



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ



ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΥ

ΔΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΝΗΠΙΑ ΣΕ ΚΙΝΔΥΝΟ ΝΑ ΕΜΦΑΝΙΣΟΥΝ ΕΙΔΙΚΕΣ
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ: ΥΛΙΚΟ
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ
ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ**

Λόκκα Γεωργία

Α.Ε.Μ.: 07791

Φλώρινα, 2024

ΛΟΚΚΑ ΓΕΩΡΓΙΑ

«Νήπια σε κίνδυνο να εμφανίσουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Στο Δημοτικό:
Υλικό Δημιουργικής Γραφής για τη Φωνολογική Ενημερότητα».

«Kindergarten children at risk for specific learning disabilities: Creative Writing
Material for Phonological Awareness».

Τριμελής Επιτροπή:

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Αλευριάδου Αναστασία

Βαθμολογητής Β': Κωτόπουλος Τριαντάφυλλος

Βαθμολογήτρια Γ': Βακάλη Άννα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	6
Abstract.....	6
Εισαγωγή.....	7

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

1.1. Ορισμός και περιεχόμενο Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.....	8
1.2. Κατηγοριοποίηση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.....	10
1.3. Χαρακτηριστικά παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	13
1.3.1. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Ανάγνωση.....	16

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Αναγνωστική Κατανόηση

2.1. Ορισμός Φωνολογικής επίγνωσης.....	20
2.2. Επίπεδα Φωνολογικής επίγνωσης.....	22
2.3. Φωνολογική επίγνωση και Ανάγνωση.....	23
2.3.1. Η Ανάδυση του γραμματισμού, φωνολογική επίγνωση και ανάγνωση.....	25
2.4. Δείκτες Πρόβλεψης της Αναγνωστικής επίδοσης.....	29
2.4.1. Έρευνες για τους δείκτες πρόβλεψης αναγνωστικής επίδοσης στην Ελληνική Γλώσσα.....	33
2.5. Η ανάπτυξη του Αναδυόμενου γραμματισμού και της Φωνολογικής επίγνωσης...36	
2.5.1. Αναγκαιότητα διδασκαλίας Φωνολογικής επίγνωσης στην προσχολική ηλικία.....	38
2.6. Άξονες ανάπτυξης δραστηριοτήτων Φωνολογικής επίγνωσης.....	42
2.7. Ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης σε παιδιά με και χωρίς Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	44

2.7.1. Η μέθοδος Montessori.....	46
2.7.2. Η μέθοδος Elkonin.....	48
2.7.3. Η μέθοδος των Orton-Gillingham.....	48

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Δημιουργική Γραφή

3.1. Προσεγγίσεις της έννοιας της Δημιουργικής Γραφής.....	51
3.2. Δημιουργική Γραφή και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.....	55
3.3. Η Δημιουργική Γραφή στο Νηπιαγωγείο.....	57
3.3.1. Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο.....	60
3.3.2. Δημιουργική γραφή και παιδιά σε κίνδυνο να εμφανίσουν Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	62
3.3.3. Διδακτικές Προσεγγίσεις Δημιουργικής γραφής για τις Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	64
3.3.4. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	67
3.4. Η συμβολή της Δημιουργικής γραφής στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης.....	70
3.4.1. Ο ρόλος της Παιδικής λογοτεχνίας και των Εικονογραφημένων βιβλίων.....	73

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Προτεινόμενες Δημιουργικές δραστηριότητες για το Νηπιαγωγείο

4.1. Η διδασκαλία της Γλώσσας μέσα από τη Δημιουργική Γραφή.....	76
4.2. Γενικές αρχές δραστηριοτήτων.....	77

4.3. Φωνολογική ευαισθητοποίηση μέσα από τα βιβλία του Ευγένιου Τριβιζά στο Νηπιαγωγείο.....	79
Συζήτηση.....	105
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	110

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Δημιουργική Γραφή» που προσφέρεται από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας σε συνεργασία με το Τμήμα Κινηματογράφου του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Αυτή η εργασία αποτελεί μια βιβλιογραφική έρευνα, στην οποία αναζητάται ο βαθμός συμβολής της Δημιουργικής Γραφής στην ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης νηπίων μαθητών που κινδυνεύουν να εμφανίσουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο δημοτικό. Ειδικότερα μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση, εξετάζεται η χρήση της Δημιουργικής Γραφής ως προς τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για την Φωνολογική επίγνωση στην προσχολική ηλικία, στο γνωστικό πεδίο της Γλώσσας. Τέλος, παρουσιάζονται λεπτομερώς προτεινόμενες δημιουργικές δραστηριότητες, όπου περιγράφονται οι στόχοι, τα υλικά καθώς και οι μαθησιακές περιοχές σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση και τις αρχές της δημιουργικής γραφής.

Λέξεις – κλειδιά: Δημιουργική Γραφή (ΔΓ), Φωνολογική Επίγνωση, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ), Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Νηπιαγωγείο, προβλεπτικός παράγοντας, Διαμόρφωση εκπαιδευτικού υλικού, Δημιουργικές δραστηριότητες.

Abstract

The present dissertation is prepared in the framework of the Postgraduate Studies Program "Creative Writing" offered by the Department of Preschool Education of the University of Western Macedonia in collaboration with the Department of Film Studies of the Aristotle University of Thessaloniki. This work constitutes a bibliographic study aiming to investigate the contribution of Creative Writing to enhancing the phonological awareness of preschool children who are at risk of developing specific learning disabilities in the primary school. Specifically, through a literature review, the use of Creative Writing in developing educational materials for Phonological Awareness in preschool age, within the cognitive field of language, is examined. Finally, detailed creative activities are presented, outlining the objectives, material

diagraph, and learning areas according to the Detailed Curriculum for Preschool education and the principles of Creative Writing.

Keywords: Creative Writing (CW), Phonological Awareness, Specific Learning Disabilities (SLD), Primary Education, Preschool, predictive factor, Educational Material Development, Creative Activities.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η απόκτηση της ικανότητας ανάγνωσης, είναι αναγκαία για την εκτέλεση απλών καθημερινών δραστηριοτήτων. Βάσει ερευνών υπογραμμίζεται, η σημασία της φωνολογικής επίγνωσης στην προσχολική ηλικία και η σχέση της με τις αναγνωστικές δεξιότητες στην αρχή της σχολικής πορείας. Για να εκπαιδευτεί ένα παιδί στην ανάγνωση και την γραφή, απαιτεί να κατανοήσει νωρίς τη δομή των λέξεων, τις συλλαβές και τα φωνήεντα και στη συνέχεια να συνδέσει αυτά τα στοιχεία με τις γραπτές μορφές τους. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, που εμφανίζονται στην κατάκτηση και χρήση της γλώσσας, τις οποίες συνδέουμε με την κατανόηση και παραγωγή προφορικού ή γραπτού λόγου ή τις μαθηματικές δεξιότητες. Στην παρούσα έρευνα, θα μελετηθεί η σχέση μεταξύ των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και της φωνολογικής επίγνωσης στο νηπιαγωγείο, εστιάζοντας στους παράγοντες που επηρεάζουν την ενίσχυση αυτής της επίγνωσης. Επιπλέον, θα παρουσιαστεί υλικό και δραστηριότητες που βοηθούν στην ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης των νηπίων, ώστε να προληφθούν πιθανές δυσκολίες στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων, οι οποίες θα μπορούσαν να δημιουργήσουν προβλήματα στη μελλοντική ανάγνωση με την έναρξη της σχολικής πορείας. Αυτό το εγχείρημα δεν θα μπορούσε να επιτευχθεί, χωρίς την συμβολή και τη χρήση της Δημιουργικής Γραφής τόσο στην ανάπτυξη του συγκεκριμένου γνωστικού πεδίου, όσο και στην διδασκαλία του. Συνεπώς, παρουσιάζονται ενδεικτικές προτάσεις δημιουργικής εκπαιδευτικής παρέμβασης αλλά και προτεινόμενες δημιουργικές δραστηριότητες για την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες

1.1. Ορισμός και περιεχόμενο Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Τα τελευταία χρόνια, οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ), έχουν καταστεί κεντρικό θέμα πολλών επιστημονικών κλάδων, καθώς επηρεάζουν σημαντικά τη σχολική επιτυχία των μαθητών. Η ποικιλομορφία των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΕΜΔ, λόγω της φύσης των δυσκολιών, αλλά και της αλληλεπίδρασης με τη διδασκαλία, καθιστά αυτό το θέμα ιδιαίτερα σύνθετο, απασχολώντας με ένταση, τόσο τους γονείς όσο και τους εκπαιδευτικούς.

Η ανάγκη για έγκαιρη παρέμβαση και εκπαιδευτική υποστήριξη είναι πρωταρχική, καθώς πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες καθημερινά, χωρίς να λαμβάνουν αποτελεσματική εκπαιδευτική υποστήριξη. Είναι σημαντικό, να αντιληφθούμε την ετερογένεια των ΕΜΔ και να αντιμετωπίσουμε τα προβλήματα κατά τρόπο προσαρμοσμένο στις ανάγκες κάθε μαθητή (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Ο όρος "Μαθησιακές Δυσκολίες", εισήχθη το 1962 από τον ψυχολόγο και ειδικό παιδαγωγό Samuel Kirk, παρόλο που στη διεθνή βιβλιογραφία, ήδη από τη δεκαετία του 1880 υπήρχαν αναφορές σε άτομα που είχαν απροσδόκητα ακαδημαϊκά προβλήματα. Σύμφωνα με τον παιδαγωγοκεντρικό ορισμό του Kirk (1962), το σύνολο των παιδιών με «Μαθησιακές Δυσκολίες», εμφανίζουν κάποια διαταραχή που συνδέεται άρρηκτα με τη διαταραχή της ανάπτυξης σε μια ή περισσότερες λειτουργίες του γραπτού ή του προφορικού λόγου ή ακόμα και των μαθηματικών και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου. Οι διαταραχές αυτές εμφανίζονται στον λόγο, στη σκέψη, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην κατανόηση, στην ορθογραφία ή στην αριθμητική και σχετίζονται με τις αντιληπτικές ανεπάρκειες, τη δυσλεξία, την εξελικτική αφασία, την εγκεφαλική βλάβη, την ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, κλπ. Δεν περιλαμβάνονται άτομα με δυσκολίες μάθησης που προκύπτουν λόγω των αισθητηριακών ή κινητικών τους δυσλειτουργιών, της οπτικής, ακουστικής ή κινητικής τους ανεπάρκειας, της νοητικής τους αναπηρίας, συναισθηματικής τους διαταραχής ή λόγω των στερημένων σε ερεθίσματα περιβαλλόντων μάθησης.

Στη συνέχεια, για το ζήτημα των ΕΜΔ διατυπώθηκαν διάφοροι ορισμοί, τόσο στη διεθνή, όσο και στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία. Ωστόσο, λόγω της πολυπλοκότητάς της, ήταν δύσκολο να διατυπωθεί ένας κοινός ορισμός, καθώς οι ΕΜΔ δεν αποτελούν μόνο μια ιδιαίτερη παθολογική κατάσταση με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Με το θέμα αυτό ασχολήθηκαν επιστήμονες διαφορετικών κλάδων, που ο καθένας επιχείρησε από τη δική του σκοπιά να διατυπώσει έναν ορισμό. Διαμορφώθηκαν ιατροκεντρικοί ορισμοί που έδιναν έμφαση στην αιτιολογία και παιδαγωγικοκεντρικοί ορισμοί που έδιναν έμφαση στη συμπτωματολογία και την αντιμετώπιση (Τζουριάδου, 2011).

Παρά την πολυπλοκότητα της θεματολογίας, ο ορισμός του National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD, 1988), έχει γίνει ευρέως αποδεκτός, υπογραμμίζοντας την ετερογένεια των δυσκολιών, την ενδογενή αιτιολογία και την πιθανή συνύπαρξη με άλλα προβλήματα. Πιο συγκεκριμένα, στον ορισμό οι ΕΜΔ, αναφέρονται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών με σημαντικές δυσκολίες στην απόκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, της συλλογιστικής ή των μαθηματικών ικανοτήτων. Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς στο άτομο και θεωρείται ότι οφείλονται, σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Συχνά μπορεί να συνυπάρχουν και με άλλες καταστάσεις αναπηρίας, όπως αισθητηριακές διαταραχές, νοητική αναπηρία, κοινωνικές ή συναισθηματικές διαταραχές και με περιβαλλοντικού τύπου επιδράσεις, όπως πολιτισμική αποστέρηση, ανεπαρκή διδασκαλία κ.α., χωρίς ωστόσο να είναι άμεσο το αποτέλεσμα των συνθηκών αυτών (Hammil, 1990· Παντελιάδου, 2011).

Η ανάπτυξη του θέματος, εμπλουτίζεται με αναφορές σε νομικά πλαίσια, όπως το Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA, 2004) και το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (DSM-V, 2013), που κατοχυρώνουν και περιγράφουν τις ΕΜΔ. Βάσει του IDEA (2004), στις ΕΜΔ δεν περιλαμβάνονται προβλήματα μάθησης που είναι κατά κύριο λόγο αποτέλεσμα αισθητηριακών ή κινητικών αναπηριών, νοητικής αναπηρίας, συναισθηματικών διαταραχών ή εξωγενών παραγόντων (περιβαλλοντικοί, πολιτισμικοί ή οικονομικοί). Αντίστοιχα, σύμφωνα της τελευταίας ταξινόμησης του DSM -V, οι ΕΜΔ έχουν να κάνουν με τη δυσλειτουργία του ατόμου στην ανάγνωση, στην γραπτή έκφραση ή και στα μαθηματικά (American Psychiatric Association, 2013). Περιγράφονται ως σημαντικές δυσκολίες στην ακαδημαϊκή επιτυχία και σε τομείς της μάθησης και της

συμπεριφοράς, χωρίς να αποδίδονται τα αίτια των δυσκολιών τους σε ιατρικούς, εκπαιδευτικούς, περιβαλλοντικούς ή ψυχιατρικούς παράγοντες (NJCLD, 2014).

Στο σύνολό του, το κείμενο προσφέρει ένα πλαίσιο κατανόησης των ΕΜΔ, αναδεικνύοντας τη σημασία της διαφοροποιημένης προσέγγισης και παρέχοντας πρακτικές πληροφορίες για την εκπαιδευτική παρέμβαση. Προβάλλεται η ανάγκη για έγκαιρη διάγνωση και παροχή υποστήριξης, προκειμένου να αντιμετωπιστούν απρόσμενες δυσκολίες που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επιτυχία και τη συμπεριφορά των μαθητών. Η παράθεση του ποσοστού των μαθητών που φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής με διάγνωση ΕΜΔ (50%) και το ποσοστό που αφορούν δυσκολίες στην ανάγνωση (80%), προσδίδει περαιτέρω πληροφορίες για το εύρος επιρροής των ΕΜΔ (Kavale & Forness, 2000· Παντελιάδου, 2004).

Εν κατακλείδι, σε ένα πιο ευρύτερο φάσμα μπορούν να σκιαγραφηθούν ορισμένα στοιχεία που διαφοροποιούν τους μαθητές με ΕΜΔ από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους ή από μαθητές με άλλες δυσκολίες. Επομένως, τα κοινά σημεία των ορισμών που έχουν δοθεί κατά καιρούς, συγκλίνουν στο ότι οι μαθητές με ΕΜΔ: α) αποτελούν μία ανομοιογενή ομάδα διαταραχών β) οι δυσκολίες τους είναι εγγενείς στο άτομο, γ) συνοδεύουν το άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, δ) αποτελούν απρόσμενες δυσκολίες που αντιμετωπίζει το άτομο και δεν σχετίζονται με το νοητικό δυναμικό του και ε) δεν είναι συνέπεια νοητικής υστέρησης ή και άλλης σοβαρής ψυχολογικής διαταραχής (Πλωμαρίτου, 2010).

1.2. Κατηγοριοποίηση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Η δυσκολία στη μελέτη των ΕΜΔ είναι πραγματική, λόγω της εκτενούς ανομοιογένειας των χαρακτηριστικών τους. Η χρήση του όρου έχει επικεντρωθεί κυρίως σε κάθε μορφή σχολικής υπο-επίδοσης, αναφερόμενη κυρίως σε δυσκολίες σχολικής μάθησης που αντιμετωπίζουν μαθητές με ΕΜΔ και αφορούν κυρίως το χειρισμό των μορφών λόγου (ανάγνωση και γραφή), της λογικής σκέψης και σε ορισμένες περιπτώσεις το χειρισμό των μαθηματικών ικανοτήτων.

Οι βασικές κατηγορίες των ΕΜΔ, όπως καταγράφονται από την Παντελιάδου (2011), συνοψίζονται: στις δυσκολίες στην ανάγνωση, στην παραγωγή γραπτού λόγου και στα μαθηματικά. Κατά την τελευταία ταξινόμηση των ψυχικών διαταραχών και των διαταραχών συμπεριφοράς του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, οι ΕΜΔ

αναφέρονται ως «Ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων» και περιλαμβάνουν 1) την Ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, 2) την Ειδική διαταραχή του συλλαβισμού, 3) την Ειδική διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων 4) τη Μικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων, 5) Άλλες αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων και 6) την Αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων, μη καθοριζόμενη αλλιώς (Αθανασιάδου & Αγαλιώτης, 2017).

Πιο συγκεκριμένα η σύνδεση με τη νομοθεσία, όπως ο Νόμος 3699/2008 στο άρθρο 3, προσφέρει ένα πλαίσιο για τον εντοπισμό και την αντιμετώπιση των ΕΜΔ στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στη παραπάνω νομοθεσία, ως ΕΜΔ αναφέρονται η δυσλεξία, η δυσγραφία, η δυσαριθμησία, η δυσαναγνωσία και η δυσορθογραφία. Συνήθως, ο εντοπισμός των ΕΜΔ έπεται της σχολικής αποτυχίας του μαθητή. Η ένταξη ωστόσο, ενός παιδιού στην παραπάνω κατηγοριοποίηση των ΕΜΔ, παρουσιάζει διαφορές ανάλογα με τη χώρα, τη διαγνωστική ομάδα και τη γνωστική περιοχή στην οποία εμφανίζονται οι δυσκολίες. Κι αυτό, γιατί η μελέτη των ΕΜΔ είναι εκτενής και ανομοιογενής (Τζιβνίκου, 2015).

Ειδικότερα, σύμφωνα με το DSM-V (2013), η διάγνωση της ειδικής μαθησιακής διαταραχής απαιτεί την ύπαρξη συστηματικών δυσκολιών στην ανάγνωση, τη γραφή, την αριθμητική ή στις μαθηματικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια της συνήθους εκπαίδευσης. Αυτές οι δυσκολίες μπορεί να περιλαμβάνουν ανακριβή και προσποιητή ανάγνωση, δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου, ασάφεια και δυσκολία στην έκφραση, καθώς και ανακριβή μαθηματική επιχειρηματολογία σε συνδυασμό με προβλήματα στην ανάκληση αριθμητικών στοιχείων. Οι τρέχουσες ακαδημαϊκές επιδόσεις μπορεί να μην ανταποκρίνονται στο μέσο όρο της βαθμολογίας, όσον αφορά σε πολιτισμικά και γλωσσικά αναγνωστικά τεστ. Η ειδική αυτή, μαθησιακή διαταραχή διαγιγνώσκεται μέσω κλινικής αξιολόγησης του ιστορικού του ατόμου, συμπεριλαμβανομένων του αναπτυξιακού, εκπαιδευτικού, οικογενειακού και ιατρικού ιστορικού, καθώς και μέσω αξιολογήσεων και παρατηρήσεων από τον εκπαιδευτικό (American Psychiatric Association, 2013).

Συγκεκριμένα, η χρήση του όρου "δυσλεξία" έχει μειωθεί σημαντικά σήμερα, καθώς αφαιρέθηκε από την τρέχουσα έκδοση των διαγνωστικών κριτηρίων DSM-V (2013). Επιπλέον, παρατηρείται ότι συχνά ο όρος "δυσλεξία" χρησιμοποιείται εσφαλμένα για να περιγράψει το σύνολο των διαταραχών μάθησης, ενώ στην

πραγματικότητα αναφέρεται κυρίως σε μία εκ των αυτών. Ειδικότερα, τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση (ζήτημα που θα μελετηθεί στο επόμενο κεφάλαιο), εμφανίζουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Καθυστέρηση στην εξοικείωση με τη διαδικασία της ανάγνωσης, η οποία συνεπάγεται χαμηλότερη πρόοδο σε σχέση με τους συμμαθητές τους.
- Προβλήματα στην αναγνώριση γραμμάτων και συλλαβών.
- Δυσκολία στην αποκωδικοποίηση απλών και γνωστών λέξεων.
- Σύγχυση μεταξύ γραμμάτων που μπορεί να μοιάζουν οπτικά ή ακουστικά.
- Λάθη στην ορθογραφία και στην σύνταξη, όπως παράλειψη, προσθήκη, παραμόρφωση ή αντικατάσταση γραμμάτων, συλλαβών ή λέξεων.
- Προβλήματα στην συνέχεια και στην ολοκλήρωση προτάσεων και στην μετάβαση από μία γραμμή σε μία άλλη κατά την ανάγνωση.
- Δυσκολία στην κατανόηση της σημασίας των σημείων στίξης κατά την ανάγνωση.
- Δυσκολία στην ανάγνωση πολυσύλλαβων λέξεων ή λέξεων με πολύπλοκες δομές.
- Αργός ρυθμός ανάγνωσης και μειωμένη ταχύτητα.
- Επαναλαμβανόμενα λάθη και προβλήματα στην αναγνώριση και κατανόηση του κειμένου.
- Αποκλίσεις στην προφορά φωνηέντων και δυσκολίες φωνολογικής επίγνωσης.
- Ανακρίβειες στον σχηματισμό λέξεων.
- Εμφάνιση δυσκολίας λόγω της ομοιότητας γραμμάτων, όπως τα δ, θ, β ή Λ, Ν ή N, Μ ή ζ, ξ ή γ, χ ή θ, φ.
- Δυσκολία στη διάκριση των σημαντικών πληροφοριών και την ανάλυση της κεντρικής ιδέας του κειμένου.

Συνοπτικά, η παραπάνω καταγραφή χαρακτηριστικών για άτομα με ειδική αναγνωστική διαταραχή, χαρακτηρίζεται από τη σημαντική μείωση της αναγνωστικής επίδοσης που μπορεί να εμφανίζουν αυτά (ακρίβεια, ταχύτητα, κατανόηση) συγκριτικά με το αναμενόμενο επίπεδο για την ηλικία, τη νοημοσύνη και την εκπαίδευση που τους παρέχεται. Αυτές οι δυσκολίες είναι κρίσιμες, καθώς η κατανόηση της ανάγνωσης είναι ουσιώδης σε όλα τα μαθήματα και οι απαιτήσεις αυξάνονται με την πάροδο του χρόνου. Επιπλέον, σημειώνεται ότι άτομα με αναγνωστικές διαταραχές μπορεί να

έχουν φυσιολογική ή ακόμα και υψηλή νοημοσύνη και ενδέχεται να επιδεικνύουν εξαιρετικές ικανότητες σε άλλους τομείς όπως τα μαθηματικά, η μουσική και η ζωγραφική (Μπόντη, 2013).

1.3. Χαρακτηριστικά παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Σύμφωνα με τον κυρίαρχο όρο, οι ΕΜΔ, αντιπροσωπεύουν μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών. Αν και δεν υπάρχει σαφές κεντρικό προφίλ ατόμων με ΕΜΔ, ορισμένοι μαθητές με ΕΜΔ παρουσιάζουν χαρακτηριστικά που συνδέονται με αυτές τις διαταραχές. Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε την ετερογένεια αυτών των δυσκολιών, καθώς εκδηλώνονται με διάφορους τρόπους και βαθμούς σε διάφορες γνωστικές περιοχές (Τζιβινίκου, 2015). Ορισμένα χαρακτηριστικά που αφορούν τη γνωστική ανάπτυξη και τις γνωστικές λειτουργίες, τα κίνητρα, τη συμπεριφορά και την κοινωνική ανάπτυξη, συναντώνται σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό σε αρκετούς μαθητές (Παντελιάδου, 2011).

Παρόλο που η έννοια των ΕΜΔ έχει εξελιχθεί μέσω της βιβλιογραφίας και της νομοθεσίας, πολλά παιδιά μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή και άλλες δραστηριότητες μάθησης χωρίς να έχουν απαραίτητα διαγνωστεί με ΕΜΔ. Είναι σημαντικό να αναγνωριστούν αυτές οι δυσκολίες και να σχεδιαστούν κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Η αναγνώριση των ΕΜΔ συνήθως συμβαίνει μετά από περίοδο σχολικής αποτυχίας, με διαγνωστικές κατηγορίες που προτείνονται από διεθνείς οργανισμούς όπως ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ICD-10, 1983). Είναι πιθανό να υπάρχουν παιδιά που παρουσιάζουν λίγα ή περισσότερα από τα χαρακτηριστικά των δυσκολιών αυτών. Κυρίως χαρακτηριστικά που παρατηρούνται σε μαθητές με ΕΜΔ αφορούν την αντίληψη, την προσοχή, τη γλώσσα, τη μνήμη, τις μεταγνωστικές δεξιότητες, τα κίνητρα, τις κοινωνικές σχέσεις και τη συναισθηματική εξέλιξη (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την αντίληψη, οι μαθητές με ΕΜΔ εμφανίζουν δυσκολίες στην οπτική και ακουστική επεξεργασία. Σε πολλές περιπτώσεις, οι δυσκολίες αυτές εκδηλώνονται από τα πρώιμα στάδια της εκπαίδευσης, επηρεάζοντας την ανάγνωση (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Παρατηρούνται προβλήματα στην

αντίληψη χώρου, στη διάκριση σχημάτων και λεπτομερειών, καθώς και στην οπτική μνήμη και ακολουθία. Επιπλέον, μπορεί να παρατηρηθεί αδεξιότητα στις κινήσεις και προβλήματα στον προσανατολισμό, τόσο στην προσχολική ηλικία όσο και σε μεγαλύτερες ηλικίες (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2004). Παρόλα αυτά, τόσο οι παράγοντες της οπτικής, όσο και της ακουστικής αντίληψης δεν αποτιμώνται πια ως κύρια χαρακτηριστικά των ΕΜΔ, καθώς άλλοι παράγοντες επιδρούν περισσότερο στην αναγνωστική ικανότητα (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Σχετικά με την προσοχή, οι μαθητές μπορεί να αντιμετωπίζουν προβλήματα στον έλεγχο της αντίδρασής τους σε ακαδημαϊκές εργασίες, με την προσοχή τους να έχει μικρή διάρκεια και να αποσπάται εύκολα (Τζιβινίκου, 2015). Αξίζει να σημειωθεί πως αυτά τα προβλήματα διαφέρουν από εκείνα των μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητα τόσο ως προς την αιτιολογία, όσο και ως προς τα ποιοτικά χαρακτηριστικά και την ένταση τους και απαιτούν κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (Παντελιάδου, 2011).

Παράλληλα, όσον αφορά τη γλώσσα, παιδιά με ΕΜΔ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον τομέα των αναγνωστικών δεξιοτήτων και στον προφορικό λόγο. Υπάρχουν υποθέσεις σχετικά με το φωνολογικό έλλειμμα ή το διπλό έλλειμμα ως αιτία των προβλημάτων της ανάγνωσης και του γραπτού λόγου (Παντελιάδου, 2011). Σύμφωνα με την πρώτη, ένα φωνολογικό έλλειμμα είναι η αιτία των προβλημάτων της ανάγνωσης και κατόπιν του γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, τα προβλήματα αυτά εντοπίζονται στην φωνολογική επίγνωση των μαθητών με ΕΜΔ και αφορούν την αναγνώριση και το χειρισμό των ξεχωριστών μερών του προφορικού λόγου. Οι μαθητές δυσκολεύονται να αναλύσουν φωνολογικά μέρη σε μικρότερα τμήματα (π.χ. προτάσεις σε λέξεις ή λέξεις σε συλλαβές), να αναγνωρίσουν ή να συνθέσουν ομοιοκαταληξία, να σχηματίσουν ή να αντιστρέψουν φωνήματα (Κωτούλας & Παντελιάδου, 2003). Σύμφωνα, όμως, με την υπόθεση του διπλού ελλείμματος, το φωνολογικό έλλειμμα μπορεί συνυπάρχει με την ελλιπή ικανότητα των μαθητών να κατονομάζουν με αυτόματο τρόπο οπτικά σύμβολα, γράμματα, χρώματα, αριθμούς και αντικείμενα (Παντελιάδου, 2011).

Παράλληλα, οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν προβλήματα στο μνημονικό σύστημα, δηλαδή στην εργαζόμενη, όσο και στη μακρόχρονη μνήμη. Οι μαθητές με δυσκολίες στη μνήμη, χαρακτηρίζονται από περιορισμένη ικανότητα ανάκλησης

αντικειμένων ή ερεθισμάτων στο χώρο αλλά και επαναφοράς στη μνήμη μιας ακολουθίας από αριθμούς, γράμματα ή αντικείμενα. Δυσκολεύονται να συγκρατήσουν οδηγίες, να απαγγείλουν και να αποστηθίσουν ποιήματα ή τραγούδια και να απομνημονεύσουν μαθηματικούς πίνακες (Τζιβινίκου, 2015).

Ακόμα, οι μαθητές με ΕΜΔ εμφανίζουν ελλείψεις στις μεταγνωστικές δεξιότητες. Δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τις απαιτήσεις ενός γνωστικού έργου, τις αγνοούν ή τις παρερμηνεύουν κι ως εκ τούτου παραιτούνται εύκολα, προσπαθώντας να αποφύγουν την αποτυχία. Ενδέχεται να εμπλακούν στο έργο, όμως δίχως ευελιξία και με άσκοπες ενέργειες ή ακόμα ενδέχεται να προχωρούν σε λάθος επιλογές και να αξιοποιούν αναποτελεσματικά το γνωστικό τους υπόβαθρο, με αποτέλεσμα συχνά να αποτυγχάνουν. Διαθέτουν περιορισμένες, απλές και ασύμβατες με την ηλικία τους στρατηγικές. Απόρροια των παραπάνω, είναι ότι οι μεταγνωστικές ελλείψεις τους επηρεάζουν την επίδοση και τη σχολική τους πορεία (Παντελιάδου, 2011)

Επίσης, διακρίνονται για την έλλειψη ισχυρών κινήτρων. Οι μαθητές με ΕΜΔ δεν διαθέτουν ισχυρά κίνητρα και διατηρούν μια περισσότερο παθητική στάση απέναντι στη μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, οι πολλαπλές αποτυχίες που βιώνουν κατά τη σχολική τους ζωή, τους οδηγούν σε απόσυρση και απεμπλοκή από γνωστικά έργα, ούτως ώστε να αποφύγουν μια ενδεχόμενη νέα αποτυχία (Βουγιούκας, 2015). Ακόμη και σε περιπτώσεις επίτευξης ενός έργου, αποδίδουν την επιτυχία τους σε εξωγενείς παράγοντες, όπως η τύχη και η βατότητα του έργου, δεν αναγνωρίζουν την αξία τους και διατηρούν τη «μαθημένη αβοηθησία» (Valas, 2001).

Εξίσου σημαντικά με τα γνωστικά, είναι και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Οι μαθητές με ΕΜΔ, έχουν την τάση προς κοινωνική απομόνωση. Βιώνουν την κοινωνική απομόνωση και απόρριψη των συμμαθητών τους, γεγονός που συχνά οδηγεί σε απόσυρση, μη αποδεκτές συμπεριφορές ή ακόμη και διακοπή της φοίτησης στο σχολείο (Παντελιάδου, 2011). Συνάπτουν συνήθως δεσμούς φιλίας με παιδιά μικρότερης ηλικίας ή συνομηλίκους με ΕΜΔ (Wiener & Schneider, 2002). Σπουδαίο ρόλο στην κάμψη των παραπάνω, διαδραματίζουν η υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον, η θετική ενίσχυση από τους εκπαιδευτικούς και η ύπαρξη αμοιβαίων φιλικών σχέσεων (Κουρκούτας και συν., 2015).

Τέλος, παιδιά με ΕΜΔ βιώνουν σημαντικά περισσότερα αρνητικά και λιγότερα θετικά συναισθήματα, σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Οι παράγοντες συναισθηματικής εξέλιξης που έχουν ήδη διερευνηθεί και συνδεθεί με τις ΕΜΔ είναι το άγχος, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η αυτοαντίληψη καθώς και οι αυξημένες πιθανότητες κατάθλιψης (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2004).

Συνοψίζοντας, αξίζει να σημειωθεί πως για να κατανοηθούν περαιτέρω οι ΕΜΔ, απαιτείται η συμβολή της διεπιστημονικής αξιολόγησης, για την πλήρη καταγραφή των χαρακτηριστικών τους και την αποτελεσματική εκπαιδευτική παρέμβαση. Κανένα από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, δεν είναι αρκετό ώστε να καθορίσει το βαθμό αποτύπωσης ΕΜΔ σε ένα παιδί κι ούτε είναι υποχρεωτικό να παρουσιάζει όλα τα χαρακτηριστικά το παιδί αυτό καθ' αυτό. Στην παρούσα εργασία, εστιάζεται το ενδιαφέρον κυρίως σε χαρακτηριστικά παιδιών με δυσκολίες στο γλωσσικό τομέα δεξιοτήτων και πιο συγκεκριμένα στην αναγνωστική επίδοση, απόρροια της ελλιπούς φωνολογικής τους επίγνωσης.

1.3.1. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Ανάγνωση

Ένα από τα βασικά ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΕΜΔ, αφορά την αναγνωστική διαδικασία και ειδικότερα την αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και την κατανόηση γραπτών κειμένων (Archer, Gleason & Vachon, 2003). Αυτό επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι το 80% των μαθητών με ΕΜΔ αντιμετωπίζει προβλήματα στην αποκωδικοποίηση και την κατανόηση γραπτών κειμένων (Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001 · Joseph, 2002). Ειδικότερα:

- ***Δυσκολίες αναγνωστικής αποκωδικοποίησης***

Στον τομέα της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, οι περισσότεροι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες, κυρίως στην ταχύτητα αποκωδικοποίησης των λέξεων (Siegel, 2003 · Wolf, Miller & Donnelly, 2000). Αυτό είναι παρατηρήσιμο σε όλες τις γλώσσες και ηλικίες. Στα πρώιμα στάδια, εμφανίζονται προβλήματα στο χειρισμό της δομής του προφορικού λόγου, ενώ στις υψηλότερες τάξεις, η ανεπαρκής αποκωδικοποίηση επηρεάζει την κατανόηση του νοήματος του κειμένου (Παντελιάδου, 2011). Στο νηπιαγωγείο και στην αρχή της φοίτησης στο δημοτικό, οι δυσκολίες των παιδιών με ΕΜΔ, εκδηλώνονται στο χειρισμό της δομής του προφορικού λόγου. Παρουσιάζεται ένα έλλειμμα φωνολογικής επεξεργασίας, το

οποίο είναι πιθανό να δυσκολέψει τα παιδιά στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν την αλφαβητική αρχή και τους μηχανισμούς αποκωδικοποίησης (Κωτούλας, 2003). Στις άλλες τάξεις του δημοτικού, η φτωχή αποκωδικοποίηση, επηρεάζει και την κατάκτηση του νοήματος που είναι ο σκοπός της ανάγνωσης. Αυτό συμβαίνει γιατί μεγάλο μέρος της προσοχής του ατόμου, είναι στραμμένο στο χειρισμό του κώδικα, με αποτέλεσμα να μη είναι δυνατή η νοηματική επεξεργασία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ύπαρξη μιας γενικότερης αναγνωστικής δυσκολίας, καθώς και αδυναμία αναγνωστικής κατανόησης (Παντελιάδου, 2011).

Συχνά προβλήματα που αντιμετωπίζουν παιδιά με ΕΜΔ περιλαμβάνουν την αποκωδικοποίηση και αφορούν την ελλιπή φωνολογική επεξεργασία, τη δυσκολία στο χειρισμό φωνημάτων σε δραστηριότητες όπως η ανάλυση, η αφαίρεση και η παραγωγή ομοιοκαταληξίας, την κομπιαστή αποκωδικοποίηση, ιδιαίτερη δυσκολία στην αποκωδικοποίηση συμφωνικών συμπλεγμάτων, ανοίκειων ή/και πολυσύλλαβων λέξεων, το πτωχό οπτικό λεξιλόγιο συχνόχρηστων λέξεων, την αποκωδικοποίηση βασισμένη στη γράμμα προς γράμμα κειμενική επεξεργασία, την ύπαρξη πολλών λαθών, αντικαταστάσεων, παραλείψεων, αντιμεταθέσεων γραμμάτων και τις αντικαταστάσεις λέξεων που μπορεί να μη σχετίζονται ούτε με το νόημα, ούτε με το σχήμα της λέξης (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2004).

- ***Δυσκολίες στην ευχέρεια της ανάγνωσης***

Επιπλέον, οι μαθητές με ΕΜΔ μπορεί να αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ευχέρεια της ανάγνωσης, που επηρεάζει την κατανόηση του κειμένου. Το περιορισμένο λεξιλόγιο, η φτωχή γνώση υποβάθρου, και η έλλειψη γνώσεων συντακτικού αποτελούν παράγοντες που προκαλούν δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση (Archer et al., 2003 · Smith, 2004). Η ευχέρεια της ανάγνωσης αποτελεί ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της αναγνωστικής διαδικασίας, καθώς συνεισφέρει στην κατανόηση του κειμένου και αποτελεί μια πρώτη ένδειξη για την ύπαρξη αναγνωστικών δυσκολιών (Speece & Ritchey, 2005). Οι μαθητές με ΕΜΔ, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επιτυχή πραγματοποίηση αυτών των διαδικασιών, διαβάζοντας με δυσκολία και αργά, σταματώντας συχνά για να προφέρουν μια λέξη συλλαβιστά ή γράμμα προς γράμμα και επαναλαμβάνοντας μέρη του κειμένου για να το κατανοήσουν (Archer et al., 2003). Τις τελευταίες δύο δεκαετίες η

βιβλιογραφία αναφέρει, ότι η πλειοψηφία των μαθητών με ΕΜΔ στην ανάγνωση σε όλες τις γλώσσες και ηλικίες αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην ταχύτητα αποκωδικοποίησης των λέξεων (Siegel, 2003· Wolf, Miller & Donnelly, 2000). Τέλος, η ευχέρεια εξαρτάται επίσης, από την ικανότητα του παιδιού να επεξεργάζεται γρήγορα μεγάλα τμήματα ή μέρη των λέξεων, υπογραμμίζοντας έτσι τις διαφοροποιήσεις που υπάρχουν σε κάθε γλώσσα. Για παράδειγμα, σε γλώσσες με σύνθετες συλλαβές και δύσκολες ορθογραφίες μπορεί να εμφανίζονται περισσότερο προβλήματα ευχέρειας (Παντελιάδου, 2011).

- ***Δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση***

Οι μαθητές με ΕΜΔ που αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα σε όλες τις παραπάνω δεξιότητες, παρατηρείται πως εμφανίζουν και ελλειμματική αναγνωστική κατανόηση και εμφανίζουν χαμηλή επίδοση στα τεστ αναγνωστικής κατανόησης (American Psychiatric Association, 2013· Snowling, 2000). Συγκεκριμένα, αδυνατούν να παρακολουθήσουν την πορεία της κατανόησής τους και να επέμβουν όταν υπάρξει νοηματικό χάσμα (Μπότσας, 2007). Επιπλέον, το περιορισμένο λεξιλόγιο, η φτωχή και ανοργάνωτη γνώση υποβάθρου, καθώς και η έλλειψη γνώσεων συντακτικού, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόησή τους (Archer et al., 2003· Smith, 2004),.

Ακόμα, η έλλειψη ευχέρειας (ακρίβειας και ταχύτητας) κατά την ανάγνωση, αποτελεί το βασικότερο εμπόδιο στην αναγνωστική κατανόηση ενός κειμένου για τους μαθητές με ΕΜΔ. Όταν ο μαθητής δυσκολεύεται σημαντικά στην αναγνώριση λέξεων (λόγω έλλειψης αυτοματοποίησης), αντιμετωπίζει δυσκολία στην αποκωδικοποίηση των λέξεων καθώς καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια, με αποτέλεσμα να καταναλώνεται μεγάλο μέρος της γνωστικής τους ενέργειας σε αυτή τη διαδικασία και να μην απομένουν αρκετοί γνωστικοί πόροι για την κατανόηση (Mc Namara & Magliano, 2009 · Williams, 2014).

Ειδικότερα, το επόμενο κεφάλαιο εστιάζει στις δυσκολίες φωνολογικής επίγνωσης που αποτελούν κύριο αίτιο εμφάνισης των αναγνωστικών δυσκολιών σε επίπεδο αποκωδικοποίησης, ευχέρειας και κατανόησης κειμένου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ

2.1. Ορισμός Φωνολογικής Επίγνωσης

Ο όρος της «Φωνολογικής Επίγνωσης», αποτελεί μετάφραση του αγγλικού όρου «Phonological Awareness» και σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου για φωνολογική επεξεργασία του λόγου. Συγκεκριμένα, ορίζεται ως η ικανότητα αναγνώρισης των φωνολογικών συστατικών μερών των γλωσσικών μονάδων και του εκούσιου χειρισμού αυτών (Αϊδίνης, 2003), αποτελώντας σημαντική συνιστώσα του αναδυόμενου γραμματισμού.

