

Η άνοδος της προφορικότητας στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

Μουσένα Ελένη, Δρ Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Σχολική Σύμβουλος Π.Α.

Ζέρβα Μαρία, Καθηγήτρια εφαρμογών Α-ΤΕΙ Αθήνας

Ο προφορικός λόγος αποτελεί το πρώτο μέσον απόκτησης της γνώσης και κατανόησης του κόσμου για το παιδί. Η ανάληψη του μαθητικού ρόλου διαμεσολαβείται κυρίως μέσω της εκπαιδευτικής πρακτικής της προφορικότητας. Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου εφαρμόζεται η ολιστική και επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας, η οποία αποσκοπεί στην κατανόηση της κοινωνικής-σημειωτικής (social semiotic) διάστασής της, με σκοπό την καλλιέργεια της ικανότητας αναγνώρισης και κατάλληλης χρήσης των γλωσσικών ποικιλιών και κειμενικών ειδών.

Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζεται ένα παράδειγμα καλλιέργειας προφορικού λόγου στο νηπιαγωγείο. Χρησιμοποιούνται πολυτροπικά κείμενα ως σημεία εκκίνησης. Το γνωστικό περιεχόμενο αναφέρεται στην έννοια της ανάπτυξης, της ενότητας «Παιδί και Περιβάλλον του ΑΠΣ. Σκοπός της μελέτης είναι η ανάλυση της ανάπτυξης του προφορικού λόγου των παιδιών και η διαχείρισή του από το νηπιαγωγό. Με την καλλιέργεια του προφορικού λόγου τα παιδιά εισάγονται στον ακαδημαϊκό κόσμο της γνώσης.

1. Η φύση του προφορικού λόγου

Ο προφορικός λόγος είναι το μέσον διαμόρφωσης των ανθρώπινων σχέσεων και της κοινότητας. Είναι ο κατεξοχήν λόγος της διατύπωσης και διαπραγμάτευσης γνώμων, και της έκφρασης και ανταλλαγής συναισθημάτων, που αποτελούν το θεμέλιο κάθε επικοινωνιακής πράξης. Η είσοδος του παιδιού στον σχολικό θεσμό σηματοδοτεί ταυτόχρονα την ανάληψη του ρόλου του μαθητή. Ο προφορικός λόγος και η διαμεσολάβηση αυτού από τον δάσκαλο θέτει το παιδί στη θέση του υποκειμένου-μαθητή. Μέσω αυτής της διαδικασίας οι μαθητές πείθονται ή εξαναγκάζονται στον εξουσιαστικό λόγο του εκπαιδευτικού, ο οποίος λειτουργεί ως φορέας συμβολικής εξουσίας και όργανο επιβολής του κρατικού γλωσσικού κανόνα (Bourdieu, 1999:33, Fairclough, 1992).

Προηγείται έναντι του γραπτού από φυλογενετική άποψη, εφόσον σε όλες τις γλωσσικές κοινότητες ο προφορικός λόγος είναι προγενέστερος του γραπτού, από οντογενετική άποψη, το άτομο πρώτα μαθαίνει να μιλάει και κατόπιν να γράφει, από λειτουργική άποψη, όλες οι λειτουργικές διαδικασίες της καθημερινότητας –ακόμη και στις εγγράμματες κοινωνίες- επιτελούνται μέσω του προφορικού λόγου και από δομική άποψη, καθώς η ανάπτυξη της γραφής βασίζεται στα φωνολογικά στοιχεία του προφορικού λόγου (Πολίτης, 2008). Πρόκειται για λόγο ακουστικό, μη μόνιμο, ρευστό, ρυθμικό, υποκειμενικό, ταυτοχρονικό, συμμετοχικό, κοινοτικό. (Chandler, 2009, Ong, 1997). Μπορούμε να προσθέσουμε ακόμη ότι ο γραπτός λόγος αντιγράφεται (copy-paste) ενώ ο προφορικός είναι πιστοποιημένα αυθεντικός. Όπως σημειώνει και ο Ong «Η σκέψη φωλιάζει στην ομιλία» (Ong, 1997:138).

