

Αναδυόμενος γραμματισμός: Μια νέα προσέγγιση του γραπτού λόγου

Πετκοπούλου Ελπινίκη
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Περίληψη

Στην ανά χείρας μελέτη, γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση της νέας προσέγγισης του γραπτού λόγου, γνωστή ως «αναδυόμενος γραμματισμός». Αναλύεται η φιλοσοφία της νέας προσέγγισης καθώς και το θεωρητικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο στηρίζεται και επιχειρείται να διασαφηνιστεί ο ρόλος που διαδραματίζουν οι νηπιαγωγοί στην ανάδυση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας.

Το συμπέρασμα το οποίο εξάγεται είναι ότι η κατάκτηση της ανάγνωσης και γραφής δεν είναι πλέον αποκλειστική συνέπεια της σχολικής φοίτησης και της διδασκαλίας, όπως υποστήριζε η θεωρία της «αναγνωστικής ετοιμότητας», αλλά ακολουθεί μια εξελικτική πορεία, συνεχή και αδιάσπαστη, που έχει τις ρίζες της στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού. Επιπλέον καταδεικνύεται ότι ο ρόλος των νηπιαγωγών στην εφαρμογή της νέας προσέγγισης είναι καθοριστικός, καθώς μεταβάλλονται σε υποστηρικτές και εμπυχωτές της εκπαιδευτικής διαδικασίας αφού το ζήτημα δεν έγκειται μόνο στο αν ένα πρόγραμμα είναι καλό, αλλά στο πόσο καλά προετοιμασμένοι είναι εκείνοι που θα το εφαρμόσουν.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια συντελούνται επαναστατικές αλλαγές στην αντίληψη του γραμματισμού (Παπούλια-Τζελέπη, 2001), με αποτέλεσμα η νέα προσέγγιση του «αναδυόμενου γραμματισμού» να αποτελεί αντικείμενο πολλών ερευνών, περισσότερο από κάθε άλλο εκπαιδευτικό θέμα.

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι διττός. Αφενός, επιχειρείται να αναλυθεί η φιλοσοφία της νέας αυτής προσέγγισης και αφετέρου να διερευνηθεί ο ρόλος που διαδραματίζουν οι νηπιαγωγοί στην ανάδυση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας.

Αρχικά, αποσαφηνίζεται η έννοια του «αναδυόμενου γραμματισμού» και ακολουθεί επισκόπηση σχετικά με τα ισχύοντα Ευρωπαϊκά Προγράμματα για την κατάκτηση της ανάγνωσης και γραφής στην προσχολική εκπαίδευση. Στη συνέχεια, εντοπίζονται τα βασικά σημεία στα οποία διαφοροποιείται η νέα προσέγγιση από την προηγούμενη. Τέλος, καθορίζεται ο ρόλος των νηπιαγωγών στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού πλαισίου για την ανάδυση του γραμματισμού των νηπίων.

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

2.1. Αναδυόμενος γραμματισμός: Έννοια –Ορισμός

Μέχρι και τα δύο τρίτα του εικοστού αιώνα, όσον αφορά την κατάκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής από τα παιδιά, κυριαρχούσε η θεωρία της «*αναγνωστικής ετοιμότητας*» (reading readiness). Οι επιστήμονες υποστήριζαν ότι υπάρχει μια συγκεκριμένη στιγμή κατά την οποία τα παιδιά είναι έτοιμα να δεχτούν τη διδασκαλία της ανάγνωσης και γραφής και ότι για να μπορέσουν να γράφουν και να διαβάζουν θα πρέπει πρώτα να αναπτύξουν ορισμένες απαραίτητες προ-αναγνωστικές

και προ-γραφικές δεξιότητες, όπως οπτικό-κινητικό συντονισμό, οπτική και ακουστική αντίληψη, αναγνώριση σχημάτων και γραμμών, γνώση φωνημάτων κ.ά. (Τάφα, 2001). Η αναγνωστική ετοιμότητα επομένως αποτελούσε το θεμέλιο στο οποίο βασιζόταν η αναγνωστική ικανότητα.

