

Δραματικό παιχνίδι και αναδυόμενος γραμματισμός στην Προσχολική Εκπαίδευση

Κ. Μιχαλοπούλου*

Περίληψη

Η σημασία του δραματικού παιχνιδιού ως διδακτικού εργαλείου για παιδιά προσχολικής ηλικίας και ως υποστηρικτικού μέσου για τις διαδικασίες ανάπτυξης και μάθησης έχει ήδη επισημανθεί από έρευνες. Το παιχνίδι που βασίζεται σε εμπειρίες της καθημερινής ζωής προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες για ανάδυση του γραμματισμού των παιδιών. Ο σχεδιασμός ενός περιβάλλοντος πλούσιου σε υλικά τα οποία μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο παιχνιδιού, προσφέροντας παράλληλα ευκαιρίες για ανάδυση του γραμματισμού, κρίνεται απαραίτητος. Η παροχή έντυπων υλικών και αυθεντικών πλαισίων στο παιχνίδι, εισάγει τα παιδιά στην κουλτούρα του γραμματισμού, όπου μπορούν να υιοθετήσουν τα πρότυπα λόγου, τους τρόπους αντίληψης και τις πολιτισμικές πρακτικές της εγγράμματης κοινωνίας. Όσον αφορά στο ρόλο του παιδαγωγού, ο ρόλος του είναι να επεκτείνει το παιχνίδι προς την κατεύθυνση που τα παιδιά έχουν επιλέξει, αφήνοντας στα παιδιά περιθώρια να εξερευνούν, να ανακαλύπτουν, να διαμορφώνουν, να εφαρμόζουν, να διορθώνουν και να εδραιώνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους.

Λέξεις-κλειδιά: προσχολική ηλικία, νηπιαγωγείο, δραματικό παιχνίδι, γραμματισμός.

* Η Κ. Μιχαλοπούλου είναι Επίκουρη καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Δραματικό παιχνίδι και προσχολική ηλικία

Το δραματικό παιχνίδι ορίζεται κατά τον Harris(2000) σαν ένα συμβολικό παιχνίδι κατά το οποίο το παιδί υιοθετεί, για ορισμένο χρονικό διάστημα, το ρόλο κάποιου άλλου προσώπου ή όντος διαμέσου φανταστικών πράξεων. Είναι παιχνίδι που εμπεριέχει στοιχεία αυθορμητισμού, έκφρασης, δημιουργικότητας, ομαδικότητας, ενώ παράλληλα προϋποθέτει δράση (Κόκκοτας, 2002:217). Αποτελεί εξέλιξη του συμβολικού παιχνιδιού, κατά το οποίο, σύμφωνα με τον Piaget, το παιδί αναπαριστά με το σώμα ή με κάποιο αντικείμενο της επιλογής του κάτι που απουσιάζει (Κοντογιάννη, 2000: 46, Περδικάρη, 2007: 42), αποδίδει τη δική του συμβολική ερμηνεία σε αντικείμενα ή πράξεις χωρίς αιτιολόγηση (Stambak-Sinclair:15), υποκαθιστά πραγματικά αντικείμενα με σύμβολα και πραγματικά γεγονότα με συμβολισμούς (Οδηγός νηπιαγωγού,2006: 27). Πρόκειται για παιχνίδι υπόκρισης όπου δύο ή περισσότερα παιδιά υποδύονται διάφορους κοινωνικούς ρόλους, ενώ τα σενάρια και τα κοινωνικά φαινόμενα που υποκρίνονται δεν αποτελούν κατά κανένα τρόπο ακριβείς μιμήσεις (Cole & Cole, 2002: 166). Τα παιδιά δημιουργούν με τη φαντασία τους μια φανταστική κατάσταση και υιοθετούν την οπτική γωνία ενός προσώπου δράσης(Harris, 2000). Ο συμβολισμός των αντικειμένων και των πράξεων, όπως και το θέμα του παιχνιδιού που εκτυλίσσεται, θα πρέπει να είναι αποτέλεσμα συναπόφασης μεταξύ των μελών της ομάδας, τα οποία έχουν έναν κοινό άξονα αναφοράς (Stambak-Sinclair:16).

Το δραματικό παιχνίδι πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια των αυθόρμητων δραστηριοτήτων στο Νηπιαγωγείο και δεν χρησιμοποιείται ιδιαίτερα ως πλαίσιο μάθησης, δεν γίνεται αντιληπτό ως μια πολύπλοκη γνωστική διαδικασία που μπορεί να οδηγήσει σε υψηλές δομές γνώσης.

Οι δυνατότητες αλληλεπίδρασης που προσφέρονται κατά το δραματικό παιχνίδι μπορούν να συμβάλλουν αποφασιστικά στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας (Πανταζής, 1997). Σύμφωνα με έρευνες (Pellegrini, 1980, Morrow & Rand, 1991), το δραματικό παιχνίδι βελτιώνει την ικανότητα κατανόησης και παραγωγής ιστοριών, γιατί τα παιδιά βελτιώνουν την ικανότητά τους για κατανόηση της δομής της ιστορίας δημιουργώντας τα ίδια φανταστικά επεισόδια στις δραστηριότητες παιχνιδιού τους, τα οποία, με τη σειρά τους, βοηθούν τα παιδιά να ανακαλέσουν στη μνήμη τους την ιστορία και να την αναδιηγηθούν (Mandler & Johnson, 1977). Επίσης, έχουν πραγματοποιηθεί ορισμένες έρευνες σχετικά με την υπο-

