

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας

(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

4 - 6 Σεπτεμβρίου 2009 • Νυμφαίο Φλώρινας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία
της Ελληνικής Γλώσσας
(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΝΥΜΦΑΙΟ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
4, 5 και 6 Σεπτεμβρίου 2009

ΕΠΙΤΡΟΠΕΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος:

Τομπαΐδης Δημήτριος
Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Μέλη:

Δαμανάκης Μιχάλης, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ιορδανίδου Άννα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πάτρας
Καλλογήρου Τζίνα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Καμαρούδης Σταύρος, επίκ. καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Καψάλης Γεώργιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κουτσογιάννης Δημήτρης, επίκ. καθηγητής Φιλοσοφικής,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ματσαγγούρας Ηλίας, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Μήτσος Ναπολέων, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Μπερελής Πέτρος, σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Νάκας Αθανάσιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Ντίνας Κώστας, αν. καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Παπαδογιαννάκης Νικόλαος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Σουλιώτης Μίμης, καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τσιάκαλης Γιώργος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, επίκ. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Frederick Κύπρου
Χατζησαββίδης Σωφρόνης, καθηγητής ΤΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος

Κώστας Δ. Ντίνας

Γραμματέας

Άννα Βακάλη

Ταμίας

Άννα Χατζηπαναγιωτίδη

Μέλη

Αναστασία Στάμου
Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος

Γραμματεία

Έφη Γώτη
Ευδοξία Τραϊανού
Δημήτρης Χασανίδης
Ελένη Παπαϊωάννου
Στεφανία Τσακίροπούλου

Πλήρης βιβλιογραφική αναφορά άρθρου:

Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) 2010. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)", βλ. <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika> ημερομηνία πρόσβασης ηη/μμ/εε

Κυριακή, 6 Σεπτεμβρίου 2009

Ωρα	Αίθουσα 3 Θεματική: Διδακτικό υλικό-νέες διδακτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις Προεδρείο: Σ. Χατζησαββίδης - Γ. Καψάλης
9.00-9.30	<i>1986-1994: Η συζήτηση για την εισαγωγή της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο και η συμβολή της στη χρήση της νέας ελληνικής</i> A. Χατζησαββίδου
9.30-9.50	<i>Η περίληψη αφηγηματικών κειμένων ως αντικείμενο διδασκαλίας σε μαθητές Στ' Δημοτικού. Μια έρευνα δράσης</i> N. Σελημά
9.50-10.10	<i>Γλωσσική διδασκαλία στην Πρώτη Δημοτικού: η πολυπλοκότητα της διδακτικής πράξης</i> E. Τύμπα
10.10-10.30	<i>Πολυτροπικά κείμενα στην προσχολική τάξη: το παράδειγμα του ημερολογίου</i> P. Μαρτίδου, E. Γώτη
10.30-11.00	<i>Μια πρώτη προσέγγιση της εκμάθησης πολύσημων λέξεων από ομιλητές στη μητρική τους γλώσσα</i> Σ. Τουπληκιώτη
11.00-11.30	Διάλειμμα - Καφές
	Προεδρείο: E. Σιβροπούλου - Π. Μπερελής
11.30-11.50	<i>Ανακαλύπτοντας το Κείμενο»: ένα εγχειρίδιο που τοποθετεί το γραπτό λόγο στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας</i> A. Τσοτσρού, B. Γιαννακού, B. Δημοπούλου, Θ. Αγάθος
11.50-12.10	<i>Επιχειρείν επιχειρηματολογείν</i> A. Σηφάκη

12.10-12.30	<i>Είδη λόγου στο Νηπιαγωγείο: Μια διδακτική προσέγγιση στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης</i> K. Βαϊρινού
12.30-12.50	<i>Η διδασκαλία της γλώσσας για ακαδημαϊκούς σκοπούς: ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου</i> E. Ζάγκα
12.50-13.10	<i>Συνδυασμός κειμενοκεντρικής επικοινωνιακής προσέγγισης</i> Z. Πετράκη
13.10-13.30	<i>Η συμβολή του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη του γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας</i> A. Δάσιου, E. Σιβροπούλου
13.30-14.15	Ολομέλεια - Κλείσιμο συνεδρίου
16.00	Ξενάγηση στον Αρκτούρο

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η συμβολή του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη του γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας

Η Διδασκαλία της
Ελληνικής Γλώσσας

Αριστέα Λάσιου
Ειρήνη Σιβροπούλου

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Abstract

Children's play has been a focal research point since the 1920's. However its role to early literacy development has been systematically studied since the mid 1980's. Especially during the last decade the relationship between play and literacy is considered one of the most common talks. A research has been planned therefore, aiming at examining the extent to which socio-dramatic play contributes to preschoolers' literacy development. The research took place in 2009 in four kindergarten classes in the District of Thessaloniki and 48 kindergarten children aged 5 to 6 participated, all randomly separated into two groups. One group was the experimental one, while the other group was the control group. The research was applied in two phases with one instructional intervention. At first a test (pre-test) was given to both groups. Then, the instructional intervention followed with the application of socio-dramatic play to the experimental group. During the instructional intervention the experimental group participated in socio-dramatic play while the control group participated in spontaneous/free play. The instructional intervention took place twice a week for approximately 45 minutes. The research lasted 3 months as a whole. In the end a final test (post-test) was given to both groups. The data analysis showed the ways in which socio-dramatic play influences literacy development in relation to spontaneous/free play.

1. Εισαγωγή

Το παιχνίδι των παιδιών αποτελεί εστιακό σημείο ερευνών από τη δεκαετία του 1920. Ωστόσο, ο ρόλος του στην ανάπτυξη του πρώτου γραμματισμού μελετάται συστηματικά από τα μέσα της δεκαετίας του 1980. Ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία η σχέση παιχνιδιού-γραμματισμού συγκεντρώνει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον (Vukelich, 1991).

Το παιχνίδι είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο, κοινωνικό και πολιτικό, μια έμφυτη τάση στενά δεμένη με την εξερεύνηση και την περιέργεια, μια φυσική εκδήλωση

κυρίως των παιδιών. Τα μικρά παιδιά μέσω του παιχνιδιού μαθαίνουν τη μορφή και τον τρόπο έκφρασης των «συναισθηματικών και γνωστικών συστημάτων της κοινωνίας» Schwartzman, (1978) ή σύμφωνα με πληθώρα ερευνητικών αποτελεσμάτων το παιχνίδι έχει άμεση σχέση με τη μάθηση (Αυγητίδου, 2001) και είναι «η κύρια πηγή ανάπτυξης στα προσχολικά έτη (Vygotsky, 1967).

