



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**Η συμβολή του εικονογραφημένου παραμυθιού στην ανάπτυξη των
γλωσσικών ικανοτήτων κατά την προσχολική ηλικία**

Ευρυδίκη Εμμανουήλ

A.M.: 219023

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Κατεύθυνση: Ανάγνωση, Φιλαναγνωσία και Εκπαιδευτικό Υλικό

Επιβλέπων Καθηγητής: Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης

ΑΘΗΝΑ 2024

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	3
Abstract	4
Ευχαριστίες	6
Εισαγωγή	7
A. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	8
Κεφάλαιο 1 : Γλωσσική Ανάπτυξη	8
1.1 Θεωρίες για τη Γλωσσική Ανάπτυξη	8
1.2 Στάδια ανάπτυξης του λόγου	11
1.3 Οι τομείς του λόγου	13
1.4 Φωνολογική ανάπτυξη.....	14
1.5 Σημασιολογικά στοιχεία του λόγου	17
1.6 Μορφοσυντακτικά στοιχεία του λόγου.....	19
1.7 Η οργάνωση των επικοινωνιακών και διαλογικών ικανοτήτων του παιδιού.....	20
1.8 Μεταγλωσσικές δεξιότητες	23
Κεφάλαιο 2: Η έκθεση του παιδιού της προσχολικής ηλικίας στο παραμύθι και την εικόνα	26
2.1 Το παιδί που ακούει παραμύθια	26
2.2 Τα οφέλη της αφήγησης και του παραμυθιού για το παιδί	27
2.3 Το παραμύθι	29
2.4 Το εικονογραφημένο βιβλίο	33
2.5 Η συμβολή των εικόνων στο παραμύθι	36
Κεφάλαιο 3: Γλωσσικές ικανότητες και εικονογραφημένο παραμύθι	41
3.1 Το Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου	41
3.2 Ανάπτυξη και βελτίωση του προφορικού λόγου μέσω του παραμυθιού	43
3.3 Ο αφηγηματικός λόγος.....	46
3.4 Έρευνες για την ανάπτυξη του λόγου του παιδιού με τη χρήση του εικονογραφημένου παραμυθιού	48
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	52
Στόχος της παρούσας έρευνας	52
Μέθοδος	52
Αποτελέσματα.....	55
Συζήτηση.....	64
Βιβλιογραφικές αναφορές	69
Παράρτημα	77

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση των στάσεων, απόψεων και ιδεών εκπαιδευτικών, λογοθεραπευτών και ειδικών παιδαγωγών σχετικά με τη συμβολή του εικονογραφημένου βιβλίου στην ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων κατά την προσχολική ηλικία. Για τον λόγο αυτό επιλέχθηκε η έρευνα με χρήση ερωτηματολογίου, το οποίο περιλαμβάνει είκοσι ερωτήσεις (κλειστού και ανοιχτού), επιτρέποντας στους συμμετέχοντες να ανατρέξουν σε προσωπικές τους απόψεις και εμπειρίες. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από δεκαοκτώ άτομα (λογοθεραπευτές, εκπαιδευτικοί και ειδικοί παιδαγωγοί). Με το σύνολο των ερωτήσεων, που δημιουργήθηκαν με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, συλλέχθηκαν πληροφορίες για τη χρήση του εικονογραφημένου βιβλίου/παραμυθιού στην προσχολική ηλικία. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προέκυψε ότι τα νήπια αντιδρούν θετικά στην ύπαρξη οπτικού ερεθίσματος κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης της ιστορίας και αυτό συμβάλει ενισχυτικά στη γλωσσική τους ανάπτυξη. Η μικρής εμβέλειας παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει τα ευρήματα των προηγούμενων και καταδεικνύει τη συμβολή του εικονογραφημένου βιβλίου σε όλα τα επίπεδα του λόγου των νηπίων (φωνολογικό, μορφοσυντακτικό, σημασιολογικό και επικοινωνιακό).

Λέξεις-κλειδιά: εικονογραφημένο βιβλίο, εικονογραφημένο παραμύθι, γλωσσική ανάπτυξη, προσχολική ηλικία, αφηγηματικός λόγος.

Abstract

The objective of this study is to examine the attitudes, opinions and ideas of teachers, speech and language therapists and special educators regarding the role of picture books in the development of language skills during the preschool period. Accordingly, a survey utilising a questionnaire was employed, comprising twenty questions (closed and open-ended), thereby enabling participants to cite their personal opinions and experiences. The research sample comprised eighteen participants, comprising speech and language therapists, teachers and special educators. The set of questions, formulated based on the findings of the literature review, was designed to gather information about the utilisation of picture books and fairy tales in the context of preschool education. A review of the literature revealed that toddlers respond positively to the presence of visual stimuli during story reading, which contributes to their language development in a supportive manner. The present study, which was conducted on a smaller scale, corroborates the findings of previous studies and demonstrates the contribution of picture books to all levels of infants' speech (phonological, morphosyntactic, semantic and communicative).

Keywords: illustrated book, language development, preschool age, narrative speech.

ΔΗΛΩΣΗ ΜΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΗΨΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΕΥΘΥΝΗΣ

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης.

Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στη Διπλωματική μου Εργασία και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης του Μεταπτυχιακού Τίτλου των Μεταπτυχιακών Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων.

Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, στο μέλλον, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Ονοματεπώνυμο μεταπτυχιακής φοιτήτριας: Ευρυδίκη Εμμανουήλ

A.M.: 219023

Τόπος και ημερομηνία: Αθήνα, Σεπτέμβριος 2024

Υπογραφή:

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής» και ειδικότερα στην κατεύθυνση «Ψυχοπαιδαγωγική της Ανάγνωσης, Φιλαναγνωσία και Εκπαιδευτικό Υλικό», στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Θα ήθελα λοιπόν να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στον επιβλέποντα Καθηγητή μου κ. Κωνσταντίνο Δ. Μαλαφάντη, τόσο για τις πολύτιμες συμβουλές και οδηγίες που μου παρείχε σε όλη τη διάρκεια της σύνθεσης της διπλωματικής μου εργασίας, όσο και για την ψυχολογική υποστήριξη, την έμπνευση, την ενθάρρυνση και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω θερμά τους καθηγητές και τις καθηγήτριες του ΠΜΣ «Ψυχοπαιδαγωγική της Ανάγνωσης, Φιλαναγνωσία και Εκπαιδευτικό Υλικό» (αλφαβητικά): Ε. Γαλανάκη, Ρ. Κακάμπουρα, Θ. Μπαμπάλη, Β. Πάτσιου, Κ. Τσώλη, καθώς και τους διδάσκοντες και διδάσκουσες, κ.κ. Ν. Α. Ε. Καλοσπύρο, Γ. Κατσαδώρο, Ε. Μουλά και Β. Νίκα, για τη γνώση, την καθοδήγηση, τη φροντίδα και την αγάπη που μας προσέφεραν σε πρωτοφανείς συνθήκες φοίτησης, εν μέσω πανδημίας, κάνοντας το καλύτερο δυνατό για να διατηρηθεί η επικοινωνία ακόμα και μέσα από τις οθόνες των υπολογιστών μας.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συμφοιτητές και τις συμφοιτήτριές μου, καθώς μέσα από συζητήσεις μαζί τους κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, απέκτησα νέες γνώσεις και έμαθα να βλέπω τα πράγματα και από άλλες οπτικές γωνίες.

Τέλος, ιδιαίτερη ευγνωμοσύνη οφείλω στους αγαπημένους μου ανθρώπους, τους γονείς, τους συγγενείς και τους φίλους μου, για την αμέριστη συμπαράστασή τους, την υπομονή, τις συμβουλές και τις εύστοχες παρατηρήσεις τόσο κατά τη διάρκεια των σπουδών μου, όσο και κατά τη συγγραφή της εργασίας μου.

Εισαγωγή

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας πρέπει να αναπτύξουν τους τέσσερις βασικούς τομείς της γλωσσικής ανάπτυξης (φωνολογικό, μορφοσυντακτικό, σημασιολογικό και επικοινωνιακό) πριν από την είσοδό τους στο σχολικό περιβάλλον, προκειμένου να προληφθούν ενδεχόμενες μαθησιακές δυσκολίες κατά τη διάρκεια της σχολικής περιόδου. Ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών εγγράφεται στο Δημοτικό χωρίς την απαραίτητη σχολική ετοιμότητα.

Τα παιδιά υιοθετούν το πρότυπο ομιλίας που παρατηρούν από τους ενήλικες, καθώς και το γλωσσικό υλικό που ακούνε μέσα από αφηγήσεις και αναγνώσεις. Ο αφηγηματικός λόγος που εκτίθεται το παιδί παρέχει πολύτιμες πληροφορίες, οι οποίες το βοηθούν να διαμορφώσει τον δικό του προφορικό αφηγηματικό λόγο. Η λογοτεχνία, και συγκεκριμένα το παραμύθι, εμπλουτίζει τον περιγραφικό και αφηγηματικό λόγο του παιδιού. Η παρούσα μελέτη εξετάζει πώς το εικονογραφημένο παραμύθι μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια του λόγου του παιδιού, αναφορικά με τη δομή, τη χρήση και το περιεχόμενο.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας, παρουσιάζονται οι βασικές θεωρίες για την κατάκτηση της γλώσσας και αναλύεται η καθοριστική σημασία των παραμυθιών για τα παιδιά που τα ακούνε.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, εξετάζεται η θετική επίδραση της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση και ο ρόλος της εικόνας στο παραμύθι. Το τρίτο κεφάλαιο εστιάζει στο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου, επισημαίνοντας τη σημασία της ομαλής γλωσσικής ανάπτυξης για την προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον και την ενεργό συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Σε αυτό το κεφάλαιο, αναφέρονται επίσης έρευνες που αποδεικνύουν τη θετική συμβολή του εικονογραφημένου παραμυθιού στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα ευρήματα ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν από εκπαιδευτικούς, λογοθεραπευτές και ειδικούς παιδαγωγούς σχετικά με τις απόψεις τους για το εικονογραφημένο παραμύθι.

Τέλος, παρατίθενται προτάσεις και δραστηριότητες για την παιδαγωγική αξιοποίηση του εικονογραφημένου παραμυθιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βάσει των ευρημάτων της παρούσας έρευνας, η ύπαρξη εικόνων στα παραμύθια αποδεικνύεται ότι συμβάλλει σημαντικά στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

A. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Κεφάλαιο 1 : Γλωσσική Ανάπτυξη

1.1 Θεωρίες για τη Γλωσσική Ανάπτυξη

Μια από τις πρώτες συστηματικές προσπάθειες ερμηνείας του πολυδιάστατου φαινομένου της κατάκτησης της γλώσσας από τα παιδιά έγινε από τον γλωσσολόγο Noam Chomsky, ο οποίος υποστήριξε ότι η ανάπτυξη της γλώσσας βασίζεται σε μια γενετικά προκαθορισμένη νοητική αναπαράσταση του συστήματος της γραμματικής, η οποία προσδιορίζει τα φωνολογικά, τα συντακτικά και τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά του άπειρου αριθμού των προτάσεων που μπορεί να παράγει ένας ομιλητής. Η αναπαράσταση αυτή ονομάζεται μηχανισμός απόκτησης της γλώσσας. Ο Chomsky παρατήρησε ότι, μολονότι το γλωσσικό σύστημα είναι ιδιαίτερα πλούσιο και περίπλοκο, τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα γρήγορα αβίαστα και με σχετικά ομοιόμορφο τρόπο (Παπαηλιού, 2008). Αυτό μοιάζει να το αποδίδει στην ύπαρξη μιας νοητικής συσκευής (Language Acquisition Device-LAD), ενός αφηρημένου μηχανισμού στον εγκέφαλο, που επιτρέπει στα παιδιά να επεξεργάζονται και να μαθαίνουν αυτόματα τη γλώσσα από το περιβάλλον τους (Chomsky, 2015). Αυτή είναι η συσκευή εκμάθησης γλώσσας και αποτελείται από τρία δομικά στοιχεία: συντακτικό, σημασιολογία και φωνολογία.

Σύμφωνα με τον Chomsky, τα παιδιά γεννιούνται με έναν εγκέφαλο προσανατολισμένο σε μια καθολική γραμματική. Τα γλωσσικά ερεθίσματα που λαμβάνουν από το περιβάλλον τους προέρχονται από αυτά που ακούνε και τις οπτικές αναπαραστάσεις που παρατηρούν, οι οποίες ενεργοποιούν τις έμφυτες γνώσεις τους. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, τα παιδιά εφαρμόζουν ασυνείδητα συγκεκριμένους κανόνες και αναπαραστάσεις, με στόχο να γίνουν ικανοί χρήστες της συγκεκριμένης γλώσσας που μιλούν στο περιβάλλον τους (Gillen, 2003). Η θεωρία του Chomsky υποστηρίζει ότι η εκμάθηση της γλώσσας είναι μια περίπλοκη διαδικασία με βιολογική βάση, κατά την οποία ο ανθρώπινος εγκέφαλος διαθέτει εκ γενετής δομές και μηχανισμούς που επιτρέπουν την κατάκτηση της γλώσσας, ανεξάρτητα από τα εξωτερικά ερεθίσματα στα οποία εκτίθεται.

Αντιθέτως, οι εμπειριστές δίνουν έμφαση στην καθοριστική επίδραση του περιβάλλοντος. Για παράδειγμα, αν ένα βρέφος μεγαλώσει απομονωμένο στο δάσος χωρίς να ακούσει ανθρώπινη γλώσσα, δεν θα μπορέσει να μιλήσει ποτέ. Ένα παιδί που ζει σε κοινωνικό πλαίσιο και εκτίθεται στις επιδράσεις του περιβάλλοντος, είναι ικανό όχι μόνο να κατανοεί, αλλά και να δημιουργεί νέα γλωσσικά σχήματα.

Ο Chomsky πιστεύει σε αυτό που ονομάζει *δημιουργικότητα* στη γλώσσα και το οποίο είναι αποτέλεσμα έμφυτων γνωστικών δομών, που επιτρέπουν στους ανθρώπους να παράγουν και να κατανοούν σύνθετες και πρωτότυπες προτάσεις που δεν έχουν ξανακούσει ποτέ. Στη γλώσσα δεν υπάρχουν ποσοτικά όρια. Ο άνθρωπος ξεκινάει ήδη με κάποιες καταβολές, τις οποίες το περιβάλλον τις ενεργοποιεί και αυτές εξελίσσονται μαζί με την νοητική ανάπτυξη του ατόμου (Μπαμπινιώτης, 2008).

Η *δημιουργικότητα*, δεν είναι απλώς ένα γλωσσολογικό φαινόμενο, αλλά και ένα θεμελιώδες ανθρώπινο χαρακτηριστικό. Η γλωσσική δημιουργικότητα συνδέεται στενά με την ανθρώπινη ελευθερία, καθώς και την ικανότητα για κριτική σκέψη και αυτοέκφραση. Ο κάθε άνθρωπος δημιουργεί λόγο, που σημαίνει ότι ο καθένας μας έχει την δυνατότητα επιλογών. Η πιο χαρακτηριστική ιδιότητα ελευθερίας στη γλώσσα είναι ότι ο κάθε ομιλητής κάνει τις δικές του επιλογές, όπως για παράδειγμα στο λεξιλόγιο που επιλέγει ο καθένας από ένα τεράστιο φάσμα δυνατοτήτων που παρέχει το ελληνικό, αλλά και κάθε λεξιλόγιο είναι μια από τις πηγές της γλωσσικής δημιουργικότητάς μας (Μπαμπινιώτης, 2008).

Οι απόψεις του Chomsky έρχονταν σε αντίθεση με αυτές του ψυχολόγου B. F. Skinner ο οποίος θεωρούσε τη γλώσσα ως ένα σύστημα συμπεριφοράς που διαμορφώνεται μέσω εμπειριών και ενίσχυσης: οι μορφές γλωσσικής συμπεριφοράς που *ενισχύονται θετικά*, (επιβραβεύονται) αυξάνονται, ενώ οι μορφές που *ενισχύονται αρνητικά*, (τιμωρούνται) μειώνονται. Οι γονείς σύμφωνα με αυτή την άποψη είναι οι πρώτοι που ενισχύουν επιλεκτικά στα βιβίσματα των παιδιών εκείνους τους φθόγγους που ταιριάζουν περισσότερο στον λόγο του ενήλικου. Το παιδί προοδευτικά αυξάνει τη λεκτική συμπεριφορά του με διαδοχικές προσεγγίσεις μέχρι να φτάσει στο λόγο του ενήλικου (Τζουριάδου, 1995). Η προσέγγιση του Skinner προκάλεσε την κριτική του Chomsky (1959), ο οποίος υποστήριξε ότι η συμπεριφοριστική προσέγγιση αδυνατεί να εξηγήσει τη δημιουργικότητα της γλώσσας, δηλαδή την ικανότητα των ανθρώπων να δημιουργούν και να κατανοούν νέες προτάσεις που δεν έχουν ξανακούσει. Επίσης, αμφισβήτησε την ιδέα ότι η γλώσσα μπορεί να εξηγηθεί αποκλειστικά με βάση την ενίσχυση, υποστηρίζοντας ότι η γλωσσική ικανότητα είναι έμφυτη και ότι οι άνθρωποι γεννιούνται με μια εσωτερική γραμματική.

Η θεωρία της μίμησης είναι μια προσέγγιση στη γλωσσική ανάπτυξη που υποστηρίζει ότι τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα κυρίως μέσω της μίμησης των γλωσσικών συμπεριφορών που παρατηρούν στους γύρω τους και συνδέεται με τον εμπειρισμό και τις συμπεριφοριστικές θεωρίες. Με βάση αυτή την προσέγγιση και πριν την επικράτηση των γνωστικών θεωριών, το παιδί μαθαίνει λέξεις, φράσεις και προτάσεις, μιμούμενο τον ενήλικο και με συνεχείς ενισχύσεις κατακτά τον λόγο. Για παράδειγμα, ο φροντιστής δείχνει μια μπάλα και λέει «μπά-λα». Το παιδί με τη σειρά του αρχικά θα πει «μπα» και με διαδοχικές προσεγγίσεις θα φτάσει στη λέξη «μπάλα». Με τον ίδιο

τρόπο μαθαίνει τις φράσεις και τις προτάσεις (Τζουριάδου, 1995: 34). Ωστόσο, οι επικρίσεις προς αυτή τη θεωρία εστιάζουν στο ότι αδυνατεί να εξηγήσει επαρκώς όλα τα φαινόμενα της γλώσσας, χωρίς να παραγνωρίζεται η σημασία της μίμησης. Για παράδειγμα, τα παιδιά γνωρίζουμε ότι δημιουργούν προτάσεις που δεν είχαν ακούσει ποτέ πριν, αποδεικνύοντας ότι χρησιμοποιούν μία εσωτερική γραμματική ενώ συχνά εφαρμόζουν κανόνες που δεν οφείλονται στη μίμηση.

Ο N. Smith (1999) χρησιμοποιεί το παράδειγμα της εκμάθησης της χειροτεχνίας (οριγκάμι) σε σχέση με την όραση για να εξηγήσει ότι υπάρχουν γενετικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην απόκτηση της πρώτης γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα αναφέρει ότι τα βρέφη γεννιούνται με μια συγκεκριμένη ικανότητα όρασης η οποία εξελίσσεται όσο μεγαλώνουν. Η εξέλιξη της στερεοσκοπικής όρασης δεν είναι θέμα εκμάθησης αλλά είναι γενετικά καθορισμένο. Από την άλλη, όταν κάποιος αναπτύσσει την δεξιότητα της χειροτεχνίας τείνουμε να θεωρούμε ότι αυτό προέκυψε ως μια διαδικασία εκμάθησης και όχι γενετικού καθορισμού. Αυτές οι δύο διαδικασίες ανήκουν στο πλαίσιο της ανάπτυξης ικανοτήτων αλλά είναι τελείως διαφορετικές μεταξύ τους. Κι ενώ υπάρχει ουσιώδης περιβαλλοντική επιρροή στην εκμάθηση χειροτεχνίας είναι σαφές ότι η χειρωνακτική επιδεξιότητα που απαιτείται είναι σε ένα μεγάλο βαθμό αποτέλεσμα της εξέλιξης των έμφυτων δυνατοτήτων. Συμπερασματικά, δεν θεωρούμε ότι η χειροτεχνία μαθαίνεται και ότι η εξέλιξη της όρασης είναι έμφυτη, αλλά ότι και οι δύο αυτές ικανότητες προκύπτουν συνδυαστικά. Παρομοίως, στη γλώσσα αναμένεται να βρεθεί ισορροπία ανάμεσα σε γενετικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες στην απόκτησή της (Smith, 1999).

Φαίνεται ότι η γλώσσα προκύπτει από τον δυναμικό συνδυασμό γονιδίων και εμπειριών, ο οποίος χαρακτηρίζει το ανθρώπινο είδος. Διαφορετικές πρωταρχικά μη γλωσσικές λειτουργίες συνδυάζονται, ώστε να προκύψει αυτό το εξέχον όργανο με το οποίο οι άνθρωποι κοινωνούν νοήματα στο πλαίσιο των διυποκειμενικών αλληλεπιδράσεων και προάγουν τον πολιτισμό (Παπαηλιού, 2008).

Σύμφωνα με νεότερες γνωστικές θεωρίες, η διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας αποτελεί συνέπεια όλης της νοητικής συγκρότησης και του βαθμού ανάπτυξης των γνωστικών ικανοτήτων που εμφανίζει το παιδί. Η γλωσσική απόκτηση είναι παράλληλη με την εξέλιξη της αντιληπτικής ικανότητας. Σε όλα τα παιδιά παρατηρούνται κάποια γενικά στάδια γνωστικής ανάπτυξης ανεξάρτητα από τη γλώσσα που μιλούν. Στο πλαίσιο των παραπάνω σταδίων, η ύπαρξη ορισμένων γνωστικών δομών στο παιδί αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την κατάκτηση της γλώσσας (Ανδρέου, 2012).

Η ύπαρξη πολλών θεωριών για την εκμάθηση και τον τρόπο λειτουργίας της γλώσσας, αντικατοπτρίζει την πολυπλοκότητά της. Υπάρχουν διάφορα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης, όπως είναι η φωνολογία, η μορφολογία, η σύνταξη και η σημασιολογία. Γνωρίζουμε τον τρόπο με τον

οποίο οργανώνονται και λειτουργούν τα φωνήματα χάρη στη μελέτη της φωνολογίας, ξέρουμε τα είδη, τη σημασία και την αυτοδυναμία των μορφημάτων στις λέξεις χάρη στη μορφολογία, κατανοούμε τις λέξεις ανάλογα με τη θέση που έχουν σε μια πρόταση χάρη στη σύνταξη κι όλα αυτά συνάγουν στη σημασία των νοημάτων της γλώσσας. Με τη σημασία της γλώσσας περνάμε από το επίπεδο της έκφρασης στο επίπεδο του περιεχομένου. Όλα συνενώνονται και συνθέτουν τη δομή και τη λειτουργία της γλώσσας (Αλεξίου, 2007).

1.2 Στάδια ανάπτυξης του λόγου

Η κατάκτηση της γλώσσας αποτελεί πολύ σημαντικό επίτευγμα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Αν αναλογιστούμε ότι ένας ενήλικος παράγει περίπου 150 λέξεις το λεπτό, επιλέγοντας από έναν κατάλογο 30.000 έως 60.000 λέξεων, τις οποίες χρησιμοποιεί μέσα από χιλιάδες γραμματικές δομές κάθε φορά και κάνει λιγότερα από 0,1% λάθη. Λαμβάνοντας υπόψη την εξαιρετική πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει την ανθρώπινη γλώσσα αυτό αποτελεί ένα εντυπωσιακό φαινόμενο ειδικότερα αν σκεφτούμε ότι ένα τετράχρονο παιδί τυπικής ανάπτυξης έχει ήδη κατακτήσει τις γλωσσικές του δεξιότητες σε μεγάλο βαθμό, καθώς και την ομιλία και την επικοινωνία (Ράλλη, 2019).

Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας βρίσκονται σε ένα στάδιο κατά το οποίο η γλώσσα αναδιοργανώνεται κι αρχίζουν σιγά σιγά να αποκτούν μια πιο λειτουργική χρήση αυτής. Οι περισσότερες έρευνες για τη γλώσσα των παιδιών καλύπτουν την ηλικιακή περίοδο δύο έως πέντε ετών ή πέντε έως δέκα. Πιο σπάνιες είναι οι μελέτες που αφορούν το διάστημα ανάμεσα στην ηλικία των τριών με επτά ετών. Η ηλικία των πέντε ετών αποτελεί ένα ορόσημο που αντιπροσωπεύει την αρχή μιας νέας φάσης στην ανάπτυξη της γλώσσας. Όταν το νήπιο εισέρχεται στο νηπιαγωγείο έχει κατακτήσει μεγάλο μέρος της φωνολογικής, μορφολογικής και συντακτικής δομής της γλώσσας του. Παρουσιάζει μια ταχεία εξέλιξη στη γλωσσική του ικανότητα και σταδιακά κατανοεί όλο και περισσότερο αυτά που ακούει, αλλά και παράγει όλο και περισσότερο λόγο. Έτσι στην ηλικία των έξι ετών ο προφορικός λόγος των παιδιών δε διαφέρει ως προς την κατάκτηση των γλωσσικών δομών πολύ από τον προφορικό λόγο των ενηλίκων. Ωστόσο, στο επίπεδο της επικοινωνιακής ικανότητας υπολείπεται κατά πολύ ενός ενήλικα ομιλητή (Αλεξίου, 2007).

Σε κάθε ηλικιακή ομάδα τα παιδιά κατακτούν συγκεκριμένα στάδια. Αυτά ονομάζονται αναπτυξιακά ορόσημα (development milestones) χωρίς να σημαίνει, όμως, ότι δεν υπάρχουν και

κάποιες αποκλίσεις από αυτά. Όταν, όμως, ένα παιδί παρεκκλίνει σε μεγάλο βαθμό από τα αναπτυξιακά ορόσημα τότε είναι απαραίτητη η αξιολόγηση από κάποιον ειδικό.

Πιο συγκεκριμένα, μεταξύ 2-5 μηνών, τα βρέφη παράγουν λαρυγγικούς και υπερωικούς ήχους και μόνο ξαπλωμένα. Στους 5 μήνες περίπου το παιδί ελέγχει τη φώνησή του και τίθενται οι βάσεις του αρθρωτικού ελέγχου, κάτι που επιτρέπει στο βρέφος να ρυθμίζει το ύψος και την ένταση της φωνής. Το βάβισμα ή μπαμπάλισμα εμφανίζεται μεταξύ έξι και εννέα μηνών από τη γέννηση και χαρακτηρίζεται από την παραγωγή ηχητικών ακολουθιών του τύπου *σύμφωνο-φωνήεν*, συλλαβικής δομής που θυμίζουν τη δομή των συλλαβών των φυσικών γλωσσών. Αυτές οι ακολουθίες είναι απλές του τύπου *ba, pa, ma*, αλλά συχνά και επαναλαμβανόμενες του τύπου *ba, ba, ba*. (Kail, 2012).

Η αντίληψη και η παραγωγή της ομιλίας κατά τη διάρκεια των πρώτων σταδίων της κατάκτησης δεν είναι συγχρονισμένες γεγονός που αποδίδεται στο ότι το αντιληπτικό και το αρθρωτικοκινητικό σύστημα είναι ανεξάρτητα. Η περίοδος της λεξιλογικής ανάπτυξης εκτείνεται από την ηλικία των δώδεκα έως την ηλικία των τριάντα έξι μηνών. Σύμφωνα με το Τεστ Επικοινωνιακής Ανάπτυξης-TEA (Καρούσου & Πετρογιάννης, 2024) τα παιδιά παράγουν κατά μέσο όρο 10 λέξεις στην ηλικία των 12 μηνών, 30 στους 14 μήνες, 65 στους 16 μήνες, 175 στους 20 μήνες, 300 στους 24 μήνες και περισσότερες από 530 στους 30 μήνες. Το εκφραστικό λεξιλόγιο αναπτύσσεται κατά τρόπο μη γραμμικό μέσα στο χρόνο (Kail, 2019). Πολλά παιδιά αρχίζουν να σχηματίζουν τις πρώτες λέξεις προς το τέλος του πρώτου έτους της ηλικίας τους.

Η απόκτηση λειτουργικών λέξεων σε διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα συνιστά βαθμιαία διαδικασία, η οποία πραγματοποιείται στην ηλικία των 1,5 έως 2,5 ετών. Κατά την περίοδο στην οποία το παραγωγικό λεξιλόγιο κυμαίνεται στις 200 λέξεις, η συντριπτική πλειοψηφία των λέξεων είναι ουσιαστικά ονόματα (Παπαηλιού, 2005). Γύρω στην ηλικία των 3,5 ετών τα παιδιά αρχίζουν να συνθέτουν λέξεις σε προτάσεις του τύπου «*τουτου πάει πάει*», «*φύγει μπαμπά*» κ.λπ. Στις προτάσεις αυτού του είδους δεν είναι σημαντική η σειρά των όρων, ούτε η χρήση μορφημάτων είναι ανεπτυγμένη. Αυτό που είναι βασικό και επιδιώκει να μεταφέρει το παιδί είναι η σημασιολογική σχέση μεταξύ ονόματος και κατηγορήματος (ποιος κάνει τι), φτιάχνοντας ένα σενάριο κατά κάποιον τρόπο για τα πρόσωπα και τα πράγματα που το περιβάλλουν (Γούτσος, 2012). Συνολικά, τα παιδιά στην ηλικία των τριών ετών έχουν επιτύχει ένα υψηλότερο επίπεδο δομικής πολυπλοκότητας, αν συγκριθούν με τα περισσότερα παιδιά δύο ετών. Χρησιμοποιούν μορφολογικά πιο σύνθετες εκφορές με συντακτικά πιο σύνθετες δομές (Foster-Cohen, 1999). Στο επόμενο στάδιο γύρω στην ηλικία των τεσσάρων ετών εμφανίζονται σωστές γραμματικά προτάσεις. Η διαδικασία αυτή έχει ολοκληρωθεί για ένα φυσιολογικό παιδί στην ηλικία των πέντε ετών. Μέχρι το διάστημα αυτό έχει ήδη μάθει τους φωνολογικούς και συντακτικούς κανόνες της μητρικής του

γλώσσας (Καρπόζηλου, 1994). Σχετικά με τους τομείς του λόγου (σημασιολογικό, μορφοσυντακτικό, φωνολογικό, πραγματολογικό) τα στάδια θα αναφερθούν αναλυτικότερα στα επόμενα κεφάλαια.

