



Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής
Αγωγής Ελληνική Επιτροπή



Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής
και Εκπαίδευσης ΑΠΘ

Η Διαθεματική προσέγγιση
της ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ και της Μάθησης
στην προσχολική και
την πρώτη σχολική ηλικία

Την επιμέλεια των πρακτικών του συνεδρίου ανέλαβαν:

Γερμανός Δημήτρης Παναγιωτίδου Ελευθερία
Μπίκος Κωνσταντίνος Μπότσογλου Καφένια
Μπρμπίλη Μαρία

ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ
ΑΘΗΝΑ 2005

Δυνατότητες διερεύνησης της γραπτής γλώσσας και ενίσχυσης της ανάδυσης του γραμματισμού μέσα από τη Διαθεματική Προσέγγιση

Λέξεις -κλειδιά: αναδυόμενος γραμματισμός, λειτουργική χρήση της γλώσσας, διαθεματικό πρόγραμμα, αναγνωστική ετοιμότητα, πολυτροπικότητα

Θεματική κατηγορία: Εκπαιδευτική αλληλεπίδραση και επικοινωνία στην τάξη

Επίπεδο εκπαίδευσης: Προσχολική εκπαίδευση

Περίληψη

Με αφορμή ένα διαθεματικό πρόγραμμα με θέμα «Ο καιρός» που σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε σε δημόσιο νηπιαγωγείο για τρεις ημέρες προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε την ενσωμάτωση της γραπτής γλώσσας σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα και περιστάσεις επικοινωνίας (μαθηματικά, μελέτη περιβάλλοντος, έκφραση και δημιουργία, τεχνολογία). Η εμπειρία μας δείχνει ότι το συγκεκριμένο είδος προγραμμάτων παρέχει πλήθος ευκαιριών για επαφή των παιδιών με πολλά και διαφορετικά είδη κειμένων σε αυθε-

ντικές περιστάσεις επικοινωνίας, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της ανάδυσης του γραμματισμού, την εξοικείωση των παιδιών με τη χρήση και τη λειτουργία του γραπτού λόγου καθώς και τη διερεύνηση των κανόνων που τον διέπουν.

Abstract

Based on the new cross-curricular thematic approach we planned and applied to a public pre-primary school a thematic programme about the concept of "Weather". The aim of this programme was to investigate the use of written language and its integration with different cognitive objects and communicative events (math, environmental studies, expression and creativity, technology). The results of our observation showed that a thematic programme can offer a large number of opportunities for children to come across with many different genres of texts in authentic communicative events. This approach enforces the emergence of literacy, children's acquaintance with the

use and function of written language as well as the investigation of the rules that govern it.

Εισαγωγή

Βασικό χαρακτηριστικό της παραδοσιακής παιδαγωγικής αποτελεί η μετάδοση γνώσεων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων σε συγκεκριμένα, σαφώς διαχωριζόμενα μεταξύ τους γνωστικά αντικείμενα. Στο πλαίσιο αυτό η διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης στις πρώτες τάξεις του δημοτικού περιοριζόταν στην αποσπασματική εκμάθηση επιμέρους δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης και ορθογραφίας. Η συγκεκριμένη θεωρία και πρακτική (αναγνωστική ετοιμότητα) είχε ως αποτέλεσμα τον εξοστρακισμό της γραπτής γλώσσας από την «προσχολική» εκπαίδευση, εφόσον τα παιδιά αντιμετωπίζονταν ως ανώριμα για σύνθετες και απαιτητικές πράξεις γραμματισμού. Το νηπιαγωγείο, στο περιθώριο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, καλούνταν απλώς να προετοιμάσει με «προαναγνωστικές» και «προγραφικές» δεξιότητες τα παιδιά να δεχτούν τη διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης (Παπούλια - Τζελέπη, 2001, Γιαννικοπούλου, 2001).