Ωστόσο, καμιά θεωρητική ή εμπειρική προσέγγιση δεν έχει αποδώσει μέχρι σήμερα κάποιο καθολικά αποδεκτό ορισμό που να προσδιορίζει την έννοια παιχνίδι. Όμως, θα μπορούσε να θεωρηθεί το παιχνίδι σα μια διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει μια σειρά συμπεριφορών, κινήτρων, ευκαιριών, πρακτικών, ικανοτήτων και αντιλήψεων που ενισχύουν τη συνεργασία την ψυχαγωγία και τη μάθηση (Βруниώτη κ.α. 2008).

Ειδικότερα, το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι¹ θεωρείται μία εκούσια ανάληψη κοινωνικού ρόλου με την συμμετοχή δύο ή περισσότερων παιδιών, μία δραστηριότητα όπου τα παιδιά μετατρέπουν, μεταμορφώνουν στόχους και αντικείμενα (Farver, 1992). Κατά τη διάρκεια του τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους και τους ενήλικες και αναλαμβάνουν ρόλους που αναπαριστούν καθημερινές πράξεις (Griffing, 1983), δηλαδή δοκιμάζουν μια ποικιλία από διαφορετικά «πρόσωπα» αναπτύσσοντας έτσι την ικανότητα να βλέπουν τα πράγματα από την οπτική γωνία κάποιου άλλου.

Κατά συνέπεια τα κύρια σημεία στο κοινωνικοδραματικό παιχνίδι είναι δύο: η ανάληψη ρόλου και η προφορική επικοινωνία. Ενώ τα βασικά χαρακτηριστικά του κυμαίνονται ανάμεσα σε σενάρια που έχουν σχέση με ανθρώπινους ρόλους και αντικείμενα και σε κανόνες που σχετίζονται με το τι μπορούν και τι δεν μπορούν να πραγματοποιήσουν οι παίκτες (Vygotsky, 1967).

Από την άλλη μεριά με τον όρο «γραμματισμός» δεν εννοούμε μόνο «την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να κατανοεί ένα γραπτό κείμενο, αλλά και την ικανότητα να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου, να είναι σε θέση να παράγει μια γκάμα ειδών λόγου και γενικά να ελέγχει τη ζωή και το περιβάλλον του δια του γραπτού λόγου» (Χατζησαββίδης,

¹ Το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι στη διεθνή βιβλιογραφία εμφανίζεται με διάφορες ονομασίες όπως: «social fantasy play (κοινωνικοφανταστικό παιχνίδι), social make – believe play (παιχνίδι προσποίησης), social pretend play (παιχνίδι ρόλων).

2002:139).

Ειδικότερα με τον όρο «αναδυόμενος γραμματισμός» ορίζονται όλες οι στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες των μικρών παιδιών που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση, κατανόηση και κωδικοποιημένη παραγωγή του γραπτού μηνύματος, οι οποίες προηγούνται του συμβατικού γραμματισμού και εξελίσσονται μαζί μ' αυτόν (Ferreiro & Teberosky 1982, Sulzby 1991) ή «η έννοια της ανάδυσης του γραμματισμού αναφέρεται στην εξωτερίκευση των γνώσεων που έχουν τα παιδιά για τη γραφή» (Χατζησαββίδης, 2002) αλλά και στη δυνατότητα να χρησιμοποιούν κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου αλλά και μη γλωσσικά κείμενα όπως χάρτες, εικόνες, σχεδιαγράμματα, κ.ά. (Ντίνας, 2006). Η νέα αυτή αντίληψη θεωρεί ότι η κατάκτηση του γραμματισμού βρίσκεται σε μια αναπτυξιακή πορεία, βασίζεται στις εμπειρίες, στις απόψεις και τις τάσεις που διαμορφώνουν τα παιδιά για την ανάγνωση και τη γραφή, καθώς βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με τις κοινωνικές ομάδες σε πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας (Κουτσουράκη, 2006) και επιπλέον έχει πολλά κοινά με την ανάπτυξη του προφορικού λόγου (Χατζησαββίδης, 2002). Ξεκινά πολύ πριν τα παιδιά αρχίσουν την επίσημη διδασκαλία και είναι μια διαδικασία συνεχής και αδιάκοπη που διαρκεί σ' όλη τη ζωή (Neuman & Roskos, 1998). Δίνει έμφαση στη μάθηση παρά στη διδασκαλία, χωρίς βέβαια να αρνείται το σημαντικό ρόλο των ενηλίκων (Campbell, 1995). Υποστηρίζει ότι η ανάγνωση και η γραφή αναπτύσσονται παράλληλα, είναι αλληλεξαρτώμενες και περιλαμβάνουν την ομιλία την ακρόαση και την κριτική σκέψη (Strickland, 1990). Πηγάζουν από το ίδιο το παιδί εμπεριέχουν την έννοια της δυναμικής κίνησης και κατάκτησης (Παπούλια-Τζελέπη, 2001) και απορρέουν μέσα από το καθημερινό οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι υπάρχει στενή σύνθετη σχέση ανάμεσα στο παιχνίδι και το γραμματισμό. Δηλαδή το παιχνίδι προσφέρει μοναδικές ευκαιρίες στα μικρά παιδιά ώστε να μπορούν να μεταφέρουν με επιτυχία τις ιδέες τους και παρέχει ένα πλούσιο πλαίσιο για διερεύνηση της αντίληψης των παιδιών όσον αφορά το γραπτό λόγο. Οι Roskos & Christie (2004) ύστερα από μια ανασκόπηση είκοσι ερευνών που δημοσιεύτηκαν την τελευταία δεκαετία 1992-2000 διαπίστωσαν ότι στις μελέτες αυτές υπήρχαν ισχυρές αποδείξεις ότι το παιχνίδι μπορεί ν' αναπτύξει / καλλιεργήσει το γραμματισμό. Τις έρευνες αυτές τις κατέταξαν σε τρεις κατηγορίες: Σ' αυτές που αναφέρονται σε μια γνωστική οπτική, σ' αυτές που αποβλέπουν σε μια

περιβαλλοντική/οικολογική οπτική και σ' αυτές που προσδιορίζουν μια κοινωνικοπολιτισμική οπτική.