Τα τελευταία χρόνια οι ερευνητές στην προσπάθειά τους να διερευνήσουν τι συμβαίνει στο ίδιο το παιδί κατά τη διαδικασία μάθησης του γραπτού λόγου, κατάφεραν να δουν τα πράγματα υπό διαφορετικό πρίσμα και με διαφορετική οπτική. Πρόσφατες μελέτες έδειξαν ότι η μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής είναι μία συνεχής διαδικασία η οποία πηγάζει από το ίδιο το παιδί. Επίσης, ότι η διαδικασία μάθησης της ανάγνωσης και γραφής στα μικρά παιδιά ξεκινά όταν αυτά αρχίζουν να συνειδητοποιούν ότι ο γραπτός λόγος περιέχει νόημα και όταν αρχίζουν να διερωτώνται πώς αναδύεται το νόημα από το γραπτό λόγο (Τάφα, 2001). Πλήθος ακόμη αλλαγών κι εξελίξεων στον επιστημονικό και κοινωνικό χώρο έφεραν στο φως μία νέα προοπτική: τον «**αναδυόμενο γραμματισμό**», που έχει αντικαταστήσει την έννοια της αναγνωστικής ετοιμότητας (Παπούλια-Τζελέπη, 2001).

Δεν πρόκειται για μία νέα μέθοδο ή μια νέα τεχνική. Ουσιαστικά, πρόκειται για μία φιλοσοφία, για μία στάση απέναντι στη διδασκαλία και τη μάθηση του γραπτού λόγου, απέναντι στο ρόλο του δασκάλου και το ρόλο του μαθητή. Αυτό λοιπόν το νέο θεωρητικό πλαίσιο, εμείς θα το ορίσουμε ως μία νέα «προσέγγιση» στην κατάκτηση του γραπτού λόγου, και μ' αυτήν την ορολογία θα το συναντάμε στην παρούσα εργασία.

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

Ο όρος είναι πλέον ευρύτερα διαδεδομένος και όπως αναφέρει ο Hall (1987) χρησιμοποιείται για τους εξής λόγους:

- Δείχνει ότι η ικανότητα χρήσης του γραπτού λόγου πηγάζει από το ίδιο το παιδί, εφόσον αυτό αναπτύσσεται σ' ένα περιβάλλον όπου κυριαρχεί ο έντυπος λόγος.
- Υποδηλώνει μια εξελικτική πορεία προς τη μάθηση, η οποία αρχίζει από τα πρώτα έτη της ζωής του παιδιού από το σπίτι και συνεχίζεται με τη φοίτηση του στο σχολείο.
- Δίνει έμφαση στη μάθηση κι όχι στη διδασκαλία.
- Η ανάγνωση και η γραφή εμφανίζονται, όταν αφενός, προσφέρονται πλούσια ερεθίσματα στο περιβάλλον, και αφετέρου, όταν δρουν οι ενήλικοι, οι οποίοι υποστηρίζουν κάθε πειραματισμό και προσπάθεια του μικρού παιδιού να διαβάσει και να γράψει.

2.2. Ευρωπαϊκά Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης για την κατάκτηση της ανάγνωσης και γραφής.

Με βάση την βιβλιογραφική ανασκόπηση που έγινε, καταδεικνύεται ότι σχεδόν σε όλα τα Προγράμματα για την προσχολική εκπαίδευση των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης το θέμα της κατάκτησης του γραπτού λόγου από τα μικρά παιδιά προσεγγίζεται σύμφωνα με τη θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού και

έχουν αρχίσει να εφαρμόζονται στα σχολεία κατά τα τελευταία έτη του 20ού και τα πρώτα έτη του 21^{ου} αιώνα.

Έτσι, το Πρόγραμμα στην Πορτογαλία και στο Λουξεμβούργο άρχισε να εφαρμόζεται το 1997, στην Σουηδία το 1998, στην Ιρλανδία το 1999, στην Σκωτία το 1999, ενώ στην Αγγλία και Ουαλία το 2000. Στην Φιλανδία το Πρόγραμμα άρχισε να εφαρμόζεται το 2001, ενώ το 2002 άρχισαν να εφαρμόζονται τα Προγράμματα του Βελγίου και της Γαλλίας. Στην Ελλάδα το νέο ΔΕΠΠΣ άρχισε να εφαρμόζεται τον Σεπτέμβριο του 2003 (Ministre de la Communaute Francaise de Belgique, 2002. Department for Education and Employment, 2000. The Scottish Office, 1999. Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale et du Ministère de Recherche, 2002. Ireland, 2000. Υπ. Απ. Γ2/21072β/ΦΕΚ 304/13-3-2003).

Τα σύγχρονα προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης υιοθετούν όλες τις βασικές αρχές του αναδυόμενου γραμματισμού, υπογραμμίζοντας τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της γραπτής γλώσσας, δίνοντας σημασία στη μάθηση και όχι στη διδασκαλία, τονίζοντας τη σημασία του εμπλουτισμού του περιβάλλοντος με έντυπο υλικό και γραφική ύλη, και δίνοντας πολύ μεγάλη σημασία στο ρόλο των παιδαγωγών της προσχολικής ηλικίας (Παπούλια-Τζελέπη & Τάφα, 2004).