Τα τελευταία τριάντα χρόνια η θεωρία της ανάδυσης του γραμματισμού (ενδ. Τάφα, 2001, Κουτσοουράκη, 2001) αντιμετωπίζει τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής σαν μια δυναμική κοινωνική, ψυχολογική και γλωσσική διαδικασία, που ξεκινά πολύ νωρίς στη ζωή του παιδιού, αποκτάται με την αυτενέργειά του και περιλαμβάνει συνεχή παρατήρηση, διερεύνηση και πειραματισμό για τη φύση και τη λειτουργία του

γραπτού λόγου σε περιβάλλοντα που οι συνθήκες το επιτρέπουν (Hall, 1987). Δηλαδή σε εγγράμματα περιβάλλοντα όπου υπάρχει διαρκής και κατάλληλη υποστήριξη και παρότρυνση του παιδιού από τη μεριά του ενήλικου. Η διαδικασία αυτή ξεκινά όταν το παιδί αρχίζει να συνειδητοποιεί ότι ο γραπτός λόγος περιέχει νόημα και διερωτάται πώς αναδύεται το νόημα αυτό (Goodman, 1986). Υπό το πρίσμα της συγκεκριμένης θεωρίας αναδεικνύεται ως εξαιρετικά σημαντικός ο ρόλος της «προσχολικής» ηλικίας στην ενίσχυση της ανάδυσης του γραμματισμού. Επιπλέον, ο όρος γραμματισμός (literacy) είναι κατά πολύ ευρύτερος της κωδικοποίησης ή/και αποκωδικοποίησης της γραπτής γλώσσας μια και περιλαμβάνει τις παραμέτρους της ακρόασης, ομιλίας, θέασης και κριτικής σκέψης (Baynham, 1995).

Για το λόγο αυτό, η πρόσφατη αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος για τη γλώσσα στην προδημοτική εκπαίδευση (ΦΕΚ. 93/ τ. Β' / 1999) ήταν και επιβεβλημένη και προς τη σωστή κατεύθυνση. Εντασόμενη όμως σε ένα γενικότερο πλαίσιο όπου τα γνωστικά αντικείμενα παρέμεναν διακριτά και διδάσκονταν ξεχωριστά και ασύνδετα, οι δυνατότητες ενσωμάτωσης και λειτουργικής χρήσης της γραπτής γλώσσας περιοριζόνταν δραστικά. Έτσι, η διερεύνηση της χρήσης και λειτουργίας της γραπτής γλώσσας γίνονταν κυρίως μέσω απομονωμένων γλωσσικών δραστηριοτήτων.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η αδυναμία του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος επιχειρείται να αντι-

μετωπαστεί μέσω του προτεινόμενου Διαθεματικού Εννιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών που βρίσκεται ακόμα σε πιλοτική εφαρμογή (ΦΕΚ 1366 τ. Β' & ΦΕΚ 1376 τ. Β' 18-10-2001). Με τον όρο δια-θεματικότητα δηλώνεται η κατά θέματα προσέγγιση και οργάνωση της σχολικής γνώσης καθώς επίσης και η αναμενόμενη συσχέτιση της γνώσης εντός και μεταξύ των εξεταζόμενων θεμάτων (Ματσαγγούρας, 2003). Βασικός στόχος της διαθεματικότητας είναι η σφαιρική και διερευνητική προσέγγιση της γνώσης μέσα από μια διαδικασία διαπλοκής στόχων και η συνολική εμπλοκή των παιδιών, ανάλογα με τις ανάγκες, τις εμπειρίες και τα πραγματικά ενδιαφέροντά τους στη σημερινή κοινωνική, οικονομική και τεχνολογική πραγματικότητα. Ειδικότερα για τη γλώσσα τονίζεται ότι «έχει εξ ορισμού διαθεματικό χαρακτήρα και οι δραστηριότητες προφορικής επικοινωνίας, ανάγνωσης και γραφής συνδέονται με όλα τα θέματα που προσεγγίζονται» (ΔΕΠΠΣ, σελ. 701). Έτσι, όχι μόνο δεν εξοστρακίζεται ο γραπτός λόγος από το νηπαιγωγείο, αλλά η παιδαγωγική πράξη ωθείται να κινηθεί μέσα σε επικοινωνιακές διαδικασίες όπου η γλώσσα λειτουργεί ως το βασικό εργαλείο διερεύνησης και κατάκτησης της γνώσης.

