



Π. Παπούλια-Τζελέπη
(επιμέλεια)

Γραμματισμός στα Βαλκάνια

**Παρούσα κατάσταση
και προοπτικές
για το μέλλον**

Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού
Αθήνα 2000

Πρόσκτηση των ικανοτήτων γραφής

Ν. Στελλάκης

1.0 Εισαγωγή

Σκοπός της εισήγησής μας είναι η παρουσίαση των πορισμάτων έρευνάς μας, που πραγματοποιήθηκε την άνοιξη του προηγούμενου έτους στην Αχαΐα και σκοπό είχε την ανίχνευση των ικανοτήτων γραφής μαθητών προσχολικής ηλικίας.

Ασχοληθήκαμε με τη γραφή μιας και η άποψη ότι τα παιδιά δεν γνωρίζουν τίποτα για τη γραφή προτού διδαχθούν στην πρώτη τάξη του Δημοτικού είναι βαθιά ριζωμένη όχι μόνο στους εκπαιδευτικούς αλλά ακόμη και σε κάποιους από τους ερευνητές (Heath, 1983· Wells, 1985a). Σύμφωνα με την άποψη αυτή υπάρχει μία συγκεκριμένη ηλικία που τα παιδιά είναι ώριμα να διδαχθούν τη γραφή (Gesell, 1925, 1928), που συνήθως ταυτίζεται με την είσοδό τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Παρ' ότι αυτή η άποψη είναι βαθιά ριζωμένη, αξίζει να σημειώσουμε ότι η έρευνα δεν την επιβεβαιώνει (Morrison & McMahon, 1992). Προκειμένου να είναι έτοιμα το νηπιαγωγείο δεν έχει παρά να τα βοηθήσει να αναπτύξουν κάποιες "προ-γραφικές" δεξιότητες, που μοναδικό σκοπό έχουν να αναπτύξουν τον μυϊκό έλεγχο του χεριού, ώστε το παιδί να μπορεί να γράφει "ωραία" γράμματα. Για το λόγο αυτό η γραφή ήταν απαγορευμένη στο νηπιαγωγείο και μόνο τελευταία φαίνεται να αλλάζει δειλά αυτή η αφοριστική έξωση.

Έως τώρα η γραφή και η ανάγνωση αντιμετωπίζονταν σαν απλές τεχνικές τις οποίες το παιδί αναγκαζόταν να μάθει μέσα από μία σειρά ανούσιων, κουραστικών, αλλά αναγκαίων ασκήσεων. Το παιδί δεν ήταν παρά ένας παθητικός διεκπερευωτής των εντολών του δασκάλου, που με τη σειρά του εφάρμοζε ένα άνωθεν σχεδιασμένο με κάθε λεπτομέρεια αναλυτικό πρόγραμμα. Επιπλέον, το ενδιαφέρον των ερευνητών φαίνεται να μονοπωλούσε η ανάγνωση για την οποία τα τελευταία χρόνια έχει πραγματοποιηθεί ένας τεράστιος όγκος ερευνών (Goodman, 1984· Anderson & Stokes, 1984· Delgado - Gaitan, 1987· Taylor & Dorsey - Gaines, 1988· Auerbach, 1989· Fitzgerald, Spiegel & Cunningham, 1991· Ortiz, 1991), οπωσδήποτε δυσανάλογος με αυτόν που έχει πραγματοποιηθεί για τη γραφή.

Το ερώτημά μας αν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν και σε ποιο βαθμό να γράψουν δεν ήταν ούτε άκαιρο ούτε παράλογο. Από τα μέσα της προηγούμενης δεκαετίας έχουν δημοσιευτεί έρευνες, που παρ' ότι στηρίζονται στην παρατήρηση μεμονωμένων, και ίσως ταλαντούχων, παιδιών στα σπίτια τους (Bissex, 1980· Baghban, 1984· Harstle et al, 1982· Taylor, 1983· Hall, 1987) κλονίζουν την παραδοσιακή άποψη για τη γραφή. Έκτοτε αρκετές άλλες έρευνες (Goodridge & McNaughton, 1993· Kamler, 1994· McNaughton, 1995· McNaughton et al, 1996) υπεστήριξαν ότι τα παιδιά νηπιακής ηλικίας αποπειρώνται να γράψουν, καταλαβαίνουν πότε και γιατί χρησιμοποιείται η γραφή και σε ποσοστό, που δεν μπορεί να αγνοηθεί, γράφουν προτού την είσοδό τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

2.0 Ερωτήματα της έρευνας

Σκοπός της έρευνάς μας ήταν να:

- Διερευνήσουμε σε βάθος τη γνώση της γραπτής γλώσσας στους μαθητές του νηπιαγωγείου
- Εξετάσουμε πώς οικοδομεί το μικρό παιδί τη γνώση του για τη γραφή και ποιος ο ρόλος του έντυπου λόγου στο περιβάλλον, και
- Εξηγήσουμε τι συμβαίνει από το στάδιο που ένα παιδί "γράφει" με αυτό που λέμε ορνιθοσκαλισμάτα έως ότου ξέρει πραγματικά να εκφράζει τις ιδέες του και να επικοινωνεί με τη γραπτή γλώσσα.

