

Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση

Vol 1 (2011)

2ο Πανελλήνιο Συνέδριο: «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»



Παραγωγή προφορικού λόγου από τα νήπια, μέσα από την αφήγηση ιστοριών, με τη βοήθεια εκπαιδευτικών υλικών και ψηφιακών εικόνων σε Διαδραστικό Πίνακα

Γ. Λάππας

To cite this article:

Λάππας Γ. (2023). Παραγωγή προφορικού λόγου από τα νήπια, μέσα από την αφήγηση ιστοριών, με τη βοήθεια εκπαιδευτικών υλικών και ψηφιακών εικόνων σε Διαδραστικό Πίνακα . *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 1, 0445–0456. Retrieved from <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/4791>

Παραγωγή προφορικού λόγου από τα νήπια, μέσα από την αφήγηση ιστοριών, με τη βοήθεια εκπαιδευτικών υλικών και ψηφιακών εικόνων σε Διαδραστικό Πίνακα

Δ. Λάππας

Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, pse07120@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να εξετασθεί αν η παραγωγή του προφορικού λόγου των νηπίων μέσα από την αφήγηση ιστοριών, είναι ποιοτικότερη και πληρέστερη όταν ως βοηθήματα χρησιμοποιούνται απλά υλικά όπου τα παιδιά τα μετατρέπουν σε εκπαιδευτικά, με το συμβολικό παιχνίδι, από ότι στη περίπτωση που χρησιμοποιούνται ψηφιακές εικόνες σε διαδραστικό πίνακα. Για την εξαγωγή συμπερασμάτων έγινε προσπάθεια να απαντηθούν τα εξής ερωτήματα: Ποια η σχέση μεταξύ της χρήσης των συμβολικών υλικών / ψηφιακών σχεδίων κατά την αφήγηση ιστοριών, με τη παραγωγή του προφορικού λόγου από τα νήπια; Τι είδους ερεθίσματα βοηθούν τα νήπια να παράγουν ποιοτικότερο προφορικό λόγο; Από την έρευνα διαπιστώθηκε πως οι στόχοι που θέτει ο οδηγός νηπιαγωγού για την οργάνωση του προφορικού λόγου από τα νήπια, επιτυγχάνονται καλύτερα και πληρέστερα όταν κατά την αφήγηση ιστοριών χρησιμοποιούνται διάφορα συμβολικά υλικά.

Λέξεις – Κλειδιά: *Αφήγηση, παραγωγή προφορικού λόγου, ψηφιακές εικόνες.*

1. Εισαγωγή

Στο νηπιαγωγείο, το οποίο τις τελευταίες δεκαετίες θεωρείται από τις κοινωνίες του δυτικού κόσμου μια σχολική βαθμίδα σημαντική και απαραίτητη για την εκπαίδευση των παιδιών (Ξωχέλλης, 1985), η διδασκαλία της γλώσσας αποτελεί κυρίαρχο και αναπόσπαστο κομμάτι. Η καλλιέργεια του προφορικού λόγου εμπεριέχεται στους στόχους του αναλυτικού του προγράμματος.

Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τον «Οδηγό Νηπιαγωγού» (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006), το σχολείο καλείται να υποστηρίξει να οργανώσουν τα παιδιά τον προφορικό λόγο τους ώστε να εναρμονίζεται περισσότερο με τα ζητούμενα στις εγγράμματες κοινωνίες, δηλαδή τα νήπια να καταστούν ικανά:

- Να συμμετέχουν σε συζητήσεις παίρνοντας διαδοχικά το λόγο και αναλαμβάνοντας ρόλους ακροατή και ομιλητή.
- Να διηγούνται προσωπικές τους ιστορίες, επιδιώκοντας να τηρούν τη διαδοχική σειρά των γεγονότων.

- Να αφηγούνται παραμύθια και ιστορίες.
- Να περιγράφουν αντικείμενα και γεγονότα.
- Να δίνουν εξηγήσεις για τις ενέργειές τους και να αιτιολογούν τις απόψεις και τις πράξεις τους.
- Να επιχειρηματολογούν και να διαπραγματεύονται για να πείσουν τους άλλους για τις επιλογές και τις πράξεις τους.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Σπουδαιότητα της καλλιέργειας του προφορικού λόγου

Τα συστατικά μέρη του προφορικού λόγου, όπως το λεξιλόγιο και η γνώση της σύνταξης και της μορφολογίας, είναι πολύ σημαντικοί παράγοντες για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας, ενώ έχουν καταγραφεί τόσο άμεσοι όσο και έμμεσοι τρόποι αλληλεπίδρασης μεταξύ της επίδοσης στην ανάγνωση και της ανάπτυξης του προφορικού λόγου (Χαραλάμπους, 2010).