Πράγματι, εάν αναλύσει κανείς κάποιες από τις βασικές αρχές του νέου Α.Π. θα διαπιστώσει ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξή τους είναι η χρήση της γλώσσας, προφορικής και γραπτής:

Πιο συγκεκριμένα η προϋπόθεση ενός πλούσιου σε ερεθίσματα περιβάλλοντος συνεπάγεται τη χρήση γραπτού λόγου σε ποικίλες μορφές (π.χ. ετικέτες, επιγρα-

φές, λίστες, τίτλοι). Αντιστοίχως, για την επίτευξη ενεργητικής, βιωματικής και συνεργατικής μάθησης κρίνεται απαραίτητη η ανάπτυξη κάθε μορφής διαλόγου, επικοινωνίας και λεκτικής ή γραπτής αλληλεπίδρασης (συμβουλές, οδηγίες, επιχειρήματα, ανταλλαγή και καταγραφή απόψεων). Επίσης, η προσπάθεια σύνδεσης της γνώσης με την καθημερινή πρακτική του σχολείου προϋποθέτει και τη χρήση του γραπτού λόγου σε πραγματικές και σκόπιμες καθημερινές καταστάσεις. Τέλος, η πολυτροπικότητα ως βασικό χαρακτηριστικό της γλώσσας (Χοντολίδου, 1999) καθιστά εφικτή την πρόσβαση των παιδιών σε ποικίλες πηγές γνώσης.

Όλες αυτές οι αρχές αποτελούν ταυτόχρονα και βασικές προϋποθέσεις για την ενίσχυση της ανάπτυξης του γραμματισμού. Ο όρος γραμματισμός που όπως είδαμε αποτελεί μια ευρύτερη και πολυσύνθετη έννοια, δηλώνει τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε ποικίλα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς επίσης και μη γλωσσικά κείμενα (Μητσικοπούλου, 2001).

Ο όρος αναδυόμενος γραμματισμός είναι πιο εξειδικευμένος και αναφέρεται στις «συμπεριφορές εκείνες που προηγούνται και εξελίσσονται στη συμβατική εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής (Sulzby, 1989). Πιο αναλυτικά, οι Sulzby και Teale (1996, 728) σημειώνουν ότι «ο αναδυόμενος γραμματισμός αφορά τις πρώιμες φάσεις ανάπτυξης της εγγράμματης συμπεριφοράς, την περίοδο μεταξύ γέννησης και της στιγμής που το παιδί είναι σε θέση να γράφει και να διαβάζει και τονίζει την πίστη ότι, σε μια εγγράμματη κοινωνία, τα μικρά παιδιά

–ακόμη ενός ή δύο ετών– βρίσκονται ήδη στην πορεία κατάκτησης του γραμματισμού». Η συγκεκριμένη θεωρία εντάσσεται στο πλαίσιο της αντίστοιχης για τη μάθηση δομητικής, που υιοθετείται από το ΔΕΠΠΣ και υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη της χρήσης της ανάγνωσης και της γραφής προέρχεται από το ίδιο το παιδί, το οποίο αντλεί νόημα από το γραπτό λόγο που το περιβάλλει και, δεύτερον, αναγνωρίζει την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί τον κόσμο συμμετέχοντας ενεργά στην κατασκευή της γνώσης για τον εγγράμματο περίγυρο του (ενδ. Teberosky, 1996).

Η ενσωμάτωση της γραπτής γλώσσας σε ένα διαθεματικό πρόγραμμα: «Ο καιρός»

Σε μια προσπάθεια να διερευνήσουμε τη χρήση της γραπτής γλώσσας στα πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης, σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε ένα διαθεματικό πρόγραμμα με θέμα τον 'καιρό' σε δημόσιο νηπαιγωγείο της Πάτρας (σχ. 1). Αφορμή στάθηκε η καθημερινή πρωινή διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά σημειώνουν στο σχετικό πνίνακα της τάξης στοιχεία για τον καιρό. Θέλοντας να εμπλουτίσουμε τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, που είχε εκφυλιστεί σε μια χωρίς νόημα ρουτίνα και με την ευκαιρία συζήτησης για τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και το τι θέλουν να μαθαίνουν οι άνθρωποι από αυτά, εστίασαμε στον καιρό. Παρακολούθησαμε βιντεοσκοπημένα δελτία καιρού και διαβάσαμε για τον καιρό της ημέρας σε εφημερίδες. Γεννήθηκαν τόσα ερωτήματα, που η δυσκολία μας ήταν να βρούμε τον κατάλ-

ληλο τρόπο οργάνωσης και διερεύνησής τους. Αναπτύχθηκαν θέματα που αφορούσαν όλες τις γενικές ενότητες (μαθηματικά, μελέτη περιβάλλοντος, έκφραση και δημιουργία, τεχνολογία) και πολλά από τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα κάθε ενότητας (βλ. σχήμα 2 για τη μελέτη περιβάλλοντος).

