγοί σχετικά με την διδασκαλία της ανάγνωσης. Επίσης εξετάστηκαν και οι σχέσεις μεταξύ των απόψεων των συμμετεχόντων και των διδακτικών πρακτικών που ακολουθούν στην τάξη. Χρησιμοποιώντας ένα μικρό ποσοστό από το υλικό που συλλέχθηκε σε αυτή την ανακοίνωση θα συζητηθούν οι απόψεις των συμμετεχόντων για τη συμβολή του παιχνιδιού στη διδασκαλία της ανάγνωσης

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 προκαταρκτική 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

Έχοντας υπόψη τα τρία θεωρητικά μοντέλα σχετικά με την αναγνωστική διαδικασία (bottom up, top down and interactive) (Πόρποδας 2002) και παρά το γεγονός ότι ο Merchant (1999) υποστηρίζει πως «πρόκειται για μια τεχνητή διάκριση»(σ.71), ένα από τα θέματα που ερευνήθηκαν μέσα από το ερωτηματολόγιο ήταν η θεωρητική προσέγγιση με βάση την οποία οι συμμετέχοντες προσέγγιζαν την ανάγνωση.

Σε μια από τις ερωτήσεις σχετικά με τις πεποιθήσεις των συμμετεχόντων για την ανάγνωση, τους δόθηκαν τρεις προτάσεις όπου η κάθε μια αντιπροσώπευε μια δυνητικά σημαντική πτυχή στη διαδικασία μάθησης της ανάγνωσης από τα παιδιά. Τους ζητήθηκε να βαθμολογήσουν τις προτάσεις με βάση τη σπουδαιότητά τους σε

κλίμακα 1-3 με το τρία να αντιπροσωπεύει την πιο σημαντική πρόταση. Οι βαθμοί που δόθηκαν σε κάθε πρόταση αθροίστηκαν στο τέλος.

Τα αποτελέσματα (από 86 συμμετέχοντες) παρουσιάζονται παρακάτω:

Πίνακας 1

Για να μάθουν να διαβάζουν τα παιδιά πρέπει να διδαχθούν να:	Συνολικός βαθμός σπουδαιότητας¹
Γνωρίζουν τον αλφαβητικό κώδικα(bottom-up model)	156
Βγάζουν νόημα από ένα κείμενο (top-down model)	148
Χρησιμοποιούν συνδυαστικά δεξιότητες (interactive model)	194

¹ Τρεις βαθμοί δίνονταν όταν η συγκεκριμένη πτυχή αξιολογούνταν ως η πιο σημαντική, δύο όταν θεωρούνταν λιγότερο σημαντική και ένας όταν η πτυχή θεωρούνταν η λιγότερο σημαντική από όλες για την κατάκτηση της ανάγνωσης από τα παιδιά.

Πίνακας 1: Διαβάθμιση από τους συμμετέχοντες κύριων στόχων σχετικά με τη διδασκαλία της ανάγνωσης

Από τα νούμερα αυτά φαίνεται ότι υπάρχει γενική συμφωνία μεταξύ των συμμετεχόντων ότι πρώτη σε σπουδαιότητα είναι η ικανότητα να χρησιμοποιούν τα παιδιά συνδυαστικά δεξιότητες. Αυτό σημαίνει να χρησιμοποιούν τόσο τρόπους αναγνώρισης λέξεων και γραμμάτων όσο και νοήματος. Ταυτόχρονα σημειώνεται ότι και άλλες προτεραιότητες εκφράστηκαν από τους συμμετέχοντες.

Σε επόμενη ερώτηση παρουσιάστηκαν στους συμμετέχοντες μια σειρά από τεχνικές διδασκαλίας της ανάγνωσης και τους ζητήθηκε να τις κατατάξουν με βάση τη συχνότητα χρησιμοποίησής τους από τους νηπιαγωγούς/παιδαγωγούς. Ο αριθμός των τεχνικών ήταν επτά και 1 βαθμός δόθηκε στην πιο συχνά χρησιμοποιούμενη τεχνική ενώ επτά στην χρησιμοποιούμενη λιγότερο συχνά από όλες. Οι βαθμοί που δόθηκαν σε κάθε τεχνική στο τέλος αθροίστηκαν. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται παρακάτω:

Πίνακας 2

Τεχνική (n=86)	Συνολικό Αθροισμα
Αφήγηση Ιστορίας	485
Μεγάλα βιβλία	459
Παιχνίδι	408
Προγράμματα διδασκαλίας (Reading schemes)	294
Ομαδική ανάγνωση	274
Ανάγνωση ανά ζεύγη	153
Σιωπηρή Ανάγνωση	127

Πίνακας 2: Συχνά χρησιμοποιούμενες διδακτικές τεχνικές

Παρά το γεγονός ότι σημειώθηκε από τους συμμετέχοντες ότι πολλές τεχνικές είναι αλληλένδετες και κατατάχθηκαν μόνο για χάρη της ερώτησης η προτίμηση των ερωτωμένων είναι σαφής υπέρ της αφήγησης ιστορίας, των βιβλίων μεγάλου σχήματος και του παιχνιδιού αντίστοιχα.

Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι και στις δύο ερωτήσεις σε μια προσπάθεια να υπολογιστούν τα αποτελέσματα η ερευνήτρια αποφάσισε να αντιστρέψει τη βαθμολόγηση των απαντήσεων. Έτσι τρεις βαθμοί δόθηκαν στην πιο σημαντική πρόταση αναφορικά με την πρώτη ερώτηση δύο στη δεύτερη πιο σημαντική και ένας στη λιγότερο σημαντική. Το ίδιο έγινε και στη δεύτερη ερώτηση. Ο λόγος πίσω από την απόφαση αυτή ήταν να υπάρξει η δυνατότητα να εκπροσωπηθούν με το μηδέν οι απαντήσεις που λείπουν.

Συνέντευξη

Η Haggard (2014) χρησιμοποιεί τον ορισμό του αναδυόμενου γραμματισμού που δίνεται από το Florida Literacy and Reading Excellence Center. Σύμφωνα με αυτό τον ορισμό ο αναδυόμενος γραμματισμός ορίζεται ως «ένα αναπτυσσόμενο φάσμα κατανόησης συμβατικών και μη πρακτικών γραμματισμού, σε σχέση με την γραφή. Αυτές οι συμπεριφορές γραμματισμού αρχίζουν πριν από τη σχολική εκπαίδευση και σταδιακά οδηγούν σε συμβατικές συμπεριφορές σχετικά με την εκφορά της ανάγνωσης του προφορικού λόγου και της σκέψης» (σ.45) Η Clay στο (Puett-Miller 2010) προχωρά σε ένα πιο πρακτικό ορισμό του αναδυόμενου εγγραμματισμού υποστηρίζοντας ότι είναι «ότι ξέρει ένα παιδί για τη γραφή και την ανάγνωση πριν μάθει να γράφει και να διαβάζει με συμβατικό τρόπο» Η Puett-Miller (2010) (σ.16) τέλος συμπληρώνει : « Αντί για τα τυπικού σχήματος βιβλία ανακατέψτε τα. Αυξήστε το ενδιαφέρον των παιδιών. Φέρτε στην αντίληψή τους όσα περισσότερα εξώφυλλα είναι δυνατό. Στα παιδιά αρέσει να δοκιμάζουν και να εξερευνούν με τα χέρια τους τις σελίδες τις εικόνες διαβάζοντας ή όχι αφήστε τα»

Όσα αναφέρονται από τη Haggard (2014) και τους υπολοίπους ερευνητές, αντικατοπτρίζονται στα παρακάτω:

Basically we have an aim set up for our children that by the time they leave here we want them to be able to achieve certain goals in language and literacy; in that respect we do not expect them to learn to actually read words but to recognise that when we open the books the writings have a meaning and it tells them a story, that they are able to open a book and actually look at the bottom of the page, or point the writing out, recognise their name, that is the first sign of reading. To be able to recognise simple things, that is how they start to learn how to recognise letters and familiar words

(Private Day Nursery Practitioner)

Η Flint (2010) αναφέρεται στην Transactional Reading Theory σύμφωνα με την οποία η ανάγνωση είναι μια αμφίδρομη διαδικασία μεταξύ αναγνωστών και

