



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ



Τίτλος

"Διδασκαλία παραμυθιών και Κριτικός γραμματισμός στο νηπιαγωγείο"

"Teaching fairy tales and Critical literacy in kindergarten".

Φοιτήτρια:

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΠΟΥΛΟΥ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ
Α.Μ.3422

Επιβλέπων καθηγητής:

ΝΤΙΝΑΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

Β' Βαθμολογήτρια:

ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ

ΣΕΠΤΕΜΒΙΟΣ, 2021

ΦΛΩΡΙΝΑ

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	σελ.3
Εισαγωγή.....	σελ. 4
1) Έννοια γραμματισμού.....	σελ.5-9
1.1.Τα είδη του γραμματισμού.....	σελ.10-11
1.2.Ο κριτικός γραμματισμός ως διδακτικό εργαλείο.....	σελ. 11-14
Α) Λογοτεχνία και κριτικός γραμματισμός	
2.1.Σύνδεση λογοτεχνικού γραμματισμού με τον κριτικό γραμματισμό.....	σελ. 14-17
2.2.Η σημασία του λογοτεχνικού γραμματισμού στην προσχολική εκπαίδευση.....	σελ. 18-19
2.3.Εφαρμογές λογοτεχνικού γραμματισμού στην προσχολική εκπαίδευση.....	σελ. 19-20
Β) Ο ρόλος της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της γλώσσας	
3.1.Παιδική λογοτεχνία ως μέσο ανάπτυξης γραφής και ανάγνωσης στην προσχολική εκπαίδευση.....	σελ. 21-23
3.2.Ο ρόλος των παραμυθιών στην προσχολική εκπαίδευση.....	σελ. 23-25
3.3.Ο ρόλος των κόμικς και των χιουμοριστικών βιβλίων στην προσχολική εκπαίδευση.....	σελ.25-27
Γ) Διδακτική πρόταση λογοτεχνικού κειμένου στην προσχολική εκπαίδευση	
1)ανάλυση και περιγραφή.....	σελ. 27-28
2) γλωσσική χρήση.....	σελ. 28
3) εικόνες και οπτικά μηνύματα.....	σελ. 29
4) ανάλυση και ερμηνεία για επεξεργασία στην τάξη.....	σελ. 29
5) δραστηριότητες.....	σελ. 30
6) αξιολόγηση.....	σελ. 31
Συμπεράσματα.....	σελ. 31-32
Βιβλιογραφία.....	σελ. 33-37

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία πρόκειται να αναφερθούμε αρχικά στην έννοια του γραμματισμού και στη συνέχεια θα αναλύσουμε τα είδη του. Ακολούθως θα αναπτύξουμε την ίδια έννοια από την πλευρά της διδακτικής του χρησιμότητας.

Στην πορεία θα επιχειρήσουμε σύνδεση του λογοτεχνικού γραμματισμού με τον κριτικό γραμματισμό και έπειτα θα μιλήσουμε για τη σημασία του λογοτεχνικού γραμματισμού στην προσχολική εκπαίδευση. Την ίδια στιγμή θα αναφερθούμε και στις αντίστοιχες εφαρμογές του.

Στη συνέχεια θα μελετήσουμε την παιδική λογοτεχνία ως μέσο ανάπτυξης της γραφής και της ανάγνωσης στην προσχολική εκπαίδευση. Δεν θα παραλείψουμε την αναφορά και στο ρόλο των παραμυθιών στην προσχολική εκπαίδευση, όπως και αυτόν των κόμικς και των χιουμοριστικών βιβλίων. Τέλος, θα παραθέσουμε τη δική μας διδακτική πρόταση με βάση όλα τα παραπάνω.

Abstract

In this paper we are going to first refer to the concept of literacy and then we will analyze its types. Next, we will develop the same concept in terms of its didactic usefulness. In the course we will try to connect literary literacy with critical literacy and then we will talk about the importance of literary literacy in preschool education. At the same time, we will refer to its respective applications.

Next, we will study children's literature as a means of developing writing and reading in preschool education. We will not miss the reference to the role of fairy tales in preschool education, as well as that of comics and humorous books. Finally, we will present our own teaching proposal based on all the above.

Εισαγωγή

Παρά τη σημασία της παραδοσιακής παιδικής λογοτεχνίας στη μάθηση παιδικού γραμματισμού, λίγα είναι ακόμη γνωστά για το πώς τα παραμύθια μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά για παιδαγωγικούς σκοπούς για να διευκολύνουν την κριτική συμμετοχή των μικρών παιδιών στην πρώιμη εκπαίδευση γραμματισμού. Ο κύριος σκοπός της εργασίας μας είναι να διερευνήσει το συσχετισμό της διδασκαλίας που βασίζεται στη λογοτεχνία, της πολυτροπικότητας και των πρώιμων παιδαγωγικών κριτικής γραμματισμού, εξετάζοντας τον τρόπο με τον οποίο τα μικρά παιδιά διαπραγματεύονται, αντιπροσωπεύουν και (επανα) δημιουργούν την έκφρασή τους μέσω της ενασχόλησης με τα παραμύθια.

Αντιλαμβανόμαστε ότι είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να εκτιμούν τις φωνές των μικρών παιδιών ως παραμυθάδες και να δημιουργούν μια ρευστή και δυναμική ατμόσφαιρα γραμματισμού, όπου τα μικρά παιδιά εξερευνούν τις εκφράσεις τους με συναρπαστικούς, ενδιαφέροντες και πολυτροπικούς τρόπους. Υποδεικνύει επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν τα παιδιά να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά μέσω αναπτυξιακών, πολιτιστικών και γλωσσικά κατάλληλων προγραμμάτων σπουδών.

1) Έννοια γραμματισμού

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί του γραμματισμού (Harris, Hodges, 1995). Μάλιστα έχει εκφραστεί το δίλημμα του ορισμού του γραμματισμού ως εξής: Οι ορισμοί του γραμματισμού είναι εξαιρετικά δύσκολο να συντεθούν. Ο γραμματισμός είναι μια κοινωνική κατασκευή, μια σύνθετη ιδέα που σημαίνει διαφορετικά πράγματα για διαφορετικές πολιτιστικές ομάδες σε διαφορετικούς χρόνους. Επομένως, ο γραμματισμός είναι ένας σχετικός όρος και δυναμική (Harris, Hodges, 1995).

Παρόλο που ο γραμματισμός είναι ευρέως κατανοητός ότι υποδηλώνει την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής πεζογραφίας και άλλων έντυπων κειμένων, είναι ένα ολοκληρωμένο σύμπλεγμα διαδικασιών και δεξιοτήτων γλώσσας και σκέψης, που ενσωματώνει μια σειρά από συνήθειες, στάσεις, ενδιαφέροντα και γνώσεις, εξυπηρετώντας μια σειρά σκοπών σε διαφορετικά πλαίσια (DSE/CEOV 1994).

Οι ορισμοί του αναγνωστικού γραμματισμού έχουν αλλάξει με την πάροδο του χρόνου σύμφωνα με τις ανάγκες της παγκόσμιας κοινωνίας, τις απαιτήσεις για οικονομική ανάπτυξη και τις προόδους στην έρευνα και τη μέτρηση του ίδιου του γραμματισμού. Έχει δαπανηθεί πολλή ενέργεια για την επίτευξη ενός κατηγορηματικού και οριστικού ορισμού του γραμματισμού. Ωστόσο, ορισμένοι μελετητές πιστεύουν ότι "... συμφωνία για έναν ορισμό και συνεπώς για μια μέτρηση του γραμματισμού δεν θα επιτευχθεί ποτέ ..." . (Wickert, 1989).

Το εύρος των ορισμών γραμματισμού προέρχεται τυπικά από την αντίληψη του λειτουργικού γραμματισμού που βασίζεται στις δεξιότητες έως τους ευρείς ορισμούς και όλοι οι ορισμοί ενσωματώνουν την κοινωνική και πολιτική ενδυνάμωση (Lo Bianco, 2001). Παρόλο που υπάρχουν διάφοροι ορισμοί γραμματισμού, είναι απαραίτητο να αναπτυχθεί μια συνεκτική κατανόηση του γραμματισμού που να αντικατοπτρίζει τις πολλές δυνατότητες που

απαιτούνται για να διαμορφωθεί ένα μέλος μιας εγγράμματης κοινωνίας.

Ψυχολόγοι, γλωσσολόγοι, εκπαιδευτικοί, κοινωνιολόγοι και άλλοι ήταν όλοι οι συνεισφέροντες στη γνώση σχετικά με τον αλφαριθμητισμό τα τελευταία 30 χρόνια. Οι ορισμοί του αλφαριθμητισμού διέφεραν σε διάφορες διαστάσεις (Lo Bianco, 2001): Είτε ο γραμματισμός αναφέρεται είτε όχι σε ένα σύνολο ποικίλων δυνατοτήτων ή σε μία μόνο ικανότητα που μπορεί να ποσοτικοποιηθεί (π.χ., σε «επίπεδο ικανότητας») με απλό και περιεκτικό τρόπο είτε ο γραμματισμός αναφέρεται ή όχι σε ικανότητες διαφορετικές από άλλες δραστηριότητες που σχετίζονται με τη γλώσσα και ο βαθμός στον οποίο η απόκτηση ορισμένων βασικών ικανοτήτων γραμματισμού αποτελεί ασφάλεια έναντι όλων των πιθανών προβλημάτων αλφαριθμητισμού.