Η μελέτη μας εστιάστηκε στο ρόλο της γλώσσας κατά την εφαρμογή του εν λόγω προγράμματος. Έτσι λοιπόν, όσον αφορά τη προφορική επικοινωνία, δόθηκε η ευκαιρία στα παιδιά όχι μόνο να αφηγηθούν προσωπικές τους εμπειρίες και γεγονότα, αλλά και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, να αποσαφηνίσουν όρους και να επιχειρηματολογήσουν. Για παράδειγμα, κατά εξέταση της έντασης του ανέμου τα παιδιά κατασκεύασαν μια κλίμακα από τη χαμηλότερη μέχρι την ισχυρότερη (άπνοια, αύρα, ασθενείς, μέτριοι, ισχυροί άνεμοι, θύελλα, τυφώνας), μια διαδικασία, που είναι κυρίως μαθηματική, αλλά προέκυπτε διαρκώς η ανάγκη να ορίσουν αυτό που μπορούσαν μόνο να περιγράψουν με πολλά λόγια. Η καθημερινή επαφή των παιδιών με όρους συναφείς με το θέμα δε συνεπάγεται απαραίτητα και την πλήρη κατανόησή τους. Βόρειοι είναι οι άνεμοι που φυσούν προς ή από το βορρά; Ποιες είναι οι διαφορές μεταξύ αύρα και ανέμου, καιρού και κλίματος; Η εμπλοκή στο συγκεκριμένο πρόγραμμα έδωσε την ευκαιρία στα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τέτοιου είδους έννοιες και να εμπλουτίσουν τη γνώση τους με νέες και πιο εξειδικευμένες (άπνοια, μποφόρ).

Με την παρακολούθηση βιντεοσκοπημένων δελτίων καιρού (ακρόαση) τα παιδιά απομόνωσαν τα βασικά μέρη ενός δελτίου καιρού (γενικός χαρακτηρισμός, άνεμοι, θερμοκρασία), τα οποία επιβεβαί-



ΣΧΗΜΑ 1

Φυσικές επιστήμες	Βιολογία	Γεωγραφία	Ιστορία
<ul style="list-style-type: none"> - Παραγωγική χρήση οργάνων (θερμόμετρο, ανεμούριο) - Σχέση επιστήμης με την καθημερινή ζωή - Αλλαγές και μετασχηματισμοί της ύλης κάτω από διαφορετικές συνθήκες - Γνωριμία με απλές μηχανές (ανεμόμυλος) - Πηγές ενέργειας & Αρχές της κίνησης (ήλιος: φως και θερμότητα, φωτιά, ηλεκτρισμός, αέρας, ήχος) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ανθρώπινος οργανισμός: αισθήσεις - Σχέση και εξάρτηση του ανθρώπου από τη φύση και αντίστροφα (φαινόμενο θερμοκηπίου, πλημμύρες) - Βασικοί κανόνες υγιεινής και προστασίας (ένδυση, αντηλιακή προστασία) - Υιοθέτηση θετικών στάσεων και συμπεριφορών (περιβαλλοντικά προβλήματα, προστασία του περιβάλλοντος) 	<ul style="list-style-type: none"> - Βασικές ιδιότητες των στοιχείων της φύσης - Επαγγέλματα - Διερεύνηση του χώρου, προσανατολισμός (σημεία του ορίζοντα) - Αποκωδικοποίηση και χρήση συμβόλων (χάρτης) - Τόπος και κλίμα 	<ul style="list-style-type: none"> - Κυκλική ακολουθία (εποχές) - Αναπαράσταση – δραματοποίηση γεγονότων και χρονικής ακολουθίας

ΣΧΗΜΑ 2
Μελέτη περιβάλλοντος

ωσαν διαβάζοντας αντίστοιχα δελτία καιρού σε εφημερίδες και δικτυακούς τόπους. Κατόπιν, τους δόθηκε η ευκαιρία να γίνουν τα ίδια μετεωρολόγοι και παρουσιαστές των δικών τους δελτίων καιρού (ομιλία).

