



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ**

**ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**



**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Παιδική Λογοτεχνία και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες: Διδακτικές  
προσεγγίσεις Δημιουργικής Γραφής»**

**“Pedagogical Literature and Children with Learning Disabilities: Approaches to  
Teaching Creative Writing”**

**Όνοματεπώνυμο: Μαβίδου Ευγνωσία**

**ΑΕΜ: 3651**

**Επόπτης: Βακάλη Άννα**

**Β' Βαθμολογητής: Κωτόπουλος Τριαντάφυλλος**

**ΦΛΩΡΙΝΑ, 2021**

## Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην ανάδειξη της Δημιουργικής Γραφής ως κατάλληλο μέσο και εργαλείο διδακτικής προσέγγισης των μαθητών που παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος βρίσκεται η πρόωμη παρέμβαση καθώς απευθύνεται σε μαθητές Προσχολικής Αγωγής που εκδηλώνουν συγκεκριμένα διαταραχές στον γραπτό λόγο. Οι διδακτικές προσεγγίσεις που σχεδιάστηκαν με σκοπό την πρόληψη και την παρέμβαση των διαταραχών αξιοποιούν τα οφέλη της Παιδικής Λογοτεχνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

**Λέξεις κλειδιά:** μαθησιακές δυσκολίες, προσχολική αγωγή, Δημιουργική Γραφή, Παιδική Λογοτεχνία, διδακτικές προσεγγίσεις, πρόωμη παρέμβαση

## Abstract:

The current study focuses on Creative Writing in order to provide this as the best option for the teaching approach to students with learning disabilities and special needs. At the center of research interest, there is the valuation of early intervention which designed for the preschool students who have specific written disorders. The teaching approaches designed to prevent and intervene in disorders based on benefits of Pedagogical and Children's Literature in the educational process.

**Key-Words:** learning disabilities, pre-school education, Creative Writing, Pedagogical Literature, teaching plans, early intervention

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	2
Abstract: .....	2
Εισαγωγή .....	4
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....	6
Κεφάλαιο 1: Μαθησιακές Δυσκολίες .....	6
1.1 Είδη Μαθησιακών Δυσκολιών .....	9
Διαταραχές στον Γραπτό Λόγο .....	9
Δυσλεξία .....	9
Δυσαναγνωσία.....	11
Δυσγραφία .....	12
Δυσορθογραφία .....	13
Δυσαριθμησία.....	14
1.2 Πρώιμη Παρέμβαση .....	15
Κεφάλαιο 2ο : Παιδική Λογοτεχνία.....	16
2.1 Γλώσσα και Λογοτεχνία στο ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για το Νηπιαγωγείο .....	18
2.2 Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού .....	25
2.2.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή περιοχή της Γλώσσας.....	25
2.2.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη Λογοτεχνία .....	27
2.2.3 Στάση και αντιμετώπιση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες .....	28
Κεφάλαιο 3ο : Δημιουργική Γραφή.....	30
3.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου.....	30
3. 2 Ιστορία της Δημιουργικής Γραφής .....	32
3.3 Δημιουργική Γραφή στο Νηπιαγωγείο.....	34
3.4 Οφέλη της Δημιουργικής Γραφής .....	36
3.4 Ο ρόλος της νηπιαγωγού στην Δ.Γ .....	37
3. 5 Δημιουργική Γραφή για Παιδιά με μαθησιακές Δυσκολίες .....	39
Διδακτικές Προσεγγίσεις και Δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής .....	41
Εκπαιδευτικές δραστηριότητες Δ.Γ. για μαθητές προσχολικής ηλικίας με Μ.Δ.....	41
Δραστηριότητες Δ.Γ. για τη Δυσλεξία .....	43
Δραστηριότητες Δ.Γ. για τη Δυσαναγνωσία .....	48
Δραστηριότητες Δ.Γ. για τη Δυσγραφία.....	53
Δραστηριότητες Δ.Γ. για τη Δυσορθογραφία .....	57
Δραστηριότητες Δ.Γ. για τη Δυσαριθμησία .....	60
Συμπεράσματα.....	65

Επίλογος- Συζήτηση.....	66
Βιβλιογραφία .....	67

## **Εισαγωγή**

Αποτελεί, κοινό τόπο, ότι οι μαθητές της σύγχρονης εποχής ολοένα και εκδηλώνουν *μαθησιακές δυσκολίες* και συγκεκριμένα *διαταραχές* στην γραπτή έκφραση. Οι προκλήσεις και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές θα πρέπει να ληφθούν υπόψιν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τόσο από τον εκπαιδευτικό της τάξης όσο και εν γένει από το εκπαιδευτικό σύστημα. Προτείνεται επομένως μια

εκ θεμελίων αλλαγή στο τυποποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα και η μεταστροφή του ενδιαφέροντος σε διαδικασίες που καλλιεργούν τη δημιουργικότητα του μαθητή και οξύνουν την κριτική του σκέψη. Παράλληλα πάγιο αίτημα αποτελεί η ισότιμη παροχή ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές με αμοιβαία αποδοχή στην διαφορετικότητα.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αναδειχθεί η αξία της *Δημιουργικής Γραφής* και της *Παιδικής Λογοτεχνίας* ως καινοτόμα μέσα ανάπτυξης της δημιουργικότητας και αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών του Νηπιαγωγείου. Παρ'ότι οι μαθητές προσχολικής ηλικίας δεν έχουν ακόμη αναπτύξει δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης, ένας από τους σκοπούς του Νηπιαγωγείου σχετίζεται με την ανάδειξη του *αναδύμενου γραμματισμού* (ΑΠΣ 2011). Έτσι τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τον γραπτό λόγο λαμβάνοντας έναν καταγισμό ερεθισμάτων και πληροφοριών που καλούνται να διαχειριστούν και πολλές φορές η αδυναμία αυτή κρίνεται ολέθρια για την μετέπειτα εκπαίδευσή τους (Βασιλειάδης, 2013). Η πρόωρη διαδικασία διδακτικής αντιμετώπισης των μαθητών που παρουσιάζουν τα πρώτα συμπτώματα διαταραχών της γραφής ονομάζεται *πρώιμη παρέμβαση*.

Η συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία εκπονήθηκε στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών και περιλαμβάνει δύο μέρη το θεωρητικό πλαίσιο και την διδακτική παρέμβαση. Ακόμη, χωρίζεται σε τέσσερα κεφάλαια σε μια προσπάθεια ανάδειξης της αξίας της Δημιουργικής Γραφής σε μαθητές με διαταραχές στην γραπτή έκφραση. Πιο αναλυτικά, στο θεωρητικό πλαίσιο και στο 1ο κεφάλαιο γίνεται μια εκτενής αναφορά στις Μαθησιακές Δυσκολίες και στα είδη που παρουσιάζουν, ενώ το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται κυρίως προς τις Διαταραχές που εκδηλώνουν οι μαθητές κατά την γραφή με ανάδειξη των βασικών χαρακτηριστικών που τα ίδια παρουσιάζουν.

Στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο σε συνέχεια της θεωρητικής τεκμηρίωσης επιχειρείται η παρουσίαση της Παιδικής Λογοτεχνίας μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Η λογοτεχνία δεν αναφέρεται ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο αλλά μελετάται στα πλαίσια της μαθησιακής περιοχής της Γλώσσας. Έτσι, λοιπόν,

Γλώσσα και Λογοτεχνία συμπορεύονται κατά την γλωσσική διδασκαλία, όπου άξιος αναφοράς γίνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού της τάξης.

Στη συνέχεια, το 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο εστιάζει στην εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου της Δημιουργικής Γραφής, την εφαρμογή της στην εκπαίδευσης και ειδικότερα στην Προσχολική εκπαίδευση. Συγχρόνως, μελετάται μέσα από την ελληνική κυρίως βιβλιογραφία η εφαρμογή της Δ.Γ. στην ειδική εκπαίδευσης, σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Το δεύτερο μέρος της μελέτης περιλαμβάνει διδακτικές προσεγγίσεις των μαθητών με διαταραχές στην γραφή με την χρήση της Δημιουργικής Γραφής και της Παιδικής Λογοτεχνίας. Συγκεκριμένα, προτείνονται διαθεματικές δραστηριότητες για μαθητές που έχουν διαγνωστεί με δυσλεξία, δυσαναγνωσία, δυσγραφία, δυσορθογραφία και δυσαριθμησία ή εκδηλώνουν τα πρώτα συμπτώματα. Η παρέμβαση σχεδιάστηκε στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος με ευκαιρίες ενεργού συμμετοχής όλων των νηπίων.

## **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### Κεφάλαιο 1: Μαθησιακές Δυσκολίες

Τα τελευταία χρόνια πολλοί ερευνητές και επιστήμονες προσπάθησαν να δώσουν έναν ολοκληρωμένο και επαρκή ορισμό της έννοιας «μαθησιακές δυσκολίες». Ακόμα και σήμερα, δεν υπάρχει επαγγελματική ομοφωνία σε διεθνή κλίμακα πάνω στο θέμα του ορισμού της φύσης. Ωστόσο, η επιστήμη συνεχίζει να προχωρά και να διατυπώνονται νέοι ορισμοί με σκοπό την καλύτερη προσέγγιση και περιγραφή του όρου «Μαθησιακές Δυσκολίες».

Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή, η πρώτη φορά που αναφέρεται ο όρος «Learning Disabilities ή Μαθησιακές Δυσκολίες», στη βιβλιογραφία της ειδικής αγωγής από τον Samuel Kirk (1962), όπου έγινε αμέσως αποδεκτός γιατί ήταν γενικός, περιγραφικός και χωρίς να αναφέρεται σε πιθανή αιτιολογία. Το 1968 ο ορισμός προτάθηκε από την Εθνική Συμβουλευτική Επιτροπή των ΗΠΑ υπό την εποπτεία του Kirk και ενσωματώθηκε από το Κογκρέσο στο νόμο για την εκπαίδευση όλων των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Ο Kirk, λοιπόν, ορίζει τις μαθησιακές δυσκολίες με τον εξής τρόπο: *«παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές διεργασίες που αναφέρονται στη χρήση του γραπτού ή προφορικού λόγου. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως η ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, η δυσλεξία, η δυσφασία, η δυσαριθμησία κ.α. Οι καταστάσεις αυτές δεν οφείλονται σε εμφανείς αισθητηριακές βλάβες, σε νοητική καθυστέρηση ή σε σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές...»* (Τζιβνίκου, 2015: 20). Ο Kirk καταλήγει λέγοντας ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, παρουσιάζουν μια εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες, η οποία όπως είναι φυσικό περιορίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό, ώστε να χρειάζεται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές και διδακτικές τους ανάγκες. (Kirk, 1972 στο Τρίγκα - Μερτικά, 2010)

Ένας από τους πρώτους πιο κοινά αποδεκτούς ορισμούς που στοιχεία του έχουν ενσωματωθεί σε όλους τους μεταγενέστερους, είναι αυτός που διατυπώθηκε από την Bateman το 1965. Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό: *«Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι εκείνα που παρουσιάζουν μια παιδαγωγικά σημαντική διακύμανση ανάμεσα στο νοητικό τους δυναμικό και στο πραγματικό επίπεδο επίδοσης, η οποία συνδέεται με βασικές διαταραχές στη μαθησιακή διαδικασία.»* (Τζουριάδου, 2008: 4-5). Εκδηλώνουν, δηλαδή, μια συμπεριφορά που δεν αντιστοιχεί στο πραγματικό τους νοητικό επίπεδο,

αλλά «κρύβοντας» καλά τη δυσκολία τους συμπεριφέρονται στα πλαίσια της τάξης σαν τους συνομηλίκους τους. *«Οι διαταραχές αυτές μπορεί να οφείλονται, όχι όμως απαραίτητα, σε εμφανή δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Δεν μπορεί να αποδοθούν δευτερογενώς σε νοητική καθυστέρηση, εκπαιδευτική ή πολιτισμική αποστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή αισθητηριακές βλάβες»* (Τζουριάδου, 2008: 4-5).

Επιπλέον, ύστερα από εξάχρονη διεπιστημονική έρευνα και μελέτη η Εθνική Επιτροπή για τις μαθησιακές δυσκολίες των ΗΠΑ, κατάληξε σε έναν ορισμό στον οποίο ενεπλάκησαν στοιχεία προηγούμενων ορισμών και απόψεων που έχει δοθεί από τον Hammill (1990) που τείνει να γίνει γενικά αποδεκτός από την επιστημονική κοινότητα: *«Μια ετερογενής ομάδα διαταραχών που παρουσιάζεται με σημαντικές δυσκολίες στην ακουστική αντίληψη, την ομιλία, την ανάγνωση, τη γραφή, στον συλλογισμό και στις μαθηματικές δεξιότητες. Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς στο άτομο και θεωρείται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Αν και μια μαθησιακή δυσκολία μπορεί να προκύπτει ως επακόλουθο άλλων αναπηριών (π.χ. αισθητηριακή αναπηρία, νοητική αναπηρία, κοινωνική και συναισθηματική διαταραχή) ή περιβαλλοντικών παραγόντων (π.χ. πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκής/ακατάλληλη διδασκαλία, ψυχογενετικοί παράγοντες) δεν αποτελεί το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών ή επιρροών.»* (Τζιβνίκου, 2015: 18).

Συνοψίζοντας, οι Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) είναι ένας γενικευμένος όρος, ο οποίος αναφέρεται σε ένα σύνολο προβλημάτων με εγγενή χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη λειτουργία της μάθησης και της κατανόησης της ομιλίας. Επιπλέον, αυτά επηρεάζουν λειτουργίες όπως είναι η γραφή, η ανάγνωση αλλά και τα μαθηματικά. Αυτά τα προβλήματα οφείλονται στην δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος και είναι δυνατό να εκδηλώνονται σε ολόκληρη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. *«Με τις ΜΔ είναι δυνατό να συνυπάρχουν προβλήματα αυτορρύθμισης και συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα οποία όμως από μόνα τους δεν προσδιορίζουν μια ΜΔ. Αν και η ΜΔ μπορεί να παρατηρείται ταυτόχρονα με άλλα προβλήματα»* (NJCLD 1998 όπως αναφέρεται στο Θανόπουλος 2005:33).



## 1.1 Είδη Μαθησιακών Δυσκολιών

### Διαταραχές στον Γραπτό Λόγο

Καθώς η διαδικασία της γραφής απαιτεί τον συντονισμό πολλών γνωστικών μηχανισμών για τη διεκπεραίωσή της, είναι σύνηθες φαινόμενο οι μαθητές να εμφανίζουν μια ποικιλία δυσκολιών. Οι διαταραχές της γραφής οφείλονται σε ένα πλήθος παραγόντων που ενίοτε σχετίζονται με νευρολογικούς κοινωνικούς, αναπτυξιακούς ακόμα και βιολογικούς παράγοντες. Η φύση των διαταραχών της γραφής ποικίλει ανάλογα με το είδος της, όπως είναι φυσικό. Πιο συγκεκριμένα, οι δυσκολίες που παρουσιάζουν ορισμένοι μαθητές στη γραφή αφορούν στη δυσλεξία, στη δυσαναγνωσία, στη δυσγραφία, στη δυσορθογραφία και στη δυσαριθμησία. Κάθε μια διαταραχή αναλύεται στα πλαίσια της ανάδειξης των βασικών χαρακτηριστικών και επιχειρείται μια εννοιολογική αποσαφήνιση των ορολογιών που παρουσιάζουν οι μαθητές που έχουν διαγνωστεί με κάποιο είδος μαθησιακής δυσκολίας. Σκοπός της εκτενούς αναφοράς των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στην γραπτή έκφραση είναι ο σχεδιασμός μιας επιτυχημένης διδακτικής παρέμβασης στο πλαίσιο της Παιδικής Λογοτεχνίας και της Δημιουργικής Γραφής.

#### Δυσλεξία

Η Δυσλεξία αποτελεί σύμφωνα με την Τσιβινίκου (2015) την πιο κοινή μαθησιακή δυσκολία που εμφανίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε ποσοστό της τάξης των 70-80%. Ο όρος δυσλεξία αναφέρεται σε μια διαταραχή του μηχανισμού της ανάγνωσης και της γραφής και προέρχεται από το δυσ- + αρχ. λέξ(ις)- λέγω -ie = ία]<sup>1</sup> υπονοώντας μια δυσκολία έκφρασης και εκφορά τους λόγου και συγκεκριμένα του γραπτού λόγου.

---

<sup>1</sup> Προέλευση από: Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής.

Σχετικά με τον ακριβή ορισμό της έννοιας της δυσλεξία εντοπίστηκαν πολλαπλές απόπειρες αποσαφήνισης του όρου στην διεθνή βιβλιογραφία, παρόλα αυτά, ένας ευρύτερα διαδεδομένος ορισμός είναι αυτός που διατυπώθηκε από την IDA (International Dyslexia Association) κατά το 2010. Έτσι, λοιπόν: « Η δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή διαταραχή που έχει νευροβιολογική προέλευση. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες για την ακριβή ή και την ευχέρεια στην αναγνώριση λέξεων και από φτωχή ικανότητα συλλαβισμού και αποκωδικοποίησης των γραμματικών συμβόλων.» (Ζαχάκου, 2016:310). Επιπλέον, αυτού του είδους οι δυσκολίες οφείλονται σε μια ανεπάρκεια του φωνολογικού επιπέδου και εμφανίζονται ως μη αναμενόμενο αποτέλεσμα συγκριτικά με άλλες γνωστικές ικανότητες. Δηλαδή, οι μαθητές επιδεικνύουν υψηλή ανταπόκριση και ευφυΐα σε άλλου είδους δραστηριότητες πέραν της ανάγνωσης και της γραφής, για αυτό τον λόγο η δυσλεξία χαρακτηρίζεται ως μη αναμενόμενο αποτέλεσμα. Εν συνεχεία, απόρροια της δυσλεξίας μπορεί να είναι η μειωμένη αναγνωστική ικανότητα και γενικά η μειωμένη αναγνωστική εμπειρία, η οποία στη συνέχεια αποτελεί τροχοπέδη και για την ανάπτυξη του λεξιλογίου και της προηγούμενης γνώσης εν γένει (Ζαχάκου, 2016).

Ορισμένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών που παρουσιάζουν δυσλεξία είναι η δυσκολία στη γραπτή κυρίως αλλά και την προφορική έκφραση. Πιο αναλυτικά, ξεκινώντας από τη μικρότερη μονάδα ανάλυσης της γλώσσας, οι μαθητές με δυσλεξία δυσκολεύονται ως προς την εκμάθηση των ήχων- φθόγγων των γραμμάτων. Συγχέουν συχνά γράμματα που έχουν παρόμοιο ήχο. Αδυνατούν, επίσης, να τοποθετήσουν τα γράμματα στη σωστή σειρά κάνοντας αντιστροφές και μεταθέσεις γραμμάτων ή ακόμη και καθρεπτική ανάγνωση (νάτο αντί όταν). Σε επίπεδο συλλαβής, οι μαθητές με δυσλεξία ενδέχεται να συλλαβίσουν με διαφορετικό τρόπο την ίδια λέξη όσες φορές κι αν τη συναντήσουν. Παράλληλα, κάνουν επαναλήψεις ή παραλήψεις ή ακόμη και προσθήκες συλλαβών, ενώ διστάζουν με τις πολυσύλλαβες λέξεις. Σε επίπεδο λέξης, μπορεί και να αντικαταστήσουν τη λέξη με μια με ίδιας σημασίας ή και να συγχέουν λέξεις που μοιάζουν οπτικά και ακουστικά (πχ. χιόνι- πιόνι). Αδυνατούν επομένως να αποκωδικοποιήσουν μια λέξη. Τέλος, οι μαθητές με δυσλεξία

παρουσιάζουν ορισμένες δυσκολίες και κατά την παραγωγή και κατανόηση του προφορικού λόγου. Δυσκολεύονται στην οργάνωση και την εκφορά του λόγου, μαθαίνουν τραγούδια και ρυθμούς βραδύρρυθμα και τα παρατούν εύκολα. Ακόμη, εμφανίζουν μια δυσκολία στην κατανόηση ενός προφορικού λόγου αλλά και των ερωτήσεων και συνεπώς δεν ανταποκρίνονται εύκολα στην εκτέλεση απλών οδηγιών (Ζαχάκου, 2016), (Τζιβινίκου, 2015).

Ολοκληρώνοντας, γίνεται αντιληπτό ότι η δυσλεξία σχετίζεται με την φωνολογική επίγνωση του ατόμου και την αδυναμία του να κατακτήσει την εσωτερική δομή της ίδιας της γλώσσας. *«Η φωνολογική επίγνωση απαιτεί την ικανότητα του παιδιού να χωρίζει τις λέξεις σε ήχους δηλαδή τα φωνήματα, και την ικανότητα να τους συνδυάζει δημιουργώντας τη λέξη»* (Ζαχακου, 2016: 314). Επιπλέον, σύμφωνα με την Τζιβινίκου (2015) όλα τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν οι μαθητές με δυσλεξία και η αδυναμία ορθής χρήσης της γλώσσας οδηγούν με βεβαιότητα σε αναγνωστική υποεπίδοση. Οι ενδείξεις αυτές εντοπίζονται πολύ πρώιμα, καθώς το παιδί έρχεται σε επαφή με την γραπτή μορφή της γλώσσας του και συνεπώς, όσο πιο έγκαιρα γίνει η διάγνωση, τόσο πιο επιτυχημένη θα είναι η παρέμβαση.

### Δυσαναγνωσία

Μια ακόμη πιο ειδική μαθησιακή δυσκολία είναι η δυσαναγνωσία, η οποία σχετίζεται σύμφωνα με την ονομασία της με την διαταραχή στην ανάγνωση που παρουσιάζει ένας μαθητής με κάποιου είδους μαθησιακή διαταραχή. Η δυσαναγνωσία χαρακτηρίζεται *«από μειωμένη επίδοση του παιδιού στην ακρίβεια, την ταχύτητα και την κατανόηση αυτού που διαβάζει. Είτε το παιδί διαβάζει φωναχτά είτε από μέσα του, η ανάγνωση παρουσιάζει παραμορφώσεις, υποκαταστάσεις ή είναι αργή και το παιδί κάνει λάθη στην κατανόηση»* (Τρίγκα - Μερτικά, 2010)<sup>2</sup>. Οφείλεται πιθανόν σε *«κάποιου*

---

<sup>2</sup> Όπως αναφέρεται στο Μέττα, & Σκορδιαλός (2018). Μαθησιακές Δυσκολίες, είδη και Εκπαιδευτική Παρέμβαση. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 707-720. Σελ: 12 Σύμφωνα με το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM) Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρία.