Στην αρχαία αθηναϊκή κοινωνία θεωρούνταν σημαντική η επιδεξιότητα στον προφορικό λόγο, με ιδιαίτερη βαρύτητα στην τεχνική της πειστικής επιχειρηματολογίας, κατά τη δημόσια επικοινωνία. Ο Πλάτων στο Φαίδρο είδε τη

γραφή ως απειλή για τη σημασία της ανθρώπινης μνήμης, και ως μεγάλη απειλή για το εκπαιδευτικό σύστημα καθώς οι μαθητές με τα γραπτά κείμενα θα «έπαιρναν πολλή πληροφορία χωρίς κατάλληλη διδασκαλία» (Chandler, 2009). Ο Rousseau ισχυρίστηκε ότι η γραφή θα απανθρωποποιούσε τη γλώσσα αποχωρίζοντας τους συγγραφείς από τα κείμενά τους (Rousseau, 2002). Ενώ, για τον Ιησούιτη πατέρα Ong η γραφή αντιπροσωπεύει την πτώση του ανθρώπου από την ύπαρξη στην Εδέμ, τονίζοντας ωστόσο ότι «πρέπει να αποφεύγουμε την εφήμερη αναζήτηση μιας χαμένης Εδέμ». (Ong 1997:322).

2. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη γλώσσα στο Νηπιαγωγείο

Στα αναλυτικά προγράμματα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης η γλώσσα παραδοσιακά είχε στοιχεία του λειτουργικού γραμματισμού. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) της γλώσσας για το νηπιαγωγείο, που ίσχυε μέχρι το 1999, αναφερόταν κυρίως στην ανάπτυξη της ικανότητας αποκωδικοποίησης και κωδικοποίησης του γραπτού λόγου. (Π.Δ.486/1989 – Φ.Ε.Κ. 208 Α'). Επρόκειτο για ένα πρόγραμμα προσανατολισμένο στα γραπτά κείμενα.

Ο προφορικός λόγος (ομιλία και ακρόαση) εισήχθη το 1999 στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου με την Υπουργική Απόφαση για τη διδασκαλία της γλώσσας στο νηπιαγωγείο (ΦΕΚ 93-B/10-2-1999), και ενσωματώθηκε στο ισχύον σήμερα Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ-ΑΠΣ) με ελάχιστες τροποποιήσεις (ΦΕΚ τ. β' 304/13-3-03). Το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα στηρίζεται στην άποψη ότι, η γνώση και η γλώσσα οικοδομούνται σταδιακά, μέσα από κοινωνιακές σχέσεις υποστηρικτικού χαρακτήρα. Ένας από τους κεντρικούς άξονες της προσέγγισης είναι ότι τα παιδιά οικοδομούν τη γνώση κάνοντας αναπόφευκτα λάθη κατά τη διαδικασία, τα οποία όμως εκλαμβάνονται ως εκφράσεις της προσπάθειάς τους να κατακτήσουν τη γνώση. Κατά συνέπεια είναι φυσικό να γίνονται αποδεκτά, αποτελώντας παράλληλα σημείο εκκίνησης του σχεδιασμού της μαθησιακής διαδικασίας που μακροπρόθεσμα στοχεύει στο ξεπέρασμά τους. Η θεώρηση της γλώσσας γίνεται σύμφωνα με την ολιστική προσέγγιση, όπου η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως ενιαίο όλον ομιλία, ακρόαση, ανάγνωση και γραφή. Αυτή εδράζεται στις «Θεωρίες Συνεχείας», οι οποίες τονίζουν το συνεχές φάσμα αντί για τη ριζική ασυνέχεια μεταξύ προφορικών και γραπτών τρόπων επικοινωνίας (Finnegan, 1988:139). Επίσης, βασίζεται σε συμπεράσματα γνωστικών ψυχολόγων από μελέτες σε προφορικούς πολιτισμούς, τα οποία αναφέρουν ότι η γραμματοσύνη εκεί φάνηκε να μην έχει γενικά γνωστικές συνέπειες (Scribner, Cole, 1981:251). Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί ότι όλες οι βασικές ιδιότητες της νόησης μπορούν να βρεθούν τόσο σε προφορικούς όσο και σε εγγράμμους πολιτισμούς, όλα τα ανθρώπινα όντα είναι ικανά για ορθολογισμό, λογική, γενίκευση, αφαίρεση, θεωρία, πρόθεση, αιτιώδη σκέψη, ταξινόμηση, εξήγηση και πρωτοτυπία. (Olson, Torrance 1991:81).

Στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της βασικής εκπαίδευσης για τη γλώσσα και την ανάπτυξη του προφορικού λόγου ειδικότερα, παρατηρείται σαφής αποδοχή της δυνατότητας πολύτροπης ανάπτυξής του ως μέσου επικοινωνίας. Σκοπός των προγραμμάτων είναι να καταστήσουν τους μαθητές ικανούς να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με τον κατάλληλο για κάθε περίπτωση τρόπο και να αναπτύξουν κριτική συνείδηση των χρήσεων και λειτουργιών της. Οι βασικές αρχές των νέων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών (ΔΕΠΠΣ), είναι η παιδοκεντρικότητα, η ενεργός μάθηση, η μάθηση μέσω της ανακάλυψης, ο δάσκαλος ως συνδιερευνητής ή

σύμβουλος και η μάθηση μέσω της ομιλίας και της δράσης σε μικρές ομάδες. Βασικά χαρακτηριστικά του ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ για το νηπιαγωγείο είναι η παροχή ευκαιριών για τη στήριξη της πολιτισμικής ταυτότητας και της γλώσσας όλων των παιδιών, η αντιμετώπιση των λαθών όχι ως τετελεσμένη γνώση, αλλά ως σημείο στην πορεία κατάκτησης της γνώσης, η ανάδειξη του παιχνιδιού ως βασικής μεθόδου μάθησης, η ενίσχυση της αυτοαντίληψης και της αυτονομίας, η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας, η πρόσβαση σε ποικίλες πηγές γνώσης μέσα και έξω από το σχολείο, η συνεργασία με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς των άλλων βαθμίδων και γενικά το άνοιγμα του νηπιαγωγείου στην ευρύτερη κοινωνία, η ενσωμάτωση της αξιολόγησης και η διαρκής αναθεώρηση του προγράμματος, ώστε να ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες προκλήσεις της εποχής.

Το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου για τη γλώσσα στηρίζεται στη σταδιακή οικοδόμηση της γλώσσας και της γνώσης, μέσα από την υποστήριξη ανταλλαγής μηνυμάτων, ενώ η Επικοινωνία διατρέχει όλες τις γνωστικές περιοχές του προγράμματος (Μελέτη περιβάλλοντος, Μαθηματικά, Έκφραση και Δημιουργία, Πληροφορική), συντελώντας στη διαδικασία της μάθησης με διαδραστικό και πολυαισθητηριακό τρόπο. Η γλώσσα προσεγγίζεται διαθεματικά, το ίδιο και οι δραστηριότητες προφορικής επικοινωνίας, ανάγνωσης και γραφής. Για τη σύνταξη του συγκεκριμένου προγράμματος ελήφθησαν υπόψη τα πορίσματα ερευνών και μελετήθηκαν τα σχετικά με τη γλώσσα προγράμματα και άλλων ευρωπαϊκών χωρών (Pearson & Stephens, 1992, Delhaxhe et al., 1989, Clay, 2001). Σύμφωνα μ' αυτά θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει το νηπιαγωγείο στην πρόληψη της σχολικής αποτυχίας, που στις μικρές ηλικίες συνδέεται κατά κύριο λόγο με την έλλειψη εξοικείωσης του παιδιού με εκφάνσεις της γλώσσας που έχουν σχέση με το γραπτό λόγο. Το στοιχείο αυτό αφορά περισσότερο τα παιδιά που προέρχονται από μη προνομιούχα παιδαγωγικά και κοινωνικά περιβάλλοντα. Επιπλέον, το ΑΠΣ έχει τη βάση του στα προγράμματα Nuffield Science και Schools Council Humanities Curriculum Project των δεκαετιών 1960 και 1970 της Μεγάλης Βρετανίας (Maclure, 2001:191).

Το πρόγραμμα της γλώσσας στο νηπιαγωγείο χωρίζεται σε τρεις επιμέρους ενότητες: στη προφορική επικοινωνία (ομιλία και ακρόαση), στην ανάγνωση και στη γραφή. Στο χώρο του νηπιαγωγείου διαμορφώνονται ποικίλες επικοινωνιακές καταστάσεις, ώστε τα παιδιά από την αρχή να ενθαρρύνονται να παίρνουν το λόγο για:

1. Να διηγούνται και να αφηγούνται
2. Να περιγράφουν
3. Να εξηγούν και να ερμηνεύουν
4. Να συμμετέχουν σε συζητήσεις και να χρησιμοποιούν στοιχειώδη επιχειρηματολογία
5. Να βελτιώνουν και να εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο
6. Να αποκτήσουν φωνολογική επίγνωση (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003).

