

Πανεπιστήμιο Πατρών
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης
και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία

Σύγχρονες Ερευνητικές Τάσεις στην Προσχολική και την Πρώτη Σχολική Ηλικία



Κεφάλαιο 20

Πρακτικές Γραμματισμού στο Νηπιαγωγείο

Στελλάκης Νεκτάριος

Εισαγωγή

Πολλοί γονείς ή ακόμη κι εκπαιδευτικοί φαίνεται να πιστεύουν ότι «μαθαίνω να γράφω και να διαβάζω» σημαίνει ότι είμαι ικανός, επειδή γνωρίζω τους κανόνες του συστήματος γραφής, να κωδικοποιήσω ή να αποκωδικοποιήσω ένα γραπτό κείμενο. Με άλλα λόγια, η ανάγνωση ταυτίζεται με τη μεταφορά των γραπτών συμβόλων σε προφορικό λόγο και η γραφή με την ικανότητα κωδικοποίησης του προφορικού λόγου με βάση τον αλφαβητικό κώδικα, τους κανόνες ορθογραφίας, τονισμού και στίξης. Η οπτική αυτή, γνωστή και ως αυτόνομο μοντέλο (Street, 1984, 2000) ή αναγνωριστικός γραμματισμός (Hasan, 2006), αντιμετωπίζει την εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης ως κατάκτηση ενός συνόλου ουδέτερων, τεχνικών δεξιοτήτων. Όσοι υιοθετούν την οπτική αυτή θα μπορούσαν αναφορικά με τη διδασκαλία της γραπτής γλώσσας στο νηπιαγωγείο να διακριθούν σε δύο ομάδες. Η πρώτη, αυτή της *αναγνωστικής ετοιμότητας*, υποστηρίζει ότι τα παιδιά θα πρέπει να έχουν φτάσει ένα συγκεκριμένο σημείο ωριμότητας για να διδαχθούν και να «κατακτήσουν» το γραπτό κώδικα. Συνήθως η ηλικία που προτείνεται είναι αυτή της εισόδου στη δημοτική εκπαίδευση. Για να προετοιμαστούν στο νηπιαγωγείο θα πρέπει να αναπτύξουν κάποιες «προ-αναγνωστικές» ή «προ-γραφικές» δεξιότητες, όπως οπτικο-κινητικό συντονισμό, οπτικοακουστική αντίληψη, φωνημική επίγνωση κ.ά. (ενδ. Μορτσω, 2012). Η δεύτερη ομάδα υιοθετεί τη *δομητική προσέγγιση* (Ferreiro & Teberosky, 1982 Valsiner, 1992·Rocco, 1998 Teberosky, 1998α, 1998β· Vernon & Ferreiro, 1999) και υποστηρίζει πως πρέπει να ενισχύονται οι προσπάθειες του παιδιού να κατανοήσει πώς λειτουργεί ο γραπτός λόγος που τόσο συχνά στη σύγχρονη κοινωνία συναντά στο περιβάλλον του. Παρά τα εξαιρετικά ερευνητικά δεδομένα που με ενάργεια δείχνουν τις προσπάθειες των

παιδιών προσχολικής ηλικίας να «ξεκλειδώσουν» το γραπτό κώδικα, η εισαγωγή της δομητικής προσέγγισης στο ελληνικό νηπιαγωγείο (Κονδύλη & Στελλάκης, 2010) χωρίς ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είχε ως αποτέλεσμα την εισαγωγή σε μεγάλη έκταση διδακτικού τύπου πρακτικών στο νηπιαγωγείο (Κονδύλη & Στελλάκης, 2006· Stellakis, 2012).

Με δεδομένο ότι υπάρχει ένας τεράστιος όγκος ερευνητικών δεδομένων που δείχνει ότι οι εμπειρίες και οι γνώσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τις λειτουργίες και τις συμβάσεις του γραπτού λόγου θέτουν τα θεμέλια της πορείας γραμματισμού τους και καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τη μετέπειτα σχολική τους πορεία (Dickinson & Sprague, 2001· Storch & Whitehurst, 2002· Lonigan, Schatschneider & Westberg, 2008· Tafa, 2008) τα ερωτήματα που προκύπτουν και έχουν καίριες συνέπειες για τις πρακτικές γραμματισμού στο νηπιαγωγείο είναι τα εξής:

- Τι πρέπει τα παιδιά να μαθαίνουν στο νηπιαγωγείο;
- Τι είδους πρακτικές «πρέπει» να εφαρμόζουμε στο νηπιαγωγείο;
- Τι είναι σκόπιμο να δίνεται έμφαση στην κατάκτηση δεξιοτήτων (π.χ. αντιγραφή γραμμάτων ή λέξεων, γραφοφωνημικές αντιστοιχήσεις) ή στην ενίσχυση των κινήτρων για συμμετοχή των παιδιών σε *περιστατικά γραμματισμού* (Heath, 1982) όπου η άντληση νοήματος από ένα γραπτό κείμενο ή η σύνθεση κειμένου εξυπηρετεί συγκεκριμένες επικοινωνιακές ανάγκες;

Τα ερωτήματα αυτά καθίστανται ιδιαίτερος επίκαιρα από τις πρόσφατες συστάσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission: 2011) για αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής που θα περιλαμβάνουν οδηγίες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού.

Με δεδομένο τις ασάφειες του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία της γλώσσας στο νηπιαγωγείο (Κονδύλη & Στελλάκης, 2010· Koustourakis & Stellakis, 2009), την ελλιπή επιμόρφωση των νηπιαγωγών (Stellakis, 2012) και τις ενίοτε πιεστικές προσδοκίες των γονέων για παραδοσιακού τύπου διδασκαλία του γραπτού κώδικα (Στελλάκης, 2012), θα επιχειρήσουμε να δώσουμε μια όσο το δυνατόν σαφή και τεκμηριωμένη απάντηση.

Ορίζοντας τον πρώτο γραμματισμό

Όπως εύστοχα σημειώνει ο Halliday (1996) εγγράμματος είναι αυτός που είναι σε θέση να χρησιμοποιεί τις πιο επεξεργασμένες μορφές της γλώσσας που συνή-

θως χρησιμοποιούνται στο γραπτό λόγο και ο όρος γραμματισμός αναφέρεται στις μορφές της γλώσσας και στους τρόπους νοηματοδότησης που συνδέονται με τη γραφή και την ανάγνωση. Μαθαίνοντας κάποιος να διαβάζει μαθαίνει και να αναγνωρίζει τις κοινωνικο-πολιτισμικές πραγματικότητες που «επιβάλλουν» συγκεκριμένες μορφές δόμησης των κειμένων και αναπτύσσει τις ικανότητές του όχι μόνο να κατανοεί αλλά και να θέτει σε αμφισβήτηση τις πραγματικότητες αυτές (κριτικός γραμματισμός: Freire, 1993). Η πορεία προς τον (εγ)γραμματισμό δεν ξεκινά ούτε, βεβαίως, ολοκληρώνεται με τη σχολική εκπαίδευση. Το εύρος των γνώσεων για το πώς λειτουργεί και το πώς και πού χρησιμοποιείται ο γραπτός λόγος, που αποκτά ένα παιδί στην καθημερινή του ζωή στο οικογενειακό του περιβάλλον, ονομάζεται αναδυόμενος (ενδ. Sulzby, 1989· Zygouris – Coe, 2001), φυσικός (Hasan, 2006) ή πρώτος (ενδ. Roskos, Christie & Richgels, 2003) γραμματισμός.

Το εύρος αυτό των γνώσεων θα μπορούσε σχηματικά να χωριστεί σε δυο κατηγορίες: α) τις γνώσεις που αφορούν τον κώδικα γραφής, οι οποίες συνδέονται με την αποκωδικοποίηση και β) τις δεξιότητες προφορικού λόγου, που συνδέονται με την άντληση νοήματος από ένα γραπτό κείμενο (Wren, 2001· Scarborough, 2001· Dickinson & Tabors, 2001)

Πιο συγκεκριμένα, στις γνώσεις που αφορούν τον κώδικα γραφής περιλαμβάνονται η φωνημική επίγνωση, η γνώση των γραμμάτων, η αλφαβητική αρχή, οι γραφοφωνημικές αντιστοιχήσεις και η γραφή του ονόματος. Αντίστοιχα, η κατανόηση του περιεχομένου ενός γραπτού κειμένου επηρεάζεται από το εύρος του λεξιλογίου, τη χρήση εκτενούς σύνταξης και αποπλαισιωμένου λόγου.