κειμένου. Οι αναγνώστες φέρνουν μαζί τους τις προηγούμενες γνώσεις τους σε σχέση με τη γλώσσα στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν το νόημα του κειμένου. Οι αναγνώστες «έχουν μια αμοιβαία σχέση με το περιβάλλον και η αλληλεπίδρασή τους με το κείμενο οδηγεί σε προφορικές απαντήσεις όπου οι συμμετέχοντες μοιράζονται τις γνώσεις τους και τις απαντήσεις τους με τους άλλους» Flint (2010)(σ.290). Οι απόψεις των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα φαίνεται να συγκλίνουν με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω. Συγκεκριμένα δηλώνουν:

Sometimes we have a much more structured literacy session where a member of staff will sit with a big book and a book stand and we will actually very deliberately look at it –is the book the right way up, this is the cover, this is the author, this is the illustrator. The author is the person who writes the story; the illustrator is the person who draws the pictures for the story. When we do start to read, the adult will actually model the process of reading by following the print. This will help the children to look for clues in the pictures and we will look for perhaps our sound of the week and find a word that begins with that sound. That will be a very particular literacy time, but they will also have times

(Nursery Class attached to a Primary school Practitioner)

Ο Πόρποδας (2002) υποστηρίζει ότι σύμφωνα με τα μοντέλο της διττής θεμελίωσης «η μάθηση της ανάγνωσης βασίζεται στην ανάπτυξη δύο θεμελιωδών λειτουργικών διαδικασιών: μιας λογογραφικής διαδικασίας (για τη διεκπεραίωση της λέξης ως συνόλου) και μιας αλφαβητικής διαδικασίας (για την αποκωδικοποίηση και φωνολογική μετάφραση των γραμμάτων της λέξης). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η εκμάθηση της ανάγνωσης για την αγγλική γλώσσα γίνεται σε τέσσερις φάσεις: Μία από αυτές είναι η θεμελιακή ανάγνωση κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά μαθαίνουν τα γράμματα και τους φθόγγους και στη συνέχεια αναπτύσσουν τις δύο θεμελιώδεις λειτουργίες λογογραφική και αλφαβητική αντίστοιχα» (σ.347). Οι απόψεις των νηπιαγωγών που εργάζονται σε Reception Classes φαίνεται να συγκλίνουν με τα παραπάνω. Συγκεκριμένα δηλώνουν:

‘Well they should know all the sounds of all the letters of the alphabet, all the individual sounds. The more able children will be able to blend sounds together. I think all the children should be able to build simple words, simple phonic words, for instance ‘yes’ and ‘stop’. And the majority of them, I think should have a good basic word vocabulary, sight vocabulary, and be able to read books’.

(Reception Class Teacher)

Παρατήρηση

Στις συνεντεύξεις τους, οι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι σκοπός τους ήταν να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των παιδιών για την ανάγνωση και να τα κάνουν να διασκεδάσουν με τη διαδικασία. 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 ημέρας, 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 λεπτών 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

Η Robson (2004) ισχυρίζεται ότι το περιβάλλον των νηπιαγωγείων και των παιδικών σταθμών παρουσιάζει πολλές ομοιότητες. Ο τρόπος με τον οποίο είναι διακοσμημένος και οργανωμένος ο χώρος αντικατοπτρίζει για τη Robson (2004) «την φιλοσοφία και τις πεποιθήσεις σε σχέση με την προσχολική αγωγή που υιοθετούν όσοι εργάζονται μέσα σε αυτά. Οι όποιες ομοιότητες όμως σταματούν εκεί. Ο χώρος ζωντανεύει μέσα από τον τρόπο που χρησιμοποιείται και είναι λάθος να ταυτοποιηθεί η οργάνωση του χώρου με το πρόγραμμα. Το τι κάνουν τα παιδιά μέσα στο χώρο και με τα υλικά που τους προσφέρονται μετράει»(σ.205)

Την ίδια στιγμή, σύμφωνα με την Thomas (2010) η International Reading Association έχει αποδώσει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στους αποτελεσματικούς δασκάλους της ανάγνωσης. Μέσα σε αυτά μεταξύ άλλων περιλαμβάνονται: « α) η κατανόηση του πώς αναπτύσσεται η γραφή και η ανάγνωση και η πεποίθηση ότι όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν. β) η συνεχής αξιολόγηση της ατομικής προόδου των παιδιών και η σύνδεση της διδασκαλίας της ανάγνωσης με τις προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών. γ) Η γνώση πολλών τεχνικών διδασκαλίας και η ικανότητα να τις συνδυάζουν αποτελεσματικά και τέλος δ) η προσφορά ποικιλίας κειμένων στα παιδιά να διαβάσουν» (σ.3).