2.3. Βασικά σημεία διαφοροποίησης της νέας προσέγγισης από την προηγούμενη

- Επικοινωνιακός χαρακτήρας του γραπτού λόγου

Στα παλαιότερα Προγράμματα, τα οποία υιοθετούσαν τη θεωρία της αναγνωστικής ετοιμότητας, καταβαλλόταν προσπάθεια να αποκτούν τα παιδιά μεμονωμένες δεξιότητες, μέσω της εξάσκησης και της επανάληψης, χωρίς εμφανή σκοπό. Το παιδί, σύμφωνα με την Ferreiro (1996), έπρεπε να είναι σε θέση να διακρίνει σωστά με την ακοή, να διακρίνει σωστά με την όραση, έπρεπε να μάθει να κρατά το μολύβι ή την πένα και να σχηματίζει τα κατάλληλα σημάδια. Αυτό ήταν όλο. Ακατάπαυστη επανάληψη σχημάτων, τετράδια γεμάτα από πράγματα που επαναλαμβάνονταν συνεχώς. Επρόκειτο δηλαδή απλώς για μία τεχνική. Μέσα σ' όλα αυτά δεν υπήρχε σκέψη ούτε νοηματόσυνη. Το παιδί ήταν περιορισμένο στο ρόλο του χεριού που οδηγεί το μολύβι, στο ρόλο του φωνητικού μηχανήματος που παράγει κατάλληλους ήχους, και της οπτικής συσκευής που διαχωρίζει κατάλληλα τις μορφές. Η σκέψη ακολουθούσε αργότερα, αφού το παιδί είχε κατακτήσει την τεχνική (Βαρνάβα-Σκούρα, 1996). Όμως, η Κουτσουβάνου (2000) υποστηρίζει ότι «η γλώσσα μαθαίνεται με την επικοινωνία και τη χρήση και όχι με την εξάσκηση. Επικοινωνία που παρέχει ευχαρίστηση στα παιδιά κι όχι απομόνωση» (σ. 77).

Αυτή η αντίληψη του επικοινωνιακού χαρακτήρα της γλώσσας, αποτελεί μία από τις βασικές αρχές της νέας προσέγγισης για την ανάδυση του γραμματισμού.

Γράφουμε και διαβάζουμε για να επικοινωνούμε και το παιδί πρέπει να πεισθεί γι' αυτό, πριν ακόμη αποφασίσει το ίδιο να γράψει. Μόνο μέσα από καταστάσεις με νόημα το μικρό παιδί του νηπιαγωγείου θα αντιληφθεί ότι με τη γραπτή γλώσσα συνομιλούμε, πληροφορούμαστε, διασκεδάζουμε, επικοινωνούμε. Αν το παιδί υποχρεωθεί να γεμίσει μία σελίδα με το γράμμα «τ» ή να αντιγράψει τη λέξη «τόπι» ενδεχομένως να μην αντιληφθεί τον σκοπό παρόμοιων δραστηριοτήτων. Όταν όμως προτραπεί να υπογράψουν μία κάρτα με ευχές για το φίλο του που γιορτάζει, τότε και μεγαλύτερη προσπάθεια θα καταβάλει για να το κάνει, και τη λειτουργία του

γραφτού λόγου θα αντιληφθεί. Η υπογράμμιση της επικοινωνίας μέσω του γραπτού λόγου αποτελεί και τη μεγάλη διαφορά μεταξύ των παλαιότερων και των σύγχρονων Προγραμμάτων για την προσχολική εκπαίδευση (Γιαννικοπούλου, 2002).

- Έμφαση στη μάθηση - Ενεργητικός ρόλος του παιδιού

Σήμερα, σε συνέχεια της εργασίας που έχει πραγματοποιηθεί στο ερευνητικό πεδίο, η ανάγνωση και η γραφή θεωρούνται διαδικασίες ενεργούς σκέψης για την κατασκευή νοήματος, για την κατανόηση και την παραγωγή νοήματος (Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη). Το παιδί δεν είναι ο άγραφος χάρτης στον οποίο εγγράφονται παθητικά οι εμπειρίες, αλλά ο δυναμικός ενεργητικός οργανωτής των εμπειριών, ο νοηματοδότης τους, που με την ενεργητική του δράση αντιλαμβάνεται και κατανοεί τον κόσμο γενικά και τον κόσμο του γραπτού ειδικά (Παπούλια-Τζελέπη, 2001).