Αντιμετωπίσαμε αυτή την εξέλιξη σαν μια αναπτυξιακή διαδικασία κατά την οποία το παιδί αντιδρώντας στα ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον οικοδομεί τη δική του γνώση για το τι είναι γραπτή γλώσσα και ποιες οι λειτουργίες της.

3.0 Μέθοδος

Το δείγμα μας αποτελούνταν από 116 μαθητές, ηλικίας από 4 έως 8 ετών, δύο δημοσίων νηπιαγωγείων και των δύο πρώτων τάξεων των αντίστοιχων δημοτικών, και ενός ιδιωτικού παιδικού σταθμού στην περιοχή της Αχαΐας. Συμπληρωματικά στοιχεία για κάθε παιδί συλλέχθηκαν ύστερα από προσωπικές συνεντεύξεις με τα ίδια και τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς. Με τις συνεντεύξεις αυτές προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε την έκθεση των μαθητών στον έντυπο λόγο, το αν ξέρουν να πίνουν και να χειρίζονται σωστά το μολύβι, την εκπαίδευση των γονέων τους, ενώ με τους εκπαιδευτικούς συζητήσαμε για το αν και πώς χρησιμοποιείται ο έντυπος λόγος στην τάξη τους και αν ασχολούνται με δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης.

Για να παρακινήσω τα παιδιά να γράψουν, τους διηγήθηκα μια ιστορία σύμφωνα με την οποία ένα παιδί, που αναγκαζόταν να περπατά από το απομακρυσμένο σπίτι του μέχρι το σχολείο με μόνη

συντροφιά το σκυλάκι του, κάποια μέρα χτύπησε και δεν ήταν σε θέση να περπατήσει. Αναζητώντας λύση στο πρόβλημά του, καταλήγαμε ύστερα από συζήτηση ότι το μόνο που μπορούσε να κάνει ήταν να στείλει με το σκύλο του ένα μήνυμα στους γονείς του, το οποίο τα παιδιά καλούνταν να γράψουν σε κομμάτι χαρτιού που τους δινόταν.

Θα ήθελα να σημειώσω, τέλος, ότι όλα τα παιδιά ήταν ελληνικής καταγωγής, τα περισσότερα ήταν δεξιόχειρες (95%) και όλα είχαν κάποια βιβλία στο σπίτι που διάβазαν με τους γονείς ή τα αδέρφια τους. Σε κανένα νηπιαγωγείο δεν ασχολούνταν με τη γραφή, εκτός από την εκμάθηση του ονόματος το τελευταίο πριν το δημοτικό τρίμηνο και σε καμία περίπτωση δεν υπήρχαν γραπτά των μαθητών στους τοίχους της τάξης ή στους φακέλους τους.

4.0 Τι είναι γραφή και πώς μαθαίνεται

Είναι σκόπιμο πριν προχωρήσουμε να αναρωτηθούμε τι είναι γραφή, μιας και ανάλογα με την οπτική γωνία του ο καθένας αντιλαμβάνεται διαφορετικά τι είναι και τι δεν είναι γραφή. Η γραφή κατά τη γνώμη μας δεν είναι απλώς και μόνο μια ικανότητα, που σου επιτρέπει να γράφεις επειδή γνωρίζεις τα γράμματα της αλφαβήτου, την τεχνική και τους κανόνες συλλαβισμού. Είναι μια δημιουργική δραστηριότητα που σου επιτρέπει τον έλεγχο του γραπτού λόγου. Δεν αρκείται στο να κωδικοποιεί γραπτά τον προφορικό λόγο, αλλά λειτουργεί ως εργαλείο οικοδομής ενός προσωπικού τρόπου θέασης και πρόσληψης της πραγματικότητας. Ο συγγραφέας έρχεται μέσα από τη δράση αντιμέτωπος με τις εμπειρίες του, επαναστοχάζεται και διαλέγεται μέσω του έργου του με τον ίδιο του τον εαυτό πρώτα και ύστερα με τους αναγνώστες του.

Στην προσέγγισή μας αντιμετωπίζουμε την εκμάθηση της γραφής με τρόπο παράλληλο της εκμάθησης της προφορικής γλώσσας. Το βρέφος ξεκινώντας από χωρίς νόημα κραυγές ανακαλύπτει τον τρόπο της επικοινωνίας με τους γύρω του και μαθαίνει να σκέφτεται με ένα εργαλείο που του επιτρέπει να οργανώνει, να ελίσσεται και να δημιουργεί με ένα μοναδικό όπλο, τη γλώσσα. Κατά τρόπο ανάλογο, όπως θα προσπαθήσουμε να δείξουμε στη συνέχεια, το παιδί μαθαίνει να αντιδρά και να χειρίζεται τον έντυπο λόγο, να διαβάζει, δηλαδή, και να γράφει. Σε ένα αρχικό στάδιο το παιδί συλλέγει πληροφορίες μέσα από την παρατήρηση του έντυπου λόγου και των δραστηριοτήτων των ανθρώπων του περιβάλλοντός του, που αποθηκεύονται στη μνήμη και σταδιακά κατασκευάζει μία σειρά από κανόνες για το πώς λειτουργεί η γραπτή γλώσσα. Αξιοσημείωτο είναι ότι η γνώση αυτή αποκτάται με τρόπο φυσικό και αβίαστο και μπορεί να ανιχνευθεί ακόμη και στις πρώτες προσπάθειες γραφής (Clay, 1975), που συνήθως αγνοούνται ακόμη και από τους ίδιους τους γονείς τους (Taylor, 1983).