Ταυτόχρονα η Browne (1998) υποστηρίζει ότι η διδασκαλία της ανάγνωσης υποστηρίζεται από τις συνειδητές ή μη απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το τι σχετίζεται με το να μαθαίνουν τα παιδιά να διαβάζουν το οποίο με απλά λόγια μπορεί να συσχετιστεί με τις θεωρητικές προσεγγίσεις τις σχετικές με την ανάγνωση. Η προσέγγιση που θα υιοθετηθεί «επηρεάζει τις ικανότητες δεξιότητες και διαδικασίες στις οποίες δίνεται έμφαση και τη σειρά με την οποία διδάσκονται. Αυτό συνδέεται με τον ορισμό που οι εκπαιδευτικοί δίνουν στην ανάγνωση και την κατανόησή τους σε σχέση με τις στρατηγικές διδασκαλίας και τις χρήσεις της ανάγνωσης» (σ.8).

Στην προσπάθεια να χαρακτηριστούν οι πεποιθήσεις των νηπιαγωγών σχετικά με την ανάγνωση χρησιμοποιήθηκαν θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με την αναγνωστική διαδικασία. Η ερμηνεία που δόθηκε είναι αποκλειστικά δική μας. Κανένας από τους συμμετέχοντες δεν υπέδειξε ότι έχει γνώση των θεωρητικών προσεγγίσεων. Τους δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο που περιλάμβανε τις τρεις προτάσεις που συνδέονται με τις θεωρητικές προσεγγίσεις. Έγινε προσπάθεια να ερμηνευθεί ό,τι ειπώθηκε από τους συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις τους σχετικά με το πώς διδάσκουν την ανάγνωση. Υποστήριξαν ότι ένα παιδί πρέπει να μπορεί να χρησιμοποιεί συνθετικά μια σειρά από δεξιότητες για να μπορεί να κατακτήσει το νόημα ενός κειμένου. Την ίδια στιγμή η εκμάθηση του αλφαριθμητικού κώδικα χαρακτήριζε το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων που προσφέρονταν στα παιδιά.

Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι όσοι από τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα εργάζονταν σε ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς ή σε τάξεις νηπιαγωγείου που υπάγονταν σε δημοτικά σχολεία είχαν κατάρτιση που δίνει έμφαση στα πρακτικά προσόντα. Επίσης η κατάρτιση των ατόμων αυτών δίνει έμφαση στο ρόλο της ανατροφής του παιδιού για τον παιδαγωγό της προσχολικής ηλικίας. Τα άτομα αυτά δεν ήταν εκπαιδευτικοί και δεν είχαν προπτυχιακή εκπαίδευση σε σχέση με τη διδασκαλία της ανάγνωσης. Το κυρίαρχο καθήκον τους απέναντι στο παιδί έχει να κάνει με την κοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη και την ευτυχία του στο σχολείο. Πίστευαν ότι η δημιουργία τέτοιων συνθηκών θα κάνει με τη σειρά της την μάθηση ευκολότερη. Από την άλλη πλευρά οι νηπιαγωγοί που εργάζονται σε Reception Classes σε δημόσια δημοτικά σχολεία, έχουν ως μέρος των προπτυχιακών σπουδών τους διδαχθεί πώς να σχεδιάζουν δραστηριότητες και να διδάσκουν την ανάγνωση.

Οι συμμετέχοντες που εργάζονταν σε ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς δεν αισθάνονταν την ανάγκη να σχεδιάσουν δραστηριότητες ειδικά για την ανάγνωση. Αυτό γιατί θεώρησαν την ανάγνωση και τη γραφή ως δραστηριότητες αλληλένδετες που εντάσσονται στο καθημερινό πρόγραμμα των παιδιών μέσα από δραστηριότητες ρουτίνας και μέσα από το παιχνίδι τους. Μαζί με τα άτομα που εργάζονταν σε τάξεις νηπιαγωγείου που υπάγονταν σε σχολεία φαίνεται να υποστηρίζουν την άποψη ότι ένα πλαίσιο διδασκαλίας που θα δημιουργεί τις προϋποθέσεις για γλωσσική ανάπτυξη θα βοηθήσει και στην κατάκτηση της ικανότητας της ανάγνωσης από τα παιδιά.