Στο πέμπτο έτος της ηλικίας τους, τα παιδιά χρησιμοποιούν προτάσεις, οι οποίες είναι σχεδόν σωστές γραμματικά και συντακτικά και η ακρίβεια και η ευστοχία στην επιλογή των λέξεων βελτιώνονται σημαντικά. Στον έκτο χρόνο τα παιδιά χρησιμοποιούν σχεδόν 2.500 λέξεις (Αλεξίου, 2007) ενώ είναι πλέον σε θέση να χρησιμοποιούν τον λόγο με εκφράσεις που τείνουν να μοιάζουν με αυτές των ενηλίκων φυσικών ομιλητών.

1.3 Οι τομείς του λόγου

Τις θεμελιώδεις μονάδες της γλώσσας αποτελούν οι λέξεις, οι οποίες με τη σειρά τους αποτελούνται από έναν συνδυασμό φθόγγων. Η φωνητική μορφή μιας λέξης είναι γνωστή ως *σημαίνον*, ενώ το περιεχόμενό της ως *σημαινόμενο*. Όλες οι γλώσσες απαρτίζονται από τέσσερα βασικά στοιχεία και κάθε στοιχείο διέπεται από ένα σύνολο κανόνων που οι ομιλητές πρέπει να μάθουν, αν θέλουν να επικοινωνούν αποτελεσματικά. Τα τέσσερα αυτά στοιχεία είναι το φωνολογικό, το συντακτικό, το σημασιολογικό και το πραγματολογικό. Τα τρία πρώτα στοιχεία αποτελούν μέρος της γλωσσολογικής ικανότητας - επάρκειας, ενώ το πραγματολογικό συνδέεται με την επικοινωνιακή ικανότητα - επάρκεια. Στη φυσιολογική ανάπτυξη τα παιδιά μαθαίνουν τόσο τους επικοινωνιακούς όσο και τους γλωσσολογικούς κανόνες (Τζουριάδου, 1995).

Η γλωσσική ικανότητα ενός φυσικού ομιλητή δεν περιορίζεται στους φθόγγους και στη λειτουργία τους (φωνολογία) ή στις λέξεις και στους τρόπους με τους οποίους αυτές δημιουργούνται (μορφολογία). Μέρος της γλωσσικής ικανότητας του ομιλητή είναι η δυνατότητά του να κρίνει αν ένας συγκεκριμένος συνδυασμός λέξεων δημιουργεί μία πρόταση η οποία είναι ορθά σχηματισμένη από συντακτική άποψη (σύνταξη) (Βαρλοκώστα, 2008).

Οι Bloom και Lahey (1978) ακολουθώντας το σκεπτικό ότι υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των επιπέδων της γλώσσας πρότειναν την ένταξή τους σε τρεις μεγαλύτερους τομείς: το περιεχόμενο ή τη σημασία της επικοινωνίας, τη μορφή ή τη δομή της επικοινωνίας και τη χρήση ή τη λειτουργία της επικοινωνίας. Καθεμία από τις προαναφερόμενες πτυχές είναι απαραίτητη ώστε η επικοινωνία μεταξύ των ατόμων να είναι αποτελεσματική (Ράλλη, 2019).

Το περιεχόμενο αναφέρεται στις έννοιες και στα θέματα που αναφέρονται κατά την επικοινωνία και αντικατοπτρίζει τις γνώσεις μας για τον κόσμο, τα αντικείμενα και τους ανθρώπους. Το περιεχόμενο των επικοινωνιών μας δείχνει κατά πόσο μπορούμε να συσχετίσουμε διαφορετικές

ιδέες, να σκεφτόμαστε ομοιότητες, διαφορές και συσχετίσεις μεταξύ πραγμάτων. Το περιεχόμενο μας επιτρέπει την πρόσβαση σε έννοιες που είναι αποθηκευμένες στη μνήμη και ταυτίζεται με τη σημασιολογία (Ράλλη, 2019). Επομένως, όταν ένα παιδί μαθαίνει τη λέξη «γάτα», το περιεχόμενο της λέξης περιλαμβάνει την κατανόηση ότι η γάτα είναι ένα ζώο, κατοικίδιο ίσως, με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (για παράδειγμα έχει τέσσερα πόδια, νιαουρίζει...). Το περιεχόμενο της γλώσσας επιτρέπει στα παιδιά να εκφράζουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις επιθυμίες τους αλλά και να κατανοούν όσα λέγονται από τους άλλους.

Η μορφή αφορά τον τρόπο που αναπαρίσταται η σημασία των μηνυμάτων. Η ομιλία, τα νοήματα (μέσω χειρονομιών στη νοηματική γλώσσα), η γραφή κ.λπ. αποτελούν διαφορετικά ήδη μορφής. Η μορφή περιλαμβάνει διαφορετικές μονάδες, όπως ήχους, σημειογραφίες στο χαρτί, χειρονομίες, αλλά και σύστημα κανόνων βάσει των οποίων οι παραπάνω μονάδες μπορούν να συνδυαστούν μεταξύ τους. Αυτοί οι κανόνες είναι θεμελιώδεις για την αποτελεσματική γλωσσική επικοινωνία, καθώς επιτρέπουν τη δημιουργία και την κατανόηση δομημένων και γλωσσικών εκφράσεων που παράγουν νόημα. Τόσο στο πλαίσιο της ομιλίας όσο και του γραπτού λόγου η μορφή αφορά τη φωνολογία, τη μορφολογία και τη σύνταξη (Ράλλη, 2019).

Η έννοια της χρήσης περιλαμβάνει την πλευρά της λειτουργίας και του πλαισίου. Η λειτουργία αφορά τον σκοπό της γλώσσας, τους λόγους για τους οποίους οι άνθρωποι επικοινωνούν μεταξύ τους. Το πλαίσιο αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα κατανοούν και επιλέγουν μια συγκεκριμένη μορφή, ανάμεσα σε διαφορετικές άλλες, για να μεταφέρουν το μήνυμα που επιδιώκουν. Για τους γλωσσολόγους, το λειτουργικό επίπεδο της γλώσσας ταυτίζεται με την πραγματολογία (Ράλλη, 2019).

Το παιδί της προσχολικής ηλικίας παρουσιάζει ραγδαία εξέλιξη στον σημασιολογικό και συντακτικό τομέα. Αντίστοιχη είναι και η ανάπτυξή του στον πραγματολογικό τομέα. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο όρος «πραγματολογικό» περιλαμβάνει τη χρήση του λόγου σε διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις, κανόνες που διέπουν αλληλεπιδράσεις συνομιλίας, καθώς και κανόνες για τη χρήση διαφορετικών τρόπων ομιλίας (Τζουριάδου, 1995).

1.4 Φωνολογική ανάπτυξη

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι κάθε παιδί ακολουθεί τον δικό του ρυθμό ανάπτυξης. Τα παιδιά μαθαίνουν να κάθονται, να μπουσουλούν και να περπατούν σε διαφορετικές ηλικίες, και το ίδιο ισχύει και για την ανάπτυξη της ομιλίας. Κάποια παιδιά μιλούν νωρίς, ενώ άλλα παρουσιάζουν καθυστέρηση στην εμφάνιση της ομιλίας μέχρι περίπου την ηλικία των τριών ετών. Τα παιδιά αυτά

αναπτύσσουν τους γλωσσικούς ήχους με διαφορετικούς τρόπους. Ωστόσο, ερευνητικά δεδομένα τόσο από την ελληνική όσο και από άλλες γλώσσες έχουν δείξει ότι η φωνολογική και φωνητική ανάπτυξη ακολουθεί γενικά τις ίδιες θεμελιώδεις αρχές: τα παιδιά κατακτούν πρώτα ευκολότερα καθήκοντα και σταδιακά προχωρούν στα πιο σύνθετα. Το ίδιο ισχύει και για την παραγωγή των ήχων. Τα παιδιά παράγουν πρώτα ήχους που είναι πιο εμφανείς ως προς τον τόπο άρθρωσης, όπως οι ήχοι που παράγονται με τη βοήθεια των χειλιών (π.χ. /p/, /b/), και αργότερα προχωρούν σε πιο σύνθετους ήχους που απαιτούν πιο λεπτές κινήσεις της γλώσσας στο εσωτερικό της στοματικής κοιλότητας, όπως το /l/ (Γαβριηλίδου 2003: 72).

Ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης αναπτύσσει με ευκολία την ικανότητα να χρησιμοποιεί τους φθόγγους που ακούει από το περιβάλλον του. Η θεωρία της συμπεριφοράς δίνει έμφαση στον ρόλο της εξαρτώμενης ενίσχυσης στην ανάπτυξη της ομιλίας. Το παιδί ακούει τον ενήλικα να του μιλάει ενώ το ταΐζει ή το αλλάζει, συσχετίζοντας την ομιλία με την κάλυψη βασικών αναγκών, όπως η σίτιση. Σταδιακά, η ίδια η ομιλία μετατρέπεται σε δευτερεύουσα ενίσχυση. Παράλληλα, οι εκφωνήσεις του παιδιού ενισχύονται από τον ενήλικα, με αποτέλεσμα το ψέλλισμα να επηρεάζεται και να διαμορφώνεται από τους ήχους που χρησιμοποιούν οι ενήλικες της συγκεκριμένης γλωσσικής κοινότητας. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η φωνολογική ανάπτυξη καθορίζεται από τη συχνότητα εμφάνισης των φθόγγων και την ανάπτυξη της ακουστικής αντίληψης του παιδιού, σε συνδυασμό με την ενίσχυση που λαμβάνει από το περιβάλλον (Λεβαντή, Κιρπότην, Καρδαμίτση & Καμπούρογλου, 1995).

Σύμφωνα με τη δομική θεωρία (Jacobson, Chomsky), υπάρχουν δύο χαρακτηριστικές περιόδους στη φωνολογική ανάπτυξη: α) η προγλωσσική και β) η γλωσσική, που σχετίζεται με την κατάκτηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των φωνημάτων. Η βασική αρχή της θεωρίας είναι ότι η ανάπτυξη ξεκινά από το απλό και αδιαφοροποίητο και καταλήγει στο δομημένο και διαφοροποιημένο. Θεωρητικά το παιδί ξεκινά από δύο ήχους που έχουν ακραίες θέσεις. Το χειλικό στιγμιαίο *p* και το κλειστό *a*. Η επόμενη διαφορά είναι ανάμεσα σε ένα χειλικό και ένα οδοντικό. Σταδιακά το παιδί διευρύνει το σύστημά του, καθώς μαθαίνει νέες αντιθέσεις που αφορούν και στα φωνήεντα και στα σύμφωνα (Λεβαντή, Κιρπότην, Καρδαμίτση & Καμπούρογλου, 1995).

Ο όρος φωνολογική απόκτηση χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη διαδικασία κατά την οποία το παιδί συνειδητοποιεί τη λειτουργία διαφορετικών ήχων για την διάκριση λέξεων και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ήχων αυτών. Με άλλα λόγια αναφέρεται στη συνειδητοποίηση και απόκτηση της φωνολογικής δομής της γλώσσας, δηλαδή ενός ορθά δομημένου συστήματος γλωσσικών ήχων με την κατηγοριοποίηση των ήχων. Η φωνολογική απόκτηση επηρεάζεται από τέσσερις παράγοντες με στενή αλληλεξάρτηση μεταξύ τους: τον ακουστικο-αντιληπτικό, τον γνωστικό, τον φωνολογικό και τον νευροκινητικό. Η φωνολογική απόκτηση εξαρτάται και από την

εξελικτική ετοιμότητα του παιδιού, καθώς και από ψυχοκοινωνικούς παράγοντες που επιδρούν στο επικοινωνιακό περιβάλλον του (Γαβριηλίδου, 2003: 74).

Με βάση τη γλωσσολογία κάθε ομιλητής διαθέτει τη γνώση του γλωσσικού συστήματος, η οποία του επιτρέπει να παραβλέπει διαφορές που δεν είναι ουσιώδεις για το σύστημα και να κρατάει όσες ιδιότητες είναι σημαντικές. Στη συγκεκριμένη περίπτωση οι ομιλητές της ελληνικής γνωρίζουν το φωνολογικό σύστημα της γλώσσας, έχουν δηλαδή μια νοητική αναπαράστασή της για το ποιοι φθόγγοι υπάρχουν και πως συνδυάζονται. Ενώ στην φωνητική κάνουμε λόγο για φθόγγους, στη φωνολογία η βασική μονάδα είναι τα φωνήματα, τα οποία συνθέτουν το φωνολογικό σύστημα μιας γλώσσας. Δυο φθόγγοι αποτελούν φώνημα όταν μπορούν να αντικαταστήσουν ο ένας τον άλλον στο ίδιο περιβάλλον και από την αντικατάσταση να προκύψει μια άλλη λέξη της γλώσσας με διαφορετική σημασία. Για παράδειγμα, στο ελάχιστο ζεύγος [kano] - [xano] οι φθόγγοι [k] και [x] αντικαθιστούν ο ένας τον άλλο στο ίδιο περιβάλλον [-ano] με αποτέλεσμα να προκύπτουν λέξεις με διαφορετική σημασία (κάνω - χάνω). Άρα, οι δύο αυτοί φθόγγοι αντιστοιχούν σε δυο διαφορετικά φωνήματα, που μπορούμε να αναπαραστήσουμε συμβολικά ως /k/ και /x/. Τα φωνήματα, επομένως, αποτελούν φθόγγους με διαφοροποιητική αξία, τις μικρότερες διακριτές αφηρημένες μονάδες της έκφρασης (Γούτσος, 2012).

Στο πλαίσιο της μελέτης της φωνολογικής ανάπτυξης τίθεται συχνά το ερώτημα πότε μαθαίνουν τα παιδιά να προφέρουν σωστά τα φωνήματα της γλώσσας τους. Μια τυπική σειρά απόκτησης των φωνολογικών γνώσεων προσδιορίζεται σύμφωνα με μελέτη του Sander (1972) ως εξής: τα χειλικά /p, b, m/, καθώς και το ακρογλωσσικό /n/ προφέρονται σωστά από το 50% του δείγματος πριν την ηλικία των 2 ετών. Μέχρι την ηλικία των 3 ετών το 90% των παιδιών πρόφερε σωστά τα /p, b, m/ και το 50% τα υπερωικά /k, g/, καθώς και τα στιγμικά ακρογλωσσικά /t, d/. Τα σύμφωνα /b, k, g, d/ παράγονται σωστά από το 90% των παιδιών στην ηλικία των 4 ετών. Το μεγαλύτερο διάστημα μεταξύ της σωστής παραγωγής από το 50% και το 90% των παιδιών παρατηρήθηκαν για το /s/ στις ηλικίες των τριών και οκτώ ετών. Σημαντικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζει η συχνότητα με την οποία εμφανίζεται ένα φώνημα σε μια γλώσσα. Παρόλο που η κατάκτηση των φωνολογικών γνώσεων δεν φαίνεται να διέπεται από γενικές αρχές, μπορούν να διατυπωθούν ορισμένες επισημάνσεις που αφορούν κατηγορίες φωνημάτων: τα φωνήεντα κατακτούνται νωρίτερα από τα σύμφωνα, τα στιγμικά σύμφωνα εμφανίζονται νωρίτερα από τα διαρκή, τα φωνήματα που απαιτούν την συμμετοχή του ουρανίσκου ή ακριβή θέση των αρθρωτών, τα διαρκή και τα υγρά παράγονται σε μεγαλύτερη ηλικία (Παπαηλιού, 2005: 90, 91).

Όπως αναφέρει η Σ. Γαβριηλίδου (2003: 76, 77) έρευνες αναφέρουν ότι η φωνολογική απόκτηση ολοκληρώνεται περίπου έως την ηλικία των πέντε ετών και ακολουθεί σε γενικές γραμμές τα επόμενα στάδια:

- Στην ηλικία των τριών το παιδί συνειδητοποιεί τη λειτουργικότητα και εν συνεχεία κατακτά την άρθρωση των ρινικών συμφώνων /m/, /n/, των άηχων κλειστών /p/, /t/, /k/, των ηχηρών κλειστών /b/, /d/, /g/, αλλά όχι όταν βρίσκονται στο τέλος της λέξης, καθώς και των τριβόμενων /f/, /s/.
- Στην ηλικία των τεσσάρων, τα παιδιά αντιλαμβάνονται τα ηχηρά κλειστά φωνήματα σε όλες τις θέσεις της λέξης, ενώ προστίθενται τα υγρά /l/, /r/, αλλά όχι στο τέλος της λέξης, καθώς και ορισμένα τριβόμενα, όπως τα /v/, /z/.

Η ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας του λόγου θεωρείται απαραίτητη δεξιότητα σε μια αλφαβητική και με διάφανη ορθογραφία γλώσσα (με μεγάλο βαθμό δηλαδή συνέπειας στην αναπαράσταση των ήχων από τα γράμματα), όπως η ελληνική. Η ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας αρχίζει να εμφανίζεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, αλλά βελτιώνεται και αποκτά πιο συστηματική μορφή στο νηπιαγωγείο και κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια. Στα πρώτα βήματα του παιδιού, η δυνατότητα φωνολογικής επεξεργασίας είναι ευκολότερη σε επίπεδο συλλαβής παρά σε επίπεδο φωνήματος. Στη συνέχεια, με τη συστηματικότερη διδασκαλία της γλώσσας το παιδί καταφέρνει να κατακτήσει και να αναλύσει τη λέξη στα συστατικά της φωνήματα (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2009: 39, 40).

1.5 Σημασιολογικά στοιχεία του λόγου

Το σημασιολογικό επίπεδο αποτελεί το εννοιολογικό συστατικό του γλωσσικού συστήματος και περιλαμβάνει τους κανόνες που διέπουν τη διαμόρφωση της σημασίας των λέξεων, καθώς και τις σημασιολογικές σχέσεις μεταξύ λέξεων και προτάσεων. Η εκμάθηση της σημασίας μιας λέξης δεν περιορίζεται απλώς στον συνδυασμό φωνημάτων, αλλά απαιτεί την αναφορά σε αντικείμενα, γεγονότα ή σχέσεις. Κάθε λέξη ορίζεται βάσει συγκεκριμένων χαρακτηριστικών, όπως έμψυχο, άψυχο, άνθρωπος, ζώο, φυσικό αντικείμενο ή ενέργεια. Μια λέξη μπορεί να περιλαμβάνει ποικίλα χαρακτηριστικά, καθιστώντας τη διαδικασία κατανόησης της σημασίας της πιο σύνθετη, καθώς συχνά αναφέρεται σε μια γενική κατηγορία πραγμάτων ή ενεργειών που δεν έχουν πάντα κοινή βάση. Για παράδειγμα, τα αντικείμενα που χαρακτηρίζονται ως «τετράγωνα» μοιράζονται ένα κοινό σχήμα, ενώ όλα τα ζώα που ονομάζονται «σκύλοι» δεν έχουν απαραίτητα ίδια εξωτερικά χαρακτηριστικά. Αυτό το παράδειγμα δείχνει ότι η αντιληπτική ομοιότητα αποτελεί μόνο μία βάση για την κατηγοριοποίηση και ονομασία των αντικειμένων (Τζουριάδου, 1995).

Η εμπειρική έρευνα της ανάπτυξης των σημασιολογικών γνώσεων έχει επικεντρώσει το ενδιαφέρον της στα πρώτα στάδια εκμάθησης του λεξικού. Από θεωρητική σκοπιά, η περίοδος των

μονόλεξων εκφράσεων του παιδιού είναι εξαιρετικά ενδιαφέροντα, εφόσον μπορεί να μας αποκαλύψει το πώς αντιλαμβάνεται το τι είναι λέξη. Οι πρώτες λέξεις που αρθρώνει ένα παιδί δεν είναι ίδιες με αυτές ενός ενήλικου ομιλητή ούτε από άποψη της φωνολογικής τους δομής ούτε από την άποψη της σημασίας τους. Για παράδειγμα, ένα Ελληνόπουλο ηλικίας δεκατριών μηνών μπορεί να χρησιμοποιεί τη λέξη *μπι* για να αναφερθεί στην πιπίλα και στο μπιμπερό (Κατή, 2009).

Η ικανότητα να αναφερόμαστε σε ένα φαινόμενο μέσω ηχητικού συμπλέγματος εντάσσεται στην κατηγορία της συμπεριφοράς που ονομάζουμε συμβολική. Οι λέξεις λειτουργούν ως σύμβολα για υλικές και νοητικές καταστάσεις. Σύμφωνα με τον J. Piaget, η ικανότητα της συμβολικής αναφοράς αναπτύσσεται κάπου μεταξύ του πρώτου και του δεύτερου έτους της ζωής και αποτελεί ένα από τα πλέον καθοριστικά βήματα στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού. Η έννοια της λέξης δεν καθορίζεται από το πόσο φωνολογικά μοιάζει με τις λέξεις των ενηλίκων, αλλά από το κατά πόσο το ηχητικό σύμπλεγμα χρησιμοποιείται συστηματικά για να αναφερθεί σε κάποιο αντικείμενο ή κατάσταση (Κατή, 2009).

Το πεδίο αναφοράς των λέξεων που χρησιμοποιούν τα παιδιά δεν αντιστοιχεί πάντοτε με εκείνο των ενηλίκων. Αυτό το φαινόμενο αποδίδεται κυρίως σε δύο διαδικασίες: τη *γενίκευση* και τη *συμπύκνωση*. Στη γενίκευση, το παιδί χρησιμοποιεί μια λέξη για να αναφερθεί σε ένα πιο ευρύ πεδίο από αυτό των ενηλίκων, βασιζόμενο σε ένα κοινό χαρακτηριστικό μεταξύ των διαφόρων σημειομένων. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να χρησιμοποιεί τη λέξη «σκυλάκι» για να περιγράψει σκυλάκια, προβατάκια, γάτες, λύκους, ζώα ή παιχνίδια. Η συμπύκνωση, από την άλλη, αναφέρεται στη χρήση μιας λέξης για ένα πιο περιορισμένο πεδίο, συγκριτικά με τους ενήλικες. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να χρησιμοποιεί τη λέξη «σκυλάκι» μόνο για να αναφερθεί στο μπλε παιχνίδι-σκυλάκι που του έχει χαριστεί. Από την οντογενετική άποψη, η συμπύκνωση συνήθως προηγείται της γενίκευσης (Παπαηλιού, 2005).

Οι λέξεις μπορούν να σχετίζονται μεταξύ τους με διαφορετικούς τρόπους ως προς τη σημασία που μεταφέρουν. Τέτοιες λεξιλογικές σχέσεις αντικατοπτρίζονται στα συνώνυμα και στα αντώνυμα. Όταν δύο ή περισσότερες λέξεις έχουν περίπου την ίδια σημασία (π.χ. ήρεμος και ήσυχος) ονομάζονται συνώνυμα. Από την άλλη πλευρά, όταν δύο λέξεις έχουν την αντίθετη σημασία, ονομάζονται αντώνυμα (π.χ. φίλος και εχθρός). Τέλος, υπωνυμία ονομάζεται η σχέση κατά την οποία η σημασία μιας λέξης περιλαμβάνεται στη σημασία μια άλλης λέξης. Τέτοια παραδείγματα είναι τα παρακάτω ζεύγη: ζώο-γάτα, έντομο-πεταλούδα, λουλούδι-τριαντάφυλλο. Όταν μελετούμε λέξεις που βασίζονται στην υπωνυμία, στην πραγματικότητα εστιάζουμε στην ιεραρχική σχέση της σημασίας των λέξεων (Ράλλη, 2019).

Η απόκτηση των λεξικών σημασιών είναι μια διαδικασία που δε λήγει κατά την παιδική ηλικία σε αντίθεση με άλλους τομείς των γλωσσικών γνώσεων που αναπτύσσονται κυρίως κατά

την προσχολική ηλικία. Οι λεξικές σημασίες έχουν σχέση με το τι γνωρίζουμε για τον κόσμο και είναι φυσικό η απόκτησή τους να συνεχίζεται εφ' όρου ζωής (Κατή, 2009).

1.6 Μορφοσυντακτικά στοιχεία του λόγου

Τα μορφολογικά και συντακτικά στοιχεία μιας γλώσσας αναφέρονται στη δομή του λόγου, στους βασικούς δηλαδή κανόνες που καθορίζουν τη σειρά και τη λειτουργία των λέξεων μέσα στις προτάσεις. Οι προτάσεις εκφράζουν έννοιες με λέξεις, υπάρχουν όμως και μικρότερες εννοιολογικά ενότητες, που ονομάζονται γραμματικά μορφήματα τα οποία εξυπηρετούν τη γραμματική λειτουργία (Τζουριάδου, 1995).

Η κατάκτηση της γραμματικής θεωρείται ιδιαίτερα περίπλοκο επίτευγμα, γιατί δεν είναι φανερός, ούτε οι βασικές μονάδες οργάνωσής της, ούτε οι αρχές χρήσης αυτών στις προτάσεις που ακούει το παιδί. Όταν για παράδειγμα ακούει μια πρόταση όπως «η γάτα κυνήγησε το ποντίκι», το παιδί αντιλαμβάνεται τα νοήματα που εκφράζονται και φαινόμενα, όπως το ότι υπάρχουν διαφορετικές λέξεις που μπαίνουν σε συγκεκριμένη σειρά. Ωστόσο, δεν αναφέρεται πουθενά ότι η πρόταση αποτελείται από λέξεις, που ανήκουν στις κατηγορίες Άρθρο (Α), Ουσιαστικό (ΟΥ), Ρήμα (Ρ) και το ότι το ένα ουσιαστικό είναι Υποκείμενο (Υ) και το άλλο Αντικείμενο (Α) (Κατή, 2009).

Ο πιο σημαντικός συντακτικός κανόνας είναι η σειρά των λέξεων. Στο πρώτο στάδιο της ανάπτυξης της σύνταξης, τα παιδιά έχουν ήδη ανακαλύψει έναν από τους πιο παραγωγικούς κανόνες: η σειρά των λέξεων αποτυπώνει τις βασικές σχέσεις μέσα στην πρόταση. Το παιδί εντοπίζει μια λέξη ή μια ομάδα λέξεων στις εκφωνήσεις του ενήλικα και στη συνέχεια προσπαθεί να χρησιμοποιήσει αυτή τη λέξη ή την ομάδα λέξεων ως «τύπο» στο ίδιο πλαίσιο. Τα μορφήματα εντοπίζονται σχετικά νωρίς στην ανάπτυξη και συχνά εμφανίζονται σε κυρίαρχη αντιληπτική θέση στο τέλος των λέξεων, ενώ μπορούν επίσης να τονίζονται και να έχουν εύκολα προσβάσιμο σημασιολογικό περιεχόμενο (Kail, 2019).

Μεταξύ του πρώτου και του δεύτερου έτους της ηλικίας, ένα τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί χρησιμοποιεί συνήθως μία και μοναδική λέξη για να εκφράσει ποικιλία νοημάτων. Στην ηλικία των δύο ετών περίπου, το λεξιλόγιο ενός τυπικά αναπτυσσόμενου βρέφους μπορεί να περιλαμβάνει από 50 έως 200 λέξεις. Στην ηλικία αυτή αρχίζει το στάδιο των πρώτων προτάσεων, γνωστό και ως τηλεγραφικός λόγος. Ο τηλεγραφικός λόγος χαρακτηρίζεται από εκφωνήσεις δύο λέξεων, οι οποίες σταδιακά αυξάνονται σε μήκος και πολυπλοκότητα. Από δύο έως τριών ετών, τα εκφωνήματα των παιδιών αρχίζουν να παρουσιάζουν χαρακτηριστικά σύνταξης και μορφολογίας, τα οποία συνεχώς

εξελίσσονται κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας. Στο τέλος της προσχολικής ηλικίας, οι προτάσεις του παιδιού πλησιάζουν σε πολυπλοκότητα αυτές των ενηλίκων (Ράλλη, 2019).

Η χρονική εξέλιξη των συντακτικών γνώσεων ακολουθεί τα παρακάτω βήματα:

1. **Μονόλεξες εκφράσεις** (10 έως 18 μηνών)

Σε πρώτη φάση η ομιλία του παιδιού αποτελείται από μονολεκτικές εκφράσεις. Πολλές από τις μονόλεξες εκφράσεις των παιδιών δεν αντιστοιχούν σε μονόλεξες εκφράσεις των ενηλίκων. Μία λέξη του παιδιού μπορεί να εκφράζει ποικίλες και περίπλοκες σημασίες. Ορισμένοι ερευνητές εντοπίζουν στη συγκεκριμένη περίοδο την απαρχή της σύνταξης, ενώ οι περισσότεροι την απορρίπτουν διότι εκ των πραγμάτων οι μονόλεξες εκφράσεις δεν συνιστούν συντακτικές δομές.

2. **Οι πρώτοι συνδυασμοί λέξεων** (18 έως 20 μηνών)

Στο στάδιο αυτό συνδυάζονται δύο λέξεις που αναφέρονται στο ίδιο θέμα, οι οποίες σύντομα αυξάνονται σε τρεις και στη συνέχεια σε περισσότερες λέξεις. Στη συγκεκριμένη φάση ο επιτονισμός παίζει μεγάλο ρόλο.

3. **Τηλεγραφική ομιλία** (2 έως 3 ετών)

Στην τηλεγραφική ομιλία παρατηρείται συστηματική απουσία ορισμένων συντακτικών κατηγοριών από τις προτάσεις του παιδιού. Λείπουν συστηματικά οι προθέσεις και τα άρθρα, που είναι δευτερεύουσας σημασίας, σε αντίθεση με τα ρήματα και τα ουσιαστικά που δεν λείπουν ποτέ. Προτάσεις από τις οποίες λείπουν άρθρα, προθέσεις ή σύνδεσμοι παρατηρούνται και στη γλώσσα των ενηλίκων, στην περίπτωση που αυτοί βιάζονται (για παράδειγμα, στην πρόταση «είχαν έρθει να δουν το μωρό» λείπει το «για», ενώ πολλές ανάλογες ελλείψεις σημειώνονται στην ομιλία ξένων που δεν γνωρίζουν καλά τα ελληνικά).