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι ο γραμματισμός γενικά ορίζεται απλώς ως "η ικανότητα ανάγνωσης και γραφής". Κάποιες προσπάθειες έχουν γίνει για την ταξινόμηση των ατόμων που είναι εγγράμματα και των αναλφάβητων με βάση αυτόν τον ορισμό. Οι ερευνητές, ωστόσο, θεωρούν αδύνατο (Elley, 1989) να κάνουν αυτό το έργο καθώς «δεν υπάρχει ακριβής διαχωριστική γραμμή μεταξύ ενός ατόμου που είναι πλήρως γραμματισμένο και ενός που δεν είναι» (OECD,2003).

Στην πραγματική ζωή μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι οι άνθρωποι είναι σε θέση να διαβάζουν, αλλά δεν είναι σε θέση να γράψουν. Μερικοί άνθρωποι μπορούν να διαβάσουν τα σύμβολα αλλά δεν μπορούν να ερμηνεύσουν αυτά που διαβάζουν. Κάποιοι μπορούν να ανταπεξέλθουν στις πιο δύσκολες εργασίες που περιλαμβάνουν λέξεις, αλλά μερικοί δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν ακόμη και τις πιο εύκολες εργασίες που περιλαμβάνουν αριθμούς. Κάποιοι μπορούν να διαβάσουν και να ακολουθήσουν τους πολύπλοκους χάρτες, αλλά κάποιοι αποτυγχάνουν στην απλούστερη εργασία και δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι αυτοί οι άνθρωποι είναι λειτουργικά εγγράμματοι, επειδή οι ικανότητές τους ποικίλλουν ανάλογα με το πλαίσιο.

Οι Diehl (1980) και Mikulecky (1982) έχουν επισημάνει το τεράστιο εύρος και τα ποικίλα πρότυπα δεξιοτήτων γραμματισμού σε αρκετές έρευνες για τον αλφαριθμητισμό των ενηλίκων. Η έννοια του αναλφαριθμητισμού σε ένα πλαίσιο δεν είναι απαραίτητα η ίδια σε ένα άλλο πλαίσιο. Διαφορετικά πλαίσια περιλαμβάνουν διαφορετικές έννοιες για το τι σημαίνει γραμματισμός και αναλφαριθμητισμός. Παραπλανητικές πληροφορίες προκύπτουν εάν προσαρμόσουμε την ίδια έννοια σε διαφορετικά πλαίσια. Έτσι, οι έννοιες του γραμματισμού και του αναλφαριθμητισμού εξαρτώνται τόσο από τους ορισμούς όσο και από τις διαδικασίες μέτρησης που χρησιμοποιούνται. Κατά συνέπεια, σε οποιαδήποτε ερευνητική μελέτη είναι απαραίτητο να διευκρινιστούν οι όροι και να εξηγηθεί πώς πρέπει να αντιμετωπίζεται και να αξιολογείται ο γραμματισμός.

Αρκετοί ερευνητές στον τομέα του γραμματισμού (Resnick, Resnick, 1977) έχουν εντοπίσει τις αλλαγές στις επίσημες έννοιες και ορισμούς του αλφαριθμητισμού. Ο Levine (1986) παρείχε πίνακες ποσοστών αλφαριθμητισμού στην Αγγλία που απεικόνιζαν τον ορισμό της ικανότητας να υπογράφουν το όνομά τους ως το σήμα ενός εγγράμματος ατόμου και βρέθηκαν ενδιαφέρουσες διαφορές μεταξύ των δύο φύλων και των διαδοχικών γενεών. Αργότερα, η απαγγελία θρησκευτικών πρακτικών και η ευχέρεια στην προφορική ανάγνωση έγιναν βασικοί δείκτες γραμματισμού (Resnick, Resnick, 1977). Επιπλέον, ο γραμματισμός έχει οριστεί ποικιλοτρόπως σε μια κλίμακα τριών ή πέντε ή έξι ή οκτώ ετών σχολικής εκπαίδευσης, ανεξάρτητα από την ποιότητα, τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών ή τις προσδοκίες της κοινότητας.

Το κύριο πρόβλημα με τη σύνδεση του ορισμού του γραμματισμού με τα χρόνια της σχολικής εκπαίδευσης ήταν ότι πολλά παιδιά βιώνουν μεγάλες περιόδους τυπικής εκπαίδευσης χωρίς να αποκτήσουν δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, ενώ άλλα μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν εκτός σχολικού συστήματος (Elley, 1989). Ο Downing (1973) σημείωσε τις ανακρίβειες στα δεδομένα των Ηνωμένων Πολιτειών που ακολούθησαν από

την υιοθέτηση ενός τέτοιου ορισμού. Επιπλέον, αναφέρθηκε ότι πλήρως το 25 % των μαθητών που είχαν βιώσει έξι χρόνια εκπαίδευσης σε μια χώρα του Ειρηνικού δεν μπορούσαν να διαβάσουν ένα απλό απόσπασμα κειμένου, ενώ άλλοι με μόνο τέσσερα χρόνια εκπαίδευσης ήταν άριστοι αναγνώστες (Elley, 1989).

Η έννοια του «γραμματισμού» έχει εξεταστεί από κοινωνιολογική άποψη (Levine, 1986). Η έννοια περιλαμβάνει μια «προοπτική κοινωνικής αλληλεπίδρασης», όπως σχετίζεται με τους σκοπούς της ανάγνωσης κειμένων, το πώς οι αναγνώστες ερμηνεύουν το κείμενο, το πώς οι αναγνώστες επικοινωνούν με τον συγγραφέα και πώς οι αναγνώστες επικοινωνούν αυτά που διαβάζουν με άλλους ανθρώπους, αφού ίσως χρειαστεί να συζητήσουν το περιεχόμενο του κειμένου (Elley, 1989). Η συζήτηση των ιδεών και των πληροφοριών που αποκτήθηκαν από το κείμενο με άλλους ανθρώπους επέτρεψε στους αναγνώστες να κατασκευάσουν νόημα κειμένου σε διάφορα πλαίσια (Guice, 1995) και αυτή η κοινωνική αλληλεπίδραση θα μπορούσε να είναι ένα εργαλείο που θα βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν κατανόηση και εκτίμηση των κειμένων (Mullis, et al., 2006). Το διάβασμα ήταν μια «κοινωνική εμπειρία που πραγματοποιήθηκε για διάφορους σκοπούς, με ποικιλία υλικών, οργανώσεις κειμένου και στυλ, για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες του δασκάλου, του συγγραφέα, των συναδέλφων » (Elley, 1989). Αυτό ήταν σύμφωνο με την οπτική των Guthrie και Kirsch (Guthrie, 1987) που ανέφεραν ότι «επιλέγοντας να διαβάσει ένα κείμενο, ένα άτομο γίνεται μέρος του αναγνωστικού κειμένου και η μελλοντική επικοινωνία με άλλους αναγνώστες καθίσταται δυνατή».

Από τη σύγκριση μεταξύ εννοιών και ορισμών, πρέπει να συναχθεί το συμπέρασμα ότι η ανάγκη σύνδεσης των επιπέδων αλφαριθμητισμού με τις τρέχουσες συνθήκες και ανάγκες της κοινότητας και όχι χρόνια σχολικής εκπαίδευσης είναι ευρέως αποδεκτή. Αυτός ο τύπος ορισμού είναι, ωστόσο, πολύ περιοριστικός εάν θέσουμε εθνικά πρότυπα και επινοήσουμε μετρήσεις με υπερβολική αναγνώριση των αναγκών των μικρών αγροτικών κοινοτήτων ή

των μειονοτικών θρησκευτικών ομάδων που υπάρχουν σε μια ευρύτερη κοινωνία που φιλοδοξεί να αυξήσει τα εκπαιδευτικά της επίπεδα για μεγαλύτερες εθνικές στρατηγικές ανάπτυξης (Elley, 1989).

Ωστόσο, ορισμένοι ερευνητές στον τομέα του γραμματισμού έχουν επαναπροσδιορίσει τον όρο «γραμματισμός». Ο γραμματισμός δεν μπορεί πλέον να οριστεί απλώς με όρους ανάγνωσης, γραφής ή αριθμητικής ούτε μπορεί να θεωρηθεί ως αυτοσκοπός (UNESCO 1997). Οι ραγδαίες αλλαγές στην επιστήμη και την τεχνολογία υποδηλώνουν ότι «οι άνθρωποι πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμόζονται συνεχώς στις εξελίξεις στην επιστήμη, την τεχνολογία και στις πιέσεις της κοινωνικής ένταξης, συμμετοχής και εκδημοκρατισμού» (UNESCO 1997). Επιπλέον, παράλληλα με τις ανάγκες της κοινωνίας, ο γραμματισμός πρέπει να αντιμετωπίζεται ως εργαλείο μάθησης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής.

Μια πρόσφατη μελέτη για τον γραμματισμό, που διεξήχθη από το Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), εξήγησε την αναγνωστική παιδεία ως την ικανότητα κατανόησης και χρήσης αυτών των μορφών γραπτού λόγου που απαιτούνται από την κοινωνία και εκτιμώνται από το άτομο. Οι μικροί αναγνώστες μπορούν να δημιουργήσουν νόημα από μια ποικιλία κειμένων. Διαβάζουν για να μαθαίνουν, για να συμμετέχουν σε κοινότητες αναγνωστών στο σχολείο και στην καθημερινή ζωή, και για απόλαυση (Mullis, 2006). Μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) για το Πρόγραμμα για τη Διεθνή Αξιολόγηση των Φοιτητών (PISA) όρισε την ικανότητα ανάγνωσης ως «ικανότητα κατανόησης, χρήσης, και προβληματισμού για τα γραπτά κείμενα προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι, να αναπτυχθούν οι γνώσεις και οι δυνατότητές του και να συμμετάσχει αποτελεσματικά στην κοινωνία» (ΟΟΣΑ, 2001). Όπως υποδεικνύεται από τον ορισμό της αναγνωστικής παιδείας που μετράται στο PISA, ο γραμματισμός είναι μια ευρύτερη έννοια από την έννοια της «αποκωδικοποίησης γραπτού υλικού και κυριολεκτικής κατανόησης» (ΟΟΣΑ, 2003). Ο γραμματισμός περιλαμβάνει την

ικανότητα των ατόμων να χρησιμοποιούν γραπτές πληροφορίες για να επιτύχουν τους στόχους τους, και κατά συνέπεια είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν αυτές τις πληροφορίες για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στις σύγχρονες κοινωνίες.