Για τις δυο αυτές κατηγορίες επαγγελματιών σκοπός τους ήταν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον που να προάγει τη γραφή και μέσα από το παιχνίδι να βοηθήσουν τα παιδιά να κατακτήσουν στοιχεία της ανάγνωσης. Για τους παιδαγωγούς κάθε δραστηριότητα έχει δυναμική. Νόημα και σκοπός δεν μπορούν να διαχωριστούν από

τις δραστηριότητες που παρουσιάζονται κάθε μέρα στα παιδιά. Οι απόψεις των παιδαγωγών μπορεί να θεωρηθεί ότι έχουν κοινά στοιχεία με αυτές του Froebel όπου ισχυρίζονταν ότι μια από τις πιο σημαντικές δεξιότητες που πρέπει να κατακτήσουν τα παιδιά είναι αυτή της επικοινωνίας. Ο Froebel υποστήριξε ότι η γλωσσική ανάπτυξη εξαρτάται από το έντονο παιχνίδι με ό,τι μπορεί να βρεθεί στο περιβάλλον. Όσο περισσότερα δημιουργήματα φτιάξει ένα παιδί τόσο περισσότερους συσχετισμούς θα κάνει. Αυτοί με την σειρά τους θα το οδηγήσουν σε πιο σύνθετες ιδέες και στο να ψάξει για καινούριες λέξεις.

Ο Froebel θεωρεί τη γλωσσική ανάπτυξη ως μια συμβολική λειτουργία μέσα στα πλαίσια της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού και δίνει έμφαση στο δημιουργικό κομμάτι της διαδικασίας. «Το σκόπιμο παιχνίδι μπορεί να είναι ένας ω συντελεστής στην προσπάθεια ειδικότερα όταν η δραστηριότητα γίνεται μαζί με συνομηλίκους. Αυτό γιατί το παιδί ψάχνει για την κατάλληλη λέξη για να δώσει νόημα και να δημιουργήσει εσωτερικές συνδέσεις στο παιχνίδι του» Liebschner(1992)(p.137).

Αναφορικά με τους νηπιαγωγούς που εργάζονται σε Reception Classes το νέο αναλυτικό πρόγραμμα που θα ισχύσει από το Σεπτέμβριο του 2014 υποδεικνύει ότι όλες οι γνωστικές περιοχές πρέπει να προσεγγίζονται μέσα από σχεδιασμένες και σκόπιμες παιγνιώδεις δραστηριότητες που θα κατευθύνονται τόσο από το δάσκαλο όσο και από το παιδί. Αναγνωρίζεται με τον τρόπο αυτό η συμβολή του παιχνιδιού στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του παιδιού και της ικανότητάς του να ανταποκρίνεται στην ενεργητική μάθηση. Την ίδια στιγμή όμως το αναλυτικό πρόγραμμα ξεκάθαρα υποδεικνύει ότι τα παιδιά μέχρι να τελειώσουν την Reception Class [πρώτος χρόνος του σχολείου] θα πρέπει να μπορούν αναφορικά με την ανάγνωση να πετυχαίνουν συγκεκριμένους στόχους που μεταξύ άλλων περιλαμβάνουν: « τη γνώση και χρήση των φωνημάτων έτσι ώστε να αποκωδικοποιούν απλές λέξεις και να τις διαβάζουν με ακρίβεια. Επίσης πρέπει να μπορούν να διαβάσουν και μερικές οικείες λέξεις.» (σ.11)

