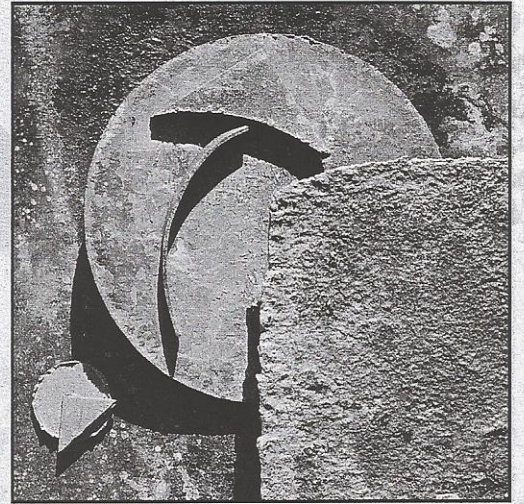


Π. Παπούλια-Τζελέπη • Α. Φτεριιάτη • Κ. Θηβαίος  
επιστημονική επιμέλεια



ΕΡΕΥΝΑ  
ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΗ  
ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ  
ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Ελληνικά  
Γράμματα

**Μ. Παπαδοπούλου, Π. Καβαλάρη**

Χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών για το γραμματισμό

παιδιών προσχολικής ηλικίας ..... 141

**ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ****ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ****Μ. Κονδύλη, Ν. Στελλάκης**

«Πρακτικές γραμματισμού» στην προδημοτική εκπαίδευση:

ένα πρόγραμμα, δύο προσεγγίσεις ..... 159

**Ε. Ανδρικοπούλου, Σ. Αποστόλου,****Θ. Μυλωνά, Ν. Στελλάκης**

«Είμαι ο/η...»: Μια διδακτική παρέμβαση για την ενίσχυση

της προφορικής επικοινωνίας και την ανάδυση του γραμματισμού ..... 181

**Π. Γκουτρουμανίδου**

Σχεδιασμός και υλοποίηση δραστηριοτήτων γραπτού λόγου

στο νηπιαγωγείο στο πλαίσιο της διδακτικής του γραμματισμού:

πρώτα συμπεράσματα ..... 195

**Μ. Ζωγράφου-Τσαντάκη, Σ. Καμαρούδης**

Η εφημερίδα του μπαμπά μου: μια προσέγγιση στην προσχολική

εκπαίδευση στο πλαίσιο του γραμματισμού ..... 219

**Α. Ευσταθίου**

Χτίζοντας ένα παραμύθι με συγγραφείς τους μαθητές

της Α' Δημοτικού ..... 235

**Σ. Μητακίδου, Ε. Τρέσσου, Α. Μαννα**

Μεγάλα βιβλία για μικρά και μεγάλα παιδιά. Η χρήση του μεγάλου

βιβλίου για την κατάκτηση της μητρικής/δεύτερης γλώσσας ..... 259

**ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ****ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ****Ε. Σιβροπούλου**

Γραμματισμός στο νηπιαγωγείο: η συμβολή της διδακτικής

προσέγγισης του «κύβου της πλοκής» στην κατανόηση

της δομής εικονογραφημένων μικρών ιστοριών ..... 271

# «Είμαι ο/η...»: Μια διδακτική παρέμβαση για την ενίσχυση της προφορικής επικοινωνίας και την ανάπτυξη του γραμματισμού

Ε. ΑΝΔΡΙΚΟΠΟΥΛΟΥ, Σ. ΑΠΟΣΤΟΛΟΥ,  
Θ. ΜΥΛΩΝΑ, Ν. ΣΤΕΛΛΑΚΗΣ

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μια από τις βασικές αρχές της θεωρίας της ανάπτυξης του γραμματισμού είναι ότι αυτή επιτυγχάνεται μέσω της ενεργού συμμετοχής του παιδιού σε καθημερινές καταστάσεις επικοινωνίας, στις οποίες ο γραπτός λόγος είναι λειτουργικά ενταγμένος. Το ζήτημα εγείρει πολλά και ποικίλα ερωτήματα για τις δυνατότητες που παρέχει ένα οργανωμένο σχολικό περιβάλλον, όπως αυτό του νηπιαγωγείου, και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να ενισχύσει την ανάπτυξη του γραμματισμού. Στην προσπάθειά μας να απαντήσουμε σε αυτά τα ερωτήματα σχεδιάσαμε και εφαρμόσαμε σ' ένα δημόσιο νηπιαγωγείο της Αχαΐας (νηπιαγωγείο Ακταίου) ένα πρόγραμμα με τίτλο: «Είμαι ο/η ...». Σκοπός του προγράμματος ήταν κάθε παιδί να δημιουργήσει το προσωπικό του λεύκωμα, το οποίο θα είχε τα ανάλογα χαρακτηριστικά (εξώφυλλο, οπισθόφυλλο, τίτλο, φωτογραφικό υλικό, απόψεις συμμαθητών κ.λπ.).

Ειδικότερα, οι κυριότεροι στόχοι του προγράμματος ήταν:

- να δοθεί στα παιδιά η δυνατότητα μέσω της αλληλεπίδρασης να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και τους συμμαθητές τους
- να εμπλακούν σε δραστηριότητες γλώσσας και γραμματισμού μέσα σε ένα αυθεντικό πλαίσιο επικοινωνίας
- να αναδειχθούν και να καταγραφούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που συγκροτούν την προσωπικότητα των παιδιών

Το πρόγραμμα διήρκεσε περίπου ένα μήνα και περιλάμβανε μια σειρά από δραστηριότητες, κατά τις οποίες οι μαθητές ενθαρρύνονταν να διατυπώσουν λεκτικά και να καταγράψουν συναισθήματα, σκέψεις και απόψεις για

διάφορα θέματα που αφορούν το οικογενειακό τους περιβάλλον, τον ελεύθερο χρόνο τους, τις προσδοκίες τους για το μέλλον, τα πρόσωπα που θαυμάζουν. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην προφορική επικοινωνία και τις διαπροσωπικές σχέσεις (συνεντεύξεις, θεατρικό παιχνίδι), που αναδείκνυαν ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο η ενασχόληση με τη γραφή και την ανάγνωση προέκυπτε φυσικά και αβίαστα και ήταν λειτουργικά ενταγμένη, χωρίς να αποκλείει τη δυνατότητα εξατομικευμένων ή/και ομαδικών παρεμβάσεων και έμμεσης καλλιέργειας επιμέρους δεξιοτήτων σχετικών με την ανάγνωση και τη γραφή (π.χ. φωνημική επίγνωση, γραφοφωνημικές αντιστοιχίσεις, καλλιέργεια συμβάσεων του γραπτού λόγου).