Η πρώτη κατηγορία ερευνών, δηλαδή η γνωστική οπτική της σχέσης παιχνιδιού-γραμματισμού εστιάζεται στις διανοητικές διαδικασίες που συνδέουν το παιχνίδι με την ανάγνωση και τη γραφή. Για παράδειγμα και το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι και ο γραμματισμός περιλαμβάνουν συμβολική αναπαράσταση, αφηγηματική σκέψη και χρήση γλώσσας εκτός κειμένου. Αυτές οι γνωστικές συνδέσεις αυξάνουν την πιθανότητα ώστε η εμπλοκή στο κοινωνικοδραματικό παιχνίδι ν' αναπτύσσει γνωστικές δεξιότητες που θα διευκολύνουν την εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης (Roskos & Christie, 2000). Η γνωστική οπτική οδήγησε σε μια σειρά μελετών, όπως αυτή του Pellegrini (1980), η οποία εξέτασε τη σχέση ανάμεσα στη συμμετοχή των παιδιών στο κοινωνικοδραματικό παιχνίδι και σε τεστ ετοιμότητας πρώτης ανάγνωσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πράγματι θετικούς συσχετισμούς μεταξύ παιχνιδιού και γραμματισμού.

Μια δεύτερη κατηγορία ερευνών περιλαμβάνει αυτές που προσεγγίζουν τη σχέση παιχνιδιού-γραμματισμού μέσα από την οικολογική οπτική. Οι ερευνητές δηλαδή στα τέλη της δεκαετίας του 1980 άρχισαν να εξετάζουν τις επιδράσεις της προσθήκης υλικών γραμματισμού στο κοινωνικοδραματικό παιχνίδι των παιδιών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το εμπλουτισμένο με έντυπα κοινωνικοδραματικό παιχνίδι οδήγησε προοδευτικά σε δραστηριότητες αναδυόμενης γραφής και ανάγνωσης (Christie & Enz 1992).

Ωστόσο, η Roskos (2000) επισημαίνει πως η πλήρης κατανόηση της δυναμικής αλληλεπίδρασης γραμματισμού-παιχνιδιού απαιτεί την προσεκτική μελέτη των ατομικών και των περιβαλλοντικών μεταβλητών που λειτουργούν συνδυαστικά. Με άλλα λόγια, προωθεί ένα βιο-περιβαλλοντικό πρότυπο ανάπτυξης που δίνει έμφαση στην ανθρώπινη δράση, η οποία επιδιώκει τη βελτίωση της ανάπτυξης γραμματισμού-παιχνιδιού πέρα από τα απλά ψυχολογικά / γνωστικά είτε τα απλά περιβαλλοντικά/οικολογικά πρότυπα.

Παρατηρούμε δηλαδή ότι η οικολογική οπτική επανασυνδέεται με την γνωστική/ ψυχολογική οπτική. Έτσι, διαπιστώνουμε ότι ακόμη και σε περιβάλλον με λίγα υλικά γραμματισμού τα παιδιά χρησιμοποιούν τις περιπτώσεις του συμβολικού

τους παιχνιδιού για να εξασκηθούν στους τύπους των εντύπων και να επεκτείνουν/διευρύνουν τη γνώση τους για τις λειτουργίες του γραμματισμού.

Η τρίτη κατηγορία ερευνών είναι αυτή που προσεγγίζει τη σχέση παιχνιδιού-γραμματισμού μέσα από μια κοινωνικοπολιτιστική οπτική. Μια τέτοια προοπτική λαβαίνει υπόψη της τις επιρροές του πολιτισμού και των κοινωνικών αντιλήψεων στη σχέση ανάμεσα στο παιχνίδι και το γραμματισμό. Μια κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση αντιλαμβάνεται την ανάπτυξη και εκπαίδευση των παιδιών ως μια διαδικασία κοινωνικοποίησης. Προσφέρει επίσης ένα προσιτό πλαίσιο δραστηριοτήτων μέσα στο οποίο τα παιδιά παίζοντας μόνα τους ή με τους γονείς τους μπορούν να προσδιορίσουν τους ρόλους και τις διαδικασίες γραμματισμού με τους δικούς τους όρους» (Roskos & Christie, 2000). Οι έρευνες που ανήκουν σ' αυτήν την οπτική μπορούν να διακριθούν σε τρεις υποκατηγορίες. Σ' αυτές που αναφέρονται :στην αλληλεπίδραση παιδιών, στην αλληλεπίδραση ενήλικα-παιδιού και στη συνεργασία γονέων-δασκάλων.

Ολοκληρώνοντας οι Roskos & Christie (2004) παρατηρούν ότι τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια μετακίνηση στις πειραματικές και ποιοτικές μελέτες που αναζητούν άμεσες σχέσεις μεταξύ παιχνιδιού-γραμματισμού.

Ωστόσο, στην Ελλάδα αν και υπάρχει επιστημονικό ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο θέμα, δεν έχουν γίνει σχετικές μελέτες που να αφορούν τη σχέση του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού και γραμματισμού. Στο πλαίσιο αυτής της αναζήτησης κινείται η παρούσα έρευνα που έχει στόχο να διερευνήσει τη συμβολή του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη του γραμματισμού, δηλαδή τη σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στο παιχνίδι τον προφορικό λόγο, την ανάγνωση και τη γραφή.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Το δείγμα

Η έρευνα διεξήχθη το 2009 σε 4 τμήματα δημόσιων νηπιαγωγείων του νομού Θεσσαλονίκης από τον Ιανουάριο μέχρι τον Απρίλιο του 2009. Έλαβαν μέρος 48 νήπια 5-6 ετών τα οποία χωρίστηκαν με τυχαίο τρόπο σε δύο ομάδες. Η μία αποτέλεσε την

πειραματική ομάδα (στο εξής Π. Ο.) και η άλλη την ομάδα ελέγχου (στο εξής Ο.Ε.). Στη συνέχεια ακολούθησε η διδακτική παρέμβαση με την εφαρμογή κοινωνικοδραματικών παιχνιδιών στην πειραματική ομάδα. Για την διδακτική παρέμβαση επιλέχθηκαν 20 κοινωνικοδραματικά παιχνίδια² που εφαρμόστηκαν από όλες τις νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα, με την ίδια σειρά, δύο φορές την εβδομάδα για 45 λεπτά περίπου. Κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης η πειραματική ομάδα συμμετείχε σε κοινωνικοδραματικά παιχνίδια ενώ η ομάδα ελέγχου σε αυθόρμητα/ελεύθερα παιχνίδια. Η επιλογή των κοινωνικοδραματικών παιχνιδιών στηρίχτηκε στα εξής κριτήρια:

- Το θέμα να σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα και τα βιώματα των παιδιών. Για το λόγο αυτό ζητήθηκε από τα παιδιά να εκφράζουν τις επιθυμίες τους αναφορικά με το θέμα /περιεχόμενο των κοινωνικοδραματικών παιχνιδιών και οι απόψεις τους συμπεριλήφθηκαν στον τελικό σχεδιασμό.
- Ο χώρος της τάξης να είναι ελκυστικός, σωστά οργανωμένος και με πλούσιο σε έντυπα υλικό.
- Ο χρόνος να είναι επαρκής.
- Τα παιδιά να αναπαριστούν τα γεγονότα του σεναρίου/παιχνιδιού και να παράγουν το ανάλογο υλικό γραμματισμού (κάρτες, συνταγές, καταλόγους φαγητών κ.α.)
- Ο ρόλος της νηπιαγωγού να είναι συμμετοχικός και να διευρύνει τις γνώσεις των παιδιών για το θέμα μέσα από επισκέψεις, προσκεκλημένους ομιλητές, έντυπο υλικό κ.α. (Fisher 1991, Σιβροπούλου 2005-06).

Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα χρησιμοποιούσαν τις παρακάτω τεχνικές:

- Ερωτήσεις. Παρατηρούσαν αρχικά το παιχνίδι και στη συνέχεια υπέβαλαν ερωτήσεις στα παιδιά για να διευκολύνουν τη λεκτική αλληλεπίδραση, την προσποίηση ή την πολυπλοκότητα του παιχνιδιού.

² Τα κοινωνικοδραματικά παιχνίδια ήταν τα εξής: ταβέρνα, μουσείο, μανάβης, ταχυδρομείο, γενέθλια, έκθεση βιβλίου, θεατρική παράσταση, δημοσιογράφος, κατάστημα ρούχων, ιατρείο μικρών ζώων, οικοδομή, ζωγράφοι, ορχήστρα, παίζω το σχολείο, μεταφορικά μέσα, οικογένεια, τσίρκο, παιδική χαρά, παραμυθάδες, αγώνες.

- Παρότρυνση. Οι νηπιαγωγοί προτείνανε ιδέες ή υποβάλλανε προτάσεις. Μπορούσαν να παροτρύνουν τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν αντικείμενα με προσποιητό τρόπο ή να αυξήσουν προοδευτικά τον αριθμό των παιδιών στις ομάδες.
- Υπόδειξη. Οι νηπιαγωγοί μπορούσαν να υποδείξουν, αν υπήρχε ανάγκη, πως παίζεται ένας προσποιητός χαρακτήρας για παράδειγμα «καλώς ήρθατε στο εστιατόριό μας, μπορώ να πάρω την παραγγελία;»
- Παροχή υλικών. Οι νηπιαγωγοί μπορούσαν να ενισχύσουν το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι, προσφέροντας στα παιδιά έντυπο υλικό όταν το χρειαζόταν. Ωστόσο, ήταν πάντα σε εγρήγορση για τις περιπτώσεις εκείνες που θα χρειαζόταν νέο υλικό μετά την έναρξη του παιχνιδιού

Η έρευνα σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε σε δύο φάσεις με μία διδακτική παρέμβαση. Κάθε μήνα γινόταν συναντήσεις των υπευθύνων της έρευνας με τις νηπιαγωγούς για επιμόρφωση, ανατροφοδότηση και προγραμματισμό των όσων θα ακολουθούσαν. Τα νήπια αξιολογήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση (pre και post test) (Bloom & Quint 1999).

2.2. Οι φάσεις της έρευνας

2.2.1. Πρώτη φάση: Αρχικό τεστ

Το αρχικό τεστ (pre-test) περιλάμβανε τέσσερις ερωτήσεις στις οποίες κλήθηκαν όλα τα παιδιά του δείγματος (πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου) να απαντήσουν με ατομικές δομημένες συνεντεύξεις στο τέλος Ιανουαρίου του 2009. Το τεστ που δόθηκε ήταν το εξής:

Αρχικό και τελικό τεστ
Όνομα παιδιού:
Ημερομηνία:
Πειραματική ομάδα-ομάδα ελέγχου
1. Τι βλέπεις σε αυτή την εικόνα;
Απάντηση παιδιού:
2. Τι νομίζεις ότι γράφει εδώ;
Απάντηση παιδιού:
3. Γράψε όπως μπορείς αυτό που μου είπες.

Απάντηση παιδιού:

4. γράψε το όνομά σου.

Απάντηση παιδιού:

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο γραφείο των νηπιαγωγών και διαρκούσαν 10-15 λεπτά περίπου. Η νηπιαγωγός έδειχνε την ίδια εικόνα (μια κότα που έτρωγε σπόρους) σε κάθε παιδί ξεχωριστά και στη συνέχεια του ζητούσε να απαντήσει προφορικά (ερώτηση 1 και 2) ή να απαντήσει γραπτά (ερώτηση 3 και 4). Η νηπιαγωγός κατέγραφε τις προφορικές απαντήσεις των παιδιών. Η αρχική αξιολόγηση ήταν χρήσιμη στο να καταγραφεί το επίπεδο των παιδιών στον προφορικό και γραπτό λόγο έτσι ώστε να υπάρχουν κριτήρια για την τελική αξιολόγηση.

2.2.2. Διδακτική παρέμβαση: υλοποίηση κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού

Η διαδικασία του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού συνοπτικά ακολούθησε τα παρακάτω βήματα:

1^ο βήμα: Οι νηπιαγωγοί προετοίμασαν τα παιδιά για το θέμα του παιχνιδιού είτε με οργάνωση επισκέψεων είτε με προσκεκλημένους ομιλητές είτε με βιβλία. Επίσης, προετοίμασαν το χώρο, που συνήθως ήταν η γωνιά του κουκλόσπιτου, τοποθετώντας κάθε φορά μια ταμπέλα ή μια αφίσα που αναφερόταν στο θέμα του παιχνιδιού, καθώς και τα απαραίτητα υλικά έντυπα ή αντικείμενα

2^ο βήμα: Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας συγκεντρώνονταν στη γωνιά του κουκλόσπιτου και παρατηρούσαν την ταμπέλα ή την αφίσα προβαίνοντας σε υποθέσεις για το περιεχόμενό της. Στη συνέχεια, συζητούσαν γύρω από το συγκεκριμένο θέμα/ πρόβλημα με στόχο τη διαμόρφωση σεναρίου και την ανάληψη ρόλων.