Οι σαφείς κατευθύνσεις που δίνονται από το αναλυτικό πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο σε συνδυασμό με το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων που προσφέρθηκαν στα παιδιά από όσους συμμετέχοντες εργάζονται σε Reception Classes επιτρέπουν την υπόθεση ότι μπορεί οι δραστηριότητες να διατηρούν τον παιγνιώδη χαρακτήρα τους αλλά το περιεχόμενό τους είναι περιορισμένο και ο/η νηπιαγωγός έχει κυρίαρχο ρόλο στην εφαρμογή τους.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τους Stephens & Brown (2000), οι εκπαιδευτικοί «μπορούν να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητά τους με το να ενσωματώσουν στρατηγικές που στοχεύουν στον αλφαριθμητισμό μέσα στη διδασκαλία τους»(σ.9). Οι συμμετέχοντες στη συγκεκριμένη μελέτη μπορεί να μην είχαν γνώση των θεωρητικών προσεγγίσεων σχετικά με την ανάγνωση, αλλά ήταν ξεκάθαροι σχετικά με την παιδαγωγική που επέλεξαν να ακολουθήσουν σχετικά με την ενίσχυση της διαδικασίας γραμματισμού. Οι επιλογές που έκαναν οι συμμετέχοντες σε σχέση με τις διδακτικές τεχνικές που ακολούθησαν, όπως δηλώθηκε στις συνεντεύξεις τους και έγινε αντιληπτό από την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, υπέδειξαν ότι σχετικά με την ανάγνωση η συστηματική και λεπτομερής καθοδήγηση μπορεί να μην είναι κατάλληλος τρόπος διδασκαλίας.

Όλοι όσοι συμμετείχαν σε αυτή την έρευνα αποδέχονται την συμβολή του παιχνιδιού στην διδασκαλία της ανάγνωσης και δείχνουν να συμφωνούν με τους Roskos & Christie (2011) που υποστηρίζουν ότι περιβάλλοντα παιχνιδιού που εμπλουτίζονται με δραστηριότητες γραμματισμού ενισχύουν ανάλογες συμπεριφορές. Γεμίζοντας το περιβάλλον των παιδιών με υλικά που υποβοηθούν το γραμματισμό, ενισχύονται ταυτόχρονα και οι αλληλεπιδράσεις συναφούς περιεχομένου μέσα από το παιχνίδι. Αν η παιδαγωγική είναι η επιδίωξη ενός εκπαιδευτικού στόχου που για την παρούσα μελέτη είναι η διδασκαλία της ανάγνωσης, τότε « η ανάμειξη και η παρέμβαση του νηπιαγωγού πρέπει να γίνεται με σκοπό να κατευθύνει την απόκτηση δεξιοτήτων από τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι τους. Αν αυτό συμβεί τα παιδιά με την σειρά τους θα μοιραστούν τις σχετικές γνώσεις και δεξιότητες μέσα από τις δραστηριότητες τους» (σ.211).

Με αυτό το δεδομένο θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι το να γνωρίσουν περισσότερα οι νηπιαγωγοί/παιδαγωγοί για τις θεωρητικές προσεγγίσεις αναφορικά με τη διδασκαλία της ανάγνωσης μπορεί να τους βοηθήσει να ενισχύσουν τις δεξιότητες και ικανότητες που έχουν τα παιδιά σχετικά με την ανάγνωση πιο αποτελεσματικά. Οι νηπιαγωγοί μαθαίνουν κατά τη διάρκεια της καριέρας τους. Αν όμως μάθουν μόνο μέσα από τις εμπειρίες τους η ανάπτυξή τους θα είναι περιορισμένη. Επομένως οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη επιμόρφωσης στην προσπάθειά τους να βελτιώσουν τις διαδικασίες διδασκαλίας και τα περιβάλλοντα μάθησης» Day (1999) (σ.2). Κάτι τέτοιο μπορεί να συμβάλλει στην επιτυχία των παιδιών που είναι ένα από τα κύρια ζητούμενα σε μια εποχή αλλαγών στις εκπαιδευτικές πρακτικές

Βιβλιογραφία

- Alexander, R. (2009). *The Cambridge Primary Review*. Accessed in 19/5/14 from <http://www.primaryreview.org.uk/>
- Aubrey, C., (1997). *Mathematical teaching in the early years, An investigation of teachers' subject knowledge*, London: Falmer Press
- Browne, A., (1998). *A practical guide to teaching reading in the Early Years*, London: Paul Chapman
- Cunningham, A., &Carroll, J., (2011). 'The development of early literacy in Steiner- and standard-educated children' *British Journal of Educational Psychology*, 81, 475-490.
- Day C., (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning* London Falmer Press
- DfES/QCA (2000). *Curriculum Guidance for the Foundation Stage*, London: DfES/QCA.
- DfE (2014). *Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five* London: DfE