*είδους δυσλειτουργία του εγκεφάλου ή ατελή αντιληπτική ικανότητα του εγκεφάλου στην αποκωδικοποίηση των λεκτικών ερεθισμάτων».* (Μέττα, & Σκορδιαλός, 2018:12).

---

Οι μαθητές με δυσαναγνωσία παρουσιάζουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά, όπως είναι η βραδύτητα στον ρυθμό ανάγνωσης και η συλλαβική ανάγνωση. Επιπλέον, χάνουν τη σειρά στο κείμενο που αναγιγνώσκουν και δεν κατανοούν το περιεχόμενο. Δεν χρωματίζουν την φωνή τους κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, ή παρατονίζουν ορισμένες λέξεις. Επίσης, όπως και στην δυσλεξία οι μαθητές συγχέουν λέξεις και γράμματα που μοιάζουν παραλείπουν ορισμένα γράμματα ή συλλαβές ή και επαναλαμβάνουν άλλες.

Σύμφωνα με τους Μέττα & Σκορδιαλό (2018) η συγκεκριμένη ειδική μαθησιακή δυσκολία σπάνια εμφανίζεται μόνη της τις περισσότερες φορές συνυπάρχει με τις άλλες 4 ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, τη δυσλεξία, τη δυσγραφία-δυσορθογραφία και τη δυσαριθμησία. Τα πρώτα σημάδια της διαταραχής γίνονται έκδηλα στις πρώτες τάξεις της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όπου το παιδί έρχεται σε επαφή με τον γραπτό λόγο και είναι ιδιαίτερα σημαντική η πρώιμη παρέμβαση για την εξάλειψή της.

### Δυσγραφία

Η δυσγραφία είναι μια ακόμη ειδική μαθησιακή διαταραχή, η οποία σχετίζεται με τον γραπτό λόγο. Τα αίτια της είναι κυρίως νευρολογικά και αφορούν στην καλλιγραφία, τη δομή, την γραφή, τη σύνταξη και την ορθογραφία. (Βασιλειάδης, 2013). Οι γραπτές δεξιότητες των μαθητών με δυσγραφία είναι χαμηλότερες από τις αναμενόμενες σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν και σύμφωνα με αυτό το κριτήριο γίνεται και η διάγνωση της διαταραχής.

Οι μαθητές με δυσγραφία, λοιπόν, παρουσιάζουν τα εξής χαρακτηριστικά: Ο ρυθμός γραφής τους είναι ιδιαίτερα αργός με απώλεια βασικών κανόνων γραφής. «*Τα προβλήματα ενός ατόμου με δυσγραφία μπορεί να περιλαμβάνουν τη δυσανάγνωστη γραφή, τη μη συνεπή διατήρηση κενών ανάμεσα στις λέξεις, τη φτωχή χωρική οργάνωση*

στο χαρτί, τη δυσκολία στη σύνθεση του κειμένου, καθώς και στην ταυτόχρονη σκέψη και γραφή» (Τζιβινίκου, 2015:35). Παράλληλα, ενδέχεται να χρησιμοποιούν κεφαλαία ανάμεσα σε πεζά γράμματα, με κενά μεταξύ τους σε ανομοιόμορφο μέγεθος. Εμφανίζουν, ακόμη, μια ανικανότητα ευθυγράμμισης των λέξεων πάνω στο χαρτί. Τα ορθογραφικά και τα γραμματικά λάθη είναι αρκετά συνηθισμένα, όπως και η χρήση λανθασμένης στίξης και τονισμού. (Βασιλειάδης, 2013). Επιπρόσθετα, συμπτώματα της δυσγραφίας είναι η έκδηλη απέχθεια για τη γραφή σε οποιαδήποτε μορφή της. Η γραπτή έκφραση ιδεών ασφαλώς και επηρεάζεται, αφού η δυσκολία καταγραφής σκέψεων σε μια λογική ακολουθία επέρχεται ως φυσικό επακόλουθο (Τζιβινίκου, 2015).

### Δυσορθογραφία

Η έννοια της δυσορθογραφίας συνδέεται με την δυσγραφία σε πολλές περιπτώσεις στην ελληνική βιβλιογραφία. Οι δύο έννοιες μελετώνται από τους ειδικούς στα πλαίσια της διαταραχής της γραπτής έκφρασης ως μια ενιαία δυσκολία. Παρόλα αυτά εντοπίστηκε ο ορισμός της δυσορθογραφίας που φανερώνει μια πιο συγκεκριμένη διάσταση στην διαταραχή της γραφής, αυτήν της εφαρμογής ορθογραφικών κανόνων, της εφαρμογής κανόνων συλλαβισμού αλλά και στίξης. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον ορισμό των Μαυρομάτη (1995) και Παντελιάδου (2000) «η Δυσορθογραφία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που εκδηλώνεται με ασυνήθιστα επίμονη δυσκολία στην απόκτηση Ικανότητας για Ορθογραφημένη γραφή, ενώ η Ικανότητα για Ανάγνωση καλλιεργείται απρόσκοπτα, αποτελεσματικά και φτάνει στο αναμενόμενο επίπεδο βάσει της ηλικίας και νοητικής ικανότητας του κάθε μαθητή» (-όπως αναφέρεται στο Μέττα & Σκορδιαλός 2018:9). Η διαταραχή μπορεί να οφείλεται σε κάποιου είδους εγκεφαλική βλάβη υποδεικνύοντας μια οπτικοαντιληπτική και ακουστική δυσλειτουργία.

Οι μαθητές που διαγιγνώσκονται με δυσορθογραφία παρουσιάζουν χαρακτηριστικά όμοια με αυτά της δυσγραφίας σε σχέση με τον τονισμό, την στίξη, και την μορφή γραφής. Επιπλέον, σημειώνουν σημαντικά λάθη σε βασικούς κανόνες

ορθογραφίας, λάθη στην ιστορική ορθογραφία, και ελλείψεις γενίκευσης των κανόνων ορθογραφίας σε όλες τις λέξεις. Στο κείμενο που οι ίδιοι καταγράφουν ενδέχεται να κάνουν διαφορετικά ορθογραφικά λάθη στην ίδια λέξη σε διαφορετικά σημεία του κειμένου τους. Τέλος, η αντικατάσταση, η παράληψη και η αντιστροφή γραμμάτων και συλλαβών είναι συνήθη λάθη και στην δυσορθογραφία (Βασιλειάδης, 2013, Μέττα & Σκορδιαλός, 2018).

### Δυσαριθμησία

Η δυσαριθμησία (dyscalculia) αποτελεί μια ειδική μαθησιακή διαταραχή που αφορά στις αριθμητικές ικανότητες ενός ατόμου (ICD-19). Ορίζοντας την έννοια ο L. Kose το 1974 διατύπωσε τον εξής ορισμό: *«η δυσαριθμησία είναι μια δομική διαταραχή των μαθηματικών ικανοτήτων, που έχει τις ρίζες της σε μια γενετική ή εκ γενετής διαταραχής εκείνων των τμημάτων του εγκεφάλου που είναι τα άμεσα ανατομικά - φυσιολογικά υποστρώματα της ωρίμανσης των μαθηματικών ικανοτήτων, ανάλογα με την ηλικία, χωρίς μια ταυτόχρονη διαταραχή της γενικής νοητικής λειτουργίας»* (Παπαδάτος, 2005, Αγαλιώτης, 2009: στο Μέττα & Σκορδιαλός, 2018:10). Η συγκεκριμένη διαταραχή περιλαμβάνει δύο τύπους που χωρίζονται ανάλογα με τα αίτια που την προκάλεσαν, την αναπτυξιακή και την επίκτητη. Η αναπτυξιακή δυσαριθμησία οφείλεται σε γνωστικούς παράγοντες, ενώ η επίκτητη μπορεί να προκληθεί από μια εγκεφαλική βλάβη (Μέττα & Σκορδιαλός, 2018).

Βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών με δυσαριθμησία είναι η δυσκολία στην εκμάθηση βασικών μαθηματικών εννοιών και συμβόλων. Οι μαθητές αδυνατούν να συγκρατήσουν πληροφορίες που σχετίζονται με αριθμητικά δεδομένα και να πραγματοποιήσουν μια αριθμητική πράξη. Επιπλέον, δεν αντιλαμβάνονται εύκολα τις έννοιες των πράξεων (π.χ. βάζω, βγάζω, προσθέτω, αφαιρώ κ.α.) και επομένως, εξάγουν ανακριβή αποτελέσματα εξαιτίας των λαθών στην αναγνώριση και στη γραφή των αριθμών και συμβόλων. Κατά την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων εμφανίζουν δυσκολίες τόσο στην κατανόηση μιας εκφώνησης, όσο και στην οργάνωση των δεδομένων. Μια ειδική μαθησιακή δυσκολία αυτού του είδους, επηρεάζει όπως

είναι φυσικό όχι μόνο την σχολική επίδοση του μαθητή, αλλά και την καθημερινότητά του. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές με δυσαριθμησία δυσκολεύονται στην διαχείριση χρημάτων, την εκμάθηση της ώρας και την χρονική ακολουθία των γεγονότων. Ακόμη και στον χορό ή τον αθλητισμό αδυνατούν να ανταπεξέλθουν σε τέτοιους είδους δραστηριότητες, διότι διαταράσσεται ο μυοκινητικός συντονισμός τους. (Τρίγκα - Μερτικά, 2010, Τζιβινίκου, 2015, Βασιλειάδης, 2013).

Οι πρώτες ενδείξεις της δυσαριθμησίας γίνονται αντιληπτές ακόμη και από την προσχολική ηλικία όπου τα παιδιά εμφανίζουν δυσκολίες στον προσανατολισμό τους στον χώρο, στον ρυθμό αλλά και στην λογική ακολουθία. Συνεπώς, διαπιστώνεται ένα έλλειμμα στις οπτικοχωρικές και οπτικοαντιληπτικές δεξιότητες (Τζιβινίκου, 2015) όπου η εκπαιδευτική παρέμβαση κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να αντιμετωπιστεί με επιτυχία η διαταραχή στην πρώιμη αυτή φάση της.

## 1.2 Πρώιμη Παρέμβαση

Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται μια πρώιμη παρέμβαση των διαταραχών της γραφής και χαρακτηρίζεται ως πρώιμη καθώς προτείνεται σε μαθητές που φοιτούν στην προσχολική Αγωγή και συγκεκριμένα στο Νηπιαγωγείο και ενδεχομένως να μην έχουν λάβει πλήρη διάγνωση των διαταραχών τους. Μολονότι, η διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών που αφορούν στις διαταραχές της γραφής πραγματοποιείται κατά την πρώτη σχολική ηλικία, η πρώιμη ανίχνευση και παρέμβασή τους κρίνεται αναγκαία. Έτσι, το νηπιαγωγείο ως χώρος στο πλαίσιο του οποίου ο μαθητής έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή με τον γραπτό λόγο, ενδέχεται να παρουσιάσει ορισμένες δυσκολίες ως πρώιμες ενδείξεις των διαταραχών γραφής. Η πρώιμη παρέμβαση χαρακτηρίζεται καθοριστικής σημασίας για την εξέλιξη του μαθητή και την προσπέλασή των εμποδίων που αντιμετωπίσει.

Ορίζοντας την έννοια, *«η έγκαιρη παρέμβαση είναι η οργανωμένη παροχή μιας σειράς ιατρικών, κοινωνικών, συμβουλευτικών και εκπαιδευτικών υπηρεσιών υποστήριξης σε παιδιά που παρουσιάζουν βιολογική ή περιβαλλοντική ευπάθεια ή ειδικές ανάγκες.»* (Κορνηλάκη, Κυπριωτάκη, Μανωλίτσης 2010:20). Τα προγράμματα

έγκαιρης παρέμβασης είναι εξατομικευμένα και σχεδιάζονται με στόχο την πρόληψη αλλά και τον περιορισμό δυσκολιών που εμφανίζει ή μπορεί να εμφανίσει ένα παιδί. Τέτοιου είδους προγράμματα ξεκινούν από την ηλικία των 3-4 ετών και διαρκούν μέχρι την ηλικία των 6 ή και 8. Γίνεται, συνεπώς, αντιληπτό, ότι η νηπιακή ηλικία είναι άμεσα συνυφασμένη με την έννοια της έγκαιρης παρέμβασης, διότι τα ερεθίσματα που λαμβάνει το παιδί κατά την είσοδό του στην εκπαίδευση είναι πολλαπλά και φέρνουν στην επιφάνεια τυχόν δυσκολίες και διαταραχές.

Τα τελευταία χρόνια ερευνητές και επαγγελματίες όλων των ειδικοτήτων που ασχολούνται με τα οφέλη της έγκαιρης παρέμβασης τονίζουν την αναγκαιότητα της εφαρμογής της σε μαθητές προσχολικής ηλικίας που εμφανίζουν συμπτώματα μαθησιακών δυσκολιών (Βασιλειάδης, 2013). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην *«παροχή εκπαιδευτικών ή συμβουλευτικών υπηρεσιών σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας τα οποία έχουν εντοπιστεί ότι διατρέχουν κίνδυνο να παρουσιάσουν κάποια δυσκολία που μπορεί να επηρεάσει τη γενικότερη ανάπτυξή τους»* (Smith 1998 ό.α. στο Βασιλειάδης, 2013:17).

Συμπληρωματικά, οι μαθητές πριν εισαχθούν στην υποχρεωτική εκπαίδευση θα πρέπει να έχουν αποκτήσει ορισμένες γλωσσικές και αναγνωστικές δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές κατά την προσχολική εκπαίδευση θα πρέπει να αποκτήσουν λεκτική μνήμη να μπορούν, δηλαδή, να επαναλαμβάνουν προτάσεις. Επίσης, τα παιδιά θα πρέπει να έχουν κατακτήσει λεξιλογικές και συντακτικές δεξιότητες, φωνολογική ενημερότητα και αναγνωστική ετοιμότητα. Επομένως, η απόκτηση των δεξιοτήτων αυτών αποτελεί ζητούμενο κατά τον σχεδιασμό της παρέμβασης σε ότι αφορά τις διαταραχές της γραφής (Snow, Burns & Griffin 1998: στο Βασιλειάδης, 2013).

## Κεφάλαιο 2ο : Παιδική Λογοτεχνία

Ύστερα από μια βιβλιογραφική ανασκόπηση προς αναζήτηση του ορισμού της Παιδικής Λογοτεχνίας γίνεται αντιληπτό ότι επικρατεί μια αδυναμία στη διατύπωση ενός ακριβούς ορισμού. Εντοπίζεται ένα πλήθος ορισμών και μια ποικιλία



νοηματοδοτήσεων του όρου που οφείλονται σε κοινωνικοπολιτισμικούς αλλά και χρονικούς παράγοντες. Έτσι, κάθε απόπειρα αποσαφήνισης του όρου εμπεριέχει υποκείμενα στοιχεία του ερευνητή, διαφέρει από εποχή σε εποχή και εξαρτάται από διάφορα πολιτισμικά στοιχεία.

Επικρατέστερος ορισμός της Παιδικής Λογοτεχνίας σήμερα για τα ελληνικά δεδομένα είναι ο εξής: «*Παιδική λογοτεχνία είναι ο σύνολος χώρος που εμπεριέχει όλα τα καταξιωμένα λογοτεχνικά έργα που απευθύνονται στα παιδιά και νέους ή γράφονται για αυτά. Έργα, που καλύπτουν με επάρκεια τις αισθητικές απαιτήσεις των παιδιών και των νέων, είναι μέσα στις αντιληπτικές γλωσσικές τους δυνατότητες και συμβαδίζουν με το συναισθηματικό τους κόσμο*» (Δελώνης, 2000: 15). Ως σύνολο κειμένων που εμπίπτουν στο σώμα της Παιδικής Λογοτεχνίας λαμβάνονται τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία, τα παραμύθια λαϊκά, μύθοι, σύγχρονες μικρές ιστορίες, διαδραστικά αφηγήματα, βιβλία με προβλέψιμη εξέλιξη, ποιήματα, λίμερικς- λογοπαίγνια, πεζά, αφηγήματα-μυθιστορήματα, ακόμα και βιβλία γνώσης- εγκυκλοπαιδικά.

Τα χαρακτηριστικά των κειμένων- έργων που συγκαταλέγονται στην Παιδική Λογοτεχνία συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό. Πιο συγκεκριμένα, ως προς τη μορφή και το ύφος του λόγου χαρακτηρίζονται από μια λιτότητα και συντομία στις περιγραφές, μια αμεσότητα στην αφήγηση και μια διαγραφή των χαρακτήρων χωρίς επιμονή στην ψυχογράφησή τους. Η γλώσσα που είναι συνήθως γραμμένα είναι προσανατολισμένη σε εκείνη που χρησιμοποιούν τα παιδιά, ώστε να γίνονται εύκολα αντιληπτά τα μηνύματα που περνούν. Όσον αφορά το περιεχόμενο, η υπόθεση είναι ξεκάθαρη με προκαθορισμένο πλαίσιο και η πλοκή είναι έντονη και γρήγορη, με ευδιάκριτη δομή (Κανατσούλη, 2002). Ένα ακόμη κοινό χαρακτηριστικών των παιδικών βιβλίων είναι η αισιόδοξη οπτική και η φαντασιακή ατμόσφαιρα.

Η Παιδική Λογοτεχνία, αδιαμφισβήτητα, διαδραματίζει έναν από τους σπουδαιότερους ρόλους στην εκπαίδευση σήμερα και ιδιαίτερα στην Προσχολική Εκπαίδευση. Παρ'ότι, σκοπός της Παιδικής Λογοτεχνίας είναι η τέρψη και η ψυχαγωγία των παιδιών, στην εκπαιδευτική πράξη αποκτά χαρακτηριστικά ενός σπουδαίου εργαλείου κατάλληλο προς αξιοποίηση από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Μέσω της λογοτεχνίας οι μαθητές καλλιεργούν το πνεύμα τους αλλά πολύ περισσότερο καλλιεργούν την γλώσσα τους και διευρύνουν το λεξιλόγιό τους. Τα λογοτεχνικά

κείμενα παρέχουν συναισθηματική εξέλιξη στους μαθητές και όξυνση της κριτικής του ικανότητας, ενώ συγχρόνως καλλιεργούν την σκέψη και αναπτύσσουν την φαντασία τους. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να ταυτιστούν με πρότυπα και να υιοθετήσουν καλές συμπεριφορές και ηθικές αξίες, ενώ παράλληλα αποκτούν ηθικά και αισθητικά κριτήρια.

## 2.1 Γλώσσα και Λογοτεχνία στο ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για το Νηπιαγωγείο

Η Λογοτεχνία εμπεριέχεται μεταξύ άλλων στη μαθησιακή περιοχή της Γλώσσας σε όλα τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας και συνεπώς, δεν αποτελεί ξεχωριστό μαθησιακό αντικείμενο. Μέσα από τη γλωσσική διδασκαλία ο μαθητής αποκτά πολύτιμες δεξιότητες και εφόδια που θα συμβάλλουν στην ορθή χρήση και προσέγγιση της Λογοτεχνίας σε όλο το φάσμα της. Η διδασκαλία της γλώσσας και τα μέσα που αξιοποιούνται για την εκμάθηση αυτής αποτελούν, αναμφίβολα, προπαρασκευαστικές ενέργειες για την προσέγγιση της Λογοτεχνίας (Βακάλη, Ζωγράφου- Τσαντάκη, Κωτόπουλος, 2013). Η σχέση αυτή Γλώσσας και Λογοτεχνίας είναι αμφίδρομη καθώς, η γλώσσα αποτελεί το μέσον για την «εκμάθηση» της Λογοτεχνίας, αλλά και η Λογοτεχνία προσφέρει ένα εύφορο έδαφος για την καλλιέργεια της Γλώσσας. Έτσι, μέσω των ποικίλων λογοτεχνικών κειμένων που παρέχει, αποτελεί το διδακτικό μέσο και εργαλείο τόσο για την γλωσσική ανάπτυξη του νηπίου όσο και την ψυχαγωγία του.

Στα θεσμοθετημένα και ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο η Λογοτεχνία συναντάται στο κεφάλαιο της μαθησιακής περιοχής της Γλώσσας και καθώς, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της, μελετάται στα πλαίσια αυτής. Αρχικά γίνεται μια αναφορά στη στοχοθεσία του γλωσσικού μαθήματος σε κάθε αναλυτικό πρόγραμμα. Το ΔΕΠΠΣ 2002 προηγείται χρονικά και συνεπώς παρουσιάζεται πρώτο κατά την επισκόπηση των αναλυτικών προγραμμάτων. Ακολουθεί η επισκόπηση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο του 2011 και του 2014. Η καλλιέργεια της γλωσσικής ανάπτυξης παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον για το παρόν ερευνητικό εγχείρημα, διότι

πρόκειται να αξιοποιηθεί στη συνέχεια στα πλαίσια του σχεδιασμού μιας διδακτικής προσέγγισης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

## Διαθεματικό Εννιαίο Πλαίσιο

### Προγραμμάτων Σπουδών

Στο Διαθεματικό Εννιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο που εκδόθηκε και θεσμοθετήθηκε το 2002 αναφέρεται στην μαθησιακή περιοχή της Γλώσσας ως «Παιδί και Γλώσσα». Στο ΔΕΠΠΣ του 2002 περιλαμβάνει τις εξής θεματικές διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος: την Προφορική Επικοινωνία, την Ομιλία και Ακρόαση, την Ανάγνωση και τέλος την Γραφή και την Γραπτή Έκφραση, ως επιμέρους διαδικασίες εκμάθησης της Γλώσσας. Επιπλέον, μεταξύ άλλων αναφέρεται στην σημαντικότητα της διδασκαλίας της γλώσσας και ειδικότερα γίνεται ιδιαίτερη μνεία στην εξοικείωση του παιδιού με εκφάνσεις της γλώσσας που έχουν σχέση κυρίως με την γραπτή μορφή της (ΔΕΠΠΣ, 2002).