Από την εφαρμογή του προγράμματος διαπιστώθηκε ότι η δημιουργία ενός λευκώματος ανταποκρινόταν στα ενδιαφέροντα των παιδιών αυτής της ηλικίας και ενεργοποίησε το ενδιαφέρον, τη συμμετοχή και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Επίσης, παρείχε πολλές ευκαιρίες τόσο για τη διερεύνηση της λειτουργίας της γραπτής γλώσσας όσο και για την καλλιέργεια επιμέρους δεξιοτήτων που σχετίζονται με αυτήν.

### ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Μετά την πρόσφατη αλλαγή του Αναλυτικού Προγράμματος για τη διδασκαλία της γλώσσας στην Προδημοτική Εκπαίδευση – Νηπιαγωγείο (1999, Υπ. Απ. Γ1/58, ΦΕΚ 93/τ. Β'/10-2-), η μεθοδολογική αρχή που υιοθετείται στηρίζεται στην επικοινωνιακή προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η γλώσσα καλλιεργείται μέσα σε αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις, οι οποίες έχουν νόημα για τα παιδιά. Σε αυτό το πλαίσιο σκοπός της προδημοτικής εκπαίδευσης είναι να παρέχει στα παιδιά ποικίλα ερεθίσματα και να ενθαρρύνει τους πειραματισμούς και την αλληλεπίδρασή τους με τη γλώσσα.

Ειδικότερα, το πρόγραμμα της γλώσσας για την προδημοτική εκπαίδευση στηρίζεται στην άποψη ότι η γνώση και η γλώσσα οικοδομούνται σταδιακά, μέσω επικοινωνιακών σχέσεων υποστηρικτικού χαρακτήρα. Ένας από τους κεντρικούς άξονες της προσέγγισης είναι ότι τα παιδιά οικοδομούν τη γνώση κάνοντας αναπόφευκτα λάθη κατά τη διαδικασία, λάθη τα οποία πρέπει να γίνονται έως ένα βαθμό αποδεκτά, αποτελώντας παράλληλα σημείο εκκίνησης του σχεδιασμού της μαθησιακής διαδικασίας που μακροπρόθεσμα στοχεύει στο ξεπέρασμά τους (ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο, 2002).

Με βάση αυτή τη διάσταση του αναλυτικού προγράμματος πρέπει να διαμορφώνονται στην τάξη ποικίλες επικοινωνιακές καταστάσεις, ώστε τα παιδιά να ενθαρρύνονται να παίρνουν το λόγο για να αφηγούνται, να διηγούνται

ή να περιγράφουν. Επίσης, πρέπει να εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις ώστε τα παιδιά να έρχονται αβίαστα σε επαφή με διαφορετικές εκδοχές του γραπτού λόγου, και να τους δίνονται ευκαιρίες να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα που συνδέονται με το γιατί και πώς γράφουμε· να αρχίσουν, δηλαδή, να συνειδητοποιούν την κοινωνική διάσταση του γραπτού λόγου, με απώτερο στόχο να ενθαρρύνονται τα ίδια να γράφουν όπως μπορούν (ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο, 2002).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο της γενικότερης στροφής του αναλυτικού προγράμματος, που διακρίνεται από έναν επαναπροσδιορισμό των παραδοσιακών θεωριών μάθησης, υιοθετούνται οι θεωρητικές αρχές και οι εκπαιδευτικές πρακτικές του *αναδυόμενου γραμματισμού*. Ο όρος αναφέρεται στις συμπεριφορές που προηγούνται και εξελίσσονται στη συμβατική γνώση του γραμματισμού (Sulzby, 1989) και χρησιμοποιείται για να περιγράψει εκείνες τις στάσεις, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που σχετίζονται με τη χρήση του γραπτού λόγου για την άντληση νοήματος κατά την ηλικία που προηγείται της συστηματικής διδασκαλίας της ανάγνωσης και της γραφής (Παπούλια-Τζελέπη, 2001).

Ειδικότερα, ο όρος «γραμματισμός» αναφέρεται σε πέντε αμοιβαία αλληλοϋποστηριζόμενες διαδικασίες: την ανάγνωση, τη γραφή, την ομιλία, την ακρόαση και τη θέαση (Cooper, 2000). Το επίθετο «αναδυόμενος» χρησιμοποιείται για να δηλώσει ότι όλα τα παιδιά που ζουν σε μια εγγράμματη κοινωνία έχουν εμπειρίες και ως ένα βαθμό ανεπτυγμένες γνώσεις για τη γραφή και την ανάγνωση πολύ πριν από τη φοίτηση στο σχολείο, καθώς και ότι δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο κατά το οποίο τα παιδιά είναι ικανά να κατακτήσουν το γραμματισμό (Miller, 2000).