- Deng, F., Chai, C., Tsai, C.-C., & Lee, M.. (2014). The Relationships among Chinese Practicing Teachers' Epistemic Beliefs, Pedagogical Beliefs and Their Beliefs about the Use of ICT. *Educational Technology & Society*, 17 (2), 245–256
- Flint, T., (2010). 'Making Meaning Together: Buddy Reading in a First Grade Classroom' *Early Childhood Educational Journal* 38: 289-287
- Friesen, A., and • Butera, G., (2012). ' You Introduce All of the Alphabet...But I Do Not Think it Should be the Main Focus''': Exploring Early Educators' Decisions about Reading Instruction' *Early Childhood Education Journal* 40, 361-368
- 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
- Haggard, G., (2014) 'Setting the stage for purposeful communication: Fostering Emergent Literacy' Purposeful Communication, *The Delta Kappa Gamma Bulletin* 45-48
- Juel, C., Biancarosa, G., Coker, D., & Deffes, R. (2003). Walking with Rosie: A cautionary tale of early reading instruction. *Educational Leadership*, 60(7), 12-18.
- Liebschner, J., (1992). *A Child's work Freedom and Guidance in Froebel's Educational Theory and Practice*, Cambridge: The Lutterworth Press
- O'Sullivan, M. MacPhail, A., & Tannehill, D., (2009). 'A career in teaching: Decisions of the heart rather than the head'. *Irish Educational Studies* 28, no. 2, May/June: 171–91.
- Pajares M. E (1992). 'Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct'. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Patton, M., (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*, (2nd ed.) London Sage Publications
- Πόρποδας, Κ., (2002). *Η Ανάγνωση Πάτρα Του ιδίου*
- Puett-Miller, C., (2010). *Before They Read: Teaching Language and Literacy Development through Conversations, Interactive Read-alouds, and Listening Games* Maupin House
- Robson, S., (2004). 'The physical environment' in Miller, L., and Devereux, J., (2004) (Eds.) *Supporting Children's Learning in the early years*, London: David Fulton

Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα : Gutenberg.

Roskos, C., & Christie, J., (2011). ‘ The Play-Literacy Nexus and the Importance of Evidence-Based Techniques in the Classroom’ *American Journal of Play* 4(2) 204-225

Stephens, E., & Brown, J., (2000). *A handbook of content literacy strategies: 75 practical reading and writing ideas*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Tarman, B (2012). ‘Prospective Teachers' Beliefs and Perceptions about Teaching as a Profession’ *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12 (3) 1964-1973

Thomas, U., (2010) ‘Literacy Lessons and Pre-service Teachers: Belief Systems, Reflective Responses’ University of West Georgia on line submission ED 519838 accessed from ERIC on 16/6/14

Παράθεμα 1

INTERVIEW GUIDE

- What should a child be able to deal with by the end of his/her year in the setting?
- What would you as a teacher/practitioner would be happy for the child to know in terms of reading by the end of his/her year in the setting?
- Do you follow a certain routine everyday in terms of reading ?
- How do you assess children’s progress?
- Has your pre-service training made you capable of teaching reading to children of this age?
- Give me your opinion about the Curriculum Guidance for the Foundation Stage (QCA 2000)

Παράθεμα 2

Early Years Educators Beliefs about the Teaching of Reading Questionnaire

Section 1

Personal Information

1) *Please tick the appropriate box*

Gender : Male Female

1) *Length of teaching experience (including this year as a full year)*

1 year 2-5 years 6-10 years

11-20 years More than 20 years

1) *Please tick any qualification, which you hold*

BTEC in Nursery Nursing NVQ in Child Care (3 and 4)

Teachers Certificate B.Ed.

BA(QTS) NNEB

BA B.Sc.

PGCE PhD.

Other (Please specify)

1) *Please state the kind of Nursery in which you work this year*

Nursery School

Nursery Classes attached to Roman Catholic school

Nursery Classes attached to C.E. school

Reception Class

Reception Class attached to Primary school (non-denominational)

Reception Class attached to Roman Catholic school

Reception Class attached to C.E. school

Private Day Nursery

Work place Nursery

Community and non –profit making Day Nursery

University/College school Day Nursery

Other (please specify)

1) *Do you hold any special post of responsibility related to reading in your school?*

Yes

No

If yes please specify

1) Please state the size of the group of children for whom you are responsible

Under 20

21-25

26-30

31-35

More than 36

Other (please specify)

1) How confident are you about teaching reading?