4. **Σύνθετες προτάσεις** (από 3 ετών και άνω)

Οι προτάσεις σε αυτό το στάδιο μεγαλώνουν και ως προς το μήκος και ως προς την εσωτερική τους περιπλοκότητα. Ακόμη, η παρατακτική σύνδεση προτιμάται από την υποτακτική. Το παιδί προτιμά να λέει «η γάτα έφαγε τον ποντικό και αρρώστησε» παρά «η γάτα που (η οποία) έφαγε τον ποντικό αρρώστησε» (Ανδρέου, 2012).

1.7 Η οργάνωση των επικοινωνιακών και διαλογικών ικανοτήτων του παιδιού

Η κατάκτηση της γλώσσας από το παιδί συνίσταται στο να μάθει να χρησιμοποιεί τις βασικές μονάδες της μητρικής του γλώσσας, ένα σχετικά εκτεταμένο λεξιλόγιο και τις πιο

εύχρηστες συντακτικές δομές. Η κατάκτηση, όμως, δεν περιορίζεται σε αυτές τις διαστάσεις, αφού το παιδί πρέπει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα και για κοινωνικούς σκοπούς άμεσης ή έμμεσης επικοινωνίας. Για παράδειγμα, να μάθει να αποσπά την προσοχή των άλλων, να διατυπώνει ένα ερώτημα, να διαχειρίζεται την εναλλαγή των ρόλων ομιλητή – συνομιλητή, να διατηρεί μια συνομιλία, να αναπτύσσει μια επιχειρηματολογία, να οικοδομεί μια αφήγηση. Συνοπτικά, μέσα από αυτές τις διαφορετικές γλωσσικές δραστηριότητες, το παιδί πρέπει να αναπτύξει αυτό που αποκαλούμε «πραγματολογική ικανότητα». Ο όρος πραγματολογία στον τομέα της γλωσσολογίας χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη μελέτη των αρχών, που διέπουν τη χρήση της γλώσσας μέσα σε διαφορετικά πλαίσια επικοινωνίας, σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις, καθώς και της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στη σημασία των εκφωνημάτων και στο πλαίσιο της παραγωγής τους (Kail, 2019).

Τα παιδιά μαθαίνουν ότι η επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων ξεκινά συνήθως με έναν χαιρετισμό. Απαιτεί την αναμονή των συνομιλητών για την εναλλαγή λήψης σειράς, ώστε να λάβουν το λόγο για να μιλήσουν και τέλος αφορά ένα κοινό θέμα συζήτησης. Ακόμη, ο τρόπος που μιλούν τα παιδιά με τους γονείς τους είναι διαφορετικός από αυτόν που χρησιμοποιούν όταν μιλούν με τον δάσκαλό τους ή για να αλληλεπιδράσουν με τους φίλους τους (Ράλλη, 2019).

Στον πραγματολογικό τομέα σχετίζεται το *τι λέμε και πώς το λέμε*. Το στυλ δηλαδή του διαλόγου εξαρτάται από τον ακροατή και την επικοινωνιακή κατάσταση. Το περιεχόμενο και η μορφή του λόγου, για παράδειγμα, αλλάζει όταν κάποιος απευθύνεται σε ένα μικρό παιδί, κι όταν απευθύνεται σε έναν ενήλικα. Ο τρόπος που μιλάμε σε ένα φίλο είναι διαφορετικός, όταν βρισκόμαστε μόνοι και όταν βρισκόμαστε σε ένα δημόσιο χώρο που περιστοιχίζομαστε από ξένους. Η ικανότητα του να τροποποιεί κάποιος το ύφος του λόγου του εξαρτάται από την ικανότητα που έχει να αντιλαμβάνεται καταστάσεις, να κάνει υποθέσεις για το γνωστικό επίπεδο του ακροατή, καθώς και για τη φύση της επικοινωνιακής κατάστασης (Τζουριάδου, 1995).

Η πραγματολογία μελετά το πώς η μετάδοση του νοήματος εξαρτάται όχι μόνο από τις δεξιότητες σύνταξης, γραμματικής ή σημασιολογίας του ομιλητή και του ακροατή, αλλά και από τις προϋπάρχουσες γνώσεις, τα συμφραζόμενα, το αναπτυξιακό επίπεδο των συνομιλητών, τα ενδιαφέροντά τους, τη συναγόμενη πρόθεση του ομιλητή και άλλους παράγοντες. Η γνώση των διαφορετικών κανόνων και τρόπων επικοινωνίας ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο και τον ακροατή αφορά την ουσία της πραγματολογίας (Ράλλη, 2019).

Η ψυχολογική μελέτη της χρήσης της γλώσσας προσδιορίζει το πώς κάθε άτομο μετουσιώνει τον επικοινωνιακό σκοπό που έχει κατά νου σε γλωσσική έκφραση, καθώς βέβαια και πώς εξάγει τον υπονοούμενο σκοπό των άλλων με βάση συγκεκριμένες εκφράσεις που ακούει. Το γεγονός ότι δεν παρατηρείται απλή αντιστοιχία ανάμεσα σε αυτό που κυριολεκτικά λέγεται και σε

αυτό που εννοείται, εγείρει δυσκολίες για το άτομο που χρησιμοποιεί τη γλώσσα. Η αναντιστοιχία αυτή φανερώνεται πιο χαρακτηριστικά στην περίπτωση της ειρωνείας, όπου αυτό που λέγεται είναι στην ουσία αντίστροφο από αυτό που εννοείται. Αν στηριχθούμε σε σημασιολογικές και μόνο γνώσεις για το τι εννοείται, θα αποτύχουμε συχνά στην ερμηνεία μιας έκφρασης, εφόσον η σημασιολογία μας δίνει το κυριολεκτικό νόημα. Συνήθως, συμπληρώνουμε τη σημασιολογική ερμηνεία μιας έκφρασης με γνώσεις για το πώς λειτουργεί ο κόσμος ή η γλωσσική επικοινωνία, γνώσεις που αποκαλούμε πραγματολογικές (Κατή, 2009).

Η πραγματολογία ασχολείται με την έννοια της γλώσσας, καθώς χρησιμοποιείται για την εκτέλεση της κύριας λειτουργίας της επικοινωνίας πληροφοριών και προθέσεων μεταξύ εκείνων που συμμετέχουν σε οποιαδήποτε επικοινωνιακή συνδιαλλαγή (Pratt, Tunmer & Herriman, 1984).

Μια συγκεκριμένη πρόταση διαφοροποιείται ανάλογα με το πλαίσιο εκφοράς της. Για παράδειγμα η ερώτηση «μπορείς ν' ανοίξεις το παράθυρο;» μπορεί να διατυπωθεί από κάποιον σε ένα ζεστό δωμάτιο απευθυνόμενο σε ένα άλλο άτομο που βρίσκεται κοντά στο παράθυρο. Στο πλαίσιο αυτό η πρόταση μπορεί να ερμηνευτεί ως αίτημα προς το άλλο άτομο να ανοίξει το παράθυρο. Ωστόσο, η ίδια ακριβώς πρόταση μπορεί να διατυπωθεί από έναν γιατρό, ο οποίος ρωτά ένα άτομο με κινητικές αναπηρίες για τις καθημερινές ενέργειες που μπορεί να εκτελέσει. Στο πλαίσιο αυτό η πρόταση ερμηνεύεται ως ερώτηση που απαιτεί απλώς μια απάντηση του τύπου «ναι/όχι». Άρα το νόημα που συνεπάγεται από την συγκεκριμένη πρόταση δεν εξαρτάται μόνο από τα μορφήματα που τη συνθέτουν ή από την συντακτική δομή της, αλλά και από το πλαίσιο εκφοράς της. Επιπλέον, ο τρόπος ομιλίας ποικίλει ανάλογα με τη σχέση που έχει κάποιος με τον συνομιλητή του ή τις νόρμες που επιβάλλει μια συγκεκριμένη κοινωνική συνθήκη (π.χ. επαγγελματική συνέντευξη, γιορτή). Με άλλα λόγια η πραγματολογία περιγράφει τις επικοινωνιακές λειτουργίες που επιτελεί η γλώσσα (π.χ. απειλή, κατηγορία, υπόσχεση, παροχή πληροφορίας, έκφραση συναισθήματος), καθώς και τα γλωσσικά μέσα με τα οποία αυτές πραγματώνονται. Τα συστατικά του πραγματολογικού επιπέδου είναι η γλωσσική πράξη, ο διάλογος και η αφήγηση. Η γλωσσική πράξη αναφέρεται στην πρόθεση που εκδηλώνει ο ομιλητής όταν παράγει μια γλωσσική έκφραση, καθώς και στις τυχόν επιπτώσεις των λεγομένων του στον ακροατή. Ο διάλογος αφορά στην ικανότητα του ατόμου να εναλλάσσεται στους ρόλους ομιλητή – ακροατή, αλλά και να προσαρμόζει τα λεγόμενά του στα λεγόμενα του συνομιλητή του και στη μεταξύ τους σχέση. Τέλος, η αφήγηση αναφέρεται στην ικανότητα οργάνωσης του λόγου, έτσι ώστε να παρουσιάζει συνοχή, συνέπεια και να ανταποκρίνεται στο επίπεδο κατανόησης του ακροατή (Παπαηλιού, 2005).

Σε πραγματολογικό επίπεδο λοιπόν, τα παιδιά γύρω στην ηλικία των επτά ετών μπορούν να χρησιμοποιούν σαρκαστικό επιτονισμό. Αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τη διαφορά μεταξύ του *τι λέγεται* και του *τι εννοείται*. Αναγνωρίζουν τότε έχουν βγάλει ένα εσφαλμένο συμπέρασμα και

έχουν τη δυνατότητα να το αναθεωρήσουν. Με άλλα λόγια, εκεί που τα μικρότερα παιδιά συνήθως καθιλώνονται στην πρώτη τους ερμηνεία, τα επτάχρονα παιδιά μπορούν να αλλάξουν γνώμη όταν νέες πληροφορίες τους δείχνουν ότι οι αρχικές τους υποθέσεις ήταν λανθασμένες. Επιπλέον, σύμφωνα με τα ηλικιακά ορόσημα στα επτά τους έτη τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα να κατανοούν και να κάνουν χιούμορ (Foster-Cohen, 1999).

1.8 Μεταγλωσσικές δεξιότητες

Οι μεταγλωσσικές δεξιότητες αναφέρονται σε μια σειρά γνωστικών δεξιοτήτων του μαθητή που του επιτρέπουν να γνωρίζει πως να μαθαίνει και να κατανοεί καινούριες πληροφορίες (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2009: 41).

Αξίζει να διευκρινιστεί ότι η μεταγλωσσική ικανότητα είναι δυναμική ικανότητα, η οποία διαπιστώνεται δια μέσου δοκιμασιών που έχουν ως σκοπό τη συνειδητοποίηση των δομικών στοιχείων του λόγου και τον χειρισμό τους. Εφόσον, λοιπόν, πρόκειται για χειρισμό της γλώσσας με πρόθεση τότε, αντί του όρου «μεταγλωσσική ικανότητα», μπορούμε να χρησιμοποιούμε τον όρο «μεταγλωσσική επίγνωση». Ως μεταγλωσσική επίγνωση ορίζεται «η ικανότητα του ομιλητή να σκέφτεται και να χειρίζεται τις δομές μιας γλώσσας, αντιμετωπίζοντας το σύστημά της ως αντικείμενο σκέψης δεν έχει σχέση με τη χρήση του γλωσσικού συστήματος για κατανόηση και παραγωγή προτάσεων» (Tunmer & Cole 1985: 293).

Η διάσταση των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων περιλαμβάνει όλες εκείνες τις δεξιότητες που φανερώνουν μία στοχαστική σκέψη και έναν σκόπιμο έλεγχο πάνω στις λειτουργίες και στη δομή του προφορικού λόγου. Η φωνολογική επίγνωση (η δυνατότητα του παιδιού να αναγνωρίζει και να χειρίζεται τις φωνολογικές μονάδες των λέξεων, όπως καταλήξεις, συλλαβές, φωνήματα) είναι εκείνη η μεταγλωσσική δεξιότητα που έχει δεχθεί εξαντλητική έρευνα για τον τρόπο ανάπτυξής της, τη σχέση της με τη μάθηση της ανάγνωσης καθώς και τους τρόπους ενίσχυσής της μέσα από διδακτικές παρεμβάσεις στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία. Για αυτό και ορισμένοι μελετητές παραπλανώνται και θεωρούν ότι η κύρια στόχευση των προσχολικών προγραμμάτων που επιδιώκουν την ενίσχυση του γραπτού λόγου μέσα από την προσέγγιση του αναδυόμενου γραμματισμού είναι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης, αγνοώντας όχι μόνο τις υπόλοιπες μεταγλωσσικές δεξιότητες αλλά και το σύνολο των υπόλοιπων δεξιοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού (Συνώδη & Τζακώστα, 2012). Αναμφίβολα, οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης που εκδηλώνουν τα παιδιά κατά την προσχολική ηλικία συμβάλλουν θετικά στην ανάπτυξη τόσο άλλων όψεων του αναδυόμενου γραμματισμού, όπως της γνώσης

γραμμάτων ή των αντιλήψεων για τις έννοιες του γραπτού λόγου (Manolitsis & Tafa, 2011), όσο και των συμβατικών δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής τουλάχιστον στα πρώτα στάδια εκμάθησής τους. Ωστόσο, έχει διαπιστωθεί ότι το μέγεθος και η διάρκεια της επίδρασης της φωνολογικής επίγνωσης στη μάθηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων ποικίλει ανάλογα με τον βαθμό διαφάνειας κάθε ορθογραφικού συστήματος (Manolitsis et al., 2009). Δεν αποτελούν, όμως, τις μοναδικές μεταγλωσσικές δεξιότητες που έχει τεκμηριωθεί τόσο θεωρητικά όσο και εμπειρικά ότι συμβάλλουν στη μάθηση του γραπτού λόγου.

Η κατανόηση της τμηματικής δομής της προφορικής αλυσίδας από μέρους του παιδιού και η οργάνωση της στο χώρο είναι βασική συνιστώσα της μάθησης της γραφής και της ανάγνωσης. Όταν μιλάμε για τη λέξη «νερό», για παράδειγμα αναφερόμαστε στην έννοια του νερού (είναι κάτι που πίνουμε) ως στοιχείο της γλώσσας. Όταν ένα παιδί φτάσει στην ηλικία τεσσάρων με πέντε, θα μπορεί να αντιληφθεί ότι η λέξη μπορεί να διασπαστεί σε επιμέρους τμήματα /συλλαβές-φωνήματα/ (Πρωτόπαπας, 2008).

Τη φωνολογική επίγνωση μπορούμε να την εξετάσουμε ρωτώντας για παράδειγμα, ένα παιδί: ποιες φωνούλες έχει το «γάλα»; Αν το παιδί πει γ-α-λ-α, δηλαδή έναν-έναν τους σωστούς φθόγγους της λέξης, τότε μάλλον είναι έτοιμο να μάθει να διαβάσει. Αν δεν μπορεί να απαντήσει σωστά ή δεν καταλαβαίνει την ερώτηση τότε δεν θα καταφέρει να μάθει να διαβάσει όσο κι αν του διδάξουμε ανάγνωση. Η φωνολογική επίγνωση είναι μια πολύ σύνθετη μεταγλωσσική δεξιότητα. Όταν μιλάμε για τη «λέξη γάλα» δεν αναφερόμαστε σε κάτι στον κόσμο, ούτε συγκεκριμένο ούτε αφηρημένο. Το γάλα είναι κάτι που πίνουμε. Η λέξη «γάλα» είναι μόνο ένα στοιχείο της γλώσσας. Ένα παιδί συνήθως πρέπει να γίνει τεσσάρων με πέντε χρονών για να μπορεί να καταλάβει ότι η λέξη είναι ένα αντικείμενο το οποίο μπορούμε να κόψουμε σε κομματάκια. Αυτή είναι μια απαραίτητη προϋπόθεση για να μάθει να διαβάσει το παιδί. Γι' αυτό τον λόγο η φωνολογική επίγνωση είναι ένας από τους βασικούς τρόπους με τους οποίους ελέγχουμε την αναγνωστική ετοιμότητα και τυχόν κίνδυνο δυσκολιών σε μικρές ηλικίες (Πρωτόπαπας, 2008: 209).

Στο επόμενο στάδιο, όταν δηλαδή ολοκληρωθεί η ικανότητα μεταγλωσσικού χειρισμού, ακολουθεί η αντιστοίχιση. Αφού χωρίσουμε τις προφορικές λέξεις σε κομμάτια, ακολουθεί η σύνδεση με την εικόνα τους δηλαδή τα γράμματα. Κάποιες από τις αντιστοιχίες είναι απλές δηλαδή ένα γράμμα αντιστοιχεί σε ένα συγκεκριμένο φθόγγο. Σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να έχουμε δύο φθόγγους μαζί (ks) που απεικονίζονται με ένα γράμμα (ξ), δύο γράμματα μαζί που απεικονίζουν ένα φθόγγο (μπ), ένα γράμμα που απεικονίζει διαφορετικούς φθόγγους (ι), διαφορετικά γράμματα που απεικονίζουν τον ίδιο φθόγγο (σ,ς) ή διαφορετικούς συνδυασμούς γραμμάτων που απεικονίζουν τον ίδιο φθόγγο (ι, γ, γι). Υπάρχει δηλαδή μια σύνθετη σχέση μεταξύ των γραμμάτων

και των φθόγων. Το πόσο σύνθετη είναι αυτή η σχέση ονομάζεται ορθογραφική διαφάνεια και εξαρτάται από το ορθογραφικό σύστημα κάθε γλώσσας (Πρωτόπαπας, 2008).

Κεφάλαιο 2: Η έκθεση του παιδιού της προσχολικής ηλικίας στο παραμύθι και την εικόνα

2.1 Το παιδί που ακούει παραμύθια

Σύμφωνα με τον Gianni Rodari, στην επαφή του παιδιού με το παραμύθι δεν έχει σημασία μόνο το περιεχόμενο του παραμυθιού, αλλά έχουν ιδιαίτερη σημασία και τα βιώματα του παιδιού που έρχεται σε επαφή με αυτό. Ως παράδειγμα αναφέρει ότι το παραμύθι είναι ένα ιδανικό μέσο για το παιδί για να κρατήσει κοντά του τον ενήλικο αφηγητή. Ο αφηγητής, είτε είναι ο γονέας είτε ένα άλλο πρόσωπο, πρέπει να συμμετέχει συναισθηματικά στην αφήγηση (Μαλαφάντης, 2006).

Ο A. Appleyard (2016:17) αναφέρει ότι ο J. Bruner έδινε μεγαλύτερη σημασία στα κοινωνικά συμφραζόμενα που διαμεσολαβούν και διευκολύνουν την ανάπτυξη του ατόμου. Ένα εύστοχο παράδειγμα, κατά τον Bruner, είναι το είδος της αλληλεπίδρασης που συντελείται ανάμεσα στη μητέρα και το νήπιο κατά τη συνήθεια της ανάγνωσης βιβλίων όπως ερωτήσεις, σχόλια, επιφωνήματα, ενίσχυση των αντιδράσεων του παιδιού, παιχνίδια με τις λέξεις και ούτω καθεξής. Αυτά είναι τα μέσα με τα οποία η μητέρα παραμένει «για πάντα στις παρυφές της αναπτυσσόμενης ικανότητας του παιδιού» και το παιδί «δανείζεται» από τη συνείδηση της μητέρας (η οποία είναι, ασφαλώς, ένας πομπός, όχι μόνο της δικής της γνώσης, αλλά ενός ολόκληρου κοινωνικού και πολιτιστικού πλαισίου) προκειμένου να επιτύχει τη δική του ανάπτυξη.

Κατά τη διάρκεια της αφήγησης μιας ιστορίας τα παιδιά ταυτίζονται με τον κεντρικό ήρωα ή την ηρωίδα του και τις αξίες που αντιπροσωπεύουν, οι οποίες διαφέρουν για τα δύο φύλα (ηρωισμός, εξυπνάδα και παλικάριά για το αγόρι – ομορφιά, χάρη και ρομαντισμός για το κορίτσι). Πολιτιστικές αξίες που μεταδίδονται μέσω του παραμυθιού στις παιδικές ψυχές καθορίζουν την μετέπειτα συμπεριφορά των παιδιών, όπως αυτή γίνεται αποδεκτή από την κοινωνία μέσα στην οποία ζουν (Μαλαφάντης, 2006).

Είναι γνωστό ότι το παιδί φοβάται πολύ συχνά τόσο την ημέρα όσο και τη νύχτα. Το σκοτάδι, οι σκιές πάνω στους τοίχους, τα διάφορα μεγάλα ή μικρά ζώα φοβίζουν το παιδί και οι διάφοροι θόρυβοι το τρομάζουν. Η συνεχής αντιπαραβολή που κάνει το παιδί, καθώς γνωρίζει τον κόσμο που το περιβάλλει, του δείχνει πόσο μικρό και αδύναμο είναι. Είναι ανάγκη λοιπόν να θεραπευτεί ένα αίσθημα κατωτερότητας, που επαληθεύεται διαρκώς από την πραγματικότητα. Αυτή την ψυχική ανάγκη θεραπεύει πολύ συχνά το παραμύθι. Το παραμύθι δεν είναι απλά ένας τρόπος φυγής από την αληθινή ζωή, αλλά η δημιουργία ενός χωριστού – φανταστικού κόσμου, όπου εκεί ικανοποιούνται πάρα πολλές από τις ψυχικές ανάγκες του παιδιού. Κάθε παιδί ταυτίζεται

με τους ήρωες των παραμυθιών όχι μόνο ψυχικά («ζώντας» τις περιπέτειές τους και τα κατορθώματά τους), αλλά και σωματικά (συγκρίνοντάς τους διαρκώς με το δικό του σώμα και τις δικές του διαστάσεις). Δεν είναι καθόλου τυχαίο ότι αγαπημένοι ήρωες των παιδιών είναι μικροκαμωμένοι, όπως ο Κοντορεβυθούλης (Μαλαφάντης, 2006).

2.2 Τα οφέλη της αφήγησης και του παραμυθιού για το παιδί

Η σημαντικότερη αποστολή της εκπαίδευσης είναι η νοηματοδότηση κατά τον B. Bettelheim. Το παιδί χρειάζεται βοήθεια για να κατασκευάσει ένα νόημα στη ζωή του και να κατανοήσει ταυτόχρονα καλύτερα τον εαυτό του. Οι αφηγήσεις που ακούνε τα παιδιά με ενθουσιασμό παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξή τους. Για να μπορέσει μια ιστορία να διεγείρει το ενδιαφέρον και να καθηλώσει ένα παιδί, πρέπει να το διασκεδάσει και να ξυπνήσει την περιέργειά του. Για να εμπλουτίσει τη ζωή του πρέπει να το βοηθήσει να αναπτύξει τις νοητικές του δυνάμεις και να ξεκαθαρίσει τα συναισθήματά του. Η ιστορία πρέπει να εναρμονίζεται με τους φόβους και τις νοσταλγίες του, να ασχολείται με τις δυσκολίες του και ταυτόχρονα να παρέχει και λύσεις για τα προβλήματά του. Εν συντομία πρέπει να συσχετίζεται με όλες τις όψεις της προσωπικότητάς του. Ταυτόχρονα όμως δεν πρέπει να εξωραϊζει τις παιδικές ανάγκες. Τέτοιες σημαντικές ιστορίες είναι τα παραμύθια γιατί συγκινούν ολοκληρωτικά το παιδί. Τα παραμύθια ανοίγουν στη φαντασία του παιδιού νέες διαστάσεις, προσφέρουν εικόνες, σύμφωνα με τις οποίες μπορεί να δημιουργήσει τα όνειρά του και να δώσει καλύτερο προσανατολισμό στη ζωή του (Κοντάκος, 2003: 188, 189).

Το παιδί δεν είναι παθητικός ακροατής αλλά συμμετέχει ενεργά. Συμμετέχει στη διαδικασία της αφήγησης, κάνει κριτική σε αυτά που ακούει και τα επεξεργάζεται ενώ ανακαλύπτει και εμπλέκεται στον κόσμο και στις σκέψεις άλλων ατόμων. Αποκτά νέες ιδέες, βιώνει συναισθήματα, εκτείνει τη φαντασία του και αποκτά νέες γνώσεις. Εξερευνά έννοιες που δεν συναντά συχνά στην καθημερινή του ζωή (Τσιλιμένη, 2007).

Τα παραμύθια βρίσκονται πολύ κοντά στα προβλήματα των παιδιών. Τα βοηθούν να συνειδητοποιήσουν ότι δεν είναι μόνα στον κόσμο, αλλά υπάρχουν και άλλα όντα που έχουν σχεδόν τις ίδιες εμπειρίες και συναισθήματα με αυτά. Με αυτόν τον τρόπο αποδέχονται τα βιώματά τους και νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια, καθώς οι ιστορίες τα βοηθούν να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα των συναισθηματικών τους αντιδράσεων. Επίσης, μπορούν να εμπλουτίσουν τις ικανότητες επικοινωνίας τους μέσα από την εμπειρία της αφήγησης. Αναπτύσσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη σκέψη και τη δημιουργικότητά τους και θεωρούν την ανάγνωση ως μια ευχάριστη

διαδικασία. Αντίθετα, τα παιδιά που δεν έχουν αυτές τις εμπειρίες συνήθως θεωρούν το διάβασμα δύσκολο και βαρετό (Τσιλιμένη, 2007).

Το κέρδος των παιδιών από το παραμύθι είναι πολύ μεγάλο. Τα παιδιά εξοικειώνονται με την ουσία του κατά τρόπο αυθόρμητο. Η δημιουργική συναναστροφή τους με το παραμύθι αποδεικνύει την έντονη δεκτικότητά τους στην ποίηση, σε εναλλακτικά οράματα του κόσμου και της ζωής που υπερβαίνουν την πραγματικότητα. Αποδεικνύει πόσο μπορούν τα παιδιά να υπερνικήσουν, με τη βοήθεια του παραμυθιού, εμπειρίες που έζησαν, να απαλλαγούν από αυτές, να αντιδράσουν σε αυτές με αντίθετες εικόνες σχεδιασμένες με τη φαντασία τους (Μερακλής, 2009).

Σύμφωνα με τον Bruno Bettelheim, τα παραμύθια βοηθούν τα παιδιά με τον εξτρεμισμό των εικόνων τους, με τον ριζοσπαστισμό της δράσης τους να κατανικήσουν τις χαοτικές εντάσεις του υποσυνειδήτου τους (Μερακλής, 2009). Επίσης, επενεργούν στο επίπεδο κατανόησης προσφέροντας εικόνες της φαντασίας που καλύπτουν το κενό γνώσης του κόσμου και μιλούν απευθείας στο ασυνείδητο. Η εικονοποιία της λογοτεχνίας λειτουργεί σε ασφαλή απόσταση από τις επιθυμίες και τους φόβους που ενσωματώνει. Με τη φράση «μια φορά κι έναν καιρό...» ειδοποιεί τα παιδιά ότι φεύγουν από τον κόσμο, όπου οι παρορμήσεις και οι πράξεις μπορεί να έχουν τρομερές συνέπειες και εισέρχονται σε έναν ειδικό χωροχρόνο, όπου μπορούν να αναπαραστήσουν τις επιθυμίες τους φανταστικά και να βιώσουν τις συνέπειες τους, επίσης, μόνο φανταστικά. Ο αναγνώστης μπορεί να ενδώσει στη φαντασία γνωρίζοντας ότι αποτελεί απλώς μια αφήγηση και ότι, όσο ζωντανή και να είναι η αίσθηση της εμπλοκής του, παραμένει πάντα θεατής όσο και συμμετέχων με το επίπεδο της εμπλοκής του να παραμένει πάντα υπό έλεγχο (Appleyard, 2016).

Η ανάγνωση επικεντρώνεται σε ζητήματα ταυτότητας, στην εικόνα του πανίσχυρου ή έξυπνου ήρωα, ο οποίος υπό το ένα ή το άλλο προσωπείο, είναι το κύριο αρχέτυπο των περισσότερων αφηγημάτων. Η σπουδαιότητα αυτού του αρχετύπου υποδεικνύει, ότι μια κύρια ανταμοιβή της ανάγνωσης αφηγημάτων σε αυτή την ηλικία είναι η ικανοποίηση της ανάγκης να φανταστεί κανείς τον εαυτό του ως την κεντρική φιγούρα, η οποία με επιδεξιότητα και πρωτοβουλία, μπορεί να επιλύσει τα προβλήματα ενός κόσμου που βρίσκεται σε αναταραχή. Συνεπώς, οι διακριτοί ρόλοι που αναλαμβάνουν οι αναγνώστες σε αυτό το στάδιο είναι να φανταστούν τους εαυτούς τους ως ήρωες και ηρωίδες μυθιστορημάτων, που ασυνείδητα αναλογούν στις δικές τους ζωές (Appleyard, 2016).

Σύμφωνα με τον M. Lüthi (1982), το παιδί θέλει να ακούει ξανά και ξανά την ίδια ιστορία και οφείλουμε να τη διηγούμαστε με τις ίδιες λέξεις. Πρόκειται, όπως λέει, για μια κατευθυνόμενη ένταση, όπου όταν το παιδί ακούει παραμύθια πραγματοποιείται μέσα του η μορφοποίηση της άμορφης συναισθηματικής μάζας που το κατακλύζει. Μαζί υπάρχει και η βεβαιότητα, ότι το αναμενόμενο θα εκπληρωθεί. Υπάρχει πάντα αυτό το αίσθημα της πλήρωσης και της ικανοποίησης.

Η γοητεία της επανάληψης οφείλεται στην ανθρώπινη ύπαρξη. Μόνο με την επανάληψη καλλιεργούνται οι ικανότητες και οι δεξιότητες. Την ίδια σημασία που έχει η επανάληψη για τη δράση έχει και τη γνώση. Η χαρά του παιδιού όταν αναγνωρίζει ένα πράγμα που το έχει δει ή ακούσει, το επιβεβαιώνει αυτό. Ακόμη, επανάληψη σημαίνει μίμηση. Το ένα επεισόδιο του παραμυθιού μιμείται προσεκτικά το άλλο που προηγήθηκε. Η μίμηση ενός προτύπου δεν είναι εξαιρετικά σημαντική μόνο για το παιδί, αλλά γενικά για τον ανθρώπινο πολιτισμό. Η αισθητική λειτουργία της επανάληψης και της μίμησης ξεκινάει από τη βαθύτερη χαρά της εμπέδωσης, της διασάφησης και της διεύρυνσης μιας ήδη κερδισμένης γνώσης (με το φαινόμενο αυτό συνδέεται και η χαρά που δοκιμάζουμε διαβάζοντας ξανά ένα βιβλίο που μας άρεσε ή ακούγοντας επανειλημμένα ένα μουσικό κομμάτι που έχουμε αγαπήσει). Για τον Αριστοτέλη, ο άνθρωπος ανακαλύπτει μέσα από την προσωπική γνώση και εμπειρία τον κόσμο. Η μίμηση είναι η άμεση συμμετοχή στις ίδιες διαδικασίες της ζωής (Μερακλής, 2007).