3^ο βήμα: Τα παιδιά αναλάμβαναν τους συγκεκριμένους ρόλους, σχεδίαζαν το σενάριο/τα γεγονότα που θα έπρεπε να αναπαραστήσουν, επέλεγαν το σχετικό υλικό είτε για να υποδυθούν ρόλους είτε για να παράγουν κείμενα.

4^ο βήμα: Γινόταν η αναπαράσταση του σεναρίου. Καθ' όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού η νηπιαγωγός διευκόλυνε τα παιδιά, όποτε υπήρχε ανάγκη.

2.2.3. Δεύτερη φάση (τελικό τεστ)

Στην ολοκλήρωση της παρέμβασης δόθηκε το τελικό τεστ (post test) και στις δύο ομάδες (Fitz-Gibbon & Morris, 1987) στα μέσα του Απρίλη. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η ίδια με αυτή του αρχικού τεστ.

Το τελικό τεστ μέτρησε τα αποτελέσματα που αναμένονταν να είχαν σημειωθεί στο δείγμα της έρευνας. Χρησιμοποιήθηκαν τα ίδια εργαλεία συλλογής δεδομένων στις δύο μετρήσεις (αρχική και τελική) που αναφέρονταν στις ίδιες δεξιότητες ώστε να διασφαλιστούν έγκυρες πληροφορίες για την επίδραση και την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος που θα συγκριθεί με κάτι άλλο. Επειδή ο πληθυσμός της έρευνας ήταν κοινωνικά υποκείμενα ήταν αρκετές φορές δύσκολο να προσδιοριστεί με ακρίβεια η μονοσήμαντη επίδραση ενός και μόνο παράγοντα. Γι' αυτό το λόγο καταβλήθηκε προσπάθεια να διασφαλιστούν οι αναγκαίες συνθήκες που θα περιόριζαν τη συνδρομή των τυχαίων κοινωνικών παραγόντων (Stocking, 1999).

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της συνέντευξης και οι απαντήσεις των παιδιών βαθμολογήθηκαν από δύο ερευνητές με βάση την επίτευξη γνωστικών και αντιληπτικών στόχων. Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα (1=όχι, 2=εν μέρει, 3=ναι). Ο κάθε κριτής βαθμολόγησε το κάθε τεστ χωριστά και ελέγχθηκε ο βαθμός αξιοπιστίας. Δεν επισημάνθηκαν διαφορές μεταξύ των δύο κριτών (Stocking, 1999). Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδακτικής παρέμβασης βασίστηκε στις διαφορές που παρουσιάζονταν μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου σε σχέση με την αρχική και τελική μέτρηση, που εφόσον είχαν αποκλειστεί άλλοι παράγοντες, που ασκούσαν επίδραση στη διδακτική παρέμβαση.

3. Αποτελέσματα της έρευνας

Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS.

Πίνακας 1: Μέσες τιμές (Mean) και τυπικές αποκλίσεις (S.D.) των βαθμολογιών κάθε ερώτησης για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Ερώτηση	Πριν τη διδακτική παρέμβαση		Μετά τη διδακτική παρέμβαση		
<i>Πειραματική Ομάδα</i>	Mean	S.D.	Mean	S.D	Μεταβολή Μέσης Τιμής (Dmean)
Ερώτηση 1	2,25	0,532	2,58	0,504	+ 0,33
Ερώτηση 2	1,96	0,359	2,67	0,482	+ 0,71
Ερώτηση 3	1,79	0,658	2,42	0,584	+ 0,63
Ερώτηση 4	2,63	0,711	2,96	0,204	+ 0,33
<i>Ομάδα Ελέγχου</i>	Mean	S.D.	Mean	S.D	Μεταβολή Μέσης Τιμής (Dmean)
Ερώτηση 1	2,25	0,442	2,04	0,751	- 0,21
Ερώτηση 2	2,21	0,588	1,96	0,806	- 0,25
Ερώτηση 3	2,00	0,511	2,08	0,504	+ 0,08
Ερώτηση 4	2,75	0,532	2,79	0,509	+ 0,04

Πριν τη διδακτική παρέμβαση τόσο τα παιδιά της πειραματικής ομάδας όσο και αυτά της ομάδας ελέγχου πήραν τη χαμηλότερη βαθμολογία στην ερώτηση 3. Μετά τη διδακτική παρέμβαση, η πειραματική ομάδα παρόλο που παρουσίασε σημαντική βελτίωση στο ποσοστό των σωστών απαντήσεων της ερώτησης 3 (0,63 μονάδες αύξηση), συγκέντρωσε πάλι τη χαμηλότερη βαθμολογία στην ερώτηση αυτή. Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου όπου δεν υπήρξε διδακτική παρέμβαση παρατηρήθηκε ελάχιστη αύξηση των σωστών απαντήσεων στην ερώτηση 3 (αυξήθηκε μόνο κατά 0,08 μονάδες).

Επίσης, τα νήπια της ομάδας ελέγχου πήραν τη χαμηλότερη βαθμολογία στην ερώτηση 2. Επιπρόσθετα, στην ίδια ερώτηση, η τυπική απόκλιση για την ομάδα ελέγχου ήταν αρκετά μεγαλύτερη και αντικατόπτριζε τη διακύμανση στην επίδοση των νηπίων.

Τα παιδιά τόσο της πειραματικής ομάδας όσο κι αυτά της ομάδας ελέγχου πήραν την υψηλότερη βαθμολογία στην ερώτηση 4, η οποία τους ζητούσε να γράψουν το όνομά τους. Μετά τη διδακτική παρέμβαση παρατηρήθηκε ότι η πειραματική ομάδα παρουσίασε βελτίωση κατά 0,33 μονάδες ενώ στην ομάδα ελέγχου δεν υπήρξε αξιοσημείωτη διαφορά (αύξηση κατά 0,04 μονάδες). Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι η

τυπική απόκλιση στην πειραματική ομάδα μειώθηκε αρκετά μετά τη διδακτική παρέμβαση (από 0,711 σε 0,204), γεγονός που δείχνει μικρότερη διαφοροποίηση στις τελικές απαντήσεις.