Επομένως, η κατάκτηση του γραμματισμού δεν είναι αποκλειστική συνέπεια της σχολικής φοίτησης και της διδασκαλίας, όπως υποστήριζε η θεωρία της «αναγνωστικής ετοιμότητας», αλλά ακολουθεί μια εξελικτική πορεία που έχει τις ρίζες της στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού. Μέσω της συμμετοχής τους σε αυθεντικές και κοινωνικά νοηματοδοτημένες περιστάσεις που εμπλέκουν τη γραφή και την ανάγνωση, τα παιδιά εξερευνούν, πειραματίζονται, σχηματίζουν ιδέες και ανακαλύπτουν πού και πώς λειτουργεί ο γραπτός λόγος. Με την πάροδο του χρόνου και τον εμπλουτισμό των εμπειριών οι γνώσεις και οι αντιλήψεις των παιδιών αλλάζουν, εξελίσσονται, και τα παιδιά περνούν σε ωριμότερα στάδια γραμματισμού με αποτέλεσμα την κατάκτηση του συμβατικού γραμματισμού.

Παρά τις επιμέρους ομοιότητες και την ενδεχόμενη διάκρισή της σε φάσεις, η πορεία προς την κατάκτηση του γραμματισμού δεν είναι ίδια για όλα τα παιδιά. Οι διαφορετικές πορείες των παιδιών προς την κατάκτηση της γρα-

φής και της ανάγνωσης οφείλονται κυρίως στις διαφορετικές εμπειρίες τους (Clay, 1985), οι οποίες σχετίζονται άμεσα αφενός με το οικογενειακό περιβάλλον, αφετέρου με τη σχολική τάξη.

Η θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού δίνει έμφαση στην ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη μάθηση (Γιαννικοπούλου, 1998), στον ενεργητικό ρόλο τους (προσωπική παρατήρηση) στην κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης, και τονίζει ιδιαίτερα τόσο το ρόλο του οικογενειακού περιβάλλοντος όσο και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι γίνονται αντιληπτοί ως συντονιστές διάμεσοι του γραμματισμού (Harris, 2002), εμπυχωτές και υποστηρικτές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης, τονίζεται ο σημαντικός ρόλος της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, μια και το σχολείο καλείται να εμπλουτίσει και να διευρύνει ό,τι έχει θεμελιώσει η οικογένεια (Γιαννικοπούλου, 2002).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι διαφορετικός από αυτόν που προέβλεπε το προηγούμενο αναλυτικό πρόγραμμα· δεν περιορίζεται πια στην οργάνωση δραστηριοτήτων για την προετοιμασία της εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής στο δημοτικό σχολείο (θεωρία αναγνωστικής ετοιμότητας), αλλά προσδιορίζεται από την ανάγκη επέκτασης και εμπλουτισμού των γνώσεων των παιδιών με τα είδη του γραπτού λόγου και παράλληλα με τις συμβάσεις που τον διέπουν μέσω αυθεντικών επικοινωνιακών περιστάσεων (Κονδύλη, 2000). Γίνεται, επομένως, σαφής η ανάγκη να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά μαθαίνουν το γραπτό λόγο, αλλά και να υιοθετήσουν κατάλληλες στρατηγικές λειτουργικής ενσωμάτωσης της γραπτής γλώσσας στις καθημερινές δραστηριότητες (Κουτσουράκη, 2001).

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαμορφώνουν ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα γραπτού λόγου (δημιουργία βιβλιοθήκης, έντυπο υλικό και γραφική ύλη σε πολλά σημεία της τάξης) (Τάφα, 2001), αλλά και να οργανώνουν δραστηριότητες οι οποίες θα προσελκύουν την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών. Μέσα σε τέτοιο πλαίσιο σχολικών τάξεων τα παιδιά καθίστανται ικανά να αντιληφθούν την επικοινωνιακή δυναμική της γραπτής γλώσσας και να αναπτύξουν γλωσσολογικές, γνωστικές και κοινωνικές στρατηγικές για να αντλήσουν νόημα από ένα υπό ανάγνωση κείμενο ή για να προσδώσουν νόημα σε ένα υπό συγγραφή κείμενο.

## «Είμαι ο/η...»: το πρόγραμμα

### Σκοπός

Λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο του αναδυόμενου γραμματισμού και την ανάγκη οργάνωσης δραστηριοτήτων μέσα σε αυθεντικά πλαίσια επικοινωνίας σχεδιάσαμε και οργανώσαμε μια διδακτική παρέμβαση που περιλάμβανε πολλές δραστηριότητες γραμματισμού. Προσπαθήσαμε οι δραστηριότητες αυτές αφενός να εξασφαλίζουν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των παιδιών, αφετέρου να ενισχύουν την εξοικείωσή τους με τις χρήσεις της γραπτής γλώσσας, προωθώντας παράλληλα την καλλιέργεια του προφορικού λόγου. Η παρέμβαση σχεδιάστηκε ώστε να αναπτυχθεί μέσα σε λειτουργικό πλαίσιο, μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της ενεργής ενασχόλησης με εμπειρίες γραμματισμού και υλικών, και, τέλος, μέσω της ενοποίησης και ολοκλήρωσης της προφορικής και της γραπτής επικοινωνίας με όλες τις περιοχές του καθημερινού προγράμματος (Κουτσουβάνου, 2000).

Η διδακτική παρέμβαση είχε ως θέμα της τη δημιουργία ενός «λευκώματος»<sup>1</sup>. Σκοπός μας ήταν η δημιουργία από τους μαθητές ενός νηπιαγωγείου του προσωπικού τους βιβλίου-λευκώματος, που θα είχε τη συμβατική μορφή ενός λευκώματος (εξώφυλλο, οπισθόφυλλο, τίτλο, φωτογραφικό υλικό) και στο οποίο θα καταγράφονταν από τα ίδια οι απόψεις, οι σκέψεις, οι γνώμες, οι αντιλήψεις και οι διαθέσεις τους για θέματα που τα ίδια θα επέλεγαν και θα πρότειναν.