Όπως αναφέρει η Τ. Τσιλιμένη (2011), ο Colwell ισχυρίζεται ότι οι αντιδράσεις των παιδιών σε μια ιστορία καθορίζονται από τον τρόπο που αυτή παρουσιάζεται, κάτι το οποίο είναι κατεξοχήν θέμα εμπειρίας. Οι ψυχολόγοι πιστεύουν ότι τα παραμύθια είναι απαραίτητα για την ανάπτυξη ενός παιδιού, ενώ παράλληλα δίνουν μορφή και σημασία στην φαντασία του. Είναι άμεσες – ευθείες ιστορίες γεμάτες δράση. Τα μαγικά στοιχεία που τυχόν εμπεριέχονται είναι οικία στα παιδιά και το σκηνικό δράσης είναι φυσικό: βουνά, δάση, ποτάμια και λίμνες.

Η συμβολή του παραμυθιού είναι σημαντική και στον χώρο της ειδικής αγωγής, ιδιαίτερα στα αυτιστικά παιδιά τα οποία αντιλαμβάνονται αποσπασματικά τον περιβάλλοντα κόσμο τους και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στους τομείς της κοινωνικότητας και της επικοινωνίας. Η κατάλληλη αξιοποίηση των συμβολικών αναπαραστάσεων, των ιδεών και των εμπειριών του πραγματικού και του φανταστικού που ενυπάρχουν στο παραμύθι, παρέχουν το απαραίτητο πλαίσιο δημιουργίας συνθηκών κοινωνικής αλληλεπίδρασης, για να εξασκηθεί το αυτιστικό παιδί στη συμμετοχικότητα, στη συνεύρεση, στις κοινωνικές δεξιότητες της ακρόασης, του διαλόγου και της αναδιήγησης. Επιπλέον, ενισχύονται οι νοητικές ενέργειες της σειροθέτησης, της ταξινόμησης και της αντιστοίχισης, τομείς στους οποίους παρουσιάζονται ελλείψεις (Μαλαφάντης, 2006: 242).

2.3 Το παραμύθι

Η λέξη παραμύθι προέρχεται από την αρχαία ελληνική λέξη «παραμύθιον», που σήμαινε παρηγοριά, ανακούφιση, ενθάρρυνση και αργότερα έλαβε και τη σημασία της φανταστικής

ιστορίας, η οποία στόχευε στο ίδιο αποτέλεσμα. Μοτίβα παραμυθιών ή και ολόκληρα παραμύθια μαρτυρούνται ήδη από την ελληνική αρχαιότητα, παρά την επιφυλακτική στάση των περισσότερων διανοουμένων (Μαλαφάντης 2006).

Στην καθημερινότητα του νηπιαγωγείου, μία από τις πιο αγαπημένες δραστηριότητες των παιδιών στο νηπιαγωγείο είναι η ώρα της ανάγνωσης του παραμυθιού. Μόλις τα παιδιά αντιληφθούν ότι η νηπιαγωγός ετοιμάζεται να τους διηγηθεί κάποιο παραμύθι, αμέσως συγκεντρώνονται ήσυχα στο καθιερωμένο μέρος και περιμένουν με χαρά. Ακόμα, λοιπόν και σήμερα, την εποχή της τεχνοκρατίας, το παραμύθι συνεχίζει να μαγεύει και να κρατάει τα σκήπτρα της παιδικής λογοτεχνίας (Παπανικολάου, Τσιλιμένη, 1998).

Η εικόνα των παιδιών του Νηπιαγωγείου, που ακούν ιστορίες όλα μαζί στη μοκέτα της τάξης τους και που αναπαριστούν αυτά που έχουν ακούσει, επεξηγεί ένα από τα κρίσιμα στοιχεία στην ανάπτυξη ενός αναγνώστη. Επίσης, προμηνύουν ένα άλλο επίπεδο αυτής της ανάπτυξης, επειδή αυτό το είδος ανάγνωσης σύντομα θα μετατραπεί στο απαιτητικό έργο της εκμάθησης της αποκωδικοποίησης της γλώσσας και του ελέγχου των πληροφοριών που μεταβιβάζει. Η αίθουσα του Νηπιαγωγείου μπορεί, έτσι, να είναι μια εικόνα της μετάβασης από το παιχνίδι στην εργασία, όταν ένα μέρος της παιδικής ηλικίας αποτελεί στο εξής παρελθόν (Appleyard, 2016).

Η ανάγνωση παραμυθιού περιλαμβάνεται στο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση. Οι ιστορίες και τα παραμύθια αρέσουν στα παιδιά και αποτελούν ένα σπουδαίο μέσο μάθησης, εκτόνωσης και στήριξης. Τα παιδιά ταυτίζονται με τους ήρωες, προβληματίζονται, αισθάνονται και βιώνουν ό,τι και ο ίδιος ο ήρωας. Μέσα από την εξέλιξη της ιστορίας παίρνουν ιδέες για την επίλυση δικών τους συγκρούσεων, την κατανόηση της πραγματικότητας των άλλων, την πιθανή έκβαση καταστάσεων, την αντιμετώπιση δυσκολιών. Το παραμύθι μπορεί να αποτελέσει μέσο χαλάρωσης, αλλά και να χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο μιας οργανωμένης δραστηριότητας ως αφορμή για προβληματισμό. Τα παιδιά μπορεί να σχολιάσουν τα συναισθήματα και τις πράξεις των ηρώων, να προτείνουν εναλλακτικές λύσεις, να αναδιηγηθούν, να επιλέξουν σημεία που τους εντυπωσίασαν και να αναφερθούν σε δικές τους παρόμοιες εμπειρίες (ΙΕΠ, 2014).

Τα παιδιά, μέσω του παραμυθιού, καλούνται να τοποθετούν σε χρονική σειρά γεγονότα χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες γλωσσικές εκφράσεις, να επιλέγουν τον κατάλληλο χρόνο των ρημάτων για να αναφερθούν σε γεγονότα με διάρκεια και στιγμιαία στο παρελθόν, να χρησιμοποιούν εκφραστικά και παραγλωσσικά μέσα κατά την αφήγηση μίας ιστορίας (να αλλάζουν τη φωνή ανάλογα με τον ήρωα, να χρησιμοποιούν εκφράσεις του σώματος και του προσώπου κ.α.), να χρησιμοποιούν λέξεις όπως: έπειτα, ύστερα, και τότε, ξαφνικά, όμως, αλλά κ.ά. για να ενώσουν τα διαφορετικά σημεία μιας ιστορίας. Τέλος, καλούνται να κάνουν υποθέσεις για το τι λείπει από τα παραμύθια που αφηγείται ο/η εκπαιδευτικός (ΙΕΠ, 2014: 121).

Το παραμύθι αποτελεί σύνθετη πνευματική τροφή για τον άνθρωπο, που βρίσκεται στο πρώτο στάδιο της ψυχικής του ζωής και περιέχει «όπως το μητρικό γάλα, σε σοφά υπολογισμένες αναλογίες όλα τα θρεπτικά συστατικά» (Μαλαφάντης, 2006). Το παραμύθι παρέχει σημαντικά οφέλη στο παιδί, καθώς ικανοποιεί την περιέργειά του, ενισχύει τη συγκέντρωση της προσοχής του, συντελεί στη νοητική και τη γλωσσική του ανάπτυξη. Ο Rodari έχει επισημάνει ότι μέσα από το παραμύθι το παιδί μαθαίνει, «την ουσία της έκφρασης», τη γλώσσα της μητέρας του, τις αποχρώσεις, την ένταση, τον τόνο της και αντιλαμβάνεται την τρυφερότητά της. Μέσω του παραμυθιού έρχεται σε επαφή με τη μητρική γλώσσα, τις λέξεις της, τους τύπους της, τις δομές της (Μαλαφάντης, 2006).

Συνήθως, θεωρούμε ότι τα περισσότερα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν όταν ξεκινούν την κανονική σχολική εκπαίδευση, γύρω στην ηλικία των έξι ετών. Παρόλα αυτά, ορισμένα στοιχεία της αναγνωστικής εμπειρίας τους είναι ήδη οικεία προτού ξεκινήσουν το σχολείο. Κατέχουν ήδη την προφορική γλώσσα και την έχουν χρησιμοποιήσει για να παίξουν, για να φτιάξουν φανταστικούς μονολόγους και για να ξαναδιηγηθούν τις εμπειρίες τους στους ενηλίκους. Παιδιά που εκτίθενται συχνά σε βιβλία έχουν οικείες προσδοκίες ως προς τα συστατικά μιας αφήγησης: στερεότυπες φράσεις όπως το «μια φορά κι έναν καιρό», αφηγηματική αλληλουχία, ένας κεντρικός χαρακτήρας και μια πλοκή, ακόμα και αν πρόκειται απλώς για μια ιστορία με έναν κακό δράκο. Σε αυτή την ηλικία, η χρήση του βιβλίου αποτελεί μια χαρακτηριστικά πλούσια οπτική, ακόμα και απτική, εμπειρία ζωντανών εικόνων και ενός αντικειμένου που το παιδί μπορεί να κρατήσει στα χέρια του, να το ξεφυλλίσει, να το ανοίξει και να το κλείσει (Appleyard, 2016).

Το παραμύθι καθοδηγεί το παιδί στο να επιτύχει την ανεξαρτητοποίηση του με όρους που είναι σε θέση να κατανοήσει σε συνειδητό και ασυνείδητο επίπεδο. Σήμερα περισσότερο παρά ποτέ καθίσταται επιτακτική ανάγκη να δώσουμε στο σύγχρονο παιδί εικόνες ηρώων, οι οποίοι υποχρεώνονται να βγουν ολομόναχοι στον κόσμο και παρόλο που αρχικά δεν γνωρίζουν που θα καταλήξουν, καταφέρνουν να βρουν ασφαλείς τρόπους ακολουθώντας τη σωστή πορεία και έχοντας βαθιά πίστη στον εαυτό τους. Ο ήρωας του παραμυθιού προχωρεί για κάποιο χρονικό διάστημα ολομόναχος, όπως ολομόναχο νιώθει πολλές φορές και το σύγχρονο παιδί. Η επαφή με πρωτόγονα πράγματα, όπως ένα δέντρο, ένα ζώο ή γενικότερα η φύση, στα οποία το παιδί κάθε εποχής και κάθε κοινωνίας νιώθει πιο κοντά από ότι οι περισσότεροι ενήλικες, βοηθά τον ήρωα να βρει το δρόμο του. Το παραμύθι διαβεβαιώνει το παιδί ότι μπορεί να νιώθει κατατρεγμένο και ολομόναχο στον κόσμο, αλλά όπως ο παραμυθιακός ήρωας έτσι και αυτό θα βρει στην πορεία της ζωής του την καθοδήγηση και τη βοήθεια που έχει ανάγκη (Μαλαφάντης, 2006).

Το παραμύθι δίνει μια μυθική εικόνα του κόσμου. Ωστόσο, υπάρχει και στο μυθικό αυτό κοσμοείδωλο ένας αμετακίνητος κώδικας συμπεριφοράς που δεν είναι μυθικός, αλλά βασίζεται

στην βαθύτερη φύση ή τουλάχιστον ανάγκη του ανθρώπου να ζητάει δικαιοσύνη. Είναι διήγηση λυτρωτική και καθαρτική, όπου τα ανθρωπόμορφα τέρατα και κάθε είδους ηθική ασχήμια παραμερίζονται και θριαμβεύει η ηθική ομορφιά, η οποία κατά έναν ίσως ανεπανάληπτο τρόπο ταυτίζεται και με τη φυσική ομορφιά. Έννοιες αφηρημένης ηθικής δεν έχουν θέση στο παραμύθι, όλα υποβάλλονται με καθαρές και απλές δράσεις και με φυσικά και σωματικά γνωρίσματα των ηρώων (Μερακλής, 2007).

Στο παραμύθι κυριαρχεί το σχήμα μιας αντίθεσης, η οποία εμπεριέχει από πριν μια διπλή εξίσωση: πρώτα έχουμε την ταύτιση του κακού με το άσχημο και του καλού με το όμορφο και ύστερα έχουμε την αντίθεση του όμορφου με το άσχημο, η οποία σταθερά καταλήγει στην επικράτηση του πρώτου πάνω στο δεύτερο. Αυτή είναι η απλή - όχι όμως απλοϊκή - ηθική του παραμυθιού, που ταυτίζεται κατά ένα τρόπο μοναδικά γοητευτικό, αλλά και μοναδικά διδακτικό με την αισθητική: το ωραίο μπαίνει στην υπηρεσία του καλού. Η αντίθεση ανάμεσα στο καλό και στο κακό, βασική στην παραμυθιακή διήγηση, επιμερίζεται σε μια πλούσια σειρά συγκεκριμένων άλλων εκφράσεων: πλούσιος και φτωχός, γέρος και νέος, έξυπνος και κουτός, δυνατός σωματικά και αδύνατος, φυσικά όμορφος και άσχημος κ.λπ. Υψώνουν διαρκώς, ο ένας απέναντι στον άλλον, την ύπαρξή τους και συγκρούονται, υποβάλλοντας στο παιδί την ιδέα πως ο νόμος των αντιθέσεων είναι θεμελιώδης στο φυσικό και στο ιστορικό γίνεσθαι, η φιλοσοφία αυτή των αντιθέσεων είναι κάτι που επανέρχεται σταθερά στην ιστορία εκφρασμένη από εκλεκτούς εκπροσώπους του ανθρώπινου πνεύματος, όπως τον Ηράκλειτο ή τον Marx (Μερακλής, 2007).

Το παραμύθι εισάγει το παιδί στον πραγματικό κόσμο μέσα από το δρόμο του φανταστικού και ενισχύει την ανάπτυξη της φαντασίας, της δημιουργικής και αναλογικής σκέψης. Επίσης, το παραμύθι καλλιεργεί τη γλώσσα, τα εκφραστικά μέσα, την αισθητική αντίληψη του παιδιού και διαμορφώνει θετικές αξίες και στάσεις μέσα από την ταύτιση ή την απόρριψη των ηρώων-προτύπων που προβάλλει (Μαλαφάντης και Κούτρας, 2007).

Η διαδοχή έντασης χαλάρωσης είναι επίσης χαρακτηριστικό γνώρισμα. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης τα διάφορα γεγονότα και περιστατικά παρουσιάζουν διακύμανση στην εξέλιξη της πορείας και της συναισθηματικής φόρτισης του ακροατή. Το αντίθετο θα προκαλούσε ανία και κούραση. Έτσι στο παραμύθι έχουμε εναλλαγή στιγμών έντασης και χαλάρωσης, στιγμές αγωνίας και ανακούφισης, αναμονής και εκπλήρωσης για την τύχη των ηρώων (Μαλαφάντης, 2006).

Το παραμύθι από τη φύση του είναι αισιόδοξο, όπου ο πρωταγωνιστής-ήρωας παλεύει με κάθε είδους δυνάμεις και αντιπάλους δυνατότερους από τον ίδιο, αλλά στο τέλος ο ίδιος στέφεται νικητής μέσα από ηρωικό αγώνα προς ικανοποίηση του ακροατή. Αυτό το λειτουργικό πλαίσιο στο οποίο κινείται το παραμύθι συντελεί στη δημιουργία της πεποίθησης, πως στο τέλος το κακό ηττάται και το καλό θριαμβεύει κι έτσι ικανοποιείται ο ακροατής (Μαλαφάντης, 2014).

Το αίσιο και ευτυχές τέλος είναι σημαντικό γνώρισμα του παραμυθιού. Όλα τα παραμύθια έχουν αίσιο τέλος που, συνήθως, συνίσταται στην καταξίωση και επιβράβευση του ήρωα και στη βελτίωση της ζωής του, με την αποκατάστασή του σε μια ανώτερη κοινωνική θέση. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, ιδίως για το παιδικό ακροατήριο, καθώς σύμφωνα με τον Bruno Bettelheim, «η νίκη του ήρωα γεννά στην ψυχή του παιδιού την αισιοδοξία για το μέλλον του, το βοηθά να αναπτύσσεται και να ωριμάζει» (Μαλαφάντης, 2006).

Σημαντική είναι η συμβολή του παραμυθιού στη γλωσσική καλλιέργεια και την ανάπτυξη της εκφραστικής ικανότητας, μέσα από τους μηχανισμούς του ενδιαφέροντος, της μνήμης, του συναισθηματικού βιώματος και την ανάπτυξη της φαντασίας του μέσα από τα έντονα γεγονότα της διήγησης και της αναδιήγησης του παραμυθιού, εφόσον το εννοιολογικό περιεχόμενο του παραμυθιού ανταποκρίνεται στις διανοητικές ικανότητες, στο πνευματικό επίπεδο και την κριτική ικανότητα της ηλικίας που απευθύνεται (Μαλαφάντης και Κούτρας, 2007). Ένα παραμύθι μπορεί να χρησιμοποιηθεί με πολλούς τρόπους, διαθεματικά και με δημιουργική φαντασία από τον εκπαιδευτικό, όμως, μεθοδολογικά δεν μπορεί να προσεγγίζεται με τον τρόπο που προσεγγίζονται τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα. Το παραμύθι και το περιεχόμενό του μπορούν να εμπλουτίσουν συμπληρωματικά τις μαθησιακές δραστηριότητες του προγράμματος σπουδών.

Η αφήγηση αποτελεί ισχυρό μέσο ψυχαγωγίας, αλλά και βασικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας κυρίως στο νηπιαγωγείο, συμβάλλοντας ουσιαστικά στη γλωσσική, νοητική, κοινωνική, συναισθηματική, ψυχοκινητική και ηθική ανάπτυξη του παιδιού. Τα παιδιά είτε ως αφηγητές, είτε ως ακροατές, με τη διακριτική πάντα παρουσία των εκπαιδευτικών, ξεκινούν ένα ταξίδι εξερεύνησης, ένα ταξίδι που οδηγεί στην αποκρυπτογράφηση των μυστικών της ζωής που μας κληρονόμησαν ανώνυμοι και επώνυμοι δημιουργοί του προφορικού και γραπτού λόγου (Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, 1994).

2.4 Το εικονογραφημένο βιβλίο

Τον 18ο αιώνα, ο G. J. Rousseau θεωρεί ότι κυρίαρχο για το παιδί της προσχολικής ηλικίας είναι το σώμα του, οι αισθήσεις και τα συναισθήματά του. Αυτό το ενδιαφέρον για την παιδική ψυχή και τις εκδηλώσεις της προβάλλει και στην τέχνη. Το 1762 εκδίδει τον *Αιμίλιο*, βιβλίο πολύ σημαντικό για την εκπαίδευση, εξαιτίας της πεποίθησης του Rousseau ότι η δύναμη των εικόνων ήταν αυτή που κρατούσε την προσοχή των παιδιών και τα οδηγεί από τον κόσμο της εποπτείας σε αυτόν του πολιτισμού (Σιβροπούλου, 2003).

Στην Ευρώπη, τα πρώτα δείγματα μιας σύγχρονης εκδοχής εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου παρουσιάζονται στις δεκαετίες του 1950 και 1960, όπου εικονογράφοι, με εμφανείς επιρροές από τα μοντέρνα καλλιτεχνικά ευρωπαϊκά κινήματα (ιμπρεσιονισμός, σουρεαλισμός, εξπρεσιονισμός), ακολουθούν την παράδοση, που ήθελε πολλοί μοντέρνοι ζωγράφοι να εικονογραφούν βιβλία για παιδιά, αποδεσμευμένοι από τη ρεαλιστική απεικόνιση των πραγμάτων. Ανάμεσά τους ο M. Sendak, από τους μεγαλύτερους εικονογράφους του εικοστού αιώνα, δίνει ονειρική διάσταση του παιδικού παραμυθιού. Ως εικονογράφος, όπως τονίζει ο ίδιος, προσπαθεί να συμπληρώσει και να εντείνει την ώθηση της φαντασίας, που του δίνει το κείμενο (Σιβροπούλου, 2003).

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, σημαντική ήταν η παρουσία της Hellen Beatrix Potter, η οποία ως συγγραφέας και εικονογράφος ταυτόχρονα, ενδιαφερόταν ιδιαίτερα, ώστε η εικόνα και το κείμενο να ταιριάζουν το ένα με το άλλο στη σελίδα και να προχωρούν παράλληλα με την ιστορία. Οι ιστορίες της απεικονίζουν ζώα στο φυσικό τους περιβάλλον, συχνά όμως τους δίνει ανθρώπινη συμπεριφορά. Ο ανθρωπομορφισμός αυτός, καθώς και το μικρό μέγεθος των βιβλίων της θεωρήθηκαν πιθανή αιτία της μεγάλης τους επιτυχίας, γι' αυτό και συγκαταλέγονται ανάμεσα στα πρώτα εικονογραφημένα βιβλία του 20ου αιώνα (Σιβροπούλου, 2003).

Το σημαντικότερο κριτήριο που έχει το μικρό παιδί για να διαλέξει κάποιο βιβλίο, είτε από τη βιβλιοθήκη είτε από το βιβλιοπωλείο, είναι η εικόνα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας στερούνται της αναγνωστικής ικανότητας. Την ώρα που η νηπιαγωγός διαβάζει κάποιο λογοτεχνικό κείμενο στα παιδιά, εκείνα, τεντώνοντας το κορμί τους ή γέρνοντας το κεφάλι τους, προσπαθούν να δουν τις εικόνες του βιβλίου. Μετά την αφήγηση, καθώς κρατούν στα χέρια τους το βιβλίο, συνεχίζουν να εξερευνούν μέσα από τις εικόνες. Διηγούνται ξανά την ιστορία κοιτάζοντας τις εικόνες. Διαπιστώνουμε, πως τα παιδιά έλκονται περισσότερο από την εικόνα παρά από τον λόγο. Η μαγεία του χρώματος και του σχήματος παίζουν σημαντικό ρόλο. Το χρώμα κυριαρχεί στην εικόνα, εντυπωσιάζει το παιδί και διεγείρει τη φαντασία του (Παπανικολάου & Τσιλιμένη, 1998).

Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο έχει καθιερωθεί στη συνείδηση του κόσμου ως ένα είδος που απευθύνεται σε πολύ μικρά τα οποία δεν γνωρίζουν ακόμη ανάγνωση. Για τον λόγο αυτό εμπλέκονται και οι «ενδιάμεσοι» αναγνώστες, συνήθως οι ενήλικοι του άμεσου περιβάλλοντος του παιδιού (Γιαννικοπούλου, 2008). Το ίδιο βιβλίο έρχεται στα χέρια του ίδιου ανθρώπου σε τρεις διαφορετικές φάσεις της ζωής του: για πρώτη φορά όταν μικρό παιδί, καθισμένο στην αγκαλιά της μαμάς του, χαίρεται τις εικόνες και ακούει την ιστορία. Μετά όταν στην πρώτη τάξη του δημοτικού αγωνίζεται με γράμματα και φωνήματα για να πει σωστά τις λέξεις και να ακούσει από το δικό του στόμα την ίδια παλιά αγαπημένη του ιστορία. Η τρίτη φορά είναι όταν ενήλικος πια, παίρνει στην

αγκαλιά του τα δικά του παιδιά και τα οδηγεί στον μαγικό κόσμο της λογοτεχνίας (Γιαννικοπούλου, 2008).

Η εικονογράφηση σημειώνει τα γεγονότα της ιστορίας και προβάλλει την δραματικότητα της στιγμής. Τα εικονογραφημένα βιβλία θεωρούνται ταυτόχρονα αντικείμενα τέχνης και βασικά εργαλεία ανάπτυξης της ανάγνωσης. Αποτελούν έναν πετυχημένο και ενδιαφέροντα τρόπο να πούμε ιστορίες, ενώ έχουν την δυνατότητα να προσφέρουν ευχαρίστηση τόσο στα μικρά παιδιά όσο και στους μεγάλους. Στα βιβλία για τους νέους αναγνώστες οι εικόνες αποτελούν ένα οπτικό βοήθημα, ένα μέσο μεταφοράς πληροφοριών, οι οποίες δε θα μπορούσαν να μεταφερθούν μόνο μέσα από τις λέξεις. Ένα μικρό παιδί που δεν έχει ακούσει ξανά μια συγκεκριμένη λέξη, μπορεί να τη μάθει βλέποντας τη συνοδευτική εικόνα. Ένα πιο έμπειρο παιδί που μαθαίνει να διαβάζει, μπορεί να βοηθηθεί από την εικόνα στην αποκωδικοποίηση των γραμμάτων της λέξης. Οι εικόνες λοιπόν φαίνεται να είναι ενδιαφέρουσες και απολαυστικές, καθώς δεν πιέζουν, ούτε αγχώνουν τον ανθρώπινο νου (Τσιλιμένη, 2011).

Στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο το «χτίσιμο» των χαρακτήρων δεν υλοποιείται αποκλειστικά με λέξεις, αφού η συμβολή της εικόνας στη δημιουργία ενός λογοτεχνικού προσώπου αποδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική. Μία εικόνα επικοινωνεί το πλήθος των λεπτομερειών που οι λέξεις δεν μπορούν να μεταδώσουν. Το οπτικό κείμενο έρχεται να αντικαταστήσει όλες τις ελλείψεις και να δώσει στον αναγνώστη-θεατή μια ολοκληρωμένη εικόνα για τους ήρωές του (Γιαννικοπούλου, 2008).

Οι λέξεις δεν μπορούν να μεταφέρουν πληροφορίες περιγραφικές τόσο εύκολα όσο οι εικόνες. Επικεντρώνονται σε αυτό που είναι σημαντικό και καθοδηγούν τον αναγνώστη να αναγνωρίσει τον χαρακτήρα του ήρωα, αλλά δεν προσδιορίζουν συγκεκριμένα στοιχεία τα οποία σηματοδοτούν αντίστοιχα και την εμφάνισή του. Αυτό αφήνεται να περιγραφεί εκτενέστερα στη σφαίρα της εικόνας. Πράγματι, η εικόνα παρουσιάζει σαφή την εξωτερική εμφάνιση του ήρωα (π.χ. άσπρα μαλλιά, ανασηκωμένα φρύδια, μεγάλη μύτη, μεγάλο πηγούνι κ.α.), περιέχει δηλαδή αναπόφευκτα περισσότερες οπτικές πληροφορίες απ' όσες είναι απαραίτητες για να είναι κατανοητό το λεκτικό μήνυμα που τη συνοδεύει. Η εικόνα μεταφέρει ό,τι οι λέξεις δε θα μπορούσαν ποτέ να μεταφέρουν, όσο πλούσιο κι αν ήταν το περιεχόμενό τους και η ποικιλία των αποχρώσεών τους (Σιβροπούλου, 2003).

Ο χαρακτηρισμός ενός βιβλίου ως εικονογραφημένου δεν εντοπίζεται στην ποσοτική συμπεριφορά των εικόνων, αλλά στη λειτουργία τους μέσα στο κείμενο. Σε ένα εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο επιβάλλεται οι εικόνες να συμμετέχουν μαζί με τις λέξεις στη διήγηση της ιστορίας (Γιαννικοπούλου, 2008). Κάθε εικόνα είναι μέρος μιας σειράς εικόνων, οι οποίες είναι τοποθετημένες σε διαδοχική σειρά με σκοπό τη νοηματοδότηση της ιστορίας.

Εκείνο που χαρακτηρίζει και διακρίνει το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο από άλλα πολυτροπικά είδη δεν είναι η απλή παρουσία του εικονιστικού κώδικα δίπλα στο λεκτικό, αλλά η ύπαρξη ενός αυθεντικού εικονιστικού κειμένου που στέκεται σε βάση ισοτιμίας και αμοιβαίας εξάρτησης με το λεκτικό. Έτσι, καθώς απομακρυνόμαστε από το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, όπου η εικόνα μεταφράζει σε μια άλλη τροπικότητα επιλεγμένα μέρη του, και μεταφερόμαστε προς το εικονοβιβλίο, όπου λέξεις και εικόνες συνεργάζονται στην αφήγηση μιας ιστορίας, βρισκόμαστε μπροστά σε μια πλουραλιστική αφήγηση, η οποία προκειμένου να «χτίσει» μια ιστορία, απαιτεί την ύπαρξη δύο κωδίκων, των οποίων οι μεταξύ τους σχέσεις καλύπτουν ποικίλες διαφορετικές δυνατότητες (Γιαννικοπούλου, 2008).

Η όλη εμφάνιση ενός βιβλίου πρέπει να είναι όσο γίνεται προσεγμένη, για να προκαλεί το παιδικό ενδιαφέρον. Η τεχνική του τυπώματος, η υφή του χαρτιού, το μέγεθος, το όμορφο εξώφυλλο συντελούν στην αισθητική καλλιέργεια και προσελκύουν το μικρό παιδί. Το βιβλίο είναι το μέσο που θα συντελέσει στην ολοκληρωμένη και σφαιρική ανάπτυξη του ατόμου (Παπανικολάου & Τσιλιμένη, 1992).

Μέσα από ένα μονοπάτι δημιουργικής σύνδεσης, η σχέση λέξεων και εικόνων, η πληροφορία που προέρχεται από δύο διαφορετικές πηγές (κείμενο και εικόνα) αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Αυτή οδηγεί τον αναγνώστη-θεατή στην αντικειμενική γνώση και τη βαθιά κατανόηση του κόσμου που τον περιβάλλει και θεμελιώνει παράλληλα την εμπιστοσύνη και την αγάπη, που αποτελούν απαραίτητα συστατικά μιας ομαλής κοινωνικής συμβίωσης (Σιβροπούλου 2003).