Στη συνέχεια, όπως έδειξε ο Charles Read (1971), τα παιδιά μαθαίνουν να συλλαβίζουν προσπαθώντας να συμβολίσουν τους ήχους των λέξεων και όχι απομνημονεύοντας την ακολουθία των γραμμάτων. Ο συλλαβισμός, κατ' αντιστοιχία των γραμματικών και συντακτικών κανόνων, είναι μια δημιουργική διαδικασία έως ότου γίνει κατακτημένη γνώση. Πράγματι, αρκετές έρευνες έδειξαν ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές έως ότου κατακτήσουν πλήρως τη γραφή. Στην ανάλυσή μας χρησιμοποιούμε την κοινή συνισταμένη προηγούμενων εξελικτικών μοντέλων (Gentry, 1982; Frith, 1980,1985; Temple et al, 1993), που σε αυτό το σημείο αρκούμαστε να πούμε πως προτείνουν σχηματικά τα παρακάτω στάδια:

4.1 Προφωνημικό ή προεπικοινωνιακό στάδιο

Τα παιδιά σε αυτό το στάδιο αν και γνωρίζουν αρκετά για τη γραφή και είναι σε θέση να ξεχωρίσουν και να γράψουν γράμματα δεν έχουν ανακαλύψει τη φωνητική αρχή, ότι δηλαδή τα γράμματα αντιπροσωπεύουν ήχους. Αρκούνται στο να ανακαλύψουν ποιος είναι ο υφέρπων κανόνας για τον σχηματισμό των γραμμάτων, γιατί ο όγκος της γνώσης των 48 (κεφαλαίων και πεζών) γραμμάτων της γλώσσας μας δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί μόνο με τη μίμηση ή τη μνήμη (Gibson, 1989). Συνεπώς, ακόμη και αν το γράψιμό τους φαίνεται σαν γραφή δεν λειτουργεί ως γραφή. Ακόμη και αν γράψουν κάποια λέξη είναι φανερό ότι την έχουν αποστηθεί και γι' αυτό η δυνατότητα γραφής περιορίζεται σε λίγες λέξεις, με πρώτη, φυσικά, το όνομά τους. Αυτό το στάδιο μπορεί να εμφανιστεί πολύ ενωρίς, ακόμη και γύρω στα δύο, αν το παιδί έρχεται σε επαφή με βιβλία κι άλλο έντυπο υλικό και ενθαρρύνεται από τους γονείς (Baghban, 1984).

4.2 Φωνημικό στάδιο

Τα παιδιά προσπαθούν σε αυτό το στάδιο να γράψουν τα φωνήματα των λέξεων, αφού έχουν ανακαλύψει ότι τα γράμματα αντιπροσωπεύουν ήχους.

4.3 Μεταβατικό στάδιο

Σε αυτό το στάδιο η γραφή των παιδιών ομοιάζει πολύ με τη γραφή των ενηλίκων, αλλά είναι φανερό ότι πολλοί από τους κανόνες, ιδίως οι γραμματικοί, δεν έχουν κατακτηθεί ακόμη.

4.4 Ορθογραφικό στάδιο

Στο στάδιο αυτό φτάνει κανείς μόνο μετά από τυπική διδασκαλία και αρκετή εξάσκηση και, φυσικά, δεν υπάρχουν ορθογραφημένα δείγματα γραφής στο νηπιαγωγείο.

5.0 Τα αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα που θα αναλυθούν με βάση τα παραπάνω στάδια έδειξαν ότι οι μαθητές των νηπιαγωγείων κατέχουν χωρίς, μάλιστα, καθόλου διδασκαλία μια αξιόλογη γνώση για το τι είναι, πώς λειτουργεί και πώς χρησιμοποιείται η γραπτή γλώσσα και, επιπλέον, ότι αυτή η γνώση πραγματοποιείται σε μια σειρά σταδίων, αν και δεν είναι απαραίτητο όλα τα παιδιά να περάσουν υποχρεωτικά από όλα τα στάδια.

5.1 Οι πρόδρομοι της γραφής

Στο δείγμα γραφής αρκετών παιδιών δεν υπάρχουν καθόλου γράμματα, αλλά την ίδια στιγμή είναι φανερό ότι δεν πρόκειται για ζωγραφιά ή κάποια χωρίς νόημα δραστηριότητα. Μια προσεκτικότερη ματιά θα μας αποκαλύψει ότι αυτά τα γραφήματα παρουσιάζουν αρκετά από τα βασικά στοιχεία της γραφής και για το λόγο αυτό χαρακτηρίζονται από τα ίδια τα παιδιά ως γραφή και όπως έχουν δείξει και άλλες έρευνες (Ferreiro, 1984) αν συνυπάρχουν με ζωγραφιά τοποθετούνται έξω από τα όρια της. Τα παιδιά γνωρίζουν ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά του έντυπου λόγου (Garton and Pratt, 1989) ότι, δηλαδή, τα γράμματα αποτελούνται από κάθετες γραμμές και καμπύλες, ότι γράφουμε από αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω, ότι υπάρχουν κενά ανάμεσα στις λέξεις. Είναι φανερό ότι μέσα από την εξερεύνηση και τη μίμηση του γραπτού λόγου στο περιβάλλον, τα παιδιά αρχίζουν να ανακαλύπτουν τις λειτουργίες που χαρακτηρίζουν τη γραφή, γεγονός που κάνει φανερή τη σημασία αυτού του σταδίου.