Στην ελληνική βιβλιογραφία συναντάται ως «φωνολογική ενημερότητα» (Πόρποδας, 1992), ή «φωνολογική επίγνωση και μεταφωνολογική ικανότητα (Μανωλίτσης, 2000)» ή «φωνολογική συνείδηση (Καρυώτης, 1997 · Παπούλια & Τζελέπη, 1997). Στην παρούσα μελέτη, θα υιοθετηθεί ο όρος φωνολογική επίγνωση, γιατί αυτός παραδοσιακά θεωρείται πως εκφράζει πληρέστερα την έννοια της αγγλικής λέξης awareness.

Σήμερα, δεν υπάρχει σχεδόν καμία αμφιβολία για τη σπουδαιότητα της φωνολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας και η σχέση τους έχει αποδειχθεί μέσα από συγχρονικές, διαχρονικές, αλλά και μελέτες παρέμβασης (Βλασσοπούλου και συν., 2007· Μανωλίτσης, 2000 · Πόρποδας, 2002).

Για τους Padeliadu, Kotoulas και Botsas (1998), η φωνολογική επίγνωση αποτελεί μια μεταγλωσσική δεξιότητα και αναφέρεται συγκεκριμένα στη σαφή κατανόηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη: συλλαβές και φωνήματα. Επίσης, αναφέρεται στην αναγνώριση των φωνολογικών δομών των λέξεων και στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τις δομές του λόγου και να επιδρά σε αυτές (Blachman, 1994). Η ικανότητα αυτή περιλαμβάνει όχι μόνο την κατανόηση και παραγωγή λόγου για επικοινωνιακούς σκοπούς, αλλά και την δεξιότητα διάκρισης της διαφοράς μεταξύ της δομής της γλώσσας και του επικοινωνιακού της σκοπού.

Για τον Πόρποδα (2002), η φωνολογική επίγνωση, αποτελεί την ικανότητα του ατόμου να περνά στα «αδιαφανή» στοιχεία της γλώσσας. Με την ικανότητα αυτή

μάλιστα, είναι σε θέση να χειρίζεται τα μικρότερα δομικά μέρη της, όπως είναι οι συλλαβές και τα φωνήματα. Ορίζεται ως η κατηγορία της μεταγλωσσικής επίγνωσης στο φωνολογικό συστατικό της γλώσσας περιλαμβάνοντας τα φωνήματα, τις συλλαβές με τα ενδοσυλλαβικά τους χαρακτηριστικά και την ομοιότητα των λέξεων ως προς την κατάληξη τους (Μαγουλά, 2000). Η συλλαβική επίγνωση, είναι το πρώτο στάδιο φωνολογικής επίγνωσης και σχετίζεται με το διαχωρισμό της λέξης σε συλλαβές.

Οι Μουζάκη και συν. (2007) χαρακτηρίζουν ως φωνολογική επίγνωση, την δεξιότητα του ατόμου να κάνει συνειδητή χρήση των μερών του γλωσσικού συστήματος, χωρίς να επεξεργάζεται το νόημα των λεκτικών συνόλων. Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011), η ικανότητα αυτή, δεν αποτελεί μια μονοδιάστατη γνωστική δεξιότητα. Απαρτίζεται από σύνολο δεξιοτήτων που αντιστοιχούν σε διαφορετικά επίπεδα, περιλαμβάνοντας και άλλες δεξιότητες όπως η ανάλυση, η σύνθεση, η διάκριση, η απομόνωση, η αφαίρεση και η αντιστροφή φωνολογικών μονάδων.

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Knoblauch (2008), η ικανότητα της επίγνωσης, ορίζεται ως το κλειδί για το χειρισμό ήχων και λέξεων, οι οποίες συμβάλλουν καθοριστικά στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Οι δεξιότητες αυτές αποτελούν:

- την ικανότητα για αναγνώριση λέξεων που ομοιοκαταληκτούν,
- την αναγνώριση λέξεων μέσα σε προτάσεις,
- την ικανότητα αντιστροφής φωνημάτων μέσα σε λέξεις,
- την αντιστροφή συλλαβών μέσα σε λέξεις, τη διαγραφή φωνημάτων,
- την αναγνώριση ήχων μέσα στις λέξεις,
- την αντιστροφή των ήχων,
- την αφαίρεση ή προσθήκη ήχων
- και το χειρισμό κάθε μορφής ήχων και φωνημάτων.

Συνεπώς, είναι φανερό πως δεν υπάρχει μεγάλη απόκλιση ως προς τους ορισμούς της φωνολογικής επίγνωσης, τόσο στην ξενόγλωσση, όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία. Για τους περισσότερους μελετητές η φωνολογική επίγνωση, αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει, να καταλαβαίνει, να αποκωδικοποιεί και να διαχειρίζεται τα φωνολογικά χαρακτηριστικά της γλώσσας, όπως τα φωνήεντα, τα σύμφωνα, τον τόνο, το ρυθμό και γενικότερα όσες άλλες πτυχές σχετίζονται με την προφορική χρήση της γλώσσας (Παντελιάδου, 2011 · Πολυχρονοπούλου, 2013). Η ανεπτυγμένη φωνολογική επίγνωση διευκολύνει το παιδί να περάσει με ομαλό τρόπο

από τον προφορικό στο γραπτό λόγο, ενώ η καλλιέργειά της το βοηθά να ανταπεξέλθει ικανοποιητικά στη διδασκαλία της πρώτης γραφής και ανάγνωσης (Γιαννικοπούλου, 2003).

2.2. Επίπεδα Φωνολογικής επίγνωσης

Η φωνολογική επίγνωση παρουσιάζει διαφορετικά επίπεδα. Αυτά μπορεί να αφορούν τη φύση των δομικών στοιχείων του λόγου (όπως λέξεις, συλλαβές ή φωνήματα), ή τις διαφορετικές γνωστικές απαιτήσεις που συνδέονται με την επίγνωση ή τη συνειδητοποίηση των εν λόγω δομικών στοιχείων. Για παράδειγμα, η επίγνωση της λεξικής δομής του λόγου, μπορεί να διαφέρει από την κατανόηση της φωνητικής δομής του λόγου (Πόρποδας, 2002).

Σύμφωνα με τον Αϊδίνη (2007), υπάρχουν τρεις παράγοντες φωνολογικής επίγνωσης στην ελληνική γλώσσα, παρόμοιοι με τα επίπεδα που προτείνουν οι Muter και Dielthem (2001). Ο πρώτος παράγοντας, αποκαλούμενος αρχικό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης, περιλαμβάνει την ικανότητα να διαχωρίζονται οι λέξεις σε συλλαβές και να διακρίνονται οι λέξεις που έχουν παρόμοια κατάληξη. Ο δεύτερος παράγοντας, γνωστός ως επιγλωσσικό επίπεδο, περιλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες που σχετίζονται με τη γλώσσα. Αναφέρεται σε μια έμμονη γνώση των φωνολογικών μονάδων των λέξεων, η οποία δεν απαιτεί συνειδητή επεξεργασία και αναπτύσσεται από τη νηπιακή ηλικία, χωρίς να υπάρχει σημαντική εξέλιξη με την είσοδο στο δημοτικό σχολείο. Ο τρίτος παράγοντας, που ονομάζεται μεταγλωσσικός, περιλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες που συνδέονται με την κατανόηση της γλώσσας. Αυτός ο παράγοντας αναφέρεται στη σαφή γνώση των φωνολογικών μονάδων των λέξεων, η οποία απαιτεί συνειδητή επεξεργασία. Η ύπαρξη των τριών αυτών παραγόντων εξηγεί καλύτερα τη δομή της φωνολογικής επίγνωσης, καθώς επικεντρώνεται στο είδος της γνώσης που απαιτείται, ώστε τα παιδιά να ανταπεξέλθουν στα διαφορετικά έργα της και όχι μόνο στη φωνολογική μονάδα ανάλυσης.

Παρόλο που τα παιδιά με και χωρίς ΕΜΔ, αποκτούν σχετικά γρήγορα την ικανότητα να παράγουν φωνήματα, αυτό συμβαίνει συχνά σε ασυνείδητο επίπεδο. Το να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν ενεργά αυτά τα φωνήματα, δεν είναι απλή διαδικασία και ενδέχεται να δυσκολεύεται, λόγω των πολλαπλών παραλλαγών των ήχων και των αόριστων ακουστικών ορίων τους. Κατά την παραγωγή των φωνημάτων, η επίδρασή τους, επηρεάζεται από τα προηγούμενα και τα επόμενα φωνήματα, καθώς

και από την αλληλεπίδρασή τους, καθώς μεταδίδονται από το ένα στο άλλο (Κωτούλας, 2007).

2.3. Φωνολογική επίγνωση και ανάγνωση

Κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες, η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό τους ερευνητές (Adams, 1994· Πόρποδας, 2002· Stanovich, 1988· Τάφα, 2001· Χαραλαμποπούλου, 2002), καθώς διαπιστώθηκε ότι η φωνολογική επίγνωση, είναι εξαιρετικά σημαντικός δείκτης κι απαραίτητη δεξιότητα για την απόκτηση της ικανότητας της ανάγνωσης και της γραφής. Τα παιδιά που αξιολογήθηκαν με υψηλούς βαθμούς στη φωνολογική επίγνωση, πριν διδαχθούν ανάγνωση και γραφή, εμφάνισαν αργότερα καλύτερες επιδόσεις στην εκμάθηση του γραπτού λόγου (Παντελιάδου, 2011· Πόρποδας, 2002· Τάφα, 2001).

Η σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της ανάγνωσης, είναι αμφίδρομη και διαφέρει ανάλογα με το επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών. Όσο υψηλότερο το επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης του παιδιού, τόσο καλύτερη η μελλοντική του αναγνωστική επίδοση. Αντίστοιχα, όσο καλός είναι ένας αναγνώστης, τόσο καλύτερη η φωνολογική του επίγνωση. Οι αναγνώστες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, έχουν ελλιπή φωνολογική επίγνωση, σε σχέση με τους ικανούς αναγνώστες, οι οποίοι είναι σε θέση να αναγνωρίζουν, να ακούν, να διαιρούν και να ελέγχουν τα μέρη των λέξεων, των φωνημάτων, των συλλαβών και ριμών (Παντελιάδου, 2011).

Σύμφωνα με τον Stanovich (1988), η φωνολογική επίγνωση, αποτελεί μια καθοριστική ικανότητα, που υπογραμμίζει τη σύνδεση μεταξύ ανάγνωσης και γραφής μιας λέξης. Έτσι, η σημασία της είναι ουσιαστική, στην προσπάθεια του παιδιού να μάθει να διαβάζει. Κι αυτό διότι η αναγνώριση των φωνολογικών στοιχείων μιας λέξης και η ικανότητα χειρισμού της, αποτελούν τον πυρήνα της φωνολογικής επίγνωσης. Αυτή η δεξιότητα συνδέεται με τα δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου και επηρεάζει στη διαδικασία της ανάγνωσης.

Όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου (2011), η φωνολογική επίγνωση συνδέεται με την αναγνωστική ικανότητα. Άτομα που έχουν κατακτήσει τη δυνατότητα να διαβάζουν, είχαν προηγουμένως επιτύχει τη δυνατότητα της διαίρεσης των λέξεων σε συλλαβές και σε φωνήματα, μέσω της κατάκτησης της φωνολογικής επίγνωσης.

Μάλιστα, τα άτομα που αντιμετώπιζαν δυσκολία στην ανάγνωση, είχαν εμφανίσει δυσκολία στο να διαιρέσουν το λόγο στα συστατικά του μέρη του

Συνοψίζοντας τις απόψεις που έχουν διατυπωθεί για τη σχέση ανάμεσα στην φωνολογική επίγνωση και στην εκμάθηση της ανάγνωσης, διακρίνονται τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις (Παντελιάδου, 2011). Η πρώτη, υποστηρίζει ότι η φωνολογική επίγνωση θεωρείται ως προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης, ενώ η δεύτερη, υποστηρίζει ότι η φωνολογική επίγνωση προκύπτει ως αποτέλεσμα της εκμάθησης της ανάγνωσης. Η τρίτη, προσεγγίζει τη φωνολογική επίγνωση ως ταυτόχρονα αιτία κι αποτέλεσμα της ανάγνωσης, υποστηρίζοντας μια αμοιβαία σχέση αιτιότητας. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της πρώτης προσέγγισης, η ικανότητα να διακρίνουν τα παιδιά τις λέξεις σε φωνήματα, είναι ουσιώδης, καθώς τους επιτρέπει να ανακαλύψουν τις αντιστοιχίες μεταξύ προφορικών και γραπτών μονάδων λόγου. Η κατανόηση αυτών των αντιστοιχιών είναι από την πλευρά της, απαραίτητη για την αναγνώριση λέξεων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά για πρώτη φορά και για την ανάπτυξη αυτόματης και γρήγορης ικανότητας αναγνώρισης λέξεων (Padeliadu, Kotoulas & Botsas, 1998).

Για να εξεταστεί η σημασία της φωνολογικής επίγνωσης ως αξιόπιστου προβλεπτικού δείκτη για την εμφάνιση μελλοντικών αναγνωστικών δυσκολιών (Vellutino, 1991 · Wagner, Torgesen & Rashotte, 1997) και τη σημαντική συνεισφορά της στην αντιμετώπιση των ΕΜΔ (Lewkowicz, 1980· Fayne & Bryant, 1981), απαιτείται η περαιτέρω αναζήτηση και επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων. Εξαιτίας της αιτιώδους σχέσης μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και των δυσκολιών στην ανάγνωση και γραφή, η αξιολόγηση του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης, θα πρέπει να θεωρείται ως μια απαραίτητη ενέργεια για τον εντοπισμό και την πρόληψη των αναγνωστικών δυσκολιών (Πόρποδας, 2002).

Επομένως, η φωνολογική επίγνωση αναδεικνύεται ως ουσιαστικός παράγοντας για την επιτυχή εκμάθηση της ανάγνωσης, ενώ η διεπιστημονική αξιολόγησή της αποτελεί κρίσιμο εργαλείο για τον εντοπισμό και την αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών κατά την προσχολική περίοδο, καθώς μπορεί να προβλέψει το επίπεδο των αναγνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών (Lonigan et al., 2000). Τέλος, μέσω των κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων, ενισχύεται η αμφίδρομη σχέση μεταξύ

φωνολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης και βελτιώνεται η αναγνωστική ικανότητα (Παντελιάδου 2001).

2.3.1. Ανάδυση του γραμματισμού, Φωνολογική επίγνωση και Ανάγνωση

Ο αναδυόμενος γραμματισμός, ορίζεται ως η γνώση της ανάγνωσης και της γραφής και σχετίζεται με τις εγγράμματες συμπεριφορές των παιδιών, που δεν είναι ακόμα εγγράμματα (Justice & Kaderavek, 2002). Βάσει της βιβλιογραφικής επισκόπησης (Αϊδίνης, 2012 · Whitehurst & Lonigan, 2002), ο αναδυόμενος γραμματισμός αναφέρεται σε μια συνεχή εξέλιξη, που ξεκινά ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία. Η διερεύνηση του αναδυόμενου γραμματισμού, αποτελεί σημαντική ένδειξη, υποδεικνύοντας ότι αυτές οι δεξιότητες λειτουργούν ως προγνωστικοί δείκτες, της μετέπειτα αναγνωστικής ικανότητας (Αϊδίνης, 2012).

Σήμερα, από το χώρο του αναδυόμενου γραμματισμού, αναγνωρίζεται ότι τα παιδιά δεν είναι άγραφα χαρτιά, αλλά δρασκελίζουν το κατώφλι του σχολείου με γνώσεις δεξιότητες και συμπεριφορές που καταδεικνύουν γραμματισμό και σίγουρα δεν μπορούμε να τις αγνοήσουμε. Οι πρώτες αναγνωστικές «πράξεις» του παιδιού, δεν πραγματοποιούνται μόνο κατά την διάρκεια της εκμάθησης της πρώτης ανάγνωσης και γραφής, αλλά πολύ πριν από αυτήν μέσα από περιβάλλοντα υψηλού γραμματισμού. Κατά τη διάρκεια του αναδυόμενου γραμματισμού, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με την ανάγνωση και το γραπτό λόγο, όχι μόνο μέσω της συστηματικής διδασκαλίας, αλλά και μέσω παρατηρητικών δραστηριοτήτων, όπως η ανάγνωση πινακίδων και ετικετών προϊόντων (Σιβροπούλου & Χατζησαββίδης, 2004).

Η κατάκτηση του αναδυόμενου γραμματισμού, είναι δομητική και αναπτυξιακή και αφορά το παιδί από τη γέννησή του μέχρι την προσχολική ηλικία, συμβάλλοντας τόσο στη διαδικασία απόκτησης γραπτού λόγου, όσο και στην κατανόηση και τη δεξιότητα στη γραφή/ανάγνωση τους. Η υποστήριξη που παρέχουν οι ενήλικοι, ενθαρρύνουν τον γραμματισμό, διευκολύνοντας τα παιδιά να αναπτύξουν αυτόνομες συνήθειες ανάγνωσης και γραφής τους (Κονδύλη & Στελλάκης, 2006).

Αυτές οι εμπειρίες θεωρούνται γνήσιες αναγνωστικές δραστηριότητες και συνδέονται θετικά με τη μελλοντική σχολική επιτυχία (Παντελιάδου, 2011). Πρόκειται για δραστηριότητες που συνεισφέρουν στην κατανόηση της σημασίας του γραπτού

λόγου στην επικοινωνία και στην ανάπτυξη φωνολογικής, αλφαβητικής και μεταγλωσσικής επίγνωσης (Justice & Kaderavek, 2002).

Ο αναδυόμενος γραμματισμός αποτελεί καίρια φάση, όπου τα παιδιά μαθαίνουν τους τρόπους της γραφής και ανάγνωσης μέσα από δραστηριότητες, συμμετέχοντας ενεργά. Καθ' αυτό τον τρόπο καθίσταται εφικτή η κατανόηση των συμβατικών τρόπων γραφής και ανάγνωσης αργότερα (Manolitsis, 2016). Ωστόσο, προκειμένου να μάθει το παιδί να γράφει και να διαβάζει, πρέπει να αντιληφθεί πρώτα τις φωνολογικές μονάδες της προφορικής γλώσσας. Αυτές οι φωνητικές μονάδες, αναπαρίστανται με γραφήματα. Η ομαλή μετάβαση του παιδιού από την προφορική στη γραπτή γλώσσα, απαιτεί την ανάπτυξη της φωνολογικής του επίγνωσης. Η έκθεσή του σε εμπειρίες γραμματισμού, και ειδικότερα η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης, το βοηθά να επωφεληθεί μέγιστα από τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης (Παντελιάδου, 2011).

Βάσει της προσέγγισης του αναδυόμενου γραμματισμού, η ενίσχυση και ανάπτυξη των γραφικών και αναγνωστικών δεξιοτήτων, επηρεάζονται από τις εμπειρίες που αποκτούν τα παιδιά στο οικογενειακό τους περιβάλλον, το νηπιαγωγείο και την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου (Κουτσουράκη, 2006· Μπασλής, 2006). Επομένως, κρίνεται σκόπιμο, να ενθαρρύνονται οι γονείς, ώστε να προωθήσουν τις εμπειρίες γραμματισμού των παιδιών τους ενώ παράλληλα, να ληφθεί σοβαρά υπόψη το διαφορετικό επίπεδο ανάπτυξης του γραμματισμού κάθε παιδιού από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης (Παντελιάδου, 2011).

Σύμφωνα με τους Whitehurst & Lonigan (2002), τα επιμέρους στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού αφορούν, α) τον προφορικό λόγο β) τις φωνολογικές δεξιότητες γ) την επίγνωση των λειτουργιών και συμβάσεων του γραπτού λόγου και δ) τις αναδυόμενες συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι υπάρχουν δύο είδη πηγών πληροφόρησης που επηρεάζουν τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, και αυτές είναι αλληλεξαρτώμενες. Αρχικά, οι "από έξω προς τα μέσα" πηγές πληροφόρησης, οι οποίες προέρχονται από πληροφορίες που δεν αφορούν απαραίτητα τις ίδιες τις λέξεις, αλλά συμβάλλουν στην κατανόηση του νοήματος του κειμένου. Περιλαμβάνουν τη γνώση των συμβάσεων της γραπτής γλώσσας, την αναδυόμενη ανάγνωση (όπως η ανάγνωση του περιβάλλοντος του κειμένου), το λεξιλόγιο και τη γνώση της αφηγηματικής δομής.

Το δεύτερο είδος, οι "από μέσα προς τα έξω" πηγές πληροφόρησης, προέρχονται από πληροφορίες που βρίσκονται εντός των λέξεων και βοηθούν στην ικανότητα αποκωδικοποίησης. Περιλαμβάνουν γνώση των γραμμάτων και των αντιστοιχιών φωνήματος, επινοημένη γραφή, φωνολογική και συντακτική επίγνωση. Η χρήση των όρων "από μέσα προς τα έξω" και "από έξω προς τα μέσα", έχει ως στόχο να επισημαίνει ότι οι πληροφορίες κυκλοφορούν αυτόματα από τη μια πηγή στην άλλη στο πλαίσιο της ανάπτυξης των γραμματικών δεξιοτήτων. Και οι δύο πηγές, θεωρούνται εξίσου σημαντικές για την επιτυχή κατάκτηση του γραμματισμού. Πρόκειται για ένα θεωρητικά και εμπειρικά τεκμηριωμένο μοντέλο, που προτείνει ότι η φωνολογική επεξεργασία και η επίγνωση του γραπτού λόγου, καθώς και οι δεξιότητες του προφορικού λόγου, συνδέονται ισχυρά με την ανάπτυξη του Συμβατικού Γραμματισμού (Whitehurst & Lonigan, 2002).

Βάσει της «ολιστικής» προσέγγισης, η καλλιέργεια του προφορικού λόγου, αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη διαφόρων δεξιοτήτων που παίζουν κρίσιμο ρόλο στην απόκτηση της ανάγνωσης. Καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται και εμπλουτίζουν τις εμπειρίες τους με τον χρόνο, προχωρούν σε πιο ώριμα επίπεδα γραμματισμού, καθιστώντας εφικτή την απόκτηση του Συμβατικού Γραμματισμού. Με την έναρξη του «συμβατικού γραμματισμού» όπου το παιδί έχει τη δυνατότητα να μάθει γραφή και ανάγνωση με έναν συμβατικό τρόπο όπως οι ενήλικες, σηματοδοτείται και το τέλος της αναπτυξιακής περιόδου του αναδύμενου γραμματισμού (Manolitsis, 2016). Παρόλο που θεωρητικά χρησιμοποιείται ο όρος "Αναδύμενος Γραμματισμός", ωστόσο τροποποιείται και περιορίζεται η δομή του, με αποτέλεσμα μην υπάρχει ομοφωνία ως προς τη σπουδαιότητα των μη συμβατικών συμπεριφορών γραμματισμού που αναπτύσσουν τα παιδιά σε καθημερινές περιστάσεις επικοινωνίας (Παπούλια – Τζελέπη, 2001β).

Πολλές ερευνητικές μελέτες (Παπούλια & Τζελέπη, 2001β · Στελλάκη, 2001 · Τάφα, 2001), τόσο σε διεθνές όσο και σε ελληνικό επίπεδο, έχουν αποδείξει ότι παιδιά προσχολικής ηλικίας εκδηλώνουν τέτοιου είδους συμπεριφορές, οι οποίες συνεισφέρουν εξίσου στην ανάπτυξη του γραμματισμού. Αυτές οι συμπεριφορές αποτελούν ένα σύνολο και οδηγούν κατευθείαν στην απόκτηση του Συμβατικού Γραμματισμού. Ορισμένες δεξιότητες που δεν αποκτώνται κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, προτού καν αρχίσει η επίσημη σχολική εκπαίδευση (Dickinson

& McCabe, 2001), οδηγούν σε δυσκολίες που αφορούν δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού και αργότερα στην ανάπτυξη της γραφής και της ανάγνωσης.

Ταυτόχρονα, πλήθος ερευνών, καταδεικνύει την υψηλή συσχέτιση του αναδυόμενου γραμματισμού, με την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης και τη σχέση τους με την αναγνωστική δεξιότητα. Η εξέταση της ανάπτυξης των γνώσεων πάνω στον αναδυόμενο γραμματισμό, είναι πρακτικά σημαντική, καθώς υπάρχουν σοβαρές ενδείξεις ότι αυτές οι γνώσεις μπορούν να λειτουργήσουν ως προγνωστικοί δείκτες της μελλοντικής αναγνωστικής ικανότητας. Αυτές οι πληροφορίες μπορούν ν' αξιοποιηθούν διδακτικά, με σκοπό την αποφυγή μετέπειτα δυσκολιών και ματαιώσεων στο σχολείο (Blachman, 1994 · Bradley & Bryant, 1983 · Lewkowicz, 1980 · Παντελιάδου, 2011 · Tangel & Blackman, 1992 · Torgesen, Wagner & Rashotte, 1997 · Τσαντούλα, Πρωτόπαπας & Μουζάκη, 2004 · Vellutino et al., 1996) .

Παρόμοια, το National Early Literacy Panel (N.E.L.P., 2008), συνόψισε δημοσιευμένα άρθρα από διάφορες χρονικές περιόδους εξετάζοντας, την ικανότητα πρόβλεψης της αναγνωστικής επίδοσης παιδιών σχολικής ηλικίας, μέσω δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, όπως η φωνολογική επεξεργασία, η κατανόηση γραμμάτων και η προφορική γλώσσα. Η ανάλυση του N.E.L.P. (2008), απέδειξε ότι όλες οι δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού, ήταν αξιόπιστοι προβλεπτικοί δείκτες της δυνατότητας αποκωδικοποίησης και κατανόησης της ανάγνωσης των παιδιών σχολικής ηλικίας. Έτσι, η σχέση μεταξύ ανάγνωσης και φωνολογικής επίγνωσης παραμένει σημαντική και αναδεικνύεται ακόμα και σήμερα, χωρίς να υπάρχουν αμφιβολίες γι' αυτό (Παντελιάδου, 2011).

Επομένως, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραμματισμού, είναι κρίσιμη για την ακαδημαϊκή επιτυχία και τη λειτουργικότητα του ατόμου στη σύγχρονη κοινωνία. Οι ανεπτυγμένες δεξιότητες γραμματισμού συνδέονται με θετικά αποτελέσματα σε πολλούς τομείς της ζωής. Είναι σημαντικό να δοθεί έμφαση στην πρόληψη και την ενίσχυση αυτών των δεξιοτήτων από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού (Linn, 2002). Εν συνεχεία των επόμενων κεφαλαίων, γίνεται η ανασκόπηση αντίστοιχων μελετών, που αφορούν τους πρώιμους δείκτες εκδήλωσης αναγνωστικών δυσκολιών σε παιδιά με χαρακτηριστικά “υψηλού κινδύνου” .

2.4. Δείκτες Πρόβλεψης της Αναγνωστικής Επίδοσης

Κατά τη διάρκεια των τριών τελευταίων δεκαετιών, πολλές έρευνες έχουν εξετάσει τον ρόλο της φωνολογικής επίγνωσης στην αναγνωστική επίδοση, αναλύοντας το ποσοστό προβλεψιμότητας που εμφανίζει το εκάστοτε παιδί (Blachman, 2000 · Bradley & Bryant, 1983 · Byrne & Fielding-Barnsley, 1990). Καθ' όλη αυτή τη διαδικασία, έχει δημιουργηθεί ενδιαφέρον για την πρόβλεψη της ικανότητας της ανάγνωσης στα μικρά παιδιά πριν ακόμα και από την επίσημη τους εκπαίδευση στο σχολείο. Κι αυτό γιατί, στόχος είναι να αντιμετωπιστούν ή να αποφευχθούν τα προβλήματα ανάγνωσης κατά τη διάρκεια της σχολικής πορείας. Η πρόωπη ανίχνευση ικανοτήτων, με σκοπό την πρόβλεψη της μελλοντικής αναγνωστικής επίδοσης θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική στη σημερινή εποχή (Wood, 2005). Η χορήγηση δοκιμασιών στην προσχολική ηλικία και κατά τα πρώτα σχολικά έτη, μπορεί να βοηθήσει στην πρόβλεψη της μετέπειτα αναγνωστικής επίδοσης των παιδιών. Παράλληλα, μπορεί να συμβάλλει στην παροχή κατάλληλης υποστήριξης πριν και κατά τη διάρκεια της εκμάθησης της ανάγνωσης.

Τα παιδιά που εισέρχονται στο σχολείο με περιορισμένες γλωσσικές δεξιότητες και περιορισμένες γνώσεις γραφής, είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην ανάγνωση, κατά την πρώτη δεκαετία του δημοτικού σχολείου. Η κατανόηση αυτών των διεργασιών, είναι σημαντική για την ανάπτυξη αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας και παρέμβασης στον τομέα της γλωσσικής και αναγνωστικής εκπαίδευσης. Η μελέτη του Blachman (1984) εστιάζει στη σχέση μεταξύ της ικανότητας ταχείας ονομασίας των λέξεων, των γλωσσικών αναλυτικών δεξιοτήτων και της ανάγνωσης στην πρώτη και δεύτερη τάξη, ενώ η έρευνα των Bradley και Bryant (1983), επισημαίνει τη σημασία της κατηγοριοποίησης ήχων και της εκμάθησης του αλφαβητικού συστήματος στην ανάπτυξη των αναγνωστικών ικανοτήτων (Κωτούλας, 2007).

Ο Torgesen (1998), επεσήμανε τη σημασία του να ανιχνεύονται έγκαιρα τα παιδιά που κινδυνεύουν να εμφανίσουν δυσκολίες αναγνωστικής επίδοσης και να υπάρχει εκπαιδευτική παρέμβαση. Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι οι δυσκολίες στην ανάγνωση μπορούν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά μέσω πρόωπης παρέμβασης

(Foorman et al., 1998· Torgesen et al., 1999· Torgesen, 2000· Torgesen & Wagner, 2002· Vellutino et al., 1996).

Το ενδιαφέρον για την πρόβλεψη της ικανότητας ανάγνωσης στα μικρά παιδιά υπήρξε πάντα έντονο. Επομένως, το ερώτημα που τίθεται είναι ποιες οι μεταβλητές που μπορούν να προβλέψουν την αναγνωστική επίδοση, πριν από την επίσημη διδασκαλία, είναι εκείνες που αποτελούν ένα ιδιαίτερα σημαντικό και διαχρονικό ζήτημα για τους εκπαιδευτικούς και τους ερευνητές (Schatschneider, 2004).

Η Blachman (2000), επισημαίνει ότι η αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης, που συμπεριλαμβάνει τη σύνδεση του ήχου με τα γράμματα, είναι προβλεπτικότερη από τις δοκιμασίες που εξετάζουν μόνο την αντίληψη του ήχου. Κατά την αξιολόγηση της δομικής εγκυρότητας ενός εργαλείου που περιλάμβανε ποικίλες δοκιμασίες για την αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης, παρατηρήθηκε ότι η πολυπλοκότητα της φωνολογικής επίγνωσης διαφέρει από το νηπιαγωγείο έως τουλάχιστον τη δευτέρα τάξη (Anthony et al., 2002). Οι απλούστερες αξιολογήσεις περιλάμβαναν συνήθως τη σύγκριση των αρχικών ήχων και την ομοιοκαταληξία, ενώ οι πιο περίπλοκες αξιολογήσεις απαιτούσαν τον συνδυασμό πολλών φωνημάτων. Επιπλέον, οι αξιολογήσεις στις αρχές του νηπιαγωγείου μπορεί να ήταν λιγότερο αξιόπιστες σε σύγκριση με αυτές που διεξάγονταν στη μέση ή στο τέλος του νηπιαγωγείου, καθώς αντικατοπτρίζονταν η ανάγκη του παιδιού να προσαρμοστεί πρώτα στο μαθησιακό περιβάλλον (Schatschneider, 2004).

Σε μια πλήρη ανασκόπηση και σύνοψη των ερευνών που προσδιόρισαν την πρόβλεψη της αναγνωστικής επίδοσης από το 1976 έως το 1998, ο Scarborough (1998) σημείωσε ότι οι καλύτεροι δείκτες πρόβλεψης της μετέπειτα αναγνωστικής ικανότητας στο νηπιαγωγείο, ήταν η γνώση των γραμμάτων και η αντίληψη του παιδιού για το έντυπο υλικό. Πολλές έρευνες υποστήριξαν επίσης, τον κρίσιμο ρόλο των δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης στη μάθηση της ανάγνωσης (Lieberman et al., 1989· Shankweiler, 1991· Vellutino, 1979). Άλλες γλωσσικές δεξιότητες, όπως η κατονομασία εικόνων, η ανάκληση προτάσεων, οι φωνολογικές επιδόσεις και η γρήγορη αναγνώριση λέξεων, είχαν μέτρια σχέση με την αναγνωστική επίδοση. Ωστόσο, η νοημοσύνη, το προσληπτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο και η φωνολογική μνήμη, συσχετίστηκαν λιγότερο με την ανάγνωση. Επιπλέον, δοκιμασίες που ανατρέχουν στις αντιληπτικές, κινητικές, και λεκτικές δεξιότητες, είχαν λιγότερη

συσχέτιση με την ανάγνωση. Κοινωνικό-οικονομικοί παράγοντες, όπως το επίπεδο εκπαίδευσης των γονιών, το γραμματισμό του οικογενειακού περιβάλλοντος, το φύλο και η ηλικία εισόδου στο σχολείο, δεν είχαν έντονη σχέση με την αναγνωστική επίδοση.

Ειδικότερα, στην ανασκόπηση του Scarborough (1998), διαπιστώθηκε ότι οι δοκιμασίες εκφραστικού και αναγνωστικού λεξιλογίου, καθώς και οι αξιολογήσεις της συντακτικής και σημασιολογικής κατανόησης, συνδέονται στενά με την αναγνωστική επίδοση. Πιο συγκεκριμένα, δοκιμασίες που καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα προφορικών γλωσσικών δεξιοτήτων φαίνεται να έχουν την υψηλότερη συσχέτιση. Τονίστηκε ότι οι δοκιμασίες φωνολογικής επίγνωσης φαίνεται να προβλέπουν καλύτερα τη μελλοντική αναγνωστική επίδοση, σε σύγκριση με την πρόβλεψη γενικών μελλοντικών δυσκολιών στην ανάγνωση.

Γενικότερα, οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης, θεωρούνται ως οι σημαντικότεροι δείκτες των πρώιμων δεξιοτήτων ανάγνωσης (Turan, 2008). Στην έρευνα των Catts, Fey, Zhang & Tomplin (2001), διαπιστώθηκε πως πάνω από το 70% των παιδιών με έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης στο νηπιαγωγείο αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση όταν φοιτούν στο δημοτικό. Επίσης, η έρευνα των Hulme et al., (2002) καταδεικνύει ότι η φωνολογική επίγνωση είναι ισχυρός προγνωστικός δείκτης για την εξέλιξη των αναγνωστικών ικανοτήτων, ενώ η έλλειψη αυτής της δεξιότητας σχετίζεται με επιμένουσες δυσκολίες στην ανάγνωση. Ειδικότερα, οι Hulme et al., (2002) εξετάζοντας παιδιά στα πρώτα στάδια εκμάθησης της ανάγνωσης (5-6 ετών), σε τρεις διαφορετικές δοκιμασίες επίγνωσης τεσσάρων φωνολογικών μονάδων (αρχικού φωνήματος, τελικού φωνήματος, αρχικού τμήματος συλλαβής, τελικού τμήματος συλλαβής), διαπίστωσαν ότι η φωνολογική επίγνωση αποτελεί έναν ισχυρό προγνωστικό δείκτη για την εξέλιξη των αναγνωστικών ικανοτήτων. Ελλείμματα που σχετίζονται με την συγκεκριμένη δεξιότητα, συσχετίζονται με επιμένουσες δυσκολίες στην ανάγνωση κατά τη διάρκεια του χρόνου.

Σε μια από τις πλέον εκτενείς μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι σήμερα, οι Storch και Whitehurst (2002), επόπτευαν σε μια διαχρονική μελέτη ένα σύνολο 626 παιδιών από το νηπιαγωγείο έως την τρίτη τάξη του δημοτικού. Αξιολόγησαν δεξιότητες που σχετίζονται με τον γραπτό λόγο, τη φωνολογική επίγνωση και την προφορική γλώσσα κατά την προσχολική ηλικία, καθώς και δεξιότητες

αποκωδικοποίησης και κατανόησης της ανάγνωσης κατά το πρώτο εξάμηνο της πρώτης τάξης. Τα ευρήματα αυτής της μελέτης, ανέδειξαν την ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στις δεξιότητες που σχετίζονται με τον γραπτό λόγο και τη φωνολογική επίγνωση κατά τη διάρκεια της προσχολικής εκπαίδευσης. Επίσης, κατέδειξαν ότι η ικανότητα ανάγνωσης στα πρώτα στάδια επηρεάζεται πρωτίστως από τις δεξιότητες που σχετίζονται με τον γραπτό λόγο των παιδιών. Τέλος, παρατηρήθηκε σημαντική επίδραση των προφορικών γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών στην κατανόηση της ανάγνωσης κατά τα πρώτα χρόνια του δημοτικού σχολείου.

Επιπλέον, ο Turan (2008), έχει επισημάνει τον κρίσιμο ρόλο των δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης ως καίριου δείκτη για τις πρώιμες δεξιότητες ανάγνωσης. Σε πολλές έρευνες (Bryant et al., 1989· Laughlin 1998), επιβεβαιώνεται η θετική επίδραση των δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης στη διαδικασία ανάγνωσης και την ευχέρεια της ανάγνωσης. Συνοπτικά, οι έρευνες αυτές επισημαίνουν τη σημασία της φωνολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων, ενώ παράλληλα υπογραμμίζουν τη συνεισφορά άλλων γλωσσικών δεξιοτήτων, όπως η κατονομασία εικόνων και η ανάκληση προτάσεων, στην αναγνωστική επίδοση.

Αξίζει να σημειωθεί, πως στην έρευνα των Bryant, MacLean, Bradley & Crossland et al., (1989) που περιελάβανε 65 παιδιά, εξετάστηκε ο ρόλος του χειρισμού ομοιοκαταληξίας και παρήχησης στις δεξιότητες ανάγνωσης. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η ικανότητα αυτή συνεισφέρει στην ανάγνωση, είτε έμμεσα ως πρόδρομος της φωνολογικής δεξιότητας, είτε άμεσα βοηθώντας στην κατανόηση της λογικής της ακολουθίας γραμμάτων. Η έρευνα των Bradley & Bryant (1991) υποστηρίζει πως η κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης πριν από τη διδασκαλία της ανάγνωσης επηρεάζει θετικά την αναγνωστική και ορθογραφική επίδοση των παιδιών.

Παρόμοια, η έρευνα των Vervaeke, McNamara & Scissons (2007) εστίασε στην έγκαιρη ανίχνευση και υποστήριξη παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες, αναδεικνύοντας τη συμβολή της φωνολογικής επίγνωσης και της αντιστοίχισης ήχου-γράμματος ως σημαντικούς προγνωστικούς δείκτες για την ανάγνωση. Τέλος, σύμφωνα με τους Vervaeke, McNamara & Gutknecht (2011), τα παιδιά που εμφανίζουν έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης στο νηπιαγωγείο, διατηρούν τις δυσκολίες τους στην ανάγνωση κατά τη διάρκεια του δημοτικού, αυξάνοντας το χάσμα

μεταξύ καλών και πτωχών αναγνωστών κι ως αποτέλεσμα να αυξηθεί σημαντικά στα χρόνια από το νηπιαγωγείο μέχρι και την τρίτη δημοτικού.

2.4.1. Έρευνες για τους δείκτες πρόβλεψης αναγνωστικής επίδοσης, στην Ελληνική Γλώσσα

Σύμφωνα με μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στον ελληνικό χώρο, παρατηρήθηκε πως η υψηλή φωνολογική επίγνωση, αποτελεί θετικό παράγοντα για την κατάκτηση της ανάγνωσης, με τη δυνατότητα εκμάθησής της να υφίσταται ακόμη και στο νηπιαγωγείο (Aidinis & Nunes, 1998 · Καρυώτης, 1997 · Μανωλίτσης, 2000 · Πόρποδας, 1992). Επιπλέον, έχει ερευνηθεί η σύνδεση της φωνολογικής επίγνωσης με την ορθογραφική ικανότητα, καταδεικνύοντας ότι παιδιά με υψηλή φωνολογική επίγνωση εκδηλώνουν λιγότερα φωνολογικά λάθη, σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους με χαμηλή φωνολογική επίγνωση (Kotoulas & Padeliadu, 1999 · Πόρποδας, 1992).