Very confident

Quite confident

Confident in a limited way

Not at all confident

I do not know / I can not tell

Teachers' Beliefs about reading

Section 2

The following section suggests some of the characteristics involved in beginning reading. Please rank them 1-3 as you grade them. Give 1 to the most important 2 to the second most important and finally 3 to the least important.

1) Being able to read means :

- a) Knowing the alphabetical code
- b) Being able to extract meaning from a text
- c) Being able to integrate a number of skills in order to extract meaning

1) *Please rate each of the following statements by circling the appropriate number. Numbers representing the following values: 1 strongly agree 2 agree 3 disagree 4 strongly disagree 5 neutral.*

Children learn to read naturally as they acquire language skills	1	2	3	4	5
Phonics is the most important way of helping children learn to read	1	2	3	4	5

Acquiring phonic skills:

Direct teaching of phonics is not necessary since children learn the alphabetical code by encountering text in the company of literate people	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

In order for someone to read s/he needs to acquire the following skills:

Comprehension	1	2	3	4	5
Word recognition	1	2	3	4	5
Knowledge of letters and sounds	1	2	3	4	5

Reading activities can help the child improve the following skills:

<i>Speaking</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Listening</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Thinking</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

Teachers' Beliefs about Teaching Reading

Section 3

10) Please rate each of the following statements by circling the appropriate number. Numbers representing the following values: **1 strongly agree 2 agree 3 disagree 4 strongly disagree 5 neutral.**

<i>There is a fixed sequence of reading experiences which is necessary for the child to follow.</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>It is necessary for children to do reading at a fixed time every day.</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Methods of teaching reading should be subject to whole school decision making.</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Teachers' beliefs should be taken into account when decisions are made by the authorities about the National Curriculum.</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>What I have to teach about reading this year is manageable</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

The Early Learning Goals in teaching can be regarded as:

<i>A framework for teaching</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Useful for planning teaching</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Useful for carrying out teaching</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>A means of assessing children learning</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

Teaching Reading and Classroom Practice

Section 4

11) The following question presents 7 teaching techniques. Please rank them from 1-7. Give 1 to the most frequently used in your class 2 to the next most frequent and give 7 to the least frequent technique used in your class.

a) *Paired reading* b) *group reading* c) *silent reading*

d) *Story telling* e) *big books* f) *play*

g) *Reading Schemes*

Other reading techniques used with the children? (Please specify)

12) During a typical one- hour's Literacy Lesson how long do pupils:

Work individually

Work in groups

Work as a whole class

In the following questions please rate the factors that may influence your teaching practice. Numbers representing the following values: **1 Strong Influence 2 Significant Influence 3 Little Influence 4 No influence at all 5 Do not know /Can not tell.**

13) Factors that influence your teaching practice may include

<i>Early Learning Goals</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>National Curriculum</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>My school policy</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Head's views</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Colleagues' views</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Parents views</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>My own beliefs</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

14) What might lead you to change your teaching practice?

<i>A change imposed by the government</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Your own understanding of the positive effect that a new practice has on the class</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Suggestions of your colleagues</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

15) Which of the following you use most frequently in order to plan your teaching (Tick one box)

National Curriculum

My school scheme

Early Learning Goals

Commercially produced materials

National Literacy Strategy

Other (please specify)

The following two questions address constraints and ways of improving teaching practice respectively. **(Tick as many as apply)**

16) Sources of difficulty in the teaching of reading may involve:

Many topics to cover in order to deal with the National Curriculum

Large number of pupils in the class

Children home background

Lack of time

Lack of resources

Lack of teacher knowledge

Lack of motivation

Other (please specify)

17) Ways of improving teaching practice may include:

Co-operation between teachers

Clear school policy

In-service training

More time for reading

Parents involvement

Smaller class size

Quality of resources

Quantity of resources

Other (please specify)

18) Please give an example of a reading activity that you have recently done in class, which you think best exemplifies your approach to the teaching of reading. (Please state also the aims)

19) If you wish to make any comment please use the space below

Thank you very much for your help
Angeliki Kostopoulou