Αναφορικά με τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας η αφήγηση χρησιμοποιείται κατά κόρον στο νηπιαγωγείο, έτσι λοιπόν, καθώς ο εκπαιδευτικός αναγιγνώσκει στους μαθητές ένα γραπτό κείμενο, εκείνοι εξοικειώνονται στο να ακούν και να κατανοούν τη διήγηση και το περιεχόμενό της. Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ, τα παιδιά θα πρέπει να ενθαρρύνονται να παρεμβαίνουν κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης του κειμένου, κάνοντας ερωτήσεις, κάνοντας υποθέσεις για τη συνέχεια ή και το τέλος της ιστορίας, κάνοντας ακόμα και σχόλια για τους χαρακτήρες, τόσο κατά τη διάρκεια της αφήγησης όσο και στο τέλος της. Η μέθοδος αυτή αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της Λογοτεχνίας στο νηπιαγωγείο, όπου συχνά η εκπαιδευτικός της τάξης αφηγείται μια ιστορία, ένα παραμύθι εμπλέκοντας ενεργά τους μαθητές στην ανάγνωση και την κατανόησή του

Σχετικά με την **Προφορική Επικοινωνία**, ιδιαίτερη αναφορά γίνεται για τα έμμετρα κείμενα όπως τα λαχνίσματα και τα ποιήματα, χαρακτηριστικά των οποίων είναι οι ρίμες, οι παρηχήσεις και οι ομοιοκαταληξίες. Τέτοιου είδους κείμενα

απομνημονεύονται ευκολότερα, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ και βοηθούν τα παιδιά να συνειδητοποιούν, ορισμένα στοιχεία της γλώσσας, σε συλλαβικό, φωνολογικό και συντακτικό επίπεδο. Όλα αυτά αποτελούν, επομένως, εξαιρετικά εργαλεία, χρήσιμα στην εκπαιδευτική πράξη κατά την εκμάθηση γλώσσας. Προκειμένου να αποκτήσουν φωνολογική επίγνωση της ελληνικής γλώσσας οι μαθητές, προτείνονται από το ΔΕΠΠΣ διάφορα μέσα και στοιχεία προφορικότητας. Τα τραγούδια, τα λαχνίσματα και οι ρίμες είναι κατάλληλα κείμενα προφορικού κυρίως λόγου που συμβάλλουν στην βαθύτερη και σταδιακή κατανόηση του φωνημικού χαρακτήρα της γλώσσας. Συνεπώς, οι μαθητές εξοικειώνονται με την προφορική έκφραση και είναι σε θέση να διακρίνουν τα φωνήματα ως συστατικά στοιχεία των λέξεων. Επιπρόσθετα, βαθύτερος σκοπός της εκμάθησης του προφορικού λόγου είναι οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν, ότι ο γραπτός λόγος αποτελεί αναπαράσταση της γλώσσας που τα ίδια μιλούν, του προφορικού δηλαδή, λόγου και συνεπώς, προοδευτικά να αντιληφθούν ότι στα φωνήματα της ομιλούμενης γλώσσας αντιστοιχούν γράμματα.

Για την τρίτη κατηγοριοποίηση της μαθησιακής περιοχής της Γλώσσας στο ΔΕΠΠΣ του 2002, αυτή της **Γραφής και της Γραπτής Έκφρασης** αναφέρεται χαρακτηριστικά το εξής: *«Η εργασία που συνδέεται με το γραπτό λόγο στο Νηπιαγωγείο θα πρέπει να δίνει στα παιδιά ευκαιρίες να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα που συνδέονται με το γιατί και το πώς γράφουμε, να αρχίσουν δηλαδή να συνειδητοποιούν την κοινωνική διάσταση του γραπτού λόγου ώστε να κατανοήσουν τη σημασία της γραφής ως μέσου επικοινωνίας, ανάπτυξης ιδεών, μεταφοράς πληροφοριών και ως πηγής ευχαρίστησης και απόλαυσης.»* (ΔΕΠΠΣ, 2002:11)

Επιπρόσθετα, έμφαση δίνεται στις διαδικασίες γραφής, όπως είναι για παράδειγμα η σωστή λαβή του μολυβιού και η σωστή στάση του σώματος. Μεταξύ των επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων είναι οι μαθητές να είναι σε θέση να γράφουν το όνομά τους στις εργασίες τους, είτε με κεφαλαία είτε με πεζά γράμματα και να το αναγνωρίζουν μέσα από έναν πίνακα αναφοράς στον οποίο βρίσκονται πάντα αναρτημένα. Παράλληλα καλούνται να αντιγράφουν λέξεις που εξυπηρετούν λειτουργικές ανάγκες. Ολοκληρώνοντας, το ΔΕΠΠΣ αναφέρεται στη σπουδαιότητα της συνειδητοποίησης από τους μαθητές της χρησιμότητας του γραπτού λόγου. Εάν

αντιληφθούν οι μαθητές τις επικοινωνιακές δυνατότητες του γραπτού λόγου τότε θα αποκτήσουν περισσότερα κίνητρα για την εκμάθησή του.

Η **Ανάγνωση** ως διακριτή θεματική της μαθησιακής περιοχής της Παιδείας και Γλώσσα, σχετίζεται κυρίως με την κατανόηση μιας μορφής λόγου αλλά και η διαδικασία αναγνώρισής της. Πιο αναλυτικά, όσον αφορά την ανάγνωση, χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι στον χώρο του Νηπιαγωγείου, θα πρέπει να εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις, ώστε τα παιδιά να έρχονται αβίαστα σε επαφή με διαφορετικές εκδοχές του γραπτού λόγου από υλικά και μέσα που χρησιμοποιούνται στην καθημερινότητα, όπως είναι τα βιβλία, τα παραμύθια, τα περιοδικά, οι εφημερίδες, οι επιγραφές και άλλα. Μέσα από αυτά τα μέσα τους δίνονται ευκαιρίες, ώστε να αναπτύξουν ορισμένες βασικές δεξιότητες σχετικές με την γλώσσα. Έτσι, λοιπόν, εξοικειώνονται με τον γραπτό λόγο και μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τις βασικές εκδοχές του, σύμφωνα με τα εξωτερικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν αλλά και το περιεχόμενό τους. Σκοπός της διδασκαλίας της Γλώσσας είναι μεταξύ άλλων, η κατανόηση του κειμένου και των μηνυμάτων που αυτό μεταφέρει, όπως επίσης και η άντληση των πληροφοριών από αυτά. Αφού συνειδητοποιούν ότι οι διαφορετικές γραπτές μορφές μεταφέρουν μηνύματα με διαφορετικό τρόπο, πρέπει οι μικροί μαθητές να αντιληφθούν ότι χρησιμοποιούνται για διάφορους λόγους και σκοπούς, όπως είναι για παράδειγμα, τα εικονογραφημένα βιβλία, τα παραμύθια και τα περιοδικά ή ακόμα και οι συνταγές. Συνεπώς, οι μαθητές καλούνται να κάνουν υποθέσεις γύρω από το τι είναι γραμμένο σε καθένα από αυτά ή ακόμη και να αναγνωρίζουν οικείες προς τα ίδια λέξεις.

Τέλος, η αναφορά στην Λογοτεχνία περιλαμβάνει συμβουλές αξιοποίησης ενός λογοτεχνικού κειμένου, όπως είναι για παράδειγμα ενός παραμυθιού. Οι μαθητές καλούνται να εντοπίζουν τον τίτλο του κειμένου και τον συγγραφέα στο εξώφυλλο του βιβλίου/ παραμυθιού και να τον ταιριάζουν με το αντίστοιχο εκτυπωμένο εξώφυλλο που βρίσκεται αναρτημένο στη γωνιά της βιβλιοθήκης, να εντοπίζουν, δηλαδή την θέση του βάσει των χαρακτηριστικών του. Όπως είναι φυσικό, η κατασκευή βιβλιοθήκης στον χώρο του νηπιαγωγείου αποτελεί, ένα καθοριστικό βήμα για την εμπλοκή της Λογοτεχνίας στην εκπαιδευτική πράξη και την εξοικείωση των μαθητών με λογοτεχνικά είδη.

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2011 και του 2014 η στοχοθεσία, οι οδηγίες και οι προτάσεις έχουν κοινή βάση, εφόσον το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2014 αποτελεί την ανανεωμένη έκδοση του ΑΠΣ του 2011 για ένα «Νέο Σχολείο». Επομένως, κατά την ανασκόπηση των δύο προγραμμάτων σπουδών εντοπίστηκαν κοινά στοιχεία για την μαθησιακή περιοχή της Γλώσσας και παρουσιάζονται μαζί.

Πιο συγκεκριμένα, στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του 2011 και του 2014 τονίζεται ιδιαίτερα η σημαντικότητα της Γλώσσας ως πολύτιμο πολιτισμικό στοιχείο μετάδοσης γνώσεων και κυρίως της επικοινωνίας. Μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την ελληνική γλώσσα και το δομικό της σύστημα. Παράλληλα μαθαίνουν να χρησιμοποιούν επαρκώς την γλώσσα, να ερμηνεύουν διαφορετικών ειδών κείμενα και να αντιλαμβάνονται τον σκοπό μιας επικοινωνιακής συνθήκης.

Με επιτονισμένα γράμματα και στα δύο ΑΠΣ κατέχοντας κεντρική έννοια στην διδασκαλία της Γλώσσας, εντοπίζεται η έννοια του «γραμματισμού» αντιπαραβάλλοντας την παραδοσιακή του λειτουργία με την σύγχρονη εκδοχή του τον «πολύγραμματισμό». Σύμφωνα με το ΑΠΣ ο παραδοσιακός «γραμματισμός» ο οποίος περιοριζόταν στον προφορικό λόγο, στη γραφή και στην ανάγνωση, αντικαθίσταται σήμερα από τον όρο «πολύγραμματισμός». Ο νέος αυτός όρος περιγράφει το γραπτό κείμενο που συνδυάζεται και αλληλοεπιδρά με τον προφορικό λόγο, αλλά και με ποικίλα εξωγλωσσικά στοιχεία όπως εικονικά, ηχητικά, κινητικά ή χωρικά. Έτσι, το νόημα κατασκευάζεται όλο και περισσότερο με το συνδυασμό ποικίλων συμβολικών συστημάτων, δηλαδή πολυτροπικά υποδεικνύοντας μια πολυεπίπεδη διάσταση της πολιτισμικής και γλωσσικής διαφορετικότητας. Το νόημα κατασκευάζεται ανάλογα με το ιδιαίτερο πλαίσιο επικοινωνίας στο οποίο βρισκόμαστε κάθε φορά, εφόσον, τα πλαίσια επικοινωνίας καθορίζονται από ποικίλους παράγοντες, όπως είναι οι διαφορετικοί πολιτισμοί, οι γλώσσες, οι κοινωνικές ομάδες, οι μαθησιακές περιοχές και οι προσωπικές εμπειρίες (ΑΠΣ, 2014).

Μια ακόμη θεμελιώδης έννοια της γλωσσικής διδασκαλίας αφορά στη «δημιουργική σκέψη» η οποία ορίζεται «ως το είδος σκέψης που οδηγεί σε νέες προσεγγίσεις, πρωτότυπες ιδέες και προοπτικές, εναλλακτικούς τρόπους κατανόησης και σύλληψης των πραγμάτων. Ο μαθητής καθώς συνδυάζει τόσο διαίσθηση όσο και λογική οδηγείται στην εύρεση καινοτόμων και πρωτότυπων τρόπων διαχείρισης προβλημάτων, τα οποία αρχικά μπορεί να φαίνονται αζεπέραστα.» (ΑΠΣ, 2014:13). Η δημιουργική σκέψη προωθείται και καλλιεργείται κατά την επίλυση προβλημάτων όπου ζητείται η ευρηματική παραγωγή ιδεών και προσφέρεται για δοκιμές, εφαρμογές πρωτότυπων ιδεών και στρατηγικών σκέψης. Η γλώσσα ασφαλώς γίνεται το μέσο της έκφρασης των ιδεών αυτών.

Η επικοινωνία τίθενται στο επίκεντρο των Προγραμμάτων Σπουδών, και η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας εμφανίζεται ως κύριο ζητούμενο της γλωσσικής διδασκαλίας. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού, προτείνονται οι εξής πρακτικές ως οι σημαντικότερες:

Οι μαθητές θα πρέπει να:

- *Μοιράζονται παραδοσιακές ιστορίες και σύμβολα από τον πολιτισμό τους.*
- *Αναπαριστούν γνωστές ιστορίες ή να δημιουργούν και να εξερευνούν φανταστικούς κόσμους χρησιμοποιώντας τις τέχνες (π.χ. σχέδιο, ζωγραφική, γλυπτική, θέατρο, χορό και κίνηση) και τις Τ.Π.Ε.*
- *Εφευρίσκουν σύμβολα και συνδυασμούς κατασκευής γραπτών μηνυμάτων (π.χ. ζωγραφιές, ψευδογράμματα, μη συμβατική χρήση των γραμμάτων).*  
(ΑΠΣ 2014: 12)

Στο ΑΠΣ του 2014 αναδεικνύεται η διδακτική αξία του κειμένου στο μάθημα της Γλώσσας όπου εντοπίζονται οι ταξινομήσεις των κειμενικών ειδών σε περιγραφικά, αφηγηματικά, επεξηγηματικά, επιχειρηματολογικά και κείμενα οδηγιών. Το κείμενο αποτελεί έναν από τους βασικούς πυρήνες της μαθησιακής περιοχής της Γλώσσας ορίζεται ως «η ελάχιστη μονάδα σημασίας που συγκροτείται από τα νοήματα των

*επιμέρους στοιχείων του, αλλά λειτουργεί ως σύνολο. Το κείμενο μπορεί να είναι προφορικό, γραπτό ή πολυτροπικό» (ΑΠΣ 2014: 100). Τα κείμενα που περιβάλλουν τους μαθητές γίνονται εργαλείο μελέτης και εξοικείωσης με τον γραπτό λόγο και αυτό σχετίζεται με την έννοια του «αναδύμενου γραμματισμού». Ο Αναδύμενος Γραμματισμός αφορά «τις στάσεις και συμπεριφορές που αναπτύσσουν τα παιδιά καθώς έρχονται σε επαφή με κείμενα, προφορικά ή γραπτά του περιβάλλοντός τους, καθώς και τη διαδικασία παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου μέσα από καθημερινές διαδικασίες.» (ΑΠΣ 2014: 99).*

Οι τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες παραγωγής και κατανόησης γραπτών και προφορικών κειμένων αναλύονται και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα λεπτομερειακά. Ειδικότερα, οι μαθητές θα πρέπει να είναι ικανοί να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά και τις λειτουργίες των διαφορετικών κειμενικών ειδών και των διάφορων τύπων κειμένων είτε προφορικού είτε γραπτού λόγου. Επίσης, για να εξασκηθούν στην εις βάθος κατανόηση ενός κειμένου, τα νήπια προτείνεται να κάνουν υποθέσεις για τα χαρακτηριστικά που έχουν οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες σε μία επικοινωνιακή κατάσταση όπως είναι η ηλικία, το αξίωμα, το επάγγελμα, το φύλο και άλλου είδους χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τον λόγο τους. Επιπλέον, θα πρέπει να εξασκούνται στην αποτελεσματικότητα των μηνυμάτων που περνά ένα κείμενο. Και να την αξιολογούν αναλόγως. Τέλος, τα νήπια θα πρέπει να είναι σε θέση να σχεδιάζουν τα δικά τους κείμενα (προφορικά, γραπτά ή πολυτροπικά, έντυπα ή ψηφιακά) επιλέγοντας τα στοιχεία που θα χρησιμοποιήσουν κάθε φορά, ώστε το κείμενό τους να είναι αποτελεσματικό (ΑΠΣ 2014: 98).

Στα πλαίσια της επεξεργασίας του κειμένου από τους μαθητές αναδύεται η έννοια του κριτικού γραμματισμού. Ο κριτικός γραμματισμός ορίζεται ως εξής: «κάθε πολιτισμικό προϊόν (όπως λ.χ. η γλώσσα), αποτελεί ένα πολυεπίπεδο πλέγμα ιδεολογικών, κοινωνικών και τεχνολογικών διεργασιών. Κάθε έκφραση λόγου (γραπτού ή προφορικού) υλοποιείται με συγκεκριμένα δομικά, λειτουργικά και γραμματικά στοιχεία, ταυτόχρονα, όμως, σε κάθε κείμενο εμπεριέχονται ιδεολογικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά» (ΑΠΣ 2014: 99). Οι μαθητές, συμπερασματικά, καλούνται να επεξεργάζονται νοηματικά τα κείμενα ανακαλύπτοντας τα μηνύματα που τα ίδια περνούν μέσα σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο.



Ανακεφαλαιώνοντας, μέσα από την ανασκόπηση των Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο γίνεται αντιληπτό ότι η μαθησιακή περιοχή της Γλώσσας αποτελεί την κυριότερη περιοχή σε ολόκληρο το διδακτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Οι τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες, δηλαδή, η κατανόηση του γραπτού λόγου, η κατανόηση του προφορικού λόγου, η παραγωγή γραπτού λόγου και η παραγωγή προφορικού λόγου συναντώνται και στα τρία προγράμματα σπουδών (ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ 2011, ΑΠΣ 2014). Μέσα στα θεσμοθετημένα αυτά κείμενα εντοπίζεται πλήθος δραστηριοτήτων, προτάσεων και ιδεών που στηρίζονται σε συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα, δεξιότητες και ικανότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές κατά την εκμάθηση της γλώσσας. Πάγιο αίτημα της γλωσσικής διδασκαλίας αποτελεί η επίτευξη της επικοινωνίας και η έκφραση των μαθητών. Συγκρίνοντας το ΔΕΠΠΣ με τα ΑΠΣ στα πιο πρόσφατα διατηρούν και προάγουν μια κειμενοκεντρική προσέγγιση. Γίνεται, επίσης, αντιληπτό, ότι με την πάροδο του χρόνου εκσυγχρονίζονται και τα προγράμματα σπουδών, όπως είναι φυσικό, με έμφαση στις κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές που συντελούνται στην χώρα μέσω της εισαγωγής της διαπολιτισμικής εκπαίδευση και κουλτούρας, αλλά και της συνεκπαίδευσης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Η νέα αυτή οπτική επιτάσσει την αποδοχή της διαφορετικότητας.

## 2.2 Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού

### 2.2.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή περιοχή της Γλώσσας

Πέραν της εκμάθησης της γλώσσας ως σύστημα και ως επικοινωνιακό εργαλείο, ζητήματα όπως είναι η επικοινωνία, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η έκφραση ιδεών και η δημιουργική σκέψη τίγονται στα προγράμματα σπουδών για τη μαθησιακή περιοχή της Γλώσσας.

Η ισότητα ευκαιριών αποτελεί το σπουδαιότερο αίτημα της εκπαιδευτικής πράξης. Ένας εκπαιδευτικός οφείλει να παρέχει συνεχώς ευκαιρίες και κίνητρα στους μαθητές του, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία, αλλά πολύ περισσότερο να συμμετέχουν στις επικοινωνιακές περιστάσεις που λαμβάνουν χώρα στην τάξη. Αρχικά, ο/η νηπιαγωγός θα πρέπει να παρέχει ευκαιρίες ώστε τα νήπια να

εξερευνούν τις διάφορες μορφές επικοινωνίας, οικείες προς αυτά και μη, με σκοπό να ανακαλύπτουν μόνα τις συμβάσεις και τους κώδικές τους για να μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν στην καθημερινότητά τους (ΑΠΣ, 2014).

Παράλληλα, ένας εκπαιδευτικός οφείλει να ενισχύει την τάση των παιδιών να χρησιμοποιούν συμβατικά σύμβολα επικοινωνίας, είτε στον γραπτό, είτε στον προφορικό λόγο σε μια προσπάθεια έκφρασης και εξωστρέφειας. Για αυτό τον λόγο, οι μαθητές πρέπει να ενθαρρύνονται να εκφράζουν τις ιδέες και τις σκέψεις τους, ελεύθερα, στα πλαίσια ενός κλίματος αποδοχής. Οφείλει να αναγνωρίζει τις πρωτότυπες και ασυνήθιστες ιδέες και τις δημιουργίες των παιδιών και να τις αποδέχεται. Συγχρόνως, δίνεται έμφαση στη διδακτική αξιοποίηση των λαθών που κάνουν οι μαθητές με σκοπό τη σταδιακή οικοδόμηση της γνώσης και της ίδιας της γλώσσας, σύμφωνα με την θεωρία του Επικοδομητισμού.. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές ενθαρρύνονται να συζητούν, να υποστηρίζουν τις ιδέες τους και να μοιράζονται τις σκέψεις τους με τα άλλα παιδιά αναδεικνύοντας την ιδιαίτερη αξία τους. Επομένως, θα πρέπει να προωθούνται ευκαιρίες ανάπτυξης του προφορικού λόγου και να διαμορφώνονται ποικίλλες επικοινωνιακές καταστάσεις ώστε να παρέχετε η δυνατότητα έκφρασης και παραγωγής λόγου από όλους ανεξαιρέτως του μαθητές. Η δημιουργία κέντρων συζήτησης σε μικρές ή μεγάλες ομάδες, κρίνεται απαραίτητη, ώστε τα παιδιά να έχουν χρόνο να μιλήσουν για τις ιδέες τους, ενώ ταυτοχρόνως, προωθείται η συν-οικοδόμηση των νοημάτων. Η διαμόρφωση της αίθουσας έχει κομβική σημασία για την επίτευξη επικοινωνιακών αυτών πλαισίων, χώροι όπως η παρεούλα ή η γωνιά συζήτησης παρέχουν τη δυνατότητα έκφρασης στα παιδιά και ανταλλαγής ιδεών (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2002).

Η μαθησιακή περιοχή της Γλώσσας προσφέρει ένα εύφορο έδαφος για την καλλιέργεια ποικίλων τρόπων έκφρασης. Ο εκπαιδευτικός της τάξης οφείλει να διευκολύνει τους μαθητές να εκφράζουν και να αναπαριστούν τη σκέψη τους με όλους τους πιθανούς τρόπους. Συγκεκριμένα, τα νήπια έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν σε προφορικό και γραπτό επίπεδο, αλλά και αξιοποιώντας τα εικαστικά, την κινησιολογία, την δραματοποίηση σε γωνιές, όπως αυτή του κουκλοθεάτρου. Αξίζει να σημειωθεί ότι μέσω της διαθεματικότητας που πρέπει να προωθεί ένας νηπιαγωγός,

συνδέεται κάθε μαθησιακή περιοχή με την Γλώσσα και αυτό αναδεικνύει ακόμα περισσότερο την αξία της γλωσσικής διδασκαλίας (ΑΠΣ, 2014).