1.1. Τα είδη του γραμματισμού

Τα είδη του γραμματισμού είναι τα εξής :

- ο αναδυόμενος γραμματισμός: σχετίζεται με τις συμπεριφορές οι οποίες αφορούν την ανάγνωση και τη γραφή, κατά τα πρώτα χρόνια ζωής των παιδιών μέχρι να φοιτήσουν στο σχολείο και να μάθουν με συστηματικό τρόπο ανάγνωση και γραφή
- ο συμβατικός γραμματισμός: αφορά την περίοδο που οι μαθητές λαμβάνουν συστηματική διδασκαλία στον τομέα της ανάγνωσης και της γραφής και έχουν τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν τη γλωσσική τους ικανότητα και να επιτύχουν την κατανόηση του γραπτού λόγου. Πρέπει να τονίσουμε ότι η διαδικασία αυτή εξελίσσεται διαρκώς, μέχρι να ολοκληρώσει τις σπουδές του το κάθε άτομο
- ο οικογενειακός γραμματισμός: σχετίζεται με τις στάσεις και τις συμπεριφορές που υιοθετεί το οικογενειακό περιβάλλον κάθε μαθητή κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων που καλλιεργούν τον γραμματισμό κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του
- ο σχολικός γραμματισμός: αφορά αμιγώς τις δεξιότητες γραμματισμού που διαμορφώνονται στο σχολικό περιβάλλον και αφορά κυρίως τους μαθητές
- ο λειτουργικός γραμματισμός : υποδηλώνει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που δημιουργούνται στο κάθε άτομο αναφορικά με την ανάγνωση και τη γραφή και του δίνουν την ώθηση να μπορεί να πραγματοποιήσει κάθε εγγράμματη δραστηριότητα στο πλαίσιο της ομάδας που εντάσσεται

- ο πολιτιστικός γραμματισμός : συνδέεται με την εθνική γλώσσα και τις πολιτιστικές γνώσεις που διαθέτει το κάθε άτομο που ζει σε μια σύγχρονη κοινωνία

Αναφορικά με τις στάσεις που συναντώνται σε σχέση με το γραμματισμό συναντούμε το διαχωρισμό σε αυτόνομο και ιδεολογικό μοντέλο. Το αυτόνομο μοντέλο πρεσβεύει ότι ο γραμματισμός αποτελεί έναν κοινωνικά ουδέτερο τρόπο με τον οποίο αποκτάται η ανάγνωση και η γραφή και η πρόοδος σε αυτήν σχετίζεται μόνο με την απόδοση του μαθητή.

Το ιδεολογικό μοντέλο υποστηρίζει ότι η ουδετερότητα του γραμματισμού υποκρύπτει τις υπάρχουσες κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές. Εδώ ο γραμματισμός προσεγγίζεται ως μια κοινωνική πρακτική, με βάση την οποία οι κοινωνικές και οι ατομικές διαδικασίες για την κατάκτηση της γνώσης αλληλοεξαρτώνται (Baynham, 2002).

1.2.Ο κριτικός γραμματισμός ως διδακτικό εργαλείο

Ο στόχος της εκπαίδευσης με βάση τον κριτικό γραμματισμό είναι οι μελλοντικοί πολίτες με διαμορφωμένο κριτικό πνεύμα, οι οποίοι θα έχουν τη δυνατότητα να διαδραματίζουν τον δικό τους ρόλο στο πλαίσιο της κοινωνίας συμμετέχοντας ενεργά στην κοινωνική ζωή. Οι βασικές αρχές της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού είναι οι παρακάτω :

1η γλωσσική διδασκαλία θα πρέπει να στοχεύει μαζί με άλλες τεχνικές στην ώθηση των μαθητών να γίνουν κριτικά όντα.

2η εστίαση στον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα δομούνται από τη γλώσσα καθώς και η ανάλυση τεχνικών με βάση τις οποίες ο αποδέκτης διαπραγματεύεται τα κείμενα.

3η συνεργασία κάθε μέλους της σχολικής κοινότητας, προκειμένου να παραχθούν και να αναλυθούν τα νοήματα που σχετίζονται με την ίδια.

4η εστίαση στο πόσο δημιουργικοί μπορούν να γίνουν οι μαθητές, όταν ασχοληθούν με πρακτικές που αφορούν τα κείμενα (Κουτσογιάννης, 2012).

Όπως συμβαίνει με όλες τις πτυχές της μάθησης, η αφοσίωση και τα κίνητρα είναι βασικοί παράγοντες κατά τη διδασκαλία κριτικής παιδείας. Ως εκπαιδευτικοί θέλουμε οι μαθητές να επιλέξουν να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και να αναπτύσσουν με κριτικό πνεύμα το νόημα όσων πληροφοριών λαμβάνουν. Οι εμπλεκόμενοι μαθητές θα πρέπει να υιοθετούν τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- να αναπτύξουν εγγενή κίνητρα για αλληλεπίδραση με το κείμενο
- να βλέπουν το διάβασμα ως μια διαδικασία σκέψης
- να ανταλλάσσουν γνώσεις μέσω συζήτησης με εκπαιδευτικούς και συνομηλίκους
- να διαβάζουν για διαφορετικούς σκοπούς
- να αξιοποιούν τις βασικές γνώσεις και να δημιουργούν κοινωνικά νοήματα (Baynham, 2002).

Ως εκπαιδευτικοί, μπορούμε να καλλιεργήσουμε τη δέσμευση ενθαρρύνοντας τους μαθητές να διαβάζουν για αυθεντικούς σκοπούς, να δημιουργούν προσωπικές σχέσεις, να επικεντρώνονται στην κατανόηση και να απαντούν με ουσιαστικούς τρόπους. Για να ενθαρρύνουμε τα κίνητρα των μαθητών, θα πρέπει να εφαρμόζουμε τα μοντέλα ανάγνωσης, να δημιουργούμε περιβάλλοντα πλούσια σε βιβλία, να παρέχουμε ευκαιρίες για επιλογή, να προωθούμε την εξοικείωση με βιβλία σε διάφορα είδη και να προσφέρουμε κίνητρα που αντανακλούν τις αξίες της ανάγνωσης.

Οι Gambrell, Palmer, Codling και Mazzoni σημειώνουν ότι οι αναγνώστες με κίνητρο διαβάζουν για πολλούς λόγους, συμπεριλαμβανομένης της περιέργειας, της συμμετοχής, της

κοινωνικής ανταλλαγής και της συναισθηματικής ικανοποίησης. Υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία ιδεών και συνθηκών που παρακινούν τους μαθητές να διαβάσουν. Τα κίνητρα μπορεί να περιλαμβάνουν αλλά δεν περιορίζονται σε:

- 1) ανάγνωση
- 2) γραφή
- 3) ομιλία
- 4) ακρόαση
- 5) προβολή

Είναι ευχάριστο και παρέχεται επαρκής χρόνος για τους μαθητές να ασχοληθούν με αυτές τις δραστηριότητες.

Η δημιουργία μιας βιβλιοθήκης στην τάξη που περιλαμβάνει πολλαπλά επίπεδα αφηγηματικών και ενημερωτικών κειμένων, αντιμετωπίζει ένα ευρύ φάσμα ενδιαφερόντων, παρέχει πρόσβαση σε μια ποικιλία ειδών και προωθεί την κριτική ανάλυση.

Πρέπει να παρέχεται χρόνος για ενεργές, δημιουργικές απαντήσεις σε κείμενα χρησιμοποιώντας συζήτηση και πολλαπλούς τρόπους απάντησης (γραφή, σκίτσο, δραματοποίηση, τραγούδι, έργα και ούτω καθεξής) για την προώθηση της κριτικής ανάλυσης λογοτεχνικών κειμένων ούτως ώστε να δίνεται ενθάρρυνση και εκτίμηση της ανεξάρτητης σκέψης των μαθητών καθώς διαβάζουν, γράφουν, μιλούν, ακούνε και βλέπουν.

Κατά τη διδασκαλία των μαθητών σχετικά με τον κριτικό γραμματισμό, υπάρχουν δύο εκπαιδευτικά πλαίσια που θεωρούμε χρήσιμα. Το πρώτο χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία των στρατηγικών κριτικής παιδείας. Το δεύτερο χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία κριτικών μαθημάτων γραμματισμού στα οποία οι μαθητές εφαρμόζουν τις στρατηγικές αφού μάθουν τι είναι και πώς να τις χρησιμοποιήσουν. Ακολουθεί ένας εκτενής κατάλογος κρίσιμων στρατηγικών γραμματισμού και ιδεών για την εφαρμογή της τάξης.