Είναι γεγονός ότι τα παιδιά έρχονταν σε επαφή με το γραπτό λόγο σχεδόν σε κάθε δραστηριότητα. Το σημαντικότερο πλεονέκτημα που διαπιστώσαμε είναι ότι ένα τέτοιο πρόγραμμα τους δίνει τη δυνατότητα να διαβάσουν σύνθετα και ποικίλης δυσκολίας κείμενα, πολλά από τα οποία χρησιμοποιούν διαφορετικά μέσα αναπαράστασης της πληροφορίας που μεταφέρουν. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι μετεωρολογικοί χάρτες, στους οποίους ο αναγνώστης καλείται να αποκωδικοποιήσει σύμβολα, αριθμούς, εικόνες, λέξεις, ακόμη και απλά γράμματα προκειμένου να εξάγει το νόημα (πολυτροπικά κείμενα). Εκτός από χάρτες, γραφικές παραστάσεις, εικόνες, λίστες, εγκυκλοπαίδειες, περιοδικά, βιβλία γνώσεων, παραμύθια, ποιήματα, ακόμη και παροιμίες κι ανιγμάτα χρησιμοποιήθηκαν για την άντληση πληροφοριών ή εντάχθηκαν με διάφορες αφορμές στις δραστηριότητες του προγράμματος. Σημαντική ήταν η συνεισφορά της τεχνολογίας στην ανάπτυξη του προγράμματος μια και τα παιδιά είχαν άμεση κι εκτεταμένη εμπειρία με τηλεοπτικά δελτία καιρού, εθνικά και τοπικά, και με δικτυακούς τόπους σχετικούς με το θέμα (ενδ. www.forecasts.gr - Εθνικό Αστεροσκοπείο Αθηνών, www.patrastoday.gr, για τοπική πρόγνωση).

Συγκριτικά με την πληθώρα και την ποικιλία του αναγνωστικού υλικού που περιελάμβαναν γραφή ήταν λιγότερες και κυρίως ομαδικές. Αυτό εξηγείται αν λάβουμε υπόψη μας το θέμα του προγράμματος που αναπτύχθηκε, το οποίο προσφερόταν περισσότερο για άντληση πληροφοριών από ποικίλες πηγές, ενώ οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών

για τον καιρό ήταν σχετικά λίγες. Παρόλα αυτά, τα παιδιά προετοίμασαν καρτέλες με τις κυριότερες πόλεις και το όνομα της χώρας μας και έγραψαν τα αρχικά των σημείων του ορίζοντα στο χάρτη χωρίς ιδιαίτερη βοήθεια. Οι καρτέλες με την κλίμακα έντασης του ανέμου και του γενικού χαρακτηρισμού του καιρού, οι πίνακες καταγραφής της θερμοκρασίας ήταν ομαδικές δραστηριότητες, που ο/η νηπιαγωγός καθοδηγούσε τα παιδιά, με την ελάχιστη δυνατή συμμετοχή, ώστε να φτάσουν στο ωριμότερο δυνατό σημείο γι' αυτά. Η καταγραφή του ημερήσιου δελτίου καιρού γινόταν από τον/την εκπαιδευτικό μετά από υπαγόρευση των ίδιων των παιδιών.

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Αν εξαιρέσει κανείς τις γνώσεις που αποκτούνται με έναν τέτοιο τρόπο, ποικίλα, παρότι μη μετρήσιμα και μη άμεσα ορατά, είναι τα οφέλη που προκύπτουν κυρίως για την ανάδυσση του γραμματισμού. Με την ενεργό συμμετοχή του ο μαθητής αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες εμπειρίες του, νοητικές και βιωματικές, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα ο γραμματισμός να ανατροφοδοτείται, να παγιώνεται και να υπάρχει μακροπρόθεσμα η ευκαιρία βελτίωσης της ποιότητάς του. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται σταδιακά τη σχέση προφορικού και γραπτού λόγου, συνειδητοποιούν ότι ο γραπτός λόγος εξυπηρετεί την επικοινωνία μεταφέροντας πληροφορίες, ιδέες και μηνύματα, αναπτύσσουν στρατηγικές ανάγνωσης και, τέλος, κατανοούν ότι ο γραπτός λόγος περιέχει νόημα το οποίο καλείται να αντλήσει ο αναγνώστης. Στο