Παράλληλα, δίνεται έμφαση στη διδακτική αξιοποίηση των λαθών που κάνουν οι μαθητές με σκοπό τη σταδιακή οικοδόμηση της γνώσης και της ίδιας της γλώσσας, σύμφωνα με την θεωρία του Επικοδομητισμού. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικός αφού θα πρέπει να προωθούνται ευκαιρίες ανάπτυξης του προφορικού λόγου, ρόλος: να διαμορφώνονται ποικίλλες επικοινωνιακές καταστάσεις ώστε να παρέχετε η δυνατότητα έκφρασης και παραγωγής λόγου.

### 2.2.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη Λογοτεχνία

Ο/η εκπαιδευτικός κατέχει αδιαμφισβήτητα έναν κεντρικό ρόλο κλειδί σε όλη την μαθησιακή διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλο συντονιστή, ισότιμου συνομιλητή αλλά και σχεδιαστή. Αφουγκράζεται τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του και έπειτα προβαίνει στον σχεδιασμό του μαθήματος. Ειδικότερα για την μαθησιακή περιοχή της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, ο διδακτικός σχεδιασμός και η ορθή προετοιμασία του μαθήματος διαδραματίζει εξέχοντα ρόλο, τόσο για την εκμάθηση της γλώσσας όσο και για την επιτυχημένη επικοινωνία. Έτσι, λοιπόν, *«ο κατάλληλος σχεδιασμός θα βοηθήσει τα νήπια να αποκτήσουν όσο το δυνατό μεγαλύτερο βαθμό γλωσσικής-επικοινωνιακής ικανότητας και γλωσσικού-κριτικού γραμματισμού»* σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο του 2014 (ΑΠΣ, 2014:101).

Συγκεκριμένα, για την περιοχή της Λογοτεχνίας ο/η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει έναν ρόλο διαμεσολαβητή μεταξύ του κειμένου και του μαθητή, όπου μέσω της χρήσης των κατάλληλων ερωτήσεων συμβάλλει στην εις βάθος κατανόηση του νοήματος του λογοτεχνικού έργου που αφηγείται. Η επιλογή των ερωτήσεων που θέτει καθορίζουν την πορεία και την εξέλιξη του μαθήματος. Έτσι, λοιπόν, ορισμένες ερωτήσεις κλειστού τύπου είναι αρχικά χρήσιμες για τον έλεγχο της προσοχής και την μνήμη των παιδιών, αλλά δεν εξελίσσουν τη σκέψη των νηπίων περαιτέρω και δεν επιτυγχάνεται η διδακτική αξιοποίηση του έργου. Αντίθετα, οι ερωτήσεις ανοιχτού

τύπου, επεξήγησης, διαλόγου και περαιτέρω προβληματισμού κινητοποιούν την σκέψη του μαθητή και συμμετέχει ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία (Βακάλη, Ζωγράφου- Τσαντάκη, Κωτόπουλος, 2013).

Στο πλαίσιο της αφήγησης και καθώς η νηπιαγωγός καλείται να αφηγηθεί ένα λογοτεχνικό έργο, ο τρόπος που θα επιλέξει να αναγνώσει το κείμενο είναι εξίσου σημαντικός. Θα πρέπει να η αφήγηση να είναι ελκυστική και παραστατική, ώστε να ελκύει το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών. Η συνεχής ροή της ανάγνωσης, ο χρωματισμός της φωνής κρίνονται απαραίτητα, όπως ακόμη και η παρουσίαση της εικονογράφησης, ώστε να μην χάνεται το ενδιαφέρον των παιδιών. Επίσης, η χρήση ενός βοηθητικού μέσου, ή η παρουσίαση ενός μέσου από την πλοκή, όπως για παράδειγμα ένα ραβδί, ζωντανεύει ακόμα περισσότερο τη διήγηση (Βακάλη, Ζωγράφου- Τσαντάκη, Κωτόπουλος, 2013).

### 2.2.3 Στάση και αντιμετώπιση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η διαφορετικότητα αποτελεί αναμφισβήτητα μια σύγχρονη τάση στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και ο/η εκπαιδευτικός μιας τάξης οφείλει να δημιουργήσει ένα κλίμα ένταξης και αποδοχής σε κάθε παιδί που φοιτά στο νηπιαγωγείο, σεβόμενος/η τις ιδιαιτερότητές του. Σχετικά με την ένταξη στην τάξη, αυτή αφορά στη δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, το οποίο θα παρέχει σε όλα τα παιδιά αλλά και στις οικογένειες τους ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη σχολική ζωή. *«Κάτω από αυτή την οπτική οι διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις αποτελούν σημαντικό εργαλείο για την εκπαιδευτικό»* (ΑΠΣ 2014: 53). Εφαρμόζοντας, λοιπόν, διαφοροποιημένη διδασκαλία, μια νηπιαγωγός λειτουργεί πρώτα απ' όλα, η ίδια, ως μοντέλο αποδοχής και σεβασμού της διαφορετικότητας και κατόπιν μυεί και τους μαθητές της μεταλαμπαδεύοντάς τους τέτοιες αξίες. Με σκοπό να καλύψει τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών οργανώνει και υλοποιεί διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές και συνεργάζεται με τους γονείς των μαθητών.

Στον πυρήνα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και ανάγκες ανήκουν στην κατηγορία αυτή των μαθητών που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής. Οι μαθησιακές ανάγκες των νηπίων αυτών πρέπει να ληφθούν υπόψιν κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας. Συνεπώς, ένα ακόμη καθήκον του/της εκπαιδευτικού μιας τάξης ακόμη και στην προσχολική αγωγή σχετίζεται με την συνεργασία με επαγγελματίες του χώρου της Ειδικής Αγωγής. Πρωτίστως, θα πρέπει να συνεργάζεται με τους γονείς όλων των μαθητών, αλλά ιδιαιτέρως εκείνων που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, οφείλει να συνεργάζεται με άλλους επαγγελματίες ή υπηρεσίες όπως τα ΚΕΔΔΥ<sup>3</sup>, ειδικούς παιδαγωγούς και ψυχολόγους για την καλύτερη δυνατή παροχή βοήθειας και εκπαίδευσης σε μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης.

Ειδικότερα, ένας εκπαιδευτικός προκειμένου να βοηθήσει μαθητές με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες οφείλει να ακολουθεί μια σειρά από διαδικασίες με σκοπό την ομαλή ένταξη και τη λειτουργικότητα στα πλαίσια της αίθουσας. Αρχικά, ελέγχει την προσβασιμότητα της τάξης και κάνει τις απαραίτητες αλλαγές όπου χρειάζεται (π.χ. τα υλικά να βρίσκονται σε προσιτό ύψος για τα παιδιά που χρησιμοποιούν αμαξίδιο). Στη συνέχεια, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες συχνά έχουν την τάση να κρατούν μια πιο παθητική στάση και να παρατηρούν περισσότερο αντί να ενεργούν, ο/η νηπιαγωγός θα πρέπει να επιδιώκει και να υποστηρίζει την ενεργώ συμμετοχή τους σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εκφράσεις επιβράβευσης και θετικής ανατροφοδότησης, αδιαμφισβήτητα, δίνουν κίνητρα στα παιδιά είτε για να πάρουν τον λόγο είτε για να συνεχίσουν να εκφράζονται (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2002). Ο/Η εκπαιδευτικός

---

<sup>3</sup> Τα ΚΕΔΔΥ/ ΚΕΣΥ Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης/ Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης αξιολογούν μαθητές που δεν έχουν συμπληρώσει το εικοστό δεύτερο (22ο) έτος της ηλικίας τους. Άτομα άνω των 18 ετών που έχουν μέχρι τότε αξιολογηθεί ως άτομα με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμπίπτουν στην αρμοδιότητα των ΚΕΔΔΥ. Επίσης στην αρμοδιότητα των ΚΕΔΔΥ υπάγονται χωρίς όριο ηλικίας όσοι διατηρούν την ιδιότητα του μαθητή. Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διερευνώνται και διαπιστώνονται από τα ΚΕΔΔΥ, την Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ) και τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) άλλων Υπουργείων: <http://www.opengov.gr/yppepth/?p=1959>

αναλαμβάνει ρόλο διαμεσολαβητή που διευκολύνει την επικοινωνία των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, να τα εμπλέκει σε ομάδες ώστε και να υποστηρίζει την αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Η εκπαίδευση είναι απαραίτητο να αφουγκραστεί τις ανάγκες της του μαθητικού πληθυσμού που την απαρτίζουν για να παρέχει σε όλους ανεξαιρέτως ίδιες ευκαιρίες για να συμμετάσχουν ενεργά στις κοινωνικές επικοινωνιακές πρακτικές της σύγχρονης εποχής, λαμβάνοντας υπόψη της τις εξελίξεις στη μορφή και στα πλαίσια της επικοινωνίας, όπως είναι τα σύγχρονα μέσα της τεχνολογίας.

Επιπλέον, η αποδοχή είναι το κλειδί για την ομαλή ένταξη των μαθητών στην τάξη, όπου τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης θα πρέπει να αποδεχτούν τα νήπια με ειδικές ανάγκες και τούτο επιτυγχάνεται όταν η εκπαιδευτικός ακολουθεί ορισμένες πρακτικές. Έτσι, λοιπόν, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2014 η εκπαιδευτικός παρέχοντας πληροφορίες στα παιδιά, για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ενδεχομένως οι συμμαθητές τους, χωρίς να υπερτονίζει τις διαφορές και τις αναπηρίες, αλλά εστιάζοντας στα κοινά τους χαρακτηριστικά, θα επιτύχει την αποδοχή στην διαφορετικότητα. Επιπρόσθετα, προτείνεται η παροχή ευκαιριών στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο στα πλαίσια της ομάδας, παίρνοντας τον λόγο για να αφηγηθούν, για παράδειγμα, μια προσωπική τους εμπειρία (ΑΠΣ, 2014). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εντοπίσουν τον επικοινωνιακό χαρακτήρα των παιδιών, δηλαδή πια μέθοδο έκφρασης προτιμούν τα ίδια αποσκοπώντας στον εμπλουτισμό του. Οι τρόποι έκφρασης, μπορεί να είναι τα εικαστικά δρώμενα, μουσική, τέχνες, θέατρο ή και η κινησιολογία.

## Κεφάλαιο 3ο : Δημιουργική Γραφή

### 3.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου

Ο όρος «Δημιουργική γραφή» χαρακτηρίζεται ως επείσακτος και προβληματικός καθώς επιχειρεί να αποδώσει στα ελληνικά τον αγγλοσαξονικό όρο «creative writing» (= δημιουργικό γράψιμο) (Α. Βακάλη, Μ. Ζωγράφου-Τσαντάκη, Τ. Κωτόπουλος, 2013). Ο όρος στη διεθνή βιβλιογραφία περιλαμβάνει μια σειρά νοημάτων για την

εννοιολογική αποσαφήνισή του «όπως πεδίο συγγραφικών δραστηριοτήτων, τέχνη της λογοτεχνικής συγγραφής, βιωματική εκπαιδευτική μέθοδο για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και της λογοτεχνικής γραφής, μορφή ψυχικής εκτόνωσης και τρόπο ενίσχυσης και αυτοεκτίμησης, και τέλος ένα πανεπιστημιακό γνωστικό αντικείμενο» (Κωτόπουλος, 2012, Καρακίτσιος, 2012: στο Βακάλη, Ζωγράφου- Τσαντάκη, Κωτόπουλος, 2013: 13). Εν γένει, η Δ. Γ.<sup>4</sup> αφορά στην τέχνη της συγγραφής και τις προεκτάσεις που την συνοδεύουν, όπως είναι για επί παραδείγματι οι γλωσσικές, οι αναγνωστικές ακόμα και οι ψυχοθεραπευτικές. «Σύμφωνα με τον Dawson (2005) η Δημιουργική Γραφή συγκροτείται από τέσσερις επιμέρους άξονες: 1.Τη δημιουργική προσωπική έκφραση (Creative self-expression), 2.Τον γραμματισμό (Literacy), 3.Την τεχνική (Craft) και 4.Τη μελέτη εκ των ένδον (Reading from the inside) Βακάλη, Μ. Ζωγράφου- Τσαντάκη, Τ. Κωτόπουλος, 2013:14)

Αναλύοντας τον πρώτο όρο της έννοιας της Δημιουργικής Γραφής, αυτόν της δημιουργικότητας, σχετίζεται με την αποκλίνουσα σκέψη, την εφευρετικότητα, την ικανότητα της σύνθεσης και του σχεδιασμού του ατόμου. Παράλληλα, η πρωτοτυπία, η μοναδικότητα των απαντήσεων, η ευαισθησία στον εντοπισμό προβλημάτων, η ευελιξία και η ευχέρεια της σκέψης είναι ορισμένα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα δημιουργικά άτομα. Πιο συγκεκριμένα, ως δημιουργική σκέψη ορίζεται «η γνωστικά οργανωμένη αλλά ευέλικτη και συχνά πολύπλοκη νοητική διεργασία που διακρίνεται για την πρωτότυπη, περίτεχνη και μη αναπαραγόμενη επεξεργασία γνωστικών στοιχείων και σχημάτων σκέψης, η οποία καταλήγει συνήθως στην παραγωγή ασυνήθιστων και μοναδικών προϊόντων τουλάχιστον για τον δημιουργό τους.» σύμφωνα με την επιστήμη της Ψυχολογίας (Βακάλη, Ζωγράφου- Τσαντάκη, Κωτόπουλος, 2013:17). Για την αποσαφήνιση της έννοιας της δημιουργικότητας έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς αρκετοί ορισμοί που εξετάζουν τον όρο από διαφορετική επιστημονική σκοπιά, όπως είναι οι επιστήμες των τεχνών, η τεχνολογία, η ψυχολογία, η θρησκεία και άλλες (Φωτόπουλος & Κωτόπουλος, 2017). Αυτό που αποκτά μεγαλύτερη αξία για την Δ. Γ και την δημιουργική της διάσταση εντοπίζονται στα λόγια του Θάνου Μικρούτσικου, (2017): «Αυτό που πρέπει να τονιστεί και να γίνει απολύτως

---

<sup>4</sup> Δ.Γ.: όπως Δημιουργική Γραφή: προτιμάται η συντόμευση, εξαιτίας της συχνής αναφοράς του όρου στην υπόλοιπη έκταση της παρούσας εργασίας.

κατανοητό είναι, ότι επειδή η ανθρώπινη φύση είναι εξοπλισμένη με ορισμένες δυνάμεις και ικανότητες, ο σκοπός του ανθρώπου συνίσταται στην

---

αξιοποίηση των δημιουργικών ικανοτήτων του.» (στο Φωτόπουλος & Κωτόπουλος, 2017: 109).

Η Δ.Γ. αντιμετωπίζεται ως μια ελεύθερη έκφραση ένα πρωτότυπο είδος γραφής ξεπερνώντας τα όρια της μιμητικής γραφής (Dawson, 2005: στο Βακάλη, Ζωγράφου-Τσαντάκη, Κωτόπουλος, 2013). Δηλαδή, στην εφαρμογή της δεν εμμένει τόσο στην γλωσσική διδασκαλία μέσω της τήρησης αυστηρών προτύπων και κανόνων αλλά αποσκοπεί ευρύτερα στην έκφραση και τη δημιουργία του μαθητή. Από όλα τα παραπάνω προκύπτει η αναγκαιότητα εφαρμογής της Δ.Γ. στην εκπαίδευση και δημιουργίας ενός δημιουργικού σχολικού περιβάλλοντος που να αντιστέκεται στην τυποποιημένη μάθηση και σκέψη, ενώ συγχρόνως εφοδιάζει τον μαθητή με τις απαραίτητες εκείνες δεξιότητες να αντιμετωπίζει με ευκολία τα ζητήματα της καθημερινότητας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η Δ.Γ. αρχίζει να διδάσκεται την τελευταία δεκαετία ως καινοτομία στη διδακτική προσέγγιση της Λογοτεχνίας. Παράλληλα αποκτά χαρακτηριστικά άτυπης εκπαίδευσης, μη θεσμοποιημένης και δεν προσεγγίζεται όπως θα έπρεπε σε καμία εκπαιδευτική βαθμίδα.

### 3. 2 Ιστορία της Δημιουργικής Γραφής

Κάνοντας μια σύντομη ιστορική αναδρομή, η αφετηρία της Δημιουργικής γραφής φαίνεται να ξεκινά με τον Αριστοτέλη (384-322 π.Χ.) αλλά οι ρίζες της εντοπίζονται στα προηγούμενα χρόνια, καθώς «η Ποιητική του είναι ο ερμηνευτικός απολογισμός όλων των δημιουργικών πρακτικών που συνέλεξε και μελέτησε και που στο μεταξύ είχαν ήδη γίνει αποδεκτές.» (Βακάλη, Ζωγράφου- Τσαντάκη, Κωτόπουλος, 2013:22). Ο Αριστοτέλης έθεσε ένα σκοπό στην διδασκαλία της Δημιουργικής γραφής, τον οποίο



κληρονομούν οι σύγχρονες τάσεις της διδασκαλίας της. Για παράδειγμα το Beyond the writers 'Workshop (2001) της Carol Bly, το οποίο απευθύνεται στους δασκάλους και μαθητές της Δημιουργικής Γραφής και συμπεριλαμβάνει έναν «κώδικα ηθικής» εμπνευσμένο από την Ηθική του ίδιου του Αριστοτέλη. (Βακάλη, Ζωγράφου-Τσαντάκη, Κωτόπουλος, 2013).

Ως σύγχρονος κλάδος η Δημιουργική γραφή ξεκινά με την ίδρυση του Iowa Writer's Workshop (1939), παρά την εξίσου σημαντική ύπαρξη του Workshop του '47 στο Harvard από τον George Baker (1906-1925 (Φωτόπουλος & Κωτόπουλος, 2017). Το πρώτο εργαστήριο του Iowa πραγματοποιήθηκε σε ένα θερινό τμήμα το 1939 και είχαν τη δυνατότητα να συμμετέχουν μόνο σπουδαστές που ήταν ικανοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εργαστηρίου και διέθεταν όλα τα απαραίτητα προσόντα για να συμμετάσχουν. Αξιοσημείωτη ήταν θέση του εργαστηρίου καθώς υποστήριζε πως «η συγγραφή δεν μπορεί να διδαχτεί, αλλά αν υπάρχει ταλέντο μπορεί να αναπτυχθεί.» (Βακάλη, Ζωγράφου- Τσαντάκη, Κωτόπουλος, 2013:28). Σε μια προσπάθεια να αντικατασταθεί η ιστορική ανάλυση των λογοτεχνικών έργων προς μια νέα οπτική από μια νέα δηλαδή λογοτεχνική κριτική που να αξιολογεί τα έργα ως προς την αισθητική που παρουσιάζουν, αναδύεται η Δ.Γ. κατά τον 20ο αιώνα στις ΗΠΑ. (Φωτόπουλος & Κωτόπουλος, 2017)

Στον αγγλοσαξονικό χώρο η Δημιουργική γραφή βρίσκεται παραπάνω από έναν αιώνα. Μαθήματα της Δημιουργικής γραφής έχουν ενταχθεί στο σχολικό πρόγραμμα των πρώτων εκπαιδευτικών βαθμίδων, σε Πανεπιστημιακά κυρίως τμήματα όπως Φιλοσοφικών και Ανθρωπιστικών Σχολών, και μεταπτυχιακά και διδακτορικά που αναφέρονται στην Δημιουργική Γραφή. Αντίθετα, στον ελλαδικό χώρο πρόσφατα άρχισε να συνειδητοποιεί την ύπαρξη του επιστημονικού κλάδου. Την ελληνική επιστημονική κοινότητα απασχόλησαν ζητήματα σχετικά με το τι ορίζουμε δημιουργικότητα και δημιουργία, ζητήματα ποιητικής και λογοτεχνικότητας και αφήγησης και παιδαγωγικής (Βακάλη, Ζωγράφου- Τσαντάκη, Κωτόπουλος, 2013:14-15).

Η εκρηκτική και ραγδαία ανάπτυξη της Δημιουργικής Γραφής που ακολούθησε και ακολουθεί ακόμα στον ακαδημαϊκό χώρο θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως αντίδραση στην κυριαρχία της θεωρίας. Σήμερα, η Δημιουργική Γραφή διαθέτει μια πολύ ισχυρή

παρουσία στον διεθνή ακαδημαϊκό χώρο, έχοντας εισαχθεί στα σημαντικότερα πανεπιστημιακά ιδρύματα του κόσμου, όπως Columbia, Princeton, Iowa, East Anglia. Στην Ελλάδα, το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας από το 2008 διαθέτει Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών πάνω στην Δημιουργική Γραφή, με εμπνευστή και πρώτο Διευθυντή Σπουδών τον Μίμη Σουλιώτη. Η ένταξη της Δημιουργικής Γραφής ως αυτόνομου μαθήματος σταδιακά όπως φαίνεται πρόκειται να καθιερωθεί στην και ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς ήδη στην Κύπρο έχει ενταχθεί στα Αναλυτικά Προγράμματα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το 2012 (Βακάλη, Ζωγράφου- Τσαντάκη, Κωτόπουλος, 2013).