Κατά τη διδασκαλία στρατηγικών κριτικής αλφαριθμητισμού, χρησιμοποιούμε συχνά τη

διαδικασία άμεσης διδασκαλίας 5 βημάτων της Καθοδηγούμενης Κατανόησης . Αυτή η διαδικασία ολόκληρης της τάξης περιλαμβάνει εξήγηση, επίδειξη, καθοδήγηση, εξάσκηση και προβληματισμό. Αυτή η διαδικασία που κατευθύνεται από εκπαιδευτικούς και προσαρμόζεται για χρήση στη διδασκαλία στρατηγικών κριτικής παιδείας. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ο δάσκαλος διαβάζει δυνατά σε κάθε βήμα αυτής της διαδικασίας. Οι μαθητές εστιάζουν στο να μάθουν ποια είναι η στρατηγική και πώς να την εφαρμόσουν (Baynham, 2002).

A) Λογοτεχνία και κριτικός γραμματισμός

2.1. Σύνδεση λογοτεχνικού γραμματισμού με τον κριτικό γραμματισμό

Η σημασία της διδασκαλίας της κριτικής σκέψης ως μια από τις βασικές δεξιότητες μάθησης έχει αναγνωριστεί ευρέως. Οι πνευματικές ρίζες της κριτικής σκέψης μπορούν να εντοπιστούν στην αρχαιότητα, ιδιαίτερα στη διδακτική πρακτική του Σωκράτη πριν από περίπου 2000 χρόνια. Στη σύγχρονη εποχή, ένας από τους πιο δημοφιλείς ορισμούς της κριτικής σκέψης ανήκει στον Glaser, ο οποίος περιγράφει πως είναι μια στάση διάθεσης να εξετάσει με στοχαστικό τρόπο τα προβλήματα και τα θέματα που εμπίπτουν στο εύρος της εμπειρίας κάποιου, όπως και γνώση των μεθόδων τοπικής έρευνας και συλλογισμού, αλλά και ορισμένες δεξιότητες στην εφαρμογή αυτών των μεθόδων. Οι Norris και Ennis (1989) το ορίζουν ως λογική, στοχαστική σκέψη που επικεντρώνεται στην απόφαση τι να πιστέψει ή να κάνει κάποιος. Ο Haskins (2006) επιμένει στην κριτική σκέψη ότι περιλαμβάνει ορθολογική ή αντικειμενική σκέψη. Προσδιορίζει επίσης πέντε βήματα που ακολουθούν αυτές οι σκέψεις: (α) υιοθετούν τη στάση του κριτικού στοχαστή, (β) αποφεύγουν τα εμπόδια κριτικής σκέψης, (γ) εντοπίζουν και χαρακτηρίζουν επιχειρήματα, (δ) αξιολογούν πηγές πληροφοριών και (ε) αξιολογούν επιχειρήματα. Σύμφωνα με τους Fisher και Scriven (1997), η κριτική σκέψη είναι «εξειδικευμένη και ενεργητική ερμηνεία και αξιολόγηση παρατηρήσεων και επικοινωνιών, πληροφοριών και επιχειρημάτων». Αυτός ο ορισμός είναι ιδιαίτερα πολύτιμος για εμάς, καθώς επικεντρώνεται στην ικανότητα ερμηνείας και αξιολόγησης προφορικών και γραπτών κειμένων ως ουσιαστικό μέρος της κριτικής σκέψης, ικανότητα που είναι εγγενής στην εργασία με τη λογοτεχνία. Η εργασία με λογοτεχνικά κείμενα στην τάξη μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη μάθηση μιας γλώσσας αλλά και στην εμπνευσμένη κριτική σκέψη, η οποία είναι εγγενής σε μια κριτική ανάγνωση ενός

μυθιστορηματικού έργου.

Η λογοτεχνία είναι ένας ακαδημαϊκός κλάδος που «μπορεί να πλησιάσει όσο το δυνατόν περισσότερο την πλήρη γκάμα των νοητικών χαρακτηριστικών που σήμερα θεωρούνται ότι περιλαμβάνουν κριτική σκέψη». Η ενασχόληση με φαντασία με ένα φανταστικό έργο είναι μια σύνθετη διαδικασία που απαιτεί από τους αναγνώστες «να ανακαλέσουν, να ανακτήσουν και να αναλογιστούν τις προηγούμενες εμπειρίες ή αναμνήσεις τους για να κατασκευάσουν τις έννοιες του κειμένου» (Tung, Chang, 2009). Μια προσωπική απάντηση σε ένα λογοτεχνικό έργο παροτρύνει τους μαθητές να αλληλεπιδράσουν με το κείμενο και με άλλους μαθητές προκειμένου να επικοινωνήσουν την ερμηνεία τους για το έργο. Αναμένεται να αναπτύξουν δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν κρυμμένα ή υπονοούμενα νοήματα, να διαχωρίσουν τα γεγονότα από τις απόψεις, να εξετάσουν τα χαρακτηριστικά της αφηγηματικής από πολλαπλές απόψεις, να αναδημιουργήσουν εικόνες από λεπτομέρειες και να εφαρμόσουν ό, τι έχουν μάθει σε άλλες πτυχές της ζωής. Με άλλα λόγια, η στενή ανάγνωση βελτιώνει όλες εκείνες τις δεξιότητες που αποτελούν μέρος της διαδικασίας κριτικής σκέψης: ανάλυση, σύνθεση, επιχειρηματολογία, ερμηνεία, αξιολόγηση, επίλυση προβλημάτων και λογική, μεταξύ άλλων (Brunt, 2005).

Όταν η κριτική ανάγνωση ενός μυθιστορηματικού έργου περιλαμβάνεται σε μια πρόταση διδασκαλίας για την τάξη, οι τρέχουσες δημιουργικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις συχνά φαίνεται να αποκλίνουν από τη λογοτεχνική θεωρία και η εμπλοκή της διδακτικής πρότασης με τη μία ή την άλλη ερμηνευτική προοπτική παραμένει ασαφής. Μια διεπιστημονική προσέγγιση που συνδυάζει την εργασία με τις γλωσσικές πτυχές ενός λογοτεχνικού έργου και την ενθάρρυνση της κριτικής σκέψης απαιτεί μια κατάλληλη μέθοδο ανάλυσης του κειμένου. Η κριτική ανάγνωση είναι κυρίως μια πράξη ερμηνείας και η υιοθέτηση διαφορετικών μεθόδων ανάλυσης μπορεί να οδηγήσει σε διαφορετικά συμπεράσματα. Ο δάσκαλος θα πρέπει να εξετάσει μια ποικιλία δυνατοτήτων και να επιλέξει αυτή που περιλαμβάνει εκείνα

τα στοιχεία του λογοτεχνικού έργου του οποίου η ανάλυση συμβάλλει στην απόκτηση δεξιοτήτων κριτικής σκέψης στην τάξη. Η θεωρία υποδοχής είναι ένας όρος-ομπρέλα που χρησιμοποιείται για να αναφερθεί " μια γενική στροφή που δεν αφορά τον συγγραφέα και το έργο στο κείμενο και τον αναγνώστη » (Holub, 1984). Αντιπροσωπεύεται από τις προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν από τους Hans Robert Jauss και Wolfgang Iser. Η μέθοδος του Jauss, προσανατολισμένη σε μια διαλογική σχέση μεταξύ της ανάληψης και της παραγωγής, αναδεικνύει τη σημασία μιας ιστορικής μελέτης της λογοτεχνίας. Υποστηρίζει ότι η ποιότητα και ο βαθμός ενός λογοτεχνικού έργου δεν προκύπτουν ούτε από τις βιογραφικές συνθήκες προέλευσης, ούτε από τη θέση του στην ακολουθία της ανάπτυξης ενός είδους και μόνο, αλλά από τα κριτήρια επιρροής, υποδοχής και τη μεταθανάτια φήμη (Jauss, 1982).

Για τον Iser (1974) , η ανάγνωση καθιερώνει μια αλληλεπίδραση μεταξύ της δομής του βιβλίου και του αναγνώστη. Το κείμενο προβάλλεται από κοινού με διάφορες προοπτικές: αφηγητής, χαρακτήρες, πλοκή και αφηγηματικές κατασκευές που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας. Κατά τη διαδικασία κατανόησης του νοήματος ενός έργου, ο αναγνώστης συχνά αντιμετωπίζει τις δικές του προσδοκίες, οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν σε αναθεώρηση της υπόθεσης και της προοπτικής του. Με την επίγνωση των αναγνωστών για τα όρια της αντίληψής τους, το λογοτεχνικό κείμενο προσδιορίζεται ως πηγή αισθητικής απόλαυσης και ηθικής έμπνευσης. «Με αυτόν τον τρόπο»-ισχυρίζεται ο Iser-«ο αναγνώστης αναγκάζεται να ανακαλύψει τις μέχρι τώρα ασυνείδητες προσδοκίες που βασίζονται σε όλες τις αντιλήψεις του, καθώς και ολόκληρη τη διαδικασία δημιουργίας συνέπειας ως προϋπόθεση για την κατανόηση» .

Η κριτική για την απάντηση του αναγνώστη είναι ένας άλλος ευρέως αποδεκτός όρος που μεταφέρεται από τον συγγραφέα του κειμένου στον αναγνώστη και το ίδιο το κείμενο. Ο όρος έχει εφαρμοστεί σε μια ποικιλία θεωρητικών.

Ο Tompkins (1980) υποστηρίζει ότι «η κριτική απόκριση του αναγνώστη δεν είναι μια εννοιολογικά ενοποιημένη κριτική θέση, αλλά ένας όρος που έχει συσχετιστεί με το έργο των κριτικών που χρησιμοποιούν το πρόγραμμα ανάγνωσης λέξεων, τη διαδικασία ανάγνωσης και την απάντηση για να επισημάνουν μια περιοχή για έρευνα ». Για παράδειγμα, ο Wolfgang Iser, ένας από τους σημαντικότερους εκκινητές της θεωρίας της υποδοχής, θεωρείται συνήθως και ως «κριτικός απάντησης αναγνώστη (Holub, 1984).