σημείο αυτό γεννάται το ερώτημα πώς αντλείται το νόημα; Πώς λειτουργεί ο κώδικας; Είναι γεγονός ότι τα ερωτήματα αυτά δεν προκύπτουν ξαφνικά από ένα τέτοιο πρόγραμμα. Αντίθετα, απασχολούν ακόμη και τα παιδιά πολύ μικρότερης ηλικίας. Το σημαντικό είναι ότι ένα τέτοιο πρόγραμμα συμβάλλει αποτελεσματικά στην ανάπτυξη των απαιτήσεων.

Πιο συγκεκριμένα, το παιδί οδηγείται στην υιοθέτηση βασικών συμβάσεων ανάγνωσης του αλφαριθμητικού συστήματος γραφής (φορά ανάγνωσης), στη διάκριση των φωνημάτων (φωνημική επίγνωση) και στην αναγνώριση των φωνημάτων που αντιπροσωπεύουν τα γράμματα του αλφαριθμητικού (γραφοφωνημικές αντιστοιχίες). Η σημασία και των τριών αυτών στοιχείων και ιδιαίτερα του τρίτου για την ανάπτυξη αναγνωστικής και συγγραφικής συμπεριφοράς έχει καταδειχθεί στο έπακρο (ενδ. Τάφα, 2001). Η εμπλοκή του παιδιού σε αρκετές σε ποσότητα και ποιότητα αναγνωστικές και συγγραφικές πράξεις προκαλεί ερωτήματα και επιφέρει απαντήσεις οικοδομώντας τη γνώση για το γραμματισμό με τρόπο σχεδόν αδιόρατο. Η γνώση, μάλιστα, αυτή δεν περιορίζεται αποκλειστικά στις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες, αλλά ενισχύει όλους τους παράγοντες που προαναφέρθηκαν, δηλαδή εξοικείωση με την περίσταση επικοινωνίας (context) και τη συνειδητοποίηση του σκοπού, την κριτική ακρόαση ή την παρακολούθηση σε ένα πλαίσιο αναζήτησης νοήματος.

Ακόμη και η εκμάθηση των ήχων που αντιπροσωπεύουν τα γράμματα δεν περιορίζεται σε αυτό, αλλά εντάσσεται σε μια περίσταση που έχει διαφορετικό σκοπό, άμεση σύνδεση με την καθημερινή

ζωή και ενδιαφέρει τα παιδιά. Για παράδειγμα, αναζητώντας τη λειτουργία του σταυρού με τα σημεία του ορίζοντα στο χάρτη συσχετίζουμε τα αρχικά των σημείων (Β, Ν, Α, Δ) με τα αρχικά, τελικά ή μεσαία φωνήματα των ονομάτων των μαθητών, δραστηριότητα που βοηθά στην ανάπτυξη της ικανότητας για φωνημική κατάτμηση και επιπλέον στην αντιστοίχιση φωνήματος – γραφήματος.

Αυτό είναι και το σημαντικότερο κατά τη γνώμη μας πλεονέκτημα του διαθεματικού προγράμματος, που ενισχύει τη χρήση της γραπτής γλώσσας και μάλιστα ενταγμένης σε ευρύτερα πλαίσια και περιστάσεις επικοινωνίας, ξεπερνώντας το σκόπελο του κατακερματισμού της σε απομονωμένες μηχανικές δεξιότητες. Προτεραιότητα δίνεται στη συστηματική εξοικείωση των παιδιών με τα είδη του γραπτού λόγου σε αυθεντικές καθημερινές καταστάσεις και έμμεσα μόνο στην απόκτηση γνώσεων για το συμβατικό γραπτό κώδικα (Κονδύλη, 2000). Έτσι συντελείται η συνολικότερη γλωσσική ανάπτυξη.