Κατά τη διαδικασία της προφορικής επικοινωνίας τα παιδιά μαθαίνουν να τηρούν τις συμβάσεις των ενηλίκων (Sacks, Schegloff και Jefferson (1974). Κυρίως εκπαιδεύονται να συμμετέχουν σε διαλογικές συζητήσεις, λαμβάνοντας διαδοχικά το λόγο ως ομιλητές και ακροατές. Η ακρόαση αφορά στη δεξιότητα του παιδιού να παρακολουθεί ένα ακουστικό ερέθισμα. Η εν λόγω δεξιότητα είναι μια προγραμματική δραστηριότητα του παιδιού πλέον ενεργητική, συστηματική και παραγωγική. «Θεωρείται ως η πλέον συνυφασμένη με τις βασικές δεξιότητες της γλώσσας» (Στασινός, 2009:209).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η προφορική επικοινωνία στο νηπιαγωγείο δεν εξαντλείται σε μία σκόπιμη και προγραμματισμένη δραστηριότητα. Είναι κυρίως μια καθολική και απρογραμμάτιστη διαδικασία αλληλεπίδρασης των παιδιών με το νηπιαγωγό και των παιδιών μεταξύ τους, η οποία λαμβάνει χώρα σε κάθε δραστηριότητα του προγράμματος. Η απόκτηση φωνολογικής επίγνωσης αποτελεί στόχο του ΑΠΣ, όπου αναφέρεται ότι δίδονται ευκαιρίες στα παιδιά μέσα από τραγούδια, λαχνίσματα και ρίμες να συνειδητοποιήσουν σταδιακά το φωνημικό χαρακτήρα της γλώσσας και να διακρίνουν τα φωνήματα ως συστατικά των λέξεων. Ο όρος *φωνολογική επίγνωση* (phonological awareness) αναφέρεται στην προχωρημένη φωνολογική δεξιότητα του παιδιού να έχει ακριβή ακουστική αντίληψη όλων των μεμονωμένων φθόγγων ή φωνημάτων που απαντούν σε μια φωνούμενη λέξη (Στασινός, 2009:208, Τάφα, 2001). Δραστηριότητες καλλιέργειας της ομιλίας και της ακρόασης σύμφωνα με όσα τίθενται στο αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να είναι:

- Ελεύθερες ανακοινώσεις
- Συζήτηση
- Αφήγηση ιστοριών, παραμυθιών
- Διήγηση εμπειριών
- Η αφήγηση της Δευτέρας
- Περιγραφή εικόνων, αντικειμένων, γεγονότων
- Περιγραφή πορτραίτων ηρώων ή φυσικών προσώπων π.χ. το πορτραίτο της κυρίας κουκουβάγιας, το πορτραίτο της γιαγιάς της Μαριγώς.
- Παιχνίδι ρόλων
- Συνέντευξη
- Απαγγελία ποιημάτων

Η διδασκαλία της γλώσσας λόγω της άμεσης σχέσης της με τη σκέψη του ανθρώπου, διαπερνά όλα τα άλλα αντικείμενα μάθησης και απαιτεί μια ριζική αναθεώρηση του τρόπου διδασκαλίας της. Και οι δύο άξονες που συνιστούν τη γλώσσα, το λεξιλόγιο (έννοιες-σημασίες-λέξεις) αφενός, και η οργάνωση του λεξιλογίου σε νοήματα με γραμματικές και συντακτικές δομές αφετέρου, χρειάζεται να διδαχθούν από μια νέα σκοπιά, την *επικοινωνιακή*. Αντί του γραμματικοσυντακτικού φορμαλισμού που χαρακτηρίζει την παραδοσιακή διδασκαλία της γλώσσας, χρειάζεται να διδαχθούν οι δυνατότητες έκφρασης που παρέχει η γλώσσα με ουσιαστικό και ελκυστικό τρόπο. Για τη «διδασκαλία» της γλώσσας στο νηπιαγωγείο υιοθετείται η θεωρία του *αναδυόμενου γραμματισμού*, σύμφωνα με την οποία η γλώσσα αναπτύσσεται ως ένα συνεχές χωρίς να προβλέπεται ένα χρονικό όριο αναγνωστικής ετοιμότητας (reading awareness) το οποίο συμπίπτει με την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο (Hall, 2001, Teberosky, 1998, Pascucci, M. 1998). Απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη της γλώσσας – προφορικής και γραπτής- είναι το κατάλληλο υποστηρικτικό περιβάλλον. Το παιδί για να αναπτύξει τον προφορικό λόγο πρέπει να έχει αντίστοιχα ακουστικά ερεθίσματα και για να διαβάσει και να γράψει θα πρέπει να αντιστοιχίσει τα ακουστικά ερεθίσματα με τα γραπτά σύμβολα που συναντά στο εγγράμματο περιβάλλον. Επιπλέον, για τη συστηματική ανάπτυξη και παραγωγή του γραπτού λόγου απαιτούνται συγκεκριμένες διδακτικές στρατηγικές (Σπαντιδάκης, 2009).