Έτσι, σε μια πολύπλοκη διαδικασία πρόβλεψης και αναδρομής, συνδέουν τον φανταστικό κόσμο με τον οικείο κόσμο και σταδιακά γνωρίζουν τις έννοιες που δίνονται στις λογοτεχνικές αναπαραστάσεις και τα συναισθήματα που προκαλούν αυτές οι αναπαραστάσεις. Η ανάγνωση και η ανταπόκριση που προκύπτει ενεργοποιούν την προηγούμενη γνώση της σύνταξης και της σημασιολογίας, και νέες γλωσσικές δομές μαθαίνονται και καταρτίζονται παράλληλα με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Οι ικανότητες των μαθητών να επαναπροσδιορίσουν κριτικά, που σχετίζονται με την εμπειρία και τη θεωρία, υφίστανται θετικό μετασχηματισμό κατά τη διάρκεια της διατύπωσης και της συζήτησης του οράματός τους για το κείμενο (Holub, 1984).

2.2.Η σημασία του λογοτεχνικού γραμματισμού στην προσχολική εκπαίδευση

Τα δομικά στοιχεία της υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης για την προσχολική εκπαίδευση περιλαμβάνουν ισχυρά πρότυπα, κατάλληλες και αξιόπιστες αξιολογήσεις, καλά σχεδιασμένα προγράμματα σπουδών και διδασκαλίες που βασίζονται στην έρευνα (National Research Council, 2001).

Οι ερευνητικές εργασίες υποδεικνύουν τέσσερις αναπτυξιακούς «οδηγούς» πρώιμου γραμματισμού που συνδέονται με την μετέπειτα ανάγνωση: κατανόηση προφορικής γλώσσας (συμπεριλαμβανομένου του λεξιλογίου), φωνολογική επίγνωση, γνώσεις εκτύπωσης και

κίνητρο εκτύπωσης . Η ανάπτυξη των παιδιών σε αυτούς τους τομείς είναι κρίσιμη όχι μόνο για την εκμάθηση της ανάγνωσης αλλά και για τη γενική γνωστική τους ικανότητα να μαθαίνουν περισσότερο και πιο περίπλοκο περιεχόμενο (National Research Council, 2001).

Η αξιολόγηση είναι το απαραίτητο μέσο για τη συστηματική συλλογή και ανάλυση πληροφοριών σχετικά με την ανάπτυξη της παιδικής παιδείας σε αυτούς τους τομείς. Η συμμετοχή σε αυτήν την πρακτική συμβάλλει άμεσα στη βελτίωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχονται στα παιδιά και τις οικογένειές τους.

Σημαντικά στοιχεία για την επίδραση της υψηλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση στα μετέπειτα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών δημιουργεί μια ισχυρή ώθηση για πρότυπα και εκτιμήσεις πρώιμης μάθησης που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση της προσχολικής ηλικίας . Η πίεση είναι ιδιαίτερα έντονη στον τομέα της πρώιμης εκμάθησης γραμματισμού και συνδέεται με την απόδειξη της επιστημονικής ερευνητικής βάσης στα προγράμματα σπουδών και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων . Η τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων ερευνών και η επίδειξη βελτιώσεων στα επιτεύγματα των παιδιών στις πρώτες τάξεις βασίζονται στις πληροφορίες για την αξιολόγηση της ποιότητας από την προσχολική ηλικία. Έτσι, η ανάγκη για "καλά" δεδομένα αξιολόγησης αυξάνεται ραγδαία. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής θέλουν τα δεδομένα να καθορίζουν αυτό που λειτουργεί και να εντοπίζουν κενά στις εμπειρίες της πρώιμης μάθησης των παιδιών. Γονείς και εκπαιδευτικοί θέλουν πληροφορίες για να παρακολουθούν την πρόοδο των παιδιών και να λαμβάνουν εκπαιδευτικές αποφάσεις. Τα προγράμματα προσχολικής αγωγής και τα θέλουν ακριβή δεδομένα για να καθορίσουν μια βάση για τα δυνατά και αδύνατα σημεία των παιδιών, να διαχειριστούν τους εκπαιδευτικούς στόχους και να αξιολογήσουν τη συνολική αποτελεσματικότητά τους. Η ικανοποίηση αυτών των πολλών "επιθυμιών" αυξάνει υπεύθυνα τη σημασία της πρώιμης αξιολόγησης του γραμματισμού κατά τα πρώτα χρόνια της προσχολικής εκπαίδευσης (Holub,1984).

2.3.Εφαρμογές λογοτεχνικού γραμματισμού στην προσχολική εκπαίδευση

Μια βασική διαδικασία για να εφαρμοστεί ο λογοτεχνικός γραμματισμός είναι να δοθεί χρόνος για διάβασμα στα παιδιά και να μιλά ο εκπαιδευτικός μαζί τους για ό, τι διαβάζουν.

Τα βιβλία διεγείρουν συνομιλίες για ιδέες και έννοιες πέρα από τις καθημερινές εμπειρίες.

Μια αναπτυξιακά κατάλληλη πρακτική στην πρώιμη εκπαίδευση γραμματισμού σημαίνει ότι η ανάπτυξη γραμματισμού είναι εμφανής καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ημέρας. Οι εκπαιδευτικοί παρέχουν οδηγίες για τον αλφαριθμητισμό όταν προκύπτουν αυθόρμητες καταστάσεις. Για παράδειγμα, μερικά παιδιά ανυπομονούν να μιλήσουν για τον κάτι που μόλις συνέβη στην κοινότητά τους. Ο δάσκαλος παίρνει την ευκαιρία να συζητήσει την έννοια των λέξεων που χρησιμοποιούν και τις συγκρίνει με λέξεις ενός λογοτεχνικού κειμένου. Στη συνέχεια μπορεί να διαμορφώσει έναν πίνακα όπου θα παρουσιάσει τις λέξεις.

Η κάθε αναπτυξιακή πρακτική περιλαμβάνει θεματικές οδηγίες όταν ενσωματώνονται οι πληροφορίες λογοτεχνίας και περιεχομένου. Εάν μια τάξη μελετά μια έννοια οι δεξιότητες γραμματισμού ενσωματώνονται στις δραστηριότητες.

Στις εφαρμογές για την ανάπτυξη δεξιοτήτων λογοτεχνικού γραμματισμού περιλαμβάνονται το λεξιλόγιο και η ακουστική δραστηριότητα. Επιπλέον, συναντώνται η αναγνώριση εικόνων και ο προσδιορισμός λεπτομερειών. Ακόμα, πρέπει να ενισχύεται η ανάπτυξη του λεξιλογίου και να παρατηρείται η γραφή του δασκάλου.

Σύμφωνα με την αναπτυξιακά κατάλληλη πρακτική, όταν τα παιδιά μαθαίνουν στις τάξεις της προσχολικής εκπαίδευσης, μερικές φορές πρέπει να υπερισχύει το παιχνίδι. Θέλουμε να αλληλεπιδρούν με δασκάλους και συνομήλικους καθώς τραγουδούν, ακούνε ιστορίες και

ασχολούνται με τη δημιουργική τέχνη και το παιχνίδι. Καθώς το κάνουν, θα μάθουν λεξιλόγιο, θα αποκτήσουν πληροφορίες και θα μάθουν έννοιες για τη γραφή. Το χαρτί και το μολύβι στους χώρους παιχνιδιού ενθαρρύνουν τα παιδιά να γράψουν ή να ζωγραφίσουν ως μέρος του παιχνιδιού τους. Όταν διδάσκουμε μικρά παιδιά, ετοιμάζουμε δραστηριότητες που έχουν σκοπό, βοηθούν στη διδασκαλία δεξιοτήτων, είναι ελκυστικές και προάγουν τη χαρά της μάθησης (Holub, 1984).

B) Ο ρόλος της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της γλώσσας

3.1. Παιδική λογοτεχνία ως μέσο ανάπτυξης γραφής και ανάγνωσης στην προσχολική εκπαίδευση

Η ζωή των παιδιών εμπλουτίζεται από τη λογοτεχνία. Τα εικονογραφημένα βιβλία υποστηρίζουν την κατανόηση των παιδιών για τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τα κίνητρα των άλλων ανθρώπων και τους διδάσκουν νέα στοιχεία για τον κόσμο τους, τα οποία παίζουν σημαντικό ρόλο στη γλωσσική, κοινωνική, συναισθηματική και πνευματική τους ανάπτυξη. Εκπαιδευτικοί και γονείς/φροντιστές υποστηρίζουν τη μάθηση των παιδιών συμμετέχοντας σε πλούσιες και ενδιαφέρουσες συνομιλίες που εστιάζουν στο βιβλίο, στις οποίες απαντούν σε ερωτήσεις και σχόλια των παιδιών, συζητούν τις έννοιες που εκφράζονται με λέξεις και εικόνες και καθοδηγούν τα παιδιά να αναζητήσουν έντυπα, γράμματα και ήχους (Alexander, Kulikowich, Jetton, 1994).

Η προφορική γλώσσα των παιδιών είναι, επομένως, κεντρική για την αναδυόμενη κατανόηση της γραπτής γλώσσας και του τρόπου με τον οποίο μεταδίδει νόημα. Οι έρευνες δείχνουν ότι η ποσότητα και η ποικιλία των λέξεων που χρησιμοποιούν και κατανοούν τα παιδιά πριν από τη σχολική ηλικία βοηθά στο μεταγενέστερο ακαδημαϊκό τους επίτευγμα (Alexander, Kulikowich, Jetton, 1994).

Τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν διαβάζοντας συχνά μαζί με εκπαιδευτικούς, γονείς και άλλους οικείους ενήλικες - από τη βρεφική ηλικία και για ευχαρίστηση. Η έρευνα λέει ότι η μελλοντική επιτυχία των παιδιών στο διάβασμα προβλέπεται από τις ακόλουθες εμπειρίες στην πρώιμη παιδική ηλικία :

- βλέποντας τους ενήλικες να απολαμβάνουν το διάβασμα
- να υπάρχει πρόσβαση σε βιβλία και άλλα υλικά πλούσια σε γραμματισμό

- να υπάρχει συμμετοχή σε συζητήσεις για βιβλία και ανάγνωση
- προσδοκώντας ότι θα πετύχουν στο διάβασμα (Alexander, Kulikowich, Jetton, 1994).

Σύμφωνα με το *Belonging, Being Becoming: The Early Years Learning Framework for Australia*, «ο γραμματισμός είναι η ικανότητα, η αυτοπεποίθηση και η διάθεση για χρήση της γλώσσας σε όλες τις μορφές της. Ο γραμματισμός ενσωματώνει μια σειρά τρόπων επικοινωνίας, συμπεριλαμβανομένης της μουσικής, της κίνησης, του χορού, της αφήγησης, των εικαστικών τεχνών, των μέσων και του δράματος, καθώς και την ομιλία, την ακρόαση, την προβολή, την ανάγνωση και τη γραφή» (Alexander, Kulikowich, Jetton, 1994, σελ. 67).

Η δημιουργία νοήματος βρίσκεται στο επίκεντρο όλων αυτών των πρακτικών.

Η εκμάθηση της ανάγνωσης επικεντρώνεται σε μια μορφή δημιουργίας νοήματος: στην ανάγνωση γραπτού κειμένου. Η ικανότητα να διαβάζει κανείς καλά είναι μια ζωτική δεξιότητα που οδηγεί σε ακαδημαϊκή επιτυχία και μακροπρόθεσμη υγεία και ευημερία. Όσοι δεν έχουν ισχυρές ικανότητες ανάγνωσης κινδυνεύουν από κοινωνικό και οικονομικό μειονέκτημα και αποκλεισμό.

Υπάρχουν πολλές μορφές παιδικής λογοτεχνίας, συμπεριλαμβανομένων των παιδικών ρίμων, της ποίησης, των λαϊκών παραμυθιών και των παραμυθιών. Τα εικονογραφημένα βιβλία είναι ένα ιδιαίτερο είδος λογοτεχνίας καθώς μεταφέρουν τα μηνύματά τους μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ των λέξεων και των εικόνων. Οι εικόνες προσθέτουν επιπλέον στρώματα νοήματος στις λέξεις στα βιβλία. Τα εικονογραφημένα βιβλία διδάσκουν επίσης στα παιδιά πώς να «διαβάζουν» εικόνες, συμπεριλαμβανομένων πινακίδων, χαρτών και οθονών υπολογιστών.

Τα αποτελεσματικά βιβλία με εικόνες προσελκύουν παιδιά και ενήλικες και επιτρέπουν ενδιαφέρουσες συνομιλίες σχετικά με το νόημα των λέξεων και των εικόνων. Οι ενήλικες εκπλήσσονται συχνά από τα σχόλια και τις ερωτήσεις των μικρών παιδιών, καθώς δείχνουν

ότι τα παιδιά ερμηνεύουν βιβλία με διαφορετικούς τρόπους από τις ερμηνείες των ενηλίκων. Τέτοιες συζητήσεις είναι ένας σημαντικός και πολύ ευχάριστος τρόπος με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν (Ausubel, 1961).

3.2.Ο ρόλος των παραμυθιών στην προσχολική εκπαίδευση

Οι θετικές επιδράσεις των παραμυθιών στα παιδιά έχουν αποδειχθεί από ψυχολόγους που έχουν μελετήσει εκτενώς το θέμα (Ausubel, 1961). Η συχνή έκθεση σε παραμύθια θα ωφελήσει το παιδί δημιουργικά, έξυπνα, συναισθηματικά και ηθικά στους εξής τομείς:

Φαντασία: Φαίνεται σχεδόν ανόητο να το αναφέρουμε, αλλά τα παραμύθια ενισχύουν τη φαντασία ενός παιδιού. Αυτά τα φανταστικά παραμύθια είναι παραδείγματα αφήγησης στα καλύτερα της και οι απλές αλλά μυστηριώδεις πλοκές δεν είναι μόνο διασκεδαστικές, αλλά είναι μερικά από τα καλύτερα εργαλεία για να διδάξουν ιστορία στα παιδιά.

Ποικιλία: Παρόλο που σκεφτόμαστε αυτά τα παραμύθια ως μια κατηγορία για τον εαυτό τους, θα βρείτε ιστορίες που είναι στοχαστικές, ρομαντικές ή ακόμα και προσανατολισμένες στη δράση, πράγμα που σημαίνει ότι υπάρχει κάτι για όλους.

Πολιτισμός: Αυτά τα παραμύθια διαδραματίζονται σε διαφορετικά μέρη του κόσμου και εκθέτουν τα παιδιά σε πολλούς πολιτισμούς διαβάζοντας.

Σύνδεση γενιάς: Ακριβώς όπως οι παιδικές ρίμες, τα παραμύθια μπορούν να γεφυρώσουν το χάσμα γενεών μεταξύ των παιδιών και των παππούδων τους παρέχοντας κοινές ιστορίες με τις οποίες να σχετίζονται.

Δραματική επιρροή: Τα παραμύθια είναι μερικές από τις καλύτερες τροφές για παιχνίδια ρόλων, θεατρικά έργα ή παραστάσεις με κούκλες σχεδιασμένες για παιδιά.

Γνωστική Επέκταση

Πολιτιστικός γραμματισμός: Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τα παραμύθια είναι μερικά από τα καλύτερα παραδείγματα της ιστορίας. Η έκθεση σε αυτά θα βοηθήσει το παιδί προσχολικής ηλικίας να επεκτείνει κοινά θέματα σε ό, τι άλλο διαβάζουν.

Κριτική σκέψη: Υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για εξάσκηση με δεξιότητες κριτικής σκέψης. Δεδομένου ότι η γλώσσα αυτών των ιστοριών είναι απλή, είναι συχνά ευκολότερο για τους νέους να κατανοήσουν τα κύρια σημεία και στρατηγικές που χρησιμοποιούνται τόσο συχνά στη λογοτεχνία.

Λεξιλόγιο: Τα παραμύθια δεν διστάζουν να χρησιμοποιήσουν ακριβή και συχνά μεταφορική γλώσσα, παρέχοντας πολλές ευκαιρίες για να αυξήσουν εκθετικά το λεξιλόγιο του παιδιού.

Συναισθηματική και ψυχολογική ανάπτυξη

Επίλυση Προβλημάτων: Τα παραμύθια είναι συχνά γεμάτα με μη παραδείγματα που πρέπει να ακολουθήσουν τα παιδιά μας.

Συναισθηματική ανθεκτικότητα: Τα παραμύθια δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να δουν ότι συμβαίνουν άσχημα πράγματα σε όλους, αλλά μέσα σε ένα ασφαλές (φανταστικό) πλαίσιο. Αυτό είναι ιδιαίτερα χρήσιμο αφού τα παιδιά δεν είναι ακόμη σε θέση να σκέφτονται αφηρημένα και αυτή η απόσπαση από τον πραγματικό κόσμο στη σφαίρα , η φαντασίωση μειώνει τον παράγοντα τρομακτικότητας για αυτούς.

Συναισθηματική επεξεργασία: Επειδή οι χαρακτήρες των παραμυθιών αντιπροσωπεύουν και εξωτερικεύουν τόσα πολλά από τα βαθιά συναισθήματα που έχουν τα παιδιά, τα παιδιά είναι καλύτερα σε θέση να τα κατανοήσουν και να τα επεξεργαστούν. Τα παιδιά μπορούν να αντιμετωπίσουν τα σκληρά συναισθήματα προβάλλοντας ελεύθερα τα δικά τους βίαια

συναίσθημα στους κακούς χαρακτήρες, ενώ συσχετίζονται επίσης με τους κύριους χαρακτήρες .

Ψυχολογική Σταθερότητα: Τα παραμύθια μιλούν στα παιδιά μοναδικά σε κάθε στάδιο της ανάπτυξής τους. Τα παιδιά ενστικτωδώς γνωρίζουν ότι αυτές οι ιστορίες δεν είναι κυριολεκτικά αληθινές και ότι αντιπροσωπεύουν εσωτερική σύγκρουση, η οποία προάγει μια σταθερότερη ψυχή. Το κλασικό αίσιο τέλος στο υπαρξιακό πρόβλημα της ιστορίας δεν τα βλάπτει ποτέ (Woolfolk, 2009).