Οι αναγνωστικές εμπειρίες των παιδιών προκύπτουν καθώς αυτά επιδρούν και αντιδρούν στα αναγνωστικά γεγονότα που συμβαίνουν γύρω τους. Τα παιδιά ερχόμενα σε επαφή με το γραπτό λόγο του περιβάλλοντός τους, επεξεργάζονται ιδέες και σχηματίζουν αντιλήψεις στη προσπάθειά τους να δώσουν νόημα στη γραφή. Οι αντιλήψεις αυτές αλλάζουν όταν έρθουν σε επαφή με τη διδασκαλία, λόγω αναγνώρισης, εξαγωγής συμπερασμάτων ή αναθεώρησης της πληροφορίας που δέχονται. Δεν είναι μια βήμα-βήμα, σωρευτική διαδικασία αλλά μια σύνθετη διαδικασία δόμησης κι επαναδόμησης θεωριών (Βαρνάβα-Σκούρα, 1993).

Ανάλογες είναι και οι απόψεις των Ferreiro και Teberosky, οι οποίες αποδέχονται ότι τα παιδιά δεν μαθαίνουν παθητικά, αλλά καταβάλλοντας προσπάθεια, αντιμετωπίζοντας δοκιμασίες και γενικά επεμβαίνοντας με τη δράση τους στον κόσμο (Παπούλια-Τζελέπη & Τάφα, 2004).

Σύμφωνα μ' αυτά που ίσχυαν μέχρι τώρα, οι γραφοφωνημικές αντιστοιχίες είχαν τον πρώτο ρόλο και γι' αυτό μια σειρά από δραστηριότητες που προετοίμαζαν κι εξασκούσαν είχαν αναπτυχθεί. Σήμερα το βάρος πέφτει στο νόημα και οι μικροί αναγνώστες μετατρέπονται από παθητικούς μεταφραστές οπτικών ερεθισμάτων σε ενεργητικούς κυνηγούς νοημάτων.

2.4. Ο ρόλος της νηπιαγωγού στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού πλαισίου για την ανάπτυξη του γραμματισμού των νηπίων.

Για να μπορέσουμε να συζητήσουμε το ρόλο της νηπιαγωγού, θα πρέπει να αναρωτηθούμε τι ακριβώς σημαίνει γραφή κι ανάγνωση για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Η Γιαννικοπούλου (2002), αναφέρει ότι γραφή για τα παιδιά που δε γνωρίζουν ακόμη ανάγνωση και γραφή, σημαίνει χαρτί, μολύβι και σημάδια πάνω σε λευκές επιφάνειες. Γραφή σημαίνει ευκαιρία για πειραματισμό, αγωνία να μεταδοθεί ένα μήνυμα. Σημαίνει χιλιάδες γραμμένα χαρτιά, ψευδογράμματα και ορθογραφία που αγωνίζεται να γίνει συμβατική. Ενώ, ανάγνωση, για το παιδί που δε γνωρίζει να διαβάζει, είναι η αγωνία του να βγάλει νόημα από ένα παραμύθι που έμεινε μισοτελειωμένο, η προσπάθειά του να μαντέψει τον αποστολέα στην πρόσκληση, η αγωνία του να βρει το όνομά του στα συρταράκια που τοποθετούνται οι ζωγραφίες τους.

Σύμφωνα με τους Hudson (1990) και Clark (1993), ο ρόλος των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας δεν είναι να διδάξουν στα παιδιά ανάγνωση και γραφή. Εκείνο που οφείλουν να κάνουν είναι να δημιουργήσουν στη σχολική τάξη τις προϋποθέσεις

εκείνες οι οποίες θα βοηθήσουν τα παιδιά να ανακαλύψουν μόνα τους το γραπτό λόγο μέσα από πειραματισμούς και προσπάθειες, με τη συνεχή παρότρυνση και καθοδήγησή τους.

Μόνο σε ένα περιβάλλον που προκαλεί την σκέψη τους και ενθαρρύνει την πρωτοβουλία τους, τα παιδιά υιοθετούν θετικές στάσεις απέναντι στη μάθηση, και αυτό θεωρείται πιο σημαντικό από την ίδια την κατάκτηση γνώσεων. Άλλωστε με βάση τη θεωρία της δομητικής προσέγγισης στην οποία στηρίζεται το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας για την Προδημοτική εκπαίδευση-Νηπιαγωγείο (Υπ. Απ. Γ1/58, ΦΕΚ / τ.Β' / 10-2.1999), η γνώση και η γλώσσα οικοδομούνται εξελικτικά μέσα από επικοινωνιακές σχέσεις υποστηρικτικού χαρακτήρα, και επομένως θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη μάθηση και όχι στη διδασκαλία.