Πρακτικές γραμματισμού στο νηπιαγωγείο

Η διδασκαλία της γλώσσας, της επικοινωνίας και του γραμματισμού στο νηπιαγωγείο θα πρέπει να περιλαμβάνει δραστηριότητες που καλύπτουν όλο το εύρος των συστατικών μερών του πρώτου γραμματισμού. Παρότι η συστηματική διδασκαλία του αλφαβητικού συστήματος αποτελεί στόχο της Α' δημοτικού (Καραντζόλα, Κύρδη, Σπανελλή & Τσιαγκάνη, 2006) στο νηπιαγωγείο δίνονται πολλές ευκαιρίες να διερευνήσουμε τους κανόνες που το διέπουν. Άλλωστε, στο ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο (2003) περιλαμβάνονται ως στόχοι τόσο η απόκτηση φωνολογικής επίγνωσης όσο και η σταδιακή συνειδητοποίηση της αλφαβητικής αρχής. Αυτό, βεβαίως, δε σημαίνει ότι τα παιδιά πρέπει να διδάχονται με συστηματικό τρόπο τα γράμματα (π.χ. φύλλα εργασίας, ασκήσεις αντιγραφής, κτλ). Το ημερολόγιο, η αναγνώριση του τίτλου ενός βιβλίου, ο πίνακας αναφοράς με τα ονόματα

των μαθητών, η γραφή του ονόματος στα εικαστικά έργα κ.ά. μας παρέχουν ευκαιρίες να δώσουμε τη δυνατότητα στα παιδιά, σεβόμενοι πάντα τις ιδιαιτερότητες του χαρακτήρα και του ρυθμού μάθησης καθενός από αυτά, να διαπιστώσουν στο πώς λειτουργούν τα γράμματα. Αναφερόμαστε πάντα σε περιστάσεις επικοινωνίας που ενισχύουν τη λειτουργική ανάγνωση στο πλαίσιο επίλυσης προβλήματος κι όχι σε οργανωμένες δραστηριότητες που αφορούν το σύνολο των παιδιών της τάξης. Αυτή είναι μια βασική αρχή διαφοροποίησης από τους τρόπους και τις πρακτικές του δημοτικού σχολείου.

Σε κάθε περίπτωση όμως οι οργανωμένες δραστηριότητες γλώσσας θα πρέπει να εστιάζουν στις ικανότητες εκείνες που σχετίζονται με την κατανόηση. Η ενίσχυση του λεξιλογίου, η συμμετοχή σε συζητήσεις που απαιτούν χρήση εκτενούς λόγου (π.χ. προσωπικές ή φανταστικές αφηγήσεις, εξηγήσεις, περιγραφές), η ανάγνωση και η επεξεργασία του περιεχομένου αφηγηματικών βιβλίων ή βιβλίων με πληροφορίες καθώς και η παροχή ευκαιριών για συγγραφή ομαδικών ή ατομικών κειμένων θα πρέπει να εντάσσονται στο καθημερινό πρόγραμμα.

Στο ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο (2003: 587) διαπιστώνεται πως η σχολική αποτυχία οφείλεται στην έλλειψη εξοικείωσης των παιδιών, ιδίως εκείνων που προέρχονται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα, με εκφάνσεις της γλώσσας που έχουν σχέση με το γραπτό λόγο. Παρότι η αποτυχία γίνεται αισθητή συνήθως στην τρίτη ή στην τετάρτη τάξη του δημοτικού, φαινόμενο γνωστό και ως «η πτώση της τετάρτης» (“fourth-grade slump”), δημιουργείται σε μικρότερη ηλικία σε περιβάλλοντα που παρέχουν λιγότερες εμπειρίες στα παιδιά και ελάχιστες ευκαιρίες για εμπλοκή σε συζητήσεις, αναγνώσεις βιβλίων, ανάλυση συναισθημάτων. Όλοι γνωρίζουμε ποιες ομάδες μπορούν να χαρακτηριστούν ως μη προνομιούχες και για το λόγο αυτό θα πρέπει να δίνεται απόλυτη προτεραιότητα σε αυτά τα παιδιά. Αν αποτύχουμε να δυναμώσουμε το γλωσσικό δυναμικό των παιδιών αυτών στο νηπιαγωγείο, τότε τα καταδικάζουμε σχεδόν αμετάκλητα. Με βάση τα παραπάνω οι νηπιαγωγοί έχουν αναλάβει μια ουσιαστικά πολιτική αποστολή: να βοηθήσουν στο σπάσιμο του κύκλου της κοινωνικής ανισότητας καθιστώντας όλα τα παιδιά ικανά να ανταποκριθούν στις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες της σύγχρονης κοινωνίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011).