Οι έρευνες των Παπούλια-Τζελέπη (1997) και Liberman et al. (1989) έχουν δείξει ότι η άσκηση σε δεξιότητες φωνολογικής συνείδησης συμβάλλει στην ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας και της μάθησης του γραπτού λόγου. Ειδικά από την έρευνα του Liberman et al. (1989) φάνηκε ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της φωνολογικής ενημερότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας και της επίδοσης που παρουσίασαν αρκετά χρόνια αργότερα στην ορθογραφία και την ανάγνωση. Αντίστοιχα η έρευνα του Πόρποδα (1992) που έγινε σε Έλληνες μαθητές και που εξέτασε αν η γνώση της φωνηματικής δομής των λέξεων του προφορικού λόγου σχετίζεται θετικά με το βαθμό ευκολίας εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής, κατέδειξε ότι, ενώ η φωνηματική ενημερότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας επιδρά θετικά στην ανάγνωση και ορθογραφία της Α΄ τάξης, η επίδραση συνεχίζεται στη Β΄ τάξη μόνο για την ορθογραφία (Παπάνης-Καραβία, 2007) (Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Από τα παραμύθια του νηπιαγωγείου στην ορθογραφία του δημοτικού

2.2 Αφήγηση

Προφορική αφήγηση ιστοριών (storytelling), είναι η ιστόρηση και μετάδοση μιας πραγματικής ή φανταστικής ιστορίας σε ένα ζωντανό κοινό (Nanson, 2005) ή

αφήγηση ιστοριών είναι η τέχνη της προφορικής περιγραφής πραγματικών ή φανταστικών γεγονότων (Τσιλιμένη, 2009).

Οι υποστηρικτές της αφήγησης αναφέρουν ότι η αφήγηση ιστοριών ή παραμυθιών ερεθίζει τη φαντασία του ακροατή μαθητή ή ενήλικα και δημιουργεί ένα μαθησιακό περιβάλλον διασκεδαστικό, επικοινωνιακό, συλλογικό, συμβάλει κυρίως δηλαδή στη διαμόρφωση μιας κατάλληλης συναισθηματικής ατμόσφαιρας. Αυτή η ευνοϊκή ατμόσφαιρα πρόσληψης κάνει τη γνώση πιο προσιτή και πιο απολαυστική στα παιδιά (Nanson, 2005). Ειδικότερα μέσω των παραμυθιών τα παιδιά ξεφεύγουν από τις λογοκρατούμενες και ορθολογικές διαδικασίες και δραπετεύουν από τον εκπαιδευτικό χρόνο. Αυτή η προσωρινή διαφυγή τους ηρεμεί και τους δίνει τη δυνατότητα να αυξήσουν τον αυτοέλεγχό τους (Αυδίκος, 2002). Μία ιστορία μπορεί να μεταδοθεί με ποικίλα αφηγηματικά μέσα, αλλά αυτό που χαρακτηρίζει την αφήγηση είναι ότι βασίζεται στο λόγο και στον αυτοσχεδιασμό. Στην προφορική παράδοση, αφηγητής και ζωντανό κοινό συνδημιουργούν τις ιστορίες καθώς αλληλεπιδρούν το κοινό φαντάζεται και δημιουργεί εικόνες από τις λέξεις του αφηγητή και ο αφηγητής δομεί και αποδομεί τις ιστορίες του, προσθέτει και αφαιρεί στοιχεία σ' αυτές, ανάλογα με τις αντιδράσεις του κοινού και τη συνθήκη της αφήγησης γενικότερα (Τσιλιμένη, 2009).

2.3 Βοηθήματα για τη διδασκαλία των Παραμυθιών

Η διδασκαλία των ιστοριών – παραμυθιών στα νήπια δύναται να επιτευχθεί με τη βοήθεια εκπαιδευτικών υλικών, τα οποία τα νήπια χρησιμοποιούν για να αφηγηθούν τις ιστορίες που ήδη γνωρίζουν. Ως εκπαιδευτικά υλικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν οποιαδήποτε αντικείμενα. Η μετατροπή τους σε εκπαιδευτικά υλικά γίνεται μέσα από το συμβολικό παιχνίδι. Σύμφωνα με τον Piaget στο συμβολικό παιχνίδι γίνεται ελεύθερη επέκταση του χειρισμού των αντικειμένων, των συναισθημάτων και των εμπειριών κατά τρόπο συμβολικό. Το παιδί αλλοιώνει τη πραγματικότητα, τροποποιεί τα δεδομένα, διαρρυθμίζει τα πράγματα, ερμηνεύει την εμπειρία, κατά τρόπο ελεύθερο, φανταστικό (Παρασκευόπουλος, 1985).

Με την εισαγωγή των ΤΠΕ στην προσχολική εκπαίδευση διάφορα λογισμικά επιχειρήσαν να αντικαταστήσουν το συμβολικό παιχνίδι κατά τη διδασκαλία των ιστοριών – παραμυθιών. Ένα λογισμικό τέτοιου είδους είναι το «Story Maker 2», το οποίο έχει σχεδιαστεί από τους Dan, Rachel και Tim (2005) για την εταιρία «SPA Software». Το «Story Maker 2» είναι ένα κλειστό λογισμικό που αφορά τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών με δυνατότητα διάδρασης από τον αναγνώστη. Εκτός από τη κίνηση και τον ήχο των σχεδίων, επιτρέπει την ηχογράφηση, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα αφήγησης από το λογισμικό ηχογραφημένου κειμένου σε οποιαδήποτε γλώσσα. Επίσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί και απλά για τη χρήση «στατικών» σελίδων, οι οποίες θα μπορούσαν να είναι κάλλιστα τυπωμένες σε ένα βιβλίο. Προσφέρει μεγάλη ποικιλία γραφικών και εικόνων, καθώς και η χρήση του είναι εφικτή ακόμη και από παιδιά νηπιακής ηλικίας.