Επομένως, στον αγώνα των παιδιών για την ανάδυση της ανάγνωσης και της γραφής, οι νηπιαγωγοί μπορούν να συμβάλουν με πολλούς τρόπους, όπως :

- Δημιουργώντας πολλές ευκαιρίες για ανάγνωση και περιλαμβάνοντας το γραπτό λόγο σε διάφορες δραστηριότητες

Είναι σημαντικό οι παιδαγωγοί να εκμεταλλεύονται όλες τις ευκαιρίες και προκλήσεις που παρουσιάζονται στο ημερήσιο πρόγραμμα και να εισάγουν την ανάγνωση και γραφή ακόμη και σε δραστηριότητες που φαινομενικά δε σχετίζονται με τον γραπτό λόγο, όπως είναι η δραματοποίηση ενός παραμυθιού. Για παράδειγμα μπορούν να παροτρύνουν τα νήπια να καταγράψουν σύμβολα ή λέξεις για να καθορίσουν τους ρόλους τους στα πλαίσια της δραματοποίησης που θα ακολουθήσει. Η Roskos (1988) μελέτησε τις μορφές συμπεριφοράς ανάγνωσης και γραφής στο παιχνίδι τετράχρονων και πεντάχρονων παιδιών κι εντυπωσιάστηκε με την ποσότητα των δραστηριοτήτων του γραμματισμού στο πλαίσιο του παιχνιδιού.

- Εμπλουτίζοντας το χώρο με πλούσιο και ποικίλο έντυπο υλικό
Το ότι ο περιβάλλον έντυπος λόγος συμβάλλει σημαντικά στην ανάδυση των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής, είναι ένα συμπέρασμα στο οποίο έχουν καταλήξει πολλές ερευνητικές μελέτες.

Όπως έχει διαπιστωθεί από μελέτες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία έμαθαν να διαβάζουν και να γράφουν «μόνα τους» στο σπίτι πριν να αρχίσουν το σχολείο, τα παιδιά αυτά έμαθαν να χειρίζονται το γραπτό λόγο επειδή ζούσαν σε ένα περιβάλλον με πληθώρα βιβλίων, πλούσιο έντυπο υλικό, πολλή γραφική ύλη (Yule, 1992). Πολλοί ερευνητές, στηριζόμενοι σε μελέτες περίπτωσης (case studies) που έχουν διεξάγει με τα δικά τους παιδιά, ισχυρίζονται ότι ακόμη και τα πολύ μικρής ηλικίας παιδιά κοιτάζουν με μεγάλη προσοχή τα γραπτά δείγματα στο περιβάλλον τους και, παρότι, βέβαια, δεν γνωρίζουν ανάγνωση, είναι σε θέση να διακρίνουν λέξεις ή γράμματα (Τάφα, 2001).

Επίσης, τα παιδιά μέσα από τη συχνή επαφή τους με τον περιβάλλοντα έντυπο λόγο, μαθαίνουν να εστιάζουν την προσοχή τους περισσότερο στο γραπτό μήνυμα παρά στα μη λεκτικά στοιχεία που το συνοδεύουν.

Μία από τις πλέον διεξοδικές έρευνες, σχετικά με την επίδραση του περιβάλλοντος έντυπου λόγου στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, είναι η μελέτη των Goodman και Altwerger (Τάφα, 2001). Οι συγκεκριμένοι ερευνητές εξέτασαν μικρά παιδιά, ηλικίας τριών έως πέντε ετών, τα οποία προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα κι από διαφορετικές εθνότητες, για να διαπιστώσουν εάν αυτά αναγνωρίζουν το τυπωμένο στη συσκευασία των προϊόντων γραπτό κείμενο, όταν αφαιρεθούν τα χρώματα και οι εικόνες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, όταν ο έντυπος λόγος που παρουσίασαν οι ερευνητές ήταν πλήρης, περιείχε δηλαδή όλα τα στοιχεία (χρώματα, εικόνες, σχήματα και γράμματα), τα παιδιά δεν πρόσεχαν τα γράμματα ή τους αριθμούς, αλλά εστίαζαν την προσοχή τους στις εικόνες. Όταν όμως το γραπτό κείμενο απογυμνωνόταν από τα στοιχεία που το πλαισίωναν, τότε τα παιδιά πρόσεχαν περισσότερο τα γράμματα και τις γραφικές παραστάσεις. Στον ελληνικό χώρο μια από τις σημαντικές εργασίες που έχουν πραγματοποιηθεί στον τομέα αυτό είναι η έρευνα της Τάφα, η οποία διερεύνησε τη σημασία της βιβλιοθήκης και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η συμβολή της στην ανάπτυξη του γραμματισμού είναι εξαιρετικής σημασίας (Παπούλια-Τζελέπη, 2001).