Οι νηπιαγωγοί καλούνται να λειτουργήσουν αποτελεσματικά σε πολλά πλαίσια διαλόγων: να προσαρμόσουν τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης τάξης που έχουν την ευθύνη, να ανταποκριθούν με σεβασμό στις ανάγκες των γονέων και να τους ενημερώσουν για

τις πρακτικές που ακολουθούν και τις πρακτικές που οι ίδιοι οι γονείς μπορούν να κάνουν για να ενισχύσουν το γραμματισμό των παιδιών τους και, τέλος, να βοηθήσουν το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον να σταθεί υποστηρικτικό στα παιδιά. Κυρίως, όμως, καλούνται να λειτουργήσουν ως ενδιάμεσοι του γραμματισμού (Kucer, 2009). Να κάνουν ορατές στους μαθητές τους τις γλωσσικές, γνωστικές και κοινωνικοπολιτισμικές διαδικασίες του γραμματισμού, να τους υποστηρίζουν ατομικά ή ομαδικά στις διαδικασίες άντλησης νοήματος και πάνω από όλα να παρέχουν και να εξασφαλίζουν τη διατήρηση των κινήτρων των παιδιών για την απόλαυση της ανάγνωσης και της σύνθεσης κειμένων και των δυνατοτήτων που αυτές οι πρακτικές τους προσφέρουν (ενδ. Mata, 2011).

Επιλογικά σχόλια

Κατά τη διάρκεια διαφόρων επιμορφωτικών σεμιναρίων διαπιστώσαμε αφενός την αγωνία των συναδέλφων νηπιαγωγών για το τι δραστηριότητες πρέπει να συμπεριλάβουν στη μαθησιακή περιοχή της γλώσσας και αφετέρου την έλλειψη ουσιαστικής επιμόρφωσής τους σε ένα θέμα απόλυτης προτεραιότητας. Παρότι ο πλέον συνήθης τρόπος επιμόρφωσης είναι οι διαλέξεις ή τα σεμινάρια έχει διαπιστωθεί ότι είναι αυτά με τα λιγότερα αποτελέσματα (TALIS, 2009). Για το λόγο αυτό η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2011) κάνει έκκληση για ουσιαστική και σε βάθος επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τόσο σε θεωρητικό όσο και πρακτικό επίπεδο με μεγάλης χρονικής διάρκειας εργαστήρια με παράλληλη υποστήριξη του εκπαιδευτικού στην τάξη από εξειδικευμένο προσωπικό. Ας ευχηθούμε ότι μια τέτοιου είδους επιμόρφωση, που είναι και αίτημα των νηπιαγωγών, θα γίνει σύντομα πραγματικότητα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Νηπιαγωγείου (2003). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Dickinson, D. & Sprague, K. (2001). The nature and impact of early childhood care environments on the language and early literacy development of children from low-income families. Στο Susan B. Neuman & David K. Dickinson (Επιμ.). *Handbook of early literacy research*, 263-280. New York: Guilford Press.

Dickinson, D. & Tabors, P. (2001). *Beginning literacy with language: young children learning at home and school*. Baltimore: Paul H. Brookes.

European Commission (2011). *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*. Brussels: Eurydice.

- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the city*. New York: Continuum
- Hasan, R. (2006). Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. Στο Χαραλαμπόπουλος, Α. (Επιμ.). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*, 134-189. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Heath, S.B. (1982). Protean shapes in literacy events: Ever shifting oral and literate traditions. Στο D. Tannen (Επιμ.) *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*, 91-117. Norwood, NJ: Ablex.
- Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ. Τσιαγκάνη, Θ. (2006). *Γλώσσα Α΄ Δημοτικού. Γράμματα Λέξεις Ιστορίες. Βιβλίο δασκάλου. Μεθοδολογικές οδηγίες*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κονδύλη, Μ., Στελλάκης, Ν. (2006). «Πρακτικές Γραμματισμού στην προδημοτική εκπαίδευση: Ένα πρόγραμμα, δύο προσεγγίσεις». Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη, Κ. Θηβαίος (Επιμ.). *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία*, 159-180. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κονδύλη, Μ. & Στελλάκης, Ν. (2010). Διδασκαλία της γλώσσας ή του γραμματισμού στο ελληνικό νηπιαγωγείο: Μερικά ζητήματα και ζητούμενα. *Νέα Παιδεία*, 136, 85-94.
- Koustourakis, G. & Stellakis, N. (2009). New Curriculum – New Roles for kindergarten teachers: An in-depth investigation of presupposition of knowledge forms regarding literacy in Greek Pre-Primary Curriculum. Στο M. Paramythiotou & C. Angelaki (Επιμ.). *Conference Proceedings. European Regional Conference 2009 "Current Issues in Preschool Education in Europe: Shaping the Future"*, Syros, Greece, April 28 – 30, 294-304. Athens: Greek National Committee of OMEP.
- Kucer, S. (2009). *Dimensions of literacy*. New York: Routledge.
- Lonigan C.J., Schatschneider, C., Westberg, L. (2008). Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling. Στο The National Early Literacy Panel (Επιμ.). *Developing Early Literacy*, 55-106. Jessup, MD: National Institute for Literacy.

- Mata, L. (2011). Motivation for reading and writing in kindergarten children. *Reading Psychology*, 32(3) 272-299.
- Morrow, L.M. (2012). *Literacy Development in the Early Years*. Boston: Pearson Ed.
- Rocco, M. T. F. (1998). Parallels between the perspectives of Alexander Luria and Emilia Ferreiro. In M. Kohl de Oliveira & J. Valsiner (Eds.). *Literacy in human development* (pp. 57-78). Norwood, NJ: Ablex.
- Roskos, K., Christie, J. & Richgels, D. (2003). *The Essentials of Early Literacy Instruction*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Scarborough, H. 2001. Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.). *Handbook of Early Literacy* (pp. 97-110). New York: Guilford Press.
- Στελλάκης, Ν. (2012). Απόψεις μητέρων παιδιών προσχολικής ηλικίας για το ρόλο και τις πρακτικές γραμματισμού στο νηπιαγωγείο και την Α' τάξη του δημοτικού. *Νέα Παιδεία*, 144, 50-62.
- Stellakis, N. (2012). Greek kindergarten teachers' beliefs and practices in early literacy. *Literacy*, 46(2), 67-72.
- Storch, S.A. & Whitehurst, G.J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology* 38(6), 934-947.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge Studies in Oral and Literate Culture, 9. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (2000). Introduction. In B. Street (Ed.). *Literacy and Development: ethnographic perspectives* (pp. 7-8). London: Routledge.
- Sulzby, E. (1989). Assessment of writing and of children's language while writing. In L. Morrow & J. Smith (Eds.). *The role of assessment and measurement in early literacy instruction* (pp. 83-109). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Tafa, E. (2008). Kindergarten reading and writing curricula in the European Union. *Literacy*, 42(3), 162-170.

- TALIS (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results*. Berlin: OECD.
- Teberosky, A. (1998α). Δομητική μάθηση της γραπτής γλώσσας. Στο Τ. Βαρνάβα-Σκούρα (Επιμ.). *Το παιδί και η γραφή – Μια σχέση κλειδί για τη διά βίου μάθηση*, 27-35. ΑΠΘ: Κέντρο Καινοτομικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Teberosky, A. (1998β). Παρουσίαση διδακτικού υλικού: Τα βιβλία για τους εκπαιδευτικούς που εκδόθηκαν στη Βαρκελώνη. Στο Τ. Βαρνάβα-Σκούρα (Επιμ.). *Το παιδί και η γραφή – Μια σχέση κλειδί για τη διά βίου μάθηση*, 84-90. ΑΠΘ: Κέντρο Καινοτομικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Valsiner, J. (1992). Social organization of cognitive development: Internalization and externalization of constraint systems. In A. Demetriou, M. Shayer, & A. Efklides (Eds.). *Neo-Piagetian theories of cognitive development: Implications and applications for education*, 65-778. New York: Routledge.
- Vernon, S., & Ferreiro, E. (1999). Writing development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness. *Harvard Educational Review*, 69, 395-414.
- Wren, S. (2001). *Cognitive Foundations of Learning to Read: A Framework*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Zygouris-Coe, V. (2001). *Emergent literacy*. Orlando, FL: Florida Literacy and Reading Excellence Center.