Γενικότερα, η διδακτική παρέμβαση, σύμφωνα με τον Πίνακα 1, απέδωσε θετικά αποτελέσματα για κάθε ερώτηση της έρευνας στην πειραματική ομάδα. Η μεγαλύτερη βελτίωση σημειώθηκε στις ερωτήσεις 2 και 3 (κατά 0,71 και 0,63 μονάδες αντίστοιχα), οι οποίες αναφέρονταν στην ικανότητα ανάγνωσης και γραφής των παιδιών και στις οποίες αρχικά είχαν σημειωθεί οι χαμηλότερες βαθμολογίες. Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκε σημαντική επίδραση και επιπλέον, στις ερωτήσεις 1 και 2 οι οποίες σχετίζονταν με την εικόνα και αφορούσαν την αντίληψη των παιδιών, η επίδοση ήταν μειωμένη (κατά 0,21 και 0,25 μονάδες αντίστοιχα). Επίσης, στις ερωτήσεις αυτές, η τυπική απόκλιση παρουσίασε αύξηση, γεγονός που σημαίνει ότι υπήρχαν περισσότερες διαφορετικές βαθμολογίες μεταξύ των παιδιών της ομάδας ελέγχου μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πίνακας 2: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των συνολικών βαθμολογιών για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Πριν τη διδακτική παρέμβαση		Μετά τη διδακτική παρέμβαση		
Πειραματική ομάδα				
Mean	S.D.	Mean	S.D.	Μεταβολή Μέσης Τιμής (Dmean)
8,63	2,259	10,63	1,773	2,00
Ομάδα ελέγχου				
9,21	2,073	8,88	2,570	- 0,33

Σύμφωνα με τον Πίνακα 2, είναι φανερό ότι η μέση τιμή της συνολικής βαθμολογίας της πειραματικής ομάδας αυξήθηκε κατά 2 μονάδες, ενώ η μέση τιμή της ομάδας ελέγχου παρουσίασε μείωση κατά 0,33 μονάδες. Είναι αξιοσημείωτο ότι ενώ η βαθμολογία της ομάδας ελέγχου στο αρχικό τεστ ήταν υψηλότερη από τη βαθμολογία της πειραματικής ομάδας, στο τελικό τεστ αυτό αντιστράφηκε και η βαθμολογία της πειραματικής ομάδας ήταν αρκετά πιο υψηλή. Επομένως, η εφαρμογή των κοινωνικοδραματικών παιχνιδιών είχε σαφή θετική επίδραση στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών. Το συμπέρασμα αυτό αφορά συνολικά τα νήπια, επειδή όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, οι αποκλίσεις των απαντήσεων για την πειραματική

ομάδα περιορίστηκαν (μείωση της τυπικής απόκλισης κατά 0,486 μονάδες), ενώ για την ομάδα ελέγχου αυξήθηκαν (κατά 0,497 μονάδες).

4. Συζήτηση

Από την ανάλυση των δεδομένων μας φαίνεται πως ενισχύεται η άποψη πάνω στην οποία βασίστηκε η κύρια υπόθεση της έρευνας, ότι δηλαδή το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι συμβάλει στην ανάπτυξη του γραμματισμού συγκριτικά με το αυθόρμητο/ελεύθερο παιχνίδι. Η πρώτη βασική διαπίστωση είναι ότι από τις τέσσερις ερωτήσεις του αρχικού τεστ τα παιδιά της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν σημαντική βελτίωση και στις τέσσερις ερωτήσεις, γεγονός που το αποδίδουμε στην χρήση του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού, το οποίο:

- Στηριζόταν στην αναπαράσταση γεγονότων από τα παιδιά.

Κατά τη διάρκεια των κοινωνικοδραματικών παιχνιδιών δινόταν η ευκαιρία στα παιδιά να εξασκηθούν σε προφορικές και αφηγηματικές δεξιότητες, να δεχτούν αλληλεπιδράσεις και να χρησιμοποιήσουν πιο πλούσιο λεξιλόγιο και ενεργό διάλογο, καθώς σχεδίαζαν, διαπραγματεύονταν και διεκπεραίωναν το σενάριο του έργου τους. Παράλληλες είναι και οι απόψεις του Pellegrini (1980), ο οποίος υποστηρίζει ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν περίπλοκες γλωσσικές και μαθησιακές συμπεριφορές στο κοινωνικοδραματικό παιχνίδι ιδιαίτερα στον τρόπο που οργανώνουν το παιχνίδι προσαρμόζοντας το σε συγκεκριμένα σενάρια. Επομένως, η έννοια των γεγονότων είναι το κεντρικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της σχέσης του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού και γραμματισμού και η δομή του γεγονότος είναι εκείνη που τονίζει τη σημασία και τον σκοπό του γραμματισμού (Hall & Robinson 2003).

- Υποστήριζε το συμμετοχικό ρόλο του ενήλικα.

Η συμμετοχή του/της νηπιαγωγού στο κοινωνικοδραματικό παιχνίδι των παιδιών εστιάζοταν άλλοτε στο να παρέχει εμπειρίες (εκδρομές επισκέψεις) ή να υποδύεται ρόλους ή να παρατηρεί το παιχνίδι των παιδιών ή να οργανώνει το χώρο, να παρέχει επαρκή χρόνο και να δημιουργεί ασφαλείς σχέσεις μεταξύ των παιδιών και παιδιών ενηλίκων. Πιο συγκεκριμένα η συμμετοχή του ενήλικα / νηπιαγωγού στο παιχνίδι των παιδιών σημαίνει ότι μπορεί ο/η νηπιαγωγός να κάνει τη μαθησιακή διαδικασία της γραφής / ανάγνωσης διασκεδαστική, αποδοτική και χρήσιμη. Δηλαδή η γραφή σημάτων ή σημειώσεων σε ένα φανταστικό επεισόδιο παιχνιδιού ο σχεδιασμός