Το εν λόγω θέμα επιλέχθηκε επειδή στα περισσότερα παιδιά αυτής της ηλικίας αρέσει:

- να μιλάνε για τον εαυτό τους
- να αναφέρονται στα πράγματα που τα απασχολούν
- να μοιράζονται τις εμπειρίες τους
- να ανταλλάσσουν απόψεις, σκέψεις και επιθυμίες
- να επικοινωνούν

Η αρχική σκέψη περιλάμβανε την καταγραφή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και γνωρισμάτων του κάθε παιδιού, ενώ στη συνέχεια προστέθηκαν και άλλες ενότητες οι οποίες αφορούν άλλα πρόσωπα που σχετίζονται με τη ζωή των παιδιών αλλά και αγαπημένα θέματα που πρότειναν τα ίδια. Η επεξεργασία αυτών των θεμάτων θα βοηθήσει τα παιδιά να βιώσουν την επικοινωνία, θα τους δοθεί η ευκαιρία να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες και

1. Ως λευκωμα ορίζεται α) «το βιβλίο που περιέχει συλλογή φωτογραφιών με ενιαίο θέμα», και β) «ειδικό τετράδιο ή βιβλίο με λευκές σελίδες, όπου γράφονται γνώμες, σκέψεις, στίχοι κ.ά. του κατόχου και των φίλων του» [*Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής* (1998). Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη (σελ. 789)].

να συσχετίσουν την επικοινωνία των άλλων με τους εαυτούς τους. Μέσω της αλληλεπίδρασης, της συνεργασίας, της ανταλλαγής απόψεων και της ανάπτυξης διαλόγων δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και τους συμμαθητές τους.

Αναφορικά με τη γλώσσα και την ανάδυση του γραμματισμού η διδακτική παρέμβαση είχε ως κύριο στόχο της τη δημιουργία ενός αυθεντικού επικοινωνιακού πλαισίου, μέσα στο οποίο τα παιδιά θα ενθαρρύνονταν να πάρουν το λόγο, για να αφηγηθούν, να περιγράψουν τις σκέψεις και τις απόψεις τους, αλλά και να συνειδητοποιήσουν την κοινωνική διάσταση του γραπτού λόγου, τη σημασία δηλαδή της γραφής ως μέσου επικοινωνίας, ανάπτυξης και μεταφοράς ιδεών.

Ειδικότερα, τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ενθαρρύνθηκαν να συμμετάσχουν σε συζητήσεις με τη χρήση επιχειρηματολογίας, αφηγηματικού και περιγραφικού λόγου, που θα τους βοηθούσαν στη βελτίωση και τον εμπλουτισμό του προφορικού λόγου. Επίσης, τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να δημιουργήσουν δικά τους κείμενα παίρνοντας πληροφορίες από διάφορες πηγές στις οποίες συνυπάρχουν γραπτός λόγος και εικόνα, κατανοώντας συγχρόνως στοιχεία από τη σχέση προφορικού και γραπτού λόγου, καθώς και τη σχέση του γραπτού λόγου με τις εξωγλωσσικές όψεις του νοήματος (π.χ. εικόνες, σύμβολα). Κατά τη διαδικασία και με έμμεσο τρόπο τα παιδιά υποστηρίχθηκαν να συνειδητοποιήσουν και να καλλιεργήσουν επιμέρους δεξιότητες που αφορούν το γραμματισμό, όπως τη φωνημική επίγνωση, τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες, τη διάκριση πεζών και κεφαλαίων, τον εντοπισμό και λειτουργία σημείων στίξεως, τη διάκριση ελληνικών και λατινικών αλφαβήτων, τη φορά και διάταξη γραφής. Με τη διαδικασία κατασκευής του λευκόματος είχαν την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν τις γλωσσικές και εξωγλωσσικές συμβάσεις που διέπουν την οργάνωση των βιβλίων, για παράδειγμα ότι στο εξώφυλλο αναγράφεται ο συγγραφέας και ο τίτλος.

Εξ αρχής ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη διαδικασία και όχι στην παραγωγή του τελικού προϊόντος. Και αυτό γιατί ο τελικός μας στόχος δεν ήταν άλλος από τη δημιουργία κλίματος επικοινωνίας, αφού μόνο σε ένα τέτοιο περιβάλλον καθίσταται δυνατή η ανάπτυξη του γραμματισμού.

#### *Συμμετέχοντες – χρονοδιάγραμμα της διδακτικής παρέμβασης*

Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε ένα δημόσιο νηπιαγωγείο του νομού Αχαΐας, συγκεκριμένα στο διθέσιο νηπιαγωγείο του Ακταίου. Συμμετείχαν και οι 25 μαθητές του σχολείου, 15 νήπια και 10 προνήπια. Από τα 15 νήπια, τα 7 ήταν αγόρια και τα 8 κορίτσια, ενώ από τα 10 προνήπια, τα 8 ήταν κορίτσια και τα 2 αγόρια. Αναφορικά με την εθνικότητά τους, στην



πλειονότητά τους τα παιδιά ήταν ελληνικής καταγωγής, δύο ήταν δίγλωσσα και ένα παιδί καταγόταν από την Αλβανία. Η συναισθηματική και γλωσσική ανάπτυξη όλων των παιδιών, σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς, ήταν φυσιολογικές.

Η διεξαγωγή της εκπαιδευτικής παρέμβασης διήρκησε δύο μήνες, τον Απρίλιο και το Μάιο του 2004.

### *Διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης*

Οι επιμέρους δραστηριότητες συντονίστηκαν από τους εκπαιδευτικούς της τάξης και δύο επισκέπτες εκπαιδευτικούς. Η ομάδα των εκπαιδευτικών σχεδίασε από κοινού την εκπαιδευτική παρέμβαση, συζητούσε και αναπροσαρμοζε ανάλογα τη διαδικασία και συμμετείχε στην εφαρμογή των επιμέρους δραστηριοτήτων της παρέμβασης.