3.3.Ο ρόλος των κόμικς και των χιουμοριστικών βιβλίων στην προσχολική εκπαίδευση

Για χρόνια, ήταν μια εσφαλμένη αντίληψη ότι τα κόμικς δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να βελτιώσουν τις δεξιότητες ανάγνωσης. Επειδή τα κόμικς βασίζονται στην αφηγηματική ικανότητα των εικόνων οι άνθρωποι πιστεύουν ότι η χρήση τους δεν ισοδυναμεί με ανάγνωση (Woolfolk, 2009). Τα κόμικς είναι εκδοχές αφηγήσεων, πράγμα που σημαίνει ότι αυτό θα μπορούσε να δώσει λύση στην απροθυμία ενός παιδιού να διαβάσει βιβλία. Σήμερα, τα παιδιά μπορούν να ενσωματώνουν σε σύντομο χρονικό διάστημα ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις για να διευκολύνουν τη μάθηση (Woolfolk, 2009). Μια ποικίλη προσέγγιση είναι η ένταξη των κόμικς στην εκπαίδευση. Για να αντιληφθούμε το πόσο χρήσιμα μπορεί να είναι, αναφέρουμε τα πέντε πλεονεκτήματα της ανάγνωσης κόμικς τα οποία σύμφωνα με τον Woolfolk (2009) είναι τα εξής :

1. Βελτίωση των δεξιοτήτων προσβολής

Το συμπέρασμα είναι ότι η ανάγνωση μεταξύ των γραμμών ενός δεδομένου κειμένου βοηθά στη βελτίωση της κατανόησης. Τα κόμικς βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα μια έννοια, επειδή τα πλαίσια μπορούν να απεικονιστούν. Ένας τοίχος λέξεων δεν παρέχει το ίδιο

είδος άνεσης με αυτό ενός κόμικ (Schmidt, Williams,2001).

2. Αυξημένο λεξιλόγιο

Ένας λόγος για τον οποίο τα κόμικς είναι καλά για μάθηση είναι επειδή αυξάνουν την ποικιλία του λεξιλογίου. Τα κόμικς στερεώνουν μια έννοια μιας λέξης επειδή οι εικόνες υποστηρίζουν το νόημα των λέξεων. Με συμπεράσματα, η ταχύτερη εκμάθηση των εννοιών δίνει περισσότερο χρόνο για να μάθουμε και άλλες λέξεις.

3. Διευρυμένη φαντασία

Οι εικόνες είναι χρήσιμες στην αφήγηση ιστοριών, αλλά αυτό που δεν φαίνεται στην εικόνα είναι αυτό που αναπτύσσει τη φαντασία ενός παιδιού.

4. Περισσότερο ενδιαφέρον για το διάβασμα

Τα κόμικς έχουν τα ίδια στοιχεία με άλλες αφηγήσεις - χαρακτήρες, πλοκή με σύγκρουση και επίλυση, σκηνικό, συμβολισμό, θέμα, άποψη και άλλα. Τα κόμικς, για παράδειγμα, έχουν αλληλένδετες ιστορίες και παράλληλους κόσμους που αν προσπαθήσουμε να διαβάσουμε ενδέχεται να μπερδευτούμε. Από την άλλη πλευρά, κάποια από τα κόμικς δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην ανάπτυξη χαρακτήρων κάθε υπερήρωα.

Επίσης, ορισμένα κόμικς σήμερα βασίζονται σε πραγματικά πεζογραφικά μυθιστορήματα. Γνωρίζοντας πόσο περίεργα μπορούν να είναι τα παιδιά, αυτό θα μπορούσε να τα οδηγήσει να διαβάσουν τα πραγματικά μυθιστορήματα για να αποκτήσουν περισσότερο περιεχόμενο.

5. Διασκέδαση μαζί με μάθηση

Ακόμη και οι Ιάπωνες έφτιαξαν κόμικς που βασίζονται σε θέματα της τάξης για να κάνουν τη διδασκαλία πιο ενδιαφέρουσα. Η χρήση διαφορετικών ειδών μέσων για τη διδασκαλία των παιδιών θα ήταν πάντα χρήσιμη για να γίνουν τα μαθήματα πιο ζωντανά.

Είτε τα παιδιά αναζητούν μια αστεία, περιπέτεια, επιστημονική φαντασία, ρεαλιστική ή ηρωική ιστορία, υπάρχει πάντα ένα κόμικ που θα ικανοποιούσε αυτή την ανάγκη. Άλλωστε, ο κύριος λόγος για τον οποίο οι άνθρωποι διαβάζουν κόμικς είναι για διασκέδαση και

απόλαυση.

6. Βοηθητικό υλικό για τη διδασκαλία

Τα κόμικς θεωρούνται εύκολα ως βοηθητικά για τα παιδιά λόγω της φαντασίας και των χρωμάτων. Αυτό που οι περισσότεροι άνθρωποι δεν βλέπουν είναι ότι τα κόμικς διδάσκουν επίσης θετικά μηνύματα, όπως το να βοηθούν τους άλλους, να κάνουν το καλύτερο, να εργάζονται ως ομάδα και να επιμένουν. Για παράδειγμα, ο Batman ενθαρρύνει τους κανονικούς ανθρώπους να είναι ήρωες με τον δικό τους ρυθμό. Ο Σούπερμαν μας υπενθυμίζει ότι υπάρχει πάντα τρόπος να ξεπεραστεί η αδυναμία. Ο Daredevil αποδεικνύει ότι η αναπηρία δεν αποτελεί εμπόδιο στη ζωή και ο Spiderman δίνει κίνητρο σε όσους ένιωσαν θλίψη (Schmidt, 2002).

Γ) Διδακτική πρόταση λογοτεχνικού κειμένου στην προσχολική εκπαίδευση

● Ανάλυση και περιγραφή

Το σύγχρονο εικονογραφημένο παραμύθι «Ανάποδα» είναι του Θοδωρή Παπαϊωάννου σε εικονογράφηση της Ίριδας Σαμαρτζή. Το κείμενο μας αφηγείται την ιστορία ενός σκαθαριού του Μέλιου, το οποίο κύλησε μια χωματένια μπάλα και βρέθηκε γυρισμένο ανάποδα. Ουσιαστικά ο Μέλιος έκανε προσπάθειες να γυρίσει στην κανονική του θέση ζητώντας ταυτόχρονα βοήθεια αλλά ώσπου να τα καταφέρει κατόρθωσε να θαυμάσει κάθε ομορφιά της φύσης που δεν είχε τη δυνατότητα να δει ως τότε από την κανονική του θέση.

Μέσα από αυτήν την ανάποδη κατάσταση το σκαθάρι διέκρινε καλύτερα τις συμπεριφορές των υπολοίπων και του δόθηκε η δυνατότητα να βγάλει τα συμπεράσματα του αναφορικά με τις αξίες της ζωής.

Το περιεχόμενο του βιβλίου εστιάζει στο γεγονός ότι όταν συμβαίνουν αναποδιές στη ζωή μας είτε είναι μικρές είτε είναι μεγάλες μας δίνεται η δυνατότητα να δούμε πιο ξεκάθαρα ή διαφορετικά τα πράγματα. Μάλιστα κάποιες φορές κάτι τέτοιο απαιτείται προκειμένου να αλλάξουμε την πορεία της ζωής μας προς μια καλύτερη κατεύθυνση. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στους ανθρώπους επιπλέον να εκτιμήσουν με διαφορετικούς τρόπους διάφορες καταστάσεις της ζωής τους.

2) Γλωσσική χρήση

Το γλωσσικό σύστημα οργανώνεται στα εξής επίπεδα

- 1) στο φωνολογικό επίπεδο όπου οργανώνονται οι ήχοι για γλωσσική χρήση. Εδώ συναντούμε τους ήχους που παράγονται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του

παραμυθιού

- 2) στο σημασιολογικό επίπεδο όπου οργανώνονται οι έννοιες για γλωσσική χρήση. Εδώ γίνεται ανάλυση του λεξιλογίου που χρησιμοποιείται προκειμένου να γίνουν αντιληπτές όλες οι έννοιες από τους μαθητές
- 3) το γραμματικό επίπεδο συνδυάζει τα δύο προηγούμενα.

Σε γενικές γραμμές το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται όπως και οι γραμματικοί κανόνες ανταποκρίνονται στις γνώσεις των μαθητών προσχολικής εκπαίδευσης, αφού οι προτάσεις συνδέονται με απλό τρόπο μεταξύ τους και οι λέξεις που χρησιμοποιούνται απευθύνονται στο κοινό αυτής της ηλικίας.

3) Εικόνες και οπτικά μηνύματα

Οι εικόνες που χρησιμοποιεί το βιβλίο χαρακτηρίζονται από την παραστατικότητα, τα έντονα χρώματα, την ποικιλία των χρωματικών συνδυασμών. Επιπλέον κάθε οπτικό μήνυμα γίνεται άμεσα αντιληπτό καθώς η παραστατικότητα που προαναφέρθηκε παίζει εδώ σημαντικό ρόλο στο να περαστεί στον αναγνώστην το εκάστοτε επιθυμητό μήνυμα. Έτσι η ροή του κειμένου συνδέεται με τις οπτικές αναπαραστάσεις. Δηλαδή όταν στο κείμενο περιγράφεται το αναποδογυρισμένο σκαθάρι μπορούμε να το δούμε και στην αντίστοιχη εικόνα.