3. Διεξαγωγή Έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετασθεί αν η παραγωγή του προφορικού λόγου των νηπίων μέσα από την αφήγηση ιστοριών, είναι ποιοτικότερη και πληρέστερη όταν ως βοηθήματα χρησιμοποιούνται απλά υλικά όπου τα παιδιά τα μετατρέπουν σε εκπαιδευτικά, με το συμβολικό παιχνίδι, από ότι στη περίπτωση που χρησιμοποιούνται ψηφιακές εικόνες σε διαδραστικό πίνακα. Η έρευνα διεξήχθη τον Απρίλιο 2010 στο Πειραματικό νηπιαγωγείο της Ρόδου, όπου στη τάξη υπήρχαν έντεκα νήπια, και στο 2^ο νηπιαγωγείο Καλυθιών Ρόδου, όπου στη τάξη υπήρχαν εννιά νήπια και τρία προνήπια. Ο ερευνητής, ο οποίος βιντεοσκόπησε και έπειτα ανέλυσε τα δεδομένα, ανέλαβε παράλληλα και τον ρόλο του νηπιαγωγού και στα δύο τμήματα. Χρησιμοποιήθηκε το παραμύθι «Οι μουσικοί της Βρέμης» των αδελφών Grimm. Στο 2^ο νηπιαγωγείο Καλυθιών ως εκπαιδευτικά βοηθήματα για την αφήγηση του παραμυθιού χρησιμοποιήθηκαν διάφορα υλικά, από χαρτόκουτο έως ηλεκτρικό φακό, ενώ αντίστοιχα στο Πειραματικό νηπιαγωγείο χρησιμοποιήθηκαν οι εικόνες του λογισμικού «Story Maker 2». Αρχικά έγινε η αφήγηση της ιστορίας, από τον νηπιαγωγό στο Νηπιαγωγείο Καλυθιών και από το λογισμικό στο Πειραματικό νηπιαγωγείο. Έπειτα ζητήθηκε από τα παιδιά να την επαναλάβουν. Η αρχική αφήγηση και στις δύο περιπτώσεις είχε διάρκεια περίπου δεκαπέντε λεπτά, ενώ η διάρκεια αφήγησης του κάθε παιδιού κυμάνθηκε από τρία ως δέκα λεπτά.

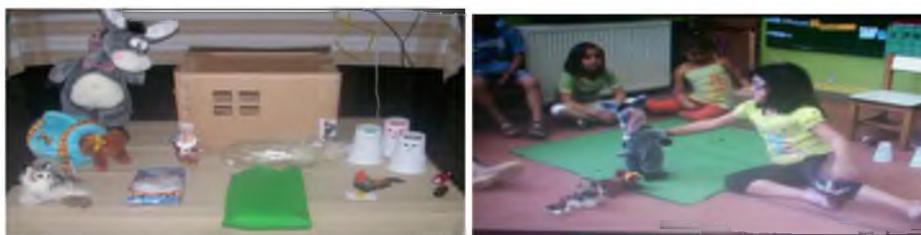
3.1 Έρευνα στο 2^ο Νηπιαγωγείο Καλυθιών

3.1.1 Πριν την αφήγηση

Για τη συγκεκριμένη αφήγηση το έναυσμα δόθηκε από τη περιέργεια των παιδιών να δουν τι περιείχε το κουτί που μετέφερε ο νηπιαγωγός. Με την είσοδο του στην τάξη οι μαθητές θεώρησαν ότι κουβαλούσε κάτι ενδιαφέρον και θέλησαν να το ανοίξουν. Η απάντηση του νηπιαγωγού όμως, ότι το κουτί περιείχε κάποια ωραία παιχνίδια τα οποία θα έβλεπαν κατά τη διάρκεια που θα άκουγαν ένα παραμύθι, ήταν αρκετή ώστε τα παιδιά να περιμένουν με ανυπομονησία να ακούσουν την ιστορία.

3.1.2 Κατά την αφήγηση

Για την αφήγηση του παραμυθιού χρησιμοποιήθηκαν τα εξής υλικά: Λούτρινα ζωάκια (γάιδαρος, γάτα, σκύλος, κόκορας), νάνος (μυλωνάς), χαρτόκουτο (σπίτι), σακουλάκι με καφέ (σακί με σιτάρι), τσάι βουνού (δέντρα), γκοφρέ χαρτί (χορτάρι), πλαστικά ποτήρια (κλέφτες), ηλεκτρικός φακός (λάμπα του σπιτιού) (Εικόνα 2).