του, η συζήτηση του, η χρήση της γραπτής γλώσσας για την επίτευξη των άμεσων στόχων οδηγεί τη μαθησιακή διαδικασία της γραφής να γίνεται χρήσιμη, διασκεδαστική και αποτελεσματική. Συμμετοχή του/της νηπιαγωγού στο παιχνίδι των παιδιών σημαίνει ακόμη να ενισχύει την αφηγηματική σκέψη. Η αφηγηματική σκέψη των παιδιών ενισχύεται με τη δυνατότητα που τους παρέχεται να περιγράψουν το περιβάλλον τους, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να υποβάλλουν ερωτήσεις, να χειρίζονται βιβλία, να συσχετίζουν τα γεγονότα της ζωής τους με αυτά του σεναρίου. Από την άλλη, η αφηγηματική σκέψη ενισχύεται όταν ο/η νηπιαγωγός ανταποκρίνεται στα σχόλια των παιδιών, όταν υποβάλλει ερωτήσεις, όταν μοιράζεται τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών, όταν αναγνωρίζει τα συναισθήματά τους εκφράζοντας τα δικά του/της συναισθήματα, όταν διευρύνει τη συζήτηση και το διάλογο, όταν διαβάζει φωναχτά και δείχνει το κείμενο παροτρύνοντάς τα στο ανεξάρτητο διάβασμα. Συμμετοχή επιπρόσθετα σημαίνει να συγκεντρώνει ο/η νηπιαγωγός πληροφορίες σχετικά με τις αντιλήψεις των παιδιών για το γραμματισμό και να αρχειοθετεί τα δεδομένα σε φακέλους. Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι απόψεις των Woodard (1984) και Roskos, (1988) οι οποίοι σημειώνουν ότι ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει διακριτικά ώστε να διευκολύνει τη λύση προβλημάτων που τυχόν ανακύπτουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Οι McGee και Richegls (1996) προσθέτουν ότι η συμμετοχή του εκπαιδευτικού διασφαλίζει πιο σύνθετες μορφές συμπεριφοράς γραμματισμού όταν προσπαθεί να μη διακόπτει τη συνέχεια της δραστηριότητας ώστε τα παιδιά να διατηρήσουν αμείωτο το ενδιαφέρον και την προσπάθειά τους προς αυτή την κατεύθυνση.

- Έδινε έμφαση στην οργάνωση του χώρου της τάξης, στο χρόνο και στο εμπλουτισμένο με έντυπα περιβάλλον.

Ένα τέτοιο εμπλουτισμένο περιβάλλον με έντυπα δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να μαθαίνουν, να πειραματίζονται και να εμπιστεύονται τις μορφές και πιο πολύ τις λειτουργίες του γραμματισμού, όπως και τη δυνατότητα να αναπαρασταίνουν μέσα από το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι τους δραστηριότητες τις οποίες είχαν από προηγούμενες εμπειρίες και τώρα τις επεξεργάζονται για να τις κατανοήσουν. Παράλληλες είναι και οι απόψεις πολλών ερευνητών οι οποίοι σημειώνουν ότι οι δεξιότητες γραμματισμού αναπτύσσονται στην προσχολική ηλικία σε μεγάλο βαθμό στο χώρο του παιχνιδιού με τη βοήθεια υποστηρικτικού υλικού (Morrow & Rand,

1990, Newman & Roskos, 1993, Buns, Griffin & Snow 1999, Σιβροπούλου και Χατζησαββίδης 2004). Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η έρευνα της Bessel-Brown (1985), η οποία παρατήρησε ότι το έντυπο υλικό των κέντρων παιχνιδιού ήταν βοηθητικό στο παιχνίδι των παιδιών. Το προσάρμοζαν στα δικά τους μέτρα και το χρησιμοποιούσαν με πολλούς τρόπους που είχε νόημα για τα ίδια. Μέσα από αυτή τη διαδικασία φάνηκε ότι τα παιδιά γνώριζαν πολλούς από τους τρόπους που οι ενήλικες χρησιμοποιούσαν το γραμματισμό και τη γνώση τους αυτή την ενσωμάτωναν στο παιχνίδι.

Η δεύτερη διαπίστωση αφορά τη μεγάλη βελτίωση που παρατηρήθηκε στα παιδιά της πειραματικής ομάδας, μετά τη διδακτική παρέμβαση, στις ερωτήσεις 2 και 3 που αφορούσαν τη γραφή και την ανάγνωση των παιδιών. Παράλληλες είναι και οι απόψεις του Pellegrini (1980), ο οποίος υποστηρίζει ότι υπάρχει μία θετική σχέση ανάμεσα στο κοινωνικοδραματικό παιχνίδι και στην αναδυόμενη γραφή των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Επίσης, η Roskos (1988) παρατηρώντας τις μορφές συμπεριφοράς, ανάγνωσης και γραφής των 8 παιδιών στις 450 πράξεις ανάγνωσης και γραφής έμεινε έκπληκτη από το πλήθος των δραστηριοτήτων που αναδύθηκαν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

Από την άλλη πλευρά, από τις άτυπες ποιοτικές παρατηρήσεις των νηπιαγωγών προέκυψε ότι η πειραματική ομάδα βελτίωσε τόσο τον προφορικό όσο και τον γραπτό λόγο. Η αλληλεπίδραση των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα τα οδήγησε να απελευθερωθούν, να νιώσουν ασφάλεια και να βελτιωθούν στην επικοινωνία και τη συνεργασία. Μέσα από την επίλυση προβλημάτων προέκυπταν λειτουργικές ανάγκες που είχαν σαν αποτέλεσμα την παραγωγή γραπτού λόγου. Παρατηρήθηκε ότι στις ομαδικές παραγωγές γραπτού λόγου υπήρχαν καλύτερα αποτελέσματα απ' ό,τι στις ατομικές. Επιπρόσθετα, τα παιδιά που είχαν ικανότητες για γραφή και ανάγνωση τις βελτίωσαν καθώς επίσης και τα παιδιά που δεν είχαν αρχικά αντίστοιχες δυνατότητες γραμματισμού. (προφορικός λόγος, γραφή και ανάγνωση) τις βελτίωσαν σε ικανοποιητικό βαθμό. Επίσης, κινητοποιήθηκαν και δραστηριοποιήθηκαν παιδιά με δυσκολίες συμπεριφοράς, επικοινωνίας και προβλήματα λόγου με θετικά αποτελέσματα.