### 3.3 Δημιουργική Γραφή στο Νηπιαγωγείο

Η Δημιουργική γραφή μπορεί να διδαχθεί σε όλες ανεξαιρέτως τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, ακόμη και από τις πρώτες ημέρες εκπαίδευσης του ατόμου (Βακάλη, Ζωγράφου- Τσαντάκη, Κωτόπουλος, 2013). Ένας από τους ουσιαστικούς σκοπούς της Δημιουργικής Γραφής στο νηπιαγωγείο σχετίζεται με την «διαμόρφωση συστηματικών και υποψιασμένων αναγνωστών» (Νικολαΐδου, 2015: 104). Η Δημιουργική γραφή αποβλέπει μεταξύ άλλων και στην απελευθέρωση της δημιουργικής σκέψης των μαθητών, μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες και τακτικές που απαιτούν τη συστηματική εμπλοκή των νηπίων. Εφόσον τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τα λογοτεχνικά κείμενα και ανακαλύπτουν τον μαγικό τους κόσμο αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τα ιδιαίτερα νοήματα και να ασκούν κριτική. Αρχίζουν να κατανοούν σταδιακά λογοτεχνικές και αφηγηματικές τεχνικές και αντιλαμβάνονται τους ρόλους, για παράδειγμα ποιος είναι ο αφηγητής, ποιος ο συγγραφέας κ.λπ. Συγχρόνως, «η εξοικείωση του παιδιού με την αναγνωστική και συγγραφική πράξη θα το οδηγήσει σταδιακά και στην εξοικείωσή του με τα λογοτεχνικά είδη και κείμενα.» (Νικολαΐδου, 2015: 105). Η Δημιουργική Γραφή αποτελεί ένα βιωματικό πεδίο δράσης του μαθητή, καθώς έχει τη δυνατότητα να παρέμβει σε ένα λογοτεχνικό έργο με παιγνιώδη τρόπο. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει την ευελιξία της διδακτικής αυτής μεθόδου καθιστώντας

την εξαιρετικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών σε αντίθεση με τις ανελαστικές κανονικότητες που συνήθως εφαρμόζονται. Αξίζει να σημειωθεί, ότι ακόμη και στο νηπιαγωγείο όπου ο μαθητής δεν έχει αποκτήσει δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης του δίνεται η ευκαιρία να εξερευνήσει τις δυνατότητές του αλλά και να εξοικειωθεί με μια λογοτεχνική μορφή του λόγου. (Κωτόπουλος, 2014).

Σχετικά με την καταλληλότητα της μεθόδου στην προσχολική ηλικία σε συνάρτηση με τις ικανότητες των παιδιών, παρότι οι μαθητές δεν έχουν αναπτύξει δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης είναι σε θέση να εμπλακούν ενεργά σε διαδικασίες δημιουργικής γραφής. Έχει αποδειχτεί ότι από την ηλικία των 4-5ετών τα προνήπια αποκτούν δεξιότητες αναδιήγησης αλλά και μνημονικής διατήρησης μιας σειράς γεγονότων. Κατάλληλα εργαλεία και μέσα για την καλλιέργεια αυτών αποτελούν οι εικονογραφημένες ιστορίες και οι ανάγνωση παραμυθιών. Στη συνέχεια, τα παιδιά 5-6 ετών είναι σε θέση να πραγματοποιήσουν δυσκολότερες δραστηριότητες που απαιτούν ανώτερη πνευματική λειτουργία. Για τα νήπια συνιστάται η εικαστική αποτύπωση νοημάτων, η δραματοποίηση πεζογραφημάτων και ποιημάτων, το θεατρικό παιχνίδι ακόμα και η μουσική, ως προεκτάσεις της Δημιουργικής Γραφής και της Λογοτεχνίας (Βακάλη, Ζωγράφου- Τσαντάκη, Κωτόπουλος, 2013).

Το παιδί στην Δημιουργική Γραφή αντιμετωπίζεται ως ένας εν δυνάμει συγγραφέας- δημιουργός του κειμένου, ακόμα και συν δημιουργός του. Το υποκείμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τίθενται στο επίκεντρο της διδασκαλίας που καθώς προσπαθεί να κατανοήσει σε βάθος ένα κείμενο, μετατρέπεται σε έναν μικρό δημιουργό. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τίθενται ο υποκειμενισμός του μαθητή, δηλαδή, την οπτική του, τον τρόπο με τον οποίο εκλαμβάνει την τέχνη και ιδιαιτέρως την λογοτεχνία το ίδιο το παιδί. «Καθώς προσλαμβάνει με τις δικές του ψυχοπνευματικές δυνάμεις και ατομικές ιδιαιτερότητες το μυθοπλαστικό σύμπαν των ηρώων.» (Βακάλη, Ζωγράφου- Τσαντάκη, Κωτόπουλος, 2013:70).

Το γραπτό κείμενο στην Δημιουργική Γραφή διαδραματίζει τον σημαντικότερο λόγο στην διαδικασία καθώς αποτελεί μια δυναμική συνθήκη που επιδέχεται περαιτέρω παρέμβαση από τον μαθητή. Το παιδί κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων Δημιουργικής Γραφής συμμετέχει σε μια δυναμική διαδικασία, αφού καλείται να συμπληρώσει κενά ή και να αναδιατάξει τον αφηγηματικό λόγο ακόμα και να συνδέσει

το κείμενο με άλλα συναφή, ή να δημιουργήσει μια χωροχρονική σύνδεση. Συνεπώς, το λογοτεχνικό κείμενο προσφέρεται για αναδημιουργία και αναδιάταξη. Η παραγωγή δημιουργικών κειμένων αποτελεί, αδιαμφισβήτητα μια φόρμα λογοτεχνικής αναφοράς. Ωστόσο, η Δημιουργική Γραφή προκειμένου να επιτύχει τους σκοπούς της προϋποθέτει την αποκωδικοποίηση των συμβόλων του γραπτού λόγου. Μια επαφή με τον γραπτό λόγο και ενδεχομένως την αναγνώριση των βασικών γραμμάτων. Επιπλέον, προϋποθέτει και συνάμα καλλιεργεί την συνειδητοποίηση του συναισθηματικού του κόσμου του μαθητή, αλλά περισσότερο την γνώση της στρατηγικής και της οργάνωσης ενός γραπτού κειμένου (Βακάλη, Ζωγράφου- Τσαντάκη, Κωτόπουλος, 2013).

Για τη δημιουργία μιας ιστορίας Δ.Γ. οι μαθητές θα πρέπει να ακολουθούν τα εξής βήματα: να επιλέξουν μια πλοκή, να επιλέξουν αρχικά τον κύριο ήρωα και αυτούς που θα τον περιβάλλουν και τις σχέσεις που αναπτύσσουν μεταξύ τους. Η διαδικασία αυτή συνιστά τον αφηγηματικό λόγο.

### 3.4 Οφέλη της Δημιουργικής Γραφής

Τα οφέλη της ενασχόλησης των μαθητών με τη Δημιουργική Γραφή αναδεικνύονται σε πολλαπλά επίπεδα. Οι μαθητές εξοικειώνονται με την ανάλυση και την περιγραφή, τη σύγκριση και την ταξινόμηση εννοιών. Επιπρόσθετα, μαθαίνουν να συνθέτουν και να αναζητούν νέες πληροφορίες και να οργανώνουν τις ιδέες τους. Μέσα από την λογοτεχνία επιχειρούν μια σύνδεση της φαντασίας και της πραγματικότητας. Ακόμη, καλλιεργούν την κρίση τους και οξύνουν την κριτική του ικανότητα μέσα από την αξιολόγηση. Οι ασκήσεις Δημιουργικής Γραφής μπορούν να υποστηρίξουν και να βελτιώσουν τον επεξηγηματικό λόγο του παιδιού, εφόσον τους δίνεται η δυνατότητα να εφαρμόσουν στην πράξη όσα έχουν διδαχθεί.

Παράλληλα, μαθαίνουν να διατυπώνουν υποθέσεις, να αναζητούν αιτιακές σχέσεις και να εφευρίσκουν εναλλακτικές λύσεις σε καταστάσεις προβληματισμού. Μέσα από ένα λογοτεχνικό έργο, τα νήπια αντιλαμβάνονται την αλληλουχία γεγονότων καθώς εξελίσσεται μια πλοκή και αξιολογώντας τα δεδομένα εξάγουν συμπεράσματα.

Ένα εξίσου σημαντικό πλεονέκτημα με την ενασχόληση της Δημιουργικής Γραφής σχετίζεται με την αποδοχή των διαφορετικών απόψεων, όπως αυτές αναδεικνύονται μέσα από την συζήτηση. Η αναζήτηση και η ανάδειξη διαφορετικών οπτικών καλλιεργούν αναμφίβολα την κριτική τους σκέψη και ικανότητα, αφού ένα θέμα προσεγγίζεται πολύπλευρα και όλοι παρουσιάζουν την γνώμη τους. Τέλος, όπως είναι φυσικό, το πλαίσιο της Δ.Γ. προσφέρεται για ομαδικές δραστηριότητες και συνεπώς καλλιεργείται το ομαδικό πνεύμα των παιδιών που αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές τους ικανότητες και να αναλαμβάνουν ρόλους στα πλαίσια της ομάδας.

Συνοψίζοντας, στην ελληνική βιβλιογραφία εντοπίζονται τα εξής πλεονεκτήματα στην χρήση της Δ.Γ. στην εκπαιδευτική πράξη.

- Γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών
- Ανάπτυξη επικοινωνιακής ικανότητας
- Καλλιέργεια δεξιότητας αφήγησης με βιωματικό τρόπο
- Ανάπτυξη κριτικής & δημιουργικής σκέψης
- Κινητοποίηση φαντασίας & συγγραφικής επινοητικότητας
- Δημιουργία κλίματος συντροφικότητας και δημιουργίας εντός της σχολικής αίθουσας.

(Νικολαΐδου, 2015: 105-106)

### 3.4 Ο ρόλος της νηπιαγωγού στην Δ.Γ

Ο/Η νηπιαγωγός κατέχει αδιαμφισβήτητα τον πιο κομβικό ρόλο στην Δημιουργική Γραφή όπως και σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά την διεξαγωγή του γλωσσικού μαθήματος ακολουθεί τις οδηγίες των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και του Οδηγού της Νηπιαγωγού. Ειδικότερα σε ό,τι αφορά την Δημιουργική Γραφή προτείνονται εξειδικευμένες διδακτικές πρακτικές που οφείλει να ακολουθήσει

ένας εκπαιδευτικός προκειμένου να εφαρμοστεί με επιτυχία μια δημιουργική οπτική του λογοτεχνικού μαθήματος.

Έτσι, λοιπόν, κατά τη διάρκεια ή και το τέλος της ανάγνωσης ενός λογοτεχνικού έργου, οφείλει να θέτει κατάλληλες ερωτήσεις που να ενθαρρύνουν την συμμετοχή των νηπίων στη μαθησιακή διαδικασία. Ερωτήσεις που ενεργοποιούν την αποκλίνουσα σκέψη, ερωτήσεις ανάλυσης και σύνθεσης, έτσι που να παρακινεί τους μαθητές να εκφράζονται ελεύθερα με αυθορμητισμό, ενώ παράλληλα καλλιεργούν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη. Καταλληλότερες από αυτές είναι οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου με αυτόν τον τρόπο, τα νήπια παρακινούνται να συνδυάσουν τις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες τους με την νέα γνώση ή ακόμη και να οδηγηθούν σε γνωστική σύγκρουση. Γίνεται επομένως, κατανοητό, ότι αποκαλύπτουν πτυχές του εαυτού τους, τον τρόπο που σκέφτονται, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους. Μέσα από την τακτική αυτή των ερωτήσεων και της επικοινωνίας στα ίδια πλαίσια, τα παιδιά εξοικειώνονται με την μέθοδο αυτή των ερωταποκρίσεων και μαθαίνουν να εκφράζονται καλλιεργώντας παράλληλα των προφορικό τους λόγο και συνάμα επεκτείνοντας τη δημιουργική τους σκέψη.

Όσον αφορά την αφηγηματική ικανότητα των νηπίων, αυτή μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από συγκεκριμένες διδακτικές ενέργειες της νηπιαγωγού. Έτσι, λοιπόν, η επαναδιατύπωση των ιδεών και γενικότερα όσων εκφέρουν τα παιδιά κρίνεται απαραίτητη. Καθώς συνοψίζει και υπενθυμίζει όσα έχουν ειπωθεί δίνει και το έναυσμα για την διατύπωση νέων ιδεών. Γίνεται επομένως, αντιληπτό, ότι η συζήτηση αποτελεί μια πολύ σημαντική διδακτική μέθοδος, καθώς τα παιδιά εκφράζονται, ακούνε, προβληματίζονται, λαμβάνουν αποφάσεις, επιχειρηματολογούν, αναζητούν λύσεις σε προβληματικές καταστάσεις και τέλος συμμετέχουν ενεργά σε όλη την μαθησιακή διαδικασία. Συγχρόνως, ο/η εκπαιδευτικός της τάξης οφείλει να δίνει τις απαραίτητες διευκρινήσεις στους μαθητές, κατά τη διάρκεια των γλωσσικών ασκήσεων, έτσι ώστε, όλοι ανεξαιρέτως να καταβάλλουν την προσπάθειά τους, με σκοπό να γίνεται πιο αποτελεσματική η γλωσσική διδασκαλία. Η νηπιαγωγός, συνεπώς, προσφέρει όλα εκείνα τα μέσα για να καθοδηγήσει τους μαθητές προς μια δημιουργική διαδικασία αλλά τα βοηθά ταυτόχρονα να οργανώσουν τις εμπειρίες και τις ιδέες τους ώστε να

αξιοποιηθούν στην Δημιουργική Γραφή (Βακάλη, Ζωγράφου- Τσαντάκη, Κωτόπουλος, 2013).

### 3. 5 Δημιουργική Γραφή για Παιδιά με μαθησιακές Δυσκολίες

Η έρευνα στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και των μαθησιακών δυσκολιών σε σχέση με την Δημιουργική Γραφή είναι περιορισμένη τόσο στον ελληνικό όσο και στον διεθνή επιστημονικό χώρο.

Ωστόσο, η Δημιουργική Γραφή ως διδακτική προσέγγιση αποβλέπει μεταξύ άλλων και στην καλλιέργεια της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν συχνά ελλείμματα στους τομείς της δημιουργικότητας αλλά και της κριτικής σκέψης. Οι δραστηριότητες που απαιτούν την ενεργοποίηση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των παιδιών αποτελούν, παράλληλα μέρος της παιδαγωγικής και θεραπευτικής αντιμετώπισης των δυσκολιών που παρουσιάζουν. Σύμφωνα με την Ματιάκη (2016) οι δημιουργικές δράσεις καλλιεργούν ορισμένες σημαντικές δεξιότητες στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και συμβάλλουν στην μαθησιακή διαδικασία. Έτσι λοιπόν, οι μαθητές αποκτούν κίνητρα για μάθηση και αναπτύσσουν τη μεταγνώση, στην οποία και υστερούν σημαντικά. Επίσης, καλλιεργούν νοητικές δεξιότητες, όπως σύνθεση, αναλογία και σύγκριση στοιχείων, ικανότητα κριτικής σκέψης), που συντελούν καθοριστικά στην αφομοίωση της γνώσης. Ακόμη οι δημιουργικές διδακτικές προσεγγίσεις προωθούν την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών και ιδιαίτερος των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Μαθαίνουν, επιπρόσθετα, να κωδικοποιούν τα γνωστικά στοιχεία του μαθήματος, ενεργοποιώντας το μηχανισμό ενίσχυσης της μνήμης. Τέλος, οι δημιουργικές δραστηριότητες ενισχύουν την φαντασία και ενεργοποιούν την έμπνευσή τους. (Ματιάκη, 2016). Γίνεται, συνεπώς, εύκολα αντιληπτό, ότι και η Δημιουργική Γραφή στοχεύει στην καλλιέργεια όλων αυτών των δεξιοτήτων που καθιστούν τους μαθητές αποτελεσματικούς στην μαθησιακή διαδικασία. Συμπερασματικά, οι δημιουργικές διδακτικές προσεγγίσεις βοηθούν τον μαθητή να ξεπεράσει κάθε εμπόδιο αφού λειτουργούν θεραπευτικά.

Μια συνήθη διδακτική πρακτική αντιμετώπισης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας. «Η διαφοροποίηση είναι η διαδικασία προσαρμογής των μαθησιακών στόχων, των καθηκόντων, των δραστηριοτήτων, των πηγών στις ατομικές ανάγκες, το στυλ μάθησης, τον ρυθμό, το ιστορικό μάθησης και τη συνολική βιογραφία του κάθε και όλων των μαθητών» (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2018, σ. 11). Η Δημιουργική Γραφή χάρη στην ευελιξία που παρέχει στον εκπαιδευτικό της τάξης αποτελεί αναμφίβολα ένα κατάλληλο πεδίο εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Και τούτο διότι η Διαφοροποιημένη διδασκαλία αξιοποιεί τα διαφορετικά μαθησιακά προφίλ των παιδιών, δίνει έμφαση στις ιδιαίτερες ικανότητές τους αλλά και στα ενδιαφέροντά τους. Ο/η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να τροποποιεί τη διαδικασία και το περιεχόμενο της διδασκαλίας ώστε να την προσαρμόσει στην μαθησιακή ετοιμότητα του κάθε παιδιού. Οι μαθητές παρουσιάζουν διαφορετικά επίπεδα λόγου και κατά συνέπεια ο εκπαιδευτικός καλείται να επιλέξει μια ποικιλία δραστηριοτήτων από την ευρεία γκάμα που προσφέρει η Δημιουργική Γραφή. Με αυτόν τον τρόπο κάθε μαθητής που αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες θα έχει τη δυνατότητα να εργαστεί εξειδικευμένα ατομικά, ενώ παράλληλα θα είναι μέλος της ομάδας.

Καθώς λοιπόν η Δ.Γ. χάρη στην ευελιξία που διαθέτει μπορεί να προσαρμοστεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών ανεξαιρέτως, μετατρέπεται σε ένα σπουδαίο εργαλείο χρήσιμο στα χέρια του εκπαιδευτικού και κατάλληλο να αξιοποιηθεί σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαίτερα σε μαθητές που παρουσιάζουν διαταραχές στην γραπτή έκφραση. Επιπλέον, η ενίσχυση της αυτοεικόνας του μαθητή είναι απαραίτητη όπως και η ενθάρρυνση για ενεργώ συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η Δ.Γ. συμβάλει στην αντιμετώπιση των ιδιαιτεροτήτων και των δυσκολιών που παρουσιάζει ένας μαθητής ιδιαίτερα κατά τη γλωσσική διδασκαλία.

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι το περιεχόμενο της Παιδικής Λογοτεχνίας διαθέτει έναν ασύλληπτο πλούτο κειμένων που μπορούν να αξιοποιηθούν μέσα στην τάξη. Οι αξίες και τα μηνύματα που περνούν τα λογοτεχνικά κείμενα όπως το διαχρονικό ιδεώδες της διαφορετικότητας υπογραμμίζουν την διδακτική αξία της Παιδικής Λογοτεχνίας και της Δημιουργικής Γραφής καθώς εξασφαλίζουν την



αποδοχή και τον σεβασμό στην διαφορετικότητα. Στα πλαίσια επομένως της ισότητας ευκαιριών που επιχειρεί να εφαρμόσει κάθε εκπαιδευτικό σύστημα και δεδομένης της ύπαρξης τάξεων μεικτής ικανότητας, τέτοιου είδους εργαλεία και μέσα μπορούν να χρησιμοποιηθούν όχι μόνο ως θεραπεία μιας διαταραχής αλλά και ως αποδοχή της διαφορετικότητας.

## **Διδακτικές Προσεγγίσεις και Δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής**

Εκπαιδευτικές δραστηριότητες Δ.Γ. για μαθητές προσχολικής ηλικίας με Μ.Δ.

Παρόλο που η Δημιουργική Γραφή μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά σε όλο το φάσμα των μαθησιακών δυσκολιών σε μαθητές προσχολικής ηλικίας, θα ήταν χρησιμότερο να εστιάσουμε στην διδακτική παρέμβαση των διαταραχών που παρουσιάζουν οι μαθητές στην γραφή. Παρά το γεγονός, ότι η παρέμβαση αποτελεί μια αυστηρά ατομική διαδικασία στην παρούσα προσέγγιση θα επιχειρηθεί η εφαρμογή της μέσα στα πλαίσια της τάξης στην ολομέλεια του μαθητικού δυναμικού, με σκοπό να μην στοχοποιηθούν οι μαθητές με ιδιαιτερότητες. Κάθε εκπαιδευτική εφαρμογή της Δ.Γ. στην Προσχολική Αγωγή είναι προτιμότερο να διεξάγεται σε μικρές ομάδες μαθητών (Βακάλη, Ζωγράφου- Τσαντάκη, Κωτόπουλος, 2013) αφού, αλληλοεπιδρώντας οι μαθητές μεταξύ τους επιτυγχάνουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Στηριζόμενη σε αυτή την αρχή, επιλέγεται συχνά κατά την διδασκαλία η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση στα πλαίσια και της συνεκπαίδευσης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, ιδιαίτερη αξία δίνεται και στα φύλλα εργασίας ως μέθοδος εξατομικευμένης διδασκαλίας, καθώς παρέχουν τη δυνατότητα εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Όλες οι δραστηριότητες της παρέμβασης σχεδιάστηκαν με γνώμονα τον παιγνιώδη και ελκυστικό χαρακτήρα τους, που αποσκοπεί στην ενεργώ συμμετοχή και δράση όλων των μαθητών και ιδιαιτέρως εκείνων που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Το παιχνίδι και η ψυχαγωγία των παιδιών αποτελεί κινητήρια δύναμη, ώστε

να προσελκύσουν τους μαθητές να εμπλακούν ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία. Εξίσου σημαντική είναι η ομαλή εισαγωγή κάθε δραστηριότητας, έτσι που να εισάγει σταδιακά τους μαθητές και να προσελκύσει το ενδιαφέρον τους. Η Λογοτεχνία και η Δημιουργική Γραφή είτε εισάγει μια δραστηριότητα είτε ενυπάρχει και διαπερνά το εσωτερικός της. Οι δραστηριότητες παρουσιάζονται με κλιμακωτή δυσκολία ξεκινώντας από τις πιο απλές που απαιτούν λιγότερες νοητικές λειτουργίες και σταδιακά γίνονται περισσότερο απαιτητικές. Παράλληλα οι δραστηριότητες συνδέονται διαθεματικά σε μια προσπάθεια σταδιακής κατάκτησης της γνώσης.

Σύμφωνα με τον Βασιλειάδη (2013) *«Το γλωσσικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί πρέπει να είναι καλά οργανωμένο και να παρουσιάζεται με έναν κατανοητό και συστηματικό τρόπο. Επίσης, η κάθε διδακτική ενότητα επιβάλλεται να προβάλλει την ελάχιστη απαίτηση και τη μικρότερου βαθμού αύξηση της δυσκολίας από την αμέσως προηγούμενη, να υπάρχει δηλαδή μια αυστηρή διαβάθμιση.»* (Βασιλειάδης,2013:8 ). Παράλληλα, και η συνθετότητα της μορφολογίας των λέξεων θα πρέπει να ακολουθεί μια κλιμακωτή πορεία και να αυξάνεται σταδιακά έτσι ώστε κάθε νέα γνώση να στηρίζεται στην επόμενη.