2.5 Η συμβολή των εικόνων στο παραμύθι

Μέσα από ένα παραμύθι μπορεί το παιδί να εμπλουτίσει τη γλώσσα του, να εκτεθεί σε μια εμπειρία δημιουργικότητας και να ανακαλύψει τη σημασιολογική αφθονία των λέξεων. Διαβάζω σημαίνει αποκωδικοποιώ, ανακαλύπτω τη συνάφεια με τους γύρω μου, το περιβάλλον, το εγώ μου. Σημαντική θεωρείται και η αξιοποίηση της εικονογράφησης ενός παραμυθιού. Ο εικονικός τρόπος επικοινωνίας προσφέρεται στις μικρές ηλικίες, επειδή οι μαθητές δεν έχουν κατακτήσει ακόμη τη δεξιότητα της ανάγνωσης. Έτσι, η εικόνα στις μικρές αυτές ηλικίες αποτελεί ένα πολύ αγαπητό γνώρισμα των βιβλίων και προσφέρεται για ανάπτυξη και παραγωγή προφορικού λόγου. Τα παιδιά μπορούν να ερμηνεύουν τις εικόνες με τον δικό τους τρόπο. Βιώνουν και μαθαίνουν τον κόσμο μέσα από αυτές, προσφέρουν περισσότερα ερεθίσματα στη φαντασία τους και επηρεάζουν την ψυχολογία τους. Οι εικόνες αποτελούν πρωταρχική μορφή ανάγνωσης, την απλούστερη και πιο άμεση η οποία πραγματοποιείται χωρίς την απαραίτητη συνύπαρξη κειμένου (αφήγηση με εικόνες).

Στα εικονογραφημένα βιβλία χωρίς κείμενο (wordless ή silent books), οι εικόνες παρατίθενται σε σειρά, δημιουργώντας μια συνοχή στην αφήγηση της ιστορίας. Ο αναγνώστης εστιάζει στην παρατήρηση της εξέλιξης και στη συνέχεια της αφήγησης (Τσιλιμένη, 2011).

Τα παιδιά αποκτούν πληροφορίες τόσο από τις λέξεις όσο και από τις εικόνες. Τόσο ο συγγραφέας όσο και εικονογράφος παρέχουν στοιχεία που δίνουν πληροφορίες. Ο συγγραφέας χρησιμοποιεί ήχους και λέξεις προκειμένου τα παιδιά να εμπλουτίσουν τη γλώσσα τους και να αποκτήσουν σαφείς πληροφορίες. Ο εικονογράφος χρησιμοποιεί γραμμές, σχήματα, χρώματα, προκειμένου να μεταφέρει πληροφορίες και να ζωντανέψει τα αισθήματά τους. Τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν πλούσιες οπτικές πληροφορίες όταν τα ενθαρρύνουμε να προσέξουν και να σχολιάσουν: *Τι βλέπουν στην εικόνα;* (ανθρώπους, αντικείμενα, σκηνικά), *Πού βρίσκονται τα πράγματα στην εικόνα;* (η θέση των αντικειμένων μπορεί να απεικονίζει, ανάμεσα στα άλλα, και τη σχετική σημασία τους), *Πώς είναι φτιαγμένα τα αντικείμενα;* (το υλικό που χρησιμοποιήθηκε). Γενικά, είναι αποδεκτό πως η πληροφορία που προέρχεται από δύο διαφορετικές πηγές (κείμενο – εικόνα) είναι ιδιαίτερα σημαντική. Αυτή οδηγεί τον αναγνώστη στην αντικειμενική γνώση και πληροφόρηση, στην κατανόηση του κόσμου που τον περιβάλλει και μεταφέρει παράλληλα μηνύματα και αξίες της ζωής (Σιβροπούλου, 2003: 214).

Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μαθαίνουν πώς να μιλούν για τις εικόνες μέσα από τα εικονογραφημένα βιβλία. Οι ίδιες εικόνες επανέρχονται ξανά και ξανά κάθε φορά αναδύοντας τις ίδιες λέξεις, τον ίδιο λόγο από παιδί και γονιό. Η ρουτίνα είναι σημαντική σε όλες αυτές τις αλληλεπιδράσεις. Το παιδί αποκτά τα γλωσσικά μέσα για να μιλήσει για μια δεδομένη εικόνα και η επαναλαμβανόμενη συζήτηση πάνω στην ίδια εικόνα του επιτρέπει να δοκιμάσει αργότερα και μόνο του (Lewis, 2001).

Όταν τα παιδιά μαθαίνουν από τους γονείς και τους φροντιστές τους πώς να χειριστούν, να παρατηρήσουν, να διαβάσουν και να ερμηνεύσουν τις εικόνες στα εικονογραφημένα βιβλία, το κάνουν σε ένα πλαίσιο ρουτίνας, που περιλαμβάνει πρακτικές, τρόπους καθίσματος, μοίρασμα της προσοχής και του βλέμματος, αλλαγή σελίδας, υπόδειξη των εικόνων και ούτω καθεξής, στα οποία ενσωματώνονται η διαδικασία της συνομιλίας, η εναλλαγή σειράς και η ανταλλαγή πληροφοριών (Lewis, 2001).

Αλλά και σε μεγαλύτερες ηλικίες, μπορεί αυτό να επιτευχθεί, αν οι μαθητές εκπαιδευτούν κατάλληλα στην «ανάγνωση της εικόνας», καθώς ως γνωστό, η εικόνα είναι πολυτροπική, δυναμική, προσφέρει πολλές προσεγγίσεις και πολλές φορές η θέση της είναι ισχυρότερη από αυτή του κειμένου. Με δεδομένο ότι το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο εξυπηρετεί πολλαπλές παιδαγωγικές ανάγκες, με κυριότερες τη γνωστική και αισθητική, η αξιοποίηση της εικόνας μπορεί

να αποτελέσει το έναυσμα για την κινητοποίηση των μαθητών σε ενδιαφέρουσες και ωφέλιμες παιδαγωγικές δραστηριότητες (Ντούλια, 2010).

Τα ενδοκειμενικά και εικονογραφικά στοιχεία αποτελούν ερέθισμα για τους μαθητές, οι οποίοι με κατάλληλη παρώθηση και εκπαίδευση προσπαθούν να τα ερμηνεύσουν και να τα αποκωδικοποιήσουν. Με άλλα λόγια λειτουργεί ως ερέθισμα για να αναπτύξει το παιχνίδι της μυθοπλασίας και της διήγησης. Στη συνέχεια, με κατάλληλες ερωτήσεις ο εκπαιδευτικός μπορεί να περάσει στην επεξεργασία του κειμένου, την ανασύνθεση και την περαιτέρω επεξεργασία, που μπορεί να περιλαμβάνει ασκήσεις μεταγραφής και διακειμενικές εργασίες και μεταπλάσεις, διασκευές των κλασικών παραμυθιών, παιχνίδια ανατροπής και γενικά δραστηριότητες υψηλού γνωστικού και μεταγνωστικού επιπέδου. Η ανασύνθεση του κειμένου μέσα από την μυθοπλαστική εικόνα αποτελεί δραστηριότητα που προάγει τη μαθησιακή διαδικασία, βοηθά το παιδί στην κατανόηση χωροχρονικής τοποθέτησης και αλληλουχίας των γεγονότων σε εξελικτική σειρά, καλλιεργεί και εξασκεί τον μαθητή στην παρατήρηση, οξύνει την αντίληψή του, ενεργοποιεί την ανακάλυψη, αναπτύσσει την ικανότητα εύρεσης αιτιατών σχέσεων και συμβάλλει στην άσκηση των παιδιών στη δημιουργία και έκφραση ιδεών, ενώ παράλληλα τα βοηθά στην ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας για την επιλογή τους. (Ντούλια, 2010).

Όπως αναφέρει η Α. Ντούλια (2010) η εικόνα μπορεί επίσης να λειτουργήσει και ως ερέθισμα για τη γνωριμία των παιδιών με την τέχνη της εικονογράφησης και τις διάφορες τεχνικές και τα υλικά που χρησιμοποιούνται. Έτσι το παιδί μπορεί να έρθει σε επαφή με διαφορετικές εικαστικές προσεγγίσεις και τεχνοτροπίες φυσικά και αβίαστα (κολλάζ, τέμπερα, ακουαρέλλα, υδατογραφίες, γκραβούρες).

Το παιδί παρακολουθεί την εξέλιξη της αφήγησης μέσα από τις εικόνες. Έτσι, οργανώνονται μέσα του οι έννοιες του χρόνου, της αιτιότητας και της συνέπειας. Ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται μια εικόνα προκαλεί διάφορα συναισθήματα (χαρά, φόβο, περιέργεια...) (Παπανικολάου & Τσιλιμένη, 1992).

Για να είναι η εικονογράφηση παιδαγωγικά και αισθητικά κατάλληλη θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τα εξής:

- Η εικόνα πρέπει να συντελεί στην ανύψωση της αισθητικής αντίληψης του παιδιού.
- Το κάθε παιδί έχει τον ατομικό του ρυθμό και κρατά ό,τι του ταιριάζει από την εικόνα. Εκείνο όμως που το ενδιαφέρει περισσότερο είναι το περιεχόμενο και όχι η τεχνοτροπία της εικόνας.
- Δεν έχει αποσαφηνιστεί ποιο είδος προτιμούν τα παιδιά. Το παιδί εκπαιδεύεται ώστε να κατανοήσει και να αποκρυπτογραφήσει την εικόνα.

- Η εικόνα θα πρέπει να είναι δομημένη με τέτοιο τρόπο, ώστε να δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να ανιχνεύει το μήνυμά της και να φτάνει μ' έναν έμμεσο τρόπο σ' αυτό.
- Η κίνηση και η δράση θα πρέπει να είναι κύρια χαρακτηριστικά της εικόνας.
- Η εικόνα πρέπει να βρίσκεται σε αρμονική σχέση μ' όλα τα άλλα στοιχεία του βιβλίου, δηλαδή το ύφος, το κείμενο, το σχήμα του βιβλίου, ακόμη και με το περιεχόμενο.
- Τα μικρά παιδιά δεν ενδιαφέρονται για λεπτομέρειες, καθώς και για τους κανόνες οπτικής και συμμετρίας.

Η λέξη και η εικόνα παίζουν έναν συμπληρωματικό ρόλο στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού. Στην ηλικία των τριών ετών η εικόνα προσλαμβάνεται ως λέξη και τα παιδιά αρκούνται στα βιβλία με εικόνες. Με αυτόν τον τρόπο «διαβάζουν» την εικόνα και κατανοούν το περιεχόμενο της ιστορίας. Η ύπαρξη του κειμένου προορίζεται για ανάγνωση από τους ενήλικες. Τα παιδιά, έτσι, σταδιακά κατανοούν τη σύνδεση του προφορικού και του γραπτού λόγου (Παπανικολάου & Τσιλιμένη, 1992).

Τα βιβλία προσφέρουν ευχαρίστηση ακόμη και σε παιδιά βρεφικής ηλικίας από τη στιγμή που μπορούν να τα κρατούν και να τα κοιτούν μαζί με τους γονείς ή τους φροντιστές τους. Ενδιαφέρονται συχνότερα για βιβλία χωρίς λέξεις, βιβλία με ήχους ή παιδικά τραγούδια (Gillen, 2003). Από την προσχολική ηλικία, το παιδί, ως αναγνώστης εικόνων και ως ακροατής ιστοριών έρχεται σε εποικοδομητική επαφή με τη λογοτεχνία ξεφυλλίζοντας βιβλία ή ακούγοντας έναν ενήλικο να ελέγχει έναν κόσμο λεκτικών συμβόλων, καθημερινών εμπειριών, επιθυμιών και ονείρων (Καλογήρου, 2001).

Η πρακτική της προσθήκης εικόνων που συνοδεύουν ή διευρύνουν το κείμενο επεκτείνοντας το νόημά του πέρα από το δεσμευτικό συνταίριασμα των λέξεων, βρίσκει ιστορικά την αρχή της στα χρόνια του ευρωπαϊκού διαφωτισμού, για να αποτελέσει σήμερα εμφανές διακριτικό γνώρισμα των βιβλίων που απευθύνονται στα παιδιά της προσχολική ηλικίας, καθώς με βάση την εικόνα κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες: σε βιβλία μόνο με εικόνες, σε βιβλία εικονογραφημένα με μικρό ή μεγαλύτερο κείμενο με μεγάλα τυπογραφικά στοιχεία και σε βιβλία με ιστορίες και παραμύθια που τα διαβάζουν οι μεγάλοι στα παιδιά και έχουν πλούσια εικονογράφηση. Η κυριαρχία της εικόνας, η χρήση της οποίας έχει αναλυτικά και επανειλημμένα υποδειχθεί στο χώρο του νηπιαγωγείου, καθώς έχει αποτελέσει κοινό τόπο ότι ο εμπλουτισμός του προφορικού λόγου και με εποπτικό υλικό κάνει την αφήγηση πιο ελκυστική, κατανοητή και ευκολομνημόνευτη (Πάτσιου, 2001).

Η προσφορά πλούσιων, ποικίλων και διαφορετικών δειγμάτων προφορικής και γραπτής γλώσσας αναδεικνύεται σε μια βασική προτεραιότητα κατά τη διάρκεια της προσχολικής

εκπαίδευσης. Το παιδί είναι σημαντικό να συναντηθεί με κείμενα με ανεπτυγμένες συντακτικές δομές, πλούσιο λεξιλόγιο και διαφορετικές χρήσεις της γλώσσας, που τοποθετούν τις γνωστές και άγνωστές του λέξεις σε καινούρια συμφραζόμενα (Πάτσιου, 2001). Όπως ο λόγος παραμένει για αρκετό διάστημα ένα παιχνίδι εξερεύνησης και καθαρής απόλαυσης, το ίδιο θα μπορούσε να γίνει με την επαφή του παιδιού με τη λογοτεχνία στο Νηπιαγωγείο. Το παιχνίδι, όπως η λογοτεχνία και το παιδί βρίσκονται και δρουν ανάμεσα στη φαντασία και την πραγματικότητα (Αναγνωστοπούλου, 2001). Η ανάγνωση ή η αφήγηση ιστοριών, η δραματοποίηση, η επαφή των παιδιών με τη λογοτεχνία βοηθούν στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου. Άπειρες δυνατότητες δίνονται στη νηπιαγωγό που προκαλώντας τα παιδιά να εκφραστούν, θα τα βοηθήσει στην πληρέστερη γνώση του προφορικού λόγου. Για παράδειγμα, το κουκλοθέατρο ή οι μαριονέτες θα κάνουν πολλά νήπια να εκφράσουν τα συναισθήματα, τις ιδέες, τις προτιμήσεις τους (Γιαννικοπούλου, 1998).

Η ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά από τους ενήλικους του περιβάλλοντός τους δεν ακολουθεί ένα ενιαίο σχήμα, αλλά διαφέρει από άνθρωπο σε άνθρωπο και από περίσταση σε περίσταση. Συνήθως ο ενήλικος αναγνώστης κινείται ανάμεσα σε δυο αντίθετους πόλους: τη *διεπιδραστική ανάγνωση* που περιλαμβάνει αρκετή συζήτηση κατά τη διάρκεια του διαβάσματος, και την *παράσταση-ανάγνωση*, όπου η ιστορία αντιμετωπίζεται ως μια συμπαγής, συνεχής εμπειρία. Προϋπόθεση αποτελεσματικότερης ανάγνωσης ιστοριών αποτελεί η *ενεργητική συμμετοχή* του παιδιού στη διαδικασία της ανάγνωσης. Όσο περισσότερο εμπλέκεται το μικρό παιδί στην ανάγνωση της ιστορίας, τόσο πιο πολύ ωφελείται από αυτήν. Ανάμεσα στους τρόπους συμμετοχής του μικρού ακροατή συγκαταλέγεται ο σχολιασμός γεγονότων, η πρόβλεψη της εξέλιξης, η εικονογράφηση κάποιας σκηνής και άλλα. Έτσι, αρχίζοντας, από το απλό γύρισμα της σελίδας και την παρατήρηση των εικόνων, μπορούμε να φτάσουμε μέχρι τη σύνδεση της ιστορίας με γεγονότα της ζωής τους, τη δική τους εκδοχή για το τέλος της ιστορίας ή την επανάληψη από τα ίδια τα παιδιά σταθερών φράσεων, ενσωματωμένων ποιημάτων και στερεότυπων μοτίβων. Τα κλιμακωτά, λεγόμενα, παραμύθια όπου η επανάληψη αποτελεί βασικό δομικό τους στοιχείο, καθώς και ιστορίες με επαναλαμβανόμενες έμμετρες φράσεις (για παράδειγμα η φράση «θα φυσηξω, θα φυσηξω, το σπιτάκι θα γκρεμισω» από το παραμύθι «Τα τρία γουρουνάκια») ενδείκνυνται για τη συμμετοχή του παιδικού ακροατηρίου στην αφήγησή τους (Γιαννικοπούλου, 1998).

Κεφάλαιο 3: Γλωσσικές ικανότητες και εικονογραφημένο παραμύθι

3.1 Το Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου

Στην προσχολική, όπως και στην πρώτη σχολική ηλικία, το Πρόγραμμα Σπουδών στηρίζεται στη θεωρητική προσέγγιση του *αναδυόμενου γραμματισμού* (emerging literacy), όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο τα νήπια προσεγγίζουν και εξοικειώνονται με τα κείμενα του περιβάλλοντός τους. Ο αναδυόμενος γραμματισμός αφορά τις στάσεις και συμπεριφορές που αναπτύσσουν τα παιδιά καθώς έρχονται σε επαφή με κείμενα, προφορικά ή γραπτά του περιβάλλοντός τους, καθώς και τη διαδικασία παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου μέσα από καθημερινές διαδικασίες. Σύμφωνα με τη θεωρητική προσέγγιση του αναδυόμενου γραμματισμού, η εκπαιδευτικός βοηθάει το παιδί να κατανοήσει και να συστηματοποιήσει όλες τις προηγούμενες εμπειρίες του σε σχέση με τη γλώσσα και αναδεικνύει τους φυσικούς, καθημερινούς τρόπους με τους οποίους το παιδί ανακαλύπτει τη γλώσσα. Ανιχνεύονται οι εμπειρίες και οι δεξιότητες των μαθητών, ώστε να σχεδιάζονται δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της ομάδας και αξιοποιούνται οι προηγούμενες εμπειρίες των νηπίων για την απόκτηση νέας γνώσης (ΙΕΠ, 2014: 99).

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου το σχολείο καλείται να υποστηρίξει τα παιδιά να οργανώσουν τον προφορικό τους λόγο ώστε να εναρμονίζεται περισσότερο με τα ζητούμενα στις εγγράμματες κοινωνίες που ετοιμάζονται να ζήσουν. Οι ικανότητες που είναι καλό να κατέχουν για την ομαλή τους ένταξη σε αυτές είναι οι ακόλουθες:

- Να συμμετέχουν σε συζητήσεις παίρνοντας διαδοχικά τον λόγο και αναλαμβάνοντας ρόλους ομιλητή και ακροατή.
- Να διηγούνται προσωπικές τους εμπειρίες, επιδιώκοντας να τηρούν τη διαδοχική σειρά των γεγονότων.
- Να αφηγούνται παραμύθια και ιστορίες.
- Να περιγράφουν αντικείμενα και γεγονότα.
- Να δίνουν εξηγήσεις για τις ενέργειες τους και να αιτιολογούν τις απόψεις και τις πράξεις τους.
- Να επιχειρηματολογούν και να διαπραγματεύονται για να πείσουν τους άλλους για τις επιλογές και τις αποφάσεις τους.

Είναι φανερό ότι ο/η νηπιαγωγός είναι ο κεντρικός άξονας των δραστηριοτήτων στο σύγχρονο νηπιαγωγείο ως χώρος εκπαίδευσης.

Ο/Η νηπιαγωγός οφείλει να:

- Κεντρίζει τα ενδιαφέροντα τους και να παροτρύνει τα νήπια στην αυτενέργεια και την αυθόρμητη δημιουργική έκφραση.
- Προάγει τη γλωσσική τους εξέλιξη με ανάλογες δραστηριότητες μαθαίνοντάς τα να συμμετέχουν σωστά στη συζήτηση.
- Υποβοηθάει στην ανάπτυξη της αισθητικής καλλιέργειας με τη μουσική, (ακρόαση εκλεκτής μουσικής), τη λογοτεχνία (ανάγνωση απλών ιστοριών, αξιόλογων παιδικών λογοτεχνικών κειμένων και ποιημάτων) και τη ζωγραφική (παρουσίαση ζωγραφικών έργων).

Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο των πρωινών δραστηριοτήτων προφορικού λόγου ο/η νηπιαγωγός μπορεί να αφηγηθεί την αρχή κάποιων γνωστών παραμυθιών και στη συνέχεια, αφού τα παιδιά χωριστούν σε ομάδες (ομαδοσυνεργατική μάθηση) να συνεχίσουν τα ίδια την αφήγηση. Σε αυτή την περίπτωση, είναι φανερό ότι θα πρέπει να απουσιάζουν τα σχόλια για τις ενδεχόμενες διαφορετικές εκδοχές στην εξέλιξη του μύθου και της δράσης των ηρώων από την πλευρά του ενήλικου αναγνώστη. Ακόμη, μπορεί να δώσει στα παιδιά εικόνες γνωστών παραμυθιών και να τα καλέσει να επιλέξουν μερικές από αυτές, ζητώντας τους να συνεχίσουν την προσωπική τους άποψη για την έκβαση της υπόθεσης και για τη δράση των ηρώων. Με αυτόν τον τρόπο, ο/η νηπιαγωγός είναι δυνατόν να καταγράψει την αφηγηματική και γλωσσική εξέλιξη των παιδιών από μήνα σε μήνα, να παρακολουθεί τα στάδια νοητικής και συναισθηματικής ανάπτυξής τους για να παρεμβαίνει και να βοηθά παιδαγωγικά τα παιδιά, αλλά και εκπαιδευτικά (Μαλαφάντης, 2006).

Ο/Η νηπιαγωγός φέρει την ευθύνη να μπορεί να κρίνει και να επιλέξει τι θα διδαχθεί, αλλά και πώς θα διδαχθεί στα παιδιά. Θα πρέπει να επιλέγει από τον έντεχνο λόγο λογοτεχνικά κείμενα που θα βοηθήσουν το παιδί να διαμορφώσει ολοκληρωμένη προσωπικότητα, αλλά και να δεχθεί στο μέλλον κείμενα πιο πολύπλοκα και πιο ουσιαστικά. Θα πρέπει να λάβει υπόψη της, τις ανάγκες του νηπίου :

- Ατομικές ανάγκες
- Τοπικές ανάγκες,
- Κοινωνικές ανάγκες και
- Πανανθρώπινες ανάγκες.

Η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας προωθείται όταν τα παιδιά:

- Μοιράζονται παραδοσιακές ιστορίες και σύμβολα από τον πολιτισμό τους.
- Αναπαριστούν γνωστές ιστορίες ή δημιουργούν και εξερευνούν φανταστικούς κόσμους χρησιμοποιώντας τις τέχνες (π.χ. σχέδιο, ζωγραφική, γλυπτική, θέατρο, χορό και κίνηση) και τις νέες τεχνολογίες.

- Εφευρίσκουν σύμβολα και συνδυασμούς κατασκευής γραπτών μηνυμάτων (π.χ. ζωγραφιές, ψευδογράμματα, μη συμβατική χρήση των γραμμάτων).
- Δημιουργούν μηνύματα για να επικοινωνήσουν με άλλους για διάφορους λόγους και σε διάφορες περιστάσεις (π.χ. σημειώματα, γράμματα, κάρτες, e-mail).

Και επίσης όταν οι ενήλικοι (εκπαιδευτικοί και γονείς):

- Λειτουργούν οι ίδιοι ως μοντέλα, χρησιμοποιώντας όλα τα διαφορετικά συμβολικά συστήματα στην επικοινωνία τους με τα παιδιά.
- Ανταποκρίνονται άμεσα στα *γραπτά* κείμενα των παιδιών: τους δίνουν σημασία, απαντούν σε αυτά, συζητούν μαζί τους για το νόημα που μεταφέρουν κλπ.
- Δημιουργούν περιβάλλοντα - στο νηπιαγωγείο και στο σπίτι - που παρέχουν πολλά και διαφορετικά δείγματα έντυπου λόγου (ΙΕΠ, 2014: 12).

Όπως σημειώνει ο Μαλαφάντης (2006: 160), «στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, που ακολουθούν το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), μπήκαν σε εφαρμογή από το σχολικό έτος 2006-2007 και ισχύουν έως σήμερα, το παραμύθι μπορεί να αξιοποιηθεί σε ποικίλους τομείς. Αφενός εντάσσεται λειτουργικά στο γλωσσικό μάθημα, για την επίτευξη του εγγραμματισμού και αφετέρου λειτουργεί, ως αφορμή για την εφαρμογή σχεδίων εργασίας σε όλα τα μαθήματα. Ακόμη, γίνεται σύνδεση της λογοτεχνίας με το παιχνίδι και μπορούν τα κείμενα αυτά να συνοδεύονται από παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας, τόσο στην τάξη, όσο και στο χώρο της βιβλιοθήκης, ή όπου αλλού προσφέρεται, με απώτερο σκοπό την ψυχαγωγία και την καλλιέργεια του συναισθήματος». Στη νηπιακή ηλικία το παραμύθι προσελκύει εύκολα την προσοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών και αποτελεί την πιο ευχάριστη ψυχαγωγία ενώ οι παιδαγωγικοί και διδακτικοί στόχοι επιτυγχάνονται πιο εύκολα με την ένταξη και τη χρησιμοποίησή του στο καθημερινό σχολικό πρόγραμμα (Μαλαφάντης, 2006).

3.2 Ανάπτυξη και βελτίωση του προφορικού λόγου μέσω του παραμυθιού

Το παραμύθι αξιοποιείται στο γλωσσικό μάθημα, χωρίς τη χρήση λεκτικών ασκήσεων. Προσφέρει ξεχωριστή αναγνωστική τέρψη, συμβάλλει στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου, καθώς η γλωσσική δομή του είναι περισσότερο κατανοητή και κατάλληλη για τα μικρά παιδιά. Ο μαθητής ανάλογα με την ηλικία του και το γνωστικό του επίπεδο μπορεί να κινηθεί από την απλή περιγραφή των δραστηριοτήτων του ήρωα κατά τη χρονική ακολουθία, μέχρι την πιο αναπτυγμένη

περιγραφή τους, που μπορεί να περιέχει συγκρούσεις, υπερβάσεις εμποδίων και αναφορές στο παρελθόν ή στο μέλλον. Αξιοποιείται επίσης η δομή του παραμυθιού, δηλαδή το χωροχρονικό πλαίσιο, οι ήρωες – τα δρώντα πρόσωπα, το πρόβλημα, η λύση του προβλήματος και το επιμύθιο. Το παραμύθι μεταφέρει τα παιδιά σε έναν θαυμαστό κόσμο, τα τέρπει και ταυτόχρονα τα διδάσκει, διεγείρει τη φαντασία τους, αναπτύσσει τη συναισθηματικότητά τους, την προσοχή και την μνήμη τους ενώ ανοίγει νέους δρόμους στη σκέψη τους (Μαλαφάντης, 2006).

Τα προσχολικά περιβάλλοντα παρέχουν μεγάλη ποικιλία πραγματικών απαιτήσεων που θα βοηθήσουν τα παιδιά να προετοιμαστούν για τον ιδιαίτερο πραγματισμό της ομιλίας στην τάξη και τον αλφαριθμητισμό. Το να εκθέτουμε τα παιδιά στην καλή λογοτεχνία είναι ένας σημαντικό τρόπος να συσχετίσουν την προσωπική τους γλώσσα με εκείνη των βιβλίων που τους διαβάζονται. Η εικονογράφηση σε μεγάλα βιβλία βοηθά τα παιδιά στη στρατηγική της πρόβλεψης.

Όπως αναφέρει η Κουτσουβάνου (2000) τα μεγάλα βιβλία με εικονογράφηση επιτρέπουν στα παιδιά να ανακαλύπτουν τις σχέσεις ανάμεσα στις λέξεις που βλέπουν και που ο/η νηπιαγωγός διαβάζει. Πριν την ανάγνωση της ιστορίας είναι σημαντική η συζήτηση με τα παιδιά για ιδέες σχετικές με την ιστορία, ώστε να τους δοθεί η ευκαιρία να συγκροτούν την ιστορία, να κοιτούν το εξώφυλλο και να κάνουν προβλέψεις. Όταν τα παιδιά θα διηγηθούν ξανά την ιστορία με δικά τους λόγια, είναι σαν να ξαναγράφουν την ίδια την ιστορία. Η μεγαλόφωνη ανάγνωση βιβλίων στα παιδιά αποτελεί μια από τις σημαντικότερες εμπειρίες και ευκαιρίες για την προφορική και αναγνωστική επικοινωνία μέσα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον όπου τα παιδιά ενθαρρύνονται, μοιράζονται τις ιστορίες τους και αναπτύσσουν σχέσεις αγάπης με την ανάγνωση.

Το παραμύθι αποτελείται συνήθως από μια εισαγωγή, τη διαδοχή και το συμπέρασμα. Με τις εκφράσεις «μια φορά κι έναν καιρό», «και έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα» καθώς και με λέξεις όπως «αργότερα», «στη συνέχεια», «τελικά» και άλλες, το παιδί αντιλαμβάνεται τη χρονική αλληλουχία των γεγονότων και μαθαίνει να χρησιμοποιεί σωστά παρελθοντικούς, παροντικούς και μελλοντικούς χρόνους.

Προκειμένου να γίνουν πιο κατανοητά τα παραπάνω θα αναλύσουμε ένα παραμύθι εστιάζοντας στα σημεία που αφορούν τη βελτίωση του προφορικού λόγου των παιδιών.

Ανάλυση του παραμυθιού «Τα τρία γουρουνάκια»

Χρονική αλληλουχία

Ξεφυλλίζοντας από την αρχή το παραμύθι το παιδί μόνο από την εικονογράφηση χωρίς να ακούσει το παραμύθι καταλαβαίνει την σωστή χρονική σειρά των γεγονότων. Πρώτα ο λύκος πήγε

στο γουρουνάκι που είχε φτιάξει το σπίτι από τα άχυρα, μετά πήγε στο γουρουνάκι που είχε φτιάξει το σπίτι του με τα ξύλα και τέλος, σε αυτό που είχε φτιάξει το σπίτι του με τα τούβλα.