5.2 Προ-φωνημικό στάδιο

Μέσα από την παρατήρηση τα παιδιά αρχίζουν να παράγουν γράμματα που ομοιάζουν με αυτά που υπάρχουν στο περιβάλλον. Σε αυτές τις πρώτες προσπάθειές τους μπορούμε να δούμε γεωμετρικά σχήματα, καρδούλες, σημαίες και σχήματα που θα μπορούσαν καλύτερα να ήταν γράμματα σε ένα φανταστικό ή μουσικό αλφάβητο. Σταδιακά οδηγούνται στην ανακάλυψη των αποδεκτών γραμμάτων και χαίρονται να τα γράφουν, αν και ακόμη δεν έχουν ανακαλύψει ότι κάθε γράμμα αντιστοιχεί σε ένα ήχο. Συχνά για να μαρκάρουν τις ζωγραφιές ή τα παιχνίδια τους γράφουν το αρχικό του ονόματός τους, σαν μια ταμπέλα ότι τους ανήκει. Πράγματι τα παιδιά φαίνεται να διέρχονται από ένα στάδιο που θεωρούν ότι υπάρχει σταθερή σχέση ανάμεσα στους γραφικούς χαρακτήρες και στα πράγματα που αντιπροσωπεύουν χωρίς να υπάρχει καθόλου σχέση με ήχους (Ferreiro & Teberosky, 1975). Επιπλέον φαίνεται να γνωρίζουν ότι η γραφή αποτελείται από ένα σύνολο γραμμάτων που συνδυάζονται με διαφορετικούς τρόπους, γι' αυτό επαναλαμβάνουν σε πολλούς συνδυασμούς το γνωστό τους ρεπερτόριο γραμμάτων ή παραλλάσσουν

τα ήδη γνωστά τους γράμματα για να παράγουν άλλα (Clay, 1975).

Σε αυτό το σημείο δεν θα πρέπει να παραλείψουμε την αναφορά στην εκμάθηση του ονόματος, που αποτελεί έναν ουσιαστικό σταθμό στην εκμάθηση της γραφής, μιας και είναι η πρώτη λέξη που τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να γράφουν. Ο εαυτός του βρίσκεται στο κέντρο του κόσμου κάθε παιδιού και σε όσους από εμάς εμπλεκόμαστε στην εκπαίδευσή τους, είναι γνωστή η χαρά που αντλούν γράφοντας το όνομά τους, και μάλιστα σε απεριόριστη ποικιλία μεγεθών και χρωμάτων. Είναι αλήθεια ότι αντλούν από αυτό μία σχεδόν μαγική αίσθηση ασφάλειας στο ταξίδι αναζήτησης της γραφής. Συνήθως μαθαίνουν να γράφουν το όνομά τους απομνημονεύοντας τη σειρά των γραμμάτων, λογογραφικά. Παράλληλα όμως αποκτούν μία τεράστια ποσότητα γνώσης για τη γραφή. Όπως υποστηρίζουν και οι Ferreiro και Teberosky (1975) η εκμάθηση του ονόματος προσφέρει στα παιδιά το πρώτο εργαλείο ανακάλυψης της σχέσης γραπτής και προφορικής γλώσσας. Με εφελτήριο αυτή τη γνώση αρχίζουν να ανακαλύπτουν τι είναι η λέξη, και αποκτούν ένα ρεπερτόριο γραμμάτων, που θα σταθεί το σημείο εκκίνησης να ανακαλύψουν τα υπόλοιπα γράμματα, μαθαίνουν να ξεχωρίζουν τα γράμματα από τους αριθμούς ή τα άλλα σύμβολα και, τέλος, πραγματοποιούν μια εξαιρετη γραφοκινητική άσκηση.