Οι επιδράσεις της κοινωνιογλωσσολογίας και οι θέσεις της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας στη διδακτική μεθοδολογία οδήγησαν στη σύνδεση του γλωσσικού μαθήματος με τους όρους *επικοινωνία* και χρήση της γλώσσας σύμφωνα με την *περίσταση επικοινωνίας*. Θεωρητικά το γλωσσικό σύστημα εντάσσεται σε ένα είδος

κοινωνικής-πολιτισμικής θεωρίας με τον προσδιορισμό των παραμέτρων που επηρεάζουν κάθε φορά τη γλωσσική χρήση: συμμετέχοντες, κοινωνικά συμφραζόμενα, θέμα, λειτουργία (Holmes, 1998). Γίνεται παραδεκτό ότι, το κοινωνιογλωσσικό υπόβαθρο κάθε υποκειμένου στη σχολική τάξη παίζει τεράστιο ρόλο στη διαδικασία της μάθησης, ενώ, η γλωσσική ποικιλότητα συσχετίζεται με τα διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα, αναγνωρίζεται, αναλύεται και ερμηνεύεται και αξιοποιείται (Halliday, 1978:5). Στη διδακτική της γλώσσας υιοθετείται η *επικοινωνιακή μέθοδος*. Ιδιαίτερα για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας η προφορική επικοινωνία και το παιχνίδι είναι τα βασικά στοιχεία της έκφρασής τους και τα εργαλεία με τα οποία αναπτύσσονται και μαθαίνουν. «Τα παιδιά παίζοντας μιλούν μεγαλόφωνα στον εαυτό τους και συνομιλούν με τους συμπαίκτες τους. Η γλώσσα τους επιτρέπει να γίνονται φίλοι, να φτιάχνουν και να μοιράζονται φανταστικούς κόσμους.» (Hoorn et al., 1999:81).

Στοιχείο προβληματισμού αποτελεί η *διδακτική πρακτική* που εφαρμόζεται, καθόσον οι εκπαιδευτικοί έχουν μια πορεία μαθητείας ως μαθητές αλλά και ως δάσκαλοι, στο κειμενοκεντρικό σύστημα ανάπτυξης και διδασκαλίας της γλώσσας. Έρευνες έχουν δείξει ότι ο χρόνος που καταλαμβάνει ο μαθητικός προφορικός λόγος στο σχολείο, είναι ελάχιστος. Η παρατήρηση και ανάλυση στην διδασκαλία στην τάξη καταλήγει στη διατύπωση του νόμου των 2/3 του Flanders (1970), σύμφωνα με τον οποίο, στη σχολική τάξη τα 2/3 του χρόνου κάποιος μιλάει, τα 2/3 αυτού του χρόνου μιλάει ο δάσκαλος, τα 2/3 του λόγου του δασκάλου είναι προφορικός μονόλογος κ.λ.π. (1970). Ο εκπαιδευτικός αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς προφορικού λόγου, πρότυπο ακροατή και ομιλούντος (Σιδηροπούλου, Τσαούλα: 2008). Αυτό δεν είναι απαραίτητο να οδηγεί σε κυριαρχία του δικού του λόγου μέσα στην σχολική τάξη. Ο δάσκαλος δημιουργεί τη *σκαλωσιά* για τη μάθηση των παιδιών, καθώς προοδευτικά μεταβιβάζει ισχύ, γνώση και αυτονομία από τον ίδιο στους μαθητές (Bruner, 2001). Στα μαθήματα κοινωνικών επιστημών και στις εκπαιδευτικές επισκέψεις σε πολιτιστικούς χώρους δίδονται ευκαιρίες κατανόησης του κόσμου, όπως επισημαίνουν οι Wyse et al.: «Υπάρχει έμπρακτη απόδειξη για την ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης ως άμεσο αποτέλεσμα της ομιλίας, μέσω άμεσης συζήτησης και παρατήρησης. ... Αν όμως ο εκπαιδευτικός περάσει το στοιχείο του απρόβλεπτου, της επεξήγησης, της διαπραγμάτευσης, τότε η φύση του σχετικού λόγου αλλάζει και γίνεται ανοικτή, διερευνητική, ανιχνευτική, ερωτηματική, οξυδερκής και συνεργατική...» (Wyse, 2001:193).

3. Η διερεύνηση της ανάπτυξης του προφορικού λόγου

Η παρούσα μελέτη, θεμελιωμένη στο παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, παρουσιάζει ένα παράδειγμα καλλιέργειας του προφορικού λόγου σ' ένα τμήμα προσχολικής εκπαίδευσης. Η μελέτη της διαχείρισης του προφορικού λόγου στο νηπιαγωγείο έχει ιδιαίτερη σημασία για ορισμένους λόγους:

1. Ο προφορικός λόγος για το νήπιο είναι το πρώτο μέσο ανακάλυψης του κόσμου και προσέγγισης της γνώσης. Είναι ο πρώτος τρόπος έκφρασης και ανάπτυξης της σκέψης.
2. Χρησιμοποιώντας τον προφορικό λόγο ο εκπαιδευτικός στο νηπιαγωγείο περνά τον μαθητή από τον ιδιωτικό χώρο της οικογένειας –και του οικογενειακού γραμματισμού- στον επιστημονικό κόσμο της γνώσης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

3. Στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον του σχολείου ο γλωσσικός πλουραλισμός μπορεί να γίνει πράξη κατά πρώτον στη βάση της προφορικότητας. Στο νηπιαγωγείο ο γλωσσικός πλουραλισμός των μαθητών, με την προώθηση της προφορικότητας, δεν αποτελεί εμπόδιο στην προσέγγιση της γνώσης και της κατανόησης του κόσμου.

Ένας επιπλέον σημαντικός λόγος είναι ότι οι γονείς προσδοκούν από το νηπιαγωγείο, πρωτίστως, την καλλιέργεια του προφορικού λόγου των παιδιών τους ((Μουσένα, Παπαπροκοπίου, 2009). Με δεδομένο ότι στο νηπιαγωγείο η αποκωδικοποίηση του γραπτού ρηματικού κειμένου γίνεται πολύ αργότερα, ενώ κυριαρχούν άλλοι τρόποι αποκωδικοποίησης μηνυμάτων, χρησιμοποιούνται πολυτροπικά κείμενα και αφηγήσεις ως σημεία εκκίνησης του προφορικού λόγου στην τάξη. Το γνωστικό περιεχόμενο του υλικού-πολυτροπικών κειμένων, αναφέρεται στο γνωστικό πεδίο «Παιδί και Περιβάλλον- Ανθρωπογενές και φυσικό περιβάλλον» του ΑΠΣ για το Νηπιαγωγείο. Ειδικότερα με τη μέθοδο της θεματικής προσέγγισης αναλύεται η έννοια της ανάπτυξης. Οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν, να περιγράψουν και να αφηγηθούν. Ο νηπιαγωγός έχει κύριο στόχο την καλλιέργεια της γλωσσικής έκφρασης και δευτερεύοντα την καταγραφή των ιδεών των παιδιών. Η δραστηριότητα παραγωγής προφορικού λόγου ηχογραφείται και απομαγνητοφωνείται. Στη συνέχεια με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένων προφορικού λόγου και επικοινωνίας, αναλύεται η φωνολογική, συντακτική και σημασιολογική ανάπτυξη του προφορικού λόγου των παιδιών, καθώς και η διαχείρισή του από το νηπιαγωγό. Με την καλλιέργεια του προφορικού λόγου τα παιδιά εισάγονται στον ακαδημαϊκό κόσμο της γνώσης.



Πηγή: *Education Enfantine*, n 2, Octobre 2006, αφιέρωμα στην ανάπτυξη.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται ενδεικτικά ορισμένες ιδέες των παιδιών, από την ανάπτυξη των συζητήσεων στην τάξη.

Ιδέες των παιδιών (τι βλέπουμε):

Βλέπω ότι ένα μωρό ρίχνει γάλα.

Είναι ένα παιδάκι που ποτίζει το φυτό.

Είναι ένα παιδάκι που ρίχνει από το μπιμπερό του νερό και ποτίζει.
Είναι ένα παιδάκι που ρίχνει νερό στο φυτό για να μεγαλώσει.
Είναι ένα παιδάκι που ρίχνει το γάλα του στο φυτό για να μεγαλώσει.
Είναι ένα παιδάκι που ρίχνει χυμό.
Είναι ένα παιδάκι που έχει ένα ποτιστήρι και ποτίζει το φυτό με νερό.

Σκέψεις παιδιών (που είναι):

Πάνω στο χόρτο.
Στην εφημερίδα.
Είναι στην εξοχή.
Έχει μέρα.
Όταν κοιμόμαστε έχει νύχτα.
Έξω στην αυλή.
Έχει χόρτα πράσινα.

Ιδέες... (πως έγινε το φυτό)

Φύτεμα.
Σποράκι.
Μέσα στο χώμα.
Του ρίξαμε νερό και μεγάλωσε.
Οι άνθρωποι το φτιάζανε.
Βάλανε ένα σπόρο και μετά βάλανε νερό και μετά μεγάλωσε.
Σκάβουνε μια τρύπα μέσα και βάζουν το σποράκι, μετά το θάβουνε και μετά το ποτίζουν και εκεί που το έχουν θάψει και μεγαλώνει αυτό.
Το σπείρανε στο χώμα.
Χρειάζεται και ήλιο και αγάπη.