Οι ελληνικές ερευνητικές μελέτες (Αϊδίνης, 2004 · Τάφα, 2001), εστιάζουν κυρίως στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, αντικατοπτρίζοντας τη μεγάλη πλειονότητα των διεξαγόμενων ερευνών σε παγκόσμιο επίπεδο. Παιδιά με πτωχή φωνολογική επίγνωση που εισέρχονται στο δημοτικό σχολείο, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση, ενώ οι μαθητές με υψηλή φωνολογική επίγνωση, επιδεικνύουν καλύτερες αναγνωστικές δεξιότητες. Η ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης, αναδεικνύεται ως κρίσιμη για την εκμάθηση της ανάγνωσης κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Παντελιάδου, 2011).

Ωστόσο, οι ΕΜΔ στην ανάγνωση παρατηρούνται σε όλες τις φάσεις της ζωής, συμπεριλαμβανομένων των χρόνων μετά τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Ακόμη κι αν έχει δεχτεί υποστήριξη ο μαθητής από το σχολείο για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του, η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος είναι τέτοια, που δυσχεραίνει την οριστική αντιμετώπιση των μαθησιακών προκλήσεων από τα πρώτα χρόνια της σχολικής πορείας, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται και στη συνέχεια (Κωτούλας, 2007).

Τα αποτελέσματα της έρευνας του Κωτούλα (2007), εξακρίβωσαν πως οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες, παρουσίαζαν χαμηλότερες επιδόσεις στις δραστηριότητες

φωνολογικής επίγνωσης σε σύγκριση με συμμαθητές τους χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες. Σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στις επιδόσεις των δύο ομάδων σε διάφορες δραστηριότητες, αλλά δεν προέκυψε μια συνολική εικόνα για τις διαφορές αυτές. Μια εξαίρεση αποτέλεσε το εύρημα που έδειξε ότι οι μαθητές στις μικρότερες τάξεις είχαν χαμηλότερες επιδόσεις από τους μαθητές στις μεγαλύτερες. Στις δραστηριότητες όπως η παρήχηση, ομοιοκαταληξία, σύνθεση, αφαίρεση αρχικού, τελικού και μέσου φωνημάτων, αντιστροφή φωνημάτων, καθώς και στη φωνολογική επίγνωση, παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των πρώτων τάξεων και των τελευταίων. Στις δραστηριότητες διάκρισης αρχικού και τελικού φωνήματος, καθώς και στην ανάλυση, καταγράφηκαν σημαντικές διαφορές μόνο μεταξύ της πρώτης τάξης με τις μεγαλύτερες.

Από τα αποτελέσματα διαφαίνεται πως τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες υπολείπονταν από τους συνομηλίκους τους χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες, στις δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης, στην αρχή της σχολικής πορείας τους. Οι διαφορές αυτές, επιπλέον, φάνηκαν να εξαλείφονται μετά από δύο – και για κάποιες δραστηριότητες τρία – χρόνια σχολικής φοίτησης. Το έλλειμμα στη φωνολογική επίγνωση των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες παρατηρήθηκε και μέσω της σύγκρισης των αποστάσεων μεταξύ των επιπέδων της πρώτης τάξης, μέχρι το σημείο όπου δεν καταγράφηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές. Οι συγκρίσεις σε όλες τις δραστηριότητες αλλά και στη φωνολογική επίγνωση, κατέδειξαν ότι οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες χρειάστηκαν περισσότερο χρόνο για να φτάσουν σε παρόμοιο επίπεδο με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες. Η βελτίωση στις επιδόσεις των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες, υποστηρίζεται ως αποτέλεσμα της διδακτικής υποστήριξης και της σχέσης αλληλεπίδρασης μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης, καθώς η εμπειρία τους στο γραπτό λόγο βελτίωσε τη φωνολογική τους επίγνωση (Κωτούλας, 2007).

Παρόμοια, οι Aidinis & Nunes (2001), σε σχετική έρευνά τους, εξέτασαν το επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας μεταξύ παιδιών προσχολικής ηλικίας και πρώτων τάξεων του δημοτικού. Διαπιστώθηκε, πως η δεξιότητα της ανάγνωσης και η ικανότητα επεξεργασίας συλλαβών και φωνημάτων, σχετίζεται άμεσα με το επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης που έχουν τα παιδιά αυτά. Τα παιδιά που διδάσκονται την φωνολογική επίγνωση από την προσχολική κιόλας ηλικία και αυξάνουν την ευαισθητοποίηση των

φωνημάτων, διευκολύνουν τη μετέπειτα απόκτηση δεξιότητα της ανάγνωσης. Όπως αναφέρουν, τόσο η καλλιέργεια της συλλαβικής, όσο και της φωνολογικής επίγνωσης, αποτελούν κρίσιμες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συνεισφέροντας σημαντικά στην ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών.

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, παρατηρείται πως έχουν αρκετή εξοικείωση με τον ρυθμικό λόγο. Τα παιχνιδοτραγούδα και τα ποιήματα συμβάλλουν σημαντικά στην κατανόηση της φωνολογικής δομής των λέξεων. Τα παιδιά που ακούγανε παιδικά τραγούδια από μικρή ηλικία εμφάνιζαν καλύτερη κατανόηση της φωνολογίας και παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις στην εκμάθηση της γραφής και ανάγνωσης στο μέλλον (Παναγούλη, 2013). Η άσκηση στην ομοιοκαταληξία κατά τη νηπιακή ηλικία έχει θετική επίδραση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας κατά τη σχολική ηλικία (Harper, 2011).

Οι Rothou, Padeliadu & Sideridis (2013), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι σε μια φωνολογικά διαφανή γλώσσα όπως είναι τα ελληνικά, η φωνολογική επίγνωση παίζει βασικό ρόλο στην κατάκτηση της αποκωδικοποίησης κατά τη διάρκεια του πρώτου χρόνου εκμάθησης της ανάγνωσης. Στην έρευνά τους σε 120 μαθητές της πρώτης δημοτικού και 123 της δευτέρας, εξέτασαν αν η φωνολογική επίγνωση, η μορφολογική επίγνωση και το λεξιλόγιο επιδρούν στην αποκωδικοποίηση και ανέδειξαν ότι μόνο η φωνολογική επίγνωση προέβλεψε την αναγνωστική αποκωδικοποίηση και μάλιστα, μόνο για την πρώτη τάξη του δημοτικού. Ως εκ τούτου, η διαχείριση και η ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης στα πρώιμα στάδια της εκπαίδευσης αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την ακαδημαϊκή επιτυχία.

Τα παιδιά που εκδηλώνουν αναγνωστικές δυσκολίες κατά τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο, φαίνεται πως παρουσιάζουν ταυτόχρονα δυσκολίες και στο χειρισμό των φωνημάτων, σε σχέση με τους συμμαθητές που δεν εκδηλώνουν αναγνωστικές δυσκολίες. Μάλιστα, οι δυσκολίες αυτές επιμένουν καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησης των παιδιών αυτών στο δημοτικό σχολείο και ανεξάρτητα αν έχουν μάθει τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες και το μηχανισμό της ανάγνωσης (Κωτούλας, 2004).

Οι Diamanti et al., (2017), μελετώντας το κατά πόσο οι δεξιότητες φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να προβλέψουν τις αναγνωστικές και ορθογραφικές ικανότητες των ίδιων παιδιών στο τέλος της

πρώτης δημοτικού, απέδειξαν ότι τόσο η φωνολογική επίγνωση, όσο και η μορφολογική προβλέπουν την αναγνωστική ακρίβεια και την αναγνωστική κατανόηση. Ωστόσο, στην έρευνά τους, μόνο η φωνολογική επίγνωση προέβλεψε την αναγνωστική ευχέρεια, όσον αφορά στη συγκεκριμένη ηλικία.

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2003), ένα άτομο μπορεί να κατακτήσει την ανάγνωση αφού πρώτα έχει μάθει να επεξεργάζεται το λόγο, ενώ η αδυναμία αυτή μπορεί συχνά να αποτελέσει σημάδι της δυσκολίας στην ανάγνωση που θα είναι έκδηλη καθώς μεγαλώνει. Συνεπώς, διαπιστώνεται πως η φωνολογική επίγνωση αποτελεί προγνωστικό δείκτη της ανάγνωσης, αφού παρέχει τις βάσεις για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, επηρεάζοντας τις επιδόσεις των παιδιών σε αυτούς τους τομείς. Επομένως, η ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης μέσα από προσαρμοσμένη διδασκαλία, αποτελεί βασικό στοιχείο για την πολύπλευρη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών.

2.5.Η ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού και της φωνολογικής επίγνωσης

Βάσει των σύγχρονων επιστημονικών απόψεων, η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να χειρίζεται το γραπτό λόγο, δεν αρχίζει να αναπτύσσεται στο σχολείο, αλλά πολύ νωρίτερα. Οι πρώτες αναγνωστικές εμπειρίες και γνώσεις αποκτώνται και εξελίσσονται με έναν τρόπο που συνήθως δεν είναι αντιληπτός. Το παιδί κατακτά διάφορες έννοιες για το γραπτό λόγο, τη δομή του και την επικοινωνιακή του χρήση από την περίοδο κατά την οποία οι γονείς του αρχίζουν να του διαβάζουν τις πρώτες ιστορίες (Παντελιάδου, 2011).

Για τους Padeliadu, Kotoulas, & Botsas (1988), η ιεράρχηση των δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης, δηλαδή η ταξινόμηση των δραστηριοτήτων φωνολογικής επίγνωσης ανάλογα με το μέγεθος της δυσκολίας που συναντά το παιδί στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί σε αυτές, καταγράφεται με βάση ένα σύνολο παραγόντων που επηρεάζουν το επίπεδο δυσκολίας μιας δραστηριότητας. Αυτοί οι παράγοντες περιλαμβάνουν:

- Το μέγεθος της φωνολογικής μονάδας που πρέπει να επεξεργαστεί (π.χ. οι λέξεις αναλύονται ευκολότερα σε συλλαβές από ό,τι οι συλλαβές σε φωνήματα).

- Το πλήθος των φωνολογικών μερών (π.χ. μια μονοσύλλαβη λέξη αναλύεται ευκολότερα σε φωνήματα από ό,τι μια πολυσύλλαβη).
- Η θέση της μονάδας στη λέξη (π.χ. ένα φώνημα γίνεται ευκολότερα αντιληπτό όταν βρίσκεται στην αρχή ή στο τέλος της λέξης από ό,τι όταν βρίσκεται στις ενδιάμεσες θέσεις).
- Τα φωνολογικά χαρακτηριστικά της λέξης (π.χ. η επεξεργασία εξακολουθητικών φθόγγων -σσο, ζζζ- είναι πιο εύκολη από την επεξεργασία των στιγμιαίων φθόγγων - κ, π, τ).
- Το επίπεδο αφαίρεσης που απαιτείται (π.χ. η διάκριση της ομοιοκαταληξίας ή η ανάλυση μιας λέξης σε συλλαβές είναι πιο εύκολη από ό,τι η διάκριση μεταξύ των φωνηέντων).

Τα παιδιά αποκτούν δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης πριν καν ξεκινήσουν να διαβάζουν και να γράφουν. Ήδη από τη νηπιακή ηλικία, χρησιμοποιούν συχνά ομοιοκαταληξίες και παραφράσεις σε παιχνίδια και τραγούδια. Καθώς η γλωσσική τους εξέλιξη προχωρά και εμβαθύνεται ο γραμματισμός τους, οι δεξιότητες της φωνολογικής επίγνωσης εμπλουτίζονται. Η φωνολογική επεξεργασία του λόγου αναπτύσσεται σταδιακά σε πιο προηγμένα επίπεδα, περνώντας από το συλλαβικό στο φωνημικό επίπεδο. Βάσει της ιεραρχίας των δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης, ο χειρισμός των λέξεων με δομή «σύμφωνο-φωνήεν-σύμφωνο-φωνήεν» είναι ο πιο εύκολος, ενώ στη συνέχεια ακολουθούν οι δομές με συμπλέγματα (Παντελιάδου, 2011).

Ωστόσο, η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης δεν συντελείται με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα παιδιά. Κάποια παιδιά τελειώνουν το νηπιαγωγείο χωρίς να έχουν αναπτύξει το αναμενόμενο επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης, αντίστοιχο του ηλικιακού τους φάσματος. Αυτή η δυσκολία μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι στον προφορικό λόγο, η έμφαση δίνεται στο νόημα των λέξεων κι όχι στη δομή τους. Παράλληλα, δεν χωρίζουμε τη γλώσσα στα ηχητικά της σύνολα (δηλαδή στα φωνήματα, λέξεις, προτάσεις) όπως στη γραπτή γλώσσα. Η ακουστική μονάδα του προφορικού λόγου μοιάζει περισσότερο στη συλλαβή παρά στο φώνημα (Πόρποδας, 1992).

Ένας άλλος παράγοντας που μπορεί να ευθύνεται για τη διαφορετική ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών κατά την έναρξή της πρώτης τάξης, είναι το οικογενειακό τους περιβάλλον. Το επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων,

καθώς και το κλίμα γραμματισμού στο σπίτι, επηρεάζουν την ανάπτυξη των φωνολογικών δεξιοτήτων του παιδιού (Γιαννικοπούλου, 2003 · Παπούλια- Τζελέπη, 1997). Το «κλίμα γραμματισμού», αναφέρεται στη στάση των γονέων και άλλων μελών της οικογένειας απέναντι στο γραπτό λόγο και τη λογοτεχνία, το σύνολο των αναγνωστικών εμπειριών τους και εκείνων που παρέχουν στο παιδί, καθώς και τα κίνητρα που δίνουν στα παιδιά για την ενασχόλησή τους με αναγνωστικές δραστηριότητες (Παντελιάδου, 2011).

Μια μακροχρόνια έρευνα των Anderson et al., (1985) που μελέτησε την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών από την ηλικία του ενός, ως την ηλικία των επτά ετών, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο τρόπος που οι γονείς αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους μπορεί να προβλέψει τη σχολική τους επίδοση στην ανάγνωση. Τα παιδιά των γονέων με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης, ενδέχεται να έχουν ένα προβάδισμα στον τομέα της ανάγνωσης κατά την είσοδό τους στη σχολική εκπαίδευση, καθώς οι γονείς τους εμφανίζουν την τάση να τους διαβάζουν συχνά βιβλία, αναπτύσσουν συζητήσεις που εμπλέκουν τα παιδιά στην πλοκή της ιστορίας και να ενισχύουν τη χρήση σύνθετου λεξιλογίου για να αναλύουν και να εξηγούν γεγονότα και ιστορίες. Επίσης, τείνουν να χρησιμοποιούν σύνθετο λεξιλόγιο με το οποίο αναλύουν, εξηγούν, κρίνουν και προβλέπουν τα γεγονότα και την εξέλιξη της ιστορίας (Curenton & Justice, 2008 · Torr, 2004).

Κάποια παιδιά, δεν μπορούν να υπερβούν τις παραπάνω δυσκολίες, με αποτέλεσμα κατά την είσοδό τους στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, να παρουσιάζουν εξαιρετικά «φτωχή» φωνολογική επίγνωση. Τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο να αναπτύξουν αναγνωστικές δυσκολίες ή αντιμετωπίζουν ήδη τέτοιου είδους δυσκολίες, επομένως χρειάζονται άμεση ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη (Παντελιάδου, 2011).

2.5.1. Αναγκαιότητα διδασκαλίας της Φωνολογικής Επίγνωσης στην προσχολική ηλικία

Η ανάδειξη της σχέσης της φωνολογικής επίγνωσης με την ανάγνωση και τις αναγνωστικές δυσκολίες, οδήγησε σε νέες έρευνες που εξέτασαν τη δυνατότητα καλλιέργειας της φωνολογικής επίγνωσης σε παιδιά που δεν την έχουν αναπτύξει σε υψηλό επίπεδο, μέσω συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, ώστε στο μέλλον να μην παρουσιάσουν χαμηλή αναγνωστική επίδοση. Τα πορίσματα των ερευνών έδειξαν, ότι η διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης μπορεί να επιτευχθεί και

μάλιστα μαθητές που εξασκήθηκαν πάνω σε αυτήν υπερείχαν στην αναγνωστική τους επίδοση έναντι των ομάδων ελέγχου που δεν είχαν διδαχθεί (Bradley & Bryant, 1983 · Byrne & Fielding- Barnsley, 1990· Παντελιάδου, 2011).

Ένα σημαντικό εύρημα των ερευνών, είναι αυτό της ικανότητας των παιδιών για γενίκευση της δεξιότητας της φωνολογικής επίγνωσης, την οποία την αποκτούν έπειτα της κατάλληλης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσω της εξάσκησης σε δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης, το παιδί πλησιάζει με συστηματικό τρόπο τα φωνήματα, κατανοεί τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των φωνημάτων ενός μεγαλύτερου φωνολογικού συνόλου (συλλαβή, λέξη) και προσεγγίζει το γραπτό λόγο μέσα από τη διαδικασία που μοιάζει με παιχνίδι, αλλά καταλήγει στη βαθιά κατανόηση της λειτουργίας του αλφαβητικού κώδικα (Παντελιάδου, 2011).

Η προσχολική ηλικία αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές περιόδους στη ζωή του ατόμου, καθώς οι δεξιότητες που αναπτύσσονται, έχουν καθοριστική σημασία στην μελλοντική σχολική επιτυχία (Τάφα, 2011). Στο νηπιαγωγείο, ως περιβάλλον εκπαίδευσης, παρέχονται ευκαιρίες για την εδραίωση των προ-αναγνωστικών δεξιοτήτων, καθιστώντας τα παιδιά έτοιμα για τη μετέπειτα εκπαίδευσή τους. Τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητά τους για το γραπτό λόγο, καθώς αποκτούν συνείδηση για τη δομή και τις λειτουργίες του γραπτού λόγου μέσα από αλληλεπιδράσεις και εξερεύνηση. Μαθαίνουν να ακούν και να κατανοούν καλύτερα, καθώς και να κατανοούν τις δομές της πρότασης, να συνδέουν προτάσεις, να αντλούν νόημα από τα κείμενα και να αναγνωρίζουν δομικές πτυχές της γλώσσας (Justice & Kaderavek, 2002). Ωστόσο, τα στάδια της φωνολογικής επίγνωσης, αρχίζουν να αναπτύσσονται πολλά χρόνια πριν από την ένταξη των παιδιών, καθιστώντας αυτή την περίοδο ζωτικής σημασίας για τη γλωσσική ανάπτυξη και την επιτυχία στο σχολείο (Lonigan et al., 2000).

Στα τρία έως τέσσερα έτη, παρατηρείται ραγδαία ανάπτυξη της φωνολογικής ευαισθητοποίησης και των μεταφωνολογικών δεξιοτήτων, καθώς τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται και να εξασκούνται σε ποικίλες γλωσσικές δραστηριότητες (McAfee, 2013). Τα παιδιά ηλικίας τριών, παρά την ικανότητά τους να δημιουργούν ρίμες ή να χρησιμοποιούν ομοιοκαταληξία, εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επεξεργασία λέξεων σε επίπεδο φωνήματος ή συλλαβών.

Στην ηλικία των τεσσάρων ετών, τα παιδιά μπορούν να διακρίνουν προτάσεις σε λέξεις, να διαχωρίζουν πολυσύλλαβες λέξεις σε συλλαβές, και να αναγνωρίζουν ομοιοκατάληκτες λέξεις (McAfee, 2013). Παρόλα αυτά, η δυσκολία στην κατάτμηση των λέξεων σε επιμέρους φωνήματα παραμένει, με την προσέγγιση των φωνημάτων να είναι πιο απαιτητική (Πόρποδας, 2002). Έχει επίσης αποδειχθεί πως η φωνολογική συνειδητοποίηση των μεγαλύτερων τμημάτων του λόγου σε παιδιά ηλικίας τεσσάρων έως πέντε ετών συμβάλλει στην συνειδητοποίηση των μικρότερων τμημάτων του λόγου (Boudreau, 2008). Τα νήπια διαχειρίζονται με μεγαλύτερη ευκολία τη συλλαβική δομή και τις λέξεις που ομοιοκαταληκτούν από ότι την φωνημική δομή (Πόρποδας 2002 · Τάφα, 2011).

Από την ηλικία των πέντε ετών και μετά, παρατηρείται αυξημένη επίγνωση και έλεγχος της φωνολογικής δομής της γλώσσας, με τα παιδιά να μπορούν να διακρίνουν αρχικούς ήχους, να συνδυάζουν ήχους και να προσδιορίζουν διαφορές μεταξύ των λέξεων (McAfee, 2013). Τα παιδιά αρχίζουν να συνειδητοποιούν περισσότερο τη δυνατότητα επεξεργασίας των λέξεων, εμφανίζοντας μεγάλη ποικιλομορφία στην κατάκτηση της φωνολογικής ενημερότητας μεταξύ τους. Έτσι, ορισμένα παιδιά, ενδέχεται να αναπτύσσουν τη δυνατότητα αναγνώρισης του αρχικού ήχου μιας λέξης, ενώ άλλα μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διαίρεση των λέξεων σε επιμέρους φωνήματα.

Κατά την ηλικία των έξι ετών, παρατηρείται σημαντική πρόοδος στην συνειδητοποίηση της φωνολογικής δομής της λέξης, με τη δυνατότητα διαίρεσης της λέξης σε μέρη, έχοντας μεγαλύτερη επιτυχία στην αναγνώριση ομοιοκατάληκτων λέξεων (Μανωλίτσης, 2000). Το παιδί δημιουργεί ποιήματα, αντιστοιχίζει τις λέξεις που ξεκινούν με το ίδιο σύμφωνο, συνδυάζει 2-3 ήχους για να φτιάξει μια λέξη, τμηματίζει το αρχικό σύμπλεγμα μιας λέξης και επιτυγχάνει την κατάτμηση του τελικού σύμφωνου μιας λέξης (McAfee, 2013).

Με βάσει τα παραπάνω αναπτυξιακά ορόσημα, η φωνολογική επίγνωση, αναπτύσσεται σταδιακά κατά τα προσχολικά έτη, καθώς αποτελεί μια απαιτητική ικανότητα και αντιμετωπίζεται με ιδιαίτερη δυσκολία για παιδιά από προσχολικής ηλικίας (Πόρποδας, 2002). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας λοιπόν, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αντικατάσταση φωνήματος μιας λέξης με ένα άλλο, στην ανάλυση λέξεων σε φωνήματα και στη διαγραφή φωνήματος μιας λέξης για τη δημιουργία μιας

νέας. Επιπλέον, παρατηρείται ότι έχουν περισσότερη ευκολία στο να αναγνωρίζουν και να διαγράφουν το αρχικό φώνημα από ότι το τελικό και το μεσαίο, καθώς και να αντικαθιστούν πιο εύκολα το αρχικό παρά το τελικό η το μεσαίο φώνημα (Χατζάκη, 2009).

Η ενίσχυση της προφορικής επικοινωνίας και της μεταγλωσσικής επίγνωσης αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι του εκπαιδευτικού προγράμματος, βάσει του νέου Προγράμματος Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης (ΔΕΠΠΣ, 2021). Σύμφωνα με αυτό, η προφορική επικοινωνία και η μεταγλωσσική επίγνωση αναδεικνύονται ως θεματικά πεδία στο "Παιδί και Επικοινωνία", της θεματικής ενότητας "Γλώσσα". Αναγνωρίζεται ότι ο προφορικός λόγος αποτελεί ένα σύστημα που απαρτίζεται από επιμέρους γλωσσικές μονάδες και φωνολογικές οντότητες και η ικανότητα των παιδιών να τις αναγνωρίζουν και να τις χειρίζονται συνειδητά είναι κρίσιμη.

Κατά την μετάβαση του παιδιού από την προσχολική ηλικία στην πρώτη σχολική, το παιδί φαίνεται να διαχειρίζεται με μεγαλύτερη ευκολία τις μικρότερες μονάδες του λόγου, δηλαδή τα φωνήματα εντός των λέξεων. Σύμφωνα με την McAfee (2013), τα παιδιά στα επτά έτη ηλικίας τους, αναπτύσσουν ποικίλες μεταφωνολογικές δεξιότητες, όπως το μέτρημα των φωνημάτων σε μια λέξη, η ανάμειξη φωνημάτων για τη δημιουργία λέξης και η αντικατάσταση φωνήματος για τη δημιουργία νέας λέξης. Επίσης, η επίδοση του παιδιού επηρεάζεται από τον τύπο του φωνήματος, με τα φωνήεντα /m/, /s/, /z/ να αναγνωρίζονται ευκολότερα από το /k/ στα ελληνικά (Τζιβινίκου, 2015). Στην ηλικία των οχτώ ετών, τα παιδιά είναι σε θέση να τμηματίζουν συμπλέγματα και να διαγράφουν αυτά από τις λέξεις (McAfee, 2013).

Η πορεία κατάκτησης της φωνολογικής επίγνωσης, κατά την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία παρουσιάζει παρόμοια πορεία με τα παιδιά να αναπτύσσουν αρχικά ικανότητες αναγνώρισης μεγαλύτερων γλωσσικών μονάδων και στη συνέχεια να εξελίσσονται προς τις μικρότερες μονάδες, όπως η πρόταση, η λέξη, η συλλαβή και το φώνημα (Lonigan et al., 2000).

Για την ελληνική γλώσσα, ερευνητικά ευρήματα υποστηρίζουν ότι η συλλαβική κατάτμηση και σύνθεση είναι εύκολες δοκιμασίες, ενώ η φωνημική κατάτμηση και αντικατάσταση εξελίσσονται ταχέως κατά τη διάρκεια της προσχολικής περιόδου. Η επίδοση σε αυτές τις δοκιμασίες φαίνεται να κορυφώνεται περίπου στα μέσα της προσχολικής περιόδου, ενώ η αντικατάσταση φωνήματος φαίνεται να φτάνει στο

αποκορύφωμά της πριν την τρίτη τάξη του δημοτικού σχολείου (Βλασσοπούλου και συν., 2007· Protorapas, 2017).

2.6. Άξονες ανάπτυξης δραστηριοτήτων Φωνολογικής Επίγνωσης

Η φωνολογική επίγνωση αναπτύσσεται και αξιολογείται μέσω δραστηριοτήτων, στις οποίες η κύρια έμφαση δίνεται στη φωνητική δομή και στις ηχητικές πτυχές των λέξεων, αντί για την κατανόηση του νοήματος της λέξης που χρησιμοποιείται. Συνολικά, οι άξονες ανάπτυξης δραστηριοτήτων, αφορούν στην αναγνώριση, ανάλυση και σύνθεση φωνημάτων και συλλαβών. Σύμφωνα με την Yopp (1988), υπάρχει μια ταξινομική κατηγορία βασισμένη στις γνωστικές λειτουργίες, η οποία περιλαμβάνει δραστηριότητες που προάγουν τη φωνολογική επίγνωση. Αυτές διακρίνονται από την αναγνώριση, ανάλυση και σύνθεση φωνημάτων και συλλαβών.

Η κατηγορία της Yopp, πηγάζει από έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 100 παιδιά, ηλικίας περίπου 70 μηνών (5 έως 6 ετών), που φοιτούσαν στο δεύτερο εξάμηνο του νηπιαγωγείου. Κλήθηκαν να εκτελέσουν δέκα δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης. Τα αποτελέσματα ομαδοποιήθηκαν σε δύο κατηγορίες, βασιζόμενες στο βαθμό εμπλοκής της μνήμης.

Η Yopp περιέγραψε πως οι δραστηριότητες μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε δύο κατηγορίες με βασικό κριτήριο το βαθμό εμπλοκής της μνήμης στο χειρισμό τους. Χαρακτήρισε πιο συγκεκριμένα τη σύνθεση, την ανάλυση και τη διάκριση αρχικού φωνήματος, ως δραστηριότητες απλής φωνημικής επίγνωσης, που δεν απαιτούν δηλαδή την εμπλοκή της μνήμης. Την αφαίρεση φωνήματος (αρχικού, τελικού, μέσου) και την κρίση λέξεων, ανάλογα με το αν αρχίζουν ή τελειώνουν στο ίδιο φώνημα, τις χαρακτήρισε ως δραστηριότητες σύνθετης φωνολογικής επίγνωσης. Άλλοι παράγοντες που αναδείχθηκαν, όπως οι δραστηριότητες ομοιοκαταληξίας και ακουστικής διάκρισης, δεν κατατάσσονται απόλυτα σε αυτές τις κατηγορίες (Κωτούλας, 2007).

Συνολικά, οι βασικοί πυλώνες ανάπτυξης των δραστηριοτήτων φωνολογικής επίγνωσης είναι η ανάλυση (πρόταση σε λέξεις, λέξη σε συλλαβές και συλλαβή σε φωνήματα), η σύνθεση (συλλαβών σε λέξη και φωνημάτων σε λέξη), η ομοιοκαταληξία (λέξεων), η διάκριση θέσης (πρώτη, τελευταία, ενδιάμεση συλλαβής και φωνήματος), η αφαίρεση (συλλαβής και φωνήματος), η πρόσθεση (συλλαβής και

φωνήματος), η αντιστροφή (συλλαβών και φωνημάτων) και η αντικατάσταση (συλλαβής και φωνήματος) (Lewkowicz, 1980 · Παντελιάδου, 2011).

Ο Lewkowicz (1980), αναφέρει πως όλες οι δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης δεν έχουν το ίδιο αντίκτυπο στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Οι δραστηριότητες της σύνθεσης φωνημάτων για τον σχηματισμό λέξεων και της ανάλυσης λέξεων στα φωνήματά τους, είναι ιδιαίτερα κρίσιμες για την αναγνωστική αποκωδικοποίηση. Οι υπόλοιπες δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης χρησιμοποιούνται για την κατάκτηση της ικανότητας εκτέλεσης των δύο αυτών βασικών δραστηριοτήτων.

Σύμφωνα με την Anthony & Lonigan (2004), η ευαισθητοποίηση στην ομοιοκαταληξία και η ικανότητα χειρισμού των φωνολογικών μονάδων της γλώσσας, αντιπροσωπεύουν εκδηλώσεις της ίδιας φωνολογικής ικανότητας και δεν θα πρέπει να θεωρούνται ως ανεξάρτητες φωνολογικές ικανότητες.

Οι διδακτικές παρεμβάσεις που σχεδιάζονται για την προαγωγή φωνολογικών δεξιοτήτων σε παιδιά νηπιαγωγείου και πρώτης τάξης δημοτικού σχολείου, έχουν σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη της φωνημικής επίγνωσης, της γραφημικής αποκωδικοποίησης και των ορθογραφικών δεξιοτήτων. Η ιεράρχηση των φωνολογικών δεξιοτήτων είναι ζωτικής σημασίας για τον σχεδιασμό αυτών των διδακτικών παρεμβάσεων.

Η έρευνα των Padeliadu, Kotoulas & Botsas (1998) κατέδειξε σε μια συγκεκριμένη ιεράρχηση των δεξιοτήτων της φωνολογικής επίγνωσης στα ελληνικά στα πρώτα σχολικά έτη, που περιλαμβάνει τα ακόλουθα:

- Ανάλυση λέξης σε συλλαβές και σύνθεση λέξης από συλλαβές
- Κατηγοριοποίηση αρχικής συλλαβής
- Κατηγοριοποίηση τελικής συλλαβής
- Διάκριση πρώτου φωνήματος και αφαίρεση τελικής συλλαβής
- Διάκριση τελικού φωνήματος και αφαίρεση αρχικής συλλαβής
- Σύνθεση λέξης από φωνήματα και ανάλυση λέξης σε φωνήματα
- Αφαίρεση τελικού φωνήματος
- Αφαίρεση αρχικού φωνήματος
- Αντιστροφή φωνημάτων

Επιπλέον, οι Βλασσοπούλου και συν., (2007), παρατήρησαν ότι υπάρχουν τρεις παράγοντες φωνολογικής επίγνωσης: α) ικανότητα κατάτμησης σε συλλαβές και αναγνώριση ομοιοκαταληξίας, β) έργα επιγλωσσικού ελέγχου, όπου η γνώση των φωνολογικών μερών των λέξεων δεν είναι συνειδητή και γ) έργα μεταγλωσσικού ελέγχου, όπου η γνώση είναι συνειδητή.

Στη βιβλιογραφία, έχει καταγραφεί πως η αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης μπορεί να πραγματοποιηθεί και μέσω της γραφής. Για παράδειγμα, στη μελέτη του Read (1971), αξιολογήθηκε η επίγνωση των φωνολογικών κανόνων παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσω της καθ' υπαγόρευση γραφής λέξεων. Η επινοημένη ορθογραφία επίσης έχει χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης παιδιών προσχολικής ηλικίας (Mann, Tobin & Wilson, 1987 · Tangel & Blachman, 1992 · 1995). Αυτή η μέθοδος κωδικοποιεί τον τρόπο γραφής των παιδιών και μπορεί να παρακολουθήσει την εξέλιξη προς την ορθογραφημένη γραφή, λαμβάνοντας υπόψη τον αριθμό των γραμμάτων που γράφτηκαν σε σχέση με τον αριθμό των φωνημάτων, ανεξάρτητα από τη συμμόρφωσή τους με τους κανόνες της συμβατικής ορθογραφίας (Κωτούλας, 2007).

Αδιαμφισβήτητα, η φωνολογική επίγνωση αναπτύσσεται μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων που ενισχύουν αυτές τις δεξιότητες και προωθούν τον αναγνωστικό και ορθογραφικό γραμματισμό. Η αξιολόγηση του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών, πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα για τους εκπαιδευτικούς, ιδίως αν αντιληφθούν δυσκολίες στην ανάγνωση (ή προ-ανάγνωση) σε οποιαδήποτε σχολική βαθμίδα (Πόρποδας, 2003).

Επομένως, οι διδακτικές παρεμβάσεις που χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης των μαθητών, δεν πρέπει να περιορίζονται σε ασκήσεις όμοιες με αυτές των πρωτοκόλλων αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης. Αντιθέτως, να ενσωματώνονται σε θεματικές ενότητες και να συνδέονται με λέξεις από προηγούμενες ιστορίες ή θεματικές ενότητες (Παντελιάδου, 2011).

2.7. Ενίσχυση της Φωνολογικής επίγνωσης σε παιδιά με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Όπως προαναφέρθηκε, η φωνολογική επίγνωση αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες για την επιτυχημένη ανάγνωση (Πόρποδας,

2002· Κωτούλας, 2008). Η εκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ΕΜΔ στην φωνολογική επίγνωση, σε συνδυασμό με την εκπαίδευση στις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες, βοηθά στην κατανόηση του αλφαβητικού συστήματος (Adams, 1990· Κωτούλας, 2008· Lundberg, Olofsson, & Wall, 1980).

Σύμφωνα με τα ευρήματα του National Reading Panel (2000), διαφαίνεται πως οι περισσότερες αναγνωστικές δυσκολίες παιδιών σε κίνδυνο να εμφανίσουν ΕΜΔ στο μέλλον, μπορούν να προληφθούν με την εφαρμογή κατάλληλης διδασκαλίας και αποτελεσματικών παρεμβάσεων κατά τα πρώιμα σχολικά έτη του νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του δημοτικού (Τζιβινίκου, 2014). Στα πλαίσια της παιδαγωγικής προσέγγισης, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαιδευτική υποστήριξη και παρέμβαση με προσαρμογές των αναλυτικών προγραμμάτων (Τζιβινίκου, 2014). Ωστόσο, η επιπρόσθετη διδασκαλία, που παρέχεται άμεσα με συγκεκριμένους και σαφείς στόχους, δεν χρειάζεται να εφαρμόζεται διακεκομμένα ή τυχαία. Μπορεί αντίθετα, να ενσωματωθεί σε μια ολοκληρωμένη δομή δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τη γραπτή γλώσσα, με στόχο να επωφεληθούν γνωστικά όλα τα παιδιά, ειδικά αυτών που προέρχονται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα ή βρίσκονται σε κίνδυνο να εμφανίσουν ΕΜΔ.

Οι συγκριτικές μελέτες ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς ΕΜΔ, ανέδειξαν ως κύριο πρόβλημα, το έλλειμμα στη φωνολογική επίγνωση. Σε μια διαχρονική έρευνα στη Νορβηγία (Hagtvet, 1997), παρακολούθηθηκαν 75 παιδιά, ηλικίας 4 έως 9 ετών, με στόχο να εντοπιστούν προαγγελίες δυσκολιών στην παραγωγή γραπτού λόγου μέσω του προφορικού λόγου. Η ανάλυση ήχου και η σύνθεση φωνημάτων αποδείχθηκαν ως οι κύριοι παράγοντες πρόβλεψης για την αναγνωστική δεξιότητα στις ηλικίες των 8 και 9 ετών. Αν και η φωνολογική επίγνωση δεν παρείχε σταθερή πρόβλεψη σε όλες τις ηλικίες σε αυτήν την έρευνα, πέντε μαθητές με τις χαμηλότερες αποδόσεις στην αναγνωστική δεξιότητα είχαν επίσης πολύ χαμηλές αποδόσεις στην φωνολογική επίγνωση στην ηλικία των 6 ετών (Κωτούλας, 2007).

Η διδασκαλία επομένως, της φωνολογικής επίγνωσης σε μαθητές με κίνδυνο να εμφανίσουν ΕΜΔ, είναι δυνατό να επιτευχθεί μέσα από πλήθος δραστηριοτήτων που διδάσκουν τις απαραίτητες δεξιότητες και βελτιώνουν τις δεξιότητες ανάγνωσης και ορθογραφίας των παιδιών (Παντελιάδου, 2011). Η διδασκαλία γίνεται αποτελεσματικότερη, όταν οι μέθοδοι που εφαρμόζονται, αφορούν φωνητικές-

γλωσσικές πολυαισθητηριακές τεχνικές. Η διδασκαλία της ανάγνωσης με πολυαισθητηριακές μεθόδους, αποδίδει καλύτερα σε όλους τους μαθητές και ειδικά σε αυτούς τους μαθητές με κίνδυνο να εμφανίσουν ΕΜΔ, ενδεχομένως, επειδή σε αυτές τις τεχνικές συμμετέχουν οι περισσότερες αισθήσεις και επομένως θα είναι κατάλληλες σε όλους τους τύπους αναγνωστικών δυσκολιών (Πολυχρονοπούλου, 2001).

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί κρίνεται απαραίτητο να καταλάβουν εάν το παιδί δεν συνειδητοποιήσει τι αντιπροσωπεύουν τα φωνήματα, δε μπορεί να ωφεληθεί από καμία μέθοδο διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης. Καθότι παρατηρείται πως μαθητές με ΕΜΔ, ενώ αποτυγχάνουν να κατακτήσουν το νόημα της λειτουργίας του αλφαβητικού κώδικα, συνεχίζουν να εκτίθενται στον ίδιο τύπο διδασκαλίας που τους δυσκολεύει.

Επομένως, μέσω συστηματικά δομημένων δραστηριοτήτων κατά τη διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης, το παιδί με και χωρίς ΕΜΔ μαθαίνει σταδιακά να αναλύει και να συνθέτει προφορικές εκφράσεις σε διάφορα επίπεδα (λέξεις, συλλαβές, φωνήματα). Κατανοεί την οργάνωση και τη δομή της γλώσσας, αναγνωρίζει τα φωνήματα και μπορεί να εφαρμόσει επιτυχώς γραφοφωνημικές αντιστοιχίες, τόσο στη γραφή, όσο και στην ανάγνωση λέξεων. Αυτή η διδασκαλία μπορεί να πραγματοποιηθεί σε τάξεις συμπερίληψης, καθώς όλοι οι μαθητές επωφελούνται από αυτήν, ανεξαρτήτως του εάν βρίσκονται σε κίνδυνο ή αντιμετωπίζουν ήδη αναγνωστικές δυσκολίες (Παντελιάδου, 2011).

Παρακάτω παρουσιάζονται ενδεικτικά διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία όλων των μαθητών και δη για την εξατομικευμένη διδασκαλία παιδιών με κίνδυνο να εμφανίσουν ΕΜΔ. Όλες οι διδακτικές μεθοδολογίες κατάκτησης της ανάγνωσης ανεξάρτητα από τη βασική θεωρητική τους τοποθέτηση, αναφέρονται στην εξοικείωση των μαθητών με τη φωνολογική δομή των λέξεων.

2.7.1. Η μέθοδος Montessori

Σύμφωνα με τη Maria Montessori, η γραφή και η ανάγνωση είναι αλληλένδετες διαδικασίες και η ανάπτυξη επίγνωσης γι' αυτές τις δύο λειτουργίες συμβαίνει ταυτόχρονα. Η θεωρία της στηρίζεται στην αρχαία ελληνική φράση ότι "τίποτα δεν υπάρχει στον νου που να μην έχει προηγηθεί στις αισθήσεις" (Κουτσουβάνου, 1992). Συνεπώς, το πρόγραμμά της βασίζεται αρχικά σε συγκεκριμένες αισθητηριακές εμπειρίες και σταδιακά οδηγεί το παιδί στο αφηρημένο επίπεδο. Κατά την Montessori,

η ανάγνωση και η γραφή θεωρούνται εξαιρετικά σημαντικές και γι' αυτό διδάσκονται παράλληλα, με την εκμάθηση να ξεκινά από τη γραφή.