Ένα ακόμη στοιχείο που λήφθηκε υπόψιν κατά τον σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης σχετίζεται με την κατάλληλη επιλογή των υλικών και των μέσων της διδασκαλίας. Με γνώμονα τα διαφορετικά στυλ μάθησης των νηπίων επιλέγεται όσο το δυνατόν ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων και πολυαισθητηριακών μέσων, χάρη στα οποία επιτυγχάνεται καλύτερη αφομοίωση της γνώσης.

Προκειμένου να σχεδιαστεί μια επιτυχημένη διδακτική παρέμβαση λαμβάνονται υπόψη τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν οι μαθητές με διαταραχές ώστε να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Επίσης, οι δραστηριότητες θα πρέπει να είναι κατάλληλες για μαθητές προσχολικής ηλικίας που έχουν διαγνωστεί με δυσλεξία, δυσαναγνωσία, δυγραφία, δυσορθογραφία και δυσαριθμησία. Για κάθε μαθησιακή διαταραχή προτείνονται 4 δραστηριότητες που συνδέονται διαθεματικά στο μεγαλύτερο μέρος τους και μια ακόμη ως δραστηριότητα αξιολόγησης που στοχεύει στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Η γλωσσική διδασκαλία και η Δημιουργική Γραφή μπορούν να συνδυαστούν διαθεματικά με όλες σχεδόν τις μαθησιακές περιοχές, σύμφωνα με τον ΑΠΣ 2011, οι μαθησιακές περιοχές που συνυπάρχουν με την Γλώσσα και την Λογοτεχνία στην παρούσα διδακτική προσέγγιση είναι η περιοχή των Μαθηματικών, των Τεχνών: μουσική και εικαστικά, του Περιβάλλοντος και ΤΠΕ. Στα πλαίσια αυτής της προσέγγισης έχει επιλεγεί μια γκάμα μεθόδων διδασκαλίας με κυριότερες τη συζήτηση και τις ερωταποκρίσεις. Η συζήτηση ορίζει το αφετηρία σχεδόν κάθε δραστηριότητας που εμπλέκει σταδιακά τον μαθητή στην δράση ενώ εκφράζονται ελεύθερα και μιλούν σε επικοινωνιακά πλαίσια, καλλιεργώντας παράλληλα τον προφορικό τους λόγο. Επιπλέον, μέσω των ερωτήσεων πολλές φορές η εκπαιδευτικός της τάξης επιχειρεί να εκμαιεύσει τις ιδέες των παιδιών οι οποίες θα αξιοποιηθούν περαιτέρω στα πλαίσια της δραστηριότητας.

#### Δραστηριότητες Δ.Γ. για τη Δυσλεξία

Η διδακτική παρέμβαση των μαθητών με δυσλεξία θέτει στο επίκεντρο της διαδικασίας την ανάγκη των μαθητών να αποκτήσουν φωνολογική επίγνωση, για τον σκοπό αυτό έχουν επιλεγεί εύκολα γράμματα (ήχοι ζώων) κατάλληλα προς αντιστοίχιση με το όνομα κάθε ζώου (δραστηριότητα 1, 3, 4). Στο ίδιο πλαίσιο, η αναγνώριση των ήχων και των φθόγγων κρίνεται καθοριστικής σημασίας για τον διαχωρισμό των φωνημάτων και την καταπολέμηση τυχόν δυσκολιών που προκύπτουν σε μαθητές με δυσλεξία (δραστηριότητα 2). Καταλληλότερη μαθησιακή περιοχή είναι αναμφίβολα αυτή της μουσικής που συνδέεται διαθεματικά με την περιοχή της γλώσσας, αφού παρέχει στον μαθητή τη δυνατότητα να οξύνει την ακουστική του ικανότητα και να αποκτήσει ρυθμό (δραστηριότητα 4) γεγονός που θα το αξιοποιήσει στην αναγνωστική διαδικασία στο μέλλον. Το θέμα των ζώων διαπερνά όλη την παρέμβαση, καθώς δομείται σταδιακά η φωνολογική επίγνωση των μαθητών και κορυφώνεται στην τελευταία δραστηριότητα.

## 1<sup>η</sup> Δραστηριότητα : Γνωρίζω, Θυμάμαι και Μιμούμαι τα Ζώα της Φάρμας

**Μαθησιακοί Στόχοι:** Οι μαθητές:

- Να αποκτήσουν φωνολογική επίγνωση.
- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, γνωρίζοντας τα ζώα της φάρμας.
- Να διακρίνουν και να αναγνωρίσουν τους ήχους- φθόγγους.
- Να επαναφέρουν στην μνήμη τους ήχους των ζώων.
- Να μιμηθούν τους ήχους των ζώων.

**Υλικά & Μέσα:** βιβλίο με ήχους

**Μέθοδος:** συζήτηση, μίμηση

**Περιγραφή:** Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στην τάξη ένα πολυμεσικό βιβλίο που απεικονίζει τα ζώα της φάρμας, στο εσωτερικό κάθε σελίδας παρουσιάζεται ένα ένα ζωάκι και στο κάτω μέρος της υπάρχει ένα κουμπί που πατώντας το ακούγεται ο ήχος που παράγει το κάθε ζώο<sup>5</sup>. Οι μαθητές κάθονται στην παρεούλα και παρακολουθούν την εκπαιδευτικό. Μετά την ολοκλήρωση της παρουσίασης, επαναλάβει τη διαδικασία αρκετές φορές, ώστε να εδραιωθεί η γνώση. Οι ήχοι ενδέχεται να είναι οικείοι προς τα παιδιά όπως και οι ονομασίες των ζώων. Στη συνέχεια, θέτει τα εξής ερωτήματα: «*Ποιο ζωάκι είναι αυτό; Τι ήχο κάνει;*» και έπειτα ζητά από τα παιδιά να μιμηθούν τον ήχο.

---

Όλοι επαναλάβουν «αυτό είναι μια πάπια και κάνει πα-πα-πα...». κ.λπ. Αμέσως μετά, η νηπιαγωγός κρύβει το βιβλίο, πατά το κουμπί με τους ήχους και ζητά από τα παιδιά να μαντέψουν ποιο ζώο της φάρμας ακούγεται κάθε φορά. Τέλος, κάθε παιδί με την σειρά μιμείται ένα ζώο και τα υπόλοιπα προσπαθούν να το μαντέψουν.

---

<sup>5</sup> Το βιβλίο ενδεικτικά ονομάζεται «Ζώα της Φάρμας: αναγνωρίζω τους ήχους» και κυκλοφορεί από τις εκδόσεις Πυραμίδα, Τζιαμπίρη. Ανήκει στην κατηγορία «βιβλίο με ήχους» και δεν αναφέρεται ο συγγραφέας.

## 2<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Πλάθουμε μια ηχοϊστορία

**Μαθησιακοί Στόχοι:** Οι μαθητές:

- Να εμπλουτίσουν μια ιστορία με ήχους.
- Να συνεργαστούν στα πλαίσια της ομάδας.
- Να αντιστοιχίσουν τους ήχους με την εικόνα τους.
- Να μιμηθούν ήχους των ζώων.
- Να φανταστούν και να περιγράψουν μια ιστορία.
- Να αυτοσχεδιάσουν προτείνοντας ήχους που θα επενδύσουν μια ιστορία.

**Υλικά & Μέσα:** χαρτάκια με ζώα, αυτοσχέδια ιστορία, πίνακας, μουσικά όργανα, μαρκαδόρος, μέσο ηχογράφησης

**Μέθοδος:** συζήτηση, καταγισμός ιδεών, δημιουργία ιστορίας, μίμηση

**Περιγραφή:** Η εκπαιδευτικός προτείνει στους μαθητές να φανταστούν και να παριστάνουν ότι είναι τα ζώακια μια μέρα στην φάρμα. *«Ποια ζώακια θα βρίσκονται εκεί; Ποιος τα φροντίζει; Μπορείτε να φανταστείτε πώς θα είναι μια επίσκεψη στην φάρμα;»* όλοι λένε ελεύθερα τις ιδέες του και οι νηπιαγωγός τις καταγράφει στον πίνακα και τις επαναλαμβάνει συχνά. Αφού καταλήξουν στο περιεχόμενο της ιστορίας, προτείνεται στους μαθητές να αναπαραστήσουν ηχητικά την ιστορία, με το να μιμηθούν τους ήχους που κάνουν τα ζώα και με τα μουσικά όργανα να συνοδεύουν την αφήγηση. Η νηπιαγωγός έχει ήδη οργανώσει το περιεχόμενο της ιστορίας και το προσαρμόζει σε όσα πρότειναν τα παιδιά. Έτσι, η ίδια αφηγείται όσα έγραψαν στον πίνακα και τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν και προτείνουν με τι ήχους θα επενδύσουν την ιστορία. Αμέσως μετά, χωρίζονται σε μικρές ομάδες (ύστερα από κλήρωση τραβούν ένα χαρτάκι που απεικονίζει ένα ζώο της φάρμας του οποίου το όνομα αναγράφεται στο κάτω μέρος) και καλούνται να μιμηθούν τους ήχους της φάρμας. Μπορούν να εμπλουτίσουν την ιστορία με ό,τι ηχητικά στοιχεία θέλουν και να προσθέσουν κι άλλα ζώα. Αφού επαναλάβουν πολλές φορές την ιστορία με την ηχητική συνοδεία, την ηχογραφούν και την ακούνε όλοι μαζί. Η ηχοϊστορία περίπου θα έχει το εξής πρότυπο:

«Με το που μπαίνεις στην Φάρμα βλέπεις κάποια μεγάλα μάτια να σε κοιτούν είναι τρία μεγάλα άλογα που σε καλωσορίζουν. (μια ομάδα παιδιών που παριστάνει το άλογο και χλιμιντρίζει). «Σπλατς» Πωπω! Πάτησα στις λάσπες παραλίγο να πέσω. (μια ομάδα παιδιών «τα γουρουνάκια» χτυπάει αργά παλαμάκια με ανοιχτές τις παλάμες και μετά μιμείται τον ήχο των γουρουνιών) -Μα τι όμορφα γουρουνάκια!

-Μα κάτι ακούγεται! (μια ομάδα παιδιών «οι κοτούλες» κακαρίζουν πολύ δυνατά και ένας κόκορας λαλά!) Κάτι θα συνέβη στις κοτούλες! Τρέχω γρήγορα να δω... (όλοι οι μαθητές χτυπούν τα πόδια στο πάτωμα). -Αχ λάθος! Εδώ μένουν δυο αγελάδες (οι ομάδα «αγελαδίτσες» μουγκρίζει). Πώς θα βρω το κοτέτσι, φεύγω τρέχοντας.... «ααααα! Έπεσα στην λίμνη με τις πάπιες (η ομάδα πάπιες χτυπά το ντέφι και μιμείται τις πάπιες). Αλλά ευτυχώς κάποιος με σήκωσε από τα νερά είναι ο αγρότης της φάρμας μαζί τον ακολούθησε και ένα μικρό κοπάδι προβατάκια (η ομάδα «προβατάκια» αρχίζει να βελάζει). Με κοιτά μούσκεμα και με λάσπες καθώς είμαι και αρχίζει να γελά! Και γελάω και εγώ! (όλα τα παιδιά γελούν).

### **3<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Μια αφίσα για την Φάρμα**

**Μαθησιακοί Στόχοι:** Οι μαθητές

- Να αποκτήσουν φωνολογική επίγνωση των φωνημάτων και των συλλαβών.
- Να εξοικειωθούν με τον γραπτό λόγο.
- Να συνεργαστούν και να κατασκευάσουν μια αφίσα.
- Να αποκωδικοποιήσουν τα γραμματικά σύμβολα.
- Να συνδέσουν τον προφορικό με τον γραπτό λόγο.

**Μέθοδος:** Συζήτηση, ομαδοσυνεργατική μάθηση

**Υλικά & Μέσα:** χαρτόνι, εικόνες ζώων με λέξεις, χαρτιά με συλλαβές, γράμμα, πίνακας, κόλλες, μαρκαδόροι

**Περιγραφή:** Η εκπαιδευτικός συγκεντρώνει τα παιδιά στην παρεούλα και τους δείχνει ένα γράμμα που έφτασε σήμερα στο σχολείο το ανοίγει και αρχίζει να το διαβάζει.

Είναι ένα γράμμα που έστειλαν τα ζώα της φάρμας και είναι γραμμένο στην γλώσσα τους: «κοκο, κικιρικου, παπαπα, μμμμμ, μπεεεε...» στον φάκελο επίσης υπάρχουν και οι εικόνες των ζώων μπερδεμένες. Τα γράμματα είναι αρκετά μεγάλα και η νηπιαγωγός

προβάλλει το γράμμα στο προτζέκτορα, ώστε να το δουν- διαβάσουν όλα τα παιδιά. Αρχίζει να τους κάνει διάφορες ερωτήσεις «Μπορείτε να καταλάβετε από ποια ζώα είναι; Τι μπορεί να θέλουν να μας πουν;». Έπειτα, τους προτείνει να ενώσουν-αντιστοιχίσουν τις εικόνες με τον ήχο κάθε ζώου για να φτιάξουν αφίσες με σκοπό να διαφημίσουν την φάρμα. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και κάθονται στα τραπέζια, τους μοιράζεται ένα μεγάλο χαρτόνι κόνσον πάνω στο οποίο καλούνται να κολλήσουν τις εικόνες των ζώων στην μια πλευρά και απέναντί τους το χαρτί με τον αντίστοιχο ήχο. Οι εικόνες των ζώων αναγράφουν και την ονομασία τους ώστε να υποψιαστούν οι μαθητές τον ήχο που παράγουν. Τέλος, κάθε ομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια την αφίσα της και όλοι μαζί αξιολογούν το αποτέλεσμα.

#### **4<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Τραγουδάμε για την Φάρμα**

**Μαθησιακοί Στόχοι:** Τα νήπια:

- Να εξοικειωθούν με τον γραπτό λόγο.
- Να αποκτήσουν φωνολογική επίγνωση.
- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους.
- Να εξασκήσουν την ακουστική τους λειτουργία.
- Να μάθουν ένα ρυθμικό τραγούδι.
- Να ακολουθήσουν τον ρυθμό του τραγουδιού χτυπώντας παλαμάκια.
- Να ζωγραφίσουν μια εικόνα από το τραγούδι.
- Να συνεργαστούν με έναν συμμαθητή τους.

**Υλικά & Μέσα:** Μουσική (cd/ cd player/ραδιόφωνο), χαρτί του μέτρου με τους στίχους του τραγουδιού, μαρκαδόροι, χαρτιά

**Μέθοδος:** εταιρική εργασία, εικαστική δημιουργία, εκμάθηση τραγουδιού

**Περιγραφή:** Οι μαθητές συγκεντρώνονται στη γωνιά της μουσικής, εκεί η εκπαιδευτικός του βάζει να ακούσουν ένα τραγούδι: «Στην Φάρμα του Παππού μου». Το τραγούδι παίζει αρκετές φορές και η νηπιαγωγός προτείνει στα παιδιά να το

μάθουν και κολλά στον πίνακα ένα χαρτί του μέτρου με τους στίχους, αφού το διαβάσει πολλές φορές ζητά από τα παιδιά να χωριστούν σε ζευγάρια και να ζωγραφίσουν μια εικόνα για κάθε στίχο ώστε να το μάθουν πιο εύκολα. Τα παιδιά διαλέγουν έναν στίχο και αποτυπώνουν την εικόνα στο χαρτί, αμέσως μετά κολλούν την ζωγραφιά τους δίπλα από τον αντίστοιχο στίχο. Τέλος όλοι μαζί τραγουδούν το τραγούδι και χτυπούν παλαμάκια στον ρυθμό για να το συνοδεύσουν. (π.χ. στον στίχο: Στην φάρμα του παππού μου έχει πολλά παπάκια: να ζωγραφίσουν παπάκια)

### **5<sup>η</sup> Δραστηριότητα Αξιολόγησης: Φύλλο εργασίας**

**Περιγραφή:** Οι μαθητές συμπληρώνουν ένα φύλλο εργασίας στο οποίο καλούνται ατομικά να αντιστοιχήσουν κάθε ζώο με τον ήχο που παράγει. Στην τάξη θα υπάρχει αναρτημένο όλο το υλικό που χρησιμοποιήθηκε για την διδακτική παρέμβαση ώστε να λάβουν οι μαθητές τα κατάλληλα ερεθίσματα. Στο φύλλο εργασίας θα υπάρχει ένα πλαίσιο για να ζωγραφίσουν ποιο ζώο θα ήθελαν να είναι στη φάρμα. Ολοκληρώνοντας παρουσιάζουν την ζωγραφιά τους στην ολομέλεια εξηγώντας την επιλογή του.

#### **Δραστηριότητες Δ.Γ. για τη Δυσαναγνωσία**

Στην παρούσα παρέμβαση ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην νοηματική κατανόηση όσων διαβάζουν και ακούν οι μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την ανάγνωση παραμυθιών, τραγουδιών και ποιημάτων επιχειρείται η όξυνση της αντιληπτικής ικανότητας όλων των μαθητών και ιδιαίτερα αυτών με δυσαναγνωσία (δραστηριότητα 1 & 3). Παράλληλα, οι μαθητές μαθαίνουν να χρωματίζουν την φωνή τους κατά την ανάγνωση και αντιλαμβάνονται τη σημασία της σωστής ανάγνωσης (δραστηριότητα 2), παρόλο που δεν έχουν καλλιεργήσει ακόμη αναγνωστικές δεξιότητες. Τα μελοποιημένα ποιήματα αποτελούν την καλύτερη δυνατή επιλογή για την αντιμετώπιση της δυσαναγνωσίας, διότι συνδυάζει ομοιοκατάληκτες λέξεις που δημιουργούν παρηχήσεις και το ρυθμικό μοτίβο (δραστηριότητα 3). Καθώς οι μαθητές που έχουν διαγνωστεί με την συγκεκριμένη διαταραχή παρουσιάζουν μια βραδύτητα στον ρυθμό της ανάγνωσής τους, ενώ πολλές φορές συλλαβίζουν. Πιο απαιτητική



δραστηριότητα η 4, καλεί τα παιδιά να συνθέσουν ένα ποίημα με την βοήθεια της νηπιαγωγού. Η Δημιουργική γραφή συνάδει σημαντικά με την διαταραχή της δυσαναγνωσίας καθώς παρέχει όλα εκείνα τα εφόδια που την θεραπεύουν.

### 1<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Το Παραμύθι με τα Χρώματα

**Μαθησιακοί Στόχοι:** Τα παιδιά:

- Να αποκωδικοποιήσουν τα λεκτικά ερεθίσματα.
- Να κατανοήσουν ένα αφηγηματικό κείμενο.
- Να μπορούν να συζητήσουν για ένα κείμενο που άκουσαν.
- Να ενισχύσουν την μνημονική τους ικανότητα.
- Να ζωγραφίσουν μόνο τα απαραίτητα σημεία με χρώμα.
- Να αξιολογήσουν το αποτέλεσμα της ζωγραφιάς τους.

**Υλικά & Μέσα:** παραμύθι, φωτοτυπίες ασπρόμαυρες

**Μέθοδος:** αφήγηση, συζήτηση, ερωταποκρίσεις

**Περιγραφή:** Η νηπιαγωγός δείχνει στα παιδιά ένα παραμύθι με τίτλο: «Το παραμύθι με τα χρώματα» του Αλέξη Κυριτσόπουλου αρχίζει να θέτει ορισμένες ερωτήσεις στα παιδιά παρακινώντας τους να κάνουν υποθέσεις για το περιεχόμενο. Αμέσως μετά, αρχίζει να διαβάζει το παραμύθι και να αφηγείται την ιστορία έχοντας στραμμένο το παραμύθι προς τους μαθητές. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης, προτρέπει τα παιδιά να παρατηρήσουν τις εικόνες και τα χρώματά τους. Αφού ολοκληρωθεί η αφήγηση η εκπαιδευτικός εξετάζει αν οι μαθητές αντιλήφθηκαν το νόημα του κειμένου. Έτσι, κάνει ερωτήσεις σχετικές με το περιεχόμενο, την πλοκή και τους ήρωες του παραμυθιού: «Γιατί κρύφτηκε το ουράνιο τόξο; Που βρέθηκε; Πώς ένιωσαν τα παιδιά όταν χάθηκε;». Μόλις ολοκληρωθεί η συζήτηση η νηπιαγωγός μοιράζει στους μαθητές εικόνες από το παραμύθι ασπρόμαυρες και τους καλεί να ζωγραφίσουν μόνο τα σημεία που εμφανίζονται με χρώμα στο παραμύθι. Υπάρχουν διαφορετικές εικόνες, μόλις ολοκληρώσουν το έργο τους οι μαθητές αναζητούν την κατάλληλη εικόνα από το παραμύθι και αξιολογούν την προσπάθειά τους.

## 2<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Χρωματίζω την Φωνή μου

**Μαθησιακοί στόχοι:** Τα παιδιά:

- Να εντοπίσουν τις διαφορές και τις ομοιότητες από τα στυλ ανάγνωσης.
- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους γνωρίζοντας τα χρώματα.
- Να εξασκήσουν τη λεπτή τους κινητικότητα.
- Να αποκωδικοποιήσουν τα λεκτικά σύμβολα.
- Να χρωματίσουν την φωνή τους διαβάζοντας μια φράση.