Ιδέες... (πως γεννήθηκε το μωρό)

Απ' την κοιλιά της μαμάς.
Ήταν ένα σποράκι και μετά μεγάλωνε, μεγάλωνε, μεγάλωνε.
Είναι μέσα σ' ένα σάκο.
Και το μωρό έτρωγε από τον οφθαλό..
Ο μπαμπάς έχει σποράκια μέσα του.
Ενώνουνε δηλαδή παντρεύονται και έτσι πάει ένα σποράκι πάει από το φιλί απ' το στόμα του μπαμπά ένα σποράκι μεγαλώνει, μεγαλώνει, μεγαλώνει και γίνεται ένα μωρό.
Και φουσκώνει την κοιλιά.
Και της κόβουνε την κοιλιά.
Ο γυναικολόγος.

Ιδέες για την ανάπτυξη:

Το μωράκι θα γίνει παιδί μεγάλο, μπαμπάς και μετά γέρος.
Το φυτό θα γίνει δέντρο.
Μετά θα ξεράσει (γεράσει ή ξεραθεί;).



Πηγή: *Education Enfantine*, n 2, Octobre 2006, αφιέρωμα στην ανάπτυξη.

Ιδέες για την ανάπτυξη ...

Βλέπουμε μια σκάλα, πώς είναι μια σκάλα.

Ανεβαίνουμε από δω, από δω, από δω και από δω.

Έχει ανθρώπους.

Έχει αγοράκια.

Όταν μεγάλωσε ακόμη το μωρό μετά μεγάλωσε λίγο ακόμη και μετά στο τέλος έγινε μεγάλος.

Έγινε παππούς.

Παππούλης.

Είναι μικός μπέμπης και μετά ακόμη πιο μεγάλος πατέρας και μετά ακόμη λίγο πιο μεγάλωνε και γίνεται τελείως παππούς.

Χαρακτηριστικά του λόγου των παιδιών

Α) Από φωνολογική άποψη, η γνώση που έχουν αποκτήσει τα παιδιά ώστε να μπορούν να διακρίνουν, να κατανοούν και να παράγουν τους συνδυασμούς των ήχων και τις ομιλίες είναι αρκετά σημαντική. Το λεξιλόγιό τους επίσης ανεπτυγμένο, ωστόσο προβαίνουν και σε πρωτότυπες γραμματικές μορφές (π.χ. *σκάλα* αντί για διαφορετικά ύψη).

Β) Από άποψη σύνταξης του λόγου, έχουν αναπτύξει το μεγαλύτερο μέρος της συντακτικής δομής της γλώσσας. Διαπιστώνεται γλωσσική ανάπτυξη τόσο στον τομέα της κατανόησης όσο και της παραγωγής λόγου. Εκδηλώνεται ανάπτυξη γλωσσικών μετασχηματισμών, όπως για παράδειγμα οι ερωτηματικές και οι αρνητικές προτάσεις.

Γ) Από σημασιολογική άποψη, η μάθηση των εννοιών και νοημάτων συγκρινόμενη με τη συντακτική ανάπτυξη, είναι σε χαμηλότερο επίπεδο. Η ανάπτυξη του σημασιολογικού συστήματος, από άποψη απόκτησης σημασίας που ταιριάζει σε κάθε

λέξη δεν εμφανίζεται ολοκληρωμένη. Επίσης, η απόκτηση της γνώσης για τη δομή των προτάσεων ώστε να εκφράζουν ένα συγκεκριμένο νόημα δεν έχει ολοκληρωθεί.

Διαχείριση του λόγου των παιδιών από το νηπιαγωγό

Η ανάλυση των συζητήσεων δείχνει ορισμένα σημαντικά στοιχεία όσον αφορά τη διαχείριση του προφορικού λόγου από το νηπιαγωγό. Ο νηπιαγωγός εμφανίζει παιδοκεντρικά στοιχεία στην ανάπτυξη των συζητήσεων. Υιοθετεί το διαλογικό μοντέλο επικοινωνίας και εφαρμόζει τη βασική δομή ανταλλαγής στη συζήτηση: Initiation – Reaction – Feedack (IRF), αποφεύγοντας να λειτουργήσει αποκλειστικά ως εισαγωγέας ιδεών. Χρησιμοποιεί τεχνικές προσέγκυσης και διατήρησης της προσοχής, ενώ παρέχει στα παιδιά πίστωση χρόνου για σκέψη και έκφραση. Αναδομεί διακριτικά τα λάθη των παιδιών, ενώ δέχεται και ανακατασκευάζει τις πρωτότυπες γραμματικές μορφές του λόγου τους. Υποστηρίζει δημιουργικά τις νοηματικές επεκτάσεις των παιδιών και εισάγει νέο λεξιλόγιο στη βάση ήδη επεξεργασμένης έννοιας. Αποδέχεται τα λεγόμενα των παιδιών και τα ανασκευάζει και εφαρμόζει στρατηγικές υποστήριξης του λόγου, όπως υπαινικτική εκμείνιση, παραφραστικές ερμηνείες, συμπερασματικές επισημάνσεις, παρακινήσεις και επεκτάσεις. Καλλιεργεί θετική παιδαγωγική ατμόσφαιρα, μεταβιβάζοντας ικανότητα στα παιδιά που συνεπάγεται μεταβίβαση μάθησης.