5.3 Οι αρχές του συλλαβισμού - Αλφαβητικό στάδιο

Στα αλφαβητικά συστήματα η γραφή αποτελείται από γράμματα που αντιπροσωπεύουν ήχους- φθόγγους. Τα παιδιά στα προηγούμενα στάδια αγνοούσαν αυτό το γεγονός. Έχοντας μάθει όμως να γράφουν το όνομά τους, έστω λογογραφικά, αρχίζουν να ενδιαφέρονται για τα γράμματα αυτά καθ' αυτά. Ρωτούν για το όνομα κάθε γράμματος και σταδιακά αντιλαμβάνονται ότι κάθε γράμμα αντιπροσωπεύει έναν φθόγγο. Η αντικειμενικοποίηση αυτή της γλώσσας είναι αναγκαία προϋπόθεση για τον γραμματισμό και μια από τις πλέον καθοριστικές ικανότητες που αναπτύσσονται σε αυτό το στάδιο. Η ικανότητα αυτή του παιδιού να αντιλαμβάνεται την ηχητική ταυτότητα των λέξεων, να ξεχωρίζει, δηλαδή, τα φωνήματα που τις αποτελούν ονομάζεται φωνημική συνειδητοποίηση. Είναι σημαντικό να αντιληφθούν τα παιδιά ότι οι λέξεις μπορούν να χωριστούν σε συλλαβές και φωνήματα και ότι το φώνημα είναι η μονάδα που στη ροή του λόγου αντιπροσωπεύεται από τα σύμβολα του αλφαβητικού κώδικα. Η διάκριση αυτή είναι μια βαθιά διάκριση στο γλωσσολογικό σύστημα και απαιτείται χρόνος και πειραματισμός για να επιτευχθεί. Είναι όμως κεφαλαίωδους σημασίας γιατί η εμπέδωση της γραμμο-φωνημικής αντιστοιχίας (αντιστοιχίας γράμματος -ήχου) προϋποθέτει τη γνώση των φωνημάτων. Σε μια γλώσσα σαν την ελληνική με αβαθή γραφημικό σύστημα (που χαρακτηρίζεται, δηλαδή, από έναν ισομορφισμό ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα) η φωνημική συνειδητοποίηση είναι και πιο εύκολη αλλά και ο ρόλος

της καθίσταται πιο ισχυρός. Προάγεται δε σταδιακά ξεκινώντας από τις χονδροειδείς προς τις λεπτότερες διακρίσεις, από τη συνειδητοποίηση των λέξεων, στη συνειδητοποίηση των συλλαβών και των φωνημάτων που τις απαρτίζουν και βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τις αναγνωστικές εμπειρίες του παιδιού. Για να μπορέσουν τα παιδιά να γράψουν χρειάζεται να ακούσουν τα φωνήματα που αποτελούν τη λέξη (να γιατί ψιθυρίζουν καθώς γράφουν), να συνδυάσουν κάθε ήχο με το σχετικό γράμμα και να μετατρέψουν το ακουστικό ερέθισμα σε οπτικό σύμβολο. Μια διαδικασία που δεν είναι καθόλου απλή ή εύκολη.

Τα γραπτά των παιδιών αποκαλύπτουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, αλλά και την αξιοθαύμαστη προσπάθεια που καταβάλλουν. Σε μια πρώιμη φάση μπορεί να γράψουν μόνο τον πρώτο ήχο, ή να παραλείψουν άλλους, ή να χρησιμοποιήσουν ένα γράμμα που ο ήχος μοιάζει κοντινός με αυτόν που τους χρειάζεται, ή να γράφουν κεφαλαία και μικρά ταυτόχρονα. Τα δίψηφα σύμφωνα και οι καταχρηστικοί δίφθογγοι είναι κάτι που παρουσιάζει ιδιαίτερη δυσκολία για τους μικρούς συγγραφείς, που συνήθως επιλέγουν ένα μόνο γράμμα για να τους παρουσιάσουν. Για όσους δεν είναι ξεκάθαρα η έννοια της συλλαβής την παρουσιάζουν μόνο με ένα γράμμα, συνήθως το σύμφωνο. Είναι δε τόσο απασχολημένα με την προσπάθεια να καταγράψουν τα φωνήματα, που παραλείπουν τα κενά ανάμεσα στις λέξεις, μια ικανότητα ιδιαίτερος απαιτητική και αφηρημένη, μιας και στον προφορικό λόγο δεν υπάρχουν κενά.

5.4 Μεταβατικό στάδιο

Οι πρώιμες στρατηγικές δίνουν τη θέση τους σε συνθετότερες και τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν με σχετική άνεση τόσο φωνολογικούς, ορθογραφικούς και μορφολογικούς κανόνες, όσο και σημεία στίξης αν και είναι φανερό ότι δεν υπάρχει ακόμη συστηματική κατανόηση των κανόνων γραφής. Για τη γλώσσα μας που οι φωνολογικές δυσκολίες δεν είναι σημαντικές οι γραμματικοί κανόνες παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη δυσκολία. Φυσικά στο νηπιαγωγείο δεν γίνεται λόγος για κάτι τέτοιο. Δεν νομίζω ότι μπορεί κανείς να καυχηθεί ότι έμαθε ορθογραφία χωρίς να τη διδαχθεί συστηματικά. Το αξιοσημείωτο είναι ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών της πρώτης και δεύτερας τάξεως που μελετήσαμε βρίσκονταν σε αυτό το στάδιο, παρ' ότι ήταν καλοί αναγνώστες και είχαν διδαχθεί τους σημαντικότερους κανόνες γραμματικής και συντακτικού. Φυσικά υπάρχουν και κάποια από τα παιδιά που φαίνεται να έχουν φτάσει σε ένα στάδιο που μπορεί να χαρακτηριστεί *ορθογραφικό* αλλά, όσον αφορά τουλάχιστον το δείγμα μας, δεν ήταν παρά μια μικρή μειοψηφία.