Κατά την προπαρασκευαστικές ασκήσεις για τη γραφή, ο χειρισμός γεωμετρικών σχημάτων έχει κεντρικό ρόλο. Τα παιδιά τοποθετούν τα σχήματα πάνω σε χαρτί, σχεδιάζουν τα περίγραμμά τους και στη συνέχεια τα γεμίζουν με χρώμα ή μολύβι. Έπειτα, ακολουθεί εκπαιδευτικό υλικό για τη γραφή που περιλαμβάνει γράμματα σε συμριδόχαρτο, σε χαρτί με τραχιά επιφάνεια. Το παιδί αγγίζει πρώτα το χαρτί με το χέρι και έπειτα με ένα ξυλαράκι για μολύβι. Τέλος, τοποθετεί τα γράμματα σε διάφορες διατάξεις, σχεδιάζει τα περίγραμμά τους και χρωματίζει τον εσωτερικό τους χώρο (Montessori, 1980). Η εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης ολοκληρώνεται σε τρία απλά βήματα:

Πρώτο βήμα: Ο εκπαιδευτικός επιτρέπει στο παιδί να αισθανθεί το γράμμα με την αφή, να αντιληφθεί το γράμμα, ενώ παράλληλα προφέρει τον φθόγγο του γράμματος, προκειμένου να τον αντιληφθεί και ακουστικά. Έπειτα, του επιδεικνύει τον τρόπο γραφής του γράμματος, συνεχίζοντας να προφέρει τον φθόγγο, ώστε με την επανάληψη να γίνει στενότερη η σύνδεση μεταξύ οπτικής, ακουστικής και κιναισθητικής αντίληψης. Επιπλέον, το παιδί αγγίζει συχνά το γράμμα και με κλειστά τα μάτια, ώστε να εδραιωθεί καλύτερα στο μυαλό του και στη μνήμη του

Δεύτερο βήμα: Ο εκπαιδευτικός ελέγχει αν το παιδί έχει κατανοήσει πλήρως το γράμμα, έχει μια «καθαρή παράσταση» για αυτό, ζητώντας του να του δώσει ένα γράμμα. Αν το παιδί αποτύχει, επανέρχεται στο πρώτο βήμα

Τρίτο βήμα. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στο μαθητή κάθε γράμμα της αλφαβήτου και το ονομάζει. Η Montessori αρχίζει με τη διδασκαλία των φωνηέντων προτού προχωρήσει στα σύμφωνα. Από τη στιγμή που το παιδί έχει εμπεδώσει ένα φωνήεν και ένα σύμφωνο, του επιτρέπεται να σχηματίσει μια συλλαβή και στη συνέχεια λέξεις με την χρήση χρωματιστών, κινητών γραμμών τυπογραφείου (Παντελιάδου, 2008).

Η Montessori τονίζει τη σημασία της κατάλληλης χρονικής στιγμής που θα παρακινήσει ο εκπαιδευτικός το κάθε παιδί να γράψει. Υπάρχουν κάποιες ενδείξεις που υποδεικνύουν την ωριμότητα του παιδιού, όπως η ικανότητά του να συγκρίνει γεωμετρικά σχήματα, να αναγνωρίζει γράμματα με κλειστά μάτια κλπ..

Τέλος, ενδεικτικό σημάδι ωριμότητας το παιδιού είναι να μπορεί να συνθέσει με βεβαιότητα μια λέξη. Η Montessori υποστηρίζει ότι η σχέση μεταξύ ανάγνωσης και γραφής είναι στενή και η εξέλιξή τους συνήθως συμβαίνει ταυτόχρονα. Όταν αυτές οι λειτουργίες εξελιχθούν, χωρίζονται σε δύο διαφορετικές, ωστόσο, όσο αυτές είναι συνυφασμένες δε γνωρίζουμε ποια θα υπερισχύσει. Ορισμένα παιδιά εκδηλώνουν πρώτα την γραφή και μετά την ανάγνωση, ενώ κάποια άλλα το αντίστροφο. Εξάλλου, η ελεύθερη εκδήλωση της ατομικότητας του κάθε μαθητή αποτελεί και την αξία της μεθόδου Montessori (Παντελιάδου, 2011).

2.7.2. Η μέθοδος Elkonin

Η μέθοδος Elkonin (1973), επικεντρώνεται στην ευαισθητοποίηση της φωνολογικής δομής των λέξεων και αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο των περισσότερων σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων της φωνολογικής επίγνωσης. Οι δραστηριότητες που εστιάζουν στην αντίληψη της φωνημικής δομής των λέξεων, μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε διδακτικά προγράμματα για μαθητές που χρειάζονται επιπρόσθετη υποστήριξη στην επίγνωση της φωνημικής δομής και εμφανίζουν λάθη στην αναγνώριση και ορθογραφία λέξεων.

Η μέθοδος Elkonin εφαρμόζεται με διάφορες παραλλαγές. Κατά τα αρχικά στάδια, τα τετράγωνα μπορεί να είναι του ίδιου μεγέθους, δεν αναπαριστούν δηλαδή την ορθογραφική εικόνα της λέξης. Η μέθοδος Elkonin χρησιμοποιείται σε διάφορες δραστηριότητες και συμβάλλουν τόσο στην εκμάθηση των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών, όσο και στην εκπαίδευση για τη διάκριση ομοιοκαταληξιών και παρηγήσεων (Παντελιάδου, 2008).

Επιπλέον, το θεατρικό παιχνίδι ή το κουκλοθέατρο μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να δημιουργηθούν περιβάλλοντα όπου τα παιδιά θα επιχειρήσουν να αναλύσουν από μόνα τους λέξεις στα φωνήματά τους (Flood et al., 1992).

2.7.3. Η μέθοδος των Orton-Gillingham

Η διδασκαλία που αναπτύχθηκε από τον Samuel Torrey Orton (1929 - 1933), βασίζεται στην πολυαισθητηριακή προσέγγιση. Σύμφωνα με τη θεωρία του Orton, τα παιδιά με ΕΜΔ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη δημιουργία κατάλληλης εγκεφαλικής οργάνωσης για τον συνδυασμό οπτικών και προφορικών λέξεων. Γι' αυτό, για την εκμάθηση της αναγνωστικής ικανότητας, εισήγαγε δραστηριότητες που ενεργοποιούν

τόσο τη δεξιά όσο και την αριστερή λειτουργία του εγκεφάλου. Παρατήρησε ότι οι αισθήσεις της αφής, της ακοής και της όρασης συμβάλλουν στην ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς η επεξεργασία των πληροφοριών είναι πολύπλευρη.

Η διδασκαλία από τον Orton και την Gillingham, επικεντρώνεται στην αποκωδικοποίηση της ανάγνωσης και την κωδικοποίηση της γραφής, συνδυάζοντάς τις με την ορθογραφία σε κάθε μάθημα. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει τρία μέρη.

Στο πρώτο μέρος του προγράμματος, όπου οι μαθητές είναι ήδη εξοικειωμένοι με τα γράμματα της αλφαβήτου, εκπαιδεύονται στην αναγνώριση της σωστής αντιστοιχίας μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει κάθε γράφημα με μια κάρτα και ο μαθητής πρέπει να το διαβάσει οπτικά και ακουστικά. Στην πρώτη περίπτωση, ο μαθητής παρατηρεί την κάρτα και αναφέρει τον ήχο που αντιστοιχεί, και στη συνέχεια, αν δεν απαντήσει σωστά, ακολουθεί την διαδικασία του ψηλαφίσματος του γράμματος. Αν ο μαθητής δεν καταφέρει ακόμη να το αναγνωρίσει, ο εκπαιδευτικός προφέρει τον ήχο και ο μαθητής τον γράφει στο τετράδιό του. Στη δεύτερη περίπτωση, ο εκπαιδευτικός προφέρει τον ήχο και ο μαθητής πρέπει να εντοπίσει το αντίστοιχο γράμμα. Η απάντηση πρέπει να δοθεί με αυτοπεποίθηση, απαγορεύοντας στον μαθητή να μαντέψει. Αν ο μαθητής αποτύχει, ο εκπαιδευτικός δείχνει την σωστή κάρτα και του ζητά να το γράψει στο τετράδιό του. Στη συνέχεια, ταξινομεί τις κάρτες που ο μαθητής γνωρίζει σε μια στήλη και παρουσιάζει νέα φωνήματα.

Στο δεύτερο μέρος του προγράμματος, ο μαθητής αναπτύσσει τη δεξιότητα να διαχωρίζει τους φθόγγους και τις συλλαβές εντός μιας λέξης και να τις συνθέτει σε μια ολοκληρωμένη μορφή. Έρχεται σε επαφή με λιγότερο κοινά γράμματα και τις φωνητικές αντιστοιχίες τους, ενώ ξεκινά να εξοικειώνεται με πιο κοινές καταλήξεις και προθέματα. Σε αυτό το στάδιο, η εισαγωγή ενός νέου γράμματος γίνεται με την παρουσίαση μιας κάρτας όπου φαίνεται εκτυπωμένο το γράμμα, συνοδευόμενο από μια γνωστή λέξη. Οι δραστηριότητες σε αυτό το στάδιο περιλαμβάνουν τη διάκριση των φωνημάτων, τη σύνθεσή τους, την εισαγωγή νέων γραμμάτων και την ανάγνωση λέξεων. Στο τέλος του σταδίου, ο μαθητής γράφει από μνήμης ενώ ταυτόχρονα διαβάζει πολλές φορές. Για την ανάγνωση, χρησιμοποιούνται λέξεις και φράσεις από το βασικό λεξιλόγιο κάθε τάξης, καθώς και άγνωστες λέξεις.

Στο τρίτο στάδιο, οι μαθητές εκπαιδεύονται να δημιουργούν λέξεις, φράσεις και προτάσεις με βάση το γράμμα που μόλις μάθανε. Πριν γράψουν οποιοδήποτε κείμενο, πρέπει να το επαναλάβουν προφορικά. Τέλος, καθώς μαθαίνουν ολοένα και περισσότερα νέα πράγματα, ενθαρρύνονται να γράψουν προτάσεις, παραγράφους ακόμα και μικρές ιστορίες.

Η διδασκαλία συνήθως ολοκληρώνεται με παρότρυνση για ανάγνωση κειμένων από βιβλία ή περιοδικά. Τα κείμενα καλούνται να είναι αντίστοιχα των δυνατοτήτων των μαθητών, ενώ είναι απαραίτητο να έχουν απαλειφθεί τα δύσκολα σημεία και λέξεις. Φυσικά η εφαρμογή του προγράμματος προσαρμόζεται ανάλογα της ηλικιακής βαθμίδας (Μπαστέα, 2016).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

3.1. Προσεγγίσεις της έννοιας της Δημιουργικής Γραφής

Ένας από τους πλέον πολυσυζητημένους όρους στη διεθνή και ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, είναι ο αγγλοσαξωνικός όρος Creative Writing, γνωστός και ως Δημιουργική Γραφή (ΔΓ). Πρόκειται για έναν όρο που προκαλεί σύγχυση και αμηχανία, λόγω των πολλαπλών σημασιοδοτήσεών του και των αξιολογικών του προεκτάσεων (Κωτόπουλος, 2012).

Οι πολυάριθμες και διφορούμενες σημασιοδοτήσεις του, καθιστούν τον όρο αρκετά ασαφή, όμως η χρήση του πλέον έχει παγιωθεί παγκοσμίως, ώστε να μην τίθεται ζήτημα επιλογής νέου όρου. Με τον όρο ΔΓ εννοούμε την παραγωγή μιας γραπτής πρωτότυπης σύνθεσης κειμενικού είδους, που συνοδεύεται μέσα από εκπαιδευτικές πρακτικές και τεχνικές και στοχεύουν στην κατάκτηση συγγραφικών (μη απαραίτητως λογοτεχνικών) δεξιοτήτων (Καρακίτσος, 2012).

Αν και η ΔΓ παρουσιάζεται ως ένας σύγχρονος επιστημονικός κλάδος, φαίνεται ότι έχει ρίζες στο παρελθόν, ειδικότερα στη Ρητορική της Αρχαίας Ελλάδας. Η ιστορία και η εξέλιξή της συνδέονται με τις κοινωνικές εξελίξεις και τις αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης (Καρακίτσος, 2012). Το 1939, η ΔΓ καθιερώθηκε ως σύγχρονος επιστημονικός κλάδος με τη δημιουργία του εργαστηρίου "Lowa Writer's Workshop" στο Πανεπιστήμιο της Iowa. Αποτελούσε ένα θερινό τμήμα και προσφερόταν σε σπουδαστές που διέθεταν τις ανάλογες ικανότητες να συμμετάσχουν.

Την τελευταία εικοσαετία, ο κλάδος της ΔΓ έχει ενταχθεί στο πεδίο της εκπαίδευσης, σε διακεκριμένα πανεπιστημιακά ιδρύματα όπως το Iowa, το Columbia και αργότερα το East Anglia της Αγγλίας. Προγράμματα ΔΓ έχουν θεσμικώς κατοχυρωθεί σε πολλά πανεπιστήμια της Ευρώπης (Κωτόπουλος, 2012). Στην Ελλάδα, από το ακαδημαϊκό έτος 2008-09, λειτουργεί το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Δημιουργικής Γραφής» στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας στη Φλώρινα, υπό την επιστημονική επίβλεψη του καθηγητή Τριαντάφυλλου Κωτόπουλου.

Αδιαμφισβήτητα, η ΔΓ δεν αποτελεί απλώς «συνώνυμο» της Λογοτεχνίας, αλλά ένα αυτόνομο σύνολο γνώσεων και εκπαιδευτικών τεχνικών. Η γραφή διαδραματίζει σημαντικό ρόλο ως εργαλείο εκφραστικότητας και ακόμα και ψυχοθεραπείας, και όπως υποστηρίζεται από τους Freud και Brown, είναι δυνατόν να προσφέρει στο άτομο μια εσωτερική απελευθέρωση, λειτουργώντας αυτοεπιβεβαιωτικά και λυτρωτικά (Καρακίτσιο, 2012).

Υπάρχουν διαφορετικές απόψεις για το τι ακριβώς εννοούμε με τον όρο ΔΓ. Κάποιοι τη συσχετίζουν με τη λογοτεχνική παραγωγή, ενώ άλλοι την ορίζουν ως τη δημιουργία πρωτότυπης γραπτής σύνθεσης, ανεξαρτήτως λογοτεχνικού χαρακτήρα (Ramet, 2004). Για τον Σουλιώτη (2012), η ΔΓ αναφέρεται στην ικανότητα να ελέγχει και να «δαμάξει» κάποιος τις δημιουργικές σκέψεις και να τις μετατρέπει σε γραφή. Ως εκπαιδευτική διαδικασία, σχετίζεται με την «ενεργητική συμμετοχή των παιδιών και απαιτεί το συντονισμό των νεύρο-φυσιολογικών, ψυχολογικών και πνευματικών διεργασιών, προσφέροντας παράλληλα απόλαυση» (Βακάλη, 2013).

Σύμφωνα με τον Κωτόπουλο (2014), τα πεδία ένταξης της ΔΓ ανά τομείς καταγράφονται ως εξής: 1) Στον τομέα της της Φιλολογίας, ως λογοτεχνική γραφή, ως συγγραφική τέχνη και ως λογοτεχνική θεωρία της ανάγνωσης, 2) Στον τομέα της Παιδαγωγικής, ως ερμηνευτική προσέγγιση της Λογοτεχνίας, 3) Στον τομέα της Παιδαγωγικής, ως μέθοδος διδακτικής της Λογοτεχνίας και της Γλώσσας και 4) Στον τομέα της Ψυχολογίας, ως μέθοδος θεραπείας.

Για τον Naidoo (2011), η γραφή/δημιουργική γραφή, ενισχύει τις κοινωνικές και αλφαβητιστικές δεξιότητες, ενώ αποτελεί ισχυρό μέσο για την έρευνα προσωπικών και κοινοτικών ζητημάτων. Ως διαδικασία δημιουργικής έκφρασης, αποτελεί επίσης ισχυρό εργαλείο για την προώθηση της επικοινωνίας και της αλλαγής.

Ως μια κατ' εξοχήν δημιουργική διαδικασία, η ΔΓ αντιμετωπίζει δυσκολίες στον ορισμό της, αφού έχουν καταγραφεί αρκετοί ορισμοί, θεωρίες και ιδέες για τη δημιουργικότητα αντίστοιχοι στον αριθμό των ατόμων που έχουν γράψει τις ιδέες τους σε ένα κομμάτι χαρτί (Davis, 1992). Σύμφωνα με τον Καρακίτσιο (2012), αισθάνεται "αλλεργική" σε οποιαδήποτε προσπάθεια ορισμού πλην γενικών, περιγραφικών και συνοπτικών προσδιορισμών. Συνδέεται με την ικανότητα ελέγχου και δάμασης των δημιουργικών σκέψεων, αναπτύσσοντας παράλληλα ενδιαφέρον για την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη γραφή (Βακάλη, 2013 · Σουλιώτης, 2012).

Ο Σουλιώτης (2012), χαρακτηρίζει τον όρο της «δημιουργικής γραφής», ως καταχρηστικό, επείσακτο, αλλά και σαφή. Είναι καταχρηστικός, επειδή η ίδια η πράξη του γράφειν αποτελεί κατ' ουσίαν δημιουργική πράξη, ανεξαρτήτως είδους, περιεχομένου και σκοπού. Είναι επείσακτος, καθώς αποδίδει στα ελληνικά τον αγγλοσαξονικό όρο «Creative Writing». Τέλος, χαρακτηρίζεται και σαφής, αναφερόμενη σε μια κοινή διαίσθηση για το περιεχόμενο της ΔΓ, παρά σε μια μονοσήμαντη έννοια.

Ωστόσο, τίθεται το ερώτημα: Γιατί να είναι "δημιουργική" και γιατί "γραφή"; Η γραφή επιλέγεται αντί του λόγου γενικότερα, καθώς η γραπτότητα αποτελεί αναπόσπαστο χαρακτηριστικό του εγγράμματος πολιτισμού μας. Η παραγωγή και η κατανάλωση λόγου για μη ενημερωτικούς σκοπούς χρησιμοποιεί σχεδόν πάντα τον γραπτό λόγο, ενώ η επεξεργασία του κειμένου και η αντιπαραβολή διαφόρων μορφών είναι εφικτές μόνο στη γραπτή μορφή του λόγου (Σουλιώτης, 2012). Πιο συγκεκριμένα η χρήση του όρου "δημιουργική" εμπλέκει και αναδεικνύει την έννοια της δημιουργικότητας. Η δημιουργικότητα, ως δυνατότητα ανθρώπου, χαρακτηρίζεται από την αποκλίνουσα σκέψη, τη φαντασία, την περιέργεια, το ρίσκο, την ανατροπή δομών και την ανακατασκευή νέων συνδυασμών. Προάγει τη συνεργασία, καθώς και την ανάπτυξη νέων στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων και τη διερεύνηση κοινωνικών θεμάτων. Επιπλέον, η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής υπογραμμίζει την κοινωνική διάσταση της μαθητικής δημιουργίας, προσφέροντας στους μαθητές ευκαιρίες για ομαδική δράση και αμοιβαία ενίσχυση (Smedt & Keer, 2013).

Η ΔΓ λοιπόν, ονομάζεται έτσι, πρώτον, επειδή υπονοεί ένα πρωτότυπο και αντισυμβατικό τρόπο γραφής, περισσότερο εστιασμένο στην αισθητική πτυχή παρά στην ενημέρωση ή την άμεση χρησιμότητα. Ένα καθοριστικό χαρακτηριστικό της είναι η παιγνιώδης προσέγγισή της προς τη γλώσσα, όπου η ποιητική διάσταση έχει προτεραιότητα έναντι της αναφορικής. Παράλληλα, αποσκοπεί στην επαναφορά μιας ισορροπίας μεταξύ λογικής και διαίσθησης (Maley, 2009).

Συνήθως, τα κείμενα που προκύπτουν από τη ΔΓ δεν χαρακτηρίζονται ως ακαδημαϊκά, δημοσιογραφικά ή επαγγελματικά, αν και υπάρχουν περιπτώσεις όπου αυτά βρίσκουν τη θέση τους. Μπορεί ακόμα να παραβιάζουν κανόνες της επίσημης λογοτεχνίας, χωρίς ωστόσο αυτό να γίνεται χωρίς σκοπό ή για απλούστευση. Συνολικά,

η "δημιουργική γραφή" επικεντρώνεται περισσότερο στο "δημιουργικό σβήσιμο" (Σουλιώτης, 2012).

Παράλληλα, παρουσιάζει διπλή προοπτική, αφού αναφέρεται τόσο στη δυνατότητα του ατόμου να διαχειρίζεται δημιουργικές σκέψεις κατά την έκφρασή του γραπτώς, όσο και στην ευρύτερη της έννοια που αποσκοπεί στην απόκτηση εκπαιδευτικών τεχνικών. Αυτές οι τεχνικές συμβάλλουν στην ανάπτυξη συγγραφικών δεξιοτήτων. Συνολικά, μέσω αυτών των πρακτικών, ενισχύεται η δημιουργικότητα και προωθείται η παραγωγή κειμένου με έναν παιγνιώδη, αλλά εντυπωσιακό τρόπο (Κωτόπουλος, 2014).

Κατά συνέπεια, η ΔΓ προσφέρει πλήθος οφελών σε όσους ασχολούνται με τη δημιουργία κειμένων τους με έναν παιγνιώδη και ανακαλυπτικό τρόπο, χωρίς το άγχος της ορθογραφίας ή της ερμηνείας (Γρόσδος, 2014). Αυτό αποτελεί σημαντικό στοιχείο, καθώς η ΔΓ αντιστρέφεται στην έλλειψη καινοτομίας και θετικών πεποιθήσεων στη σύγχρονη εποχή. Ιδιαίτερα σε εργαστήρια ΔΓ για παιδιά, η παιγνιώδης διάσταση αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα των δραστηριοτήτων (Καραγιάννης, 2010). Κατά τη διαδικασία διδασκαλίας της ΔΓ, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με διάφορα αναγνωστικά υλικά, προκειμένου να ενθαρρυνθούν να ανακαλύψουν τον δικό τους τρόπο γραφής. Αυτή η δυνατότητα παρέχεται σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το επίπεδο εμπειρίας. Επιπλέον, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κυρίως εποπτικός, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να αναπτύξουν δικές τους δημιουργίες (Νικολαΐδου, 2016).

Καταληκτικά θα μπορούσε να ειπωθεί, πως το κεντρικό χαρακτηριστικό της ΔΓ, παραμένει πάντα η δημιουργικότητα, μέσω της οποίας οι χρήστες της καλλιεργούν τις δεξιότητες και τη φαντασία τους διασκεδάζοντας. Παράλληλα, ενσωματώνει τόσο στις συγγραφικές δραστηριότητες όσο και στη βιωματική εκπαιδευτική μέθοδο, λειτουργώντας ως μορφή ψυχικής εκτόνωσης και ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης, αλλά και ως πανεπιστημιακό γνωστικό αντικείμενο (Κωτόπουλος, 2012).

3.2. Δημιουργική Γραφή και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Σε αυτό το σημείο, η αναζήτηση επικεντρώνεται όχι μόνο στην είσοδο της ΔΓ στην Εκπαίδευση, αλλά και στη σχέση της με τους υπόλοιπους φορείς, με σκοπό να διαλευκανθεί καλύτερα η συνεισφορά της ΔΓ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην ελληνική επιστημονική κοινότητα, η ύπαρξη αυτού του νέου επιστημονικού πεδίου της ΔΓ φαίνεται να αναπτύσσεται ειδικά τα τελευταία χρόνια (Καρακίτσιος, 2012). Πιο συγκεκριμένα, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, οι δραστηριότητες στο μάθημα "Η Γλώσσα μου" έχουν ήδη από το 1984 μια διαφορετική φιλοσοφία, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να απελευθερώνονται και να γράφουν δημιουργικά, όπως ποιήματα ή ημερολόγια (Βακάλη, 2014).

Ωστόσο, ο όρος "δημιουργική γραφή" δεν αναφέρεται ρητά στα σχολικά εγχειρίδια ή στα θεσμικά κείμενα σχετικά με το μάθημα της γλώσσας και της λογοτεχνίας, και δεν εξηγείται πώς πρέπει να υλοποιηθεί. Παράλληλα, το "Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών" (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ., 2002) στοχεύει στην προώθηση της δημιουργικότητας και στην ατομική έκφραση (Βακάλη, 2014).

Καταγράφοντας την κατάσταση στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας, παρατηρείται ότι η ΔΓ, εκτός από τα Καλλιτεχνικά σχολεία, δεν έχει ακόμα τον ρόλο ενός αυτόνομου μαθήματος. Η αξιοποίηση όμως, της δημιουργικής γραφής στο σχολείο έχει το δυναμικό να προκαλέσει αλλαγές στο μάθημα της Λογοτεχνίας (Καρακίτσιος, 2012). Η λογοτεχνική ανάγνωση, συνιστά σημαντική αφετηρία και μπορεί να αποτελέσει τον προθάλαμο της ΔΓ (Σουλιώτης, 2012), εν τούτοις όμως παρατηρείται περιορισμός λόγω των αναλυτικών προγραμμάτων (Starko, 2005).

Από τις αρχές του 2000, εμφανίζονται τα πρώτα Εργαστήρια ΔΓ, κυρίως από κίνηση ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Στη διδασκαλία της ΔΓ συμμετέχουν συνήθως συγγραφείς, παιδαγωγοί και φιλόλογοι (Τσιλιμένη, 2012). Η εισαγωγή της ΔΓ ως αυτόνομου μαθήματος στα υπόλοιπα επίπεδα εκπαίδευσης ολοκληρώνεται σταδιακά, με την Κύπρο να την ενσωματώνει και να εντάσσεται στα Αναλυτικά Προγράμματα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τη σχολική χρονιά 2012-2013 (Κωτόπουλος, 2012).

Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών του «Νέου Σχολείου» για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, παρατηρείται αυξημένη έμφαση σε δραστηριότητες που συνδέονται με τη δημιουργικότητα των μαθητών και αναφέρεται στην ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σχέσης τους με το περιβάλλον (ΦΕΚ 2334B/17-10-2011:32868). Ωστόσο, παρατηρείται έλλειψη θεωρητικού πλαισίου που να υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό στη δημιουργική γραφή.

Παράλληλα, έχουν χρησιμοποιηθεί διάφορες διδακτικές για την παραγωγή λόγου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με αναφορές σε "συνθέσεις," "εκθέσεις" ή "παραγωγή γραπτού λόγου," ενώ τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιούνται και οι εκφράσεις "Δημιουργική Γραφή" ή "παραγωγή γραπτού λόγου." Ωστόσο, απουσιάζει το συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο που υποστηρίζει τη ΔΓ (Κιοσσές, 2018). Τέλος, με το Ν. 4692/2020 εισήχθησαν δοκιμαστικά στο υποχρεωτικό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου τα "Εργαστήρια Δεξιοτήτων," με σκοπό την ενίσχυση των δεξιοτήτων ζωής και τεχνολογίας (ΦΕΚ 2539/B/24-6-2020).

Με βάση τα παραπάνω και μέσω της κριτικής εξέτασης των θεσμικών κειμένων, προκύπτει το συμπέρασμα ότι αυτά υπόκεινται σε αντιφάσεις. Δεδομένου ότι, δεν θεωρείται προτεραιότητα η ανάπτυξη της μαθητικής δημιουργικότητας μέσω της ΔΓ, ενώ παράλληλα λείπουν σαφείς καθοδηγήσεις, παρουσιάζεται αντίφαση.

Καταλήγοντας, προκύπτουν πολλά ερωτήματα για τον εκπαιδευτικό. Πώς θα καθοδηγήσει τους μαθητές στη σύνθεση ποιημάτων ή κειμένων; Τι πρέπει να έχουν υπόψη τους; Υπάρχουν συγκεκριμένα στάδια που θα πρέπει να ακολουθήσουν; Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδευτούν σε θέματα ΔΓ και πώς αυτό θα πρέπει να συμβεί; Έχει διαμορφωθεί το κατάλληλο πλαίσιο για τη διδασκαλία (επιμόρφωση δασκάλων, βιβλία); Μπορεί η ΔΓ να διδάσκεται εκ των υστέρων ή χρειάζεται συστηματική άσκηση από τους μαθητές; Καταλήγοντας, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση λείπει η θεσμοθετημένη επιμόρφωση και υποστήριξη στον τομέα της ΔΓ (Αναγνώστου, 2017), με αποτέλεσμα να εφαρμόζεται εκκρεμώς από εκπαιδευτικούς με προσωπική πρωτοβουλία που έχουν εξειδίκευση μέσω μεταπτυχιακών προγραμμάτων ή σεμιναρίων.

Επομένως, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η αξία της ΔΓ δεν εξαρτάται από προεδρικά διατάγματα και εγκυκλίους. Πρόκειται για μια ανάγκη και πραγματικότητα

που απορρέει από το σχολικό περιβάλλον (Αγγελάκος, 2003). Ως συγγραφικό και διδακτικό εργαλείο με μακρά ιστορία και θετικά αποτελέσματα, πρέπει να αντιμετωπιστεί με ευθύνη από την πολιτεία με την παροχή κατάλληλων βιβλίων, υποστηρικτικού υλικού και επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς (Νικολαΐδου, 2016).

Συνολικά, σε κάθε επίπεδο της Εκπαίδευσης, η ΔΓ αποδεικνύεται ως επωφελής προσέγγιση της Λογοτεχνίας (Συμεωνάκη, 2013). Επιτυγχάνει την ανακαλυπτική, παιδοκεντρική, βιωματική, και συνεργατική μάθηση, μετατρέποντας την παθητική πρόσληψη της γνώσης σε ενεργητική. Προσφέρει ευκαιρία για καλλιτεχνική έκφραση και αναδημιουργία του πραγματικού κόσμου από τους μαθητές, ενισχύοντας ταυτόχρονα τις λογοτεχνικές δεξιότητες (Κωτόπουλος, 2012).

3.3. Η Δημιουργική Γραφή στο Νηπιαγωγείο

Η ΔΓ στο νηπιαγωγείο, αποτελεί μια ξεχωριστή προσέγγιση της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας και της λογοτεχνικής ανάγνωσης (Κωτόπουλος, 2012). Για πολλούς, η χρήση αυτής της μεθόδου αποτελεί μια σύγχρονη και προκλητική πρακτική διδασκαλίας. Βασίζεται στην εξερεύνηση του λόγου και των χαρακτηριστικών του με έμφαση στη βιωματική προσέγγιση, προσπαθώντας να συνδυάσει τη μάθηση με το παιχνίδι. Σύμφωνα με τους Τσιλιμένη & Παπαρούση (2010), η ΔΓ στο νηπιαγωγείο επικεντρώνεται στην ανακατασκευή των στοιχείων μιας λέξης, πρότασης ή κειμένου με σκοπό τη δημιουργία νέων κειμένων. Μέσω διαφόρων γλωσσικών παιχνιδιών βιωματικού χαρακτήρα, οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν επικοινωνιακές πρακτικές, βελτιώνουν τα επίπεδα συμμετοχής, εκφράζουν συναισθηματικά τους εαυτούς τους και μοιράζονται ιδέες και εμπειρίες τους. Αυτές οι πρακτικές δεν συμβαδίζουν με τις αναχρονιστικές μεθόδους μάθησης και αξιολόγησης του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος (Γρόσδος, 2014).

Στο νηπιαγωγείο, ως μέσο εκπαίδευσης και έχοντας κυρίως προφορική διάσταση (Βακάλη, 2013), προωθεί τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, ενισχύει την αντίληψη, αναπτύσσει τη φαντασία, την έκφραση και την αυτοεκτίμησή τους. Μέσα από ιστορίες, παραμύθια, ποιήματα και εικαστικά έργα, τα παιδιά καλούνται να πειραματιστούν δημιουργικά, να δημιουργήσουν τις δικές τους ιστορίες και ποιήματα, και να

εκφράσουν νέες ιδέες, ενισχύοντας έτσι τη φαντασία τους και αυξάνοντας την αυτοεκτίμησή τους.

Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο αποτελεί σημαντικό κομμάτι των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Το πρώτο Αναλυτικό Πρόγραμμα εισήχθη το 1962, κυριαρχώντας ο προφορικός λόγος, η ανάπτυξη του λεξιλογίου, ο διάλογος και η προφορική έκφραση του παιδιού σε ένα φιλικό περιβάλλον. Η προσέγγιση του γραπτού λόγου έγινε επίσημη με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1989, προσθέτοντας προετοιμασία και προπαρασκευή ασκήσεων για την καλύτερη εισαγωγή των παιδιών στον γραπτό λόγο. Η νηπιαγωγός, στήριζε τα παιδιά να εκφράσουν ελεύθερα και δημιουργικά τις σκέψεις, την εφευρετικότητά τους, και τη φαντασία τους, διατηρώντας την ελευθερία του σχεδιασμού και την υλοποίηση γλωσσικών δραστηριοτήτων. Σκοπός του προγράμματος ήταν η σφαιρική ανάπτυξη των παιδιών σε όλα τα επίπεδα, ενισχύοντας τις κοινωνικές, συναισθηματικές, ηθικές, θρησκευτικές, ψυχοκινητικές, αισθητικές, και νοητικές διαστάσεις, ενώ παράλληλα παρέχει ανοιχτό περιβάλλον χωρίς περιορισμούς για τα παιδιά (Βασιλείου, 2016).

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, εισήχθη στη διετία 1998-2000, προσφέροντας γραμμική συνέχεια από το Νηπιαγωγείο έως το Λύκειο. Κατέγραψε το Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Προδημοτική Εκπαίδευση-Νηπιαγωγείο, με νέα φιλοσοφία διδασκαλίας, καινοτόμες αρχές γλωσσικής διδασκαλίας και τεχνικές μάθησης. Το Πρόγραμμα στη συνέχεια ενσωματώθηκε στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, στο γνωστικό αντικείμενο "Παιδί και Γλώσσα: Πρόγραμμα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο" (ΔΕΠΠΣ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002), το οποίο εξακολουθεί να χρησιμοποιείται με μικρές διαφοροποιήσεις ακόμα και σήμερα. Το Πρόγραμμα επιδιώκει την ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών στην προφορική επικοινωνία, ανάγνωση, γραφή και γραπτή έκφραση.

Σύμφωνα με τη στοχοθεσία του παρόντος Προγράμματος, το Γλωσσικό Πρόγραμμα παρουσίασε για πρώτη φορά τα στοιχεία της προσχολικής διδακτικής, επιδιώκοντας την ισότιμη αντιμετώπιση της προσχολικής βαθμίδας με τις υπόλοιπες. Βασιζόμενο σε θεωρίες όπως αυτές των Vygotsky, Gardner και Piaget, το Πρόγραμμα επικεντρώνεται στη σωματική, νοητική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών,

προωθώντας την ισότιμη αντιμετώπιση της προσχολικής εκπαίδευσης (Γκλιάου – Χριστοδούλου, 2011). Το πρόγραμμα δίνει έμφαση στην ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στην ανάγνωση, προωθώντας την ως ευχάριστη και δημιουργική διαδικασία. Επίσης, ασχολείται με τη γραπτή έκφραση των παιδιών, προσαρμόζοντας τις τεχνικές της νηπιαγωγού, ώστε να υποστηρίξει τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γραφή (Τσαντάκη, 2003).

Επιπλέον, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, να εμπνευστούν και να δημιουργήσουν δικά τους κείμενα και ιστορίες, ενώ αντιμετωπίζουν θέματα που σχετίζονται με τη ΔΓ στην προσχολική εκπαίδευση. Το παρόν αναλυτικό πρόγραμμα ενίσχυσε την εκπαίδευση των Νηπιαγωγών, απαιτώντας από αυτούς να κατανοήσουν και να γνωρίζουν το υποστηρικτικό πλαίσιο του προγράμματος και να εφαρμόσουν εμπειριστατωμένες δράσεις και δραστηριότητες που να καλύπτουν τις επιδιώξεις του. Σχετικά με τη βελτίωση του προφορικού λόγου, ο βασικός στόχος είναι η ανάπτυξη των ικανοτήτων ΔΓ από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Το γλωσσικό πρόγραμμα, προτείνει τη διαμόρφωση επικοινωνιακών καταστάσεων στην τάξη, επιτρέποντας στα παιδιά να αφηγούνται, περιγράφουν, συζητούν, δίνουν εξηγήσεις και αιτιολογούν τις απόψεις τους. Αυτές οι ικανότητες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δημιουργικής λεκτικής έκφρασης των παιδιών, δίνοντας τους τη δυνατότητα να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις, τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις τους.

Επιπλέον, ένα άλλο πρόγραμμα που έρχεται στο προσκήνιο είναι το πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο, που εφαρμόζεται σε ελληνικά νηπιαγωγεία από το 2011 έως το 2013, στα πλαίσια του προγράμματος «Νέο Σχολείο». Αυτό το πρόγραμμα περιλαμβάνει τη μαθησιακή περιοχή «Γλώσσα» με κειμενοκεντρική προσέγγιση για την κατανόηση και ερμηνεία των ειδών του λόγου (ΔΕΠΠΣ, 2011). Ενισχύει τις διδακτικές τακτικές που δημιουργούν κατάλληλες συνθήκες για τα παιδιά, προκειμένου να παράγουν τα δικά τους κείμενα με χρήση και του προφορικού λόγου, καθώς και του γραπτού. Είναι σημαντικό τα κείμενα αυτά να είναι αυθεντικά, έχοντας πραγματικούς αποδέκτες, αντί να περιορίζονται σε χάρτινες εκφράσεις.

Στο τέλος, εισάγεται στα ελληνικά νηπιαγωγεία για πρώτη φορά το Αναλυτικό Πρόγραμμα που προβλέπει τη ΔΓ ως μέσο έκφρασης, παρουσιάζοντας προτάσεις δραστηριοτήτων. Τοποθετείται στην ενότητα "Ιδέες για δραστηριότητες" με στόχο την

προώθηση του γραπτού λόγου, προτείνοντας παιχνίδια ΔΓ, όπου τα παιδιά δημιουργούν ομαδικές ιστορίες με βάση προκαθορισμένες λέξεις ή αντικαθιστούν λέξεις σε σύντομα κείμενα. Επικεντρώνεται στην προφορική έκφραση και τη δημιουργικότητα του παιδιού, αποτελώντας ένα παράδειγμα διδακτικών ενεργειών στον τομέα της ΔΓ. Το πρόγραμμα δεν περιορίζεται σε ένα μόνο σύνολο γλωσσικών παιχνιδιών, αλλά προωθεί την προσέγγιση ποικίλων ειδών κειμένων, ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης και άλλων θεμάτων για την επίτευξη των γλωσσικών μαθησιακών στόχων (Βακάλη, Τσαντάκη & Κωτόπουλος, 2013).

3.3.1. Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2021), υπόκειται σε πιλοτική εφαρμογή στα σχολεία της χώρας και η επίσημη υλοποίησή του προγραμματίζεται για το σχολικό έτος (2023-2024). Το 2022, αναθεωρήθηκε η έκδοση του νέου αναλυτικού προγράμματος 2021 (ΑΠΣ, β' αναθεωρημένη έκδοση). Στην παρούσα εργασία θα γίνει λόγος για το Πρόγραμμα Σπουδών στην Προσχολική Εκπαίδευση βάσει της α' έκδοσης (Πεντέρη, και συν., 2021).

Βάσει του συγκεκριμένου προγράμματος, το νηπιαγωγείο αποσκοπεί στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού και προάγει ικανότητες που επιτρέπουν στα παιδιά να αντιμετωπίζουν δημιουργικά και κριτικά τις προκλήσεις που προκύπτουν από το περιβάλλον τους. Για πρώτη φορά, οι τέχνες συμπεριλαμβάνονται στην ανάπτυξη των μαθητών και προωθείται η επικοινωνία μέσω του "σώματος, της κίνησης, του προσώπου και της φωνής" (ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2021).

Η ΔΓ, εμφανίζεται στα ακόλουθα θεματικά πεδία:

- «Παιδί και Επικοινωνία», στη θεματική ενότητα της Γλώσσας και του ΤΠΕ
- «Παιδί και Θετικές Επιστήμες», στις θεματικές ενότητες των Μαθηματικών, των Φυσικών Επιστημών και της Τεχνολογίας Κατασκευών
- και τέλος στο «Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση», στις θεματικές ενότητες της Κινητικής Αγωγής και των Τεχνών.