Προκειμένου να επιτευχθεί η συμμετοχή και αλληλεπίδραση όλων των συμμετεχόντων, επιδιώχθηκε εξ αρχής η δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των παιδιών. Γι' αυτό οι επισκέπτες εκπαιδευτικοί ήρθαν την τάξη πριν τη διεξαγωγή της παρέμβασης, ώστε να γνωριστούν με όλα τα παιδιά και να εξασφαλιστεί έτσι η αποδοχή τους.

Πριν από την έναρξη της παρέμβασης οι εκπαιδευτικοί εξήγησαν στα παιδιά τη στοχοθεσία και τη διαδικασία της παρέμβασης και προσπάθησαν να καταγράψουν τις αντιδράσεις, τις διαθέσεις και τις επιθυμίες τους αναφορικά με τη δημιουργία του λευκώματος. Αυτή η καταγραφή επαναπροσδιόρισε την αρχική στοχοθεσία, αλλά και τον τρόπο υλοποίησης της διαδικασίας.

Οι δραστηριότητες ήταν ομαδικές, και κατά τη διάρκειά τους, έπειτα από σχετική συζήτηση, τα παιδιά έγραφαν ή/και ζωγράφιζαν την αντίστοιχη με το θέμα σελίδα του λευκώματος. Όλες οι παραγωγές γίνονταν εξίσου αποδεκτές και επιβραβεύονταν με τον ίδιο τρόπο. Οι εκπαιδευτικοί δεν παρενέβαιναν κατά τη διάρκεια της συγγραφής, παρά μόνο εάν τους ζητούνταν από τα παιδιά ή για λόγους ενθάρρυνσης και παρακίνησης. Οι γραπτές παραγωγές μετά το τέλος κάθε δραστηριότητας τοιχοκολλούνταν σε σχετικό πίνακα, ώστε και οι γονείς να «μαθαίνουν» κάποια πράγματα για τα παιδιά τους και τη σχολική τους ζωή.

Η υλοποίηση και εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης ακολούθησε την εξής πορεία:

- Την πρώτη ημέρα η συζήτηση περιστράφηκε γύρω από την εικόνα που έχει ο καθένας μας για τον εαυτό του. Επίσης, τα παιδιά προσπάθησαν να εκφράσουν κάποιες επιθυμίες τους για το μέλλον, και συγκεκριμένα για το «τι θέλουν να γίνουν όταν μεγαλώσουν...». Στη συνέχεια, σχεδίασαν και

έγραψαν ό,τι ήθελαν να κοινοποιήσουν στους άλλους για τον εαυτό τους και τις επιθυμίες τους. Ενδεικτική ήταν η απάντηση του Γιάννη Α. (νήπιο) ό ότι είναι «ΖΥΖΥΝΗ» (ζουζούνι), «σκορπιός» στο ζωώδιο, και ότι όταν μεγαλώσει θέλει να γίνει κηπουρός, επειδή του αρέσει να περνά πολλές ώρες στην εξοχή. Η Νεφέλη από την άλλη, όταν μεγαλώσει θέλει να γίνει «ΠΡΙΚΙΠΙΣΑ» (πριγκίπισσα) και τραγουδίστρια.

- Τη δεύτερη ημέρα, και αφού είχε προηγηθεί συζήτηση στην τάξη για την οικογένεια, τα παιδιά δημιούργησαν σε φύλλο εργασίας το γενεαλογικό τους δέντρο και προσπάθησαν να γράψουν το όνομά τους, αλλά και τα ονόματα των γονιών, των αδερφών και των παππούδων τους.
- Μια από τις επόμενες μέρες τα παιδιά «ταξίδεψαν» μέσω σχετικού θεατρικού παιχνιδιού σε διάφορα μέρη· στο τέλος αποτύπωσαν στο χαρτί την εικόνα του τόπου που είχαν ταξιδέψει και μοιράστηκαν τις «εμπειρίες» τους με τα άλλα μέλη της ομάδας.
- Η επόμενη δραστηριότητα αφορούσε το αγαπημένο τους παιχνίδι ή άθλημα. Εντυπωσιακή είναι η πίστα δρόμου του Βασίλη, ενώ μας εξέπληξε η αρένα της πάλης («ΠΑΗ») της Ήλια, με τους φιλάθλους χωρισμένους ανάλογα με το φύλο να παρακολουθούν προσηλωμένοι.
- Το επόμενο θέμα αφορούσε «τα πρόσωπα που αγαπώ ή/και θαυμάζω». Τα περισσότερα πρόσωπα συνδέονταν με το άμεσο περιβάλλον των παιδιών και προέρχονταν από το χώρο της οικογένειας ή του σχολείου. Χαρακτηριστική είναι η διάθεση μερικών παιδιών να συνδέσουν το αγαπημένο τους πρόσωπο με τα ίδια· η Αναστασία, για παράδειγμα, ζωγράφισε τη δασκάλα της και τον εαυτό της να παίζουν σκοινάκι.
- Μετά το αγαπημένο πρόσωπο σειρά είχε ο αγαπημένος ήρωας. Τα παιδιά μίλησαν, ζωγράφισαν κι έγραψαν για τον αγαπημένο τους ήρωα από κάποιο παραμύθι ή λογοτεχνικό έργο, από την τηλεόραση, από παιχνίδια, από κόμικς. Η ποικιλία αλλά και οι διαφοροποιήσεις ανάλογα με το φύλο αποτελούν σημαντικά στοιχεία αυτής της προσπάθειας. Τα περισσότερα αγόρια αναφέρθηκαν στο κόσμο του «U.G.O.», ενώ τα κορίτσια αναφέρθηκαν σε ηρωίδες γνωστών παραμυθιών.
- Από αυτή τη δραστηριότητα και τις αντιδράσεις των παιδιών προέκυψε ένα σχέδιο εργασίας για τα ΜΜΕ, που περιλάμβανε συνεντεύξεις, θεατρικό παιχνίδι, μελέτη του προγράμματος της τηλεόρασης, συζήτηση για τις διαφημίσεις και το ρόλο τους, συζήτηση για τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου, ενώ σε σχετικό φύλλο εργασίας έγραψαν για την αγαπημένη τους εκπομπή.
- Επιχειρώντας να εστιάσουμε την προσοχή τους σε δομικά στοιχεία της γραπτής γλώσσας, γράψαμε κάθετα το όνομα του κάθε παιδιού σε ένα