Εικόνα 2: Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν στο 2^ο Ν/Π Καλυθιών

Τα παιδιά καθ' όλη τη διάρκεια της αφήγησης παρακολουθούσαν, αλλά και συμμετείχαν στην αφήγηση του παραμυθιού, με αμείωτο ενδιαφέρον. Δεν υπήρχαν ψίθυροι ούτε άλλες παρεκκλίσεις από τη ροή της ιστορίας, γεγονός που οφείλεται στα υλικά που καθήλωσαν το ενδιαφέρον των παιδιών. Κάθε φορά που εμφανιζόταν ένα νέο υλικό τα παιδιά εξέφραζαν την προτίμησή τους προς αυτό με χαμόγελα και επιφωνήματα. Σε αρκετά σημεία της ιστορίας δε συμμετείχαν μόνο προφορικά αλλά και κινητικά. Δηλαδή κουνούσαν και τοποθετούσαν τους πρωταγωνιστές στη σωστή θέση. Σε αυτή τους την ενέργεια διακρινόταν ένα αίσθημα χαράς που βοηθούσαν στην εξέλιξη της ιστορίας. Άλλες φορές άγγιζαν τα υλικά και περιέγραφαν μεταξύ τους την αίσθηση της αφής που είχαν, δημιουργώντας έτσι μικρές συζητήσεις, εξασκώντας το λόγο τους στη περιγραφή αντικειμένων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το άγγιγμα και η περιγραφή του τριχώματος της γάτας και των φτερών του κόκορα. Επίσης έγινε και περιγραφή της οσμής των κλαδιών-δέντρων. Για τη συμβολική αναπαράσταση αυτών χρησιμοποιήθηκε τσάι του βουνού. Τα παιδιά παίζοντας με τα υλικά δε δίστασαν να τα μυρίσουν και να κάνουν την εξής περιγραφή «μυρίστε... άσχημα... είναι ξερά... βρωμάνε... ουου!». Φυσικά όταν έγινε η επιλογή των φύλλων τσαγιού, κανείς ίσως δε θα μπορούσε να σκεφτεί πως η οσμή του θα αποτελούσε ερέθισμα για ένα παιδί να περιγράψει τη συγκεκριμένη μυρωδιά. Ακόμη και ο συμβολισμός των ληστών με πλαστικά ποτήρια αποτέλεσε ερέθισμα για την καλλιέργεια του εξής διαλόγου μεταξύ των παιδιών «Έχει μέσα ποτήρια;- Ναι ποτήρια! -Όχι κλέφτες είναι». Το χάρτινο κουτί ήταν το ερέθισμα για το μονόλογο ενός μαθητού «ε πώς άνοιξες τη πόρτα...; Α... πήρες ψαλίδι και το άνοιξες». Ακόμα, η φυσική ύπαρξη των χαρακτήρων συνέβαλε στην εμπέδωση γνώσεων που ίσως μέχρι τώρα τα παιδιά είχαν μόνο σε θεωρητικό επίπεδο. Έτσι όταν κατά τη διάρκεια της αφήγησης ειπώθηκε το γεγονός ότι τα μάτια της γάτας λαμπρίζουν στο σκοτάδι, ένας μαθητής έσκυψε και παρατήρησε τα μάτια της λούτρινης γάτας, τα οποία είχαν την ιδιότητα να φωσφορίζουν. Το κάθε τι, απλό ή σύνθετο, που τα παιδιά παρατηρούσαν ή άκουγαν, αποτελούσε ερέθισμα για ανάπτυξη ερωτήσεων αλλά και επεξηγήσεων.

3.1.3 Μετά την Αφήγηση

Έπειτα από την αφήγηση του νηπιαγωγού όπου τα παιδιά είχαν το ρόλο του ακροατή, έγινε η αφήγηση της ίδιας ιστορίας από τους μαθητές οι οποίοι ανέλαβαν το ρόλο του ομιλητή. Έτσι λοιπόν κάθε παιδί-ομιλητής με μέτωπο προς τους συμμαθητές του και με ευδιάθετο χαμόγελο χρησιμοποιούσε τα υλικά που υπήρχαν γύρω του για να αφηγηθεί το παραμύθι. Τα παιδιά δε μιμήθηκαν επ' ακριβώς την αφήγηση του νηπιαγωγού. Τα υλικά που είχαν μπροστά τους, τους βοήθησαν να αυτοσχεδιάσουν αρκετές φορές, προσθέτοντας ο καθένας την προσωπική του νότα στον ήχο της αφήγησης. Έτσι ένας αφηγητής είπε: «...και μετά ο πράσινος κλέφτης... μπορώ εγώ να πω για το μαύρο κλέφτη;...ωραία...και μετά ο μαύρος κλέφτης...». Μεταξύ ομιλητή και ακροατηρίου υπήρξε συνεργασία αρκετές φορές. Για παράδειγμα ο ομιλητής είπε «βγάλτε τα χόρτα για να χωρέσει το σπίτι» και τα παιδιά βοήθησαν με αυτό τον τρόπο. «Να τον βοηθήσουμε» είπε στους συμμαθητές του κάποιο παιδί όταν είδε τον ομιλητή να μη θυμάται καλά την ιστορία. Συγκεκριμένες χρήσεις των υλικών κατά τη διάρκεια που τα παιδιά ήταν ακροατές, τους βοηθούσαν να θυμηθούν τη διαδοχική