Ειδικότερα, η ΔΓ, σχετίζεται στενά με το θεματικό πεδίο της «Γλώσσας» και συγκεκριμένα με το περιγραφικό και αφηγηματικό λόγο. Διαφαίνεται και στις τρεις

υποενότητες της θεματικής ενότητας της Γλώσσας, δηλαδή στην προφορική γλώσσα, τη γραπτή επικοινωνία και την πολυγλωσσική επικοινωνία. Η προφορική γλώσσα, ενισχύει την αντίληψη και κατανόηση προφορικών κειμένων και τη μεταγλωσσική επίγνωση, η γραπτή επικοινωνία αναπτύσσει ικανότητες συμμετοχής σε πρακτικές ανάγνωσης και γραφής, και η πολυγλωσσική επικοινωνία ενισχύει τη χρήση των γλωσσών και στις προφορικές και στις γραπτές διαδικασίες.

Παράλληλα, μέσα από τη Γλώσσα, η ΔΓ συμβάλλει στην προώθηση της δημιουργικότητας, της έκφρασης ιδεών και της ανάπτυξης της γραπτής επικοινωνίας. Η συνεισφορά του αναδύμενου, λειτουργικού, οπτικού, ψηφιακού και κριτικού γραμματισμού είναι κρίσιμη για τη γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων. Ο στόχος αυτής της ενότητας, είναι η ανάγνωση και η κατανόηση κειμένων, σημείων και μορφών, καθώς και η δημιουργία πολυτροπικών κειμένων μέσω προφορικής, γραπτής ή ψηφιακής έκφρασης. Η Γλώσσα αποσκοπεί στη μετατροπή των παιδιών σε ενεργητικούς συμμετέχοντες στη διαδικασία μάθησης, ενθαρρύνοντάς τα να παράγουν και να επικοινωνούν τις ιδέες τους. Το παιδί καλείται να κατανοήσει τους διάφορους τρόπους παραγωγής και επεξεργασίας νοημάτων, να κατανοεί κείμενα, να παράγει κείμενα και να αναλύει κείμενα κριτικά.

Αναλυτικότερα, στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία», εξετάζονται οι τρόποι με τους οποίους οι άνθρωποι παράγουν και μεταδίδουν νοήματα στη σύγχρονη κοινωνία, με στόχο τη διαμόρφωση μαθησιακών περιβαλλόντων που επιτρέπουν στα παιδιά να εξοικειωθούν με διάφορα εργαλεία και να συμμετέχουν στην ανταλλαγή και επεξεργασία πληροφοριών (ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2021).

Ακόμα, στο θεματικό πεδίο του «Παιδί και Θετικές Επιστήμες», τα παιδιά καλούνται να διατυπώσουν, να αναλύσουν και να περιγράψουν κι ως εκ τούτου μέσα από τη ΔΓ να αλλάξουν την εξέλιξη μιας ιστορίας, χρησιμοποιώντας τις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ).

Τέλος, μέσα από το θεματικό «Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση», η εφαρμογή του κινητικού και αισθητικού βιώματος στο νηπιαγωγείο εξυπηρετεί τους στόχους της ενταξιακής προσέγγισης, παρέχοντας πληθώρα δημιουργικών και καινοτόμων ευκαιριών εμπλοκής. Αυτό συμβάλλει στο να διατηρούν όλα τα παιδιά το ενδιαφέρον και την ενεργό συμμετοχή τους στις μαθησιακές δράσεις. Επιπλέον, η ΔΓ διαφαίνεται

στη θεματική ενότητα της «Κινητικής Αγωγής», και οι στόχοι έγκεινται στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων, της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων και στη δημιουργική τους σκέψη. Ειδικότερα, τα μικρότερα παιδιά και εκείνα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής, μπορούν μέσω της κίνησης και της δημιουργικής έκφρασής τους να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα του ελέγχου, το οποίο είναι σημαντικό για την ένταξή τους στην εκπαιδευτική δράση. Τέλος, μέσω της θεματικής ενότητας των Τεχνών και δη των εικαστικών τεχνών, της θεατρικής τέχνης και της μουσικής τα παιδιά επικεντρώνονται στην προσωπική και κοινωνικό συναισθηματική τους ανάπτυξη (Παυλίδου, 2020 · ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2021).

3.3.2. Δημιουργική Γραφή και παιδιά σε κίνδυνο να εμφανίσουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Στην κατηγορία των ΕΜΔ, συγκαταλέγονται μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες όχι μόνο στη γνωστική διαδικασία, αλλά και στη συμπεριφορά τους και στις κοινωνικές και σχολικές δραστηριότητες (Χρηστάκης, 2006). Συγκεκριμένα, παρουσιάζουν διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά στις περιοχές της αντίληψης, προσοχής, μνήμης, μεταγνώσης, κινήτρων και συμπεριφοράς (Παντελιάδου, 2011).

Από την άλλη πλευρά, η ΔΓ αντιπροσωπεύει μια εκπαιδευτική μέθοδο που επιδιώκει την ανάπτυξη της δημιουργικότητας με παιγνιώδη τρόπο, ούσα απαλλαγμένη από αυστηρά μαθησιακά και αξιολογικά πλαίσια (Σουλιώτης, 1995). Σύμφωνα με τον Κωτόπουλο (2014), ο γράφων δρα ταυτόχρονα σε δύο πεδία: το να γράφει δημιουργικά και το να σκέφτεται κριτικά την πράξη της γραφής και τα αποτελέσματά της.

Τα νήπια με κίνδυνο να εμφανίσουν ΕΜΔ στο δημοτικό, είναι πιθανό να αντιμετωπίζουν δυσκολίες συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους, στην εκφραστική γραφή, λόγω των δυσκολιών τους στη γραπτή μορφή του λόγου. Εμφανίζουν δυσανάγνωστη γραφή, ατελείς προτάσεις και λάθη στη σύνταξη, γραμματική και την ορθογραφία. Επιπλέον, αντιμετωπίζουν προκλήσεις στην εκφραστική γραφή λόγω των δυσκολιών τους στην εναλλαγή της προσοχής τους μεταξύ μηχανικών καθηκόντων και πνευματικών εργασιών. Αντί να απευθύνουν ερωτήσεις και απορίες, συχνά ασχολούνται με χαμηλού επιπέδου εργασίες όπως η κατασκευή λέξεων (Graham & Harris, 2009).

Η ΔΓ, αναδεικνύεται ως μια προσέγγιση πολυαισθητηριακή, που μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές με ΕΜΔ, καθώς μπορεί να «διδάξει» τόσο τα στάδια συγγραφής, όσο και να εμπλέξει τους μαθητές σε διαδικασίες που βοηθάνε στη συγκέντρωση της προσοχής, στη συναισθηματική εμπλοκή, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα. Ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση, τη δημιουργία και το παιχνίδι με τη γλώσσα. Πρόκειται για μια μέθοδο διδασκαλίας που διαμορφώνει θετική στάση απέναντι στη γραφή, ενισχύει τη συγγραφική αυτοπεποίθηση και προάγει το κίνητρο των μαθητών (Παντελιάδου, 2008). Συνολικά, η ΔΓ αντιμετωπίζεται ως δραστηριότητα που ενισχύει το κίνητρο των μαθητών και ειδικά των μαθητών με ΕΜΔ, καθώς προσφέρει αφορμές για θετική εμπειρία και αυτοαναγνώριση (Maley, 2009). Οι μαθητές εκφράζονται συναισθηματικά και πνευματικά, συμβάλλοντας στην αύξηση της αυτοπεποίθησής τους (Κοτρωνίδου, 2012). Το γράψιμο, σύμφωνα με τους Βακάλη, Ζωγράφου - Τσαντάκη & Κωτόπουλο (2013), απορροφά τόσο, που προκαλεί ευφορία και ευεξία, ενώ η διαδικασία της γραφής ανταμείβει περισσότερο από το τελικό αποτέλεσμα.

Η ΔΓ αποτελεί μια αποτελεσματική προσέγγιση για την ενίσχυση της οπτικής, ακουστικής, και οπτικό-κιναισθητικής αντίληψης των μαθητών με ΕΜΔ. Σύμφωνα με τον Gardner (1999), οι μαθητές ωφελούνται από τη χρήση όσο το δυνατόν περισσότερων αισθήσεων κατά την μάθηση διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Μέσω δραστηριοτήτων, όπως η χρήση εικόνων, ιστοριών, φωτογραφιών, ζωγραφικής, θεατρικής αγωγής, κόμικς και άλλων μέσων, η ΔΓ ενισχύει τις διαφορετικές αισθήσεις των μαθητών. Επιπλέον, οι δραστηριότητες προφορικού λόγου, όπως οι συζητήσεις και οι ακροάσεις, συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ακουστικής αντίληψης. Άλλωστε, όπως επισημαίνει ο Τσιάκαλος (2001), η δημιουργία "πλάγιων διαδρομών" είναι βασικό στοιχείο της εξέλιξης του πολιτισμού και συμβάλλει στην πλήρη ανάπτυξη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι ΤΠΕ, προσφέρουν μια ευκολότερη πρόσβαση σε αυτές τις "πλάγιες διαδρομές", υποστηρίζοντας διάφορες δραστηριότητες ΔΓ, με περισσότερο υλικό μέσω του διαδικτύου, προσφέροντας παράλληλα ελκυστικές τεχνικές για τη δημιουργία κειμένων.

Επομένως, η διδασκαλία της γραφής, αποτελεί σημαντικό στοιχείο της μαθησιακής εμπειρίας, επισημαίνοντας ότι μια τέτοια εμπιστοσύνη στη ΔΓ φέρει μακροπρόθεσμες θετικές επιπτώσεις στις απόψεις των δασκάλων για τη γραφή ως πρακτική και

παιδαγωγική διαδικασία (Hall, Rutland, & Grisham-Brown, 2011). Σύμφωνα με τον Ostrom (2012), η ΔΓ αποτελεί ταυτόχρονα μέσο γνώσης και δημιουργίας γνώσης και μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων, ενισχύεται αποτελεσματικά η μάθηση των μαθητών.

Παράλληλα, μέσω των στρατηγικών της εξασφαλίζει την αυτονομία των παιδιών στην παραγωγή γραπτού λόγου. Συνήθως, η διαδικασία ξεκινά με ένα ισχυρό συναισθηματικό κίνητρο, ένα γεγονός, ένα κείμενο ή εικόνες, ώστε η συναισθηματική σύνδεση του παιδιού να εξαρτάται από: α) την αξιοπιστία του προσομοιωτικού γεγονότος, β) το παιχνιδιάρικο χαρακτήρα του, γ) τη θεματολογία του που αφορά τα ενδιαφέροντα του παιδιού, και δ) τη φύση του γεγονότος, προκειμένου να εκφράσει τις προσωπικές του εμπειρίες. Ειδικότερα, οι στρατηγικές της ΔΓ μπορούν να χωριστούν σε καθοδηγούμενες και στρατηγικές χαλαρής καθοδήγησης. Οι πρώτες περιλαμβάνουν τη χρήση εικόνων, ερωτήσεων, γραπτών οδηγιών, γραφικών αναπαραστάσεων, πινάκων και κειμενικής υπερδομής, δημιουργικής απομίμησης, αφετηρίας λέξεων και τεχνικής «κείμενα-αφετηρίες». Σημειώνεται ότι αυτές οι στρατηγικές χρησιμοποιούνται κυρίως στην αρχή των ασκήσεων ΔΓ. Από την άλλη, σαν στρατηγικές χαλαρής καθοδήγησης μπορούν να θεωρηθούν η ιδεοθύελλα, η συζήτηση, η ομαδική δημιουργική σύνθεση, η τροποποίηση και ανατροπή μοτίβων, η μελέτη και διεξοδική ανάλυση αφηγηματικών στοιχείων, καθώς και η μελέτη πηγών (Γρόσδος, 2014).

3.3.3. Διδακτικές προσεγγίσεις της Δημιουργικής Γραφής για τις Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες

Η ικανότητα για έκφραση αποτελεί θεμελιώδη ανάγκη για κάθε άνθρωπο. Κάθε άτομο πρέπει να έχει τη δυνατότητα να εκφράσει τις εσωτερικές σκέψεις, τα συναισθήματα και τα σχόλιά του σχετικά με τη ζωή. Δυστυχώς, άτομα με σωματικές ή γνωστικές δυσκολίες, συχνά παραμερίζονται από δραστηριότητες ΔΓ, επειδή τόσο αυτοί, όσο και οι άλλοι, υποθέτουν ότι δεν έχουν κάτι σημαντικό να εκφράσουν ή ότι η δραστηριότητα είναι δύσκολη να προσβληθεί (Simmons, 2003).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω υπάρχουν συγκεκριμένες στρατηγικές- βήματα υποβοήθησης των ατόμων με ΕΜΔ. Συγκεκριμένα, τα παραδείγματα αυτών των βημάτων, περιλαμβάνουν τη συνεχή μοντελοποίηση των βημάτων της γραφής με συνεπή τρόπο, τη χρήση δραστηριοτήτων προεγγραφής (όπως χαρτογράφηση,

ανάπτυξη ιδεών), την παρουσίαση κάθε βήματος της διδασκαλίας με κατανοητό και οργανωμένο τρόπο, και τη χρήση μιας μορφής πολλαπλών μεθόδων που επιτρέπει στον μαθητή να δει, να ακούει και να κάνει ό,τι κάνει ο εκπαιδευτικός (Simmons, 2003).

Επιπλέον, η ΔΓ αποτελεί εργαλείο για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων σε όλα τα επίπεδα. Από τους αρχάριους μαθητές που δημιουργούν ποιήματα με τη χρήση λεξικού, μέχρι τους προχωρημένους που ασκούνται σε πιο σύνθετες συντακτικές δομές, η ΔΓ συμβάλλει στην ανεξάρτητη χρήση της γλώσσας (Spiro, 2004). Επίσης, όπως και με το λεξιλόγιο, οι γραμματικές δομές μπορούν να εξασκηθούν μέσω της ΔΓ. Η γραμματική είναι μια περίπλοκη διαδικασία, όπου η εκμάθηση των κανόνων δεν εγγυάται απαραίτητα ότι ο μαθητής μπορεί να τους χρησιμοποιήσει ενεργά. Η ΔΓ μπορεί να χρησιμεύσει ως μέσο άσκησης των γραμματικών δομών και των γλωσσικών μοτίβων, προσφέροντας στους μαθητές την ευκαιρία να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους στην πράξη (Scrivener, 2011).

Ακόμα, η ΔΓ αποδεικνύεται ανεκτίμητη για την ανάπτυξη των κοινωνικών, συναισθηματικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων. Η δημιουργία χαρακτήρων, η έκφραση συναισθημάτων, και η συνεργασία σε κοινωνικά πλαίσια μέσω της γραφής συμβάλλουν στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αυτών. Αποδεικνύεται ωφέλιμη για τους μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση, προσφέροντας χώρο για αυτό-ανακάλυψη και αυτό-έκφραση (Maley, 2009). Η χρήση δημιουργικών τεχνικών, μπορεί να ενισχύσει το κίνητρο των μαθητών και οδηγεί σε μια ανεξάρτητη χρήση της γλώσσας.

Οι εκπαιδευτικοί, μπορούν να υποστηρίξουν την ανάπτυξη σχεδίων στους μαθητές με ΕΜΔ μέσω της προώθησης συζήτησης σχετικά με τα εμπόδια και τις δύσκολες καταστάσεις που αντιμετωπίζει π.χ. ο χαρακτήρας της ιστορίας. Στην εκπαίδευση, ο ρυθμός της ιστορίας, δηλαδή η ταχύτητα με την οποία εξελίσσεται, αποτελεί σημαντικό στοιχείο (Maley, 2009). Η συγγραφή αυτοβιογραφιών αποτελεί ισχυρό εργαλείο για την εκμάθηση της δημιουργικής γραφής, καθώς οι προσωπικές εμπειρίες των μαθητών αποτελούν πηγή έμπνευσης. Αυτές οι δραστηριότητες ενισχύουν την κατανόηση και τη γραφή των μαθητών.

Οι μαθητές με ΕΜΔ αντιμετωπίζουν προβλήματα και στον τομέα του γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρθηκε, δυσκολεύονται στη γραπτή έκφραση των ιδεών τους και στην οργάνωση του γραπτού τους σε παραγράφους, ενώ συχνά

επαναλαμβάνουν τις ίδιες λέξεις και παραβλέπουν τη χρήση σημείων στίξης. Η διδασκαλία του γραπτού λόγου είναι μια διαδικασία που απαιτεί τεχνικές και προσεκτικό σχεδιασμό για να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα και να βοηθήσει τους μαθητές με ή χωρίς ΕΜΔ, να οργανώσουν τη γραπτή τους έκφραση.

Μια τεχνική που μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να εκφραστούν στο γραπτό λόγο είναι η οργάνωση της σκέψης με τη βοήθεια εικόνων. Στην πρακτική αυτή, ο εκπαιδευτικός διαλέγει από περιοδικά ή εφημερίδες εικόνες ατόμων που εκτελούν μια δραστηριότητα. Κατόπιν, δείχνει στα παιδιά την εικόνα και θέτει διάφορες ερωτήσεις για τους πρωταγωνιστές και το χώρο που μπορεί να βρίσκονται. Στη συνέχεια, γράφει τις ιδέες των μαθητών στον πίνακα και τους ζητά να φανταστούν τι μπορεί να συμβαίνει πριν από αυτή την εικόνα και τι μπορεί να συμβεί μετά από αυτήν την εικόνα. Όλες οι ιδέες γράφονται στον πίνακα και τοποθετούνται σε σωστή χρονολογική σειρά. Τέλος, ο εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να γράψουν μια ιστορία που θα βασίζεται στις ιδέες που έχουν καταγραφεί στον πίνακα με τη συγκεκριμένη σειρά. (Παντελιάδου, 2011).

Μια άλλη τεχνική που έχει ως στόχο να ενθαρρύνει τα παιδιά να εκφραστούν σωστά μέσα από το γραπτό λόγο είναι το «σκέφτομαι και γράφω». Στην περίπτωση αυτή, η δασκάλα επιλέγει ένα κείμενο από το βιβλίο της «Γλώσσας» στο οποίο να εμφανίζονται τα βασικά στοιχεία μιας ιστορίας (δηλαδή ο τίτλος, οι βασικοί χαρακτήρες, το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν, ο χώρος, ο χρόνος και η λύση του προβλήματος). Στη συνέχεια, συζητούν οι μαθητές με τη δασκάλα τα στοιχεία αυτά και φτιάχνουν ένα σκελετό στον πίνακα που θα στηρίζεται στη συγκεκριμένη ιστορία. Κατόπιν, η δασκάλα ζητά από τα παιδιά να δημιουργήσουν μια δική τους ιστορία με βάση το σκελετό αυτό. Μάλιστα, η διαδικασία αυτή μπορεί να πάρει και ομαδικό αντί για ατομικό χαρακτήρα, όπου ο ένας μαθητής θα σχεδιάζει την ιστορία κι ο άλλος θα τη γράφει κι από κοινού στο τέλος θα την ελέγχουν και θα τη διορθώνουν (Παντελιάδου, 2011).

Τέλος, μια τεχνική που προτείνεται για να εξασκηθούν τα παιδιά στη χρήση των σημείων στίξης, είναι να δίνονται παράγραφοι από τις οποίες λείπουν τα σημεία στίξης και καλούνται τα ίδια τα παιδιά με τη βοήθεια του δασκάλου τους να τα τοποθετήσουν σωστά. Ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τα παιδιά ποιο ή ποια σημεία στίξης θα λείπουν, κατόπιν διαβάζει την παράγραφο με διαφοροποιήσεις στη φωνή του και τα παιδιά θα

πρέπει να καταλάβουν πού πρέπει να τοποθετηθεί το κάθε σημείο στίξης. Στο τέλος, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει την παράγραφο και στον προβολέα διαφανειών, συζητά και τοποθετεί μαζί με τα παιδιά τα σημεία στίξης κι εκείνα καλούνται να ελέγξουν αν τα τοποθέτησαν σωστά και στο δικό τους γραπτό (Παντελιάδου, 2011).

3.3.4. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ), τόσο σε επίπεδο γενικής όσο και σε επίπεδο ειδικής εκπαίδευσης. Η διατύπωση ενός ακριβούς ορισμού για τη ΔΔ αποτελεί πρόκληση, παρόλης της αξίας και της αποτελεσματικότητας στη δυναμική διδασκαλία που εμφανίζει. Για να κατανοήσουμε καλύτερα τη ΔΔ εξετάζουμε τις παραμέτρους που επικεντρώνεται, τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών που την υιοθετούν, καθώς και τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται κατά την εφαρμογή της. Σημαντικοί παράγοντες περιλαμβάνουν την άμεση μάθηση, την ικανοποίηση των μαθητών που συμμετέχουν, καθώς και την προσαρμογή στις ειδικές μαθησιακές ανάγκες, λαμβάνοντας υπόψιν το επίπεδο μάθησης, συνιστώντας το αρχικό στάδιο διαμόρφωσης ορισμών για τη ΔΔ (Ernest, Heckaman, Hull, Thompson & Yates, 2011).

Η σύγχρονη σχολική τάξη παρουσιάζει σημαντική ποικιλομορφία, καθώς οι μαθητές διαφέρουν σε πολλούς τομείς, όπως ως προς τις γνωστικές ικανότητες, την μαθησιακή ετοιμότητα, τον ρυθμό και το στυλ μάθησης, την κοινωνικοοικονομική και πολιτισμική προέλευση, τα κίνητρα για μάθηση, τα ενδιαφέροντα αλλά και την προσωπικότητά τους. Η ΔΔ γίνεται αναγκαία για τη δημιουργία διαφορετικών "μαθησιακών δρόμων" που ανταποκρίνονται στις ξεχωριστές ανάγκες των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με ΕΜΔ.

Σύμφωνα με την Tomlinson (2013), η ΔΔ αποτελεί διαδραστική διαδικασία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, όπου ο εκπαιδευτικός προσαρμόζεται εκ των προτέρων στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που την υιοθετούν λαμβάνουν υπόψη διάφορες πτυχές της μαθησιακής ταυτότητας των μαθητών, περιλαμβανομένης της ετοιμότητας, των ενδιαφερόντων και των προτιμήσεων, διαφοροποιώντας κατάλληλα το περιεχόμενο, την επεξεργασία, το τελικό προϊόν, το μαθησιακό περιβάλλον και τον τρόπο λειτουργίας της τάξης. Η διαφοροποίηση είναι οργανικό μέρος της διδασκαλίας και βασίζεται σε αρχές ευέλικτης ομαδοποίησης, συνεχούς αξιολόγησης και αξιολογικής εργασίας (Παντελιάδου, Παπά & Σανδραβέλης, 2020).

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί καλό είναι να εφαρμόζουν προσεγγίσεις που θα προσφέρουν σε όλους τους μαθητές τη δυνατότητα να ικανοποιήσουν τις ατομικές τους εκπαιδευτικές ανάγκες, αξιοποιώντας στο μέγιστο τις δυνατότητες τους και ταυτόχρονα υλοποιώντας το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Η ΔΔ λοιπόν, αναδεικνύεται ως μια από τις προσεγγίσεις που αντιμετωπίζει τις πολύπλευρες ανάγκες των μαθητών στη σύγχρονη τάξη. Βασικός στόχος της είναι η υλοποίηση κοινών διδακτικών στόχων μέσω διαφορετικού ρυθμού μάθησης και διαδικασίας (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).

Επιπλέον, μέσω της ΔΔ, οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες και αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησής τους, αναπτύσσοντας σε κάποιες περιπτώσεις μεταγνωστικές δεξιότητες. Η ΔΔ αποτελεί μια σχεδιασμένη και οργανωμένη διαδικασία που συχνά προέρχεται από διεπιστημονική συνεργασία. Εκπληρώνει το αίτημα για σεβασμό στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του κάθε μαθητή (Αργυρόπουλος, 2013).

Η αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης επιβεβαιώνεται από πολλές μελέτες και έρευνες σε διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια και ομάδες μαθητών. Έχει θετικό αντίκτυπο σε μαθητές με χαμηλότερη επίδοση, σε μαθητές με ΕΜΔ και ταλαντούχους μαθητές, επιδρώντας ευεργετικά στην απόδοσή τους και στη στάση τους έναντι των γνωστικών αντικειμένων (Βαλιαντή, 2015 · DeBaryshe et al., 2009 · Geisler et al., 2009 · Mohammed, 2014 · Reis et al., 2011 · Simpkins et al., 2009).

Ακόμα, η ΔΔ έχει θετική επίδραση στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς θέτουν προσωπικούς στόχους, παρακολουθούν την πρόοδό τους και αναζητούν τρόπους για να καλύψουν τα κενά στη μάθησή τους (Al-Lawati & Hunsaker, 2007). Επιπλέον, η ΔΔ θεωρείται κοινωνικά προσανατολισμένη διδακτική προσέγγιση, η οποία μπορεί να αντισταθμίσει τους περιορισμούς του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (Κουτσελίνη, 2008).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, σε μια σχολική τάξη συνυπάρχουν μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, επίπεδα μαθησιακής ετοιμότητας και εμπειρικού δυναμικού, συναισθηματικής και κοινωνικής ωρίμανσης, καθώς και διαφορετικά ενδιαφέροντα. Εξαιτίας αυτών των διαφορών, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναθεωρήσουν τη διδακτική τους προσέγγιση. Η ΔΔ παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να προσαρμόσει τη διδασκαλία του, στοχεύοντας στην ενεργή συμμετοχή

όλων των μαθητών, εκμεταλλευόμενος τις δυνατότητές τους. Μια βασική αρχή της ΔΔ είναι ότι οι μαθητές μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους, χρησιμοποιώντας διάφορες προσεγγίσεις, μεθόδους, μέσα και υλικά (Tomlinson & Imbeau, 2010).

Συγκεκριμένα, η ΔΔ επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να επεμβαίνουν σε σημαντικούς τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αυξάνοντας τις πιθανότητες συμμετοχής κάθε μαθητή στη μάθηση, ειδικά των μαθητών με ΕΜΔ. Οι τομείς παρέμβασης συνδέονται με το περιεχόμενο, τη διαδικασία (μέθοδοι διδασκαλίας), το αποτέλεσμα (μέθοδοι αξιολόγησης) και το μαθησιακό περιβάλλον (Αργυρόπουλος, 2013).

Η διαφοροποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας, αφορά τα χαρακτηριστικά του περιεχομένου και τον τρόπο παρουσίασής του, ώστε να είναι προσβάσιμο και κατανοητό από όλους τους μαθητές (Νικολαραϊζή, 2013). Πρόκειται για ενέργειες που πραγματοποιούνται στην τάξη σχετικά με το τι χρειάζεται να μάθει ο μαθητής και πώς θα έχει πρόσβαση σε αυτήν την πληροφορία. Επομένως, ο εκπαιδευτικός προσφέρει το «Τι» διαφοροποιημένο, χωρίς να αλλάζει το μαθησιακό στόχο, και παρέχει στον μαθητή την ευχέρεια της επιλογής με βάση την ετερότητά του. Έπειτα, ο μαθητής έχει την ευχέρεια να επιλέξει τον τρόπο διαφοροποίησης του περιεχομένου με βάση τις προτιμήσεις και τις κλίσεις του (Αργυρόπουλος, 2013).

Η προσαρμογή της διαδικασίας αφορά τη δυνατότητα των μαθητών να επιλέγουν πώς θα επεξεργαστούν και κατανοήσουν το περιεχόμενο που εισάγεται στο μάθημα. Αυτό αφορά το "Πώς" της διδασκαλίας και εφαρμόζεται άμεσα όταν οι μαθητές ενσωματώνουν τη νέα πληροφορία στο δικό τους "οικείο" πεδίο εργασίας. Στη φάση της ΔΔ, ο εκπαιδευτικός στηρίζει την επιλογή του τρόπου επεξεργασίας, συνδέοντας τις πληροφορίες προς επεξεργασία με άλλα γνωστά ζητήματα των μαθητών (Αργυρόπουλος, 2013).

Η παραγωγή και παρουσίαση του προϊόντος αναφέρεται στην επίδειξη των γνώσεων που αποκτήθηκαν από τους μαθητές. Η διαφοροποίηση εδράζεται στο γεγονός ότι οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν το μαθησιακό προφίλ ή το επίπεδο τους και τον τρόπο παρουσίασης των γνώσεών τους, όπως δραματοποίηση, αφήγηση ή άλλες δραστηριότητες, ανάλογα με τις προτιμήσεις τους (Αργυρόπουλος, 2013).

Η διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος, δηλαδή του τρόπου που δομείται ένας εκπαιδευτικός χώρος, είναι εξίσου σημαντική με τους άλλους παράγοντες (Νικολαραϊζή, 2013). Το περιβάλλον παίζει καίριο ρόλο στην επιτυχία της ΔΔ, δημιουργώντας ευχάριστο και δημιουργικό μαθησιακό πλαίσιο, όπου οι μαθητές αναλαμβάνουν διάφορους ρόλους και εργάζονται προς κοινού γνωστούς στόχους (Αργυρόπουλος, 2013).

Τέλος, η ΔΔ θεωρείται ως ένα εξαιρετικό μέσο για την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης ή της υποστήριξής της, προσφέροντας αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση, με έμφαση στην ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών με ΕΜΔ (Παντελιάδου, 2013). Συνολικά, η ΔΔ αναδεικνύεται ως ενδεδειγμένο εκπαιδευτικό εργαλείο, ενθαρρύνοντας την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, τη συνεργασία και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, προάγοντας ένα πιο εξατομικευμένο περιβάλλον μάθησης (Παντελιάδου, 2008).

3.4. Η συμβολή της Δημιουργικής Γραφής στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης

Η παραγωγή της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και του γραπτού λόγου στο νηπιαγωγείο, αποτελεί μια απαιτητική διαδικασία, η οποία μπορεί να απαιτεί προσπάθεια και χρόνο από ορισμένα παιδιά για να την κατανοήσουν πλήρως. Μια πρόωπη παρέμβαση είναι κρίσιμη για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Είναι αναγκαίο να υπάρχουν αποτελεσματικές εκπαιδευτικές μέθοδοι τόσο για τους αρχάριους συγγραφείς, όσο και για τους μαθητές με κίνδυνο να εμφανίσουν ΕΜΔ στο δημοτικό. Άλλωστε, η έγκαιρη αναγνώριση των αναγνωστικών δυσκολιών και φωνολογικής επίγνωσης που εμφανίζουν οι μαθητές, όταν γίνεται έγκαιρα επιφέρει πολλά πλεονεκτήματα (Graham, Harris & Mason, 2005). Ταυτόχρονα, μειώνεται ο φόβος για την ανάγνωση και καλλιεργείται μια θετικότερη στάση προς αυτήν (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007).

Στις δραστηριότητες ΔΓ, ο εκπαιδευτικός επιλέγει να χρησιμοποιήσει εικόνες, πίνακες ζωγραφικής, εικονογραφημένα βιβλία και άλλα ενδιαφέροντα εργαλεία, προκειμένου να κάνει τη διαδικασία πιο ελκυστική. Αυτός ο τρόπος συμβάλλει στην κατανόηση του νοήματος ενός βιβλίου ή ενός κειμένου που τους προσφέρει και στην

ανάπτυξη της ικανότητάς τους να εξάγουν νόημα από αυτά που διαβάζουν (Βακάλη, 2013). Μέσω αυτής της διαδικασίας, τα παιδιά μπορούν να συγκρίνουν, να παρατηρήσουν, να ταξινομήσουν και να επεξεργαστούν πληροφορίες, καθώς και να κατανοήσουν τις έννοιες του χρόνου και της αλληλουχίας των γεγονότων (Βακάλη, 2013). Οι εκπαιδευτικοί οδηγούν τα παιδιά κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων, παρέχοντας κατευθυντήριες οδηγίες και διδασκαλία σχετικά με τις μεθόδους και τους τρόπους επικοινωνίας. Καθένα από τα παιδιά έχει τη δυνατότητα να εκφράζεται, να επιχειρηματολογεί και να αξιολογεί τους συμμαθητές τους, με σκοπό την επικοδομητική συνεισφορά σε όλους τους συμμετέχοντες και την προσωπική τους βελτίωση μετά από αυτήν τη διαδικασία (Βακάλη, 2013).

Σύμφωνα με τον Poslaniek (2006), ο οποίος παρουσίασε τα συνηθισμένα μοντέλα του ενεργητικού αναγνώστη για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, η λογοτεχνική ανάγνωση αποτελεί το τελικό στάδιο της ανάγνωσης. Σε αυτό το στάδιο, το παιδί - αναγνώστης αναπτύσσει δεξιότητες για να κατανοήσει τον τρόπο σύνθεσης και δομής ενός λογοτεχνικού κειμένου, πέραν των μηχανισμών για τη νοηματική επεξεργασία και αντίληψη (Καρακίτσιος, 2012 · Σουλιώτης, 2012).

Επιπλέον, η εκπαιδευτική διαδικασία μέσω παιγνιδιών δραστηριοτήτων, μπορεί να εμβαθύνει στην ανάγκη της ανάγνωσης για τον μαθητή, ως ένα μέσο απόλαυσης, ευχαρίστησης και δημιουργικότητας. Στόχος των φιλιαναγνωστικών πρακτικών είναι να προσελκύσουν τα παιδιά στην ανάγνωση βιβλίων, ακόμη και αν δεν είναι φανατικοί αναγνώστες, μέσω της δημιουργίας μιας ειδικής ατμόσφαιρας μεταξύ του βιβλίου και του αναγνώστη, αλλά και μεταξύ των μαθητών μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό. Αυτό είναι εφικτό όταν το πλαίσιο ανάγνωσης στην τάξη γίνει ελκυστικό, ενδιαφέρον και παιγνιώδες, με έμφαση στο στοιχείο της έκπληξης (Αρτζανίδου & Κουράκη, 2014).

Συνοπτικά, όταν η ανάγνωση συνδυάζεται με παιχνίδι και δημιουργικές δραστηριότητες που προκαλούν το ενδιαφέρον των παιδιών και ταυτόχρονα ενθαρρύνουν την περιέργειά τους για τη συνέχεια, τότε δημιουργείται μια θετική στάση του παιδιού απέναντι στο βιβλίο. Το περιεχόμενο των φιλιαναγνωστικών πρακτικών είναι ποικίλο και μπορεί να κατηγοριοποιηθεί ανάλογα με το είδος του, αλλά κάθε βιβλίο έχει τα δικά του μονοπάτια και μας οδηγεί σε δραστηριότητες και δράσεις που μπορεί να είναι μοναδικές ή νέες (Αρτζανίδου & Κουράκη, 2014).

Επιπλέον, η ΔΓ συμβάλλει στην ανάπτυξη των μαθητών, καθώς μέσω παιχνιδιώδους προσέγγισης τους εισάγει αβίαστα και χωρίς περιορισμούς στις αφηγηματικές τεχνικές και τα κύρια δομικά στοιχεία ενός κειμένου. Αυτά τα βασικά χαρακτηριστικά της ΔΓ εκμεταλλεύονται μέσω της φιλιαναγνωσίας, καθώς οι στόχοι τους συναρμολογούνται με τη δημιουργία, το παιχνίδι και τη συμμετοχή των μαθητών. Στην πρακτική, η αξιοποίηση της ΔΓ σε φιλιαναγνωστικές δραστηριότητες βασίζεται κυρίως στο βιβλίο. Μέσα από αυτό, οι δραστηριότητες ΔΓ έχουν έναν επιπλέον στόχο: την ανάδειξη του κειμένου και τη μεταφορά των συναισθημάτων που προκαλεί η ανάγνωσή του σε νέα κείμενα, όπως μυθιστορήματα, ποιήματα, παραμύθια, διηγήματα, δοκίμια, θεατρικά έργα ή κόμικς. Επιπλέον, η φιλιαναγνωσία συμβάλλει στην έκθεση των μαθητών σε διάφορα αναγνωστικά ερεθίσματα και στην εξοικείωσή τους με όλα τα είδη της Λογοτεχνίας (Νικολαΐδου, 2012).

Επομένως, η ΔΓ και η φιλιαναγνωσία, με τις ειδικές τους διδακτικές τεχνικές και εναλλακτικές παρεμβάσεις, μπορούν να αποτελέσουν τους βασικούς πυλώνες για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και γενικότερα του λογοτεχνικού πολιτισμού. Η ΔΓ επιτρέπει την ανάπτυξη συγγραφικών δεξιοτήτων στον μαθητή, ενώ η φιλιαναγνωσία του επιτρέπει να εξελιχθεί σε έναν σοβαρό αναγνώστη (Καρακίτσιος, 2012).

Εντούτοις, εκτός από τους βασικούς πυλώνες, θα ήταν χρήσιμο να εξετάσουμε τις παραμέτρους της δημιουργικότητας, όπως ορίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία. Σύμφωνα με το Cambridge Handbook of Creativity, οι παράγοντες που επηρεάζουν την έκφραση της δημιουργικότητας είναι έξι: το άτομο - δημιουργό, η διαδικασία της δημιουργίας, το προϊόν της δημιουργίας, οι κοινωνικές παράμετροι και το περιβάλλον, η πειθώ του δημιουργού και η εγγενής δημιουργικότητα που διαθέτει (Σουλιώτης, 2012).

Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση, συνήθως έχουν ελλιπή κατανόηση των γνωστικών στρατηγικών που απαιτούνται για την αποτελεσματική κατανόηση. Η έλλειψη αυτών των στρατηγικών και δεξιοτήτων στην αναγνωστική κατανόηση, επηρεάζει αρνητικά την ικανότητα των μαθητών για μάθηση και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007).

Συνεπώς, όπως προκύπτει από τα παραπάνω, ο σχεδιασμός ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για την ανάγνωση, είναι μια σφαιρική διαδικασία που περιλαμβάνει τη διαμόρφωση ενός κατάλληλου φυσικού περιβάλλοντος και τη χρήση της ανάγνωσης

ως μέσου επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, είναι κρίσιμος για την οργάνωση ενός πλαισίου διδασκαλίας που θα προάγει τη θετική στάση απέναντι στην ανάγνωση και τη γραφή, παρέχοντας ευκαιρίες για μάθηση και επιτυχία (Παντελιάδου, 2011).

3.4.1. Ο ρόλος της Παιδικής Λογοτεχνίας και των Εικονογραφημένων Βιβλίων

Η παιδική λογοτεχνία, αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο για την εκπαίδευση των παιδιών στο νηπιαγωγείο, καθώς δεν προσφέρει μόνο διασκέδαση και ψυχαγωγία στα παιδιά, αλλά επίσης ενισχύει σημαντικές δεξιότητες και ικανότητες. Δεν στοχεύει στην παραγωγή μόνο άτυπων κριτικών δοκιμίων, αλλά στη δημιουργία κειμένων που προσδιορίζουν τη λογοτεχνική (δημιουργική) φόρμα. Το παιδί δεν είναι απλώς αναγνώστης, αλλά και δυναμικός συγγραφέας. Μέσα από τις εικονογραφημένες ιστορίες, τα παιδιά εξοικειώνονται με τις διάφορες μορφές του λόγου, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και αναπτύσσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.

Η ΔΓ, οδηγεί το νήπιο στην αποκωδικοποίηση συμβόλων του κειμένου, στην κατανόηση της στρατηγικής σχεδιασμού και στην ενεργοποίηση της συναισθηματικής κατάστασης. Αυτό συμβαίνει μέσα από τη συμπλήρωση και την αναδιάταξη του αφηγηματικού υλικού, καθώς και μέσω της σύνδεσης του κειμένου με άλλα κείμενα και της ανακάλυψης συσχετίσεων του συγγραφέα με την εποχή του.

Σύμφωνα με τους Βακάλη, Ζωγράφου - Τσαντάκη & Κωτόπουλο (2013), τα νήπια μέσα από της ασκήσεις ΔΓ στην παιδική λογοτεχνία, ωφελούνται, καθώς τα κείμενα:

- Βοηθούν στην ανάλυση, περιγραφή, σύγκριση και ταξινόμηση.
- Ενισχύουν τη λογική ανάλυση/ερμηνεία και τη φαντασία/επινόηση (πως νομίζετε θα ένιωθε ο ήρωας αν...).
- Αναπτύσσουν την ικανότητα σύνθεσης πληροφοριών και ιδεών, καθώς και τη δυνατότητα αξιολόγησης και λήψης αποφάσεων («τι νομίζετε ότι συνέβη στην πραγματικότητα;»).
- Ενθαρρύνονται στην αξιολόγηση, λήψη αποφάσεων και κρίση («θα ήταν δίκαιο αν...»).
- Ενθαρρύνονται στη μετάδοση ιδεών και την εφαρμογή των γνώσεων («σε τι χρησιμεύει αυτό το στοιχείο στην πλοκή;»)

- Ασκούνται στην υπομονή μέσω της διερεύνησης νέων δεδομένων.
- Διατυπώνουν υποθέσεις και αντιλαμβάνονται την κρισιμότητα των καταστάσεων.
- Αναπτύσσουν την κριτική σκέψη μέσω συζητήσεων και διαδικασιών συνέχισης ιστορίας.
- Μαθαίνουν να λειτουργούν στην ομάδα, αναλαμβάνοντας μερίδια ευθύνης.