**Υλικά και Μέσα:** μια σελίδα από το παραμύθι, προτζέκτορας, αυτοκόλλητα

**Μέθοδος:** αφήγηση, συζήτηση, ομαδοσυνεργατική προσέγγιση

**Περιγραφή:** Η εκπαιδευτικός προβάλλει στον προτζέκτορα μια σκηνή από το παραμύθι και την διαβάζει στα παιδιά. Την πρώτη φορά την διαβάζει χωρίς να χρωματίζει την φωνή της κάπως μονότονα, την δεύτερη φορά χρωματίζει την φωνή της κατάλληλα επιτονίζοντας τις λέξεις, όπου χρειάζεται και ρωτά τα παιδιά αν αντιλήφθηκαν την διαφορά, αν τους άρεσε και αν κατάλαβαν το νόημα. Στη συνέχεια, συζητούν για τις διαφορές και τις ομοιότητες των δύο τρόπων ανάγνωσης «τον χρωματιστό» και «τον ασπρόμαυρο» (=μονότονο) όπως τους ονόμασαν και η εκπαιδευτικός τις καταγράφει στον πίνακα. Σταδιακά καταλήγουν στο



ωραιότερο τρόπο να διαβάζει κανείς ένα παραμύθι, αυτόν με τον *1. Παράδειγμα δραστηριότητας* χρωματισμό της φωνής. Έτσι αποφασίζουν να χρωματίσουν τα γράμματα ώστε να τα διαβάσουν και τα ίδια με τον σωστό τρόπο. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και καλούνται να κολλήσουν αυτοκόλλητα χρωματιστά ανάλογα με την ένταση που πρέπει να βάζουμε, ώστε να χρωματίζουμε την φωνή καθώς διαβάζουμε. Πριν ξεκινήσουν την διαδικασία έχουν διαβάσει στην παρεούλα πολλές φορές την φράση. Στα γράμματα που

χρειάζεται να «φωνάζουμε» περισσότερο να βάλουν το κόκκινο, σε αυτά που διαβάζουμε με κανονική ένταση το κίτρινο, και σε αυτό που είναι σιγανά το μπλε. Αμέσως μετά, κάθε ομάδα διαβάζει την φράση της στην ολομέλεια και αξιολογεί το αποτέλεσμα.

### 3<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Ένας γλάρος στην τάξη

**Μαθησιακοί Στόχοι:** Οι μαθητές:

- Να ανακαλύψουν στον ρυθμό της μουσικής και της ανάγνωσης.
- Να ανακαλύψουν τα χαρακτηριστικά ενός ποιήματος και ενός μελοποιημένου ποιήματος.
- Να αποκτήσουν ρυθμό κατά την ανάγνωση.
- Να αναζητήσουν το νόημα στο ποίημα.
- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους.

**Υλικά & Μέσα:** λούτρινος γλάρος, χρωματιστές πέτρες, cd, μουσικά όργανα

**Μέθοδος:** καταγισμός ιδεών, συζήτηση, τραγούδι

**Περιγραφή:** Στην τάξη έφτασε μόλις ένας λούτρινος γλάρος που έφερε μαζί του ένα cd με ένα τραγούδι και χρωματιστές πετρούλες. Η εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να κάνουν υποθέσεις για τον γλάρο «*Ποιος είναι; Τι μπορεί να θέλει από εμάς; Γιατί ήρθε στο σχολείο; Γιατί έφερε μαζί του τις πετρούλες; ...*» Αρχίζουν να συζητούν και στη συνέχεια, βάζουν το τραγούδι να παίζει. Το τραγούδι είναι ο «Γλάρος» μελοποιημένο ποίημα του Οδυσσέα Ελύτη. Αφού το ακούσουν συζητούν και πάλι για το νόημα και το περιεχόμενο ύστερα από τις απαραίτητες ερωτήσεις τις νηπιαγωγού (π.χ. *Ποιος του έδωσε αυτά τα χρωματιστά χαλίκια;*). Αμέσως μετά, η νηπιαγωγός αναρτά τους στίχους του ποιήματος- τραγουδιού στον πίνακα, το διαβάζει και σχολιάζουν όλοι μαζί τι σημαίνει ποίημα, τι μελοποιημένο ποίημα, ποια τα χαρακτηριστικά τους και τι είναι η ομοιοκαταληξία. Ξαναβάζει το τραγούδι και καλεί τους μαθητές να χτυπήσουν παλαμάκια στον ρυθμό. Μετά διαβάζει και το ποίημα και προτείνει ξανά να χτυπήσουν

παλαμάκια στον ρυθμό της ανάγνωσης. Τέλος, τους μοιράζει μουσικά όργανα κρουστά, ώστε να τα χτυπήσουν στον ρυθμό πρώτα της ανάγνωσης και μετά της μουσικής.

#### **4<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Γινόμαστε μικροί ποιητές**

**Μαθησιακοί Στόχοι:** Τα παιδιά:

- Να συνθέσουν ένα ποίημα.
- Να σκεφτούν λέξεις που ομοιοκαταληκτούν οξύνοντας την μνημονική τους ικανότητα.
- Να αποκτήσουν ρυθμό στην ανάγνωση.
- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους.
- Να συνεργαστούν στα πλαίσια μιας ομάδας.
- Να εκφράσουν τις ιδέες τους.

**Υλικά & Μέσα:** χαρτιά, χρώματα

**Μέθοδος:** συζήτηση, παραγωγή κειμένου, ομαδοσυνεργαστική προσέγγιση

**Περιγραφή:** Η εκπαιδευτικός προτείνει στους μαθητές να χωριστούν σε ομάδες και να φτιάξουν ένα μικρό ποίημα για κάθε χρώμα. Προηγείται μια συζήτηση της παρεούλα για το τι χρειάζεται να φτιαχτεί ένα ποίημα και καταλήγουν στην ομοιοκαταληξία. Έτσι καταγράφει στον πίνακα λέξεις που μοιάζουν μεταξύ τους που να σχετίζονται με τα χρώματα και προτείνουν τα ίδια τα παιδιά (π.χ. ήλιο- φίλος, μήλο- ξύλο...). Αφού καθίσουν στα τραπεζάκια τους δίνεται μια πετρούλα που έφερε ο γλάρος και καλούνται να συνθέσουν ένα ποίημα (τετράστιχο) για το κάθε χρώμα. Μόλις καταλήξουν στο περιεχόμενο η νηπιαγωγός το καταγράφει και τα παιδιά σχεδιάζουν δίπλα σύμβολα, ώστε να θυμούνται τις λέξεις που χρησιμοποίησαν. Τέλος, διαβάζουν το ποίημά τους στην τάξη και χτυπούν παλαμάκια στον ρυθμό.

## 5<sup>η</sup> Δραστηριότητα Αξιολόγησης: Η φωνή της Google

**Περιγραφή:** Οι μαθητές κάθονται στην γωνία του Η/Υ και η νηπιαγωγός καταγράφει στο πρόγραμμα Google φωνητική υπηρεσία έναν στίχο από το παραμύθι/ τα ποιήματα των παιδιών / έναν στίχο από το ποίημα. Η φωνητική υπηρεσία αναγινώσκει το περιεχόμενο κάθε φορά και η εκπαιδευτικός καλεί τα παιδιά να αντιληφθούν τις ομοιότητες και τις διαφορές; *«Η κυρία στον υπολογιστή χρωματίζει την φωνή της; Έχει ρυθμό; Ποιος το διάβασε καλύτερα; Τι προτιμάτε;»*

### Δραστηριότητες Δ.Γ. για τη Δυσγραφία

Οι μαθητές που εκδηλώνουν την συγκεκριμένη διαταραχή δυσκολεύονται μεταξύ άλλων στον συντονισμό του χεριού με το μάτι (οπτικοκινητικός συντονισμός) με αποτέλεσμα να μην ακολουθούν ορθά κανόνες γραφής και να μην οργανώνουν την γραφή τους στο χαρτί. Οι προτάσεις που ακολουθούν εστιάζουν στην εκμάθηση της σωστής φοράς της γραφής (δραστηριότητα 2 & 3) και στην τήρηση των κενών των λέξεων (δραστηριότητα 4) στα πλαίσια της πρόληψης της δυσγραφίας, αφού ακόμη τα νήπια δεν είναι σε θέση να καταγράψουν μεγάλα κείμενα ώστε να απαιτείται παρέμβαση. Αξίζει να σημειωθεί ότι εξίσου σημαντική για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι η προφορική έκφραση και η ελεύθερη έκφραση των ιδεών τους, τον σκοπό αυτό εξυπηρετεί η δραστηριότητα 1. Η μυθοπλασία χρησιμοποιείται προκειμένου να δελεάσει τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά, να τα εξοικειώσει με το περιεχόμενο της Δημιουργικής Γραφής και να συνδέσει νοηματικά τις δραστηριότητες μεταξύ τους. Η ιστορία δημιουργήθηκε με σκοπό να εξυπηρετήσει την συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση με την οποία ενδεχομένως να ταυτιστούν και ορισμένοι μαθητές.

### 1<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Μια τρελή πένα

**Μαθησιακοί Στόχοι:** Τα νήπια:

- Να ανακαλύψουν τον σωστό τρόπο γραφής • Να συγκρίνουν πρότυπα κειμένου μεταξύ τους.
- Να προτείνουν λύσεις στην πένα.
- Να εκφράσουν τις ιδέες τους.
- Να εξοικειωθούν με τον γραπτό λόγο και τα κειμενικά είδη.

**Υλικά & Μέσα:** πένα, χαρτί A4, χαρτί του μέτρου, μαρκαδόροι, βιβλίο, εφημερίδα, παραμύθι

**Μέθοδος:** επίλυση προβλήματος, συζήτηση, καταιγισμός ιδεών, ιδεόγραμμα-ιστόγραμμα, ερωταποκρίσεις

**Περιγραφή:** Η εκπαιδευτικός της τάξης δείχνει στα παιδιά στην παρεούλα ένα χαρτί A4 πολύ μουτζουρωμένο γεμάτο μελάνι και σκόρπια γράμματα, θέτει ορισμένα ερωτήματα προκειμένου τα παιδιά να αρχίσουν να κάνουν υποθέσεις: *«Μπορείτε να μου περιγράψετε αυτό το χαρτί; Μπορείτε να καταλάβετε τι είναι; Γιατί είναι λερωμένο; Τι μπορεί να του συνέβη;»* Αργότερα, τους παρουσιάζει μια πένα που έχει στολίσει με κορδέλες και πομ-πον και εξηγεί ότι:

*«Είναι μια τρελή Πένα αυτή που πάει όπου θέλει στο χαρτί λερώνει παντού και κανείς δεν μπορεί να καταλάβει τι θέλει να γράψει και να πει... Πώς μπορούμε να την βοηθήσουμε και να της δείξουμε τον σωστό τρόπο να γράφει;»*

Παράλληλα τους δείχνει μια εφημερίδα, ένα παραμύθι και ένα βιβλίο και τους καλεί να ανακαλύψουν μόνα τον σωστό τρόπο γραφής. Οι μαθητές αρχίζουν να λένε τις δικές τους προτάσεις και η νηπιαγωγός τις καταγράφει σε χαρτί του μέτρου σε μορφή ιστογράμματος, με κεντρική έννοια **«Πώς γράφουμε σωστά»**. Διαβάζει ξανά και ξανά τις ιδέες των παιδιών και προσπαθεί να εκμαιεύσει τις σωστές απαντήσεις.

## **2<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Ενώνω τις τελείες που άφησε η πένα**

**Μαθησιακοί Στόχοι:** Τα παιδιά:

- Να εξασκήσουν την λεπτή τους κινητικότητα.
- Να καλλιεργήσουν τον οπτικοκινητικό τους συντονισμό.
- Να προσανατολιστούν ορθά στο χαρτί ενώνοντας τις τελείες.
- Να σχηματίσουν γραμμές ξεκινώντας από τα αριστερά προς τα δεξιά.
- Να ανακαλύψουν την τριποδική λαβή του μολυβιού.

**Υλικά & Μέσα:** κόλλες A4 με τελείες- διαδρομές

**Μέθοδος:** ατομική εργασία

**Περιγραφή:** Οι μαθητές κάθονται στα τραπεζάκια και η εκπαιδευτικός της τάξης τους μοιράζει από ένα φύλλο εργασίας με μικρές τελίτσες τις οποίες καλούνται να ενώσουν μεταξύ τους. Εξηγεί ότι τις τελίτσες αυτές τις άφησε η Πένα στην προσπάθειά της να γράψει σωστά και τους καλεί να την βοηθήσουν ενώνοντας τις τελείες. Οι τελείες σχηματίζουν ευθείες γραμμές παράλληλες, για την επισήμανση της ορθής εκκίνησης πριν από κάθε νοητή γραμμή υπάρχει το σύμβολο της πέννας.

### 3<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Κολλάζ με λέξεις

**Μαθησιακοί Στόχοι:** Οι μαθητές:

- Να συγκρίνουν τις λέξεις οπτικά ως προς το μέγεθος και την γραμματοσειρά.
- Να οξύνουν την παρατηρητικότητά τους.
- Να εξοικειωθούν με τον γραπτό λόγο.
- Να προσανατολιστούν σε μεγάλη επιφάνεια γραφής.
- Να ευθυγραμμίσουν τις λέξεις.
- Να παρατηρήσουν τα κενά μεταξύ των λέξεων.
- Να συνεργαστούν με σκοπό την δημιουργία ενός κολλάζ.

**Υλικά & Μέσα:** χαρτόνι κάνσον, κόλλα, καλαθάκι, χαρτάκια με λέξεις.

**Μέθοδος:** καλλιτεχνική δημιουργία- κατασκευή, ομαδοσυνεργατική προσέγγιση

**Περιγραφή:** Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και κάθονται στα τραπεζάκια. Εκεί τους δίνεται από ένα χαρτόνι ώστε να κολλήσουν πάνω χαρτάκια από λέξεις. Οι λέξεις είναι γραμμένες με διαφορετική γραμματοσειρά και μέγεθος, άλλες με χοντρά (επιτονισμένα) και άλλες με λεπτά (και με πλαγιογραφία) γράμματα. Σκοπός της δραστηριότητας είναι να ομαδοποιήσουν τις όμοια γραμμένες λέξεις και στη συνέχεια να τις κολλήσουν στο χαρτόνι διπλά δίπλα με απόσταση, σε ευθεία γραμμή, από την μικρότερη στην μεγαλύτερη στην σειρά. Ολοκληρώνοντας, παρουσιάζουν τα έργα τους στην τάξη.

#### **4<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Χωρίζουμε τις λέξεις και φτιάχνουμε χρωματιστά κενά**

**Μαθησιακοί Στόχοι:** Τα παιδιά

- Να εξασκήσουν την λεπτή τους κινητικότητα.
- Να διαχωρίσουν τις λέξεις μεταξύ τους δημιουργώντας κενά.
- Να εξασκήσουν τον οπτικοκινητικό τους συντονισμό.
- Να αξιολογήσουν το αποτέλεσμα της εργασίας τους.

**Υλικά & Μέσα:** δαχτυλομπογιές, κολλάζ προηγούμενης δραστηριότητας

**Μέθοδος:** ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, επίλυση προσβλήματος

**Περιγραφή:** Η νηπιαγωγός συγκεντρώνει τα νήπια στην παρεούλα ενώ δείχνει σοκαρισμένη, εξηγεί «...αφού είχα αναρτήσει τα κολλάζ σας στον τοίχο η Πένα θέλησε να σας κάνει έκπληξη και κατά λάθος τα μουτζούρωσε, έτσι οι λέξεις δεν έχουν κενά μεταξύ τους και δεν διαβάζονται πια με ευκολία!» Έπειτά ρωτάει τα παιδιά τι προτείνουν και σταδιακά καταλήγουν στο να χωρίσουν τις λέξεις και να κάνουν ευδιάκριτα τα κενά χρησιμοποιώντας δαχτυλομπογιές. Έτσι, λοιπόν, η κάθε ομάδα παίρνει πίσω το κολλάζ της και κάθε παιδί βουτώντας το δάχτυλο μέσα στην μπογιά, σχηματίζει τα κενά και χωρίζει τις λέξεις μεταξύ τους. Τέλος, αξιολογούν όλοι μαζί το αποτέλεσμα.



## 5<sup>η</sup> Δραστηριότητα Αξιολόγησης: Τι έμαθε η Πένα από εμάς;

**Περιγραφή:** Ολοκληρώνοντας, οι μαθητές καθισμένοι στα τραπεζάκια, γνωρίζουν την Πένα καλύτερα και προσπαθούν να γράψουν με εκείνη σε μια πρόχειρη άτυπη γραφή ή δημιουργώντας γραμμές. Όλοι μαζί αξιολογούν τα «γραπτά τους» με βάση όσα διδάχθηκαν «Από που ξεκινάμε; Προς τα πού πάμε; Τα κενά δεν ξεχνάμε!».

### Δραστηριότητες Δ.Γ. για τη Δυσορθογραφία

Παρόλο που η διαταραχή δυσορθογραφία σχετίζεται με την τήρηση και εφαρμογή ορθογραφικών κανόνων, συλλαβισμού και στίξης, γνώσεις που κατά κύριο λόγο ο μαθητής κατακτά στο δημοτικό σχολείο, στην παρούσα παρέμβαση θα επιχειρηθεί να εφαρμοστεί στην μικρότερη μονάδα φωνήματος- μορφήματος. Στο πλαίσιο αυτό κατάλληλοι γραμματικοί κανόνες για την προσχολική ηλικία θα μπορούσαν να είναι για παράδειγμα τα πεζά και κεφαλαία γράμματα (δραστηριότητα 4). Μια δημιουργική προσέγγιση σχετίζεται με την καταγραφή του τέλους μιας ιστορίας (δραστηριότητα 1). Ύστερα, η χρήση ΤΠΕ και ενός λογισμικού έρχεται να εμπλέξει τον μαθητή στην σύνθεση των λέξεων και να ενισχύσει την μνημονική του ικανότητα (δραστηριότητα 2). Και στην προσέγγιση 3 τα νήπια καλούνται να βρουν το γράμμα που λείπει από μια λέξη. Οι δραστηριότητες συνδέονται διαθεματικά με κλιμακούμενη δυσκολία, όπου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την γραφή συνδέοντας τον γραπτό με τον προφορικό λόγο. Οι κατάτμηση και η σύνθεση των λέξεων αποτελούν μεταγλωσσικές δεξιότητες τις οποίες και καλούνται να εφαρμόσουν οι μαθητές στον βαθμό που μπορούν, φυσικά. Παράλληλα, γίνονται μέλη μιας ομάδας και αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο, διότι μέσω της αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους προσπερνούν τα μαθησιακά τους εμπόδια. Ωστόσο, κυριαρχεί και η ατομική εργασία σαν μέθοδος διδασκαλίας, καθώς μαθητές με τέτοιους είδους διαταραχές θα πρέπει να εξασκηθούν και να ανακαλύψουν μόνα τους τα ελλείματά τους δημιουργώντας νοηματικές και γνωστικές συνδέσεις που είναι αποκλειστικά ατομική διαδικασία.

## 1<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Το τρενάκι που κουβαλά τις λέξεις

**Μαθησιακοί Στόχοι:** Οι μαθητές:

- Να δημιουργήσουν ένα τέλος για το παραμύθι.
- Να συνεργαστούν στα πλαίσια της ομάδας καταλήγοντας σε μια κοινή θέση.
- Να αντιγράψουν φράσεις πάνω στην ζωγραφιά τους.
- Να εξοικειωθούν με τον γραπτό λόγο.

**Υλικά & Μέσα:** αυτοσχέδιο παραμύθι- εικονογραφημένη ιστορία,

**Μέθοδος:** επίλυση προβλήματος, καλλιτεχνική δημιουργία, ομαδοσυνεργατική προσέγγιση

**Περιγραφή:** Η εκπαιδευτικός προβάλλει στους μαθητές ένα αυτοσχέδιο παραμύθι, όλοι βρίσκονται στην παρεούλα και κοιτούν το παραμύθι. Η πλοκή είναι εικονογραφημένη και το παραμύθι ατελές, οι σελίδες του είναι σκισμένες. Συνεπώς, οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν το τέλος της ιστορίας:

*«Ένα τρενάκι ταξιδεύει καθημερινά και κουβαλά λέξεις με σκοπό να τις μεταφέρει σε ένα μακρινό σχολείο. Νιώθει υπερήφανο που κάνει μια τόσο σπουδαία δουλεία. Μα μια μέρα που χιόνιζε πολύ το τρένο γλίστρησε, έφυγε από την πορεία του και οι λέξεις έχασαν τα γράμματά τους, ευτυχώς όχι όλα! Αλλά κάποια από αυτά. Όταν το ανακάλυψε αυτό το τρενάκι δεν ήξερε τι να κάνει...»*

Χωρίζονται, επομένως, σε ομάδες και καλούνται να ζωγραφίσουν μια σελίδα για το τέλος της ιστορίας την οποία και θα κολλήσουν στο παραμύθι μόλις την ολοκληρώσουν. Αφού συζητήσουν το περιεχόμενο, οι μαθητές ζωγραφίζουν την εικόνα και εξηγούν τι έχουν αναπαραστήσει. Αμέσως μετά, η εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα αυτό που θέλουν τα παιδιά και εκείνα το αντιγράφουν πάνω στην ζωγραφιά τους. Ένα ένα παιδί αναλαμβάνει και από 1-2 λέξεις.

## 2<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Φτιάχνω τις λέξεις

**Μαθησιακοί Στόχοι:** Τα παιδιά:

- Να ενισχύσουν την μνημονική τους ικανότητα.
- Να συνθέσουν τα γράμματα δημιουργώντας μια λέξεις.
- Να οξύνουν την παρατηρητικότητά τους.

- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους.
- Να εξοικειωθούν με τον γραπτό λόγο.

**Υλικά & Μέσα:** Η/Υ

**Μέθοδος:** αξιοποίηση τεχνολογίας

**Περιγραφή:** Τα νήπια συγκεντρώνονται στη γωνιά του Η/Υ και η νηπιαγωγός τους παρουσιάζει μέσω ενός εκπαιδευτικού λογισμικού πως να φτιάχνουν τις λέξεις. Στο εκπαιδευτικό λογισμικό kidmedia εμφανίζονται λέξεις με τη δυνατότητα αναπαραγωγής ήχου και αμέσως μετά τα παιδιά καλούνται να συνθέσουν την λέξη που εξαφανίστηκε επιλέγοντας ένα- ένα τα γράμματα από ένα πλαίσιο. Με την σειρά όλα τα παιδιά καλούνται να συνθέσουν μια λέξη και τα υπόλοιπα παρατηρούν και βοηθούν.

### **3<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Λέξεις στα βαγόνια**

**Μαθησιακοί Στόχοι:** Οι μαθητές:

- Να εξοικειωθούν στην γραφή.
- Να συνδέσουν το μόρφημα με το φώνημα.
- Να ενισχύσουν την μνημονική τους ικανότητα.
- Να ανακαλύψουν και να γράψουν το γράμμα που λείπει.
- Να γνωρίσουν τα γράμματα ως μέρη των λέξεων.
- Να ενισχύσουν τις μεταγλωσσικές τους ικανότητες.