σειρά των γεγονότων. Το ακροατήριο δεν ήταν σε θέση να δεχτεί πως ο γάιδαρος έφυγε από το μύλο δίχως να σκοντάψει και να πέσει, περιγραφή και εικόνα που είχαν δει προηγουμένως από το νηπιαγωγό. Έτσι τα παιδιά φώναζαν στον ομιλητή «ρίξ' τον κάτω», «πρώτα πρέπει να πέσει ο γάιδαρος». Αρκετές φορές τα παιδιά έδωσαν εξηγήσεις για τις ενέργειές τους και αιτιολόγησαν τις απόψεις και τις πράξεις τους, «παίρνω το σακούλι και ρίχνω τα χόρτα...γιατί χωρίς χόρτα δε γίνεται», «μην τα βάζεις μεσ' το σακούλι Ηλιάνα γιατί ο κύριος είπε να μη με βοηθάει κανείς». Ακόμη κι όταν απέτυχε ένα παιδί να στηρίξει το σακουλάκι με τον καφέ στη πλάτη του γαϊδάρου, δείχνοντας έτσι ότι το μετέφερε, το δικαιολόγησε λέγοντας «αυτό είναι βαρύ για αυτόν». Παρατηρήθηκε ακόμη το φαινόμενο τα παιδιά να διορθώνουν λανθασμένες φράσεις των συμμαθητών τους. Όταν ένας μαθητής του ακροατηρίου φώναζε «έπεσε ο κόκορος» ένα άλλο παιδί είπε «δεν είναι κόκορος άλλα κόκορας». Όταν ο ομιλητής είπε «θέλεις να πάμε στη Βρώμη να γίνουμε τραγουδιστές;» το ακροατήριο τον διόρθωσε φωνάζοντας «Βρέεεμη». Παράλληλα με την αφήγηση που γινόταν πολλοί μαθητές περιέγραφαν τις δικές τους μικρές ιστορίες όπως «στο χωράφι της γιαγιάς μου κι εμένα με τσίμπησαν δύο κόκορες», «και τον Ορφέα τον τσίμπησε ένας κόκορας». Οι αφηγητές όμως δε χρησιμοποίησαν μόνο την ομιλία τους για να επικοινωνήσουν. Τα χέρια με τις κινήσεις, το σώμα με τις στάσεις και οι εκφράσεις του προσώπου συνόδευαν την αφήγησή τους.

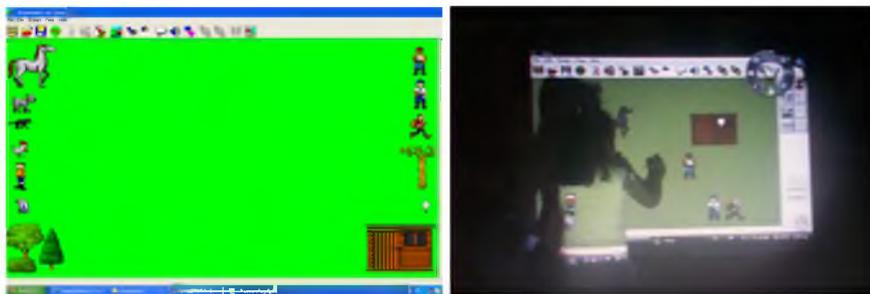
3.2 Έρευνα στο Πειραματικό Νηπιαγωγείο

3.2.1 Πριν την αφήγηση

Στη συγκεκριμένη τάξη υπάρχει διαδραστικός πίνακας όπου τα παιδιά ήταν αρκετά εξοικειωμένα με τη χρήση του, καθώς χρησιμοποιούνταν κάθε εβδομάδα για ομαδικές δραστηριότητες, από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Κατά τη διάρκεια έναρξης του υπολογιστή οι μαθητές ρωτούσαν επίμονα αν θα παίξουν με το «αστεράκι» (ένα λογισμικό το οποίο είχε χρησιμοποιηθεί παλιότερα στην τάξη και ήταν αρκετά ευχάριστο για τα παιδιά). Όταν τους ανακοινώθηκε πως δε θα παίξουν το «αστεράκι», αλλά θα ακούσουν μια ιστορία με τη βοήθεια των εικόνων που θα έβλεπαν στον πίνακα, τα παιδιά εξέφρασαν τη δυσανασχέτησή τους.

3.2.2 Κατά την αφήγηση

Για την αφήγηση του παραμυθιού χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό «Story Maker 2», το οποίο στο περιβάλλον εργασίας είχε τις εξής φιγούρες: γάιδαρος, σκύλος, γάτα, κόκορας, μυλωνάς,, σακί με σιτάρι, δέντρα, τρεις κλέφτες, λάμπα, σπίτι (Εικόνα 3).