λευκό χαρτί και προσπαθήσαμε να σχηματίσουμε την ακροστιχίδα του ονόματός τους. Σε κάθε γράμμα τα παιδιά καλούνταν να γράψουν όποια αντιπροσωπευτική λέξη ήθελαν. Συγκριτικά με τις προηγούμενες, αυτή η δραστηριότητα δεν έτυχε της συμμετοχής και του ενδιαφέροντος των παιδιών. Ενδεικτικό είναι ότι μερικά παιδιά αρνήθηκαν να συμμετάσχουν, άλλα αποχώρησαν κατά τη διαδικασία, ενώ κάποια δεν θέλησαν να συμπεριλάβουν αυτή τη σελίδα στο λευκώμα τους.

Η εμπειρία μας από την εν λόγω δραστηριότητα ήταν εξαιρετικά σημαντική, επειδή μας έδωσε ένα παράδειγμα για το τι οφείλουμε ως εκπαιδευτικοί να αποφεύγουμε και ποιες διδακτικές πρακτικές πρέπει να υιοθετούμε.

- Μετά από σχετικό αίτημα των παιδιών, όποιος επιθυμούσε έγραφε ή/και ζωγράφιζε κάτι στο λευκώμα των συμμαθητών του. Με αυτή τη δραστηριότητα καλλιεργήθηκε ιδιαίτερα η προφορική επικοινωνία, καθώς αναπτύχθηκαν διάφοροι σχετικοί διάλογοι, ενώ τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν τη μονιμότητα του γραπτού λόγου και την επικοινωνιακή διάσταση της χρήσης του.
- Η διαδικασία ολοκληρώθηκε με τη δημιουργία του εξώφυλλου του λευκώματος, το οποίο τα παιδιά διακόσμησαν με φωτογραφίες τους. Πάνω από τη φωτογραφία του το κάθε παιδί έγραψε «είμαι ο/η...». Η Πολυάννα έγραψε «ΙΜΕΙ», η Κέλλη «ΙΜ3Ι», ο Χρήστος «ΙΜΙΟ».

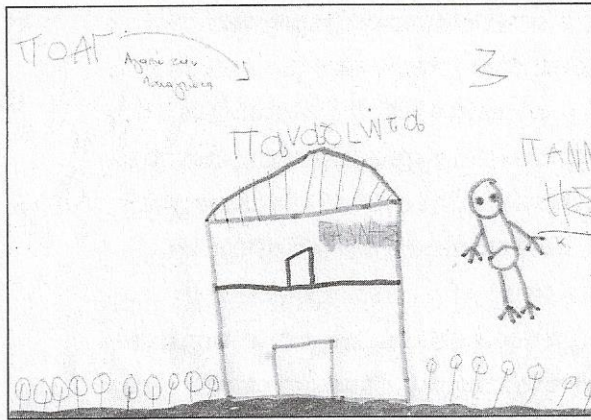
Στο τέλος, τα ίδια τα παιδιά αρχειοθέτησαν τις σελίδες του λευκώματός τους και το έδεσαν σε βιβλίο, το οποίο πήραν ως αναμνηστικό κατά την τελετή λήξης του σχολικού έτους (βλ. Εικόνες 1-9).

#### *Αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης*

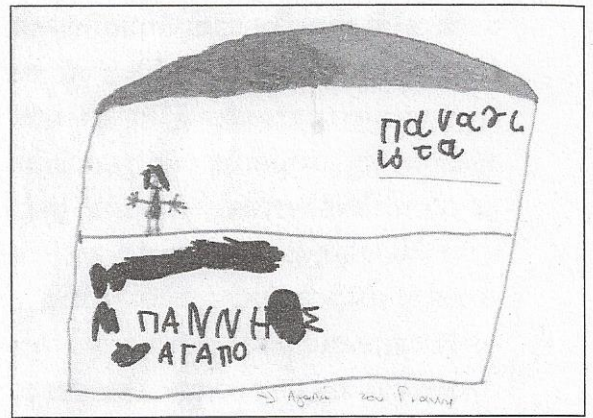
Η διδακτική παρέμβαση που σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε στους μαθητές του νηπιαγωγείου έγινε δεκτή με μεγάλη ανταπόκριση και ενθουσιασμό από τα παιδιά. Φάνηκε ότι η επιλογή της δημιουργίας ενός λευκώματος ανταποκρίνονταν στα ενδιαφέροντα των παιδιών αυτής της ηλικίας και ενεργοποίησε το ενδιαφέρον, τη συμμετοχή και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση.

Από την πρώτη ημέρα συζήτησης για τη δημιουργία του προσωπικού τους λευκώματος, οι μαθητές έδειξαν εξαιρετικό ενδιαφέρον και μεγάλη διάθεση συνεργασίας και δράσης. Όταν έγινε η περιγραφή του λευκώματος από τις εκπαιδευτικούς, οι απορίες των παιδιών αναφορικά με αυτό υπήρξαν εντυπωσιακές. Οι ερωτήσεις τους αφορούσαν τόσο το περιεχόμενο όσο και τον τρόπο δημιουργίας του λευκώματος:

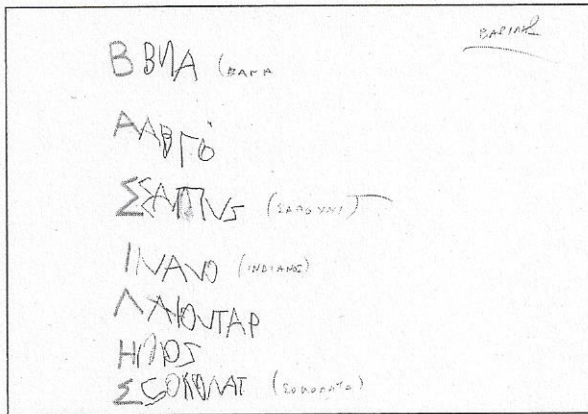
- *Δηλαδή θα γράψουμε δικό μας βιβλίο;*
- *Θα έχει και φωτογραφίες μας το βιβλίο αυτό;*



Εικόνα 1.