Ο ρόλος της νηπιαγωγού είναι σημαντικός για την ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας, την ενίσχυση του προφορικού λόγου των παιδιών και την επαφή τους με τις εγγράμματες μορφές του λόγου. Προκαλεί τα νήπια σε καταστάσεις προβληματισμού στην υπόθεση της ιστορίας, ενώ παράλληλα ακολουθεί τακτικές εξοικείωσης με συμβάσεις και γραφής και τη δεοντολογία της συγγραφής βιβλίων σύμφωνα με τις αρχές γραμματισμού. Σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου, ενεργοποιείται η συμμετοχή των νηπίων απεγκλωβίζοντας και την έκφραση του λόγου τους. Παράλληλα, τους ενθαρρύνει να επαναφηγηθούν μια ιστορία ή να επινοήσουν δική τους. Καθ' αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η καλύτερη κατανόηση της σχέσης γραπτού και προφορικού λόγου και στέκεται ως παρατηρητής-διευκολυντής όπου χρειάζεται (Βακάλη, Ζωγράφου - Τσαντάκη & Κωτόπουλο, 2013). Λειτουργεί ως διαμεσολαβητής μεταξύ του παιδιού και του κειμένου παιδικής λογοτεχνίας, ενθαρρύνοντας την έκφραση και τη σκέψη των παιδιών. Το κείμενο μεταβιβάζεται στο παιδί με αναγνωστική διαδικασία από τη νηπιαγωγό, προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών, συμπεριλαμβάνοντας διαφορετικά λογοτεχνικά είδη. Η επιδεξιότητά της, σε διαδικασίες που προάγουν την κριτική και δημιουργική σκέψη είναι κρίσιμη για την αποτελεσματική εκπαίδευση.

Οι ασκήσεις της ΔΓ, υποδεικνύουν ερωτήσεις ανοικτού τύπου σε ένα πλαίσιο δράσης ώστε τα παιδιά να παρακινούνται: να συνδυάσουν τις εμπειρίες τους με τη νέα γνώση, να συγκρίνουν τη πληροφορία που παίρνουν, να συνδέσουν την αιτία με το αποτέλεσμα, να διατυπώσουν αλληλουχίες γεγονότων, να διατυπώνουν υποθέσεις, να οδηγηθούν σε γνωστική σύγκρουση και να ενεργοποιούν τη σκέψη τους, να εντοπίσουν καταστάσεις προβληματισμού και να τις λύσουν με εναλλακτικές, να αξιολογήσουν τα δεδομένα πριν λάβουν απόφαση, να αναστοχαστούν, να καταλήξουν σε συμπεράσματα διατυπώνοντάς τα με σαφήνεια και πληρότητα (Μπιρμπίλη, 2008).

Επιπλέον, η παιδική λογοτεχνία μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο για την αντιμετώπιση δυσκολιών στην αναγνωστική κατανόηση. Μέσω κατάλληλα σχεδιασμένων δραστηριοτήτων, τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν τις απαραίτητες γνωστικές στρατηγικές για την αποτελεσματική κατανόηση του κειμένου (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007).

Συμπερασματικά, όπως φαίνεται από τα παραπάνω, η συνδυασμένη χρήση εικόνας και κειμένου συμβάλλει στην προώθηση του γραμματισμού, καθώς βοηθά στη διεύρυνση και εμπλουτισμό του λεξιλογίου. Συνολικά, μπορούμε να πούμε ότι η παιδική λογοτεχνία, και ειδικότερα το εικονογραφημένο βιβλίο, προσφέρει ευχαρίστηση κατά την ανάγνωση και τη χρήση του, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στην απόκτηση γνώσεων και εμπειριών που επηρεάζουν την κοινωνική συμπεριφορά. Τέλος, αποτελεί ένα σημαντικό μέσο εκπαίδευσης που επηρεάζει τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. Η συνεχής εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη της νηπιαγωγού είναι ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματική αξιοποίηση της παιδικής λογοτεχνίας στο νηπιαγωγείο. Ο σχεδιασμός ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για την ανάγνωση είναι μια σφαιρική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει τη διαμόρφωση ενός κατάλληλου φυσικού περιβάλλοντος και τη χρήση της ανάγνωσης ως μέσου επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των μαθητών. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός για την οργάνωση ενός πλαισίου διδασκαλίας που θα καλλιεργεί τη θετική στάση απέναντι στην ανάγνωση και τη γραφή, και θα παρέχει ευκαιρίες για μάθηση και επιτυχία (Παντελιάδου, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

4.1. Η διδασκαλία της Γλώσσας μέσα από τη Δημιουργική Γραφή

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, όπως διαμορφώθηκε το 2021, περιλαμβάνει προσεγγίσεις που σχετίζονται με την ανάπτυξη της δημιουργικής έκφρασης και γραφής. Παρόλο που η έννοια της δημιουργικότητας αναφέρεται γενικότερα στο πρόγραμμα, ωστόσο, αναφορές σχετικές με τη δημιουργική έκφραση προσδιορίζονται σε τρία θεματικά πεδία: «Παιδί και Επικοινωνία», «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία» και «Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση» (ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2021).

Η γλωσσική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο, πραγματοποιείται μέσω του περιγραφικού και αφηγηματικού λόγου. Τα νήπια ενισχύονται με δεξιότητες επικοινωνίας, αφήγησης και περιγραφής, προκειμένου να εκφράσουν τις απόψεις, τα συναισθήματά τους και τις ιδέες τους. Μια έμμεση μνεία στη φιλιαναγνωσία αναδεικνύεται στο θεματικό πεδίο "Παιδί και Επικοινωνία", όπου αναφέρεται η ανάπτυξη της προφορικής επικοινωνίας στο πλαίσιο της γνωστικού περιοχής της Γλώσσας, με στόχο την καλλιέργεια δεξιοτήτων που σχετίζονται με την κατανόηση και την παραγωγή προφορικών κειμένων. Επιπλέον, αναφέρεται η αξιοποίηση κατάλληλων εργαλείων και μέσων, που προωθούν τη δημιουργική έκφραση.

Η διδασκαλία και εκπαίδευση για τη γλωσσική ανάπτυξη στα προσχολικά χρόνια, βασίζεται σε μια ευέλικτη και διεπιστημονική προσέγγιση των εκπαιδευτικών στόχων. Η επαφή των παιδιών με τον πρώιμο γραμματισμό και η απόκτηση δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης, γίνεται μέσω ποικίλων παιδαγωγικών στρατηγικών και μαθησιακών στόχων, διαφορετικών από αυτούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι, για την ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων, η νηπιαγωγός χρησιμοποιεί πολύπλοκες εκπαιδευτικές μεθόδους που βασίζονται στη διαθεματική προσέγγιση και στη σύνδεση διαφορετικών γνωστικών περιοχών μεταξύ τους (Βακάλη και συν., 2013).

Παράλληλα, η ΔΓ στο νηπιαγωγείο αποτυπώνεται μέσα από τη δημιουργική παραγωγή λόγου. Αυτή η διαδικασία συμβάλλει στην ανάπτυξη της αντίληψης και της κριτικής σκέψης των παιδιών, καθώς και στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η

κατανόηση, η αναπαράσταση και η νοηματοδότηση μιας ιστορίας είναι κρίσιμες για να δημιουργήσουν τα παιδιά τις δικές τους ιστορίες, με χαρακτήρες και συνθέσεις ρόλων. Η αφήγηση της ιστορίας, σηματοδοτεί τη μετάβαση του παιδιού, από τη φάση της αναπαράστασης, στον κόσμο της ΔΓ, αντανακλώντας το επίπεδο της νοητικής και γλωσσικής τους ανάπτυξης (Μπιρμπίλη, 2008).

Η χρήση της λογοτεχνίας, αποτελεί ένα δημιουργικό μέσο για την ενίσχυση της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών. Η συνδυασμένη χρήση εικόνων και κειμένου αποτελεί εργαλείο για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας σειράς εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Γρόσδος, 2014). Η έλξη των παιδιών για τις ιστορίες, ενισχύει το ενδιαφέρον τους για την ανάπτυξη του γραμματισμού, βοηθώντας στην ανάπτυξη του λεξιλογίου τους, του προφορικού τους λόγου και της κατανόησης γλωσσικών μορφών και δομών. Η διαθεματική προσέγγιση της γλωσσικής εκπαίδευσης, αξιοποιεί διαφορετικές γνωστικές περιοχές, προωθώντας τη συνολική ανάπτυξη της γλωσσικής δεξιότητας στην παραγωγή γραπτού λόγου (Μιχαλοπούλου, 2009).

Επιπλέον, η αφήγηση ιστοριών ενδυναμώνει τη μνημονική ικανότητα όλων των παιδιών και ιδιαίτερα αυτών με κίνδυνο να εμφανίσουν ΕΜΔ, στην παραγωγή γραπτού λόγου με βάση τα αφηγηματικά περιεχόμενα. Ακόμα, η ικανότητα πρόσληψης και κατανόησης, σηματοδοτεί την ικανότητα για περιγραφή και αναδιήγηση εμπειριών, νοημάτων και ιστοριών που έχουν διαβάσει και ανακαλύψει (Woolf, 2007).

Κατά την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων, κάθε παιδί νιώθει ότι εισέρχεται σε έναν φανταστικό κόσμο και χρόνο, ο οποίος διαρκεί, όσο και οι δραστηριότητες που τον πλαισιώνουν. Συνεπώς, όταν οι λογοτεχνικές αυτές εμπειρίες ακολουθούνται από δραστηριότητες ΔΓ ή διαδραστικά παιχνίδια, όλα ανεξαρτήτως τα παιδιά εμπλέκονται σε τέτοιου είδους διαδικασίες, υποβοηθώντας τους να αναπτυχθούν σε πιο ώριμους και επαρκείς αναγνώστες (Βακάλη και συν., 2013).

4.2. Γενικές αρχές δραστηριοτήτων

Οι δραστηριότητες που θα αναφερθούν παρακάτω, παρουσιάζονται ως επέκταση μιας θεματικής ενότητας, την οποία προηγουμένως την έχουμε εισαγάγει στα νήπια. Για παράδειγμα, αν εξετάζουμε εκείνη την περίοδο για το ηλιακό σύστημα, οι λέξεις των δραστηριοτήτων φωνολογικής επίγνωσης για τα νήπια, θα πρέπει να συνδέονται με τη συγκεκριμένη θεματική. Επίσης, κατά την αφήγηση μιας ιστορίας, οι

δραστηριότητες θα πρέπει να σχετίζονται με τις λέξεις και την πλοκή της ιστορίας (Παντελιάδου, 2011).

Για να πραγματοποιηθεί η σύνδεση της ιστορίας με τις δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης, ακολουθούμε μια σειρά από βήματα. Αρχικά, συζητάμε με τα παιδιά για τις εικόνες της ιστορίας, τους χαρακτήρες και την εικονογράφηση, κάνοντας υποθέσεις για την πλοκή. Στη συνέχεια, διαβάζουμε την ιστορία χρησιμοποιώντας διαφορετικές φωνητικές εκφράσεις, σαν να παίζουμε ένα θεατρικό παιχνίδι. Μετά, διαβάζουμε ξανά την ιστορία και αφήνουμε τα παιδιά να διαβάσουν μόνα τους (όπως μπορούν, δεδομένου του ηλικιακού τους φάσματος). Ολοκληρώνοντας την ανάγνωση, επαινούμε κάθε παιδί και συζητάμε το νόημα της ιστορίας, προτείνοντας δύο με τρεις δραστηριότητες που σχετίζονται με αυτήν (στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν περισσότερες των τριών ενδεικτικές δραστηριότητες) (Παντελιάδου, 2011).

Για να εξασφαλίσουμε μια επιτυχημένη εφαρμογή των δραστηριοτήτων, ακολουθούμε κάποιες γενικές αρχές:

- Προσφέρουμε παραδείγματα για να βεβαιωθούμε ότι τα παιδιά κατανοούν τις οδηγίες.
- Όταν ένα παιδί αντιμετωπίζει δυσκολίες, παρέχουμε πιο απλές ερωτήσεις ή ανατρέπουμε τη δραστηριότητα για να την προσαρμόσουμε. Στόχος είναι να εξασφαλίσουμε περισσότερες επιτυχίες παρά αποτυχίες.
- Όταν ένα παιδί δίνει λάθος απάντηση ή δεν απαντά καθόλου, προσφέρουμε την σωστή απάντηση εξηγώντας τον συλλογισμό μας.
- Επίσης, προφέρουμε τα φωνήματα όπως ακούγονται οι ήχοι του μέσα στις λέξεις.
- Τέλος, προσαρμόζουμε τις δραστηριότητες ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες κάθε παιδιού.

Καταληκτικά, δεν ξεχνούμε να επαινέσουμε κάθε προσπάθεια του παιδιού, καλλιεργώντας του θετικά εσωτερικά κίνητρα που συνδέονται με την επιτυχία ή δίνοντάς του εξωτερική επιβράβευση. Παρακάτω προτείνονται ενδεικτικά κάποιες δραστηριότητες, που καλλιεργούν τη φωνολογική επίγνωση και μπορούν να αναπτυχθούν στους βασικούς κύριους άξονες της ανάλυσης, σύνθεσης, ομοιοκαταληξίας, διάκρισης θέσης, αφαίρεσης, πρόσθεσης, αντιστροφής και αντικατάστασης. Βασίζονται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική

Εκπαίδευση (2021) και συνολικά στοχεύουν στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης των νηπίων μέσα από τη ΔΓ (λόγω του ηλικιακού τους φάσματος, κάθε γραπτό κείμενο βρίσκεται σε στάδιο προ-γραφής). Όσον αφορά στις γενικές συνθήκες για τη διδασκαλία της γραφής, ισχύουν οι ακόλουθες οδηγίες:

- Δημιουργία θετικής ατμόσφαιρας
- Πρόσβαση σε αναγνωστικό υλικό
- Χρήση οπτικοακουστικού υλικού
- Ένταξη γραπτών δραστηριοτήτων σε όλα τα γνωστικά πεδία (προσαρμοσμένα στις ανάγκες των παιδιών προσχολικής ηλικίας)
- Παροχή ορθών μοντέλων γραφής
- Αλληλεπίδραση μαθητών

Στα πλαίσια της συμπερίληψης των παιδιών, οι ακόλουθες δραστηριότητες δίνονται σε όλους τους μαθητές και εξατομικεύονται σε μαθητές με κίνδυνο να εμφανίσουν ΕΜΔ στο δημοτικό. Κατά την εξατομίκευση, λαμβάνονται υπόψη το προφίλ μάθησης, η συμμετοχή, οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή ξεχωριστά (Στασινός, 2013).

4.3. Φωνολογική ευαισθητοποίηση μέσα από τα βιβλία του Ευγένιου Τριβιζά στο Νηπιαγωγείο

1η Δραστηριότητα

Θεματικό Πεδίο: Παιδί και Επικοινωνία

Θεματική Ενότητα: Γλώσσα

Υποενότητα: Προφορική επικοινωνία

Πρωτεύον Διδακτικός Στόχος Φωνολογικής Επίγνωσης:

- Ανάλυση της πρότασης σε λέξεις

Δευτερεύοντες Διδακτικοί Στόχοι:

Ο/η μαθητής/τρια να είναι σε θέση να:

- Δημιουργεί προτάσεις με όποιον τρόπο μπορεί
- Παρατηρεί και να περιγράφει γεγονότα
- Εξασκείται στην περιγραφή αντικειμένων, προσώπων, γεγονότων από την καθημερινή ζωή

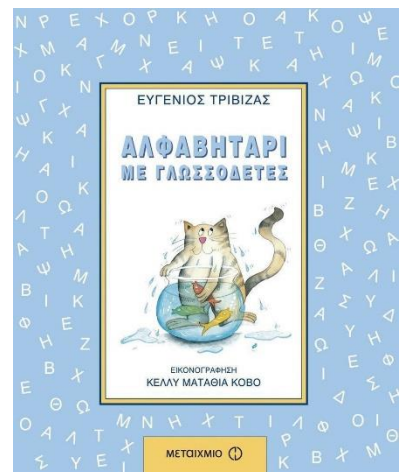
Υλικό- προετοιμασία: Βιβλίο του Ευγένιου Τριβιζά «Αλφαβητάρι με Γλωσσοδέτες», παιχνίδι τροχού με εικόνες

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Διδακτικές συνθήκες: Στο χώρο της παρεούλας, ομαδική δραστηριότητα

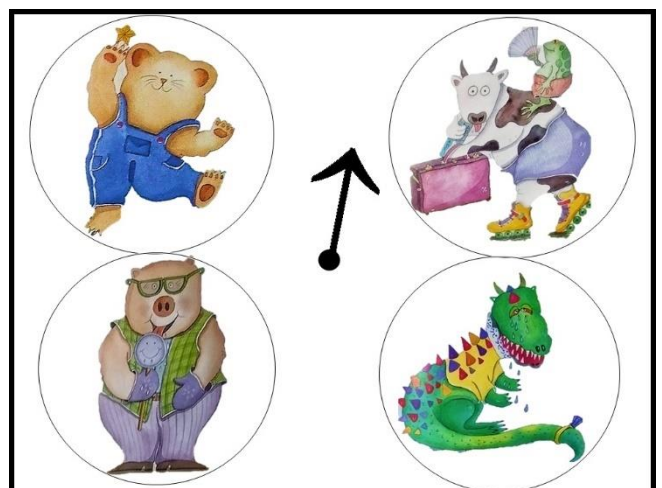
Τίτλος: Τα ζώακια σπάζουν προτάσεις

Περιγραφή: Η νηπιαγωγός καλεί τα παιδιά στο χώρο της παρεούλας και τους αφηγείται το βιβλίο του Ευγένιου Τριβιζά το «Αλφαβητάρι με Γλωσσοδέτες». Παρουσιάζει προφορικά κάποιες από τις προτάσεις του βιβλίου («Ένα αρκουδάκι», «Ένα βιαστικό βόδι», «Ένα αρκουδάκι κι ένα αστεράκι», «Μια βαριά βελουδίνη βαλίτσα», «Ένα γουρουνάκι που γλείφει ένα γαλάζιο γλειφιτζούρι», «Ένας δακρυσμένος δράκος που του λείπουν δύο δόντια» κτλ.).



Χωρίζει τα παιδιά σε 4 ομάδες. Κάθε ομάδα παίρνει τη μορφή κι ενός ζώου (αρκουδάκι, βόδι, γουρουνάκι, δράκος). Τα ζώακια-παιδιά, καλούνται να σπάσουν κάθε πρόταση που ακούν σε λέξεις. Πρώτα τα καλεί να χτυπήσουν παλαμάκια κι έπειτα χρησιμοποιείται και η παραγωγή άλλων ήχων (ποδιών, δαχτύλων, ή με όποιον τρόπο θέλουν τα ίδια, ως ζώακια).

Σύνδεση με ΔΓ: Η νηπιαγωγός παρουσιάζει στα παιδιά ένα παιχνίδι τροχού, όπου βρίσκονται εικόνες χαρακτήρων του βιβλίου. Ανάλογα με το ζώο που πετυχαίνει το κάθε παιδί, η νηπιαγωγός το ζητά να πει λέξεις που να περιγράφουν το ζώο της εικόνας (π.χ. τι ζώο είναι, ποια τα εξωτερικά του χαρακτηριστικά, τι φοράει, τι χρώματα έχουν τα ρούχα του, τι άλλο υπάρχει γύρω από τον ήρωα, τι όνομα του ταιριάζει κτλ.).



Δυνατότητες Εμπλουτισμού: Μάλιστα αν κάποια παιδιά έχουν κατοικίδια ζώα μπορούν να τα περιγράψουν, λέγοντας το όνομά τους, το είδος του ζώου, πότε και πώς τα απέκτησαν, πώς είναι και τι έχουν ζήσει μαζί τους.

2η Δραστηριότητα

Θεματικό Πεδίο: Παιδί και Επικοινωνία

Θεματική Ενότητα: Γλώσσα

Υποενότητα: Προφορική επικοινωνία

Πρωτεύον Διδακτικός Στόχος Φωνολογικής Επίγνωσης:

- Ανάλυση της λέξης σε συλλαβές

Δευτερεύοντες Διδακτικοί Στόχοι:

Ο/η μαθητής/τρια να είναι σε θέση να:

- Αφηγείται μια ιστορία
- Αναπτύσσει γλωσσικές και εκφραστικές δεξιότητες μέσω της δραματοποίησης
- Συνεργάζεται με άλλους και να συναποφασίζει
- Κινεί τη δράση και να τηρεί τη διαδοχική σειρά των γεγονότων χρησιμοποιώντας λέξεις όπως πρώτα, μετά, ύστερα, μετά από αυτό, τέλος κτλ

Υλικό- προετοιμασία: Βιβλίο του Ευγένιου Τριβιζά «Αλφαβητάρι με Γλωσσοδέτες», μουσικά όργανα, τουβλάκια

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Διδακτικές συνθήκες: Στο χώρο της παρεούλας και τραπεζάκια εργασίας, ομαδική δραστηριότητα

Τίτλος: Διαιρώ τη λέξη

Περιγραφή: Η νηπιαγωγός καλεί τα παιδιά στο χώρο της παρεούλας. Συνεχίζει έχοντας ως βοήθημα το βιβλίο του Ευγένιου Τριβιζά «Αλφαβητάρι με Γλωσσοδέτες». Παρουσιάζει προφορικά ορισμένες λέξεις με ζώα από το οικείο βιβλίο (δράκος, ζέβρα, ελάφι, ψιψίνα, κουνούπι, ελέφαντας, χρυσόψαρα, κροκόδειλος). Τους μοιράζει

κρουστά μουσικά όργανα (τυμπανάκια, ντέφι, καστανιέτες, ξυλόφωνα, πιατίνια, ταμπουρίνα) και τα καλεί χτυπώντας τα όργανα, να αναπαραστήσουν τον αριθμό των λέξεων σε συλλαβές.

Έπειτα, ζητά από τα παιδιά να φτιάξουν ένα πύργο από τουβλάκια. Για κάθε συλλαβή αντιστοιχεί και ένα τουβλάκι (π.χ. δράκος=2 τουβλάκια). Η δυσκολία μπορεί να αυξηθεί όσο αυξάνονται και οι συλλαβές.

Συνδρομή της ΔΓ: Αφού φτιάξουν τον πύργο με τα τουβλάκια (βλ. προηγούμενη δραστηριότητα), ακούγεται ένας ήχος από τύμπανο. Έχουν έρθει στο σχολείο εισβολείς (εχθροί ή και όχι) και θέλουν κάτι από εμάς. Ποιοι να είναι άραγε και τι να θέλουν;

Η νηπιαγωγός καλεί τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν όποιον χαρακτήρα θέλουν (ζώο του παραμυθιού) και να φτιάξουν μια ιστορία. Τους βοηθά να καταλάβουν ότι κάθε ιστορία έχει ήρωες με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και διαδραματίζεται σε κάποιον τόπο (σκηνικό). Ποιοι θα είναι οι ήρωες; Θα βρίσκονται μέσα στον πύργο με τα τουβλάκια ή κάπου αλλού; Θα είναι τα τουβλάκια ενωμένα, δημιουργώντας έναν μεγάλο πύργο προστασίας; Έχουν φίλους; Ποιοι είναι οι εχθροί; Τι θέλουν; Ποιο είναι το μαγικό τους αντικείμενο;

Κάποιες ιδέες μπορούν να πάρουν από το αντίστοιχο βιβλίο. Τα παιδιά παίρνουν ρόλους και το θεατρικό παιχνίδι ξεκινά. Η νηπιαγωγός τα καθοδηγεί ώστε να συνειδητοποιήσουν την πλοκή της ιστορίας.

Δυνατότητες Εμπλουτισμού: Καταγραφή της ιστορίας σε χαρτί ανά ομάδες (σε μορφή ζωγραφιάς) και σχεδιασμός χαρακτήρων από έντυπες ή ηλεκτρονικές πηγές. Παρουσίαση της ιστορίας στην υπόλοιπη τάξη.

3η Δραστηριότητα

Θεματικό Πεδίο: Παιδί και Επικοινωνία

Θεματική Ενότητα: Γλώσσα

Υποενότητα: Προφορική & Γραπτή επικοινωνία

Πρωτεύον Διδακτικός Στόχος Φωνολογικής Επίγνωσης:

- Ανάλυση της λέξης σε Φωνήματα

Δευτερεύοντες Διδακτικοί Στόχοι:

Ο/η μαθητής/τρια να είναι σε θέση να:

- Ενθαρρύνεται να αναπτύσσει τη γλώσσα και να επικοινωνεί
- Αξιοποιεί τα τεχνολογικά μέσα
- Αναπτύσσει και να εμπλουτίσει το λεξιλόγιό του
- Εκφράζει σκέψεις, προτιμήσεις και ενδιαφέροντα με πολλούς τρόπους
- Αιτιολογεί τις απόψεις του

Υλικό- προετοιμασία: Βιβλίο του Ευγένιου Τριβιζά «Αλφαβητάρι με Γλωσσοδέτες», Φύλλο εργασίας, πλαστελίνη

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Διδακτικές συνθήκες: Στα τραπεζάκια εργασίας, ατομική δραστηριότητα

Τίτλος: Οι επιστήμονες «διαλύουν» τις λέξεις

Περιγραφή: Η νηπιαγωγός καλεί τα παιδιά στα τραπεζάκια εργασίας. Δίνει στον κάθε έναν από αυτούς ένα σταγονόμετρο με νερό και ένα δοχείο. Η νηπιαγωγός εκφέρει λέξεις τριών φωνημάτων (π.χ. φως, ένα, όλα, από, μια κτλ.). Κάθε λέξη την καταγραφεί και στον πίνακα αναφοράς. Τα παιδιά μετατρέπονται σε επιστήμονες. Κάθε φορά καλούνται να ρίξουν τόσες σταγόνες όσα και τα φωνήματα της λέξης μέσα στο ποτήρι.

Παράδειγμα: φ-ω-ς =3 σταγόνες

Εμπλουτισμός δραστηριότητας: Στη συνέχεια, και ανάλογα με τη δυναμική της ομάδας, η νηπιαγωγός παρουσιάζει στα παιδιά 3 από τις εικόνες του βιβλίου συνοδευόμενες από τις λέξεις τους. Ζητά από τα παιδιά να αναγνωρίσουν τα φωνήματα και να διακρίνουν την ποσότητα των γραμμάτων. Μάλιστα τα καλεί αφού μετρήσουν να φτιάξουν με την πλαστελίνη μπαλίτσες ίσες με τα γράμματα. Ποια λέξη είναι ποιο μεγάλη και ποια πιο μικρή. Αντίστοιχα το ίδιο μπορούν να κάνουν και με το όνομα του κάθε

ΠΟΙΑ ΛΕΞΗ ΕΙΝΑΙ ΠΙΟ ΜΕΓΑΛΗ; ΓΡΑΨΕ ΤΟΝ ΑΡΙΘΜΟ ΤΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	
Κ Ρ Ο Κ Ο Δ Ε Ι Λ Ο Σ <input type="text"/>	
Ζ Ε Β Ρ Α <input type="text"/>	
Χ Ε Λ Ω Ν Α <input type="text"/>	

παιδιού. Τι παρατηρείτε; Ποιο παιδί έχει το μεγαλύτερο όνομα και ποιο το μικρότερο;

Σύνδεση με ΔΓ: Με βάσει τις εικόνες ζώων που δόθηκαν παραπάνω, τα παιδιά καλούνται να βρουν ένα πρωτότυπο και ξεχωριστό όνομα. Τους εξηγεί πως το όνομα είναι σημαντικό για το χαρακτήρα κάποιου και πως οι συγγραφείς σκέφτονται και μελετάνε τα ονόματα των ηρώων τους, ώστε να τους ταιριάζουν. Τα καλεί να παρατηρήσουν αν κάτι κρατούν τα ζώα που τους δόθηκαν ή αν περιτριγυρίζονται από αντικείμενα. Η κάθε ομάδα καλείται να γράψει το όνομα του χαρακτήρα, να κόψει το ζώο και να κάνει το κολλάζ με εικόνες από περιοδικά. Να συνθέσει στοιχεία, για τη δημιουργία μιας μελλοντικής ιστορίας.

Δυνατότητες εμπλουτισμού: Η νηπιαγωγός με τη βοήθεια των τεχνολογικών μέσων, μπορεί να δείξει στα παιδιά που ζουν τα ζώα αυτά και να τα μεταφέρει στον τόπο τους. Να ζωντανέψουν τις ιστορίες με τα ζώα με τη βοήθεια του Η/Υ.

4η Δραστηριότητα

Θεματικό Πεδίο: Παιδί και Επικοινωνία

Θεματική Ενότητα: Γλώσσα

Υποενότητα: Προφορική επικοινωνία

Πρωτεύον Διδακτικός Στόχος Φωνολογικής Επίγνωσης:

- Αναπαράσταση φωνημάτων σε γράμματα

Δευτερεύοντες Διδακτικοί Στόχοι:

Ο/η μαθητής/τρια να είναι σε θέση να:

- Παίρνει το λόγο και να διηγείται/ αφηγείται
- Ενθαρρύνεται ώστε να παρεμβαίνει στην υπόθεση της ιστορίας
- Αναπαραστήσει γεγονότα σύμφωνα με τη χρονική τους ακολουθία.

Υλικό- προετοιμασία: Βιβλίο του Ευγένιου Τριβιζά «Αλφαβητάρι με Γλωσσοδέτες», κουτάλι, δοχείο, πλαστικά γράμματα, εικονογραφημένες καρτέλες, επιδαπέδιο παιχνίδι, ζάρι

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Διδακτικές συνθήκες: Στο χώρο της παρεούλας, ομαδική δραστηριότητα

Τίτλος: Γραμματοψαρέματα

Περιγραφή: Κάθε μαθητής έχει μπροστά του ένα δοχείο με χρωματιστά πλαστικά γράμματα και ένα κουτάλι. Η νηπιαγωγός καλεί κάθε ένα παιδί με τη σειρά να γίνει ψαράς και ψαρέψει, όσα γράμματα επιθυμεί (όχι περισσότερα των τεσσάρων). Ζητά από κάθε παιδί αφού ψηλαφίσει και αναγνωρίσει τα γράμματα που ψάρεψε και τα αναλύσει στους αντίστοιχους ήχους, να τα βάλει σε σειρά ώστε να σχηματιστεί μια λέξη (επινοημένη).

Ο βαθμός δυσκολίας αυξάνεται όταν η νηπιαγωγός λέει προφορικά μια λέξη και καλεί τα παιδιά να βγάλουν τα αντίστοιχα γράμματα από το δοχείο.

Παράδειγμα: Ο εκπαιδευτικός λέει «/γάτα/», τα παιδιά πρέπει να βγάλουν τα αντίστοιχα γράμματα γ,α,τ,α. Η δυσκολία μπορεί να αυξηθεί σταδιακά με μεγαλύτερες σε μήκος λέξεις.

Σύνδεση με ΔΓ: Η νηπιαγωγός, καλεί τα παιδιά στο χώρο της παρεούλας. Τους παρουσιάζει ένα επιδαπέδιο επιτραπέζιο με εικόνες από το βιβλίο.

Στη συνέχεια γράφει στον πίνακα αναφοράς την εξής φράση «Είμαι ένα...». Τους δίνει ένα μεγάλο ζάρι. Κάθε παιδί πετώντας το ζάρι, καλείται να μετρήσει και να φτάσει στην αντίστοιχη εικόνα. Θα



πρέπει να κοιτάξει προσεκτικά την εικόνα και να ξεκινήσει να προσθέτει λέξεις ή μικρές φράσεις στην αρχική πρόταση που τους έδωσε «είμαι ένα...». Κάθε παιδί μπορεί να αλλάξει τη φωνή του και να μπει σε ρόλο χαρακτήρα. Μάλιστα οι λέξεις που θα επιλέξει μπορεί να είναι και αστείες ή περίεργες. Κάθε περίεργη λέξη καταγράφεται στον πίνακα αναφοράς.

Δυνατότητες εμπλουτισμού: Οι περίεργες λέξεις που καταγράφηκαν μπορούν να αποτελέσουν υλικό (πιθανόν για σύνθεση προτάσεων με ρίμες) και να φυλαχτούν στο «σεντουκάκι των λέξεων» στη γωνιά της γραφής.

5η Δραστηριότητα

Θεματικό Πεδίο: Παιδί και Επικοινωνία

Θεματική Ενότητα: Γλώσσα & ΤΠΕ

Υποενότητα: Προφορική & Γραπτή επικοινωνία & Επεξεργασία της Πληροφορίας και Ψηφιακή Δημιουργία

Πρωτεύον Διδακτικός Στόχος Φωνολογικής Επίγνωσης:

- Αναγνώριση αρχικού φωνήματος

Δευτερεύοντες Διδακτικοί Στόχοι:

Ο/η μαθητής/τρια να είναι σε θέση να:

- Διακρίνει με ακουστικό τρόπο φωνήματα
- Βρει και να κατονομάσει αντικείμενα
- Εκτιμά την αξία της ψηφιακής πληροφορίας ως μέσου έκφρασης και επικοινωνίας
- Αξιοποιούν τις ΤΠΕ για να εκφράζεται με δημιουργικό τρόπο
- Σκέφτεται διάφορες εκδοχές μιας ιστορίας, δίνοντας ένα τέλος
- Αναπτύξει ικανότητες συνεργασίας

Υλικό- προετοιμασία: Βιβλίο του Ευγένιου Τριβιζά «Αλφαβητάρι με Γλωσσοδέτες», Φύλλο εργασίας, Η/Υ.

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

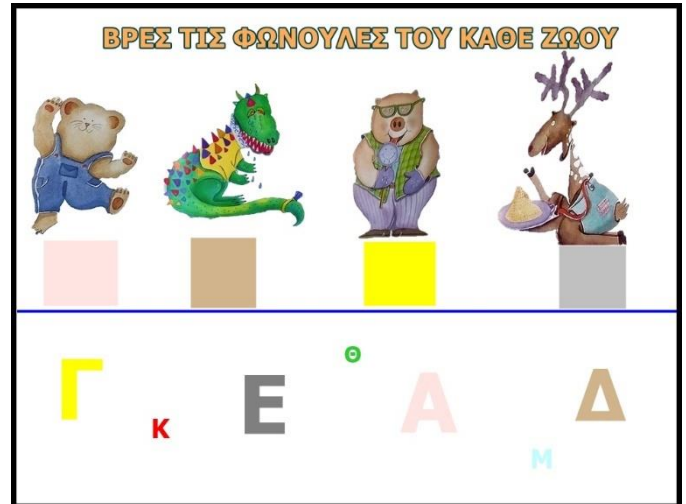
Διδακτικές συνθήκες: Στα τραπεζάκια εργασίας, ομαδική δραστηριότητα

Τίτλος: Ψάχνω και βρίσκω τις φωνούλες

Περιγραφή: Η νηπιαγωγός καλεί τα παιδιά στα τραπεζάκια εργασίας. Τα παρουσιάζει συγκεκριμένες εικόνες του βιβλίου. Τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν τα ζώα του

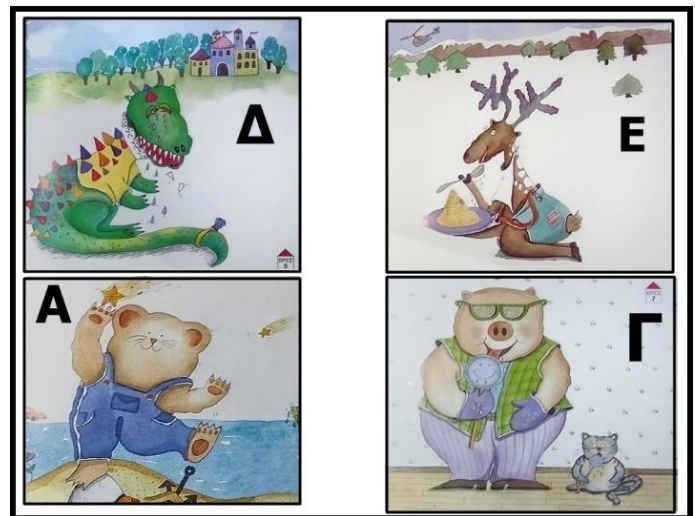
φύλλου εργασίας. Ποια η αρχική φωνούλα; Μπορείς να τη βρεις και να τη γράψεις στο αντίστοιχο πλαίσιο;

Στη συνέχεια, η νηπιαγωγός κρύβει μέσα στην τάξη διάφορες κάρτες με γράμματα της αλφάβητου. Τα παιδιά γίνονται πράκτορες και καλούνται να βρουν κάρτες που ξεκινούν από ένα συγκεκριμένο φώνημα που θα πει η νηπιαγωγός. Παράδειγμα: «Βρείτε όλες τις κάρτες που ξεκινούν από /α/».



Σύνδεση με ΔΓ: Η νηπιαγωγός καλεί τα παιδιά στα τραπέζια εργασίας. Σε μορφή καρτών τους δίνει ορισμένες από τις εικόνες του βιβλίου (ζώα που χρησιμοποιήθηκαν στην προηγούμενη δραστηριότητα).

Η κάθε εικόνα περιλαμβάνει έναν αριθμό αντικειμένων, προσώπων, ζώων που ξεκινούν από το αντίστοιχο γράμμα. Καλούνται να βρουν όσες περισσότερες μπορούν.



Σε ειδικό λογισμικό ψηφιακής αφήγησης εισάγουν ζωγραφιές, κείμενο και γραφικά (καθοδηγούμενα από τη νηπιαγωγό), δημιουργώντας ένα εναλλακτικό τέλος βάσει των εικόνων που τους δόθηκαν.

Δυνατότητες Εμπλουτισμού: Χωρίζονται σε 4 ομάδες. Η κάθε ομάδα παίρνει από μια εικόνα και καλείται να τη δώσει έναν τίτλο (υποβοηθούμενα από τη νηπιαγωγό). Παρουσιάζει η κάθε ομάδα τη δουλειά της στην υπόλοιπη τάξη.

6η Δραστηριότητα

Θεματικό Πεδίο: Παιδί και Επικοινωνία

Θεματική Ενότητα: Γλώσσα

Υποενότητα: Προφορική επικοινωνία

Πρωτεύον Διδακτικός Στόχος Φωνολογικής Επίγνωσης:

- Σύνθεση συλλαβών σε λέξεις

Δευτερεύοντες Διδακτικοί Στόχοι:

Ο/η μαθητής/τρια να είναι σε θέση να:

- Εμπλουτίσει το λεξιλόγιό του
- Συνεργαστεί και αλληλεπιδράσει με άλλους
- Δημιουργεί αφίσα με προκαθορισμένο στόχο
- Παράγει πολυτροπικές πληροφορίες, να δημιουργεί και να αναπτύσσει ιδέες
- Εκφράζεται με ποικίλους τρόπους

Υλικό- προετοιμασία: Βιβλίο του Ευγένιου Τριβιζά «Ποιος έκανε Πιπί στον Μισισιπή», μαριονέτα-πάπια, βαλίτσα, κάρτες με λέξεις, περιοδικά, εφημερίδες, κόλλες στίκ, μαρκαδόρους, ψαλίδια, κόλλες Α4, αφίσα.

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Διδακτικές συνθήκες: Στο χώρο της παρεούλας, ομαδική δραστηριότητα

Τίτλος: Συνθέτω τις συλλαβές

Περιγραφή: Η νηπιαγωγός καλεί τα παιδιά στην παρεούλα. Τους παρουσιάζει το βιβλίο του Ευγένιου Τριβιζά «Ποιος έκανε πιπί στον Μισισιπή». Μόλις τελειώσει την αφήγηση, εμφανίζει μια μαριονέτα-πάπια και μια βαλίτσα. Η μαριονέτα όμως έχει μια δυσκολία. Δυσκολεύεται να πει κάθε λέξη ολοκληρωμένη και κάνει συχνά παύσεις. Η μαριονέτα βγάζει από τη βαλίτσα της, ορισμένες κάρτες με λέξεις (από το βιβλίο: Παπί, πιπί, χωνί, φωνή, βλέπω, μέρα, μισό, θέλω κτλ.) και προσπαθεί να διαβάσει την κάθε λέξη (κάθε συλλαβή ανά δευτερόλεπτο περίπου). Το κάθε παιδί καλείται να μαντέψει τη λέξη που ακούει.



Παράδειγμα: «Πα-πί». Μπορείς να πεις γρήγορα ποια λέξη είπε η μαριονέτα;

Στη συνέχεια, η νηπιαγωγός χωρίζει τα παιδιά σε δύο ομάδες. Η μια ομάδα μεταμορφώνεται σε ρομπότ (όπου καλούνται ομαδικά να προφέρουν τις παραπάνω λέξεις σε συλλαβές) και η άλλη ομάδα τις εκφωνεί ολόκληρες.

Συνδρομή της ΔΓ: Η μαριονέτα-πάπια, μέσα στη βαλίτσα που έφερε στο σχολείο, είχε μέσα και μια αφίσα από μια παράσταση που πρωταγωνιστούσε.

Αφού περιγράψουν τα παιδιά την εικόνα, το κείμενο και τα στοιχεία της αφίσας που βλέπουν, τα καλεί να φτιάξουν τη δική τους αφίσα με εικόνες και υλικά που τα ίδια θα επιλέξουν.

Η νηπιαγωγός συζητά με τα παιδιά τι θα γράφει η αφίσα καθοδηγώντας τα στο γραπτό τους λόγο (αντιγραφή λέξεων). Δίνει εφημερίδες και περιοδικά παρακινώντας τα να κόψουν γράμματα και να συνθέσουν λέξεις.