Εκείνο, όμως, που πρέπει να τονιστεί είναι ότι τα παιδιά, για να μπορέσουν να αποκομίσουν τα μέγιστα οφέλη από τον περιβάλλοντα έντυπο λόγο, η απλή παρατήρηση του περιβάλλοντος λόγου δεν αρκεί, χρειάζονται τη συμβολή του ενηλίκου, και στην προκειμένη περίπτωση των νηπιαγωγών. Μόνο αν οι νηπιαγωγοί στρέψουν την προσοχή των παιδιών στα γραπτά δείγματα που τα κατακλύζουν, παροτρύνοντάς τα να τα εντοπίζουν, να τα παρατηρούν, να τα «διαβάζουν», να τα σχολιάζουν, θα μπορέσουν να κατανοήσουν τις διάφορες λειτουργίες του γραπτού λόγου.

- Διαβάζοντας στα παιδιά πολλά βιβλία

Μία από τις κύριες παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας σχεδόν καθημερινά είναι η ανάγνωση παιδικών βιβλίων. Πολλοί είναι οι ερευνητές που έχουν επισημάνει τη θετική επίδραση που ασκούν στα παιδιά η επαφή και η ενασχόληση με τα βιβλία καθώς και το ότι η εξοικείωση των παιδιών με τα βιβλία διευκολύνουν τα παιδιά να κατακτήσουν ευκολότερα γνώσεις θεμελιώδεις για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου. Επίσης, εάν δεχτούμε την άποψη της Goodman, σύμφωνα με την οποία οι «ρίζες» της ανάγνωσης και της γραφής χρειάζονται «τροφή» για να αναπτυχθούν, τότε ένα μέρος της «τροφής» αυτής προέρχεται από τα βιβλία (Τάφα, 2001).

Όμως, μόνο η ανάγνωση παιδικών βιβλίων αρκεί; Σύμφωνα με την Τάφα (2001), δεν αρκεί μόνο η ανάγνωση. Εξίσου σημαντικό είναι οι νηπιαγωγοί να συζητούν μαζί τους για τις ιστορίες που διάβασαν, να τα εμπλέκουν δηλαδή στην αναγνωστική διαδικασία. Τα μικρά παιδιά συμμετέχοντας στην ανάγνωση ενός βιβλίου αντιλαμβάνονται ότι διαβάζουμε το κείμενο και όχι την εικόνα καθώς και το ότι οι λέξεις είναι φορείς μηνυμάτων. Επίσης αρχίζουν να κατανοούν τη φορά της ανάγνωσης και να διακρίνουν τις διαφορές ανάμεσα στα κεφαλαία και στα πεζά γράμματα. Εξάλλου, σύμφωνα με τον Vygotsky (1997), το παιδί μαθαίνει κατά τη συναναστροφή του με άλλους και σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του.

Κατά την Ferreira, οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα παιδιά, από την πολύ μικρή ηλικία, καθώς συνεργάζονται σε μικρές ομάδες για να «διαβάσουν» και να παράγουν κείμενα που έχουν νόημα για τα ίδια, και οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα παιδιά και

την εκπαιδευτικό, υποστηρίζουν σημαντικά την εξέλιξη της γραφής τους (Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη). Επιπλέον, μελέτες έχουν δείξει ότι μεταξύ των παραγόντων οι οποίοι καθορίζουν τα οφέλη που αποκομίζουν τα μικρά παιδιά από την ανάγνωση ενός βιβλίου στην προσχολική τάξη είναι: η ποιότητα της συζήτησης μεταξύ των παιδαγωγών και των παιδιών (Moschovaki, 1996), καθώς και το είδος του κειμένου (Kirby, 1996).