βοήθηση του δραματικού παιχνιδιού να προσεγγίσουν τις μορφές που παίρνει ο προφορικός λόγος σε διάφορες καταστάσεις επικοινωνίας στην ανάπτυξη του γραμματισμού (Morrow, L. 1990, Morrow & Rand 1991, Christie 1991, Roskos & Christie, 2000). Επιπλέον, έχει πραγματοποιηθεί η έρευνα της Weinstein (1979) κατά την οποία οι δυνατότητες αλληλεπίδρασης που προσφέρει ο χώρος μπορεί να συμβάλουν αποφασιστικά στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας, καθώς δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να προσεγγίσουν τις μορφές που παίρνει ο προφορικός λόγος σε διάφορες καταστάσεις επικοινωνίας. Η Weinstein προτείνει κατάλληλο εξοπλισμό της περιοχής δραματικού παιχνιδιού.

Το δραματικό παιχνίδι αποτελεί γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη της φαντασίας και την καλλιέργεια της δημιουργικότητας μέσα από ποικίλα μέσα έκφρασης. Παρέχει στα παιδιά ένα σημαντικό νοητικό σύστημα υποστήριξης, που τους επιτρέπει να σκέφτονται και να ενεργούν με ποιο σύνθετους τρόπους (Cole & Cole, 2002: 167). Τα παιδιά παίζοντας επεξεργάζονται προβλήματα νοητικής αντίληψης και συναισθηματικής πολυπλοκότητας, εξερευνούν τη σημασία των δραστηριοτήτων και των σχέσεων στον κόσμο των ενηλίκων (Cohen, Stern & Balaban, 1995: 115).

Η σημασία του ρόλου του ενήλικα στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού εκφράζεται με τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης από τον L.Vygotsky και, παρόμοια, με την έννοια της σκαλωσιάς από τον J.Bruner. Και οι δύο ψυχολόγοι υποστηρίζουν το ρόλο του ενήλικα ή του πιο έμπειρου συνομηλίκου ως βοηθό και συντονιστή της δραστηριότητας των παιδιών προκειμένου τα παιδιά να κατανοήσουν και να νοηματοδοτήσουν τις εμπειρίες τους σ' ένα κοινό πολιτισμικό πλαίσιο (Αυγητίδου, 2001: 31).

Η σημασία του δραματικού παιχνιδιού ως διδακτικού εργαλείου για παιδιά προσχολικής ηλικίας και ως υποστηρικτικού μέσου για τις διαδικασίες ανάπτυξης και μάθησης έχει ήδη επισημανθεί από έρευνες (Bredenkamp & Corple, 1998: 35). Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές (Morrow 1990, Morrow & Rand, 1991), όταν οι παιδαγωγοί παρέχουν την ιδέα μιας θεματικής ενότητας για παιχνίδι, τα κατάλληλα υλικά, τον απαραίτητο χώρο και χρόνο και συμμετέχουν οι ίδιες στο παιχνίδι αναπτύσσοντας και επεκτείνοντας τις ιδέες των παιδιών, αυξάνονται οι γλωσσικές και άλλες ικανότητές τους. Σύμφωνα με τους Pramling (1991) και Schrader (1990), οι γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες των παιδιών αναπτύσσονται καλύτερα μέσα από φυσικές δραστηριότητες, όπως το παιχνίδι, ενώ ο ρόλος του παιδαγωγού στην οργάνωση του παιχνιδιού χαρακτηρίζεται τις περισσότερες φορές ως συντονιστικός: υποστηρίζει, εμπλουτίζει και διευρύνει το παιχνίδι. Ωστόσο, η συμμετοχή των ενηλίκων στο παιχνίδι

μπορεί να υποστηριχθεί μόνο σ' ένα πλαίσιο παραδοχής των δυνατοτήτων των παιδιών να παράγουν μια συνεκτική δομή στο παιχνίδι τους.

Τέλος, οι Pellegrini και Galda (1993) θεωρούν πως το δραματικό παιχνίδι είναι το φυσικό πλαίσιο που επιτρέπει στο παιδί να κατανοήσει και άλλα συστήματα αναπαράστασης.

Γραμματισμός και προσχολική ηλικία

Οι συντάκτες των αναλυτικών προγραμμάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης θεωρούν ότι τα μικρά παιδιά πρέπει να αρχίσουν να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν το γραπτό λόγο πριν το διδαχθούν συστηματικά στο δημοτικό σχολείο. Τις απόψεις αυτές τις βασίζουν στις σύγχρονες επιστημονικές θεωρίες, σύμφωνα με τις οποίες τα μικρά παιδιά, ζώντας σε μια εγγράμματη κοινωνία και ερχόμενα αντιμέτωπα πολύ συχνά στην καθημερινή τους ζωή με ερεθίσματα γραπτού λόγου και μηνύματα, συμμετέχουν ενεργά σε διάφορες δραστηριότητες και παρατηρούν άτομα του περιβάλλοντός τους να διαβάζουν και να γράφουν, αρχίζουν να ανακαλύπτουν το γραπτό λόγο και τους τρόπους χρήσης του στην καθημερινή ζωή (Τάφα, 2005: 11).

Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2002: 141), το παιδί που ζει σε εγγράμματο περιβάλλον εισάγει δομές γραμματισμού, όπως περίπου συμβαίνει και με την εισαγωγή των δομών του προφορικού λόγου. Μάλιστα η Clay, θέλοντας να τονίσει ότι οι πρώτες επαφές του παιδιού με το γραπτό λόγο είναι η αρχή μιας εξελικτικής, συνεχούς και αδιάσπαστης πορείας προς την κατάκτησή του, αναφέρει για πρώτη φορά τον όρο *emergent literacy*, δηλαδή αναδυόμενη ανάγνωση και γραφή, ή αναδυόμενος γραμματισμός (Τάφα, 2005: 16)

Για τον όρο «γραμματισμός» υιοθετούμε τον ορισμό που δίνει η Αυστραλιανή Πολιτική για τη Γλώσσα και τον Γραμματισμό και την ορίζει ως «την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να χρησιμοποιεί γραπτές πληροφορίες καθώς και να γράφει κατάλληλα σε ποικιλία συμφραζομένων. Ο γραμματισμός χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη της γνώσης και της κατανόησης, την επίτευξη προσωπικής ανάπτυξης και την αποτελεσματική λειτουργία στην κοινωνία μας. Ο γραμματισμός περιλαμβάνει επίσης την ενσωμάτωση της ομιλίας, της ακρόασης, της κριτικής σκέψης με την ανάγνωση και τη γραφή. Ο λειτουργικός γραμματισμός έχει στόχους, εί-

ναι ελαστικός και δυναμικός και συνεχίζει να αναπτύσσεται καθ'όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου» (Κονδύλη, Μ.-Στελλάκης, Ν., 2006: 162).

Με τον όρο «αναδυόμενος γραμματισμός» ορίζονται όλες οι στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και την κατανόηση του μηνύματός του, καθώς και την παραγωγή κωδικοποιημένων μηνυμάτων κατά την προσχολική ηλικία, δηλαδή πριν ακόμα αρχίσει η συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής (Παπούλια-Τζελέπη, 2001).

Γενικά, το να μάθουμε πώς εισάγονται τα παιδιά στη γραφή είναι θέμα που απασχολεί πολλούς ερευνητές. Κατά την άποψη του Schnewly (1988) όταν οι συνθήκες είναι κατάλληλες, όταν δηλαδή παρέχεται στο παιδί ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα γραπτού λόγου σε συνδυασμό με ενήλικες που ενθαρρύνουν τον πειραματισμό και δε δυσπιστούν απέναντι στις πρώτες προσπάθειες του παιδιού, τα αποτελέσματα είναι ενθαρρυντικά : το παιδί αρχίζει να κατανοεί πως η μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής είναι αναπόσπαστο κομμάτι της όλης διαδικασίας της μάθησης ενώ ενισχύεται η αυτοπεποίθηση του ως προς την ανάγνωση και τη γραφή. Σύμφωνα με τον W.Teale (1986), υπάρχουν σοβαροί περιορισμοί των πραγμάτων που μπορεί να κάνει ένα παιδί παρατηρώντας τις πραγματώσεις του γραπτού λόγου στο περιβάλλον του ή τις «επιδείξεις» του γραμματισμού από τον ενήλικα χρήστη του γραπτού λόγου. Αντίθετα, αν οι συνθήκες που ορίζουν την ποιότητα της αλληλεπίδρασης του παιδιού με τα πρόσωπα του περιβάλλοντος του συνδέονται με θετικά συναισθήματα όσο αφορά στην ανάγνωση και τη γραφή, είναι επόμενο το παιδί να εκφράσει την επιθυμία να εμπλακεί σε δραστηριότητες παρόμοιου τύπου.

Η ερευνητική ομάδα των Ferreiro και Teberosky (1982) αποδέχεται ότι τα παιδιά δεν μαθαίνουν παθητικά, αλλά καταβάλλοντας προσπάθεια, αντιμετωπίζοντας και γενικά επεμβαίνοντας με τη δράση τους στον κόσμο (Σιβροπούλου & Χατζησαββίδης, 2004: 112).

Γραμματισμός και αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου

Όσον αφορά στην ελληνική πραγματικότητα, το Μάρτιο του 2003 δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΦΕΚ 18/10/2001,

τ.Β, αρ.φ.1376). Σύμφωνα με αυτό, ένας από τους ρόλους του νηπιαγωγείου είναι η εξοικείωση του παιδιού με το γραπτό λόγο, η προετοιμασία για την κατανόηση και την παραγωγή του. Αναγνωρίζεται ως κύριος στόχος η παροχή εμπειριών και γνώσεων που σχετίζονται με γνωστικές κατακτήσεις της ανάπτυξης του γραμματισμού. Το νέο πρόγραμμα υποστηρίζει το ρόλο της γλώσσας σε όλες τις δραστηριότητες και αναδεικνύει το παιχνίδι ως πυρήνα του. Επίσης, υπογραμμίζεται ότι η Γλώσσα έχει εξ ορισμού διαθεματικό χαρακτήρα και οι δραστηριότητες προφορικής επικοινωνίας, ανάγνωσης και γραφής συνδέονται με όλα τα θέματα που προσεγγίζονται (Τάφα, 2005). Η γραφή, σύμφωνα με το νέο αναλυτικό πρόγραμμα, ορίζεται κατά βάση ως διαδικασία συγκρότησης νοήματος και δεν μπορεί να νοηθεί χωρίς την ύπαρξη σκοπού επικοινωνίας. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος του νηπιαγωγείου είναι να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά στην αξία της γραφής ως μέσο επικοινωνίας και να επιδιώξει τη γνωριμία τους με τα διάφορα είδη γραπτών κειμένων, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, τη δυνατότητα έκφρασης μέσα από το γραπτό λόγο, τη διάρθρωση σκέψεων, τη διατύπωση απόψεων (Γιαννικοπούλου, 2002: 44).