Συνοψίζοντας διαπιστώθηκε από την έρευνα ότι το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι συνετέλεσε στην ανάπτυξη του γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας γιατί στηριζόταν στην αναπαράσταση των γεγονότων από τα παιδιά, υποστήριζε το

συμμετοχικό ρόλο, του/της νηπιαγωγού και έδινε έμφαση στην οργάνωση του χώρου, της τάξης στο χρόνο και το εμπλουτισμένο σε έντυπα περιβάλλον. Χρήσιμο θα ήταν να επαναληφθεί η έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα, προκειμένου να διερευνηθούν και άλλες παράμετροι, όπως η συμβολή της συμμετοχής των γονέων, αν η βελτίωση είναι μόνιμη ή παροδική ή κατά πόσο η επικοινωνία στον προφορικό λόγο κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού έχει στενή σχέση με την επικοινωνία στο γραπτό λόγο, προκειμένου τα αποτελέσματα να είναι πιο αντιπροσωπευτικά.

Βιβλιογραφία

Αυγητίδου, Σ. (επιμ.) 2001. *Το Παιχνίδι: Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Bessel-Brown, T. 1985. *Literacy Play in Kindergarten*. Ph.D. dissertation, University of Oregon.

Bloom, H. S. & Quint J. 1999. *Assessing Program Impacts and Implementation*. U.S. Department of Education.

Βρυنيώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε. & Χρυσafiδης, Κ. 2008. *Οδηγός Γονέα*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ.

Burns, M.S., Griffin, P. & Snow, C.E. (eds) 1999. *Starting out Right: A Guide to Promoting Children's Reading Success*. Washington, DC: National academy Press.

Campbell, R. 1995. *Reading in the Early Years*. Buckingham: Open University Press.

Christie, J. & Enz, B. 1992. "The effects of literacy play interventions on preschooler's play patterns and literacy development". *Early Education and Development*, 3, 205-220.

Farver, J.M. 1992. "Communicating shared meaning in social pretend play". *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 501-516.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. 1982. *Literacy before Schooling*. Portsmouth: Heinemann.

Fisher, B. 1991. *Joyful Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.

Fitz-Gibbon C.T. & L.L. Morris 1987. *How to Design a Program Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.

Griffing, P. 1983. "Encouraging dramatic play in early childhood". *Young Children*, 38, 13-22.

Hall, N. & Robinson, A. 2003. *Exploring Writing and Play in the Early Years*. London: David Fulton Publishers.

Κουτσουράκη, Σ. 2006. *Γραμματισμός και Πρώιμη Ανάγνωση: Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ταξιδευτής

McGee, L.M. & Richegls, D.J. 1996. *Literacy's Beginnings: Supporting Young Readers and Writers*. Boston: Allyn and Bacon.

Morrow, L.M. 1992. "The impact of a literature-based program on literacy achievement, use of literature, and attitudes of children from minority back-grounds". *Reading Research Quarterly*, 27, 250-275.

Morrow, L.& Rand, M. 1990. "Preparing the classroom environment to promote literacy during play". *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 537-554.

Neuman, S., & Roskos, K. 1993. *Language and Literacy Learning in the Early Years: An Integrated Approach*. New York: Harcourt Brace Jonanovich

Neuman, S., & Roskos, K. 1998. *Children Achieving: Best Practices in Early Literacy*. Newark, DE: International Reading Association

Ντίνας, Κ. 2006. Η γλωσσική διδασκαλία στο ολόημερο σχολείο. Στο Α. Κυρίδη, Ε. Τσακιρίδου & Αρβανίτη Ι. (επιμ.). *Το Ολόημερο Δημοτικό Σχολείο στην Ελλάδα: Ερευνητικές και Θεωρητικές Προσεγγίσεις* (σελ.11-131). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός

Παπούλια-Τσελέπη, Π. 2001. Η νέα προοπτική της ανάπτυξης του γραμματισμού. Στο Π. Παπούλια-Τσελέπη (επιμ.) *Ανάδυση του Γραμματισμού: Έρευνα και Πρακτική* (σελ.13-41). Αθήνα: Καστανιώτης.

Pellegrini, A.D. 1980. "The relationship between Kindergartner's play and achievement in pre-reading language and writing". *Psychology in the Schools*, 17, 530-535.

Roskos, K. 1988. "Literacy at work and play". *The Reading Teacher*, 41, 562-565.

Roskos, K. 2000. Through the Bioecological Lens: Some Observations of Literacy in Play as a Proximal Process. In K. Roskos & Christie J. (eds), *Play and Literacy in Early Childhood: Research from Multiple Perspectives* (pp.125-137). Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Roskos, K. & Christie, J. 2000. *Play and Literacy in Early Childhood: Research from Multiple Perspectives*. Mahwash, N.J.: Erlbaum.

Roskos, K.& Christie, J. 2004. Examining the Play- literacy Interface: a Critical Review and Future Directions. In E.F. Zigler, D.G. Singer & Bishop-Josef S.J. (eds), *Children's Play: The Roots of Reading* (pp.95-123). Zero Three Press: Washington, D.C.

Schwartzman, H.B. 1978. *Transformations: The Anthropology of Children's Play*. New York: Plenum

Σιβροπούλου, Ε. 2005-06. «Παιχνίδι και γραμματισμός: Έννοιες που συνδέονται ή διαχωρίζονται ;» *Κίνητρο*, 7, 19-27.

Σιβροπούλου, Ε. & Χατζησσαβίδης, Σ. 2004. Γραμματισμός και αυθόρμητες δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο: Προκαταρκτική προσέγγιση. Στο Π. Παπούλια-Τσελέπη & Τάφα, Ε. (επιμ.), *Γλώσσα και Γραμματισμός στη Νέα Χλιετία* (σελ.111-126). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα..

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
Stocking, K. M. 1999. *Evaluating Environmental Education*. (Translation by Rosemary Martin).
Cambridge: Commission on Education and Communication.

Strickland, D.S. 1990. "Emergent literacy: How young children learn to read and write". *Educational Leadership*, 47, 6, 18-23.

Sulzby, E. 1991. The development of the young child and the emergence of literacy. In J. Flood, et al (eds.), *Handbook of Research on the Teaching the English Language Arts* (pp. 273-285). NY: Macmillan Publishing Company.

Vukelich, C. 1994. "Effects of Play Interventions on Young Children's Reading of Environmental Print". *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 153-170.

Vygotsky, L.S. 1967. "Play and its role in the mental development of the child". *Soviet Psychology*, 5, 6-18.

Χατζησαβίδης, Σ. 2002. *Η Γλωσσική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Woodard, C.Y. 1984. "Guidelines for Facilitating Sociodramatic Play". *Childhood Education*, 60, 172-177.

4 -6 Σεπτεμβρίου 2009

Νυμφαίο Φλώρινας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τμήμα Νηπιαγωγών
Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων
Γλωσσικής Διδασκαλίας