- Παρατηρώντας και αξιολογώντας την πρόοδο των παιδιών

Το σημαντικότερο όμως όλων είναι, οι παιδαγωγοί να παρατηρούν, να ενθαρρύνουν και να αποδέχονται κάθε προσπάθεια των μικρών παιδιών να γράψουν και να διαβάσουν. Η Goodman (1989) αναφέρει σχετικά: «Αν θέλουμε να επιτύχουμε ευρύτερο και βαθύτερο γραμματισμό για όλους, θα πρέπει να αποκτήσουμε την αναγκαία γνώση για να παρατηρήσουμε την ανάπτυξη του γραμματισμού στο πολύ μικρό παιδί» (σ. 124). Η ενθάρρυνση και η αποδοχή των προσπαθειών των παιδιών, έχουν σαν αποτέλεσμα να ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους και να τα οδηγούν στο να κάνουν νέες απόπειρες για την ανάδυση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής. Φυσικά στην πορεία κατάκτησης του γραπτού λόγου, τα παιδιά αποκτούν συνεχώς γνώσεις. Όπως υποστηρίζουν οι Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη «Τα λάθη που αναπόφευκτα κάνουν δίνουν ουσιαστικές πληροφορίες για τις γνώσεις που έχουν κατακτήσει, κι επιτρέπει στην παιδαγωγό να διαμορφώσει το κατάλληλο κάθε φορά πλαίσιο ώστε το παιδί να υποστηρίζεται στις προσπάθειες και στις αναζητήσεις του» (σ. 124).

Το ζήτημα της παρέμβασης των εκπαιδευτικών, καθώς και το ζήτημα των διορθωτικών παρεμβάσεων είναι από τα πιο σύνθετα σχολικά ζητήματα, γιατί το να διορθώνεις κάποιον προϋποθέτει πολλά «προαπαιτούμενα». Η Teberosky (1996) αναφέρει ότι μπορούμε να κάνουμε οποιαδήποτε διόρθωση θέλουμε, αλλά αυτό δεν έχει καμιά αξία αν ο άλλος δεν καταλαβαίνει γιατί τον διορθώνουμε. Προϋποτίθεται ότι ο άλλος μπορεί να κατανοήσει το νόημα της διόρθωσης. Για παράδειγμα, το παιδί πρέπει να γνωρίζει ότι από τα αριστερά προς τα δεξιά είναι μία από τις δυνατότητες που έχουμε για να γράψουμε, είναι η συμβατική δυνατότητα και στην περίπτωση μας η «σωστή» από την άποψη του συστήματος της γραφής μας. Για να συμβεί αυτό είναι αναγκαίο κάποιες φορές να επιχειρήσει να γράψει σε άλλη κατεύθυνση. Μόνο γνωρίζοντας ότι υπάρχουν κι άλλες δυνατότητες μπορεί να επιλέξει τη σωστή, μπορεί να επιλέξει τη συμβατική (Βαρνάβα- Σκούρα, 1996).

3. Καταληκτικές επισημάνσεις

Η σπουδαιότητα του εγγραμματισμού των παιδιών της προσχολικής ηλικίας απασχολεί σήμερα ολοένα και περισσότερο τη διεθνή επιστημονική κοινότητα. Το ενδιαφέρον αυτό ενδεχομένως οφείλεται τόσο στο ότι η ανάγνωση και η γραφή έχει συνδεθεί με τη σχολική επιτυχία όσο και με τη μετέπειτα ακαδημαϊκή, επαγγελματική και κοινωνική τους πρόοδο (Τάφα, 2001).

Πολύ σωστά το ενδιαφέρον των επιστημόνων έχει στραφεί προς τη διερεύνηση των αντιλήψεων των μικρών παιδιών για το πώς αντιλαμβάνονται τη γραφή κι ανάγνωση, και το πώς κατακτούν τον γραπτό λόγο. Είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζουμε τις αντιλήψεις των παιδιών, δεδομένου ότι το θεμελιώδες στη νέα προσέγγιση του «αναδυόμενου γραμματισμού» είναι η σκέψη.

Όσο όμως σημαντικές είναι οι αντιλήψεις των παιδιών, άλλο τόσο σημαντικές είναι και οι αντιλήψεις του σχολείου και των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και το τι σημαίνει ανάγνωση και γραφή. Διότι, ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι να εκπέμψει ένα μήνυμα σ' ένα παθητικό μαθητή, αλλά να τον συνοδέψει στην προσπάθειά του και στη διαδικασία της μάθησης.