Εικόνα 3: Οι ψηφιακές εικόνες στο διαδραστικό πίνακα

Η αφήγηση του παραμυθιού ήταν ευχάριστη στα περισσότερα παιδιά. Υπήρχαν όμως και τρία παιδιά τα οποία κατά τη διάρκεια της αφήγησης βαρέθηκαν και έστρεψαν το ενδιαφέρον τους σε διάφορα άλλα πράγματα. Οι φιγούρες που αναπαριστούσαν τους ήρωες και τα αντικείμενα της ιστορίας δεν εντυπωσίασαν αρκετά τους μαθητές. Μάλιστα σε μερικά σημεία μπέρδευαν τα παιδιά όπως χαρακτηριστικά δήλωσαν «νόμιζα πως είναι άλογο, όχι γαίδαρος», «σακί είναι; Εγώ νόμιζα πως είναι μαξιλάρι», «σκύλος είναι; Εγώ νόμιζα πως είναι λύκος», «Ο ένας μόνο ήταν κλέφτης». Τα παιδιά είχαν δίκιο. Η φιγούρα του γαϊδάρου ήταν άλογο, το σακί έμοιαζε με μαξιλάρι, ο σκύλος με λύκο και από τους τρεις κακούς της ιστορίας ο ένας ήταν κλέφτης ενώ οι άλλοι δύο ήταν πειρατές. Παρατηρήθηκε πως τα παιδιά δυσκολεύτηκαν αρκετά να κάνουν τους παραπάνω συσχετισμούς. Οι εικόνες με αρκετή προσέγγιση σε αυτό που ήθελαν να αναπαραστήσουν, δυσκόλευαν τους μαθητές να αναπτύξουν τη φαντασία τους και να δουν τα πράγματα από άλλη οπτική γωνία. Το ίδιο συμπέρασμα ενισχύει η παρατήρηση ενός μαθητή «η λάμπα είναι ανάποδα». Ως σύνολο οι ερωτήσεις και οι παρατηρήσεις των παιδιών ήταν περιορισμένες. Επίσης δεν παρατηρήθηκε κανένας διάλογος μεταξύ των μαθητών αλλά ούτε περιγραφές των εικόνων του πίνακα.

3.2.3 Μετά την Αφήγηση

Κι εδώ τα παιδιά από ακροατές μετατράπηκαν σε ομιλητές. Κάθε φορά το παιδί-ομιλητής παραλάμβανε το ειδικό χειριστήριο με το οποίο μπορούσε να κινεί τις ψηφιακές εικόνες. Κατά την αφήγηση είχε την πλάτη του προς το ακροατήριο. Κάθε ομιλητής αφηγούνταν το παραμύθι αυστηρά σύμφωνα με τις εικόνες που έβλεπε και τα όσα είχε ακούσει προηγουμένως. Υπήρξε δηλαδή έλλειψη αυτοσχεδιασμού. Ακόμη και στην περίπτωση που ο νηπιαγωγός άλλαζε τη διάταξη των σχεδίων του πίνακα, καθώς επέστρεφε τις φιγούρες στην αρχική τους θέση, τα παιδιά του έκαναν τις εξής παρατηρήσεις: «η γάτα είναι κάτω από το σκύλο, όχι ο κόκορας», «ο άλλος ληστής είναι πάνω πάνω». Η συνεργασία μεταξύ των παιδιών ομιλητών και του ακροατηρίου ήταν σχεδόν ανύπαρκτη. Ούτε συζητήσεις μεταξύ των παιδιών του ακροατηρίου παρατηρήθηκαν. Ακόμη και σε φωνολογικά λάθη που έγιναν από τους ομιλητές, όταν χρησιμοποιήθηκε η λέξη «κόκορος» αντί της λέξης «κόκορας» το ακροατήριο δεν αντέδρασε. Τα μέλη του σώματος καθώς και του προσώπου των παιδιών δεν ακολουθούσαν την πλοκή της ιστορίας, πλην ελάχιστων περιπτώσεων.

Δε χρησιμοποιήθηκαν δηλαδή άλλοι επικοινωνιακοί διάλογοι (όπως μιμική, χειρονομίες, βλέμμα, κινήσεις, στάσεις του σώματος), παρά μόνο η ομιλία.

4. Σύγκριση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στο 2^ο νηπιαγωγείο Καλυθιών ένα χάρτινο κουτί, το οποίο δε φαινόταν τι περιείχε αλλά υπήρχε απλά η υποψία ότι θα έχει κάτι διασκεδαστικό, ήταν αρκετό ώστε να καθλώσει όλα τα παιδιά στην αφήγηση του παραμυθιού με αποτέλεσμα την καλύτερη κατανόηση του νοήματος και τη διατήρηση του ενδιαφέροντος. Αντίθετα στο Πειραματικό νηπιαγωγείο Ρόδου η ανακοίνωση ότι θα πούμε μια ιστορία με τη βοήθεια εικόνων στο διαδραστικό πίνακα, δεν τράβηξε το ενδιαφέρον των παιδιών. Ειδικότερα μεταξύ των δύο νηπιαγωγείων παρατηρήθηκαν τα εξής:

- Στο νηπιαγωγείο Καλυθιών το ενδιαφέρον και ο ενθουσιασμός των μαθητών κατά τη διάρκεια της αφήγησης ήταν φανερά. Χρησιμοποιήθηκε η φαντασία τους και κάθε υλικό που υπήρχε μπροστά τους μετατρεπόταν σε οτιδήποτε ήθελαν σύμφωνα με την πλοκή της ιστορίας. Από την άλλη πλευρά στο Πειραματικό νηπιαγωγείο υπήρχε έλλειψη ενθουσιασμού και φαντασίας.
- Στο 2^ο νηπιαγωγείο Καλυθιών τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά και με όλες τις αισθήσεις τους στην παρακολούθηση της ιστορίας. Η περιέργεια και ο πειραματισμός, τους οδήγησε εκτός από την ακοή και την όραση να χρησιμοποιήσουν την αφή και την όσφρηση. Στο Πειραματικό νηπιαγωγείο τα παιδιά συμμετείχαν παθητικά στην αφήγηση της ιστορίας.
- Τα διάφορα συμβολικά υλικά που βρισκόταν μπροστά στα παιδιά, αποτελούσαν ερεθίσματα για περιγραφή. Οι μαθητές περιέγραφαν μεταξύ τους τα όσα έβλεπαν, άγγιζαν, μύριζαν, χρησιμοποιώντας πλούσιο λεξιλόγιο. Αντίθετα τα ψηφιακά σχέδια δεν αποτελούσαν ερεθίσματα για περιγραφή από τους μαθητές.
- Μόνο στο νηπιαγωγείο Καλυθιών τα παιδιά αυτοσχεδίαζαν κατά τη διάρκεια της δικής τους αφήγησης. Η κάθε νέα αφήγηση των παιδιών, δεν ήταν απλά επανάληψη των όσων είχαν ακούσει, αλλά προσπάθεια για ανακατασκευή του παραμυθιού σύμφωνα με τις προτιμήσεις τους. Διαφορετική αφήγηση σήμαινε διατήρηση του ενδιαφέροντος αλλά και διαφορετική παραγωγή λόγου.
- Μεταξύ των παιδιών του νηπιαγωγείου Καλυθιών υπήρχε διάλογος εποικοδομητικός. Ανταλλάχθηκαν απόψεις και προσωπικές εμπειρίες. Ακόμη και φωνολογικές διορθώσεις παρατηρήθηκαν. Μεταξύ όμως των παιδιών του Πειραματικού νηπιαγωγείου δεν πραγματοποιήθηκε κανένας διάλογος.
- Στο ακροατήριο που πραγματοποιήθηκε η αφήγηση μέσα από το συμβολικό παιχνίδι, διακρινόταν εύκολα η παιδικότητα του. Τα παιδιά γέλαγαν, χοροπηδούσαν, έπαιζαν, διασκεδάζαν. Στο ακροατήριο όμως που η αφήγηση πραγματοποιήθηκε με ψηφιακά σχέδια, η παιδικότητά του διακρινόταν από άλλη οπτική γωνία. Τη γωνία της ανίας προς κάτι μη διασκεδαστικό.

- Ο ομιλητής συνδέεται άμεσα με το ακροατήριο του. Αρχικά ο νηπιαγωγός και έπειτα κάθε αφηγητής επηρεάστηκαν από το κοινό που υπήρχε απέναντί τους. Όσο πιο “ζωντανό” γινόταν τόσο περισσότερη προσπάθεια για καλύτερη αφήγηση ακολουθούσε. Παρατηρήθηκε όμως, ότι μόνο στο νηπιαγωγείο Καλυθιών, αφηγητής και ζωντανό κοινό συνδημιουργούσαν καθώς αλληλεπιδρούσαν.
- Η ανθρώπινη αλληλεπίδραση μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας ήταν μεγαλύτερη στην περίπτωση των συμβολικών υλικών. Τα παιδιά εξωτερικεύσαν τα όσα ήθελαν να πουν με τη βοήθεια του σώματος και των εκφράσεων του προσώπου τους. Έτσι ξεπέρασαν τυχόν άγνοια λέξεων και συνέχισαν να μιλούν.
- Ο χειρισμός των συμβολικών εκπαιδευτικών υλικών που είχε στη διάθεση του το παιδί ομιλητής, οδήγησε στην ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Η συνεργασία αυτή, που προέκυπτε από τη βοήθεια του κοινού προς τον αφηγητή, είχε ως αποτέλεσμα την καλλιέργεια διαλόγου ανάμεσα στα παιδιά. Ο διάλογος αυτός απουσίαζε κατά τη χρήση των εικόνων στο πίνακα.
- Η αφήγηση με τη χρήση συμβολικών υλικών, εν αντιθέσει με τη χρήση ψηφιακών σχεδίων σε πίνακα, συνέβαλε στη διαμόρφωση μιας κατάλληλης συναισθηματικής ατμόσφαιρας. Αυτή η ευνοϊκή ατμόσφαιρα αποτελούσε από τη μια το κίνητρο για ποιοτική παραγωγή προφορικού λόγου και από την άλλη έκανε τη διδασκαλία πιο προσιτή και απολαυστική στα παιδιά.