Δυνατότητες Εμπλουτισμού: Δημιουργία αφίσας με τη χρήση των ΤΠΕ, εκτύπωση και παρουσίαση στους γονείς.



7η Δραστηριότητα

Θεματικό Πεδίο: Παιδί και Επικοινωνία

Θεματική Ενότητα: Γλώσσα

Υποενότητα: Προφορική επικοινωνία

Πρωτεύον Διδακτικός Στόχος Φωνολογικής Επίγνωσης:

- Σύνθεση Φωνημάτων

Δευτερεύοντες Διδακτικοί Στόχοι:

Ο/η μαθητής/τρια να είναι σε θέση να:

- Περιγράφει γεγονότα ενισχύοντας τη φαντασία
- Αφηγείται μια ιστορία εικονογραφώντας την
- Ενθαρρύνεται κάνοντας υποθέσεις για τη συνέχεια και το τέλος της ιστορίας
- Σκεφτεί τους λόγους που οι ήρωες συμπεριφέρονται κάθε φορά με συγκεκριμένο τρόπο

Υλικό- προετοιμασία: Βιβλίο του Ευγένιου Τριβιζά «Ποιος έκανε Πιπί στον Μισισιπή», αραχνόγραμμα.

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

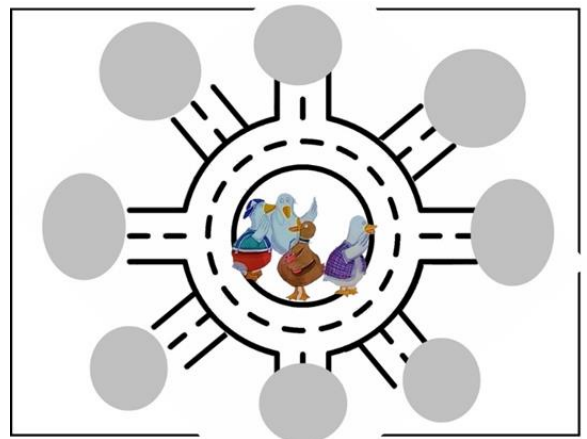
Διδακτικές συνθήκες: Στο χώρο της παρεούλας, ατομική δραστηριότητα

Τίτλος: Μαντεύω τη λέξη

Περιγραφή: Η νηπιαγωγός καλεί τα παιδιά στον χώρο της παρεούλας και τους ενημερώνει ότι θα παίξουν το παιχνίδι των «παικτών και των κριτών». Κάθε κριτής λαμβάνει δύο φατσούλες: μια χαρούμενη και μια λυπημένη. Ένας-ένας παίκτης καλείται να μαντέψει ποια λέξη λέει η νηπιαγωγός και να την προφέρει. Οι κριτές αξιολογούν κάθε λέξη: με χαρούμενη φατσούλα αν είναι σωστή και με λυπημένη αν είναι λανθασμένη.

Η νηπιαγωγός παρουσιάζει προφορικά λέξεις από την ιστορία, χρησιμοποιώντας λέξεις με λίγα φωνήματα με δομή «σύμφωνο-φωνήεν-σύμφωνο-φωνήεν», και προφέρει κάθε φώνημα ξεχωριστά (περίπου ένα φώνημα ανά δευτερόλεπτο). Η δραστηριότητα εξατομικεύεται για τα παιδιά που δυσκολεύονται, προφέροντας τα φωνήματα πιο γρήγορα στην αρχή για να σημειώσουν επιτυχία και σταδιακά αυξάνοντας τον χρόνο μεταξύ της προφοράς των φωνημάτων. Για παράδειγμα: «Π-α-π-ί». Μπορείς να πεις γρήγορα ποια λέξη άκουσες;

Σύνδεση με ΔΓ: Η νηπιαγωγός συγκεντρώνει τα παιδιά στο χώρο της παρεούλας και τα καλεί να μαντέψουν κι έπειτα να περιγράψουν τη διαδρομή που ακολούθησαν τα παπιά. Τι συνάντησαν εκεί; Υπήρχαν εμπόδια κι αν ναι υπήρχε βοήθεια από κάπου; Ζωγραφίζουν σε κάθε πλαίσιο του αραχνογράμματος από μια ιδέα.



Στη συνέχεια, περιγράφουν τι έχουν ζωγραφίσει. Η φράση θα ξεκινά ως εξής: «η πάπια συνάντησε» και θα ακολουθείται από την λέξη ή φράση που βρήκαν π.χ. μια πεταλούδα που πετάει, ή ένα σκύλο να γαβγίζει.

Δυνατότητες εμπλουτισμού: Η νηπιαγωγός με τη βοήθεια του Η/Υ, βάζει στα παιδιά να ακούσουν διάφορους ήχους για έκφραση συναισθημάτων. Τα ζητά να περιγράψουν ανάλογα με την ιδέα που σκέφτηκαν παραπάνω, πως ένιωσε η κάθε πάπια. Τι μπορεί να έγινε στο τέλος;

8η Δραστηριότητα**Θεματικό Πεδίο:** Παιδί και Επικοινωνία**Θεματική Ενότητα:** Γλώσσα**Υποενότητα:** Προφορική επικοινωνία**Πρωτεύον Διδακτικός Στόχος Φωνολογικής Επίγνωσης:**

- Ακουστική διάκριση συλλαβής

Δευτερεύοντες Διδακτικοί Στόχοι:

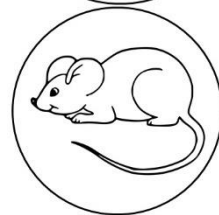
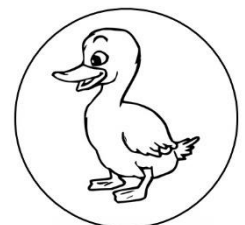
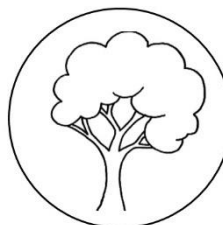
Ο/η μαθητής/τρια να είναι σε θέση να:

- Μπορεί να παράγει μια απλή οπτικοποιημένη αφήγηση
- Αφηγείται μια ιστορία
- Αντιλαμβάνεται τη χρονική ακολουθία των γεγονότων

Υλικό- προετοιμασία: Βιβλίο του Ευγένιου Τριβιζά «Ποιος έκανε Πιπί στον Μισισιπή», πλαστικοποιημένες κάρτες, καλάθια, κόλλες A4, μαρκαδόρους, ψαλίδια, κόλλες στίκ.

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα**Διδακτικές συνθήκες:** Στο χώρο της παρεούλας, ομαδική δραστηριότητα**Τίτλος:** Ακούς τη συλλαβή;

Περιγραφή: Η νηπιαγωγός καλεί τα παιδιά στο χώρο της παρεούλας και τους παρουσιάζει συγκεκριμένες κάρτες (με εικόνες και χαρακτήρες του βιβλίου σε απλουστευμένη μορφή), ζητώντας τους να τις κατονομάσουν. Προηγείται μια συμφωνία σχετικά με την ονομασία της κάθε κάρτας (δέντρο, πάπια, ποντίκι, βάτραχος). Έπειτα, καλεί τα παιδιά να



αναγνωρίσουν στις κάρτες μια ορισμένη συλλαβή. Παράδειγμα: ποια εικόνα έχει μέσα της το κομματάκι «-πο»; Κτλ.

Σύνδεση με ΔΓ: Παρουσιάζει η νηπιαγωγός στα παιδιά τέσσερα καλάθια –ένα για κάθε στοιχείο της ιστορίας- όπου θα έχει μέσα σχετικές εικόνες από το βιβλίο που θα απαντούν στα ανάλογα ερωτήματα: Ποιος; Που; Πότε, Τί;. Καλούνται τα παιδιά να τραβήξουν από ένα χαρτί από κάθε καλάθι και συνδυάζοντας όσα χαρτάκια τράβηξαν, να δημιουργήσουν διαφορετικές ιστορίες. Δημιουργία Παραμυθοσαλάτας.

Δυνατότητες εμπλουτισμού: Η νηπιαγωγός συζητά με τα παιδιά, ποιος θα είναι ο βασικός ήρωας, και ποιο το όνομά του. Ποιος θα είναι ο τόπος, ο χρόνος και η πλοκή της ιστορίας που θα συνθέσουν. Τα παιδιά δημιουργούν σε κόλλες Α4, σχεδιάζουν τους χαρακτήρες, τόπο κτλ., πειραματιζόμενα με υλικά και τεχνικές. Σε κάθε ομάδα παιδιών δίνονται 3 χαρτόνια Α4 διπλωμένα στη μέση. Κάθε ομάδα παιδιών καλείται να δημιουργήσει τη δική της ιστορία μέσα σε 6 σελίδες και να την ερμηνεύσει στους υπόλοιπους. Η κάθε ιστορία θα μείνει στη βιβλιοθήκη της τάξης

9η Δραστηριότητα

Θεματικό Πεδίο: Παιδί και Επικοινωνία

Θεματική Ενότητα: Γλώσσα

Υποενότητα: Προφορική επικοινωνία

Πρωτεύον Διδακτικός Στόχος Φωνολογικής Επίγνωσης:

- Ακουστική διάκριση φωνήματος

Δευτερεύοντες Διδακτικοί Στόχοι:

Ο/η μαθητής/τρια να είναι σε θέση να:

- Αντιληφθεί φωνήματα με τρόπο πολυαισθητηριακό
- Αναθεωρεί ιστορίες, χωρίς να επιβάλλεται η σωστή εκδοχή
- Συσχετίζει ιστορίες που ακούει ή δικές του, με αντικείμενα δίνοντάς τους φωνή
- Συνθέτει ιστορίες με ή χωρίς καθοδήγηση
- Συνεργάζεται με συνομηλίκους

Υλικό- προετοιμασία: Βιβλίο του Ευγένιου Τριβιζά «Ποιος έκανε Πιπί στον Μισισιπή», μεγάλα κουτιά γεμάτα με διάφορα όσπρια

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Διδακτικές συνθήκες: Στα τραπεζάκια εργασίας, ομαδική δραστηριότητα

Τίτλος: Ψάξε, ψάξε και θα το βρεις

Περιγραφή: Η νηπιαγωγός καλεί τα παιδιά στα τραπεζάκια εργασίας. Χωρίζει με τυχαία επιλογή τα παιδιά σε τέσσερις ομάδες. Κάθε ομάδα παίρνει μπροστά της από ένα μεγάλο πλαστικό κουτί γεμισμένο με όσπρια (φακές, φασόλια, ρύζι, ρεβίθια) και καρτέλες με εικόνες από το βιβλίο. Κάθε φορά η κάθε ομάδα καλείται να βρει μια εικόνα με ένα ορισμένο φώνημα που θα λέει η νηπιαγωγός. Παράδειγμα: Βρείτε μου μια εικόνα που να έχει μέσα της τη φωνούλα «-ρ» (δέντρο).

Σύνδεση με ΔΓ: Η νηπιαγωγός διατηρεί τα κουτιά με τα όσπρια (βλ. προηγούμενη δραστηριότητα), αφαιρώντας ωστόσο την κάθε κάρτα. Οι ομάδες παιδιών παραμένουν. Καλούνται μέσα σε συγκεκριμένο χρονικό περιθώριο, να ψάξουν να βρουν 5 αντικείμενα από την τάξη, τα οποία θα μπερδευτούν και θα μοιραστούν σε κάθε κουτί. Η κάθε ομάδα παιδιών καλείται με κλειστά τα μάτια της, να αισθανθεί καθένα από τα αντικείμενα, και αφού τα αναγνωρίσει, να προσπαθήσει να αφηγηθεί μια ιστορία για αυτά. Για παράδειγμα τι θα έλεγε ένα μολύβι αν μπορούσε να μιλήσει; Θα ήθελε να γράφει ή θα ήθελε να κάνει κάποιο άλλο επάγγελμα; κτλ.

Δυνατότητες Εμπλουτισμού: Καλούνται να αφηγηθούν ιστορίες μέσα από τα μάτια ενός άλλου από τους χαρακτήρες αγαπημένων παραμυθιών. Παράδειγμα: Εάν ήσουν ο Λύκος ή η Χιονάτη κτλ., τι θα μας έλεγες για τις περιπέτειές σου;

10η Δραστηριότητα

Θεματικό Πεδίο: Παιδί και Επικοινωνία

Θεματική Ενότητα: Γλώσσα

Υποενότητα: Προφορική επικοινωνία

Πρωτεύον Διδακτικός Στόχος Φωνολογικής Επίγνωσης:

- Εντοπισμός ομοιότητας στην τελευταία συλλαβή

Δευτερεύοντες Διδακτικοί Στόχοι:

Ο/η μαθητής/τρια να είναι σε θέση να:

- Αφηγείται ιστορίες
- Προσθέτει περιγραφές και πληροφορίες
- Κατανοεί απλές χωροχρονικές έννοιες
- Αντιλαμβάνεται χρονικές ακολουθίες γεγονότων

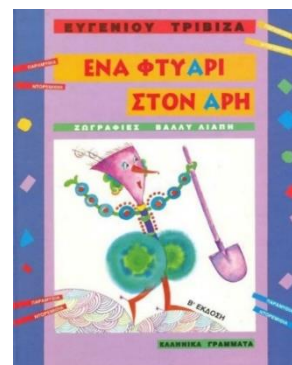
Υλικό- προετοιμασία: Βιβλίο του Ευγένιου Τριβιζά «Ένα Φτυάρι στον Άρη», κάρτες με τριάδες εικόνων

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Διδακτικές συνθήκες: στο χώρο της παρεούλας, Ατομική δραστηριότητα

Τίτλος: Έξω η αταίριαστη

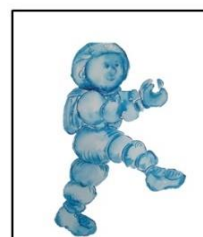
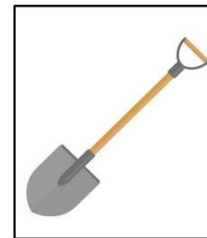
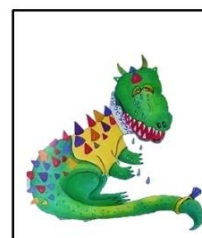
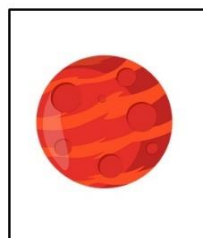
Περιγραφή: Η νηπιαγωγός καλεί τα παιδιά στην παρεούλα και τα ανακοινώνει ότι θα αφηγηθεί το βιβλίο «Ένα Φτυάρι στον Άρη» του Ευγένιου Τριβιζά. Ανοίγει το κουτί των λέξεων και τους παρουσιάζει τριάδες καρτών που να απεικονίζουν τρία διαφορετικά αντικείμενα-λέξεις.



Τους πληροφορεί πως η τελευταία συλλαβή της λέξης που αντιστοιχεί στη μια κάρτα δεν ταιριάζει με την τελευταία συλλαβή των άλλων δύο (π.χ. χαλί- φιλί-αστέρι)).

Το παιδί που θα βρίσκει την αταίριαστη τη βγάζει έξω και κερδίζει.

Παράδειγμα: Τι δείχνουν οι εικόνες; Ποια από τις τρεις εικόνες δεν ταιριάζει με τις άλλες δύο;



Σύνδεση με ΔΓ: Η νηπιαγωγός καλεί τα παιδιά στο χώρο της παρεούλας. Τους παρουσιάζει δύο καρτέλες με λέξεις το ΠΡΙΝ και το ΜΕΤΑ. Ρωτά στο κάθε ένα τι έκανε

πριν έρθει στο σχολείο και τι πρόκειται να κάνει μετά. Χρησιμοποιώντας τις παραπάνω εικόνες (βλ. προηγούμενη δραστηριότητα) από το οικείο βιβλίο, τους ζητά να σκεφτούν, να υποθέσουν και να εκφράσουν το πριν και το μετά του. Τα παιδιά, έτσι συνθέτουν την ιστορία ενός εικονιζόμενου ήρωα ή αντικειμένου. Ορίζουν πρωταγωνιστή και προτείνουν πιθανούς τίτλους της ιστορίας.

Δυνατότητες Εμπλουτισμού: Εμπλουτισμός και με άλλες εικόνες από το βιβλίο « ένα Φτυάρι στον Άρη». Αν ο ήρωας που όρισε το κάθε παιδί, είχε στα χέρια ένα αντικείμενο (όπως οι αστροναύτες το φτυάρι), τι θα το έκανε; Θα το πήγαινε κάπου; Θα το κρατούσε για τον ίδιο; Θα το έδινε σε κάποιον και ναι σε ποιον; Για ποιο λόγο είναι τόσο σημαντικό για τον ίδιο αυτό το αντικείμενο. Ποιος μπορεί να του το είχε δώσει; Είναι πολύτιμο;

11η Δραστηριότητα

Θεματικό Πεδίο: Παιδί και Επικοινωνία

Θεματική Ενότητα: Γλώσσα

Υποενότητα: Προφορική επικοινωνία

Πρωτεύον Διδακτικός Στόχος Φωνολογικής Επίγνωσης:

- Εντοπισμός ομοιότητας στην πρώτη συλλαβή

Δευτερεύοντες Διδακτικοί Στόχοι:

Ο/η μαθητής/τρια να είναι σε θέση να:

- Εμπλουτίσει το λεξιλόγιό του
- Περιγράφει αντικείμενα, καλλιεργώντας επικοινωνιακές δεξιότητες
- Αυτοσχεδιάζει και να δημιουργεί
- Ενθαρρύνεται να δραματοποιεί ιστορίες που δημιούργησε

Υλικό- προετοιμασία: Βιβλίο του Ευγένιου Τριβιζά «Ένα Φτυάρι στον Άρη», τριάδες καρτών, σακούλια, μαρκαδόρους, κόλλες A4

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Διδακτικές συνθήκες: Χώρο παρευούλας & στα τραπεζάκια εργασίας, Ατομική δραστηριότητα

Τίτλος: Βρίσκω την ξεκάρφωτη συλλαβή

Περιγραφή: Η δραστηριότητα ακολουθεί την λογική της προηγούμενης δραστηριότητας, με τη διαφορά ότι οι μαθητές καλούνται να βρουν ποια λέξη δεν ταυτίζεται με την πρώτη συλλαβή των άλλων δύο. Τι δείχνουν οι εικόνες;(πύραυλος-φωτογραφική-πιθάρι). Ποια από τις τρεις είναι η αταίριαστη; (Η φωτογραφική, γιατί αρχίζει από φω- κι όχι από πι-).



Σύνδεση με ΔΓ: Η νηπιαγωγός ανακοινώνει πως το πρόβλημα της “ξεκάρφωτης” συλλαβής και εικόνας, μπορεί να λυθεί εύκολα. Φτιάχνοντας δύο σακούλια με εικόνες. Στο ένα θα μπουν εικόνες του βιβλίου και στο δεύτερο σακούλι εικόνες από το χώρο του σχολείου μέσα-έξω (αφού πρώτα τις φωτογραφίσουν τα παιδιά και εκτυπωθούν). Τα παιδιά θα τραβήξουν αρχικά μια εικόνα από κάθε σακούλι (σταδιακά αυξάνονται οι εικόνες και οι περιγραφές). Σκοπός να συνδυαστούν οι εικόνες, ώστε να προκύψουν φανταστικές ιστορίες και να τις περιγράψουν στους συμμαθητές τους.

Δυνατότητες Εμπλουτισμού: Τα παιδιά ζωγραφίζουν την ιστορία που προέκυψε και έπειτα δραματοποιείται.

12^η Δραστηριότητα

Θεματικό Πεδίο: Παιδί και Επικοινωνία

Θεματική Ενότητα: Γλώσσα

Υποενότητα: Προφορική επικοινωνία

Πρωτεύον Διδακτικός Στόχος Φωνολογικής Επίγνωσης:

- Διάκριση του αρχικού φωνήματος της λέξης

Δευτερεύοντες Διδακτικοί Στόχοι:

Ο/η μαθητής/τρια να είναι σε θέση να:

- Αναγνωρίζουν γράμματα μέσα από πολυαισθητηριακά περιβάλλοντα
- Έρθει σε επαφή με το γραπτό λόγο και να συνειδητοποιήσει ότι αποτελεί αναπαράσταση της γλώσσας
- Δημιουργεί αφίσα με προκαθορισμένο στόχο

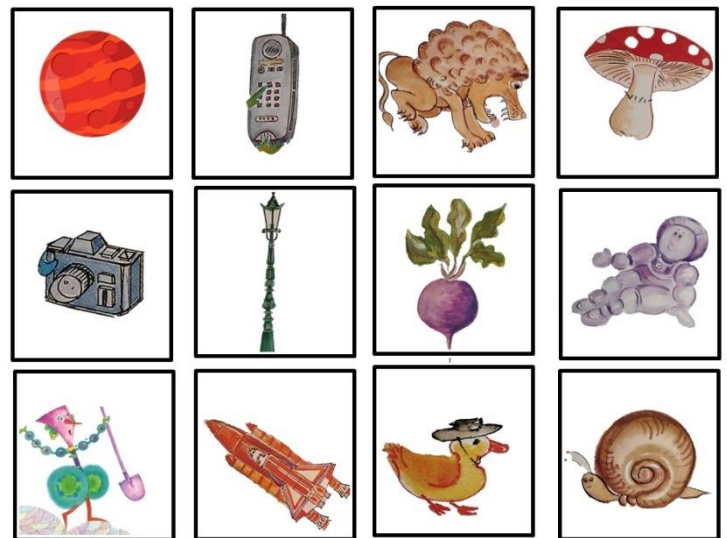
Υλικό- προετοιμασία: Βιβλίο του Ευγένιου Τριβιζά «Ένα Φτυάρι στον Άρη», κάρτες με εικόνες, γράμματα, κουτί με αλεύρι, φύλλο εργασίας

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Διδακτικές συνθήκες: Στα τραπεζάκια εργασίας, Ατομική δραστηριότητα

Τίτλος: Βρίσκω την πρώτη φωνούλα

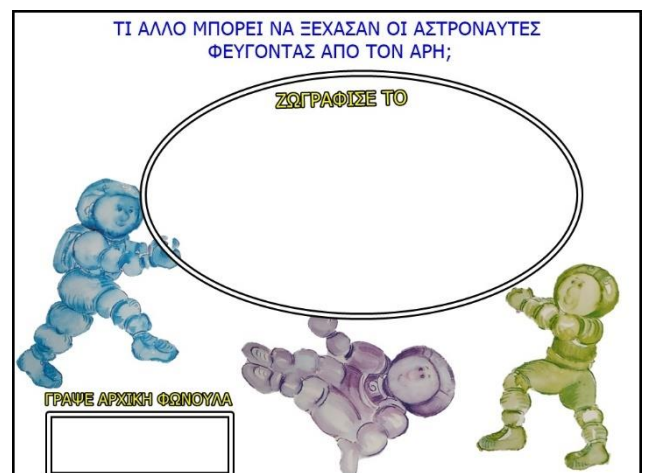
Περιγραφή: Η νηπιαγωγός καλεί τα παιδιά να καθίσουν σε κύκλο, στο χώρο της παρεούλας. Στο πάτωμα σκορπά διάφορες κάρτες με εικόνες από το βιβλίο (στην αρχή στο πάτωμα παρουσιάζονται δύο με τρεις εικόνες και σταδιακά αυξάνονται).



Έπειτα, εμφανίζει και ένα κουτί με αλεύρι και γράμματα. Κάθε φορά ζητά από το κάθε παιδί με τη σειρά που κάθετα να επιλέξει εκείνη την εικόνα που ξεκινά από μια συγκεκριμένη φωνούλα π.χ. ποια εικόνα ξεκινάει με τη φωνούλα «μ...» (αρχικό φώνημα εικόνας).

Στη συνέχεια καλείται να ψάξει μέσα από το κουτί με το αλεύρι και το αντίστοιχο γράμμα.

Σύνδεση με ΔΓ: Τα παιδιά καλούνται σε αντίστοιχο φύλλο εργασίας, να ζωγραφίσουν ή να κάνουν ένα κολάζ, με εικόνες του βιβλίου και περιοδικών, με θέμα: «Τι άλλο μπορεί να ξέχασαν οι αστροναύτες φεύγοντας από τον Άρη»;



Δυνατότητες Εμπλουτισμού: Η νηπιαγωγός παρακινεί να δημιουργήσουν μια αφίσα χαμένου αντικειμένου. Π.χ. «Προσοχή: χάθηκε (π.χ. μια γλάστρα) στον πλανήτη Άρη. Όποιος τη βρει να επικοινωνήσει με το νηπιαγωγείο». Τα παιδιά καλούνται να γράψουν κάθε πληροφορία που χρειάζεται, για το πού, πότε και τι συνέβη. Τέλος, καλούνται να παρουσιάσουν την αφίσα στους συμμαθητές τους.

13η Δραστηριότητα

Θεματικό Πεδίο: Παιδί και Επικοινωνία

Θεματική Ενότητα: Γλώσσα

Υποενότητα: Προφορική επικοινωνία

Πρωτεύον Διδακτικός Στόχος Φωνολογικής Επίγνωσης:

- Διάκριση τελικού φωνήματος

Δευτερεύοντες Διδακτικοί Στόχοι:

Ο/η μαθητής/τρια να είναι σε θέση να:

- Αναπτύξει τη φαντασία
- Συνεργάζεται με συνομηλίκους
- Περιγράφει αντικείμενα

Υλικό- προετοιμασία: Βιβλίο του Ευγένιου Τριβιζά «Ένα Φτυάρι στον Άρη», φύλλο εργασίας

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Διδακτικές συνθήκες: Στα τραπεζάκια εργασίας, Ατομική δραστηριότητα

Τίτλος: Βρίσκω την τελευταία φωνούλα

Περιγραφή: Η προηγούμενη δραστηριότητα διαφοροποιείται. Τα παιδιά καλούνται να καθίσουν στα τραπεζάκια εργασίας και ατομικά στο φύλλο εργασίας που τους δίνεται να επικεντρώσουν τη προσοχή τους στη διάκριση του τελικού φωνήματος. Παράδειγμα: Κύκλωσε όποια από τις εικόνες που βλέπεις τελειώνει με τη φωνούλα «ιι...» (π.χ. φτυάρι).

ΟΝΟΜΑ: _____

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: _____

Κύκλωσε ποια εικόνα τελειώνει με τη φωνούλα Ι



Σύνδεση με ΔΓ: Το παιδί διαλέγει μια από τις εικόνες του βιβλίου (ή αντικείμενα που βρίσκονται μέσα στο χώρο του σχολείου) και προσπαθεί να την περιγράψει στους συμμαθητές του, παίζοντας το παιχνίδι «μάντεψε τι βρήκαν οι Αρειανοί», όπως το παιχνίδι «μάντεψε ποιος». Μπορεί μάλιστα το κάθε παιδί, για την περιγραφή του αντικείμενου να γράψει (όπως μπορεί), το αρχικό φώνημα της λέξης σε χαρτί στον πίνακα αναφοράς. Όποιο παιδί βρει τη λέξη, διαλέγει αυτό κι ούτω καθεξής.

Δυνατότητες Εμπλουτισμού: Σε ζευγαράκια, το κάθε παιδί θα «ζωγραφίσει-αγγίξει» στην πλάτη του άλλου με το δάχτυλό, τη φωνούλα του αντικείμενου που έτυχε. Το παιδί καλείται διαισθητικά να αντιληφθεί τη φωνούλα της λέξης και να την πει στους συμμαθητές.

14η Δραστηριότητα

Θεματικό Πεδίο: Παιδί και Επικοινωνία

Θεματική Ενότητα: Γλώσσα

Υποενότητα: Γραπτή Επικοινωνία

Πρωτεύον Διδακτικός Στόχος Φωνολογικής Επίγνωσης:

- Διάκριση θέσης συλλαβής

Δευτερεύοντες Διδακτικοί Στόχοι:

Ο/η μαθητής/τρια να είναι σε θέση να:

- Παρατηρεί και να περιγράφει μια εικόνα
- Εμπλουτίσει το λεξιλόγιό του
- Συνθέσει μια ιστορία
- Καλλιεργήσει τη φαντασία
- Αποδώσει εύστοχα τους ρόλους
- Συνεργαστεί με συνομηλίκους και να παράγει προφορικά μια ιστορία σε άλλους

Υλικό- προετοιμασία: Βιβλίο του Ευγένιου Τριβιζά «Φρικαντέλα: Η μάγισσα που μισούσε τα κάλαντα», φύλλο εργασίας, χαρτάκια κομμένα με το όνομα της μάγισσας, κόλλες στίκ, μαρκαδόρους, ψαλίδια, χαρτόνια χοντρά, γυαλιστερά με πούλιες και χρυσόσκονη κτλ.

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Διδακτικές συνθήκες: Στα τραπεζάκια εργασίας, Ατομική & ομαδική δραστηριότητα

Τίτλος: Το σπιτάκι της συλλαβής

Περιγραφή: Η νηπιαγωγός διαβάζει στους μαθητές τη «Φρικαντέλα: Η μάγισσα που μισούσε τα κάλαντα» του Ευγένιου Τριβιζά. Αφού τελειώσει την αφήγηση, ρωτά τα παιδιά ποιο το όνομα της μάγισσας. Με χτυπήματα των ποδιών τα καλεί να πουν ο κάθε ένας ατομικά πρώτα το δικό τους όνομα κι έπειτα της μάγισσας. Αντίστοιχα αναπαριστούν τον αριθμό συλλαβών με τα δάχτυλα και με τις παλάμες.



Στη συνέχεια, τα ζητά να μετατραπούν σε ρομπότ, λέγοντας συλλαβιστά το όνομα της μάγισσας και να κουνούν πότε τα χέρια, πότε τα πόδια τους, πότε το κεφάλι τους (ή όποια κίνηση πιστεύουν ότι τους ταιριάζει) και πότε συγχρόνως όλα τις κινήσεις μαζί.

Κάποιος έχει κλέψει τη φωνή της μάγισσας Φρικαντέλα. Μέσα στην τάξη είναι κρυμμένοι οι ήχοι του ονόματός της. Κι επειδή η μάγισσα είναι αρκετά στενοχωρημένη, τα παιδιά καλούνται να τη βοηθήσουν, παίζοντας το «κυνήγι του

κρυμμένου θησαυρού». Γίνονται οι κυνηγοί των ήχων. Μόλις βρουν τις φωνούλες καλούνται να τις βάλουν σε σειρά.

Τέλος, η νηπιαγωγός τους δίνει το φύλλο εργασίας για να αξιολογήσει τη μαθησιακή τους κατάκτηση.

Συνδρομή της ΔΓ: Η νηπιαγωγός παρουσιάζει στα παιδιά ένα κάστρο. Τους

λέει πως σε αυτό ζουν οι ιππότες και οι πρίγκιπες, κάνοντας τις εξής ερωτήσεις: Η Φρικαντέλα όμως που ζούσε; Ο πύργος της, μοιάζει με τα κάστρα των πριγκιπισσών; Τι αισθάνεστε βλέποντας και τις δύο εικόνες; Που θα θέλατε να ζείτε; Στη συνέχεια, τα καλεί να χωριστούν σε 3 ομάδες. Η μια θα ζει σε πύργο και θα υποδύονται τη Φρικαντέλα, η άλλη σε κάστρο και θα υποδύονται τις πριγκίπισσες και αντίστοιχα η τελευταία ομάδα υποδύονται τους ιππότες. Τί θα φορούν ή θα κρατούν για να ξεχωρίζουν από τους υπόλοιπους; Πώς θα ονομάζονται; Τι θα γίνει αν όλοι αυτοί μια μέρα συναντηθούν; Τα παιδιά καλούνται να αναπτύξουν τη φαντασία τους, να αναπτύξουν διάλογο και να μιλήσουν για τις περιπέτειές τους.

Δυνατότητες Εμπλουτισμού: Κατασκευή ρούχων και στεμμάτων, σπαθιών και καπέλων

15η Δραστηριότητα

Θεματικό Πεδίο: Παιδί και Επικοινωνία

Θεματική Ενότητα: Γλώσσα

Υποενότητα: Προφορική επικοινωνία

Πρωτεύον Διδακτικός Στόχος Φωνολογικής Επίγνωσης:

- Αφαίρεση τελικής συλλαβής

Δευτερεύοντες Διδακτικοί Στόχοι:

Ο/η μαθητής/τρια να είναι σε θέση να:

ΟΝΟΜΑ: _____

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: _____



ΒΟΗΘΗΣΕ ΤΗ ΦΡΙ ΚΑ ΝΤΕ ΛΑ

ΝΑ ΒΑΛΕΙ ΣΕ ΣΕΙΡΑ ΤΟ ΟΝΟΜΑ ΤΗΣ

ΚΑ
ΦΡΙ
ΛΑ
ΝΤΕ

- Διευρύνει τις γνώσεις του για τους ζωικούς οργανισμούς
- Διευρύνει τις γνώσεις του για το φυσικό περιβάλλον
- Ευαισθητοποιηθεί σχετικά με την προστασία των ζώων

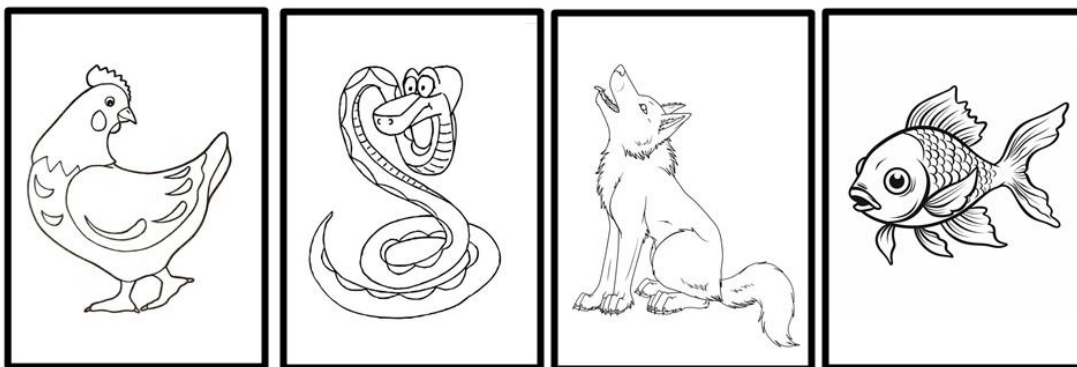
Υλικό- προετοιμασία: Βιβλίο του Ευγένιου Τριβιζά «Φρικαντέλα: Η μάγισσα που μισούσε τα κάλαντα», καρτέλες με ζώα, μαγικό ραβδί

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Διδακτικές συνθήκες: Στο χώρο της παρεούλας, Ατομική & ομαδική δραστηριότητα

Τίτλος: Κόβοντας την ουρά της λέξης

Περιγραφή: Η νηπιαγωγός καλεί τα παιδιά στην παρεούλα και τους ανακοινώνει πως θα παίξουν το παιχνίδι «κόβω την ουρά της λέξης», αυτή τη φορά με έναν διαφορετικό τρόπο. Μεταμορφώνεται σε μάγισσα και τους λέει πως ήρθε στο σχολείο γιατί χρειάζεται τη βοήθειά τους. Την περασμένη χρονιά, κάποια παιδιά ήρθαν στο σπίτι της για να της πουν τα κάλαντα, και φέτος περιμένει ότι θα ξαναέρθουν τα Χριστούγεννα. Ωστόσο, θέλει να τα μεταμορφώσει σε διάφορα ζώα. Κάθε λέξη ζώου εμφανίζεται σε οπτικοποιημένη κάρτα (προτείνονται δυσύλλαβα ζώα, όπως κότα, λύκος, φίδι, ψάρι). Η μάγισσα ζητά από τα παιδιά να πουν κάθε λέξη χτυπώντας παλαμάκια και να τη σπάσουν σε κομματάκια. Πόσα κομματάκια έχει κάθε λέξη;



Εμφανίζει το μαγικό ραβδί της και με μια κίνηση κάθε λέξη του ζώο μικραίνει (φεύγει κάθε τελευταίο κομματάκι). Παράδειγμα: η «κότα»= «κο» κτλ.

Εμπλουτισμός δραστηριότητας: το κάθε παιδί σπάει το όνομά του σε παλαμάκια σαν να είναι μάγοι και μάγισσες και με το μαγικό τους ραβδί κόβουν την τελευταία συλλαβή (υποβοηθούμενα από τη νηπιαγωγό). Ποιο νέο όνομα προκύπτει;

Συνδρομή της ΔΓ: Η νηπιαγωγός ζητά από τα παιδιά να ζωγραφίσουν το αγαπημένο του ζώο και τα καλεί να συζητήσουν γι' αυτό. Σε κάθε περίπτωση κατευθύνει την περιγραφή των παιδιών, ώστε να πει για το ποια τα συναισθήματά του για το ζώο. Δημιουργούν ατομικά μια μικρή ιστορία ή ένα μικρό ποίημα για το ζώο αυτό.

Δυνατότητες Εμπλουτισμού: Η νηπιαγωγός μπορεί να βοηθήσει ώστε να δημιουργηθούν εκτενέστερες ιστορίες με ιδέες όπως μαζέψτε όλα τα ζώα κάπου και σκεφτείτε τι θα μπορούσε να γίνει. Φτιάξτε μια γειτονιά με όλα αυτά τα ζώα και σκεφτείτε τι δουλειά θα μπορούσε να κάνει το κάθε ένα. Ποια ζώα θα μπορούσαν να κάνουν παρέα μεταξύ τους; Μπορούν να αναπαραστήσουν και διαλόγους μεταξύ των φίλων. Ποια ζώα των συμμαθητών σας θα θέλατε για το σπίτι σας και γιατί;

16η Δραστηριότητα

Θεματικό Πεδίο: Παιδί και Επικοινωνία & Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία

Θεματική Ενότητα: Γλώσσα & Προσωπική και Κοινωνικοσυναισθηματική Ανάπτυξη

Υποενότητα: Προφορική επικοινωνία & Συναισθηματική επίγνωση

Πρωτεύον Διδακτικός Στόχος Φωνολογικής Επίγνωσης:

- Αντιστροφή συλλαβών

Δευτερεύοντες Διδακτικοί Στόχοι:

Ο/η μαθητής/τρια να είναι σε θέση να:

- Καλλιεργήσει την προφορική του έκφραση, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα
- Εκφραστεί ελεύθερα, διατυπώνοντας τις σκέψεις του
- Εξωτερικεύει τα συναισθήματά του
- Δηγηθεί προσωπικές ιστορίες

Υλικό- προετοιμασία: Βιβλίο του Ευγένιου Τριβιζά «Φρικαντέλα: Η μάγισσα που μισούσε τα κάλαντα», πολύχρωμα τουβλάκια, Φύλλο εργασίας, καζάνι, κόλλες Α4, μαρκαδόρους

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα




Διδακτικές συνθήκες: Στα τραπεζάκια εργασίας, Ατομική δραστηριότητα


Τίτλος: Το Ξόρκι

Περιγραφή: Η Φρικαντέλα έχει ξεχάσει τα λόγια για το ξόρκι της. Οι λέξεις που πρέπει να πει είναι τρεις (χέρι, δώρο, ζάρι), αλλά για να λειτουργήσει το ξόρκι πρέπει να αντιστρέψει τις συλλαβές. Η νηπιαγωγός γράφει τις τρεις λέξεις σε χαρτάκια και ζητά από τα παιδιά να πουν κάθε λέξη με παλαμάκια, ώστε να τις «σπάσουν» σε συλλαβές. Πόσες συλλαβές έχει η κάθε λέξη; Στη συνέχεια, ζητά από 3 παιδιά να φέρουν από 2 τουβλάκια διαφορετικού χρώματος. Οι λέξεις χωρίζονται στη μέση και κάθε συλλαβή κολλάει σε ένα τουβλάκι.

Για να λειτουργήσει το ξόρκι, οι συλλαβές της κάθε λέξης πρέπει να αντιστραφούν! Ποιες λέξεις προέκυψαν; Τις έχετε ξανακούσει;

ΒΟΗΘΗΣΕ ΤΗΝ ΦΡΙΚΑΝΤΕΛΑ ΝΑ ΒΡΕΙ ΤΙΣ ΛΕΞΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΞΟΡΚΙ

	ΧΕ - ΡΙ •	• ΡΙ ΖΑ
	ΔΩ - ΡΟ •	• ΡΙ ΧΕ
	ΖΑ - ΡΙ •	• ΡΟ ΔΩ



Ατομικά τα καλεί να καθίσουν στα τραπεζάκια εργασίας και να βοηθήσουν τη Φρικαντέλα να βρει τις σωστές λέξεις (κάνοντας αντιστοίχιση). Υποβοηθούνται βλέποντας και τα «κομματιασμένα» τουβλάκια.