Οι παραπάνω επισημάνσεις αποτελούν το έναυσμα για τη διεξαγωγή μίας έρευνας, η οποία θα έχει ως σκοπό την καταγραφή των απόψεων των νηπιαγωγών σχετικά με τη νέα προσέγγιση του «αναδυόμενου γραμματισμού». Αναμένεται η έρευνα αυτή να συνεισφέρει στην πορεία οικοδόμησης της γνώσης, ρίχνοντας φως στο τόσο σημαντικό αλλά και επίκαιρο θέμα του πρώιμου εγγραμματισμού.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βαρνάβα-Σκούρα, Τ. (Επιστ. Επιμ.) (1993). *Γραφή και Ανάγνωση, Ι. Οργανισμός εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων*.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2002). *Η Γραπτή Γλώσσα στο Νηπιαγωγείο*. Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Δαφέρμου, Χ. & Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ελ. *Οδηγός Νηπιαγωγού, Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων Αθήνα.
- Ferreiro, E. (1996). *Διαδικασίες νοηματοποίησης της γραπτής γλώσσας: Παραδείγματα από παιδιά σε διαφορετικές χώρες*. Στο Τζ. Βαρνάβα-Σκούρα (Επιμ.). *Το παιδί και η γραφή*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Hall, N. (1987). *The emergence of literacy*. Kent: Hodder & Stoughton. Στο: Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Ελληνικά Γράμματα.
- Κουτσουβάνου, Ε. (2000). *Πρώτη ανάγνωση και γραφή*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Σεμινάριο: «*Το παιδί και η γραφή*» (1996: Θεσσαλονίκη, 2-3 Δεκεμβρίου) Το παιδί και η γραφή: μία σχέση κλειδί για τη δια βίου μάθηση: η δομητική προσέγγιση της γραπτής γλώσσας: διήμερο σεμινάριο στα πλαίσια του ευρωπαϊκού έτους για την δια βίου μάθηση, Θεσσαλονίκης, 2 και 3 Δεκεμβρίου 1996/ μετάφραση Χαρά Κορτέση – Δαφέρμου, Ελένη Μαυρακάκη: επιστημονική ευθύνη και συντονισμός Τζέλα Βαρνάβα- Σκούρα.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (Επιμ.) (2001). *Ανάδυση του Γραμματισμού*. Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. & Τάφα, Ε. (2004). *Γλώσσα και Γραμματισμός στη νέα χιλιετία*. Ελληνικά Γράμματα.
- Roskos, K. (1988). *Literacy at work and play. The reading teacher*. Στο: Παπούλια-Τζελέπη, Π. & Τάφα, Ε. (2004). *Γλώσσα και Γραμματισμός στη νέα χιλιετία*. Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε. (2001). *Η βιβλιοθήκη στην τάξη της προσχολικής εκπαίδευσης: η οργάνωση και η λειτουργία της στο πλαίσιο του προγράμματος για την ανάδυση του γραπτού λόγου*. Στο: Παπούλια-Τζελέπη, Π. (Επιμ.) (2001). *Ανάδυση του Γραμματισμού*. Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Teberosky, A. (1996). *Δομητική μάθηση της γλώσσας*. Στο Τζ. Βαρνάβα-Σκούρα (Επιμ.). *Το παιδί και η γραφή*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

- Vygotsky, L.S. (1997). *Νους στην κοινωνία*. (Επιμ.) Στ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg.
- Υπουργική Απόφαση Γ1/5 (ΦΕΚ / τ.Β' / 10-2.1999). *Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στην προ-Δημοτική Εκπαίδευση-Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο*.
- Υπουργική Απόφαση Γ2/21072β (ΦΕΚ 304/13-3-2003). Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο.
- Yule, V. (1992). *Learning to read without effort*. Στην: Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση

- Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale et du Ministère de Recherche (2002). *Numero hors-serie : horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. France : République Française.
- Department for Education and Employment (2000). *Curriculum guidance for the foundation stage*. Great Britain: Qualifications and Curriculum Authority.
- Goodman, Y. (1989). *Children coming to know literacy*. In W. Teale & E. Sulzby (eds), *Emergent, Reading and Writing*. Norwood, N.J.: Ablex Publ. Co.
- Ireland (2000). *Primary English curriculum*. Dublin: Stationery Office.
- Kirby, P. (1996). *Teacher's choice of storybooks: what messages do children hear?*
- Ministre de la Communauté Française de Belgique (2002). *Programme des études : enseignement fondamental*. Bruxelles: Ministère de la Communauté Française.
- Ministerio da Educacao (1997). *Orientações curriculares para a educacao preescolar*. Lisboa: Departamento da Educacao Basica-Nucleo de Educacao Pre-Escolar.
- Moschovaki, E. (1996). *Teachers story reading styles and their impact on young children's language, attention, participation and cognitive engagement*. University of Bristol. Ph. D. Thesis.
- The Scottish Office (1999). *Curriculum framework for children 3 to 5*. Scottish: Scottish Consultative Council on the Curriculum.