Περιγραφική ικανότητα

Με τη χρήση των εικόνων το παιδί μπορεί να περιγράψει το μέρος που βρίσκονται τα ζώα, τα κτίρια, τα χρώματα, τις ενέργειες τι κάνει ο λύκος, τι κάνει ή πως νοιώθει το κάθε γουρουνάκι. Μέσω αυτής της διαδικασίας βελτιώνεται η περιγραφική ικανότητα των παιδιών.

Ενίσχυση Διαλόγου

Αφού το παιδί ακούσει το παραμύθι, στη συνέχεια μπορούμε να κάνουμε διάλογο για τα γουρουνάκια ή τον κακό λύκο ή να διατυπώσουμε ερωτήσεις σχετικά με το τι έγινε ή με τα συναισθήματα του κάθε γουρουνιού. Με αυτό τον τρόπο το παιδί καλλιεργεί τον διάλογο και μαθαίνει να διατυπώνει σωστά ερωτήσεις.

Μνήμη

Στην πρώτη ακρόαση το παιδί είναι πιθανό να μην θυμάται το υλικό που χρησιμοποίησε το κάθε γουρουνάκι για να φτιάξει το σπίτι αλλά ακούγοντάς το κι άλλες φορές βελτιώνει την μνήμη του και μεταφέρει περισσότερες πληροφορίες για το κείμενο.

Κριτική σκέψη

Τα παιδιά μπορούν να κρίνουν αν αυτό που έκανε ο λύκος ήταν καλό ή κακό, να πουν τι τους άρεσε και τι όχι στο παραμύθι. Επίσης, μπορούν να εκφράσουν τις δικές τους σκέψεις και συναισθήματα.

Συμπλήρωση κενών

Ενισχύουμε την δημιουργικότητα και τον αυτοσχεδιασμό των παιδιών. Παραλείπουμε κάποιες λέξεις από το παραμύθι και ζητάμε από τα παιδιά να συμπληρώσουν τα κενά με λέξεις που ταιριάζουν. Επιπρόσθετα, μπορούμε να τους ζητήσουμε να δώσουν ένα δικό τους τέλος για το παραμύθι.

Φωνολογική ενημερότητα

Το παιδί αντιλαμβάνεται ότι οι προτάσεις αποτελούνται από λέξεις. Οι λέξεις αποτελούνται από συλλαβές και οι συλλαβές αποτελούνται από φωνήματα. Το παραμύθι προσφέρει πολλές ευκαιρίες για φωνολογική επίγνωση. Μπορούμε να ζητήσουμε στο παιδί να μετρήσει τις λέξεις μιας πρότασης από το παραμύθι (πχ. ο λύκος πήγε πρώτα στο γουρουνάκι που έφτιαξε το σπίτι του με τούβλα. Η πρόταση αυτή αποτελείται από 13 λέξεις), ή τις συλλαβές μια λέξης (πχ. Άχυρο).

Το να κάνουν τα παιδιά αρχικές υποθέσεις σχετικά με το φωνημικό χαρακτήρα της γλώσσας. Να συνειδητοποιήσουν ότι οι λέξεις που χρησιμοποιούν αποτελούν τα δομικά στοιχεία των

προφορικών τους κειμένων και το να συνειδητοποιήσουν μέσα ότι οι λέξεις απαρτίζονται από μικρότερα κομμάτια, τις συλλαβές και τα φωνήματα περιλαμβάνεται και στο πρόγραμμα σπουδών του Νηπιαγωγείου. Μέσα σε συνθήκες παιχνιδιού επεξεργάζονται γραπτά ερεθίσματα της τάξης και κάνουν υποθέσεις για τα σύμβολα που χρησιμοποιούνται για την απόδοση των ήχων (φωνημάτων). Αντιστοιχούν γραφήματα με φωνήματα της ελληνικής γλώσσας (βρίσκουν λέξεις σε κείμενα που έχουν συζητήσει στο νηπιαγωγείο που αρχίζουν με ένα συγκεκριμένο ήχο) (ΙΕΠ, 2014: 129).

Τα παιδιά με περιορισμένη φωνολογική επίγνωση, αντιμετωπίζουν προβλήματα στον χωρισμό των προτάσεων σε λέξεις, των λέξεων σε συλλαβές και των συλλαβών σε φωνήματα. Επιπρόσθετα, δυσκολεύονται στην εύρεση ομοιοκαταληξίας, στην σύνθεση φωνημάτων, στη διάκριση του είδους και της θέσης τους μέσα στις λέξεις και στην αντιστροφή τους. Η φτωχή φωνολογική επίγνωση οδηγεί σε δυσκολίες αποκωδικοποίησης και στην ευχέρεια της ανάγνωσης.

Σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, ο κύριος στόχος είναι να αναπτύξουν τους τέσσερις τομείς της γλωσσικής ανάπτυξης (φωνολογικό, μορφοσυντακτικό, σημασιολογικό και επικοινωνιακό) η χρήση πολυμέσων σε συνδυασμό με συζήτηση πάνω σε εικόνες και εικονογραφημένες ιστορίες μπορεί να δώσει το απαραίτητο ερέθισμα για τη σωστή κατάκτηση των τομέων αυτών, αποφεύγοντας τυχόν «λάθη».

3.3 Ο αφηγηματικός λόγος

Σημαντικό γλωσσικό επίτευγμα του παιδιού της προσχολικής ηλικίας είναι η ικανότητά του να αφηγείται ιστορίες. Οι ιστορίες μεταφέρουν μορφές κοινωνικών μηνυμάτων ή επιλύουν προσωπικά και κοινωνικά προβλήματα. Από την πλευρά της ψυχολογίας η λειτουργία των ιστοριών έχει σχέση με τον ρόλο τους στην αναδιοργάνωση της προσωπικής εμπειρίας. Τα παιδιά φτάνουν στο στάδιο της εννοιολογικής σκέψης περίπου στην ηλικία των πέντε ετών οπότε και τους δίνεται η δυνατότητα να δημιουργούν πραγματικές αφηγήσεις που έχουν όλα τα στοιχεία του αφηγηματικού λόγου (Τζουριάδου, 1995).

Ο αφηγηματικός λόγος είναι κάθε μορφή λόγου που παρουσιάζει ανθρώπινες εμπειρίες και δράσεις με τέτοιο τρόπο ώστε φαίνεται η αιτιώδης σχέση τους και η χρονική τους εξέλιξη. Τα παιδιά κατά τα πρώτα χρόνια της προσχολικής ηλικίας αρχίζουν να συνδέουν τα γεγονότα γραμμικά και κάποια στιγμή αργότερα, μέχρι την ηλικία των 6 ετών, μπορούν να πραγματοποιούν και αιτιολογικές συνδέσεις και να αναπτύξουν περαιτέρω την ικανότητά τους να αφηγούνται ιστορίες (Ράλλη, 2019). Ως αφηγηματικός λόγος μπορεί να οριστεί, η εκφορά τουλάχιστον δύο φράσεων με χρονολογική σειρά που αφορούν ένα γεγονός ή μια εμπειρία. Ακόμα, αφήγηση θεωρείται ο πεζός

λόγος που αποτελείται από ολοκληρωμένες προτάσεις που συνδέονται σε μια συνεκτική και πλήρη δήλωση και τον οποίο διαπερνούν αξίες και στόχοι της εκάστοτε κουλτούρας. Ο αφηγηματικός λόγος, εκτός από τον υπολογισμό της διαδοχής των γεγονότων, προϋποθέτει εφαρμογή της γνώσης για τον κόσμο, απαιτεί ικανότητα κατανόησης και παραγωγής μεγαλύτερων μονάδων κειμένου, ικανότητα διατήρησης του θέματος και ενσωμάτωσης του νοήματος στον λόγο. Μπορεί να προκύψει, είτε μέσω της αναδιήγησης μιας ιστορίας, είτε μέσω της ελεύθερης παραγωγής μιας ιστορίας.

Η καθημερινή επικοινωνία περιλαμβάνει συχνή ενασχόληση με την κατανόηση και την παραγωγή αφηγηματικού λόγου. Τα μικρά παιδιά ακούν και αναμένεται να κατανοούν τις επεξηγήσεις των ενηλίκων και τις ιστορίες που διαβάζουν ή τους αφηγούνται οι γονείς τους. Ακόμα, οι ενήλικες αναμένουν από τα παιδιά να μπορούν να αφηγηθούν τις δικές τους προσωπικές εμπειρίες ή φανταστικές ιστορίες. Συνεπώς, η ανάπτυξη της ικανότητας παραγωγής δομημένων αφηγήσεων αποτελεί ένα βασικό στοιχείο του προγράμματος σπουδών της προσχολικής και πρώτης σχολικής βαθμίδας, με στόχο τα παιδιά να κατακτήσουν επαρκείς αφηγηματικές δεξιότητες. Οι αφηγήσεις/αναδιηγήσεις δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν τη γλώσσα προτού μάθουν ανάγνωση καθώς, για να περιγράψει κάποιος ένα γεγονός, πρέπει να χρησιμοποιεί ξεκάθαρο λεξιλόγιο, κατάλληλες αντωνυμίες και κάποιους χρονικούς συνδέσμους (Κανέλλου, Κορβέση, Ράλλη κ.ά., 2016).

Σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο τα παραμύθια και οι δραστηριότητες που τα ακολουθούν, όπως τα παιχνίδια, τα παιχνίδια ρόλων, η δραματοποίηση παρέχουν ευκαιρίες στα παιδιά να χρησιμοποιούν διαφορετικούς συνδυασμούς της πολλαπλής νοημοσύνης τους, για την κατάκτηση της μάθησης. Τα παιδιά όταν αναλαμβάνουν ρόλους χρησιμοποιούν την κατάλληλη γλώσσα και το κατάλληλο στυλ, δοκιμάζουν νέες ιδέες, παρατηρούν τους άλλους τι κάνουν και εμπλουτίζουν τις εμπειρίες τους. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη δραματοποίηση των παραμυθιών μπορούν να ενθαρρύνουν τα παιδιά, να τους παρέχουν πληροφορίες, να τα παρακινήσουν να εκφραστούν. Μέσα από ένα καλά σχεδιασμένο παιχνίδι ρόλων, οι μαθητές είναι σε θέση να επικοινωνούν μεταξύ τους, τείνουν να ξεπεράσουν τους φόβους της γλωσσικής τους ανεπάρκειας και μπορούν να κάνουν την καλύτερη δυνατή χρήση των γλωσσικών δεξιοτήτων, που ήδη κατέχουν. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μαθητές να μιλήσουν, να επικοινωνήσουν, έστω και αν έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο, προωθώντας τη χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας. Η ενεργητική εμπλοκή των παιδιών στην ιστορία του παραμυθιού τα βοηθά να ενισχύσουν την κατανόηση του προφορικού λόγου με την ενεργοποίηση του εσωτερικού σημασιολογικού συστήματος και να μειώσουν τη νευρικότητα τους μέσα στην τάξη. Η ενσωμάτωση της ενεργητικής εμπλοκής των παιδιών στη μάθηση, διευκολύνει την ανάκληση της νέας λέξης, της έννοιας, ή της πληροφορίας. Μέσα από το

παραμύθι συχνά οι μαθητές καλούνται να υποδυθούν ρόλους, ή να εμπλακούν σε μια σειρά από σωματικές δραστηριότητες, οι οποίες εξυπηρετούν την ανάγκη των παιδιών για δράση και κίνηση, τους δίνουν ευκαιρίες να γνωρίσουν πλήρως τα μη λεκτικά στοιχεία της γλώσσας. Τα παιχνίδια στα οποία συμμετέχει το σώμα παρέχουν στα παιδιά πλούσιες εμπειρίες χρήσης της γλώσσας.

Η ανάγνωση παραμυθιών στα νήπια αποτελεί ένα ισχυρό μέσο, για να υποστηριχθούν στην απόκτηση λεξιλογίου και στην καλλιέργεια της γλωσσικής τους έκφρασης (Λαζαρίδου, 2014). Τα παιδιά μαθαίνουν να αφηγούνται επίσης μέσα στην οικογένειά τους, στο δεδομένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζουν. Οι αφηγήσεις των παιδιών διακρίνονται σε τέσσερα είδη: την εξιστόρηση, την περιγραφή, τις πληροφορίες και τις φανταστικές ιστορίες. Η εξιστόρηση αναφέρεται σε προηγούμενες εμπειρίες στις οποίες συμμετείχε το παιδί. Συνήθως, ένας ενήλικας που έχει μοιραστεί την ίδια εμπειρία με το παιδί του ζητά να μιλήσει γι' αυτή. Με την περιγραφή το παιδί εξηγεί κάποιο πρόσφατο ή αναμενόμενο γεγονός και κάποιες άλλες φορές καθοδηγεί τους άλλους σε παιχνίδια φαντασίας. Οι πληροφορίες είναι αυθόρμητες αφηγήσεις με τις οποίες τα παιδιά μοιράζονται τις εμπειρίες τους: «το ξέρεις αυτό». Σε αντίθεση με την εξιστόρηση εδώ ο ακροατής δεν μοιράζεται συνήθως την εμπειρία των πληροφοριών. Το ίδιο το παιδί ξεκινά την αφήγηση χωρίς απαραίτητα να του ζητηθεί από τον ενήλικα, όπως συμβαίνει στην εξιστόρηση. Αυτό κάνει τις πληροφορίες πιο προσωπικές. Τέλος, οι φανταστικές ιστορίες, παρόλο που είναι πλασματικές και μπορεί να ποικίλλουν ως προς το περιεχόμενο, διαθέτουν μια γνωστή και αναμενόμενη δομή ή πλοκή. Η πιο συνηθισμένη δομή είναι αυτή στην οποία ο βασικός χαρακτήρας πρέπει να ξεπεράσει μερικά προβλήματα ή προκλήσεις. Από την ηλικία των τριών ετών και μετά αναμένεται ότι τα παιδιά θα χρησιμοποιούν όλα τα είδη αφήγησης (Ράλλη, 2019: 268).

Ανεξάρτητα από τους παιδαγωγικούς στόχους των νηπιαγωγών τα μικρά παιδιά και κάθε ακροατής απολαμβάνουν και χαίρονται τον βασικό και κυρίαρχο στόχο κάθε αφήγησης, που δεν είναι άλλος από την ψυχαγωγία. Μέσα από αυτή αφομοιώνουν μηνύματα, αξίες, στοιχεία πολιτισμού, αυτογνωσία, γλωσσικές δομές και ανακαλύπτουν την γύρω πραγματικότητα που καλούνται να ενταχθούν. Η αφήγηση εξυπηρετεί έναν από τους πρωταρχικούς στόχους της εκπαίδευσης, την κοινωνικοποίηση, αλλά και γενικότερα τη διαχρονική ανάγκη του ανθρώπου για έκφραση και επικοινωνία (Τσιλιμένη, 2011).

3.4 Έρευνες για την ανάπτυξη του λόγου του παιδιού με τη χρήση του εικονογραφημένου παραμυθιού

Υπάρχει συμφωνία μεταξύ των μελετητών ότι η πρώιμη έκθεση και επαφή του παιδιού με τη λογοτεχνία συμβάλλει στις μεταγενέστερες επιδόσεις του στον τομέα της γλώσσας και κατ' επέκταση στις ακαδημαϊκές του επιδόσεις. Όπως σημειώνει η Μ. Καρπόζηλου (1994) η C. Chomsky εξετάζοντας την γλωσσική ικανότητα παιδιών ηλικίας πέντε έως δέκα ετών, έδειξε ότι υπήρχε ένας υψηλός θετικός συσχετισμός ανάμεσα στα στάδια γλωσσικής ανάπτυξης και στην προηγούμενη επαφή των παιδιών με λογοτεχνικά βιβλία στη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας. Επίσης, οι A. Ninio και J. Bruner (1978) έδειξαν ότι η υποστήριξη της γλωσσικής ανάπτυξης παιδιών από οκτώ έως δεκαοκτώ μηνών εκ μέρους των γονέων μπορούσε να πραγματοποιηθεί και με τη χρησιμοποίηση εικονοβιβλίων, για τη δημιουργία διαλόγου, στον οποίο σταδιακά και με τις κατάλληλες προσαρμογές μπορούσαν να συμμετέχουν τα νήπια. Οι διάφορες γλωσσικές δραστηριότητες που είναι δυνατόν να προηγηθούν, να ακολουθήσουν ή και να συνοδεύσουν την ανάγνωση ή αφήγηση ενός εικονογραφημένου βιβλίου, διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών (Τσιλιμένη, 2007). Για τον P. Nodelman (2009), το γεγονός ότι λέξεις όπως «αγελάδα» και «παπάκι» βρίσκονται στο πρώτο λεξιλόγιο του παιδιού, το οποίο αναγνωρίζει τις αντίστοιχες εικόνες τους πριν ακόμη μάθει αντικείμενα από το οικείο χώρο του, αποδεικνύει την πετυχημένη μάθηση μέσα από τις συμβάσεις του εικονογραφημένου βιβλίου.

Όπως αναφέρει η Καρπόζηλου (1994), η ομάδα του Gordon Wells που ερεύνησε την επίδραση της ανάγνωσης ιστοριών από έναν ενήλικο για ένα ή περισσότερα παιδιά κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει μία μεγάλη διαφορά στη σχολική επίδοσή ανάμεσα στα παιδιά που από μικρή ηλικία είχαν την ευκαιρία συχνά και συστηματικά να ακούσουν και να δουν βιβλία με ιστορίες και εικόνες και στα παιδιά που δεν είχαν παρόμοια εμπειρία. Το βασικό εύρημα αυτής της μακροχρόνιας έρευνας ήταν ότι η συχνότητα με την οποία τα παιδιά άκουγαν κάποιον μεγάλο να τους διαβάζει ιστορίες προδίκασε σε σημαντικό βαθμό την κατοπινή επίδοσή τους στο σχολείο και ειδικότερα απέδειξε ότι υπάρχει μία ισχυρή σχέση ανάμεσα στο επίπεδο της εγγραματοσύνης του παιδιού στην ηλικία των πέντε ετών και σε όλες τις μεταγενέστερες μετρήσεις της σχολικής επιτυχίας.

Στην μελέτη των Κανέλλου, Κορβέση, Ράλλη, Μουζάκη, Αντωνίου, Διαμαντή, Παπαϊωάννου (2016) η μία πειραματική ομάδα εκτέθηκε σε αφήγηση ιστορίας με χρήση βιβλίου και η δεύτερη μόνο σε αφήγηση. Και οι δύο ομάδες αξιολογήθηκαν σε τρεις τομείς: δομή της ιστορίας, αποδοτικότητα περιεχομένου και χρήση ευθύ λόγου. Και οι δύο πειραματικές ομάδες παρουσίασαν βελτίωση και στους τρεις τομείς και φάνηκε πως τα αφηγηματικά επίπεδα παρουσίασαν μια εξελικτική πορεία μέσα από τη συστηματική παρέμβαση. Φάνηκε επίσης, πως το εικονογραφημένο βιβλίο συμβάλλει στην ποιοτική εξέλιξη των αφηγήσεων, καθώς τα παιδιά οδηγούνται σε ανώτερα επίπεδα αφήγησης.

Όπως αναφέρει η Καλαϊτζή, (2018) η αφήγηση είναι ο καλύτερος τρόπος εξοικείωσης των παιδιών με απλουστευμένες μορφές πεζογραφίας, της γλώσσας του βιβλίου, η οποία κατέχει κυρίαρχη θέση σε όλες τις λογοτεχνικές εμπειρίες που θα ακολουθήσουν. Η ανάπτυξη της προφορικής αφηγηματικής δεξιότητας οδηγεί τα παιδιά από τις ανεπίσημες, λεκτικές αλληλεπιδράσεις σε επίσημα δομημένα μοτίβα γραπτής επικοινωνίας.

Οι γνωστικοί επιστήμονες έχουν από χρόνια επισημάνει και αποδείξει πως κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης δεν ενεργοποιούνται μόνο οι κοινές σημασίες των λέξεων, αλλά και το ευρύτερο εννοιολογικό τους δίκτυο. Ο εγκέφαλος δεν αντιστοιχίζει απλώς μια σημασία σε κάποια λέξη, αλλά ενεργοποιεί ένα θησαυρό γνώσεων για τη συγκεκριμένη λέξη, καθώς και με όσες συνδέονται μ' αυτή. Τα παιδιά που διαθέτουν πλούσιο ρεπερτόριο λέξεων, με τα επιμέρους εννοιολογικά τους δίκτυα, αντιμετωπίζουν κάθε κείμενο ή συνομιλία με ριζικά διαφορετικό τρόπο απ' ότι τα παιδιά που δεν έχουν αποθηκεύσει τις ίδιες λέξεις και έννοιες. Ήδη πριν το νηπιαγωγείο ένα χάσμα 32 εκατομμυρίων λέξεων χωρίζει τα παιδιά που μεγάλωσαν σε φτωχό γλωσσικό περιβάλλον από αυτά που ανατράφηκαν με περισσότερα ερεθίσματα. Πιο συγκεκριμένα ένα συνηθισμένο παιδί της μεσοαστικής τάξης ακούει μέχρι τα πέντε του χρόνια 32 εκατομμύρια περισσότερες λέξεις απ' ότι ένα λιγότερο προνομιούχο παιδί. Τα παιδιά που ξεκινούν το νηπιαγωγείο έχοντας ακούσει και χρησιμοποιήσει χιλιάδες λέξεις, των οποίων τα νοήματα έχουν ήδη πλήρως κατανοηθεί, ταξινομηθεί και αποθηκευτεί στο νεαρό τους εγκέφαλο, διαθέτουν σημαντικό πλεονέκτημα στο στίβο της εκπαίδευσης. Και τα προγνωστικά για όσα παιδιά δεν εκτέθηκαν σε διηγήσεις, ομοιοκαταληξίες, και παραμύθια με δράκους και πριγκίπισσες είναι ιδιαίτερα δυσμενή (Wolf, 2007).

Σχετικά πρόσφατες έρευνες με παιδιά προσχολικής ηλικίας φαίνεται να δείχνουν ότι οι αναγνωστικές προτιμήσεις είναι εμφανείς ήδη από την ηλικία αυτή. Για παράδειγμα, βρέθηκε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας προτιμούσαν τη σύγχρονη και τις φανταστικές ιστορίες περισσότερο από τη ρεαλιστική μυθοπλασία, τα βιβλία γνώσεων και τα βιβλία με την αλφαβήτα και τους αριθμούς, ότι επέλεξαν βιβλία που τους ήταν ήδη οικεία, καθώς και βιβλία με απλά κείμενα (1-5 γραμμές κειμένου σε κάθε σελίδα). Επίσης, στη νηπιακή ηλικία τα παιδιά προτιμούν περισσότερο τα εικονογραφημένα βιβλία έναντι των υπολοίπων (Μαλαφάντης, 2005).

Κατά τις Ι. Καλιακάτσου και Α. Γιαννικοπούλου (2016) τα παιδιά αποδεικνύονται αρκετά ευαίσθητοι δέκτες των μηνυμάτων της εικονογράφησης και η επαφή τους με την εικόνα βελτιώνει σημαντικά την ικανότητά τους ως αναγνώστες. Αποτέλεσμα είναι να γίνονται κάτοχοι της «αναγνωστικής επάρκειας», του αποτελέσματος δηλαδή που φέρνει η εμπειρία της ανάγνωσης και να μαθαίνουν καθώς μεγαλώνουν να αναγνωρίζουν και να αποκωδικοποιούν τα μηνύματα ανάλογων εικονογραφημένων βιβλίων.

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Στόχος της παρούσας έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών, λογοθεραπευτών και ειδικών παιδαγωγών για τη συμβολή του εικονογραφημένου παραμυθιού στην εξέλιξη των γλωσσικών ικανοτήτων κατά την προσχολική ηλικία.

Τα δεδομένα της μικρής εμβέλειας έρευνας αναμένεται να είναι παρόμοια με αυτά των προηγούμενων ερευνών και συγκεκριμένα ότι η χρήση εικονογραφημένων παραμυθιών στη μαθησιακή διαδικασία οδηγεί σε τόνωση όλων των τομέων του λόγου των νηπίων, όπως προκύπτει και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Ειδικότερα, σε μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τον λόγο και την ομιλία, οι θεραπευτικές παρεμβάσεις μέσω ανάγνωσης, ακρόασης και δραματοποίησης παραμυθιών αναμένεται να επιδράσουν ενισχυτικά σε μεγάλο βαθμό.

Ερευνητικά ερωτήματα:

- Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί, λογοθεραπευτές και ειδικοί παιδαγωγοί αναγνωρίζουν τη συμβολή του εικονογραφημένου παραμυθιού στην εξέλιξη του λόγου των παιδιών προσχολικής ηλικίας;
- Το εικονογραφημένο παραμύθι επιδρά περισσότερο ενισχυτικά στην εξέλιξη του λόγου των νηπίων σε σχέση με ένα παραμύθι χωρίς εικονογράφηση;
- Σε ποιους τομείς του λόγου ασκεί επιρροή το εικονογραφημένο παραμύθι;
- Πώς αξιοποιείται το εικονογραφημένο παραμύθι από ειδικούς παιδαγωγούς ή εκπαιδευτικούς και λογοθεραπευτές;
- Γιατί το εικονογραφημένο παραμύθι αποτελεί σημαντικό μέσο για την βελτίωση του λόγου των παιδιών προσχολικής ηλικίας;

Μέθοδος

Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 18 άτομα: ειδικούς παιδαγωγούς, εκπαιδευτικούς και λογοθεραπευτές. Ο χρόνος ο οποίος χρειάστηκε για να απαντηθεί το ερωτηματολόγιο ήταν περίπου δέκα λεπτά. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε ηλεκτρονική μορφή στο εκπαιδευτικό

προσωπικό του 1ου ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. (Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης) Β' Αθήνας, όπου εργαζόταν η ερευνήτρια τη χρονική περίοδο (Σεπτέμβριος 2022-Ιούνιος 2023), καθώς και σε άλλα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., σε ψυχοπαιδαγωγικά κέντρα και νηπιαγωγεία της Αττικής.

Ερευνητικά Εργαλεία

Για τον σκοπό αυτής της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο. Με μια σειρά ερωτήσεων, που δημιουργήθηκαν με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, συλλέχθηκαν πληροφορίες για τη χρήση του εικονογραφημένου παραμυθιού στην προσχολική ηλικία. Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου και η διατύπωση των ερωτήσεων (ανοιχτών και κλειστών) βασίστηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, καθώς και σε προηγούμενες έρευνες με βάση το εικονογραφημένο παραμύθι και την συμβολή του στην εξέλιξη των γλωσσικών ικανοτήτων των νηπίων. Η ανάλυση των δεδομένων ακολούθησε την ποιοτική προσέγγιση.

Διαδικασία

Το ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης είναι ιδανικό για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων. Ακόμη, είναι εύχρηστο και έχει το πλεονέκτημα της εύκολης διεξαγωγής στατιστικής ανάλυσης, της εύκολης σύγκρισης των αποτελεσμάτων και τη γρήγορη συμπλήρωση. Επίσης, η ανωνυμία και η δυνατότητα ατομικής συμπλήρωσης εξασφαλίζουν την ειλικρίνεια στις απαντήσεις, αφού κάθε άτομο συμπληρώνει μόνο του τις απαντήσεις, χωρίς να προβληματίζεται για πιθανό έλεγχο (Νόβα – Καλτσούνη, 2006). Οι ερωτήσεις έχουν διατυπωθεί με τρόπο απλό, κατανοητό και σύντομο, ώστε να μην είναι κουραστικό για τους συμμετέχοντες. Συγκεκριμένα η συλλογή των δεδομένων υλοποιήθηκε με το ψηφιακό εργαλείο *Google Forms*, το οποίο θεωρείται κατάλληλο για την παράλληλη συλλογή στοιχείων σε σύντομο χρονικό διάστημα και χορηγήθηκε στους ερωτώμενους ηλεκτρονικά (βλ. Στο Παράρτημα 1).

Ανάλυση δεδομένων

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των στάσεων, απόψεων και ιδεών εκπαιδευτικών, λογοθεραπευτών και ειδικών παιδαγωγών για τη συμβολή του εικονογραφημένου παραμυθιού στην εξέλιξη των γλωσσικών ικανοτήτων κατά την προσχολική ηλικία.

Η παρούσα έρευνα είναι μικτή, καθώς συνδυάζει την ποσοτική με την ποιοτική προσέγγιση. Αυτό διότι ακολουθήθηκε ποσοτική συλλογή δεδομένων μέσα από το ερωτηματολόγιο, η ανάλυσή

του όμως έγινε και ποιοτικά (Κασσωτάκης, 2010), αφού εκτός από την απάντηση σε κλειστές ερωτήσεις, οι συμμετέχοντες σε αυτή τη μελέτη είχαν επίσης την ευκαιρία να επεξεργαστούν τις προσωπικές τους απόψεις σε διάφορες ανοιχτές ερωτήσεις.

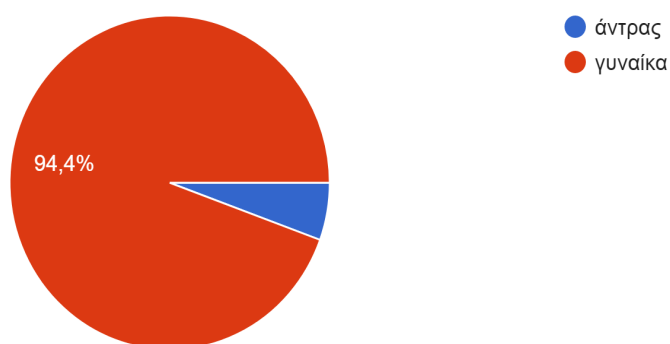
Αποτελέσματα

Στην συγκεκριμένη ενότητα παραθέτονται αναλυτικά όλες οι απαντήσεις στις ερωτήσεις (ανοιχτού και κλειστού τύπου) οι οποίες τέθηκαν στους/στις συμμετέχοντες/ουσες. Όλοι οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο 22 στοιχείων. Στην έρευνα συμμετείχαν 18 άτομα, εκ των οποίων ήταν δεκαεπτά γυναίκες και ένας άνδρας (όπως φαίνεται και από το παρακάτω διάγραμμα).