Η συμβολή της γλώσσας στη διαθεματική προσέγγιση κάθε έννοιας είναι καθοριστικής σημασίας. Μέσα από δραστηριότητες που δεν έχουν αποκλειστικό σκοπό τη διδασκαλία δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης ενισχύεται η ανάπτυξη του γραμματισμού μια και ελάχιστα είναι τα θέματα που μπορούν να εξεταστούν χωρίς τη συμβολή του γραπτού λόγου. Ακόμη και γνωστικά αντικείμενα που, εκ πρώτης όψεως φαίνεται να μην έχουν σχέση με τη γραπτή γλώσσα, μια και χρησιμοποιούν διαφορετικούς συμβολικούς κώδικες (μαθηματικά, μουσική) εισάγουν τα παιδιά σε μια σημειωτική διαδικασία ενισχύοντας έτσι τη γνώση τους για τα

συμβολικά συστήματα με σαφή, αν και έμμεσα, οφέλη για την ανάπτυξη του γραμματισμού. Πράγματι, η γλώσσα και ειδικότερα η γραπτή γλώσσα διατρέχει όλα τα γνωστικά αντικείμενα ενός διαθεματικού προγράμματος. Οι ευκαιρίες για χρήση της γραπτής γλώσσας σε ένα τέτοιο πρόγραμμα είναι απεριόριστες και επαφίεται στη γνώση και τη φαντασία του εκπαιδευτικού να τις ενσωματώσει, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τις δυνατότητες, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών που εμπλέκονται σε αυτό.

Μπορούμε συνεπώς να συνάγουμε απ' την εφαρμογή του παραπάνω διαθεματικού προγράμματος πως το νέο ΔΕΠ-ΠΣ παρέχει τη δυνατότητα αντιμετώπισης της αδυναμίας του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος και προσφέρει πολλές ευκαιρίες ανάπτυξης του γραμματισμού. Με την κατάργηση της διακριτής αντιμετώπισης των γνωστικών αντικειμένων, δίνει την ευκαιρία για ουσιαστική και λειτουργική ενσωμάτωση της γραπτής γλώσσας σε όλα τα προγράμματα σπουδών, αναδεικνύοντας έτσι το ρόλο της στην κατάκτηση της γνώσης. Η γλώσσα δεν είναι ένα ακόμη γνωστικό αντικείμενο που πρέπει να κατακτηθεί αλλά ένα από τα βασικά εργαλεία μάθησης, που διερευνάται και μαθαίνεται το ίδιο μέσα από τη χρήση του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Baynham, M. (1995), *Literacy Practices. Investigating Literacy in Social Context*. London & New York: Longman
- Γιαννικοπούλου, Α. (2001), *Η γραπτή γλώσσα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Goodman, Y.M. (1986), *Children coming to know literacy*. Στο W.H. Teale & E.

- Sulzby (επιμ) *Emergent literacy: writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex
- Hall, N. (1987), *The emergence of literacy*. Sevenoaks, Kent: Hobber & Stoughton
- Κονδύλη, Μ. (2000), *Εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κουτσοσύρακη, Σ. (2001), *Αναδυόμενος γραμματισμός. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής στην πρώιμη παιδική ηλικία. Επιστημίες Αγωγής*, 2-3, 59-76
- Ματσαγγούρας, Η. (2003), *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιολογική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Μητσοκοπούλου Β., (2001), «Γραμματισμός», *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη
- Morrow & J. Smith (Eds.), *The role of assessment and measurement in early literacy instruction* (pp. 83-109). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 727-757). Mahway, NH: Lawrence Erlbaum
- Παπούλια – Τζελέπη, Π. (2001), *Η ανάπτυξη του γραμματισμού. Έρευνα και πρακτική*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Sulzby, E., & Teale, W. (1996). *Emergent literacy*. In R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Sulzby, E. (1989). *Assessment of writing and children's language while writing*. In L. Τάφα, Ε. (2001) *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Teberosky, A. (1996), *Δομητική μάθηση της γλώσσας*. Στο Τ. Βαρνάβα – Σκούρα (επιμ) *Το παιδί και η γραφή. Μια σχέση κλειδί για τη δια βίου μάθηση. Η δομητική προσέγγιση της γραπτής γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., σελ. 27-35
- Χοντολίδου, Ε. (1999), «Εισαγωγή στην έννοια της Πολυτροπικότητας», *Γλωσσικός Υπολογιστής*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας για τη Γλώσσα και τη Γλωσσική Αγωγή, Τόμος 1, Τεύχος 1, Θεσσαλονίκη