Εικόνα 2.



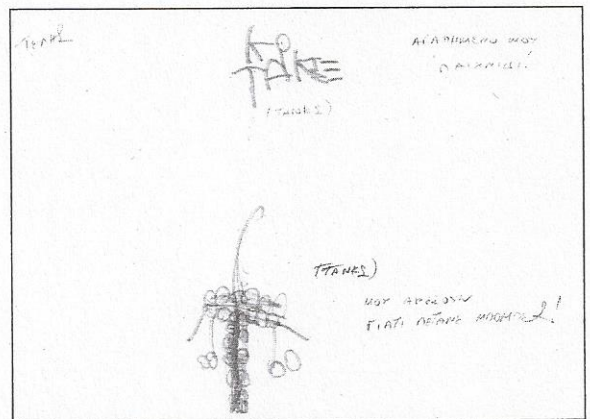
Εικόνα 3.



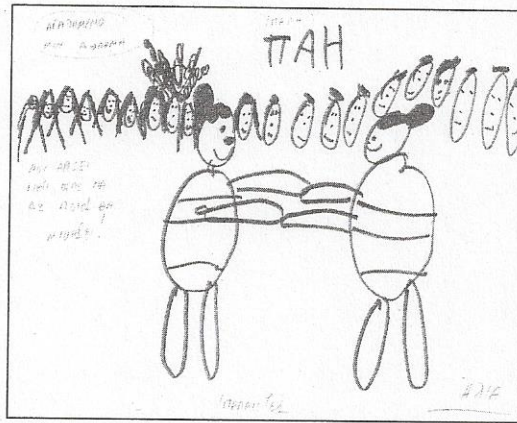
Εικόνα 4.



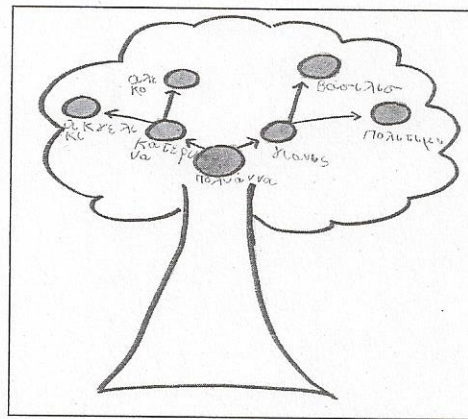
Εικόνα 5.



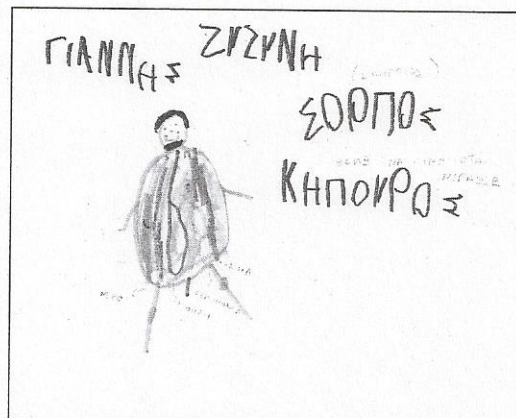
Εικόνα 6.



Εικόνα 7.



Εικόνα 8.



Εικόνα 9.

- Κυρία, «λεύκωμα» είπες; Α, δεν το έχω ξανακούσει... (γυρίζοντας στο φίλο του) Εσύ Γιάννη, το έχεις ακούσει ξανά αυτό;
- Θα γράψουν και οι φίλοι μου στο βιβλίο το δικό μου;
- Σήμερα θα το τελειώσουμε κυρία το λεύκωμα;
- Μπορώ να γράψω ό,τι θέλω κυρία στο βιβλίο μου;
- Κυρία, εγώ θέλω να γράψω για τον αδερφό μου και τους φίλους μου.
- Κυρία, θα με βοηθήσεις να γράψω όσα δεν μπορώ από μόνη μου;
- Κυρία, να το δείξω το λεύκωμα στη μαμά μου και στον μπαμπά μου;
- Κυρία, να κάνω ένα λεύκωμα για τη μικρή αδερφή μου;

Στην πορεία οι ερωτήσεις των παιδιών πολλαπλασιάστηκαν, ενώ συχνά ανέπτυσαν διάλογο μεταξύ τους για το λεύκωμα και το ένα παιδί προσπαθούσε να απαντήσει στις ερωτήσεις του άλλου προσδίδοντας σε αυτές μερικές φορές μια νέα διάσταση.

Η σταδιακή εφαρμογή της παρέμβασης και δημιουργίας του λευκώματος ενέτεινε την αγωνία των παιδιών να φτιάξουν το δικό τους «βιβλίο». Καθημερινά ρωτούσαν τις εκπαιδευτικούς της τάξης:

- Κυρία, σήμερα θα συνεχίσουμε το λεύκωμα;
- Κυρία, εγώ έφερα και άλλη φωτογραφία για το λεύκωμά μου, θέλω να γίνει πολύ ωραίο το βιβλίο μου.