Παράλληλα, ως προς το ρόλο του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία, το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα υιοθετεί τη θέση του Εθνικού Οργανισμού για την Εκπαίδευση των Μικρών Παιδιών(NAYEC) κατά την οποία το παιχνίδι μπορεί να αναχθεί σε ιδιαίτερα υποστηρικτικό μέσο (Bredenkamp & Coorple, 1988). Στην καθημερινή πραγματικότητα του νηπιαγωγείου οι παιγνιώδεις δραστηριότητες εμπεριέχουν γνώσεις και απαιτούν δεξιότητες τις οποίες το παιδί επιδεικνύει κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. (Μακρυνιώτη, 2000: 143). Στον Οδηγό Νηπιαγωγού (2006:21) διευκρινίζεται ότι το παιχνίδι είναι το πλαίσιο εργασίας και το μέσο δια του οποίου τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα, εξερευνούν και πειραματίζονται, ανακαλύπτουν και εφαρμόζουν τις ιδέες τους με το δικό τους τρόπο και ρυθμό.

Υπό το πρίσμα αυτής της θεώρησης αναζητούμε πώς το δραματικό παιχνίδι μπορεί να διευκολύνει την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών, στοχεύουμε δηλαδή να μελετήσουμε τη σχέση του γραμματισμού με το δραματικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο.

Επισημαίνουμε πως παλαιότερα υπήρχαν γωνιές για παιχνίδι και γωνιές για γραφή και ανάγνωση, οι οποίες ήταν διαχωρισμένες: το παιχνίδι ήταν «μόνο» παιχνίδι και η γραφή και ανάγνωση «εργασία» (Hall & Robinson, 1995).

Δημιουργώντας συνδέσεις ανάμεσα στο γραμματισμό και το δραματικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο

Ακολουθώντας τις σύγχρονες αντιλήψεις σύμφωνα με τις οποίες θα πρέπει να κινείται η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο σημερινό νηπιαγωγείο, θα πρέπει να δίνονται ευκαιρίες για ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών (Χατζησαββίδης, 2006: 120). Σύμφωνα με τον N.Hall (1994) το παιχνίδι που βασίζεται σε εμπειρίες της καθημερινής ζωής προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες στα παιδιά για να χρησιμοποιήσουν το γραμματισμό με τους εξής διαφορετικούς τρόπους:

- Προσφέρει στα παιδιά εμπειρίες όπου ο γραπτός λόγος εμπλέκεται φυσικά, εφόσον η πλειοψηφία των καθημερινών καταστάσεων της ζωής εμπεριέχουν το γραπτό λόγο.
- Βοηθά τα παιδιά στην ολιστική αντίληψη των εμπειριών γραμματισμού
- Τα παροτρύνει να παίρνουν τα ίδια αποφάσεις για εναλλακτικούς τρόπους παραγωγής του γραπτού λόγου.
- Τα βοηθά να εκφράσουν τι ξέρουν με αφορμή τη φύση του ίδιου του παιχνιδιού και δεν τα προτρέπει σε αντιγραφή.
- Τα παροτρύνει στη συμμετοχή σε συνεργατικές διαδικασίες μάθησης.

Ο σχεδιασμός ενός περιβάλλοντος πλούσιου σε υλικά τα οποία μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο παιχνιδιού, προσφέροντας παράλληλα ευκαιρίες για ανάπτυξη του γραμματισμού, κρίνεται απαραίτητος (Owoc-ki, 1998: 194, Τάφα & Φραγκιά, 2001: 95). Ο χώρος εμπλουτίζεται με βιβλία, περιοδικά και άλλα λειτουργικά κείμενα, έτσι ώστε το περιβάλλον της τάξης να είναι πλούσιο σε γραπτά ερεθίσματα (Χατζησαββίδης, 2006: 121). Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με διαφορετικές εκδοχές του γραπτού λόγου για διαφορετικούς λόγους, όπως κάρτες με ευχές, συνταγές, καταλόγους με αφίσες, διαφημίσεις καθώς και ποικίλα κείμενα.

Επίσης, προσφέρεται η δυνατότητα στα παιδιά να πειραματιστούν με ποικιλία γραφικών υλών (σημειωματάρια, καταλόγους, κάρτες, φακέλους, χαρτιά και χαρτόνια διαφορετικών μεγεθών, χρωμάτων και σχημάτων) και δίνονται ευκαιρίες για αυτόνομες δραστηριότητες και αλληλεπίδραση. Παράλληλα, τα υλικά αυτά αποτελούν ένα εφαλτήριο για συζητήσεις ποικίλων εννοιών σχετικών με το γραπτό λόγο, παρέχουν ευκαιρίες για αναζήτηση και ανταλλαγή σχετικών πληροφοριών. Άλλωστε, όσο πε-