Ερώτηση 1 - Φύλο

Φύλο

18 απαντήσεις



Σχήμα 1: Διάγραμμα ερώτηση 1

Ερώτηση 2- Ηλικιακή ομάδα ερωτώμενων

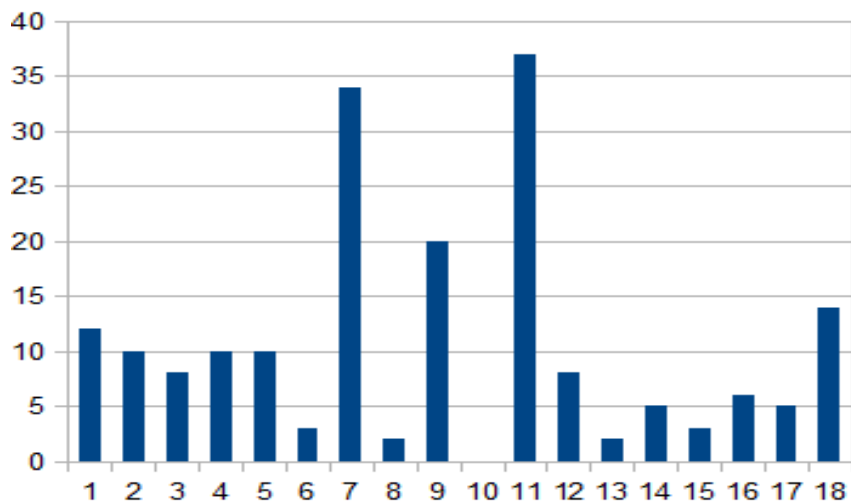
Στην πλειονότητά τους, οι συμμετέχοντες ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 ετών. Υπήρχαν πέντε άτομα ηλικίας 22-30, ένα 41-50 και δύο στην ηλικιακή ομάδα των 51-67 ετών.



Σχήμα 2: Διάγραμμα ερώτηση 2

Ερώτηση 3- Διδακτική εμπειρία στην προσχολική εκπαίδευση

Το παρακάτω διάγραμμα απεικονίζει τον αριθμό των χρόνων διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων διαθέτε εμπειρία έως 10 έτη, ενώ 3 συμμετέχοντες δήλωσαν εμπειρία από 20 έως 37 έτη.



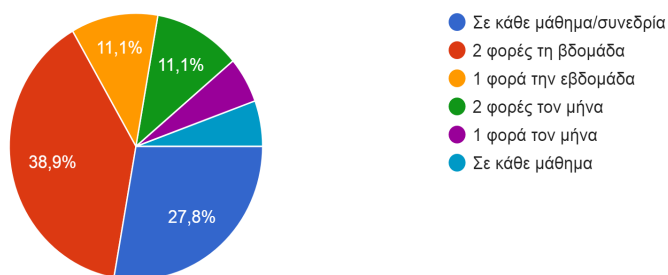
Σχήμα 3: Διάγραμμα ερώτηση 3

Ερώτηση 4 - Ειδικότητες

Σχετικά με τις ειδικότητες των συμμετεχόντων, υπήρχαν οκτώ λογοθεραπευτές, οκτώ εκπαιδευτικοί και 2 ειδικοί παιδαγωγοί.

Ερώτηση 5 - Συχνότητα χρήσης εικονογραφημένων παραμυθιών

Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε εικονογραφημένα παραμύθια στο μάθημα /συνεδρία σας;
18 απαντήσεις



Σχήμα 4: Διάγραμμα ερώτηση 5

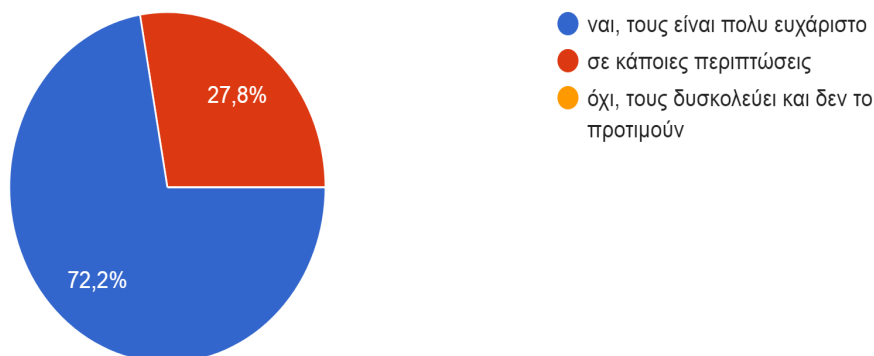
Ένα ποσοστό 38,9% χρησιμοποιεί το εικονογραφημένο βιβλίο/παραμύθι δύο φορές την εβδομάδα, ενώ σημαντικό είναι και το ποσοστό (27,8%) που το χρησιμοποιεί πάντα, σε κάθε

μαθησιακή διαδικασία. Αυτή η συχνότητα φανερώνει τη σημαντικότητα που έχει για τους συμμετέχοντες το εικονογραφημένο παραμύθι σχετικά με τη οριζόμενη στοχοθεσία.

Ερώτηση 6 - Επιλογή του εικονογραφημένου βιβλίου/παραμυθιού εκ μέρους των παιδιών

Με βάση την εμπειρία σας διαπιστώνετε ότι τα παιδιά επιλέγουν το εικονογραφημένο παραμύθι κατά τη διάρκεια των συνεδριών-μαθημάτων;

18 απαντήσεις



Σχήμα 5: Διάγραμμα ερώτηση 6

Όπως φαίνεται και από το σχετικό διάγραμμα η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων (72,2%) απάντησαν ότι τα παιδιά επιλέγουν τα εικονογραφημένα βιβλία στη διάρκεια των μαθημάτων ή των συνεδριών.

Ερώτηση 7- Αρνητικές αντιδράσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης

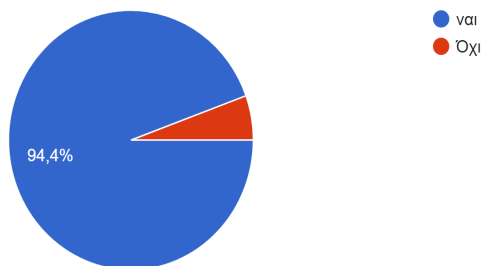
Στην ερώτηση «Έχετε διαπιστώσει ότι κάποια παιδιά δυσανασχετούν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης παραμυθιών; Αν ναι για ποιους λόγους πιστεύετε ότι μπορεί να συμβαίνει αυτό;» η πλειονότητα των ερωτώμενων εστιάζει σε προβλήματα συγκέντρωσης και κατανόησης ενώ κάποιοι αναφέρουν και ζητήματα έκτασης του κειμένου ή εκλυστικού περιεχομένου ως στοιχεία που προκαλούν τις αρνητικές αντιδράσεις των παιδιών.

Ερώτηση 8 - Είδος ιστοριών προς ανάγνωση.

Η πλειονότητα των ερωτώμενων ανέφερε ότι προτιμά τις κλασικές εικονογραφημένες ιστορίες, μικρής έκτασης και διδακτικού χαρακτήρα.

Ερώτηση 9 - Επιλογές των παιδιών

Τα παιδιά φαίνεται να επιλέγουν περισσότερο παραμύθια με εικονογράφηση κατά τη διάρκεια των μαθημάτων/ συνεδριών;
18 απαντήσεις



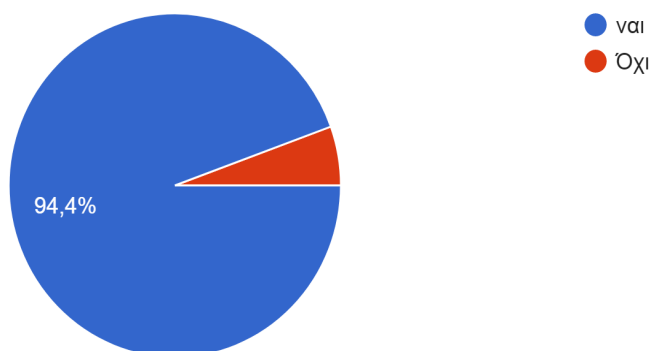
Σχήμα 6: Διάγραμμα ερώτηση 9

Τα παιδιά στην συντριπτική τους πλειοψηφία (σύμφωνα με τους ερωτώμενους ενήλικες) όταν καλούνται να διαλέξουν εκείνα την ιστορία που θα διαβάσουν επιλέγουν σε ποσοστό 94,4% τα εικονογραφημένα βιβλία/παραμύθια.

Ερώτηση 10- Αντιδράσεις των παιδιών κατά την ανάγνωση

Στην ερώτηση «Κατά τη διάρκεια της αφήγησης του εικονογραφημένου παραμυθιού παρατηρείτε τους μαθητές να ...» η πλειονότητα των ερωτώμενων φαίνεται να απαντά ότι τα περισσότερα παιδιά παρατηρούν τις εικόνες, ακούνε με προσοχή, ζουν συναισθήματα αγάπης, φόβου, θυμού, ανακούφισης, ταυτίζονται με συγκεκριμένο ρόλο και ήρωα και κάποια λίγα κάνουν ερωτήσεις ή σχολιάζουν.

Ερώτηση 11 - Ενδιαφέρον ανάλογα με το οπτικό ερέθισμα



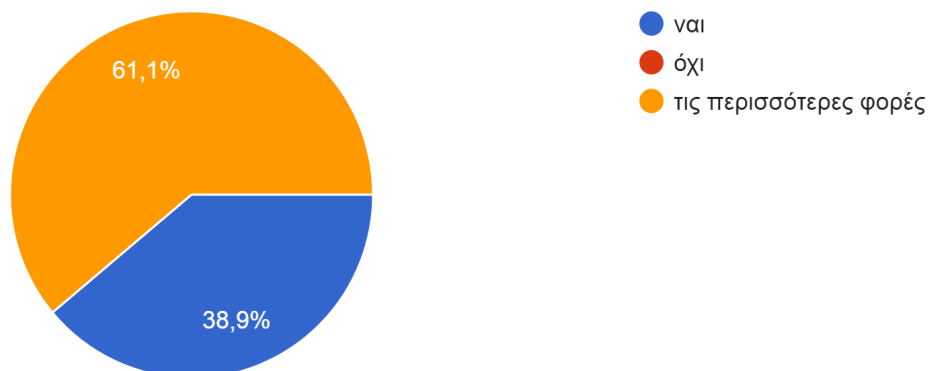
Σχήμα 7: Διάγραμμα ερώτηση 11

Στην ερώτηση αν τα παιδιά εκδηλώνουν περισσότερο ενδιαφέρον για συζήτηση πάνω σε ένα εικονογραφημένο παραμύθι, ή σε ένα παραμύθι που τους αφηγείται κάποιος χωρίς την ύπαρξη οπτικού ερεθίσματος η πλειονότητα των ερωτώμενων απάντησε ότι η ιστορία προκαλεί μεγαλύτερο ενδιαφέρον όταν συνοδεύεται από εικόνες.

Ερώτηση 12 - Κατανόηση και οπτικό ερέθισμα

Τα παιδιά ανταποκρίνονται σε ικανοποιητικό βαθμό σε ερωτήσεις κατανόησης της αφηγηματικής δομής του εικονογραφημένου παραμυθιού;

18 απαντήσεις



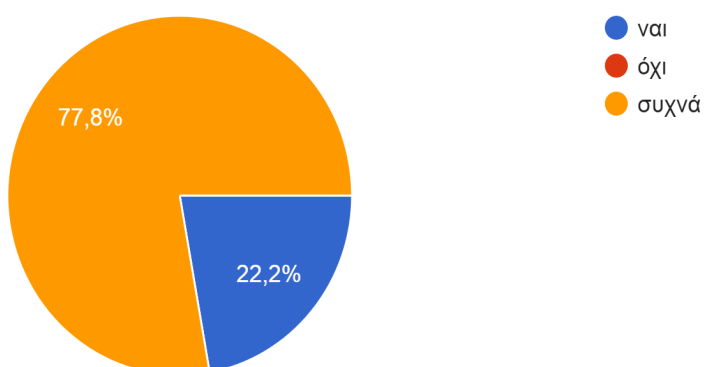
Σχήμα 8: Διάγραμμα ερώτηση 12

Η ανταπόκριση των παιδιών σε ερωτήσεις κατανόησης και αφηγηματικής δομής είναι μεγαλύτερη όταν υπάρχουν οπτικά ερεθίσματα.

Ερώτηση 13 – Δημιουργία διαλόγων και λεξιλόγιο

Παρατηρείτε ότι τα παιδιά αναπαράγουν διαλόγους ή χρησιμοποιούν λεξιλόγιο που έχουν αντλήσει από παραμύθια στην καθημερινότητά τους;

18 απαντήσεις



Σχήμα 9: Διάγραμμα ερώτηση 13

Ερώτηση 14 - Δυσκολίες κατά την αναδιήγηση

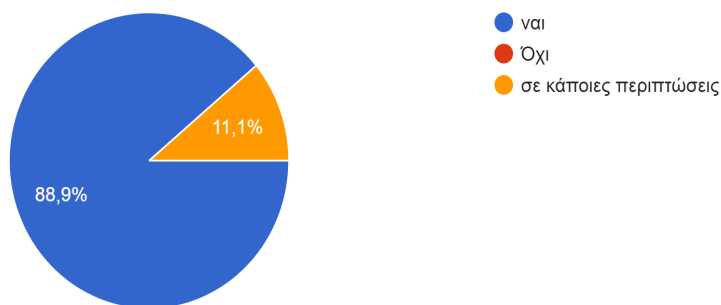
Οι περισσότεροι ερωτώμενοι ανέφεραν δυσκολίες στο λεξιλόγιο των παιδιών, στη χρονική σειρά, την παράλειψη λεπτομερειών της πλοκής καθώς και σε συντακτικά και εκφραστικά προβλήματα που όμως φαίνεται να δικαιολογούνται από την ηλικία των παιδιών.

Ερώτηση: 15 - Λόγοι συμβολής των εικονογραφημένων ιστοριών στην εξέλιξη του λόγου των νηπίων

Οι ερωτώμενοι αναγνώρισαν πολλά οφέλη των εικονογραφημένων παραμυθιών σε όλους τους τομείς του λόγου των νηπίων επιβεβαιώνοντας έτσι και προγενέστερες έρευνες. Η ύπαρξη των εικόνων δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να αναπτύξουν το λεξιλόγιό τους (προσληπτικό και εκφραστικό), να συνδυάσουν τις καινούργιες λέξεις και να συντάξουν πιο ολοκληρωμένες προτάσεις, ώστε να είναι ικανά να δομήσουν μια αφήγηση με κατάλληλη έναρξη, διαδοχή και συμπέρασμα. Η ταύτιση των ηχητικών αναπαραστάσεων με των οπτικών έχει αποδειχτεί σπουδαίο εργαλείο για την κατανόηση ενός παραμυθιού, αλλά και την επιτυχή αναδιήγησή του από τα παιδιά.

Ερώτηση 16 - Εικόνες και κατανόηση αφηγηματικής δομής

Θεωρείτε ότι η ύπαρξη των εικόνων στο παραμύθι ενισχύει την κατανόηση της αφηγηματικής δομής από τα παιδιά;
18 απαντήσεις



Σχήμα 10: Διάγραμμα ερώτηση 16

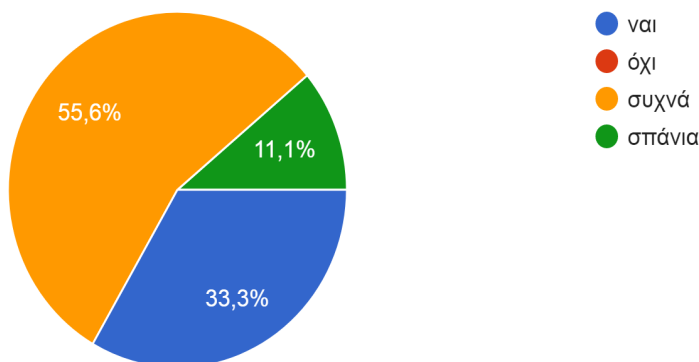
Το 88,9 % των ερωτώμενων απαντά ότι η ύπαρξη οπτικού ερεθίσματος στο παραμύθι συμβάλει στην κατανόησή του, ενώ το 11,1 % μόνο σε κάποιες περιπτώσεις. Φαίνεται ότι η εικόνα βοηθάει τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας να κατανοήσουν τη δομή (έναρξη, συνέχιση, ολοκλήρωση) του παραμυθιού ξεφυλλίζοντάς το και παρατηρώντας τις εικόνες, γεγονός που προκύπτει και από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Ερώτηση 17

Εικόνες και ενδιαφέρον των παιδιών προς την αφήγηση

Τα παιδιά παρακολουθούν με ενδιαφέρον την αφήγηση του εικονογραφημένου παραμυθιού, κάνοντας σχετικά σχόλια και ερωτήσεις;

18 απαντήσεις



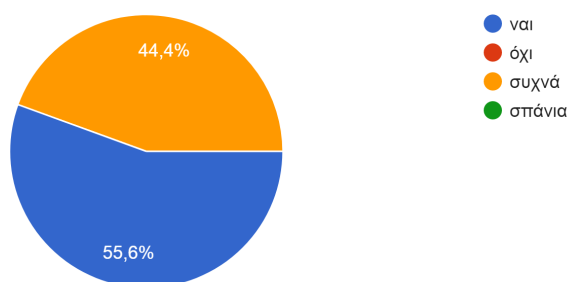
Σχήμα 11: Διάγραμμα ερώτηση 17

Η πλειονότητα των ερωτώμενων απάντησε ότι τα παιδιά πάντα ή συχνά παρακολουθούν με ενδιαφέρον την αφήγηση ενός εικονογραφημένου παραμυθιού κάνοντας μάλιστα σχόλια και ερωτήσεις.

Ερώτηση 18 - Εικόνες και βελτίωση λεξιλογίου

Έχετε διαπιστώσει βελτίωση στο εκφραστικό λεξιλόγιο των παιδιών μετά την χρήση εικονογραφημένων παραμυθιών στο μάθημα/ θεραπευτικό πρόγραμμά;

18 απαντήσεις



Σχήμα 12: Διάγραμμα ερώτηση 18

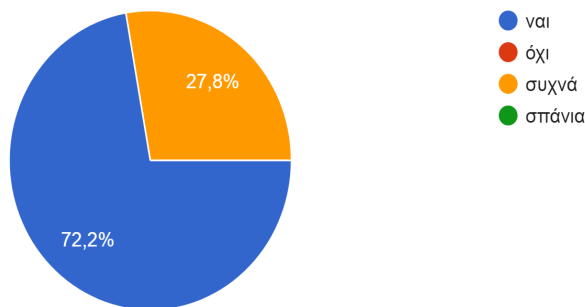
Βελτίωση του λεξιλογίου των παιδιών, μετά την ανάγνωση μιας εικονογραφημένης ιστορίας, πάντα ή συχνά διαπιστώνει το σύνολο των ερωτηθέντων. Είτε λοιπόν πρόκειται για εκπαιδευτικούς που πραγματοποιούν δράσεις μέσω του εικονογραφημένου παραμυθιού, είτε είναι λογοθεραπευτές

ή ειδικοί παιδαγωγοί που το χρησιμοποιούν στο θεραπευτικό τους πρόγραμμα, το εικονογραφημένο παραμύθι αποτελεί σπουδαίο εργαλείο στα χέρια τους για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των νηπίων.

Ερώτηση 19 - Εικόνα και αφηγηματική ικανότητα

Διαπιστώνετε ότι ενισχύεται η δόμηση του προφορικού αφηγήματος των παιδιών με την χρήση εικονογραφημένων παραμυθιών;

18 απαντήσεις



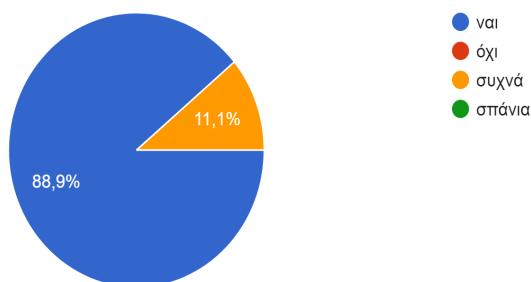
Σχήμα 13: Διάγραμμα ερώτηση 19

Το σύνολο των ερωτώμενων διαπιστώνει ότι τα παιδιά, μετά την ανάγνωση μιας εικονογραφημένης ιστορίας, πάντα ή συχνά, παρουσιάζουν μία καλύτερη δομή της δικής τους προφορικής αφήγησης.

Ερώτηση 20 - Εικόνες και αναδιηγητική ικανότητα

Έχετε διαπιστώσει ότι η ύπαρξη των εικόνων σε ένα παραμύθι βοηθά τα παιδιά στο να μεταφέρουν περισσότερες πληροφορίες κατά την αναδιήγησή του;

18 απαντήσεις



Σχήμα 14: Διάγραμμα ερώτηση 20

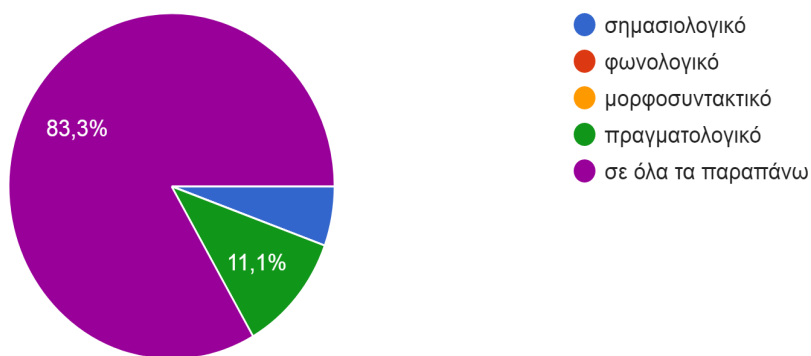
Το σύνολο των ερωτώμενων διαπιστώνει ότι οι εικόνες πάντα ή συχνά βοηθούν τα παιδιά να αναφέρουν στοιχεία ή λεπτομέρειες του κειμένου στη δικιά τους αφήγηση, τα οποία πιθανώς να

παρέλειπαν διαφορετικά. Ακόμη και αν δυσκολεύονται να ανακαλέσουν συγκεκριμένες λέξεις και στοιχεία της πλοκής η εικόνα τούς παρέχει ένα εξαιρετικά σημαντικό βοήθημα.

Ερώτηση 21 - Εικόνα και τομείς ανάπτυξης του λόγου

Αναφέρατε σε ποιον τομέα του λόγου πιστεύετε ότι επιδρούν ενισχυτικά τα εικονογραφημένα παραμύθια:

18 απαντήσεις



Σχήμα 15: Διάγραμμα ερώτηση 21

Το 83,3% των ερωτώμενων απαντά ότι με τη βοήθεια των εικονογραφημένων ιστοριών τα παιδιά βελτιώνονται σε όλους τους τομείς ανάπτυξης της γλώσσας (σημασιολογικό, φωνολογικό, μορφοσυντακτικό, πραγματολογικό).

Ερώτηση 22

Τρόποι χρήσης εικονογραφημένων ιστοριών

Οι ερωτώμενοι αναφέρουν κυρίως τη ζωντανή αφήγηση, την αναδιήγηση, τη θεατρική αναπαράσταση, τη δραματοποίηση και τα παιχνίδια ρόλων καθώς και τη χρήση μορφών τέχνης (κυρίως ζωγραφικής) ως τρόπους χρήσης των εικονογραφημένων ιστοριών κατά τις φιλιαναγνωστικές δράσεις.

Συζήτηση

Μέσα από τη λογοτεχνία μπορεί το παιδί να εμπλουτίσει και να αναπτύξει τη γλώσσα του, να γίνει μέτοχος μιας ερμηνευτικής πολυσημίας και να ανακαλύψει τη σημασιολογική αφθονία των λέξεων (Αναγνωστοπούλου, 2002). Τα παραμύθια ενισχύουν την ανάπτυξη πολύτιμων ιδιοτήτων των παιδιών, κατά τη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της βούλησής τους. Διδάσκουν τα παιδιά να εκτιμούν το αγαθό και να μισούν το κακό. Διδάσκεται επίσης, η υψηλή εκτίμηση της ανθρώπινης εργασίας και καλλιεργείται η γενναιότητα, το θάρρος και η υπερνίκηση των δυσκολιών. Κατά την πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών υπάρχουν διάφοροι ρόλοι που μπορούν να διδαχθούν. Για να καταφέρουν τα μικρά παιδιά να διαχωρίσουν την αλήθεια από τη φαντασία, αλλά και να συνεχίσουν να εμπιστεύονται τον κόσμο της φαντασίας χρειάζονται την στήριξη εκείνων που εμπιστεύονται ως πρότυπα (Μαλαφάντης, 2006· Appleyard, 2016).

Το εικονογραφημένο βιβλίο ανοίγει ένα παράθυρο στον κόσμο της φαντασίας και καθιστά δυνατή την ύπαρξη ενός άλλου κόσμου (Καλογήρου, 2003). Σε ένα εικονογραφημένο βιβλίο οι εικόνες εμπλουτίζουν σημασιολογικά το κείμενο προσδίδοντάς του νέες ενδιαφέρουσες νοηματικές διαστάσεις, αποδίδουν τη συναισθηματική «ατμόσφαιρα» του κειμένου και υποβάλλουν στον αναγνώστη συναισθήματα και ψυχικές διαθέσεις, ενώ ταυτόχρονα μέσω της εικονογράφησης επιδιώκεται η πολυσημία και οι πολυεπίπεδες αναγνώσεις, η έκφραση αξιών και συναισθημάτων καθώς και η δημιουργία αισθητικών αξιών μέσω της εικαστικής γλώσσας (Καλογήρου, 2003).

Ο εσωτερικός κόσμος του παιδιού είναι χαοτικός, γεμάτος από πρόσκαιρα και αμφίθυμα συναισθήματα, τα οποία το παιδί δυσκολεύεται να κατανοήσει ορθολογικά, όπως θα έκανε ένας ενήλικος. Ένα παιδί, για να ελέγξει αυτά τα συναισθήματα, χρειάζεται τη βοήθεια των εικόνων της φαντασίας που γεμίζουν τα κενά της γνώσης και μιλούν απευθείας στο ασυνείδητο. Για τον Bettelheim, ίσως ο πιο σημαντικός λόγος της γοητείας που ασκούν τα παραμύθια είναι ότι προσφέρουν σε φανταστική μορφή μια καθησυχαστική οπτική του στόχου της υγιούς ανάπτυξης: «το μήνυμα ότι ο αγώνας ενάντια σε μεγάλες δυσκολίες της ζωής είναι αναπόφευκτος, είναι αναπόσπαστο μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης, αλλά αν κανείς δεν το βάζει κάτω, αλλά ακλόνητα αντιμετωπίζει απρόσμενες και συχνά άδικες δυσκολίες, τότε υπερνικά όλα τα εμπόδια και στο τέλος βγαίνει νικητής» (Γαλανάκη, 2014).

Η πρόοδος των παιδιών στον γραμματισμό συνδέεται με το πώς μαθαίνουν να παρατηρούν εικονογραφημένες ιστορίες και τι περιμένουν να δουν. Μέσα από την οπτική γραμμή της ιστορίας, τα παιδιά μούνται στα μυστικά της ανάγνωσης που βασίζονται στον πολιτισμό και σύντομα χρησιμοποιούν νέες ικανότητες που αποκτούν για να αποκρυπτογραφήσουν το κείμενο. Η

ανάγνωση των εικόνων δίνουν στα παιδιά πολλές ευκαιρίες να μάθουν πώς να μιλούν και να καταλαβαίνουν ιστορίες, καθώς και πρότυπα λογοτεχνικής γλώσσας και δομής που συνήθως δεν συναντάμε στον προφορικό λόγο. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά ωφελούνται με ποικίλους τρόπους από τις δραστηριότητες που πραγματοποιούν με τις εικονογραφημένες μικρές ιστορίες. Αποκτούν ευρύτερο και πιο εμπλουτισμένο λεξιλόγιο, μαθαίνουν να διαβάζουν καλύτερα από τα παιδιά που έχουν λιγότερες εμπειρίες από βιβλία και κατανοούν τη χρήση της γραφής (Σιβροπούλου, 2003).

Η χρήση εποπτικού υλικού και κυρίως εικόνων είναι επιβεβλημένη, ιδίως όταν απευθυνόμαστε σε νήπια, παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, γιατί η εικόνα συμπληρώνει την αφήγηση και έχει διευκρινιστικό και βοηθητικό ρόλο. Για την παρατήρηση των εικόνων του βιβλίου παραχωρείται στα μικρά παιδιά περισσότερος χρόνος, προκειμένου να μπορέσουν να έρθουν σε επαφή με το περιεχόμενο του παραμυθιού μέσα από τη διαδοχική ακολουθία των εικόνων. Η αφήγηση από εικόνες μπορεί να γίνεται παντού και όχι μόνο στο σχολείο (Μαλαφάντης, 2006).

Η γλωσσική εμπειρία που απορρέει από το κείμενο των εικονογραφημένων βιβλίων είναι ιδιαίτερα σημαντική ως προς τις γλωσσικές ιδιότητες του ίδιου του κειμένου και του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο εμφανίζεται. Μέσα από το εικονογραφημένο παραμύθι τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να εκτεθούν σε περισσότερες λέξεις (σε σχέση με την ομιλία που απευθύνεται από τους ενήλικες στα παιδιά), η ποικιλομορφία των συμφραζομένων του κειμένου του εικονογραφημένου βιβλίου είναι μεγαλύτερη και αυτή η ποικιλομορφία σχετίζεται με καλύτερη μάθηση. Έτσι, το κείμενο των εικονογραφημένων βιβλίων μπορεί να προσφέρει ιδιαίτερα καλά δεδομένα εκμάθησης γλωσσών. Παρά το γεγονός ότι είναι ένα μικρό ποσοστό της συνολικής εισροής, το κείμενο των εικονογραφημένων βιβλίων μπορεί να είναι δυσανάλογα σημαντικό για τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών (Montag, Jones, Smith, 2015).

Τα σύμβολα που περιέχουν οι εικόνες ερεθίζουν τον φανταστικό κόσμο του παιδιού και έτσι το παιδί εισχωρεί, περιοδεύει και ταξιδεύει μέσα στην εικόνα. Η εικόνα ενεργοποιεί εξωλεκτικά στοιχεία και εγείρει συναισθήματα, όπως τη φαντασία, και τη συγκίνηση (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Η αφήγηση παραμυθιών, η αναδιήγηση από τα παιδιά, η αφήγηση με επίδειξη εικόνων και η δραματοποίηση των παραμυθιών αποτελούν γλωσσικές ασκήσεις μεγάλης σημασίας. Ακόμα και οι συζητήσεις των παιδιών για την υλοποίηση των σχεδίων τους συμβάλλουν στην κοινωνικοποίησή τους, στην εκφραστική βελτίωσή τους και στο γλωσσικό εμπλουτισμό τους, καθώς υιοθετούνται από τους μαθητές με μεγάλη ευχέρεια (Μαλαφάντης, 2006).