Συνδρομή της ΔΓ: Η νηπιαγωγός παρουσιάζει στα παιδιά το καζάνι της Φρικαντέλας και τους ζητά να σκεφτούν ιστορίες με κακούς ήρωες, περίεργες ή τρομακτικές λέξεις, ή οτιδήποτε άλλο τους φοβίζει. Τα καλεί να ζωγραφίσουν αυτά που τους προκαλούν φόβο. Όταν τελειώσουν τις ζωγραφιές τους, τους ζητά να περιγράψουν τι έχουν φτιάξει και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Τέλος, τους προτρέπει να ρίξουν τις ζωγραφιές στο καζάνι της Φρικαντέλας για να ξορκίσουν και να διώξουν κάθε φόβο. Πώς νιώθεις τώρα;

Δυνατότητες Εμπλουτισμού: Να σκεφτούν ιστορίες που θυμούνται με κακούς ήρωες. Τους ρωτά αν οι ήρωες αυτοί είχαν και κάποια φοβία (όπως ο Φρικαντέλα στην πραγματικότητα φοβόταν να αντικρύσει κάθε τι καλό). Δημιουργία ταυτότητας καλοσύνης ηρώων και χαρακτήρων από εικογραφημένα παραμύθια.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η σημερινή σχολική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται ως ένα περιβάλλον, όπου η μάθηση πολλές φορές περιορίζεται σε συμβατικές διαδικασίες, η εκπαιδευτική προσέγγιση είναι συχνά αποστειρωμένη και η σκέψη συγκλίνει μόνο προς τη λύση προβλημάτων (Ξανθάκου, 2011). Καθ' όλη τη σχολική πορεία, οι μαθητές επιλέγουν να ακολουθούν μια ήσυχη πορεία σε ήδη γνωστά μονοπάτια, καθοδηγούμενοι από μια επαναλαμβανόμενη σκέψη που απουσιάζει από μια πιο δημιουργική ή εναλλακτική προοπτική. Η φαντασία φθίνει, η δημιουργικότητα παραμελείται και το κάθε παιδί περιορίζεται σε μηχανικές, μονότονες προσεγγίσεις της μάθησης.

Στην προσχολική εκπαίδευση ωστόσο, η μάθηση καθώς βασίζεται στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά αυτής της ηλικίας, προάγει την ανάπτυξη ικανοτήτων που βοηθούν το κάθε παιδί να ανταποκριθεί με κριτικό και δημιουργικό τρόπο στις προκλήσεις του περιβάλλοντος (ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2021). Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα νήπια να αναπτύξουν τις δημιουργικές τους ικανότητες, προσφέροντας εναλλακτικές προσεγγίσεις και βοηθώντας στην υπέρβαση των εμποδίων, χωρίς να περιορίζεται η φαντασία τους.

Ήδη στα Αναλυτικά Προγράμματα του 1998, οι δημιουργικές τάσεις άρχισαν να αχνοφαίνονται, εστιάζοντας στη δημιουργικότητα και στην επικοινωνιακή πτυχή της Λογοτεχνίας, κάτι που επιβεβαιώνεται έντονα και στα πιο πρόσφατα πιλοτικά προγράμματα (Βακάλη, 2014).

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του 2021 για την προσχολική εκπαίδευση, αναφέρει πως μέσω της ΔΓ, το κάθε παιδί μαθαίνει να επικοινωνεί προφορικά μέσω της περιγραφής, αναδιήγησης, διατύπωσης και σύνοψης επιχειρημάτων και ερωτήσεων, χρησιμοποιώντας κατάλληλες ερωτηματικές λέξεις και δραστηριότητες ενίσχυσης αυτών των δεξιοτήτων. Οι γλωσσικές ασκήσεις που εφαρμόζονται, έχουν ως απώτερο στόχο να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των παιδιών στο δημιουργικό γράψιμο και να αναπτύξουν μια πιο θετική στάση έναντι της ΔΓ. Παράλληλα, η χρήση των ΤΠΕ υποστηρίζει το έργο του εκπαιδευτικού και χρησιμοποιείται για την εξάσκηση δεξιοτήτων μέσω ηλεκτρονικών δραστηριοτήτων (Α.Π.Σ, 2021 · Βακάλη και συν., 2013).

Συνολικά, όλες οι δραστηριότητες της ΔΓ καλούνται να εστιάζουν στο ομαδικό πνεύμα και να βασίζονται στην ανταλλαγή πληροφοριών και ιδεών (Τσιλιμένη-Παπαρούση, 2010).

Σαφέστατα, ο πραγματικός στόχος της ΔΓ ως διδακτικού αντικειμένου, δεν είναι η αναζήτηση ταλέντων στη συγγραφή. Στο πεδίο της εκπαίδευσης, η ΔΓ λειτουργεί ως ένας ελεύθερος τρόπος έκφρασης της προσωπικότητας του κάθε παιδιού, όπου μέσω γραπτού ή προφορικού τρόπου αποτυπώνονται ιδέες, συναισθήματα και εντυπώσεις. Στη σχολική αίθουσα, οι μαθητές δοκιμάζουν διάφορα λογοτεχνικά είδη χωρίς φόβο κριτικής ή λάθους. Η ΔΓ, ενισχύει πολλαπλές πτυχές του παιδιού, αυξάνοντας την αυτοπεποίθησή του και λειτουργώντας ως υποστήριξη σε άλλα μαθησιακά πεδία, βελτιώνοντας σημαντικά τη γλωσσική, διανοητική και συναισθηματική του ανάπτυξη (Βακάλη και συν., 2013).

Επιπλέον, τα παιδιά με κίνδυνο να εμφανίσουν ΕΜΔ στο δημοτικό, συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη συγκέντρωση και κατανόηση του μαθησιακού υλικού. Ως αποτέλεσμα, χρειάζονται περισσότερο χρόνο και προσπάθεια για να κατανοήσουν και να αντιμετωπίσουν τις σχολικές τους υποχρεώσεις σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές. Παρ' όλα αυτά, έχει αποδειχθεί ότι ένα πολυαισθητηριακό περιβάλλον, που συνδυάζει εικόνες, κείμενο, βίντεο, ήχους και γραφικά, μπορεί να έχει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών αυτών (Ράπτης, 2001).

Οι δημιουργικές δραστηριότητες καλό είναι να στοχεύουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της κατανόησης εννοιών και γνώσεων, καθώς και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Ο αλληλεπιδραστικός χαρακτήρας επιτρέπει την ανταλλαγή απόψεων, ενώ οι μαθητές μπορούν να πειραματιστούν με τη γλώσσα, να αναπτύξουν διάφορες στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, να ελέγξουν τη δράση τους και να αναστοχαστούν.

Με τις δραστηριότητες ΔΓ, επιδιώκεται η ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης, η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος για τη μάθηση και η ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με τον Γρόσδο (2015), υπάρχει αμφίδρομη σχέση μεταξύ ΔΓ και του δημιουργικού περιβάλλοντος. Η ελεύθερη έκφραση απαιτεί την απελευθέρωση της φαντασίας με αίσθημα ασφάλειας, ανοχής και κριτικής σκέψης. Οι μαθητές, χωρίς τον φόβο της αξιολόγησης της επίδοσής τους, συμμετέχουν και δοκιμάζουν, δημιουργούν, κρίνουν τους συμμαθητές τους και

απολαμβάνουν έναν εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας. Έτσι, μέσω των δημιουργικών δραστηριοτήτων, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να εμπλουτίσει τη διδακτική διαδικασία, προσφέροντας στους μαθητές ευκαιρίες για περισσότερη ενεργό συμμετοχή. Ειδικότερα, οι μαθητές μπορούν να ασκήσουν κριτική σκέψη, να χρησιμοποιήσουν τεχνολογικά μέσα και πληροφορίες, να συμμετέχουν σε ομαδικά εκπαιδευτικά παιχνίδια, να υποδυθούν ρόλους και να δημιουργήσουν θεατρικά σενάρια μέσω της ΔΓ.

Συνοψίζοντας, ο στόχος της παρούσας βιβλιογραφικής έρευνας είναι να παρέχει κίνητρα μάθησης σε όλους ανεξαρτήτως τους μαθητές, είτε βρίσκονται σε κίνδυνο να εμφανίσουν ΕΜΔ στο δημοτικό, είτε όχι. Συγκεκριμένα, η βιβλιογραφική αυτή έρευνα αποσκοπεί στη διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης, μέσα από την παιδική λογοτεχνία που διδάσκει και βελτιώνει την ανάδυση του γραμματισμού όλων των παιδιών. Με δεδομένη την αξία της φωνολογικής επίγνωσης για την προετοιμασία της ανάγνωσης και της γραφής, είναι απαραίτητη η διεξαγωγή δημιουργικών δραστηριοτήτων στην προσχολική εκπαίδευση.

Τα συμπεράσματα της έρευνας υποστηρίζουν ότι μαθητές με κίνδυνο να εμφανίσουν δυσκολίες φωνολογικής επίγνωσης, όταν έρχονται σε επαφή με διάφορα κειμενικά είδη, παρμένα από την ελληνική παιδική λογοτεχνία, μπορούν να επωφεληθούν δημιουργικά και να ευαισθητοποιηθούν φωνολογικά. Σχεδιασμένα προγράμματα παρέμβασης που συνδυάζουν τα στάδια ανάπτυξης φωνολογικών δραστηριοτήτων της ανάλυσης, της σύνθεσης, της ομοιοκαταληξίας, της διάκρισης της θέσης, της αφαίρεσης, της πρόσθεσης και της αντιστροφής, με τη ΔΓ στην προσχολική ηλικία, καλλιεργούν ευκολότερα δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης.

Επομένως, προκύπτει ότι η εφαρμογή της ΔΓ μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης όλων των μαθητών, προσφέροντάς τους παράλληλα μια πιο διασκεδαστική και ενδιαφέρουσα προσέγγιση μέσα από την παιδική λογοτεχνία. Μέσω του κατάλληλου προγράμματος φωνολογικής επίγνωσης μπορεί να παρατηρηθεί βελτίωση του βαθμού της φωνολογικής συνειδητοποίησης στο παιδί, με αποτέλεσμα να έχει αργότερα καλύτερες επιδόσεις τόσο στον τομέα ανάγνωσης όσο και της γραφής.

Η αξιοποίηση της παιδικής λογοτεχνίας ως διδακτικού εργαλείου παίζει αδιαμφισβήτητο σημαντικό ρόλο στην παιδική ψυχοσύνθεση και αγωγή των παιδιών.

Το παραμύθι, ως αφηγηματικό είδος, καλύπτει πλήθος παιδαγωγικών και διδακτικών στόχων, λειτουργώντας ως γέφυρα ανάμεσα στη φαντασία και την πραγματικότητα, και διευκολύνοντας την ολιστική ανάπτυξη των παιδιών.

Η επιλογή των συγκεκριμένων παιδικών βιβλίων του Ευγένιου Τριβιζά, έγινε λόγω της ανατρεπτικής και μη συμβατικής δομής τους, που στοχεύει όχι μόνο στη γλωσσική ενδυνάμωση αλλά και στη συναισθηματική και νοητική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Τα βιβλία του Τριβιζά, με τις ευφάνταστες ιστορίες και τους ποικίλους χαρακτήρες, καλλιεργούν τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη και την ενσυναίσθηση, προσφέροντας παράλληλα πλούσιο λεξιλόγιο και γλωσσικές δομές.

Μέσω της αφήγησης ως εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα παιδιά αφομοιώνουν μηνύματα, αξίες, πολιτιστικά στοιχεία, αυτογνωσία, γλωσσικές δομές και φόρμες και ανακαλύπτουν την πραγματικότητα γύρω τους (Τσιλιμένη, 2011). Η αφήγηση βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν τον κόσμο και τη θέση τους σε αυτόν, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και την κοινωνική τους ανάπτυξη.

Το παραμύθι, με τη μορφή της αφήγησης, προσφέρει ένα κατάλληλο πλαίσιο για την καλλιέργεια της αφηγηματικής ικανότητας. Μέσω της διαδικασίας κατανόησης των δομικών στοιχείων που παρουσιάζονται στην ιστορία, τα παιδιά μαθαίνουν να εκφράζουν τις σκέψεις τους με σαφήνεια και συνοχή. Με αυτόν τον τρόπο, εξοικειώνονται με την αφηγηματική ικανότητα και συνδέονται με τη διαδικασία της αφήγησης, η οποία ενισχύει την προφορική και γραπτή τους έκφραση, καθώς και τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. Επιπλέον, τα παραμύθια προσφέρουν στα παιδιά έναν ασφαλή χώρο για να εξερευνήσουν συναισθήματα και καταστάσεις που μπορεί να τους φαίνονται δύσκολες ή άγνωστες. Μέσα από τις ιστορίες, τα παιδιά μπορούν να αντιμετωπίσουν φόβους, να αναπτύξουν την ικανότητα της επίλυσης προβλημάτων και να κατανοήσουν πολύπλοκες κοινωνικές σχέσεις. Η πλούσια εικονογράφηση που συνοδεύει τα παιδικά βιβλία του Ευγένιου Τριβιζά, ενισχύει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών, παρέχοντας οπτικά ερεθίσματα που ενισχύουν τις γνωστικές λειτουργίες.

Το υλικό φωνολογικής επίγνωσης που σχεδιάστηκε βάσει συγκεκριμένων φωνολογικών αξόνων, αναπτύχθηκε με τη βοήθεια των παιδικών βιβλίων του Ευγένιου Τριβιζά. Το παραμύθι αποτελεί ένα χρήσιμο και αποτελεσματικό εργαλείο μάθησης για τους μαθητές προσχολικής ηλικίας, διότι ενισχύει τη φαντασία και τη δημιουργική

σκέψη τους με βιωματικό τρόπο. Παράλληλα, το υλικό που δημιουργήθηκε έχει στόχο την ενίσχυση της αφηγηματικής ικανότητας και της συνειδητοποίησης των φωνολογικών μερών του λόγου σε επίπεδο συλλαβής και φωνήματος, καθώς και στον συνειδητό χειρισμό τους.

Επιπλέον, η χρήση των παραμυθιών στη διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης, διευκολύνει την ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας όλων παιδιών και λειτουργεί ενισχυτικά στην προσπάθεια κατάκτησης της φωνολογικής επίγνωσης. Μέσα από τη διαδικασία της αφήγησης, τα παιδιά μαθαίνουν να οργανώνουν τις σκέψεις τους, να εκφράζονται με σαφήνεια και να κατανοούν τις δομικές πτυχές των ιστοριών.

Επομένως, το συγκεκριμένο διδακτικό πρόγραμμα, μπορεί να αποδείξει ότι ο συνδυασμός αφηγηματικού λόγου και δραστηριοτήτων φωνολογικής επίγνωσης, αποτελεί ένα αποτελεσματικό εργαλείο διδασκαλίας. Αυτό, με τη σειρά του, ενισχύει τη φωνολογική τους επίγνωση, καθιστώντας τα παιδιά ικανά να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τις συλλαβές και τα φωνήματα με ευχέρεια.

Συμπερασματικά, η προσέγγιση αυτή υποστηρίζει την ολιστική ανάπτυξη των παιδιών, συνδυάζοντας τη γλωσσική μάθηση με την καλλιέργεια της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης. Τα παραμύθια του Ευγένιου Τριβιζά προσφέρουν ένα ιδανικό πλαίσιο για την επίτευξη αυτών των στόχων, καθιστώντας την εκπαίδευση μια πλούσια εμπειρία για τους μαθητές προσχολικής ηλικίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Αγγελάκος, Κ. (2003). *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά. Αιτιολογία, αξιολόγηση, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αϊδίνης, Α. (2003α). Ανάπτυξη μεταγλωσσικών ικανοτήτων και κατάκτηση της εγγραμματοσύνης. *Φιλολογος*, *III*, 93–107.

Αϊδίνης, Α. (2006). Η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας και η σχέση της με την απόκτηση του γραμματισμού. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, *4*, 17-42.

Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία: Μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg

Αναγνώστου, Ε. (2017). *Η δημιουργική γραφή (πεζογραφία) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Ανέκδοτη διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών, Φλώρινα
<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/39908#page/1/mode/2up>

Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.

Αρτζανίδου Ε., Κουράκη Χ. (2014). Φιλαγνώσια και δημιουργική γραφή. Στο *Πρακτικά 1ου Διεθνούς συνεδρίου «Δημιουργικής Γραφής»*, 4-6 Οκτωβρίου, 2013, Αθήνα. Φλώρινα: Π.Μ.Σ «Δημιουργική Γραφή».

Βακάλη, Α. (2013). Η Δημιουργική γραφή πάει σχολείο. Στο Η.Τ Κωτόπουλος, Α. Βακάλη, Β. Νάνου & Δ. Σουλιώτη (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή»*, 4- 6 Οκτωβρίου, 2013, Αθήνα. Φλώρινα: Π.Μ.Σ. «Δημιουργική

Γραφή». Ανακτήθηκε 11 Φεβρουαρίου 2024 από:
http://cwconference.web.uowm.gr/archives/1st_conference/vakali_anna_p.pdf

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

Βακάλη, Α. (2014). *Η παραγωγή γραπτού λόγου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μετά το 1975: Από την Έκθεση στη Δημιουργική Γραφή*. Ανέκδοτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Βαλιαντή, Σ. (2015). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 7-35.

Βλασσοπούλου, Μ., Γιαννετοπούλου, Α., Διαμαντή, Μ., Κιρπότην, Λ., Λεβαντή, Ε., Λευθήρη, Κ. & Σακελαρίου, Γ. (2007). *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο στις σχολικής μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Βουγιούκας, Α. (2015). Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: *Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών* (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).

Γιαννικοπούλου, Α. (2002). *Η γραπτή γλώσσα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης.

Γιαννετοπούλου, Α. (2003). Από τον προφορικό στον γραπτό λόγο: Έρευνα για την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης στην ελληνική γλώσσα. Στο Μ. Γλύκας, Γ. Καλομοίρης, (Επιμ.), *Διαταραχές Επικοινωνίας και Λόγου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γρόσδος, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα και δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση. Από το παιδί γραμματέα στο παιδί δημιουργό κειμένων. Στρατηγικές δημιουργικής γραφής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Καραγιάννης, Σ. (2010). *Η Δημιουργική Γραφή ως Καινοτόμος Δράση στο Σχολείο: όψεις μιας Παιδαγωγικής Εμπειρίας*. <https://www.scribd.com/doc/49612155>.

Καρακίτσιος, Α. (2012). «*Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής;*». Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου 2024 από: <https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/article/view/542/523>

Καρακίτσιος, Α. (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Καρυώτης, Θ. (1997). Η ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης και η πρόσκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας. *Γλώσσα*, 43, 41-50.

Κιοσσές, Σ. (2018). *Εισαγωγή στη δημιουργική ανάγνωση και γραφή του πεζού λόγου: Η συμβολή της αφηγηματολογίας*. Αθήνα: Κριτική.

Κονδύλη, Μ. & Στελλάκης, Ν. (2006). «Πρακτικές γραμματισμού» στην προδημοτική εκπαίδευση: Ένα πρόγραμμα, δυο προσεγγίσεις. Στο Π. Παπούλια- Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη και Κ. Θηβαίος, (Επιμ.), *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοτρωνίδου, Ι. (2012). Παιδαγωγικές πρακτικές και ταυτότητες φύλου στο Νηπιαγωγείο. Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο* (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.).

Κουρκούτας, Η. & Κοκκιάδη, Μ. (2015). Από τη σχολική βία και τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στο «ενταξιακό σχολείο». *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 8, 56-89.

Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Επικοινωνιακή και Διαφοροποίηση διδασκαλίας- Μάθηση σε τάξεις μεικτής ικανότητας*. Λευκωσία.

Κουτσελίνη, Μ., & Αγαθαγγέλου, Σ. (2018). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η κοινωνική, η ακαδημαϊκή και η διδακτική πτυχή*. Ανακτήθηκε 28 Μαρτίου 2024 από: https://websites.ucy.ac.cy/release/documents/Publications/Greek/KoutseliniAgathangelou_DifferentiationofTeachingActionResearch.pdf

Κουτσουράκη, Σ. (2006). *Γραμματισμός και πρώιμη ανάγνωση: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Κωτόπουλος, Τ. (2012). *Η νομιμοποίηση της Δημιουργικής Γραφής*. Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου 2024 από: <https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/article/view/543/524>

Κωτόπουλος, Τ. Η. (2014). Ε' Επιστημονικό Συνέδριο «Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014), οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία». *Πράξη και διδασκαλία της «Δημιουργικής Γραφής» στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα* (σσ. 801- 822). Θεσσαλονίκη: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών.

Κωτόπουλος, Τ. & Νάνου, Β. (Επιμ.). *Τόμος περιλήψεων. 2ο Διεθνές Συνέδριο Δημιουργική Γραφή, Κέρκυρα* (σσ. 38-39). Φλώρινα: ΠΙΜΣ «Δημιουργική Γραφή».

Κωτούλας, Β. (2003). Φωνημική επίγνωση & εκδήλωση αναγνωστικών δυσκολιών. *Γλώσσα*, 56, 29- 50.

Κωτούλας, Β. (2004). Έλλειμα Φωνολογικής Επίγνωσης και αναγνωστικές δυσκολίες. Στο Π., Τζελέπη & Ε., Τάφα (Επιμ.), *Γλώσσα και Γραμματισμός* (σσ. 143-178). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωτούλας, Β. (2007). *Η αξιολόγηση της Φωνολογικής Επίγνωσης στη σχολική ηλικία και η διερεύνηση της σχέσης της με τις δυσκολίες χειρισμού του γραπτού λόγου*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Κωτούλας, Β. (2008). Ενίσχυση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (σσ. 35-40). Ανακτήθηκε Φεβρουαρίου 2024 από: https://www.iep.edu.gr/docs/pdf/LD_Panteliadou_C.pdf

Μανωλίτσης, Γ. (2000). *Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α. & Τσαντούλα, Δ. (2007). Προσχολικοί δείκτες πρόγνωσης αναγνωστικών δεξιοτήτων στην Α δημοτικού. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 71 – 88.

Μιχαλοπούλου, Κ. (2009). *Ο προφορικός λόγος στην προσχολική εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Μπασλής, Ι. (1998). Η ανάπτυξη του γραμματισμού. *Γλώσσα*, 45, 5-15.

Μπότσας, Γ. (2007). *Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγιγνώσκειν», κίνητρα και συναισθήματα*

που εμπλέκονται. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Μπιρμπίλη, Μ. (2008). *Προς μια Παιδαγωγική του Διαλόγου. Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπόντη, Ε. (2013). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: μια εναλλακτική προσέγγιση...για όλους*. Θεσσαλονίκη: Μέθεξις.

Μπότσας, Γ., & Παντελιάδου, Σ. (2007). Ορισμός και περιεχόμενο των μαθησιακών δυσκολιών. Στο Σ. Παντελιάδου & Γ. Μπότσας (Επιμ.), *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά* (σσ. 6-15). Βόλος: Γράφημα.

Νικολαΐδου, Σ. (2016). *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο: Οδηγός εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νικολαραΐζη, Μ. (2013). Καθολικός σχεδιασμός στη μάθηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: η σημασία για τους μαθητές με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλίππατου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές εφαρμογές* (σσ. 99- 120). Αθήνα: Πεδίο.

Ξανθάκου, Γ. (2011). *Δημιουργικότητα και Καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία*. Αθήνα: Διάδραση.

Παντελιάδου, Σ. (2001). Φωνολογική επίγνωση: περιεχόμενο και σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή στην ελληνική γλώσσα. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη (Επιμ.), *Ανάδυση του Γραμματισμού: Έρευνα και Πρακτική* (σσ. 151- 189). Αθήνα: Καστανιώτης.

Παντελιάδου Σ., Κωτούλας Β., Μπότσας Γ. (1998). Εσωτερική Διάρθρωση και Ιεράρχηση Δεξιοτήτων Φωνολογικής Ενημερότητας στην Ελληνική Γλώσσα. Παρουσίαση στο *12ο Παγκόσμιο Συμπόσιο στη Θεωρητική και Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία*, 2 – 4 Απριλίου, Θεσσαλονίκη.

Παντελιάδου, Σ. (2004). Η χαρτογράφηση του χώρου της Ειδικής Αγωγής. Παρουσίαση στην ημερίδα με θέμα: «*Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα*

Ειδικής Αγωγής» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. ΕΠΕΑΕΚ – ΥΠΕΠΘ, 25 Απριλίου 2004, Θεσσαλονίκη.

Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α., & Μπότσας, Γ. (2004). *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Βόλος. Ανακτήθηκε 17 Φεβρουαρίου 2024 από: http://elearning.sch.gr/pluginfile.php/85058/mod_resource/content/1/Math_dysk_bth_mia%20ekpsi.pdf

Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007). Μαθησιακές δυσκολίες: Η ελληνική πραγματικότητα. Στο Σ. Παντελιάδου & Γ. Μπότσας (Επιμ.), *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά* (σσ. 53-56). Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες* (σσ.7-17). Βόλος: Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.

Παντελιάδου, Σ., Παπά, Μ., & Σανδραβέλης Α. (2020). Αποκωδικοποιώντας την υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 6, 30-60. <https://doi.org/10.12681/dial.25545>.

Παντελιάδου, Σ., & Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.

Παπούλια-Τζελέπη, Π. (1997). Η αυθόρμητη ανάλυση της φωνημικής συνειδητοποίησης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Γλώσσα*, 41, 20-42.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021). *Οδηγός Νηπιαγωγού-Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (Διευρυμένη Έκδοση)*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Πλωμαρίτου, Β. (2010). *Ανακαλύπτω τα μυστικά των λέξεων. Πρόγραμμα αντιμετώπισης Μαθησιακών δυσκολιών. Ανάγνωση και ορθογραφία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2013). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Διάδραση.

Πόρποδας, Κ. (1992). Η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική επίγνωση. *Ψυχολογία*, 1, 30-43.

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Πόρποδας, Κ. Δ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική Προσέγγιση)*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Ράπτης, Α. (2001). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας*. Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης.

Σουλιώτης, Μ. (1995). *Αλφαβητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Δεδούση.

Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική γραφή – Οδηγίες πλεύσεως (Βιβλίο εκπαιδευτικού)*. Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο <https://www.openbook.gr/dimiourgiki-grafi/>.

Σιβροπούλου, Ε., & Χατζησαββίδης, Σ. (2004). Γραμματισμός και αυθόρμητες δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο: προκαταρκτική προσέγγιση. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη & Ε. Τάφα (Επιμ.), *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία* (σσ. 111-126). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Στασινός, Δ. Π. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 Plus*. Αθήνα: Παπαζήση.

Συμεωνάκη, Α. (2013). *Η Ποίηση ως Δημιουργική Γραφή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Φλώρινα: Παιδαγωγική Σχολή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες - Διδακτικές παρεμβάσεις*, Αθήνα: ΣΕΑΒ.

- Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες: Θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τζουριάδου, Μ., & Αναγνωστοπούλου, Ε. (2011). *Παιδαγωγικά προγράμματα για παιδιά με δυσκολίες μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τάφα, Ε., (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τριβιζάς, Ε. (2013). *Αλφαβητάρι για Γλωσσοδέτες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τριβιζάς, Ε. (2006). *Ένα φτυάρι στον Άρη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τριβιζάς, Ε. (2013). *Ποιος έκανε Πιπί στον Μισισιπή;*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τριβιζάς, Ε. (2003). *Φρικαντέλα, η μάγισσα που μισούσε τα κάλαντα*. Αθήνα: Καλέντης.
- Τσαντάκη-Ζωγράφου, Μ. (2003). *Νηπιαγωγείο- Γλώσσα- Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τσαντούλα, Δ., Πρωτόπαπας, Α., Μουζάκη, Α. (2004). *Δείκτες προαναγνωστικής ετοιμότητας κατά την προσχολική ηλικία*. Αναρτημένη ανακοίνωση στο Ευρωπαϊκό Συνέδριο: «Η Ευρωπαϊκή Διάσταση της Ειδικής Αγωγής: Η ανάδυση μιας άλλης φυσιογνωμίας», 19- 21 Νοεμβρίου 2004, Θεσσαλονίκη.
- Τσιάκαλος, Γ. (2001). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Κοινωνικός Αποκλεισμός. Στο Διαπολιτισμική εκπαίδευση, ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες*. Θεσσαλονίκη: Οι Φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη.
- Τσιλιμένη, Τ. & Παπαρούση, Μ. (2010). *Η τέχνη της μυθοπλασίας και της δημιουργικής γραφής*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Τσιλιμένη, Σ. (2012). «Μεγάλες Προσδοκίες: Συνομιλώντας για τη δημιουργική γραφή με τους φοιτητές του ΠΣΠΕ του ΠΘ». Ανακτήθηκε 27 Μαρτίου 2024 από: <https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/article/view/548/529>
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ)- Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (ΑΠΣ). Τομ. Α΄*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Υπουργείο Παιδείας & Δια Βίου Μάθησης – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2014). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου: ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών*.

ΦΕΚ 111/Α/12-6-2020. *Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις*. Αθήνα.

ΦΕΚ 2539/Β/24-6-2020. *Εφαρμογή της πιλοτικής δράσης «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα.

ΦΕΚ 4003/Β/30-08-2021. *Πιλοτική Εφαρμογή Προγραμμάτων Σπουδών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα.

ΦΕΚ 698/Β/4-3-2020. *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο*. Αθήνα.

Χαραλαμποπούλου, Ν. (2002). *Ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης και αξιοποίηση της στην πρώτη γραφή κι ανάγνωση. Μια διδακτική πρόταση (Τόμ. 1)* (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλολογίας, Τομέας Γλωσσολογίας.

Χρηστάκης, Χ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες: Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή, Τόμος Α΄*. Αθήνα: Ατραπός.

Ξενόγλωσση

Aidinis, A., & Nunes, T. (2001). The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 145–177.

Al-Lawati, F. A., & Hunsaker, S. L. (2007). Differentiation for the gifted in American Islamic schools. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(4), 500-518.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association: Washington, DC.

Anthony, J.L. & Lonigan, C.J., (2004). The Nature of Phonological Awareness: Converging Evidence from Four Studies of Preschool and Early Grade School Children. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 43-55.

Anthony, J. L., Lonigan, C. J., Driscoll, K., Phillips, B. M., & Burgess, S. R. (2006). Phonological sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. *Reading Research Quarterly*, 41(3), 289-305.

Archer, A.L., Gleason, M.M. & Vachon, V.L. (2003). Decoding and fluency: foundation skills for struggling older readers. *Learning Disability Quarterly*, 26, 89-101.

Association for Children and Adults with Learning Disabilities. (1986). ACLD description: Specific learning disabilities. *ACLD Newsbriefs*, 3, 15-16.

Blachman, B. A. (1984). Relationship of rapid naming ability and language analysis skills to kindergarten and first-grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 929-941.

Blachman, B.A. (2000). Phonological Awareness. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 512-518). New York: Longman.

Bradley, L., & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to Read: A causal connection. *Nature*, 30, 419-421.

Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1990). Acquiring the alphabetic principle: A case for teaching recognition of phoneme identity. *Journal of Educational Psychology*, 82, 805– 812.

Byrne, B. (2007). Theories of Learning to Read. In Snowling, M. & Hulme, C. (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 104-119). Blackwell Publishing.

Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A research-based model and its clinical implementation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32, 38-50.

Curenton, S. M., & Justice, L. M. (2008). Children's preliteracy skills: Influence on mother's education and beliefs about shared-reading interactions. *Early Education and Development*, 19(2), 261–283. <https://doi.org/10.1080/10409280801963939>.

- Davis, A. G. (1992). *Creativity is forever*. Florida: Kendall- Kant.
- DeBaryshe, B. D., Gorecki, D. M., & Mishima-Young, L. N. (2009). Differentiated instruction to support high-risk preschool learners. *NHSA DIALOG*, 12(3), 227-244.
- Diamanti, V., Mouzaki, A., Ralli, A., Antoniou, F., Papaioannou, S., & Protopapas, A. (2017). Preschool Phonological and Morphological Awareness as Longitudinal Predictors of Early Reading and Spelling Development in Greek. *Frontiers in Psychology*, 8.
- Dickinson, D. K., & McCabe, A., (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16, 186-202.
- Ernest, J.M., Thompson, S.E., Heckaman, K.A., Hull, K., & Yates, J. (2011). Effects and social validity of differentiated instruction on student outcomes for special educators. *The Journal of the International Association of Special Education*, 12, 33-41.
- Fayne, H. & Bryant D., (1981). Relative effects of various word synthesis strategies on the phonics achievement of learning-disabled youngsters. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 616-623.
- Flood, J., Lapp, D., & Fisher, D. (2005). *Neurological Impress Method PLUS*. *Reading Psychology*, 26(2), 147-160.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Schatschneider, C., & Mehta, P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk-children. *Journal of Educational Psychology*, 90, 37–55.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Geisler, J. L., Hessler, T., Gardner, R., & Lovelace, T. S. (2009). Differentiated writing interventions for high-achieving urban African American elementary students. *Journal of Advanced Academics*, 20(2), 214-247.
- Gersten, R., Fuchs, S.L., Williams, P.J., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71, 279-320.

- Graham, S., & Harris, K. R. (2009). Evidence-based writing practices: Drawing recommendations from multiple sources. *British Journal of Educational Psychology Monograph Series, II (6)*, 97–114.
- Hall, A., Rutland, J. H., & Grisham-Brown, J. (2011). Family involvement in the assessment process. In J. Grisham-Brown & K. Pretti-Frontczak (Eds.). *Assessing young children in inclusive settings* (pp. 38-59). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Harrison, C. (2004). *Understanding Reading Development*. London: Sage.
- Hammill, D. D. (1990b). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities, 23*, 74 – 84.
- Hulme, C., Hatcher, P. J., Nation, K., Brown, A., Adams, J., & Stuart, G. (2002). Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness. *Journal of Experimental Child Psychology, 82*(1), 2-28.
- Joseph, L.M. (2002). Best practices in planning interventions for students with reading problems. *Best Practices in School Psychology, IV*, 803-816.
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children, 34*, 8–13.
- Kavale, K.A., & Forness, S.R. (2000). History, rhetoric and reality. Analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education, 29*, 226-237.
- Kirk, S.A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Knoblauch, L. (2008). The use of phonological awareness skills in teaching phonetics and phonology for university students: What is phonological awareness? *IOSR Journal of Humanities and Social Science, 1*, 101-106. Ανακτήθηκε 24 Φεβρουαρίου 2024 από: https://www.handyhandouts.com/pdf/172_PhonologicalAwareness.pdf
- Koutselini, M. (2008). Listening to students' voices for teaching in mixed ability classrooms: Presuppositions and considerations for differentiated instruction. *Learning and teaching, 1*(1), 17-30.
- Lewkowicz, N. K. (1980). Phonemic awareness training: What to teach and how to teach it. *Journal of Educational Psychology, 72* (5), 686-700.

Linn, C. H. (2002). Early literacy instruction: Research applications in the classroom. *Eric Digest*, 166, 1–5.

Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills: Evidence from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, 596–613.

Maley, A. (2009). «Creative writing for language learners (and teachers) ». *Teaching English*. British Council & BBC. Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου 2024 από: https://www.academia.edu/36497054/Creative_writing_for_language_learners_and_teachers_TeachingEnglish_British_Council_BBC

Manolitsis, G. (2016). Emergent literacy in early childhood education: New issues and educational implications. *Preschool and Primary Education*, 4, 3-34.

McAfee, K. G. (2013). *Διαγνωστικές προσεγγίσεις στη λογοπαθολογία*. Αθήνα: Gotsis.

McNamara, D. S., & Magliano, J. P. (2009). Towards a comprehensive model of comprehension. In B. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (pp. 297–384). New York, NY: Elsevier Science.

Mohammed, M. (2014). The effect of differentiating instruction using multiple intelligences on improving reading comprehension of 5th graders with learning disabilities. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 12-20.

Montessori, M. (1980). *Πρακτικός οδηγός στη Μέθοδό μου*. Αθήνα: Γλάρος.

Mouzaki, A., & Sideridis, G. D. (2007). Poor readers' profiles among Greek students of elementary school. *Hellenic Journal of Psychology*, 4(2), 205–232.

Muter, V. & Diethelm, K. (2001). The contribution of phonological skills and letter knowledge to early reading development in a multilingual population. *Language Learning*, 51, 187-219.

Naidoo, L. (2011). Beyond institutional walls: Literacy support for Indigenous students at a remote high school in the Northern Territory. *Literacy Learning: the Middle Years*, 19(3), 9-18.

National Center of Learning Disabilities (2014). *The State of Learning Disabilities: Facts, Trends and Emerging Issues*. New York: National Center of Learning Disabilities.

National Early Literacy Panel (2008). *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.

Ανακτήθηκε 21 Ιανουαρίου 2024 από:
<https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>

National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) (2006). Learning disabilities and young children: Identification and intervention. *A Report from the National Joint Committee on Learning Disabilities* (pp. 63-72). Austin, TX: Pro-Ed.
<https://doi.org/10.2307/30035516>

Ostrom, H. (2012). Hidden Purposes of Undergraduate Creative Writing: Power, Self and Knowledge. *Teaching Creative Writing. Teaching the New English*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.105/9781137284464_10

Padeliadu, S., Kotoulas, V. & Botsas, G. (1998). Phonological awareness skills: Internal structure and hierarchy. In *Proceedings of 12th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*. School of English, Thessaloniki.

Protopapas, A. (2017). Learning to read Greek. In L. T. W. Verhoeven & C. A. Perfetti (Eds.), *Learning to read across languages and writing systems: An international handbook* (pp. 155–180). New York: Cambridge University Press.

Ramet, S. P. (2004). A Theory about the Causes of the Yugoslav Meltdown: The Serbian National Awakening as a Revitalization Movement, *Nationalities Papers*, 32(4), 765–779.

Reis, S. M., McCoach, D. B., Little, C. A., Muller, L. M., & Kaniskan, R. B. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five elementary schools. *American Educational Research Journal*, 48(2), 462-501.

Rothou, M. K., Padeliadu, S., & Sideridis, D. G. (2013). Predicting Early Reading in Greek: The Contribution of Phonological Awareness and Non-Phonological Language Skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1504 – 1509.

Scarborough, H. S. (1998). Predicting the future achievement of second graders with reading disabilities: Contributions of phonemic awareness, verbal memory, rapid naming, and IQ. *Annals of Dyslexia*, 48, 115-136.

Schatschneider, C. (2004). A conceptual framework for understanding the role of phonological processing skills in reading development: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 8(4), 331-361.

Scrivener J. (2011). *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. London: Macmillan Education.

Siegel, L.S. (2003). Learning disabilities. In W.M. Reynolds & G.E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (pp. 455-486). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

Simpkins, P. M., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2009). Differentiated curriculum enhancements in inclusive fifth-grade science classes. *Remedial and Special Education*, 30(5), 300-308.

Smith, F. (2004). *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read* (6th Ed.). New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers Mahwah.

Snowling, M. J. (2000). Language and literacy skills: Who is at risk and why. In D. Bishop & L. B. Leonard (Eds.), *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome* (pp. 245 – 250). Philadelphia, PA: Psychology Press.

Speece, D.L. & Ritchey, K.R. (2005). A longitudinal study of the development of oral reading fluency in young children at risk for reading failure. *Journal of learning disabilities*, 38(5), 387- 399.

Spiro, J. (2004). *Creative Poetry Writing (Resource Books for Teachers)*. OUP Oxford.

Stanovich, K. E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: The phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities, 21*, 590–604.

Starko, A.J. (2005). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology, 38*, 934–947.

Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, VA: ASCD.

Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. (1997). Approaches to the prevention and remediation of phonologically based reading disabilities. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia* (pp. 287–304). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Burgess, C., & Hecht, S. (1997). Contributions of phonological awareness and rapid automatic naming ability to the growth of word-reading skills in second-to-fifth grade children. *Scientific Studies of Reading, 1*, 161-185.

Torgesen, J. K., Waters, M., Cohen, A., & Torgesen, J. L. (1988). Improving sight-word recognition skills in LD children: An evaluation of three computer program variations. *Learning Disability Quarterly, 2*, 125-132.

Torr, J. (2004). Talking about Picture Books: The Influence of Maternal Education on Four-Year-Old Children's Talk with Mothers and Pre-School Teachers. *Journal of Early Childhood Literacy, 4*, 181–210.

Turan, F. (2008). The effect of phonological awareness on reading and writing success. *Educational Sciences: Theory & Practice, 8*(2), 523-531.

Vellutino, F.R. (1991). Introduction to three studies to reading acquisition: Convergent findings on theoretical foundations of code-oriented versus whole-language approaches to reading instruction. *Journal of Educational Psychology, 83*, 437-443.

- Vellutino, F.R., Scanlon, D.M., Sipay, E.R., Small, S.G., Chen, R., Pratt, A. & Denckla, M.B. (1996). Cognitive profiles of difficult to remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits and basic causes of specific reading disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 88, 601-638.
- Vervaeke, S.L., McNamara, K. J., & Scissons, M. (2007). Kindergarten screening for reading disabilities. *Journal of Applied Research on Learning*, 1(5).
- Wagner, R.K., Torgesen, J.K., & Rashotte, C.A. (1997). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73-87.
- Whitehurst, Grover & Lonigan, Christopher & Christopher, Brook & Lonigan, J. (2001). Emergent Literacy: Development from Pre-readers to Readers. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 11-29). New York: Guilford Press.
- Wolf, M., & Bowers, P. G. (2000). Naming-speed processes and developmental reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 322-324.
- Yopp, H.K., (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23, 159-177.