5. Συμπεράσματα

Σε επίπεδο γνωστικό, οι βασικοί στόχοι της διδασκαλίας της αφήγησης παραμυθιών από τα νήπια, καλύφθηκαν και στην περίπτωση που χρησιμοποιήθηκαν ως βοηθήματα συμβολικά υλικά αλλά και στην περίπτωση που χρησιμοποιήθηκαν ψηφιακά σχέδια. Τα νήπια και με τα δύο είδη βοηθημάτων κατάφεραν να αφηγηθούν την ιστορία διατηρώντας τη διαδοχική σειρά των γεγονότων. Κατά τη χρήση όμως των συμβολικών εκπαιδευτικών υλικών επιτεύχθηκε ποιοτικότερη παραγωγή προφορικού λόγου, με εξήγηση ενεργειών και αιτιολόγηση πράξεων, περιγραφές, συζητήσεις μεταξύ των παιδιών και ανάπτυξη προσωπικών εμπειριών (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Παραγωγή προφορικού λόγου

	Συμβολικά Εκπαιδευτικά Υλικά	Ψηφιακές Εικόνες / Σχέδια
Αφήγηση παραμυθιού	✓	✓
Διαδοχική σειρά γεγονότων	✓	✓
Εξήγηση των ενεργειών	✓	✗
Αιτιολόγηση πράξεων	✓	✗
Συζητήσεις μεταξύ παιδιών	✓	✗
Ανάπτυξη προσωπικών εμπειριών	✓	✗
Περιγραφή υλικών / εικόνων	✓	✗

Παρατηρήθηκε ακόμη ότι σε επίπεδο διδακτικής προσέγγισης, μόνο η αφήγηση με τη χρήση συμβολικών εκπαιδευτικών υλικών πρόσφερε ευνοϊκούς παράγοντες για την ποιοτικότερη καλλιέργεια του προφορικού λόγου των νηπίων, όπως ο ενθουσιασμός, η διασκέδαση, το παιχνίδι, ο αυτοσχεδιασμός, η συνεργασία και η κατάλληλη συναισθηματική ατμόσφαιρα (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: *Ευνοϊκοί παράγοντες καλλιέργειας προφορικού λόγου που παρατηρήθηκαν*

	Συμβολικά Εκπαιδευτικά Υλικά	Ψηφιακές Εικόνες / Σχέδια
Ενθουσιασμός	✓	✗
Διασκέδαση	✓	✗
Παιχνίδι	✓	✗
Ενεργητικό ακροατήριο	✓	✗
Διόρθωση από συμμαθητές	✓	✗
Συνεργασία παιδιών	✓	✗
Αυτοσχεδιασμός	✓	✗
Μη λεκτική επικοινωνία	✓	✗

Στο μέλλον η έρευνα θα συνεχιστεί προς διερεύνηση των παραγόντων που εμπόδισαν την ευχέρεια παραγωγής προφορικού λόγου από τα νήπια στη περίπτωση που χρησιμοποιήθηκαν ψηφιακές εικόνες σε διαδραστικό πίνακα, καθώς και τη διερεύνηση της μακροπρόθεσμης εμπλοκής των παιδιών σε αφηγηματικές δραστηριότητες με τη χρήση λογισμικού.

Βιβλιογραφία

- Αυδίκος, Ε. (2002). *Η αφηγηματική κοινότητα και η μαθησιακή διαδικασία*, Πρακτικά διημερίδας: Κουβεντιάζοντας για τα παραμύθια, Αθήνα: Μολύβιος.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε., (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Liberman, I. Y., Shankweiler, D., & Liberman, A. M. (1989). The alphabetic principle and learning to read. In D. Shankweiler & I. Y. Liberman (Eds.), *Phonology and reading disability: Solving the reading puzzle* (pp. 1–33). *International Academy of Research on Learning Disabilities Monograph Series*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Nanson A. (2005), *Storytelling and Ecology: reconnecting nature and people through oral narrative*, University of Glamorgan Press.
- Ξωχέλλης, Π. (1985). *Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Παπάνης Ε.- Καραβία Ε. (2007). *Η ανάπτυξη της ορθογραφίας στα παιδιά*. Ελληνική Κοινωνική Έρευνα. Ανακτήθηκε 25/7/2007 από τη διεύθυνση http://epapanis.blogspot.com/2007/10/blog-post_25.html.
- Παπούλια – Τζελέπη, Π. (1997). Η αυθόρμητη ανάλυση της φωνημικής συνειδητοποίησης στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. *Γλώσσα*, 41, 24-42
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πόρποδας, Κ. (1992). Η εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική ενημερότητα. *Ψυχολογία*, 1 (1), 30-43.
- Τσίλιμένη, Τ. (2009). *Η αφήγηση στη σύγχρονη εποχή*. Ανακτήθηκε 9/3/2009 από τη διεύθυνση <http://www.pofa.uth.gr/index.php?option=comcontent&task=view&id=31&Itemid=42>.
- Χαραλάμπους, Κ. (2010). *Όταν το παιδί δε μιλάει σωστά δε γράφει σωστά*. Ανακτήθηκε 10/2/2010 από τη διεύθυνση <http://www.clicknews.gr/index.php>.