Τις ημέρες που ασχοληθήκαμε με τα ΜΜΕ αφιερώσαμε μια δραστηριότητα στις συνεντεύξεις. Αφού διαμορφώθηκε το στούντιο της τάξης και τοποθετήθηκαν οι κάμερες, άρχισε η διαδικασία των συνεντεύξεων, η οποία ακολούθησε τη συμβατική μορφή μιας συνέντευξης. Τα παιδιά φάνηκαν να διακατέχονται από ανάμεικτα συναισθήματα, ιδιαίτερο ενθουσιασμό, αλλά και αγωνία, η οποία προφανώς οφειλόταν στην παρουσία της κάμερας. Η αγωνία αφορούσε κυρίως τις αρχικές τους αντιδράσεις, οι οποίες στη συνέχεια ξεπεράστηκαν δίνοντας τη θέση τους στη διάθεση να πάρουν συνεντεύξεις από τους φίλους τους και να χαμογελάσουν στο «φακό της τηλεόρασης»:

- Κυρία, θα μας δείξει η τηλεόραση;
- Κυρία, θα με δει και η ξαδέρφη μου στον Καναδά;

Κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης δεν έλειψαν και οι αρνητικές αντιδράσεις, κυρίως από τα μικρότερα παιδιά, τα προνήπια:

- Κυρία, δεν θέλω να φτιάξω άλλο το λεύκωμά μου, μπορώ να πάω στο κουκλόσπιτο να παίξω;

Χαρακτηριστικά δείγματα γραφής αποτυπώθηκαν από τις δύο δίγλωσσες

μαθήτριες, οι οποίες συμπεριέλαβαν στα γραπτά τους λατινικά γράμματα. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη γραφή του ονόματος της Ήλια ως «ΗΛΙΑ» και «Πία» σε διαφορετικά σημεία του λευκώματος.

Η διδακτική παρέμβαση παρείχε πολλές ευκαιρίες τόσο για την καλλιέργεια της προφορικής επικοινωνίας και της ανάπτυξης διαλόγου όσο και για τη διερεύνηση της λειτουργίας της γραπτής γλώσσας. Οι διάλογοι που αναπτύχθηκαν, οι απορίες που διατυπώθηκαν και οι προσπάθειες επίλυσής τους, οι περιγραφές που έγιναν, οι συνεντεύξεις που διεξήχθησαν, αλλά και οι γραπτές παραγωγές των παιδιών, υπήρξαν χαρακτηριστικά στοιχεία της καλλιέργειας επιμέρους δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη γλώσσα.

Συγκεκριμένα, στα παιδιά δόθηκε η δυνατότητα να διατυπώσουν λεκτικά και να καταγράψουν τα συναισθήματά τους, τις σκέψεις, τις απόψεις και τις διαθέσεις τους για πολλά θέματα. Με αυτό τον τρόπο γνώρισαν καλύτερα τον εαυτό τους και τους φίλους τους, καλλιεργώντας τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Διαμέσου των διαλόγων και της προφορικής επικοινωνίας εξέφρασαν συναισθήματα που ποτέ δεν είχαν εκφραστεί. Η ενασχόληση με αυτές τις δεξιότητες έγινε φυσικά και αβίαστα μέσα σε ένα πλαίσιο αυθεντικής επικοινωνίας. Με έμμεσο τρόπο τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να εξοικειωθούν με πλήθος βασικών συμβάσεων του γραπτού λόγου, να αντιληφθούν πώς λειτουργεί ο κώδικας της γραφής και, το σημαντικότερο, να γίνουν τα ίδια «συγγραφείς» ενός βιβλίου για τον εαυτό τους.

### *Προτάσεις*

Η δημιουργία ενός λευκώματος αποδείχθηκε μια δραστηριότητα η οποία παρείχε πολλές δυνατότητες διερεύνησης της χρήσης και δομής της γραπτής γλώσσας.

Η διδακτική παρέμβαση θα μπορούσε να ενισχυθεί με την εφαρμογή της για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, καθώς και την προσθήκη άλλων θεμάτων που αφορούν τα παιδιά (π.χ. το αγαπημένο τους ζώο, χρώμα, φρούτο, φαγητό), αλλά και άλλων ενοτήτων που προέκυψαν από τη διαδικασία.

Από την εφαρμογή της διαδικασίας διαπιστώθηκε ότι η δημιουργία του προσωπικού λευκώματος των παιδιών θα μπορούσε να αποτελέσει την αφετηρία ή και το θέμα διεξαγωγής ενός σχεδίου εργασίας-project, μέσω του οποίου θα αναλύονται πτυχές του «εαυτού» και των «διαπροσωπικών σχέσεων» και θα αναπτύσσονται και άλλες ενότητες του αναλυτικού προγράμματος.

Ως εκπαιδευτικοί είχαμε μια εξαιρετική ευκαιρία να οργανώσουμε και να εμπλακούμε σε περιστάσεις επικοινωνίας που ενισχύουν την ανάδυση του γραμματισμού, αλλά και να διαπιστώσουμε τη σύνδεση θεωρίας και πράξης.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Cooper, D. J. (2000). *Literacy: Helping Children Construct Meaning*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Harris, P. (2002). Children as readers. Στο L. Makin & C. J. Diaz (Ed.), *Literacies in Early Childhood* (pp. 117-134). Sydney: Maclemman & Petty.
- Miller, W. (2000). *Strategies for Developing Emergent Literacy*. Boston: Mc Graw Hill.
- Sulzby, E. (1989). Assessment of writing and children's language while writing. Στο L. Morrow & J. Smith (Eds.), *The role of assessment and measurement in early literacy instruction* (pp. 83-109). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2002). *Η γραπτή γλώσσα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2002). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Κονδύλη, Μ. (2000). *Εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουτσοβάνου, Ε. (2000). *Πρώτη ανάγνωση και γραφή: Στρατηγικές διδακτικής*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κουτσουράκη, Σ. (2001). Αναδυόμενος γραμματισμός: Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής στην πρώιμη παιδική ηλικία. *Επιστήμες Αγωγής*, 2-3, 59-73.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001). Η νέα προοπτική της ανάπτυξης του γραμματισμού. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη (Επιμ.), *Ανάδυση του γραμματισμού: Έρευνα και πρακτική* (σσ. 13-41). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.