**Υλικά & Μέσα:** χάρτινα βαγόνια με λέξεις, μολύβια

**Μέθοδος:** ατομική εργασία, ανακαλυπτική

**Περιγραφή:** Η εκπαιδευτικός της τάξης προτείνει στους μαθητές να βοηθήσουν το τρενάκι και να φτιάξουν τις λέξεις που ανακατεύτηκαν. Για αυτό τον σκοπό, μοιράζει σε κάθε παιδί από ένα βαγόνι του τρένου που αναγράφει από μια ελλιπή εικονογραφημένη λέξη. (π.χ. μήλ\_ και απεικονίζει ένα μήλο). Έτσι, οι μαθητές καλούνται να μαντέψουν πιο γράμμα λείπει αρχικά αναζητώντας το σαν φώνημα από την θέση που κατέχει στην λέξη (π.χ. βρίσκεται στο τέλος είναι ο) και έπειτα με την βοήθεια της νηπιαγωγού να το συμπληρώσουν. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι λέξεις είναι αυτές της προηγούμενης δραστηριότητας σύνθεσης των λέξεων, επίσης θα λείπουν γράμματα που έχουν διδαχθεί τα παιδιά και είναι αναρτημένα στην γωνιά των γραμμάτων, ώστε να μπορούν να τα ανακαλέσουν ανά πάσα στιγμή.


### **4<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Το όνομά μου στο βαγόνι**

**Μαθησιακοί Στόχοι:** Οι μαθητές:

- Να αναγνωρίσουν γραπτώς το όνομά τους.
- Να γνωρίσουν τα κεφαλαία και τα πεζά γράμματα.
- Να το αντιγράψουν το όνομά τους μετατρέποντας τα κεφαλαία σε πεζά.
- Να εφαρμόσουν τον κανόνα του ονόματος (το πρώτο γράμμα κεφαλαίο).
- Να εξασκήσουν την λεπτή κινητικότητα και την γραφή.

**Υλικά & Μέσα:** βαγόνια (από την προηγούμενη εργασία), μαρκαδόροι, μολύβια, κατρελάκια με τα ονόματα των παιδιών, λίστα με κεφαλαία και πεζά γράμματα

**Μέθοδος:** ατομική εργασία

**Περιγραφή:** Η νηπιαγωγός προτείνει στους μαθητές να γράψουν το όνομά τους πίσω από κάθε βαγόνι και να κολλήσουν τα βαγόνια στον τοίχο ώστε να συνθέσουν ένα τεράστιο τρένο, το τρένο των λέξεων της τάξης. Τα παιδιά παίρνουν μόνα το καρτελάκι με το όνομά τους από το παρουσιολόγιο της τάξης και καλούνται να το αντιγράψουν μέσα στο βαγόνι. Όμως το χαρτάκι είναι στενό  έχει αυτή την κλήση έτσι χωράει μόνο το πρώτο σαν μεγάλο γράμμα και τα υπόλοιπα πρέπει να είναι μικρά (πεζά). Συνεπώς, αναζητούν και γράφουν το αντίστοιχο γράμμα του ονόματός τους με μικρά από μια λίστα- αφίσα που έχει αναρτήσει η εκπαιδευτικός στον πίνακα.

### 5<sup>η</sup> Δραστηριότητα Αξιολόγησης: Λίστα επιβατών

**Περιγραφή:** Οι μαθητές καταγράφουν τα ονόματά τους εφαρμόζοντας τον κανόνα (κεφαλαίο το πρώτο γράμμα) σε μια μεγάλη λίστα επιβατών που επιθυμούν να ταξιδέψουν με το τρένο. Τέλος, την λίστα την αναρτούν έξω από την πόρτα της τάξης.

Δραστηριότητες Δ.Γ. για τη Δυσαριθμησία

Για τη δυσαρθμησιά επιλέχθηκαν να αναπτυχθούν ικανότητες όπως είναι οι χωροχρονικές με αξιοποίηση της αφήγησης ιστοριών για την Δημιουργική Γραφή (δραστηριότητα 1). Ακολουθεί η ενασχόληση με τους αριθμούς μέχρι το 5 (δραστηριότητα 2) διότι οι μαθητές που παρουσιάζουν την διαταραχή αυτή δυσκολεύονται ιδιαίτερα στην αναγνώριση, τόσο των αριθμών, όσο και των μαθηματικών συμβόλων. Σε αυτή την δραστηριότητα επιλέχθηκαν τραγούδια, ως προϊόν παιδικής λογοτεχνίας, μέσα από τα οποία τα παιδιά θα ανακαλύψουν μόνο τα χαρακτηριστικά του αριθμού, όπως το όνομα, ο συμβολισμός και η αξία. Στη συνέχεια, επιλέχθηκαν οι αγοροπωλησίες, όπου οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αυτοσχεδιάσουν και να εκφραστούν μέσα σε ένα παιχνίδι ρόλων, να αγοράσουν ό,τι θελήσουν και να πληρώσουν ανάλογα (δραστηριότητα 3). Ύστερα, ο μυοκινητικός συντονισμός και ο προσανατολισμός στον χώρο βρίσκονται στο επίκεντρο της προσοχής (δραστηριότητα 4) καθώς οι μαθητές με δυσαριθμησία παρουσιάζουν εξαιρετικές δυσκολίες στους τομείς αυτούς. Η δραστηριότητα αυτή συνδυάζει και τις γνώσεις που κατέκτησαν οι μαθητές κατά τις προηγούμενες δράσεις αλλά απαιτεί και μια ανώτερη πνευματική λειτουργία αυτή της επίλυσης προβλήματος και της δημιουργίας πλάνου δράσης. Οι δραστηριότητες για τη συγκεκριμένη διαταραχή δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερη θεματική σύνδεση καθώς το φάσμα των δυσκολιών είναι ευρύ με περιορισμένες ευκαιρίες καλλιέργειας της δημιουργικότητας των μαθητών. Παρόλα αυτά είναι καταγεγραμμένες με κλιμακωτή δυσκολία.

### **1<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Βάζω τις εικόνες στην σωστή σειρά**

**Μαθησιακοί Στόχοι:** Τα παιδιά:

- Να τοποθετήσουν τα γεγονότα της ιστορία σε χρονική σειρά.
- Να αντιληφθούν την έννοια του χρόνου και της χρονικής ακολουθίας.
- Να αναζητήσουν αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των εικόνων.
- Να περιγράψουν τις εικόνες.
- Να συνεργαστούν μεταξύ τους.
- Να εκφραστούν προφορικά μπροστά στην ολομέλεια.

**Υλικά & Μέσα:** 5 φωτογραφίες- εικόνες

**Μέθοδος:** συζήτηση, ομαδοσυνεργατική προσέγγιση

**Περιγραφή:** Η εκπαιδευτικός της τάξης συγκεντρώνει τα παιδιά στην παρεούλα για να τους παρουσιάσει κάποιες φωτογραφίες. Μέσα από ερωτήσεις τα παρακινεί να τις επεξεργαστούν, να τις περιγράψουν και να τις σχολιάσουν όλοι μαζί: «*Τι βλέπουμε σε αυτή την εικόνα; Τι μπορεί να συμβαίνει, Έχουν καμία σχέση μεταξύ τους οι εικόνες;*» (Οι εικόνες παρουσιάζουν ένα παιδί να παίζει μόνο του μπάλα- το ίδιο παιδί να κάθεται λυπημένο- ένα άλλο παιδί που κοιτά από το παράθυρο και βλέπει το παιδί που είναι λυπημένο- τα δύο παιδιά να παίζουν μαζί- 4 παιδιά να παίζουν μαζί). Αμέσως μετά, χωρίζονται σε ομάδες και προσπαθούν να βάλουν τις εικόνες στην σωστή χρονική σειρά. Στο τέλος, αφού καταλήξουν στην χρονική σειρά, κάθε μέλος της ομάδας κρατάει και από μια εικόνα που καλείται να περιγράψει στην ολομέλεια. Σημαντικό είναι επίσης, να καθίσει στην σωστή θέση δίπλα από τους συμμαθητές τους ανάλογα με την εικόνα που έχει επιλέξει να παρουσιάσει, να εντοπίσει, δηλαδή, την σωστή σειρά εμφάνισης.

## **2<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Ανακαλύπτω τον αριθμό μου**

**Μαθησιακοί Στόχοι:** Τα παιδιά:

- Να συγκρίνουν τους αριθμούς μεταξύ τους.
- Να αναγνωρίσουν τον αριθμό που αντιπροσωπεύουν.
- Να ανακαλύψουν την αξία ενός αριθμού και την ποσότητα που αντιπροσωπεύει.
- Να αποκωδικοποιήσουν να αριθμητικά σύμβολα.
- Να επεξεργαστούν νοηματικά ένα τραγούδι.
- Να καλλιεργήσουν τις μαθηματικές τους ικανότητες.

**Υλικά & Μέσα:** εικόνες (προηγούμενης δραστηριότητας), τάμπλετ

**Μέθοδος:** τραγούδι, ομαδοσυνεργατική προσέγγιση

**Περιγραφή:** Ως συνέχεια, της προηγούμενης δραστηριότητας η νηπιαγωγός καλεί τους μαθητές να γυρίσουν τις εικόνες από πίσω. Πίσω είναι γραμμένος ο αριθμός που αποκαλύπτει την σωστή σειρά κάθε εικόνας. «Μπορεί κανείς να αναγνωρίσει τον κάθε αριθμό;». Οι ομάδες χωρίζονται εκ νέου, οι μαθητές θα πρέπει να εντοπίσουν σε ποια ομάδα ανήκουν σύμφωνα με τον αριθμό που κρατούν και να συγκεντρωθούν με τα παιδιά της ίδιας ομάδας. Κάθε ομάδα κάθεται μαζί σε ένα τραπέζι και παραλαμβάνει από ένα τάμπλετ όπου παίζει το τραγούδι με τον αντίστοιχο αριθμό από την σειρά: «Τραγουδάμε για τους αριθμούς: Ζουζούνια». Κάθε ομάδα μόλις παρακολουθήσει το τραγούδι της παρουσιάζει τον αριθμό που έχει σε όλη την τάξη και υποδεικνύει και την ποσότητα που αντιπροσωπεύει επιλέγοντας να φέρουν όποιο αντικείμενου θελήσουν τα ίδια από την αίθουσα. Παράλληλα σε ένα μεγάλο χαρτόνι προσπαθούν να σχηματίσουν τον αριθμό (π.χ. Ο αριθμός μου είναι το 2 γράφεται έτσι και φέραμε 2 τουβλάκια).

### **3<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Αγοράζω από τα μαγαζιά της τάξης μου**

**Μαθησιακοί Στόχοι:** Οι μαθητές:

- Να κατακτήσουν τις μαθηματικές έννοιες.
- Να εξασκηθούν στις αγοροπωλησίες και στην διαχείριση χρημάτων.
- Να εμπλουτίσουν τις αριθμητικές τους ικανότητες.
- Να εξασκηθούν στην έννοια της αντιστοιχίας.
- Να καταμετρήσουν αντικείμενα.
- Να παίξουν έναν ρόλο (πελάτης- καταστηματάρχης) και να δημιουργούν διαλόγους μιλώντας μέσα από το ρόλο.

**Υλικά & Μέσα:** υλικά από το μανάβικο και το μαγαζάκι, κέρματα πλαστικά, ποδιές

**Μέθοδος:** παιχνίδι ρόλων

**Περιγραφή:** Οι μαθητές μεταφέροντα στη γωνιά του Μανάβικου και στη γωνιά Μαγαζάκι, εκεί υπάρχει ένα βάζο με κέρματα (πούλια από τάρβλι) τα οποία και μοιράζονται μεταξύ τους. Στη συνέχεια, κάποιος αναλαμβάνει τον ρόλο του πωλητή

και του μανάβη και οι υπόλοιποι είναι ο πελάτες. Η αναλογία των προϊόντων είναι 1:1 δηλαδή, 1 κέρμα αντιστοιχεί σε ένα αντικείμενο. Οι ρόλοι εναλλάσσονται και οι μαγαζάτορες φορούν τις αντίστοιχες ποδιές και καθώς ψωνίζει ένα παιδί οι υπόλοιποι τον βοηθούν και ελέγχουν να είναι όλα σωστά.

#### **4<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Επιτραπέζιο στο έδαφος**

**Μαθησιακοί Στόχοι:** Οι μαθητές:

- Να αναπτύξουν οπτικοχωρικές ικανότητες.
- Να εξασκήσουν τον προσανατολισμό τους στον χώρο.
- Να εκτελέσουν οδηγίες.
- Να καταμετρήσουν βήματα.
- Να αναγνωρίσουν μαθηματικά σύμβολα και σχήματα.
- Να ακολουθήσουν συγκεκριμένες διαδρομές.
- Να αναπτύξουν την αμφιπλευρική τους.
- Να δημιουργήσουν ρίμες αυτοσχεδιάζοντας.
- Να σκεφτούν ομοιοκατάληκτες λέξεις.

**Υλικά & Μέσα:** επιτραπέζιο εδάφους αυτοσχέδιο, κάρτες, κουτί, μαρκαδόροι

**Μέθοδος:** επιτραπέζιο, επίλυση προβλήματος, ομαδοσυνεργατική προσέγγιση

**Περιγραφή:** Στο προαύλιο του σχολείου έχει στηθεί έναν μεγάλο επιτραπέζιο εδάφους. Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες και σκοπός τους είναι να τερματίσουν πρώτοι. Μέσα από ένα κουτί κάθε παίχτης τραβάει μία κάρτα και κινείται σύμφωνα με τις υποδείξεις. Οι κάρτες έχουν αριθμητικά σύμβολα και βέλη με κατευθύνσεις (δεξιά και αριστερά). Η ομάδα βοηθά τον παίχτη υπενθυμίζοντας τις κατευθύνσεις. Μόλις φράσει στο κατάλληλο κουτάκι θα πρέπει να αυτοσχεδιάσει φτιάχνοντας μια ρίμα με το σύμβολο που έχει στο σημείο που βρίσκεται. Στα τετραγωνάκια υπάρχουν εικονογραφημένα προϊόντα από το μαγαζάκι και το μανάβικο της τάξης. (π.χ. Μια



ντομάντα ζουμερή, όμορφη και δροσερή). Αν τα καταφέρει τότε προχωρά στο επιτραπέζιο, αν όχι ξανά προσπαθεί.

### **5<sup>η</sup> Δραστηριότητα Αξιολόγησης:**

**Περιγραφή:** Οι μαθητές τραβούν μια κάρτα με αριθμούς και καλούνται να συλλέξουν όσα αντικείμενα αναγράφει η κάρτα, επιλέγουν όποια αντικείμενα θέλουν μέσα από την αίθουσα.

### **Συμπεράσματα**

Η παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση δεν πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο εξαιτίας των ισχυόντων μέτρων πρόληψης και προστασίας από την νέα πανδημία Κορονοϊού Covid-19 SARS-CoV2.

Τα αποτελέσματα ωστόσο της παρέμβασης αναμένονται να είναι θετικά αναδεικνύοντας τα σπουδαία οφέλη της Δημιουργικής Γραφής ως κατάλληλο μέσο διδασκαλίας σε μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Διότι η Δ.Γ. είναι μια διαδικασία που εμπλέκει ενεργά τον μαθητή στις δράσεις της και στοχεύει στην ελεύθερη έκφραση των ιδεών του, στην ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής του σκέψης με παιγνιώδη τρόπο. Τα αποτελέσματα δεν θα μπορούσαν να εξαχθούν με απόλυτη ακρίβεια διότι δεν είναι άμεσα μετρήσιμα. Η αξιολόγηση στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας αποσκοπεί στον έλεγχο της αποτελεσματικότητας κάθε διδακτικής προσέγγισης και αποτελεί, ενδεχομένως, ένα άτυπο δείγμα εξαγωγής συμπερασμάτων.

Ωστόσο, αξίζει να τονιστεί ιδιαίτερα ότι ο/η εκπαιδευτικός μιας τάξης μέσω της αρχικής ή διαγνωστικής αξιολόγησης έχει τη δυνατότητα *«να προσδιορίσει το επίπεδο γνώσεων των νηπίων, τις γλωσσικές και επικοινωνιακές ανάγκες τους, τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρά τους για μάθηση, τις εμπειρίες, τις συνήθειες και τα χαρακτηριστικά τους, ώστε να διαμορφωθεί ανάλογα το πρόγραμμα διδασκαλίας και μάθησης της γλώσσας, να οριστούν οι στόχοι, τα μέσα και τα υλικά υλοποίησής τους»* (Βακάλη, Ζωγράφου-Τσαντάκη, Κωτόπουλος, 2013:102). Εφόσον, λοιπόν, η κάθε διδακτική παρέμβαση

πρέπει να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες αυτές ανάγκες των μαθητών οι γενικεύσεις θα ήταν άτοπες.

Χρήσιμο θα ήταν επίσης, ως εναλλακτικό μέσο αξιολόγησης να χρησιμοποιούνταν το portfolio, ως ατομικός φάκελος του μαθητή στο οποίο θα αποτυπωνόταν η πρόοδος που σημειώνει.

## **Επίλογος- Συζήτηση**

Γίνεται απολύτως κατανοητό ότι η καθιέρωση της Δημιουργικής Γραφής και η εισαγωγή της στην υποχρεωτική εκπαίδευση κρίνεται παραπάνω από αναγκαία, καθώς παρουσιάζει πλήθος ωφελειών στον μαθητή. Μπορεί, να αξιοποιηθεί εκτός από μέσο διδασκαλίας και σαν εργαλείο παρέμβασης και θεραπείας μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο εκπαιδευτικός, ασφαλώς, διαδραματίζει τον σπουδαιότερο ρόλο στην προώθηση, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της Δ.Γ. στην εκπαιδευτική πράξη και καθημερινότητα.

Η επαφή και η εξοικείωση των παιδιών με τον γραπτό λόγο και την Παιδική Λογοτεχνία μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία αφού η Παιδική Λογοτεχνία έχει τη δυνατότητα να συνδεθεί διαθεματικά με όλες τις μαθησιακές περιοχές των προγραμμάτων σπουδών. Ολοκληρώνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι η εμπλοκή των γονέων σε διαδικασίες γραμματισμού και επαφής των παιδιών με τον γραπτό λόγο είναι εξίσου σημαντική για την προσπέλαση των εμποδίων που παρουσιάζουν οι μαθητές στην εκμάθηση της γλώσσας. (Δράκος, 2003). Συμπερασματικά, το σχολείο οφείλει να συνεργάζεται με τους γονείς των μαθητών προωθώντας τέτοιου είδους διδακτικές πρακτικές με αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής.

## Βιβλιογραφία

Βακάλη, Α., Ζωγράφου- Τσαντάκη, Μ. & Κωτόπουλος, Τ. (2013). *Η δημιουργική γραφή στο Νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Βασιλειάδης, Η. (2013). *Πιστοποίηση Ελληνομάθειας: Υποστήριξη και ποιοτική ανάδειξη της Διδασκαλίας/ εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης/ δεύτερης Γλώσσας*. Επιστημονικός Υπεύθυνος: Ι. Ν. Καζάζης. Υ.Π.Π.Θ.: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Δελώνης, Α. (2000). *Στοιχεία Παιδικής Λογοτεχνίας*. Ακτίνα: Δαρδανός.

Δράκος, (2003). *Ειδική Παιδαγωγική των Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας*. Αθήνα: Διάδραση.

Ζαχάκου, Ζ. (2016). *Φωνολογική επίγνωση και δυσλεξία: ορισμοί, συσχέτιση, παρέμβαση*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2016, 307-320. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.956>

Θανόπουλος, Θ. (2005). *Εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Ατραπός.

Κανατσούλη, Μ. (2002) . *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Κορνηλάκη, Α., Κυπριωτάκη, Μ. & Μανωλίτσης, Γ. (2010). *Πρώιμη Παρέμβαση. Διεπιστημονική Θεώρηση*. Αθήνα: Πεδίο.

Κουτσελίνη, Μ., & Αγαθαγγέλου, Σ. (2018). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η κοινωνική, η ακαδημαϊκή*.

[https://www.ucy.ac.cy/release/documents/Publications/Greek/KoutseliniAgathangelo\\_u\\_DifferentiationofTeachingActionResearch.pdf](https://www.ucy.ac.cy/release/documents/Publications/Greek/KoutseliniAgathangelo_u_DifferentiationofTeachingActionResearch.pdf)

Κωτόπουλος, Τ. (2014). *Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (12042014), οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία*. Ε' Επιστημονικό Συνέδριο. σ. 801822. Θεσσαλονίκη.

Ματιάκη, Β. (2016). *Οι διδακτικές τεχνικές ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης ως μέθοδος ενδυνάμωσης των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών με*

μαθησιακές δυσκολίες, σε κοινές τάξεις.

<https://www.researchgate.net/publication/311417102>

Μέττα, Γ. & Σκορδιαλός, Ε. (2018). Μαθησιακές Δυσκολίες, είδη και Εκπαιδευτική Παρέμβαση. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. τ8. 707-720. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.2716>

Νικολαΐδου, Σ. (2015). *Η Δημιουργική Γραφή στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο

Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - Διδακτικές Παρεμβάσεις*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5332>.

Τζουριάδου, Μ., (2008) *Νοητική καθυστέρηση στο έργο «Επινόηση», Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για Ήπια Νοητική Καθυστέρηση*. Αθήνα: Προμηθεύς.

Τρίγκα-Μερτίκα Ε. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Γενικές & Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες - Δυσλεξία*. Αθήνα: Γρηγόρης

Υ.Π.Ε.Π.Θ. (2011) Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο.

Υ.Π.Ε.Π.Θ. (2014). Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Πιλοτικό Πρόγραμμα. Νέο Σχολείο.

Υ.Π.Ε.Π.Θ. (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο.

Υ.Π.Ε.Π.Θ. (2002). Οδηγός Νηπιαγωγού.

Φωτόπουλος, Ν. & Κωτόπουλος, Τ. (2017). *Μιλώντας για την Τέχνη, τον Πολιτισμό, τη Δημιουργική Γραφή με τον Θάνο Μικρούτσικο*. Αθήνα: Πατάκη.