ρισσότερες ευκαιρίες δίνονται στο παιδί να πειραματιστεί με τη γραφή, τόσο μεγαλύτερες πιθανότητες έχει να παρατηρήσει τα δείγματα του γραπτού λόγου, να κατανοήσει τη λειτουργία του, να βιώσει τη σπουδαιότητά του και να εμπλουτίσει ή να πολλαπλασιάσει τις γνώσεις του για τη γραπτή γλώσσα (Γιαννικοπούλου, 2002: 74). Εξάλλου, η Vukelich (1990) μελέτησε την επίδραση ενός περιβάλλοντος παιχνιδιού πλούσιου σε γραπτά ερεθίσματα. Τα αποτελέσματα της έρευνάς της έδειξαν ότι τα μικρά παιδιά αναγνώριζαν τις λέξεις που είχαν δει εκεί και σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Επίσης, η Wilkinson (1996) έδειξε πως δραστηριότητες γραφής κατά τη διάρκεια του δραματικού παιχνιδιού με θέμα «το ταχυδρομείο» ώθησαν τα παιδιά να γράψουν σε αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας. Ακόμα στο project που εφάρμοσαν οι Hall και Robinson (1995), παιδιά 4,5-5,5 ετών δημιούργησαν ένα γκαράζ και παρήγαγαν κείμενα με έναυσμα το παιχνίδι τους. Ακόμα, η Roskos (1988) μελέτησε τις μορφές συμπεριφοράς ανάγνωσης και γραφής στο παιχνίδι ρόλων τετράχρονων και πεντάχρονων παιδιών και εντυπωσιάστηκε με την ποσότητα των δραστηριοτήτων γραμματισμού στο πλαίσιο του παιχνιδιού (Σιβροπούλου & Χατζησαββίδης, 2004: 113).

Στη παρούσα μελέτη αντιλαμβανόμαστε το χώρο όπου διαδραματίζεται το δραματικό παιχνίδι ως “περιοχή δραστηριοτήτων” η οποία οργανώνεται και αναδιοργανώνεται σύμφωνα με τον προγραμματισμό της εκπαιδευτικής εργασίας κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Γερμανός, 2002: 184). Χρησιμοποιούμε αυτό τον όρο σε αντιπαράθεση με τις γωνιές οι οποίες προορίζονται για αυθόρμητες απασχολήσεις ή παιχνίδια αλλά είναι στατικές και έχουν μονοδιάστατη χρήση. Υποστηρίζουμε πως η συγκεκριμένη “περιοχή δραστηριοτήτων” μπορεί να μετατραπεί σε “περιοχή λειτουργίας ομάδων” για την εκπόνηση ενός σχεδίου δράσης ή τη συνεργατική επεξεργασία ενός θέματος (Γερμανός, 2002: 185) υποβοηθώντας την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας. Παράλληλα, με τον τρόπο αυτό, αναδιοργανώνονται οι αυθόρμητες δραστηριότητες οι οποίες απορρέουν από το σκόπιμο οργανωμένο περιβάλλον.

Όσον αφορά στην εισαγωγή υλικών σε αυτό το περιβάλλον, σύμφωνα με τους Neuman & Roskos (1991) αυτή προσδιορίζεται από τρία κριτήρια: την καταλληλότητά τους (παρατηρήθηκε η χρήση τους από μικρά παιδιά), την αυθεντικότητά τους (να είναι ένα αληθινό αντικείμενο που να χρησιμοποιείται και στο ευρύτερο περιβάλλον) και τη χρησιμότητά τους (να είναι χρήσιμο στα παιδιά κατά τις γλωσσικές τους απόπειρες). Η παροχή έντυπων υλικών και αυθεντικών πλαισίων στο παιχνίδι, εισάγει τα

παιδιά στην κουλτούρα του γραμματισμού, όπου μπορούν να υιοθετήσουν τα πρότυπα λόγου, τους τρόπους αντίληψης και τις πολιτισμικές πρακτικές της εγγράμματης κοινωνίας. Στην έρευνα τους οι Neuman & Roskos μελέτησαν την επίδραση που μπορούν να έχουν στο γραμματισμό οι διάλογοι που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών στο πλαίσιο του παιχνιδιού. Εντοπίστηκαν τα ακόλουθα τρία είδη διαλόγων κατά τους οποίους τα παιδιά: α) Προσπαθούσαν να ονομάσουν ή να ανακαλύψουν τα ονόματα αντικειμένων και εικόνων. Το έντυπο υλικό υποβοήθησε σε αυτή την κατεύθυνση. β) Διαπραγματεύονταν την ερμηνεία ρόλων και αντικειμένων και επεξεργάζονταν από κοινού το νόημα της δραστηριότητας και γ) ένα παιδί υποβοηθά κάποιο άλλο σε μια δραστηριότητα που συνδέεται με το γραμματισμό, για παράδειγμα γράφοντας μια λέξη σε μια καρτέλα, απαραίτητη για το παιχνίδι που διεξάγεται.

Όσον αφορά το ρόλο της νηπιαγωγού, είναι αναγκαίο να παροτρύνει τα παιδιά να χρησιμοποιούν το συγκεκριμένο υλικό, ώστε να αυξηθεί η εμπλοκή τους με το γραπτό λόγο. Η νηπιαγωγός παρατηρεί το παιχνίδι των παιδιών και παρεμβαίνει για να υποστηρίξει και να αποσαφηνίσει τις υποθέσεις τους σχετικά με το γραπτό λόγο. Η συστηματική παρατήρηση του κάθε παιδιού ξεχωριστά είναι σημαντική (Roskos & Neuman, 1993), γιατί η ωριμότητα αλλά και οι εμπειρίες που αποκομίζει το παιδί από το περιβάλλον του είναι για κάθε παιδί διαφορετικές: δεν υπάρχουν ποτέ δυο ίδιοι δρόμοι προς το γραμματισμό (Whitmore & Goodman, 1995).