Ο ρόλος της οικογένειας

Έως τώρα προσπάθησα να δείξω πώς τα παιδιά εμπλέκονται σε δραστηριότητες γραφής, να εξηγήσω τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν όταν γράφουν ή προσποιούνται ότι γράφουν και με ποια διαδοχή οικοδομείται αυτή η γνώση. Θα ήθελα σε αυτό το σημείο να εξετάσω αν και κατά πόσο παράμετροι όπως το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η ηλικία ή το φύλο επηρεάζουν την ανάπτυξη της γραφής στην προσχολική ηλικία.

Κατ' αρχήν υπάρχει μια σημαντική διαφορά ανάμεσα στο προ-νήπιο και το νήπιο. Αν και υπήρξαν ανάμεσα στους μαθητές των προνηπίων αρκετοί που ήξεραν να γράφουν το όνομά τους και οι περισσότεροι ήξεραν κάποια γράμματα δεν υπήρξε κανείς που μπορούσε να συλλαβίσει. Αντίθετα τα περισσότερα νήπια ήξεραν το όνομά τους και το 1/3 από αυτά χρησιμοποιούσε στρατηγικές συλλαβισμού. Όσον αφορά το φύλο, και παρ' ότι άλλοι (Barton, 1994) είχαν διαπιστώσει ότι τα κορίτσια είχαν λιγότερα προβλήματα στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης, εμείς δεν διαπιστώσαμε σημαντικές διαφορές.

Αυτό που φαίνεται να επηρεάζει πραγματικά την ανάπτυξη των ικανοτήτων γραφής στην προσχολική ηλικία είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και ιδιαίτερα της μητέρας. Είναι γενικά αποδεκτό στις μέρες μας ότι τόσο η ανάγνωση όσο και η γραφή (Kroll, 1983; Blatchford et al, 1985; Clay, 1987; Snow et al, 1991; Kress, 1994) ξεκινούν από το σπίτι, γεγονός που επιβεβαιώνεται ακόμη μια φορά από την έρευνά μας. Όλα τα παιδιά που χρησιμοποιούσαν στρατηγικές συλλαβισμού στο νηπιαγωγείο είχαν γονείς με μέση ή ανώτατη μόρφωση. Εκτός από την έκθεση των παιδιών αυτών στον έντυπο λόγο, θεωρούμε ότι το πλέον καθοριστικό είναι η θετική στάση των γονέων τους στις ερωτήσεις του παιδιού και η συναισθηματική ενίσχυση τους στην αναζήτηση της γραφής. Στις πρώτες τάξεις του δημοτικού όσοι από τους μαθητές μπορούσαν να χαρακτηριστούν ορθογραφημένοι προέρχονταν από παρόμοιες οικογένειες.

Εκπαιδευτικές συνέπειες

Οποιαδήποτε κι αν είναι η σημασία του ρόλου των γονέων για την ανάπτυξη του γραμματισμού στη νηπιακή ηλικία, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι είναι οι ειδικά εκπαιδευμένοι και για το λόγο αυτό υποστηρίζουμε ότι το νηπιαγωγείο καλείται να παίξει τον αποφασιστικό ρόλο στην πρόσκτηση της γραφής. Σκοπός του νηπιαγωγείου ή πρώτου σχολείου, όπως θα προτιμούσα να το ονομάζω μιας και ο όρος "νηπιαγωγείο" σημασιολογικά είναι αρνητικά φορτισμένος, είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, να θέτουν και να λύνουν προβλήματα και να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο που τα περιβάλλει. Ειδικότερα, το πρώτο σχολείο θα μπορούσε να τα βοηθήσει

να ερευνήσουν τον έντυπο λόγο στο περιβάλλον και τις λειτουργίες του, να ανακαλύψουν τα συστατικά του στοιχεία και να τα ενθαρρύνει στις πρώτες προσπάθειες γραφής. Η χαρά του δημιουργικού παιχνιδιού και η δεδομένη προθυμία των παιδιών για εξερεύνηση και ανακάλυψη των μυστικών του κόσμου μπορούν να σταθούν τα θεμέλια όπου θα οικοδομηθεί η γνώση της γραφής και της ανάγνωσης. Αν θεωρούμε ότι η γραφή είναι μια νέα και σύνθετη μορφή της γλώσσας και μια ικανότητα απαραίτητη για τη ζωή, θα μπορούσαμε ευκολότερα να κατανοήσουμε γιατί αρκετοί ερευνητές και θεωρητικοί προτείνουν την ένταξη της γραφής από το πρώτο σχολείο. Η συνεισφορά της Montessori (1965) είναι αξιοσημείωτη. Πριν ακόμη από τη θέση του Bruner (1960) ότι δεν υπάρχει θέμα που να μην μπορεί να διδαχτεί αποτελεσματικά σε οποιοδήποτε στάδιο ανάπτυξης, ήταν ο Piaget (1955) που είχε υποστηρίξει ότι τα παιδιά μαθαίνουν όλη τους τη ζωή και μπορούν να διδαχθούν σε οποιαδήποτε ηλικία. Πρόσφατες έρευνες (Geekie & Raban, 1993· Campbell, 1996· Reynolds, 1997) επιβεβαιώνουν τα θετικά για τα παιδιά αποτελέσματα από την εισαγωγή δραστηριοτήτων γραμματισμού στο πρώτο σχολείο.