Όταν τα παιδιά ακούν μια ιστορία, αποκτούν πληροφορίες για τη γλώσσα. Προσπαθώντας να καταλάβουν την ιστορία, καταφέρνουν να κατανοήσουν τις λέξεις από τις οποίες αποτελείται, να καθορίσουν τις μεταξύ τους ομοιότητες για να βγάλουν συμπεράσματα, να διευρύνουν ή να περιορίσουν, να προσδιορίσουν ή να διορθώσουν το πεδίο ενός σημαίνοντος, τα όρια ενός συνωνύμου, τη σφαίρα επιρροής ενός επιθέτου. Ανακαλύπτουν τη χρήση μιας έγκλισης τη λειτουργία μιας πρόθεσης. Έρχονται δηλαδή σε επαφή με τη μητρική τους γλώσσα, τις λέξεις της, τους τύπους της και τις δομές της ενώ με τη στρατηγική της μεγαλόφωνης ανάγνωσης τα παιδιά οικοδομούν ενεργητικά τη δική τους γνώση ενεργοποιώντας όλες τις προηγούμενες (Σιβροπούλου, 2003).

Η διήγηση του παραμυθιού με παράλληλη παρουσίαση εικόνων αποτελεί κυρίαρχη πρακτική στη σχολική πράξη. Σε αυτό βέβαια συντελεί και η ύπαρξη πολλών και καλών εικονογραφημένων βιβλίων, καθώς και η προτίμηση των νηπίων να δουν τις σχετικές με τη διήγηση εικόνες. Η συνδρομή διαφόρων εποπτικών μέσων, δίνουν ζωντάνια, παραστατικότητα και γραφικότητα στο κείμενο. Η χρήση των εικόνων αποσκοπεί στη διατήρηση του παιδικού ενδιαφέροντος σε όλο το διάστημα της αφήγησης και στη διευκόλυνση των παιδιών να κατανοήσουν και να παρακολουθήσουν την ιστορία (Γιαννικοπούλου, 1997).

Η άποψη ότι η εικονογράφηση αποτελεί πόλο έλξης για το παιδί διαρκώς ενισχύεται. Από την *Αλίκη στην χώρα των θαυμάτων* που αναρωτιέται τι αξία έχει ένα βιβλίο χωρίς εικόνες, μέχρι σήμερα τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας αλλά και οι έφηβοι ή φοιτητές προτιμούν βιβλία με εικόνες (Γιαννικοπούλου, 1997).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών που μελετήσαμε, αλλά και της δικής μας μικρής εμπέλειας έρευνας, η ανάγνωση ενός εικονογραφημένου παραμυθιού, καθώς και η πραγματοποίηση δραστηριοτήτων με βάση το κείμενο που διαβάσαμε ή τις εικόνες του, είναι μια ανεκτίμητη πηγή για πολλές πτυχές της μάθησης. Μέσω των εικόνων τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας οργανώνουν και κατακτούν ευκολότερα τα επίπεδα του λόγου (φωνολογικό, σημασιολογικό, μορφοσυντακτικό και επικοινωνιακό).

Τα οπτικά ερεθίσματα, όπως η εικονογράφηση ενός παραμυθιού, μπορούν συχνά να πυροδοτήσουν τη φαντασία των παιδιών και να τους παρέχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν ευκολότερα με το κείμενο. Επομένως, επιδρούν ενισχυτικά στην εστίαση της προσοχής τους, αφού δημιουργούν πολύ μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την ανάγνωση. Συνεπώς, το λεξιλόγιό τους εμπλουτίζεται, χρησιμοποιούν περισσότερο τα προσωδιακά τους χαρακτηριστικά και αναπόφευκτα συμβάλλουν στην ενίσχυση των δεξιοτήτων της χρήσης του λόγου.

Προτάσεις για παιδαγωγικές εφαρμογές

Οι αναγνωστικές εμπυχώσεις στα πλαίσια της Φιλαναγνωσίας πρωτεύοντα στόχο έχουν την αισθητική καλλιέργεια των μαθητών, απευθυνόμενες κυρίως στη φαντασία και στο συναίσθημα του αναγνώστη και όχι την πληροφόρηση ή τη γνώση. Επιδίωξη των φιλαναγνωστικών πρακτικών είναι οι μαθητές να οδηγηθούν στην ανάγνωση βιβλίων ως επιλογή και όχι ως υποχρέωση, μέσα από τη βιωματική εμπλοκή τους με το κείμενο και τις παιγνιώδεις δραστηριότητες που σχετίζονται με το συγγραφέα, με την κατανόηση του κειμένου, με τη δομή και τις αφηγηματικές του τεχνικές. Στόχος, λοιπόν, των φιλαναγνωστικών πρακτικών είναι η πρόσκληση της ανάγνωσης βιβλίων ακόμη και από παιδιά που δεν αγαπούν το διάβασμα, μέσα από τη δημιουργία μιας ιδιαίτερης ατμόσφαιρας μεταξύ του βιβλίου και του αναγνώστη, των μαθητών μεταξύ τους και των μαθητών με τον εκπαιδευτικό. Αυτό θα συμβεί αν το πλαίσιο ανάγνωσης αποκτήσει χαρακτήρα προαιρετικό, συναρπαστικό και παιγνιώδη με έντονο το στοιχείο της έκπληξης. Με λίγα λόγια, αν η ανάγνωση συνοδεύεται με παιχνίδι και δραστηριότητες που προκαλούν το ενδιαφέρον των παιδιών και ταυτόχρονα τους εξάπτουν την περιέργεια για το τι πρόκειται να ακολουθήσει, το αποτέλεσμα είναι η διαμόρφωση θετικής στάσης του παιδιού απέναντι στο βιβλίο (Κουράκη, 2018).

Οι εικονογραφήσεις υπενθυμίζουν στους μικρούς αναγνώστες τι συνέβη σε όλη τη διάρκεια του παραμυθιού και υποστηρίζουν την ικανότητά τους να επαναλαμβάνουν με σιγουριά τα βασικά γεγονότα. Καθώς τα παιδιά εξασκούν τις δεξιότητές τους στη σειριοθέτηση των γεγονότων, έχουν την ευκαιρία να δουν τις εικόνες για να τους υπενθυμίσουν τι συνέβη στην ιστορία. Το γεγονός αυτό παρέχει έναν επιπλέον έλεγχο για την ορθή κατανόηση ενός παραμυθιού.

Την αφήγηση ενός παραμυθιού σε παιδιά μπορεί να συνοδεύουν δραστηριότητες με σκοπό την περαιτέρω έκφραση του ακροατηρίου και την καλλιέργεια την αισθητικής πλευράς. Οι δραστηριότητες βέβαια μπορούν να προηγηθούν της αφήγησης έχοντας χαρακτήρα προετοιμασίας του ακροατηρίου και ένταξης στο κλίμα της αφήγησης. Η εισαγωγή του παιδιού στην ιστορία μπορεί να αφορά την παρουσίαση ηρώων ή αντικειμένων που χρησιμοποιούνται στο παραμύθι. Αυτό μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους. Ο αφηγητής παρουσιάζει τα αντικείμενα ή τα κρύβει για να τα βρουν τα παιδιά και να μαντέψουν το παραμύθι ή τα παρουσιάζει κατά τη διάρκεια της αφήγησης στο αντίστοιχο σημείο αφήγησης. Μπορεί ακόμη να παίξει μαζί τους το παιχνίδι με τις μιμικές κινήσεις με τις οποίες προσπαθεί να αποκαλύψει στα παιδιά τον τίτλο του παραμυθιού. Η «ησυχόσκονη» ή το «άγγιγμα του μαγικού φτερού» είναι κάποιες δραστηριότητες που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός για να φέρει την ησυχία που απαιτεί μια αφήγηση (Τσιλιμένη, 2011).

Ως δραστηριότητες που έπονται της αφήγησης προτείνονται:

- Η δραματοποίηση σκηνών ή ολόκληρης της ιστορίας είναι αγαπητή δραστηριότητα. Τα παιδιά επιλέγουν ρόλους και αποδίδουν με τον δικό τους τρόπο την ιστορία. Ο εκπαιδευτικό συνήθως κρατά τον ρόλο του αφηγητή και συνδέει τα διαλογικά μέρη που αποδίδουν τα παιδιά.
- Η εικαστική έκφραση των παιδιών για σκηνές ή πρόσωπα του παραμυθιού.
- Η συζήτηση και ο σχολιασμός με βάση την εικονογράφηση του παραμυθιού. Τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν πριν την αφήγηση τους κεντρικούς ήρωες, να ανακαλύψουν τις σχέσεις μεταξύ τους, τον χώρο, να υποθέσουν την συναισθηματική κατάσταση των ηρώων, να μαντέψουν το περιεχόμενο.
- Η αναδιήγηση παραμυθιού από τα παιδιά είναι μια δραστηριότητα η οποία προσφέρει ιδιαίτερα στον τομέα της προφορικής έκφρασης. Συγχρόνως μυεί τους μαθητές στις τεχνικές της αφήγησης και στην διατήρηση των ιστοριών στη μνήμη (Τσιλιμένη, 2011).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αλεξίου, Α. (2007). *Η νηπιακή γλώσσα λεκτικές επινοήσεις και φραστικές τεχνικές*. Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.

Αναγνωστοπούλου, Ε., Καρακασνάκη, Χ. (2011). *Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για το νηπιαγωγείο*. Παιδαγωγικό ινστιτούτο.

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2005). *Λεκτικές και εικονικές παραστάσεις του γυναικείου και του μητρικού στοιχείου σε εικονογραφημένες αφηγήσεις για παιδιά*. Στο Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί*. cannot not design publications, 109-11.

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2002). *Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Εκδόσεις Πατάκη.

Ανδρέου, Γ. (2012). *Γλώσσα Θεωρητική & Μεθοδολογική προσέγγιση*. Πεδίο.

Appleyard, A. (2016). *Η διαμόρφωση του αναγνώστη. Η λογοτεχνική εμπειρία από την παιδική ηλικία έως την ενηλικίωση*. Επιμ. Μαλαφάντης, Κ. Μτφρ: Δεσποινιάδης, Κ. Gutenberg

Βαρλοκώστα, Σ. (2003). *Γλωσσική κατάκτηση: ο έμφυτος και υποσυστημικός χαρακτήρας της γλώσσας στο συζητήσεις για το λόγο στο αιγινήτσιο*. Επιμ. Πόταγας, Κ. , Ευδοκιμίδης, Ι.. Συνάψεις.

Γαβριηλίδου Ζ. (2003). *Φωνητική συνειδητοποίηση και διόρθωση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. Τυπωθήτω.

Γαλανάκη, Ε. (2014). *Μοναξιά: Το παράδοξο της ανθρώπινης φύσης* (Πρόλογος: Γ. Κουγιουμουτζάκης). Gutenberg.

Γιαννικοπούλου, Α. (2008). *Το Σύγχρονο Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο*. Εκδόσεις Παπαδόπουλος.

Γιαννικοπούλου, Α. (1998). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση, οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*. Εκδόσεις Καστανιώτη.

Γιαννικοπούλου, Α. (1997). *Η τέχνη της Αφήγησης - παρουσίαση εικόνων κατά την αφήγηση του παραμυθιού από τη νηπιαγωγό στο η τέχνη της αφήγησης*. Επιμ. Κουλουμπή - Παπαπετροπούλου, Κ. Εκδόσεις Πατάκη.

Γούτσος, Δ. (2012). *Γλώσσα Κείμενο Ποικιλία, Σύστημα*. Κριτική ΑΕ.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπατσαγιάννη, Ε., (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγείου*. Ο.Ε.Δ.Β.

ΙΕΠ (2014). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*, Αθήνα. Ανακτήθηκε από:

http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/7058/1947_1%CE%BF%20%CE%BC%CE%AD%CF%81%CE%BF%CF%82%20%CE%A0%CE%A0%CE%A3%20%CE%BD%CE%B7%CF%80%CE%B9%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B5%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf

Kail, M. (2019). *Η κατάκτηση της γλώσσας*. Διακογιώργη, Κ. (επιμ.), μτφρ. Σταθάκη, Α. Gutenberg.

Κανέλλου, Μ., Κορβέση, Ε., Ράλλη, Α., Μουζάκη, Α., Αντωνίου, Φ., Διαμάντη, Β., Παπαϊωάννου, Σ. (2016). *Οι αφηγηματικές δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής & πρώτης σχολικής ηλικίας*. Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ανακτήθηκε από:

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education/article/view/1950/10333>

Καλαϊτζή, Χ. (2018). *Σύγχρονη Εικονογραφημένη Μικροαφήγηση: Διδακτική Αξιοποίηση μέσω Φιλαναγνωσίας και Δημιουργικής Γραφής στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ανακτήθηκε από: <https://ikee.lib.auth.gr/record/302384/files/GRI-2019-23410.pdf>

Καλιακάτσου, Ι. & Γιαννικοπούλου, Α. (2016). *Η απαιτητική ανάγνωση των εικόνων στα εικονογραφημένα βιβλία του Ζοζέ Σαραμάγκου*. Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, 4 (1), 68-84. Ανακτήθηκε από:

https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education/article/viewFile/1_967/10334.pdf

Καλογήρου, Τ. (2003). *Τέχνες και ημέρες ανάγνωσης*. Τόμος Β'. Εκδόσεις της σχολής Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου.

Κανατσούλη, Μ. (1999). Εικονογράφηση στο παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο. Στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Επιμ. Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου. Εκδόσεις Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός.

Καρούσου Α. & Πετρογιάννης, Κ. (2024). *Τεστ Επικοινωνιακής Ανάπτυξης [TEA]: Εκτίμηση της επικοινωνιακής και γλωσσικής ανάπτυξης παιδιών 6 έως 36 μηνών*. Psychometric [Εταιρεία Ψυχομετρικών Μελετών].

Καρπόζηλου, Μ. (1994). *Το παιδί στην χώρα των βιβλίων*. Εκδόσεις Καστανιώτη.

Κασσωτάκης, Μ. (2010). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κατή, Δ. (2009). *Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί*. Οδυσσέας.

Κιρπότην, Α. & Δημητρακή, Β. (2007). *Η χρήση του ΜεταΦΩΝ τεστ στην κλινική πράξη*. Στο: *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος*. Εκδόσεις Γρηγόρη

Κοντάκος, Α. (2003). *Κείμενα Παιδείας – Μύθοι και Εκπαίδευση: Προτάσεις για μια Παιδαγωγική του Μύθου*. Ατραπός.

Κουλουμπή - Παπαπετροπούλου, Κ. (1994). *Φιλαναγνωσία & Παιδική λογοτεχνία - Η τέχνη της αφήγησης στο σχολείο*. Δελφίνι.

Κουράκη, Χ. (2018). *Βουτιά στον Κόσμο του Βιβλίου: Δραστηριότητες Φιλαναγνωσίας για τη Γνωριμία με το Βιβλίο Οδηγός για Εκπαιδευτικούς*. Ίδρυμα Λαμπράκη.

Κουτσοβάνου, Ε. (2000). *Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή Στρατηγικές Διδακτικής*. Οδυσσέας.

Λαζαρίδου, Ι. (2014). *Ταξίδι στον κόσμο μέσα από το παραμύθι: Μια διαθεματική προσέγγιση γλωσσικής και κινητικής ανάπτυξης στο νηπιαγωγείο* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από ιδρυματικό καταθετήριο επιστημονικών εργασιών :

<http://ikee.lib.auth.gr/record/136059/files/GRI-2015-14001.pdf>

Λεβαντή, Ε., Κιρπότην, Λ., Καρδαμίτση, Ε., & Καμπούρογλου, Μ. (1995). *Δοκιμασία φωνητικής & φωνολογικής εξέλιξης*. Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών.

Μαλαφάντης, Κ. (2020). *Παιδαγωγική της λογοτεχνίας: Ένας νέος κλάδος της παιδαγωγικής επιστήμης: παρουσιάσεις μαθημάτων ΠΜΣ Ανάγνωση, Φιλαναγνωσία και Εκπαιδευτικό Υλικό ΕΚΠΑ*.

Μαλαφάντης, Κ. (2014). Παραμύθι και δημιουργικότητα του παιδιού. *Κείμενα*, 18, 1-26.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2011). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Διάδραση.

Μαλαφάντης, Κ., & Κούτρας, Σ. (2007). *Η Παιδαγωγική και Διδακτική Αξιοποίηση του Παραμυθιού*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2006). *Παιδαγωγικές διαστάσεις της λογοτεχνίας*. Νέα Παιδεία, 119, 64-78.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2006). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Ατραπός.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2005). *Το παιδί και η ανάγνωση. Στάσεις, προτιμήσεις, συνήθειες*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μανωλίτσης, Γ. (2016). Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις. *Preschool and Primary Education*, 4(1), 3–34.
<https://doi.org/10.12681/ppej.9970>

Μερακλής, Μ. Γ. (2009). *Το Λαϊκό Παραμύθι Κείμενα Παραμυθολογίας*. Ελληνικά Γράμματα.

Μερακλής, Μ. Γ. (2007). *Έντεχνος Λαϊκός Λόγος*. Ινστιτούτο του Βιβλίου-Καρδαμίτσα.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). *Γλωσσολογική προσέγγιση του λόγου στο συζητήσεις για το λόγο στο αιγινήτσιο*. Επιμ. Πόταγας, Κ. , Ευδοκιμίδης, Ι. Συνάψεις.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13*. Gutenberg.

Nodelman, P. (2009). *Λέξεις για εικόνες. Η αφηγηματική του παιδικού εικονογραφημένου βιβλίου*. Τ. Τσιλιμένη (Επιμ.), μτφρ. Π. Πανάου. Εκδόσεις Πατάκη.

Ντούλια, Α. (2010). *Διδάσκοντας μέσα από τα παραμύθια: Δυνατότητες – όρια – Προοπτικές. Πρακτικά του ελληνικού ινστιτούτου εφαρμοσμένης παιδαγωγικής και εκπαίδευσης*, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω». Ανακτήθηκε από:

https://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Ntoulia_Athina.pdf

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη Τι & Γιατί*. Πεδίο.

Παππά, Ι. (2019). *Η αξία του παραμυθιού και η συμβολή του στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών ηλικία 4.0-6.0 ετών*. Πτυχιακή εργασία. Ιωάννινα: Τ.Ε.Ι. Ηπείρου. Σχολή Επαγγελματιών Υγείας & Πρόνοιας, Τμήμα Λογοθεραπείας.

Ανακτήθηκε από: <http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/handle/123456789/10427>

Παπαηλιού, Χ. (2008). *Η διυποκειμενική επικοινωνία ως αφετηρία της γλωσσικής ανάπτυξης στο συζητήσεις για το λόγο στο αιγινήτσιο*. Επιμ. Πόταγας, Κ. , Ευδοκιμίδης, Ι. Συνάψεις.

Παπαηλιού, Χ. (2005). *Η ανάπτυξη της γλώσσας. Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα από την τυπική και αποκλίνουσα γλωσσική συμπεριφορά*. Εκδόσεις Παπαζήση.

Παπανικολάου, Ρ., & Τσιλιμένη, Τ. (1998). *Η παιδική λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο Θεωρία και πράξη*. Εκδόσεις Καστανιώτη.

Παππή, Α (2018). *Ανάπτυξη και Διαταραχές του Αφηγηματικού Λόγου στην Προσχολική ηλικία*. Πτυχιακή εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Φιλοσοφική Σχολή Τμήμα Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας ΠΜΣ: Επιστήμες της Γλώσσας και του Πολιτισμού, Κατεύθυνση: Γλωσσικές Διαταραχές και Εκπαιδευτική Παρέμβαση. Ανακτήθηκε από:

<https://ikee.lib.auth.gr/record/302621/files/GRI-2019-23527.pdf>

Πάτσιου, Β. (2001). *Η Παιδική Λογοτεχνία στο Νηπιαγωγείο: Στερεότυπα και Αποκλίσεις*. Στο: *Λογοτεχνικά Βιβλία στην Προσχολική Αγωγή*. Εκδόσεις της Σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου

Πέτσα, Α. (2020). *Η Προώθηση της Φιλαναγνωσίας στην Προσχολική Ηλικία*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγικά μέσω Καινοτόμων Προσεγγίσεων, Τεχνολογίες και Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από:

<https://edutech-thesis.uniwa.gr/wp-content/uploads/sites/207/2020/04/%CE%97-%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%8E%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CF%86%CE%B9%CE%BB%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%B3%CE%BD%CF%89%CF%83%CE%AF%CE%B1%CF%82-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%97%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AF%CE%B1.pdf>

Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμπου, Α. (2009). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσλεξία, ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Ελληνικά Γράμματα.

Πρωτόπαπας Α. (2008). *Ανάγνωση : Από την εικόνα στην λέξη στο συζητήσεις για το λόγο στο αιγινήτσιο*. Επιμ. Πόταγας, Κ. , Ευδοκιμίδης, Ι. Συνάψεις.

Ράλλη, Α. (2019). *Γλωσσική Ανάπτυξη, βρεφική, παιδική & εφηβική ηλικία*. Gutenberg.

Ροντάρι, Τ. (2003). *Γραμματική της φαντασίας εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*. Μεταίχμιο.

Rogers, V. (2011). *Παιχνίδια συναισθηματικής αγωγής για παιδιά*. Επιμ. Νίκα, Β. Εκδόσεις Πατάκη.

Σάλτζμπεργκερ-Ουίτενμπεργκ, Ι., Χένρι, Τ., & Όσμπορν, Ε. (1996). *Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας*. Εκδόσεις Καστανιώτη.

Σιβροπούλου, Ρ. (2003). *Ταξίδι στον κόσμο των εικονογραφημένων μικρών ιστοριών, θεωρητικές και διδακτικές διαστάσεις*. Μεταίχμιο.

Συνώδη, Ε., & Τζακώστα, Μ. (2012). Η γλώσσα στο νηπιαγωγείο της Ελλάδας και της Κύπρου τον 21ο αιώνα. Σε Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 6ου επιστημονικού συνεδρίου ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή: Ελληνική γλώσσα και εκπαίδευση (σσ. 425-435). Πανεπιστήμιο Πατρών.

Τζουριάδου, Μ. (1995). *Ο λόγος του παιδιού της προσχολικής ηλικίας*. Προμηθεύς

Τσιλιμένη, Τ. (2011). *Αφήγηση και Εκπαίδευση Εισαγωγή στην Τέχνη της Αφήγησης Άρθρα και Μελετήματα*. Επίκεντρο.

Τσιλιμένη, Τ. (2007). *Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο: Όψεις και Απόψεις*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Wolf, M. (2007). *Ο Προυστ και το καλαμάρι. Πώς ο εγκέφαλος έμαθε να διαβάζει*, μτφρ. Βιλεμίνη Σωσώνη – Δασκαλάκη. Εκδόσεις Πατάκη.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία :

Bloom, L., Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. John Wiley and Sons.

Chomsky, N. (2015). *Syntactic Structures*. Martino Publishing.

Chomsky, N. (1959). Review of *Verbal behavior*, by B. F. Skinner. *Language*, 35(1), 26–58. <https://doi.org/10.2307/411334>

Gillen, J. (2003). *The Language of Children*. Routledge.

Foster–Cohen, S. (1999). SLA and first language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 3-21.

Lewis, D. (2001). *Reading Contemporary Picturebooks, Picturing text*. Routledge.

Lüthi, M. (1982). *The European Folktale*, Indiana University Press.

Manolitsis, G., & Tafa, E. (2011). Letter-name, letter-sound and phonological awareness: Evidence from Greek-speaking kindergarten children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24, 27-53.

Manolitsis, G., Georgiou, G., Stephenson, K., & Parrila, R. (2009). Beginning to read across languages varying in orthographic consistency: Comparing the effects of non-cognitive and cognitive predictors. *Learning and Instruction*, 19, 466-480

Montag, J., Jones, M., Smith, L. (2015). *The Words Children Hear: Picture Books and the Statistics for Language Learning*. Ανακτήθηκε από:

https://www.researchgate.net/publication/280741398_The_Words_Children_Hear_Picture_Books_and_the_Statistics_for_Language_Learning

Ninio, A., & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of child language*, 5(1), 1-15.

Smith, N. (1999). *Chomsky, Ideas and Ideals*. Cambridge University Press.

Tunmer, W. E. & Cole, P. G. (1985). *Learning to read: A metalinguistic act*. In: C.S. Simon (Ed.), *Communication skills and classroom success. Therapy methodologies for language-learning disabled students*. Taylor and Francis.

Tunmer, W. E., Pratt, C., Herriman, M. L., & Bowey, J. (1984). *Metalinguistic awareness in children: Theory, research, and implications*. Springer-Verlag.

Παράρτημα 1

Ερωτηματολόγιο Έρευνας

Απόψεις εκπαιδευτικών, λογοθεραπευτών και ειδικών παιδαγωγών για τη συμβολή του εικονογραφημένου παραμυθιού στην εξέλιξη των γλωσσικών ικανοτήτων κατά την προσχολική ηλικία.

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται για τις ανάγκες της διπλωματικής εργασίας από μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ΕΚΠΑ και συγκεκριμένα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης με κατεύθυνση: Ανάγνωση, Φιλαναγνωσία και Εκπαιδευτικό Υλικό.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από εκπαιδευτικούς, λογοθεραπευτές και ειδικούς παιδαγωγούς που εργάζονται με παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές και ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Σας παρακαλούμε να απαντήσετε ανώνυμα στις ερωτήσεις που ακολουθούν προσπαθώντας να πείτε τη γνώμη σας ελεύθερα και ειλικρινά.

Ερωτηματολόγιο:

Παρακαλώ γράψτε σύντομες απαντήσεις στο κενό που παρέχεται ή επιλέξτε την κατάλληλη απάντηση.

1. Φύλο

- Άντρας
- Γυναίκα

2. Ηλικιακή ομάδα όπου ανήκετε:

- 22-30
- 31-40
- 41-50
- 51-67

3. Αριθμός των χρόνων διδακτικής εμπειρίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας:

4. Συμπληρώστε την ειδικότητά σας:

.....

5. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε εικονογραφημένα παραμύθια στο μάθημα /συνεδρία σας

- 2 φορές τη βδομάδα
- 1 φορά την εβδομάδα
- 2 φορές τον μήνα
- 1 φορά τον μήνα

6. Με βάση την εμπειρία σας διαπιστώνετε ότι τα παιδιά επιλέγουν το εικονογραφημένο παραμύθι κατά τη διάρκεια των συνεδριών-μαθημάτων;

- ναι, τους είναι πολύ ευχάριστο
- σε κάποιες περιπτώσεις
- όχι, τους δυσκολεύει και δεν το προτιμούν
- Άλλο:

7. Έχετε διαπιστώσει ότι κάποια παιδιά δυσανασχετούν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης παραμυθιών; Αν ναι για ποιους λόγους πιστεύετε ότι μπορεί να συμβαίνει αυτό;

8. Τι είδους παραμύθια επιλέγετε περισσότερο προς ανάγνωση στα παιδιά;

9. Τα παιδιά φαίνεται να επιλέγουν περισσότερο παραμύθια με εικονογράφηση κατά τη διάρκεια των μαθημάτων/ συνεδριών;

10. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης του εικονογραφημένου παραμυθιού παρατηρείτε τους μαθητές να:

11. Τα παιδιά εκδηλώνουν περισσότερο ενδιαφέρον για συζήτηση πάνω σε ένα εικονογραφημένο παραμύθι παρά σε ένα παραμύθι που τους δίνετε προφορικά χωρίς την ύπαρξη οπτικού ερεθίσματος.

12. Τα παιδιά ανταποκρίνονται σε ικανοποιητικό βαθμό σε ερωτήσεις κατανόησης της αφηγηματικής δομής του εικονογραφημένου παραμυθιού;

- ναι
- όχι
- τις περισσότερες φορές
- Άλλο:

13. Παρατηρείτε ότι τα παιδιά αναπαράγουν διαλόγους ή χρησιμοποιούν λεξιλόγιο που έχουν αντλήσει από παραμύθια στην καθημερινότητά τους;

- Ναι
- όχι
- συχνά

14. Τι δυσκολίες έχετε παρατηρήσει ότι μπορεί να αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά την αναδιήγηση ενός εικονογραφημένου παραμυθιού;

15. Θεωρείτε ότι το εικονογραφημένο παραμύθι συμβάλει στην εξέλιξη του λόγου των νηπίων; Αν ναι αναφέρετε κάποιους λόγους:

16. Θεωρείτε ότι η ύπαρξη των εικόνων στο παραμύθι ενισχύει την κατανόηση της αφηγηματικής δομής από τα παιδιά;

17. Τα παιδιά παρακολουθούν με ενδιαφέρον την αφήγηση του εικονογραφημένου παραμυθιού, κάνοντας σχετικά σχόλια και ερωτήσεις;

- ναι
- όχι
- συχνά
- σπάνια

18. Έχετε διαπιστώσει βελτίωση στο εκφραστικό λεξιλόγιο των παιδιών μετά την χρήση εικονογραφημένων παραμυθιών στο μάθημα/θεραπευτικό πρόγραμμα;

- ναι
- όχι
- συχνά
- σπάνια

19. Διαπιστώνετε ότι ενισχύεται η δόμηση του προφορικού αφηγήματος των παιδιών με την χρήση εικονογραφημένων παραμυθιών;

- ναι
- όχι
- συχνά
- σπάνια

20. Έχετε διαπιστώσει ότι η ύπαρξη των εικόνων σε ένα παραμύθι βοηθά τα παιδιά στο να μεταφέρουν περισσότερες πληροφορίες κατά την αναδιήγησή του;

- Ναι
- όχι
- συχνά
- σπάνια

21. Αναφέρατε σε ποιον τομέα του λόγου πιστεύετε ότι επιδρούν ενισχυτικά τα εικονογραφημένα παραμύθια:

- σημασιολογικό
- φωνολογικό
- μορφοσυντακτικό
- πραγματολογικό
- σε όλα τα παραπάνω

22. Αναφέρετε τρόπους που έχετε χρησιμοποιήσει για την ανάγνωση ενός εικονογραφημένου παραμυθιού ή φιλιαναγνωστικές δράσεις.

Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για τη συμμετοχή και την βοήθειά σας.