Η Saraco εστίασε την έρευνά της στην παρατήρηση πέντε τάξεων νηπιαγωγείου και στο ρόλο των νηπιαγωγών σχετικά με την προώθηση του γραμματισμού των παιδιών σε ένα πλαίσιο παιχνιδιού. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, ο ρόλος της νηπιαγωγού είναι να επεκτείνει το παιχνίδι προς την κατεύθυνση που τα παιδιά έχουν επιλέξει, αφήνοντας στα παιδιά περιθώρια να εξερευνούν, να ανακαλύπτουν, να διαμορφώνουν, να εφαρμόζουν, να επαναλαμβάνουν, να διορθώνουν και να εδραιώνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους (Saraco, 2002: 33). Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας προσδιορίζουν ως εξής τους ρόλους που ανέλαβαν οι νηπιαγωγοί, οι οποίοι προέκυψαν από παραδείγματα βιντεοσκοπήσεων και ηχογραφημένων διαλόγων:

➤ Η νηπιαγωγός διευθύνει τη συζήτηση

Στην περίπτωση αυτή ενθαρρύνει τα παιδιά να σκεφτούν και να βρουν λύσεις για ένα πρόβλημα που συναντούν στο πλαίσιο του παιχνιδιού τους, διευκολύνει τους συλλογισμούς τους.

Κ. Μιχαλοπούλου

- Η νηπιαγωγός αναλαμβάνει το ρόλο του αφηγητή
Παρακινεί τα παιδιά να προβλέψουν το γεγονός που θα ακολουθήσει στην εξέλιξη της ιστορίας η οποία προσδιορίζει το παιχνίδι και να συμμετέχουν κάνοντας ερωτήσεις.
- Η νηπιαγωγός θέτει ερωτήσεις
Οι ερωτήσεις αφορούν στη μορφή του παιχνιδιού, στο οποίο τα παιδιά εμπλέκονται ενεργά.
- Η νηπιαγωγός καθοδηγεί
Πρόκειται για βοήθεια που προσφέρεται σχετικά με δεξιότητες που αφορούν στη χρήση του υπολογιστή ως υποστηρικτικού εργαλείου για την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών.
- Η νηπιαγωγός πληροφορεί
Εισάγει νέες έννοιες με παιγνιώδη διαδικασία.
- Η νηπιαγωγός συντονίζει
Συμμετέχει σε διαλόγους με τα παιδιά και επεκτείνει τις συζητήσεις τους, παρεμβαίνει όταν τα παιδιά χάσουν το ενδιαφέρον τους ή τη συγκέντρωσή τους για να τα παροτρύνει να συνεχίσουν.
- Η νηπιαγωγός λαμβάνει αποφάσεις
Οι αποφάσεις αφορούν το σχεδιασμό του περιβάλλοντος της τάξης και την οργάνωση του υλικού.

Οι ρόλοι που υιοθετούν οι νηπιαγωγοί σε αυτή την έρευνα στο πλαίσιο του συσχετισμού του γραμματισμού με το παιχνίδι είναι διαφοροποιημένοι και ταυτόχρονα παρέχουν τη δυνατότητα στα παιδιά να συσχετίσουν τον προφορικό με το γραπτό λόγο.

Συμπέρασμα

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι οι ακόλουθες περιπτώσεις ευνοούν την προώθηση του γραμματισμού των παιδιών σε ένα πλαίσιο παιχνιδιού:

- Η εισαγωγή κατάλληλων υλικών στο περιβάλλον παιχνιδιού
- Ο συνδυασμός δραστηριοτήτων γραμματισμού με το δραματικό παιχνίδι
- Οι συνεργατικές διαδικασίες
- Η συμμετοχή της νηπιαγωγού στο παιχνίδι των παιδιών

Στην ελληνική επικράτεια, σύμφωνα με την έρευνα των Σιβροπούλου & Χατζησαββίδη (2004: 113) με δείγμα έρευνας 517 νηπιαγωγούς, ελάχιστα συσχετίζεται η δυναμική σχέση ανάμεσα στο παιχνίδι και τον γραμματισμό και δεν έχει συνειδητοποιηθεί ο συμμετοχικός ρόλος της νηπιαγωγού στην ανάδυση του γραμματισμού μέσα από το παιχνίδι των παιδιών. Ωστόσο, οι αυθόρμητες δραστηριότητες μπορούν να προσφέρουν πολλές ευκαιρίες στα παιδιά διαμέσου του ανασχεδιασμού του χώρου και του εμπλουτισμού του με ποικίλα έντυπα και γραφικές ύλες, ώστε να επεκτείνουν τις γνώσεις τους για το γραμματισμό.

Με αφετηρία το δραματικό παιχνίδι, έχουμε τη δυνατότητα στο νηπιαγωγείο να τοποθετούμε τα παιδιά πιο άμεσα σε ποικίλες καταστάσεις επικοινωνίας, οι οποίες έχουν βιωματικό και ταυτόχρονα παιγνιώδη χαρακτήρα. Υπό την έννοια αυτή, δημιουργούμε καταστάσεις επικοινωνίας και γλωσσικών ανταλλαγών μιμούμενοι πραγματικές, αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας διαμέσου του δραματικού παιχνιδιού, έτσι ώστε να υποκινούμε το ενδιαφέρον του παιδιού δραστηριοποιώντας το ψυχικά, συναισθηματικά, νοητικά.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αυγητίδου, Σ., *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*, τυπωθήτω, Αθήνα, 2001.
- Beauchamp, H., *Τα παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι*, Τυπωθήτω, 1998.
- Bredenkamp, S., Copple, C., *Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα*, εισαγωγή-επιμέλεια Ε.Ντολιοπούλου, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1998.
- Γερμανός, Δ., *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα, 2002.