Αυτό που κατά τη γνώμη μου είναι το πλέον κρίσιμο δεν είναι η ηλικία αλλά ο τρόπος που θα εισαγάγουμε τη γραφή, γι' αυτό και ο ρόλος του νηπιαγωγού αναδεικνύεται κάτι παραπάνω από καθοριστικός. Τα παιδιά μπορούν να μάθουν να γράφουν με δασκάλους που κατανοούν τους παράγοντες που επηρεάζουν τη γραφή και οργανώνουν περιβάλλοντα και καταστάσεις που υποστηρίζουν την ανάπτυξή της μη φειδόμενοι υλικών και μέσων [οι υπολογιστές, για παράδειγμα, είναι ένα άριστο εργαλείο (Pontecorvo & Zuccheromaglio, 1991)], αρκούμενοι στο να ενισχύουν και να απαντούν στις δυσκολίες των μαθητών τους σαν ένα ακόμη μέλος της ομάδας και όχι από καθέδρας.

Η εισαγωγή δραστηριοτήτων γραμματισμού στο πρώτο σχολείο εκτός των άλλων θα βοηθήσει ιδιαίτερα εκείνα από τα παιδιά που για λόγους κοινωνικοοικονομικούς ή πολιτισμικούς φαίνεται να έχουν περισσότερες δυσκολίες.

Τα δύο τελευταία χρόνια η έντονα αρνητική στάση έναντι στην εισαγωγή δραστηριοτήτων γραμματισμού στο νηπιαγωγείο έχει δεχτεί πλήγματα. Παρά, όμως, το αξιοσημείωτο αυτό γεγονός πολλά απομένουν ακόμη να γίνουν. Αρκούμαι στο σημείο αυτό να πω, και θα ήμουν ευτυχής αν η συζήτηση μου έδινε την ευκαιρία να επεκταθώ, ότι το πρώτο σχολείο- το νηπιαγωγείο δεν ανήκει στην υποχρεωτική εκπαίδευση και ότι η αλλαγή αυτή, που βρίσκεται οπωσδήποτε προς τη σωστή κατεύθυνση, επιβλήθηκε χωρίς προηγούμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που καλούνται να την εφαρμόσουν με αυτονότητες, δυστυχώς, συνέπειες και χωρίς σύνδεση με την επόμενη βαθμίδα, το δημοτικό σχολείο.

6.0 Επίλογος

Προσπαθήσαμε να θίξουμε την παγιωμένη για πολλούς άποψη ότι η γραφή είναι ένα μονολιθικό γλωσσικό μέσο, διδασκόμενο μέσω μιας προδιαγεγραμμένης και συστηματικής σειράς δεξιοτήτων σε καθορισμένη ηλικία. Υποστηρίζουμε, με βάση τα πορίσματα όχι μόνο της δικής μας έρευνας αλλά και όλων των συγγενών, την άποψη ότι η γραφή μαθαίνεται με τρόπο φυσικό και αβίαστο μέσα σε ένα ούτως ή άλλως πλούσιο σε ερεθίσματα κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, με τη στήριξη της οικογένειας και ιδιαίτερα του πρώτου σχολείου που οφείλει να δημιουργεί συνθήκες εξερεύνησης και ανακάλυψής της. Ένα σχολείο που οφείλει να λειτουργεί ως εργαστήριο μάθησης και δημιουργίας, να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και προκλήσεις της απαιτητικής εποχής μας, να είναι ανοικτό στην κοινωνία και τη ζωή, και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών του, που λαχταρούν να εμπλακούν σε δραστηριότητες που θα τα καταστήσουν ικανά να επικοινωνούν χρησιμοποιώντας τη γραπτή γλώσσα.