4) Ανάλυση και ερμηνεία για επεξεργασία στην τάξη

Το κείμενο αναλύεται αρχικά και έπειτα από την ανάγνωση με ερωτήσεις κατανόησης που γίνονται από την πλευρά του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές και έχουν στόχο την καλύτερη επεξεργασία του κειμένου. Αυτές είναι οι εξής:

- 1) ποιος είναι ο βασικός ήρωας της ιστορίας
- 2) περιγράψτε ένα σκαθάρι
- 3) τι έπαθε το σκαθάρι
- 4) τι συμβαίνει όταν το σκαθάρι αναποδογυρίζει
- 5) τι βλέπει το σκαθάρι γύρω του όταν είναι γυρισμένο ανάποδα
- 6) πώς του συμπεριφέρονται τα άλλα ζώα
- 7) πώς λύνεται το πρόβλημα του σκαθαριού
- 8) ποια είναι τα χαρακτηριστικά των υπόλοιπων ζώων

5) Δραστηριότητες

1η δραστηριότητα

Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να βγουν στο προαύλιο . Εκεί οι μαθητές αφού απλώσουν κάτω τα στρώματα γυμναστικής μπορούν να ξαπλώσουν ανάποδα αναπαριστώντας τις κινήσεις του σκαθαριού όταν βρισκόταν αναποδογυρισμένο.

Στη συνέχεια αφού επιστρέψουν στην αίθουσα θα περιγράψουν στους υπόλοιπους συμμαθητές τους και στον εκπαιδευτικό πώς βίωσαν αυτή την εμπειρία και τι διαπίστωσαν για την καθημερινή τους ζωή. Αυτό θα συμβεί μέσα από την συζήτηση που θα γίνει με τον εκπαιδευτικό ο οποίος θα κάνει τις εξής ερωτήσεις στους μαθητές προκειμένου να ενεργοποιήσει τους στοχασμούς τους: υπάρχει κάποια περίπτωση στην καθημερινή σας ζωή που έχετε κάνει αυτή τη δραστηριότητα; συνηθίζετε να μιμείστε τις κινήσεις ζώων ή εντόμων; αν ήσασταν κάποιο έντομο ή ζώο ποιο θα θέλατε να είστε;

2η δραστηριότητα

Οι μαθητές, αφού έχει ολοκληρωθεί η ανάγνωση του βιβλίου, καλούνται να ζωγραφίσουν το

δικό τους ανάποδο σκαθάρι και να δημιουργήσουν μια ιστορία που θα συνοδεύει τη ζωγραφιά τους και όπου θα περιγράφεται η καθημερινότητα που φαντάζονται ότι θα μπορούσαν να βιώνουν αν βρίσκονταν ανάποδα όπως το σκαθάρι. Στη συνέχεια, μπορούν να αφηγηθούν την ιστορία στους συμμαθητές και τον εκπαιδευτικό τους. Συνεπώς η εργασία που ανατίθεται στους μαθητές είναι αρχικά ατομική και στη συνέχεια παρουσιάζεται στους υπόλοιπους οι οποίοι συμμετέχουν παρακολουθώντας και κάνοντας ερωτήσεις.

6) Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση πραγματοποιείται στο τέλος των δραστηριοτήτων και αφού έχει ολοκληρωθεί η ανάγνωση του παραμυθιού. Η αξιολόγηση θα καταδείξει κατά πόσο οι μαθητές κατανόησαν το περιεχόμενο του παραμυθιού και το νόημα του. Αυτή η αξιολόγηση περιλαμβάνει ερωτήσεις κατανόησης όπως οι εξής: τι καταλαβαίνουμε για τη ζωή του σκαθαριού, τι μπορούμε να καταλάβουμε για τη δική μας καθημερινότητα, τι μπορούμε να αλλάξουμε στην καθημερινότητα μας μετά από αυτή την ιστορία. Συνεπώς η αξιολόγηση θα πραγματοποιηθεί με τη διαδικασία των ερωτήσεων κατανόησης.

Συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας την παρούσα εργασία η οποία αφορά τη διδασκαλία των παραμυθιών και τον κριτικό γραμματισμό στο νηπιαγωγείο θα πρέπει να τονίσουμε τις κυριότερες αναφορές μας. Αρχικά μιλήσαμε για τον γραμματισμό ως έννοια και στη συνέχεια αναπτύξαμε εκτενώς τα είδη του. Επιπλέον δεν παραλείψαμε να αναφερθούμε στον κριτικό γραμματισμό ως διδακτικό εργαλείο.

Στη συνέχεια προσπαθήσαμε να συνδέσουμε τον λογοτεχνικό με τον κριτικό γραμματισμό και να αναφερθούμε στη σημασία του λογοτεχνικού γραμματισμού στην προσχολική εκπαίδευση αναφέροντας κυρίως συγκεκριμένες εφαρμογές.

Σημαντικό σημείο των αναφορών μας ήταν και ο ρόλος της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της γλώσσας με ιδιαίτερη έμφαση στην παιδική λογοτεχνία ως μέσο ανάπτυξης γραφής και ανάγνωσης στην προσχολική εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό αναφερθήκαμε και στο **ρόλο** των παραμυθιών στην προσχολική αγωγή όπως και στο ρόλο που διαδραματίζουν τα κόμικς και τα χιουμοριστικά βιβλία στην προσχολική εκπαίδευση. Τέλος παραθέσαμε τη δική μας διδακτική πρόταση λογοτεχνικού κειμένου στην προσχολική εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Καραγιαννάκη Ε.(2018). Κριτικός γραμματισμός και παραμύθι στην πρωτοσχολική ηλικία. Αφοί Κυριακίδη-Εκδόσεις Α.Ε., Θεσσαλονίκη.

Κουτσογιάννης, Δ. (2012). Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης. Στο Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 32ης συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.

Ντίνας, Κ.-Γώτη, Ε.(2016).Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη:Αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο.Gutenberg,Αθήνα.

Alexander, P. A., Kulikowich, J. M., & Jetton, T. L. (1994). The role of subject-matter knowledge and interest in the processing of linear and nonlinear texts. *Review of Educational Research*, 64(2), 202-252.

Ausubel, D. P. (1961). In defense of verbal learning. *Educational Theory*, 11, 15-25.

Baynham, M. (2002). Πρακτικές γραμματισμού (μτφρ. Μ. Αραποπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο

Brunt, B. A. (2005). Critical thinking in nursing: An integrated review. *Journal of Continuing Education in Nursing*,36, 60-67

Diehl, W. M., L (1980). The Nature of Literacy at Work. *Journal of Reading*, 24, σελ. 221-227

Downing, J. (1973). *Comparative Reading*. New York: McMillan, σελ. 110

Elley, B. W. (1989). Review of Research on Reading Literacy. New Zealand: University of Canterbury, σελ. 87

Fisher, A., Scriven, M. (1997). Critical thinking: Its definition and assessment. Point Reyes, CA: Edgepress and Norwich, U.K. Centre for Research in Critical Thinking, University of East Anglia.

Guice, S. L. (1995). Creating Communities of Readers: A Study of Children's Information Networks as Multiple Contexts for Responding to Texts. *Journal of Reading Behaviour*, 27, σελ. 379-397.

Guthrie, J. K., I (1987). Distinctions between Reading Comprehension and Locating Information in Text. *Journal of Educational Psychology*, 79, σελ. 220-228.

Harris, T., Hodges, R. (1995). the literacy dictionary. Newark, Delaware: The International Reading Association., σελ. 37

Haskins, G. R. (2006). A practical guide to critical thinking.

Holub, R. (1984). Reception theory: A critical introduction. London and New York: Methuen.

Iser, W. (1974). The implied reader: Patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett. Baltimore: The Johns Hopkins University Press

Jauss, H. R (1982). Literary history as a challenge to literary theory. In *Toward an Aesthetic of Reception* (pp. 3-45). Minneapolis: University of Minnesota Press

Levine, K. (1986). *The Social Context of Literacy*. London: Routledge & Kegan Paul, σελ. 64

Lo Bianco, J. a. F., P. (2001). *Australian Literacies Informing National Policy on Literacy Education*: Language Australia Ltd, σελ. 20

Mikulecky, L. (1982). Job Literacy: The Relationship between School Preparation and Workplace Actuality. *Reading Research Quarterly*, 13, σελ. 3-48.

Mullis, I. V. S., Kennedy, A. M., Martin, M. O., & Siansbury, M. (2006). *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications (2nd Edition) Progress in International Reading Literacy Study*, σελ. 3

National Research Council. (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press

Norris, S. P., Ennis, R. H. (1989). *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove, CA: Midwest.

Resnick, D. Resnick, I. B. (1977). The Nature of Literacy: An Historical Exploration. *Harvard Educational Review*, 47, σελ. 377-380.

Schmidt, S. (2002). The humor effect: Differential processing and privileged retrieval.

Memory, 10(2), 127-138.

Schmidt, S., & Williams, A. (2001). Memory for humorous cartoons. *Memory and Cognition*, 29(2), 305-311.

Tompkins, J. P. (1980). An introduction to reader-response criticism. In J. P. Tompkins (Ed.), *Reader-response criticism: From formalism to post-structuralism* (pp. ix-xxvi). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Tung, C., Chang, S. (2009). Developing critical thinking through literature reading. *Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences*, 19, 287-317.

Wickert, R. (1989). *No single measure: A survey of Australian adult literacy*. Canberra: Commonwealth Department of Employment, Education and Training, σελ. 30

Woolfolk, A. (2009). *Educational psychology*. New York: Pearson Allyn and Bacon.

ΟΟΣΑ, 2001α, σελ.21

ΟΟΣΑ, 2003, σελ. 19

United Nations Educational-Scientific- and Cultural Organization (UNESCO). (1997). *Literacy in the world and its major regions*. Paper presented at the Fifth International Conference on Adult Education, Hamburg, Germany, σελ. 10

Organization for Economic Co-operation and Development. (2003). *Literacy Skills for the*

World of Tomorrow-Further Result from PISA 2000. Paris: OECD, σελ. 17

DSE/CEOV. (1994). Keys to Life, Professional Development Program for Secondary Subject Teachers. Melbourne: Department of School Education/Catholic Education of Victoria, σελ. 329