Κ. Μιχαλοπούλου

- Γιαννικοπούλου, Α., *Η γραπτή γλώσσα στο νηπιαγωγείο*, Καστανιώτη, Αθήνα, 2002.
- Γιαννικοπούλου, Α., Η ανάδυση του γραμματισμού στο σχολείο και στο σπίτι. Στο Ε.Παπαλεοντίου-Λουκά(επιμ). *Σύγχρονες προσεγγίσεις στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου*, Τυπωθήτω, Αθήνα, 2005, σελ.123-151.
- Γιαννικοπούλου, Α., Παπαδοπούλου, Μ., Η εικόνα του γραπτού μηνύματος σε κείμενα που διαβάζουν τα παιδιά: παραδείγματα από βιβλία, εφημερίδες, κόμικς και περιβάλλοντα γραπτό λόγο. Στο Π.Παπούλια-Τζελέπη & Ε.Τάφα, *Γλώσσα και Γραμματισμός στη νέα χιλιετία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2004, σελ.81-96.
- Cohen, H., Stern, V. & Balaban, N., Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών, Gutenberg, Αθήνα, 1991 .
- Κακανά, Δ., Πρόλογος. Στο Τσιλιμένη(επιμέλεια) *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης σε προγράμματα απασχόλησης στο νηπιαγωγείο*(σελ.7-10), Σύγχρονοι Ορίζοντες, Αθήνα, 2004.
- Κιτσαράς, Γ., *Προσχολική Παιδαγωγική*, έκδοση του συγγραφέα, Αθήνα, 2001.
- Κονδύλη, Μ., Στελλάκης, Ν. Πρακτικές γραμματισμού στην προδημοτική εκπαίδευση: ένα πρόγραμμα, δύο προσεγγίσεις. Στο Π.Παπούλια – Τζελέπη, Α.Φτερνιάτη, Κ.Θηβαίος(επιμ). *Έρευνα και Πρακτική του Γραμματισμού στην Ελληνική Κοινωνία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2006.
- Κοντογιάννη, Α., *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999.
- Κόκκοτας, Π., *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών, τόμος II*, έκδοση του συγγραφέα, Αθήνα, 2002.
- Μακρυνιώτη, Δ., Το παιχνίδι στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Μια κριτική ανάγνωση του παιδοκεντρικού παιδαγωγικού λόγου. Στο Κ.Γκουγκούλη- Α.Κουριά(επιμ). *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία*, Καστανιώτη, Αθήνα, 2000, σελ. 85-171.
- Μιχαλοπούλου, Κ, Μπότσογλου, Κ. & Παζάρα Α., «Διερεύνηση του ρόλου του συμβολικού παιχνιδιού ως πλαισίου μάθησης του παιδιού προσχολικής ηλικίας στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο», Δ' Πανελλήνιο Συνέδριο «Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης», Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., Νοέμβριος 2004, σελ.551-559.
- Πανατζής, Σπ., *Η Παιδαγωγική και το Παιχνίδι-Αντικείμενο στο χώρο του Νηπιαγωγείου*, Gutenberg, Αθήνα, 2004.
- Παπούλια – Τζελέπη, Π., Η νέα προοπτική της ανάδυσης του γραμματισμού. Στο Π.Παπούλια – Τζελέπη(επιμ). *Ανάδυση του γραμματισμού. Έρευνα και πρακτική*, Καστανιώτη, Αθήνα, 2001, σελ.13-41.

Δραματικό παιχνίδι και αναδυόμενος γραμματισμός στην Προσχολική Εκπαίδευση

- Περδικάρη, Σ. *Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός Παιδαγωγικού Προγράμματος για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με έμφαση στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 2007.
- Σιβροπούλου, Ε., Χατζησαββίδης, Σ., *Γραμματισμός και αυθόρμητες δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο: προκαταρκτική προσέγγιση*. Στο Π.Παπούλια-Τζελέπη & Ε.Τάφα, *Γλώσσα και Γραμματισμός στη νέα χιλιετία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2004, σελ.111-126.
- Τάφα, Ε., *Ανάγνωση και γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2001.
- Τάφα, Ε. & Φραγκιά, Μ., «Σχεδιασμός και εφαρμογή προγράμματος για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής στα παιδιά του Νηπιαγωγείου». Στο Ε.Κούρτη(επιμ.). *Η Έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση, Τόμος Α', Διδακτική Μεθοδολογία*, Τυπωθήτω, Αθήνα, σελ.93- 105.
- ΥΠΕΠΘ, *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 2006.
- Ferreiro, E., *Διαδικασίες νοηματοποίησης της γραπτής γλώσσας. Παραδείγματα από παιδιά σε διαφορετικές χώρες*. Στο: Τ.Βαρνάβα-Σκούρα(επιμ.). *Το παιδί και η γραφή*, ΟΕΔΒ, Αθήνα, σελ.17-25.
- Χατζησαββίδης, Σ., *Η γλωσσική αγωγή στο Νηπιαγωγείο. Δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 2002.
- Χατζησαββίδης, Σ., «Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: Νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας». Στο: Κ.Μπαλάσκας, & Κ.Αγγελάκος,, *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2005, σελ.39-52.

Ξενόγλωσση

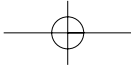
- Brookfeild, M., *How to keep children at the center of your program: A step-by-step guide to implementing a play-base*, Early childhood. Com, 2002.
- Campbell, R., *Facilitating Preschool Literacy*, International Reading Association, Newark, 1998.
- Christie, J.F., *Play and early literacy development*, State University, N.Y, Albany, 1991.
- Cole, M. & Cole, S.R., *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*, Τυπωθήτω, Αθήνα, 2002.