Βιβλιογραφία

- Anderson, A. & Stokes, J.S. (1984)· Social and Institutional Influences on the Development and Practice of Literacy. In Goelman, H., Oberg, A. & Smith, F. (Eds.), *Awakening to Literacy*. Portsmouth NH, Oxford: Heinemann.
- Auerbach, E. (1989)· Toward a social-contextual approach to Family Literacy. *Harvard Educational Review*, Vol.59, pp. 165-181.
- Baghban, M. (1984)· *Our Daughter Learns To Read and Write: a Case Study from Birth to Three*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Barton, D. (1994)· *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Bissex, G.L. (1980)· *GNYS at work: A Child Learns to Write and Read*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Blatchford, P., Burke, J., Farquhar, C., Plewis, I. & Tizard, B. (1985)· Educational achievement in the infant school: the influence of ethnic origin, gender and home entry skills. *Educational Research*, Vol.27, no1, pp.52-60.
- Bruner, J.S. (1960)· *The Process of Education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Campbell, R. (1996)· *Literacy in Nursery Education*. Staffordshire: Trenthman Books Limited.
- Clay, M. (1975)· *What did I write?* London, Heinemann Educational Books.
- Clay, M. (1987)· *Writing Begins at Home*. Auckland, New Zealand: Heinemann.
- Delgado-Gaitan, C. (1987)· Mexican adult literacy: New directions for immigrants. In Goldman, S.R. & Trueba, K. (Eds.) *Becoming Literate in English as a second Language*. Norwood: Ablex Pub. Corp.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1975)· *Writing before schooling*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Ferreiro, E. (1984)· The Underlying Logic of Literacy Development. In Goelman, H., Oberg, A. & Smith, F. (Eds.) *Awakening to Literacy*. Portsmouth, NH Oxford: Heinemann.
- Fitzgerald, J., Spiegel, D.L. & Cunningham, J.W. (1991)· The relationship between parental literacy level and perceptions of emergent literacy. *Journal of Reading Behaviour*, Vol.23, no 2, pp. 191-213.
- Frith, U. (1980) Unexpected spelling problems. In U. Frith (Eds.) *Cognitive Processes in Spelling*. London: Academic Press.
- Frith, U. (1985)· *Beneath the surface of developmental dyslexia*. In K.E. Patterson J.C. Marshall & M. Coltheart, (Eds.), *Surface Dyslexia*. London: Routledge & Kegan-Paul.
- Garton, A. & Pratt, C. (1989)· *Learning to be literate: The Development of Spoken and Written Language*. Oxford: Basil Blackwell.
- Geekie, P. & Raban, B. (1993)· *Learning to Read and Write Through Classroom Talk*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Gentry, J.R. (1982)· An analysis of developmental spelling in GNYS AT WORK. *The Reading Teacher*, Vol. 36, pp. 192-200.

- Gessel, A. (1925)· *The mental growth of the preschool child*. New York: Macmillan.
- Gibson, E. (1989)· *Literacy Learning in the Early Years: Through Children's Eyes*. Teachers College Press.
- Goodman, Y. (1984)· The Development of Initial Literacy. In Goelmant, T.; Oberg, A. & Smith, F. (Eds.) *Awakening to Literacy*. Portsmouth, NH Oxford: Heinemann.
- Goodridge, M & McNaughton, S. (1993)· *The Co-Construction of Writing Expertise in Family Activity*. Paper presented at the 15th Annual Conference of the New Zealand Association for Research in Education, Hamilton.
- Hall, N. (1987)· *The emergence of Literacy*. Sevenoaks, Kent: Hobber & Stoughton.
- Harste, J., Burke, C. & Woodward, V. (1982)· Children's language and world: Initial encounters with print. In Langer, J. & Smith-Burke, M. T. (Eds.) *Reader Meets Author: Bridging the Gap*. Newmark, Delaware: International Reading Association.
- Heath, S.B. (1983)· *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Kamler, B. (1994)· Lessons about language and gender. *Australian Journal of Language and Literacy*, Vol. 17, pp. 129-138.
- Kress, G. (1994)· *Learning to Write*. 2nd Edition. London: Routledge.
- Kroll, B.M. (1983)· Antecedents of individual differences in children's writing attainment. In B.M. Kroll & C.G. Wells (Eds.) *Explorations in the Development of Writing*, Chichester: Wiley.
- McNaughton, S. (1995)· *Patterns of Emergent Literacy: Processes of Development and Transition*. Auckland: Oxford University Press.
- McNaughton, S., Parr, J., Smith, L. T. (1996) *Processes of Teaching and Learning in Literacy-Writing*. Final report to Ministry of Education. Research Project No ER35/5335, Wellington: Ministry of Education.
- Montessori, M. (1965)· *Spontaneous Activity in Education*. New York: Schocken.
- Morisson, F. & McMahon, E. (1992)· Nature-nurture in the classroom: Entrance age, school readiness and learning in children. In Beringer V. W. (1996) *Reading and Writing Acquisition: A Developmental Neuropsychological Perspective*. Oxford: Westview Press.
- Ortiz, R. (1992)· *The unpacking of generation and social class factors: A study on literacy activities and education values of Mexican American fathers*. Doctoral Dissertation. University of California at Los Angeles.
- Piaget, J. (1955)· *The language and thought of the child*. New York: Meridian.
- Pontecorvo, C. & Zucchermaglio, C. (1991)· Computer's use in learning about language. *European Journal of Psychology in Education*, Vol. VII, no 1, pp.15-27.
- Read, C. (1971)· Pre-school children's knowledge of English phonology. *Harvard Educational Review*, Vol. 41, pp. 1-34.
- Read, C. (1986)· *Children's Creative Spelling*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Reynolds, B. (1997) *Literacy in Pre-School: The roles of teachers and parents*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Snow, C.E., Barnes, W.S., Chandler, J., Goodman, I.F. & Hemphill, L. (1991) *Unfulfilled Expectations: Home and School Influences on Literacy*. London: Harvard University Press.
- Taylor, D. (1983) *Family Literacy: Young Children Learning to Read and Write*. Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Taylor, D. & Dorsey-Gaines, C. (1988) *Growing Up Literate: Learning from Inner City Families*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Temple, C., Nathan, R., Temple, F. & Burris, N.A. (1993) *The Beginnings of Writing*. 3rd Edition, London: Allyn and Bacon.
- Wells, G. (1985a) *Language Development in the pre-school years*. Cambridge: CUP.