Βιβλιογραφικές παραπομπές:

- Bourdieu, P. (1999). *Γλώσσα και Συμβολική Εξουσία*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Bruner, J. & Watson, R. (2001). Από την επικοινωνία στην ομιλία. Στο: *Γλώσσα, Γραμματισμός και Μάθηση στην Εκπαιδευτική Πρακτική*. ΕΑΠ: Πάτρα.
- Chandler, D. (2009). *Μεροληψίες του Αυτιού και του Ματιού*. Ανακτήθηκε από: <http://www.mcm.aueb.gr/ment/semiotics/litoral2.html>, 23/4/09.
- Clay, M. (2001). *Change over time in children' s literacy development*, Heinemann.
- Delhaxte, A. Terwaghe, S. & Massoz, D. (1989). *Agir avec le langage ecrit*. Labor :Bruxelles.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΦΕΚ τ.β' 304/13-3-03).
- Fairclough, N. (1992). *Language and Power*. London: Longman.
- Finnegan, R. (1988). *Literacy and Orality: Studies in the Technology of Communication*. Oxford: Basil Blackwell.
- Flanders, N.A. (1970). *Analyzing Classroom Behaviour*. New York: Addison Wesley.
- Hall, N. (2001). Η ανάδυση του γραμματισμού. Στο: *Γλώσσα, Γραμματισμός και Μάθηση στην Εκπαιδευτική Πρακτική*. ΕΑΠ: Πάτρα..
- Halliday, M.A.K. (2001). Ο προφορικός και ο γραπτός τρόπος του εννοείν. στο: *Κείμενα των Μ.Μ.Ε.: Συγγραφείς και Αναγνώστες*. ΕΑΠ: Πάτρα.
- Holmes, J. (2001). *Introduction to sociolinguistics*. Longman: New York.
- Hoorn, V. et al. 1999. *Play at the center of the curriculum*. Prentice Hall.
- Mousena, E., Papaprokopiou, N., 2009. *The parents' opinions and expectations of the pre-school education process, in European Regional Meeting and Conference 2009*. OMEP. 28 - 30 April 2009, Syros Island, Greece.
- Olson, D. & Torrance, N. (ed). (1991). *Literacy and Orality*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ong, W. J. (1997). *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη: Η εκτεχνολόγηση του λόγου* (Κ. Χατζηκυριάκου, Μτφρ). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Pascussi, M. (1998). Η κατασκευή διαφορετικών τύπων κειμένων από μικρές ομάδες παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Στο: Βαρνάβα-Σκούρα, Τ. *Το παιδί και η γραφή – Μία σχέση κλειδί για τη δια βίου μάθηση*. ΑΠΘ. ΟΕΔΒ.
- Pearson, D. P, & Stephens, D. (1992). Learning about Literacy: A 30-years journey. In: Ruddell, M. Rapp-Ruddell & H. Singer (ed) *Theoretical models and processes of reading*. International Reading Association, Newark, Delaware. USA.
- Πολίτης, Π., (2008). *Η προτεραιότητα του προφορικού λόγου*. Ανακτήθηκε από: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema_a10/a_10_k_1.htm, 23/4/09.
- Rousseau, J.J. (2002). *Αιμίλιος ή περί αγωγής*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Sacks, H., Schegloff, E.A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turntaking for conversation, *Language* 50, 696-735.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Σιδηροπούλου, Φ., & Τσαούλα, Ν. (2008). *Παιδικός σταθμός και έρευνα. Τοπίο πολυεπίπεδης επικοινωνίας*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2009). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.
- Στασινός, Δ. (2009). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας*. Gutenberg: Αθήνα.
- Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Teberosky, A. (1998). Δομητική μάθηση της γραπτής γλώσσας. Στο: Βαρνάβα-Σκούρα, Τ. *Το παιδί και η γραφή – Μία σχέση κλειδί για τη δια βίου μάθηση*. ΑΠΘ. ΟΕΔΒ.
- Wyse, D., Jones, R., Sarland, C. (2001). *Teaching English, language and literacy*. London: Routledge.