Κ. Μιχαλοπούλου

- Einarsdottir, J., «The Role of Adults in Children's Dramatic Play in Icelandic Preschool's», *European Early Childhood Education Research Journal*, 6(2), 1998, σελ.87-104.
- Hall, N., «Play, literacy and the role of the teacher», in J.R.Moyles, *The excellence of play*, Open University, Berkshire, 1994, σελ.113-124.
- Hall, N. & Abbott, L., *Play in the Primary Curriculum*, Hodder & Stoughton, London, 1991.
- Hall, N., Robinson, A., *Exploring writing and play in the early years*, David Fulton Publishers, London, 1995.
- Harris, P., *The work of the imagination*, Blackwell Publishing, Oxford, 2000.
- Korat, O. Bahar, E. & Snapir, M. «Sociodramatic play as opportunity for literacy development, the teacher role», *The Reading Teacher*, 56, 386-393.
- Mandler & Johnson, Remembrance of things passed : Story structure and recall, *Cognitive Psychology*, 9, 1977, 111-151.
- Michalopoulou, Aik., «A Spatio-Pedagogical Approach to the Symbolic Play as Kindergarten Activity in Early Childhood», *European Early Childhood Education Research Journal* , 9, 2, 2001, σελ.59-68.
- Miller, L., Shaping Early Childhood through the Literacy Curriculum, *Early Years*, 21,2, 2001, σελ.107-116.
- Morrow, L., «The impact of classroom environment changes to Promote literacy during Play», *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 1990, σελ. 537-554.
- Morrow, L. & Rand, «Promoting literacy during play by designing early childhood classroom environments», *The Reading Teacher*, 44, 6, 1991, σελ.396-402.
- Morrow, L.M., Ganbrell, L.B. & M.Pressley, *Best practices in literacy instruction*, Guilford Press, London, 2003.
- Neuman, S. & Roskos, K., «Peers as Literacy Informants : A description of young children's literacy conversations in play», *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 1991, σελ.233-248.
- Olfman, Sh., *All work and no play...How educational reforms are harming our preschoolers*, Praeger, Westport, 2003.
- Owocki, G., «Facilitating literacy through play and other child-centered experiences», in R.,Campbell, *Facilitating Preschool Literacy*, International Reading Association, Newark, 1998, σελ.192-205.
- Pascal C. & Bertram, T., Evaluating and improving the quality of play, in J.R. Moyles (Ed.), *The excellence of play*, Open University Press, Buckingham, 1994.
- Pellegrini, A.D., «The relationship between kindergartner's play and achieve-

Δραματικό παιχνίδι και αναδυόμενος γραμματισμός στην Προσχολική Εκπαίδευση

- ment in prereading, language and writing», *Psychology in the schools*, 17, 1980, σελ.530-535.
- Pellegrini, A.D. & Galda, L., «Ten years after: a reexamination of symbolic play and literacy research», *Reading Research Quarterly*, 28, 1993, σελ.163-175.
- Pellegrini, A.D. & Galda, L., *The development of school-based literacy*, Routledge, London & New York, 1998.
- Pellegrini, A.D. & Galda, L., «Children's pretend play and literacy», in D.S.Strickland & L.M.Morrow, *Beginning reading and writing*, International Reading Association, Newark, 2000, σελ.58-65.
- Pramling, I., Learning about the shop: An approach to learning in preschool, *Early Childhood Research Quarterly*, 6(2), 1991, σελ.151-156.
- Roskos, K., Literacy at work and play, *The Reading Teacher*, 41, 1988, 562-565.
- Roskos, K. & Christie, J.F., *Play and literacy : Research from multiple perspective*, Lawrence Erlbaum, New Jersey, 2000.
- Roskos, K. & Neuman, S., «Descriptive observations of adult's facilitation of literacy in young children's play», *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 1993, σελ.77-97.
- Saraco, O.N., «Teacher's roles in promoting literacy in the context of play», *Early Child Development and Care*, 172(1), 2002, σελ.23-34.
- Schneuwly, B., La conception vygotskyenne du langage icrit, *Etudes de linguistique appliquees*, 73, 1988, σελ.107-117.
- Schrader, C., «Symbolic play as a curricular tool for early literacy development», *Early Childhood Research Quarterly*, 5(1), 1990, σελ.79-103.
- Smilansky, S., «Sociodramatic play: Its relevance to behavior and achievement in school». In E. Klugman & S.Smilansky(Eds.), *Children's play and learning*. New York: Teacher's College.
- Stambak, M., Sinclair, H., *Les jeux de fiction entre enfants de 3 ans*, PUF, Paris, 1990.
- Teale, W., «Home background and young children's literacy development», in W.H.Teale & E. Sulzby, *Emergent literacy: Writing and reading*, Norwood, Ablex, 1986, σελ.173-206.
- Vukelich, C., «Where's the paper? Literacy during dramatic play», *Childhood Education*, 66, 1990, σελ.205-209.
- Weinstein, C.S., «The physical environment of the school: A review of the research», *Review of Educational Research*, 49, 1979, σελ.577-610.
- Wilkinson, S., Is there a seven in your name? Writing in the early years. Στο: D.Whitebread(ed) *Teaching and learning in the early years*, Routledge, London, 1996, σελ.157-176.



Κ. Μιχαλοπούλου

Wood, E. & Attfield, J., *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*, Chapman, London, 1996.

