



Organisation Mondiale pour l'Éducation Prescolaire
World Organization for Early Childhood Education
Organización Mundial para la Educación Preescolar
Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής • Ελληνική Επιτροπή

Επιμέλεια έκδοσης: *Διοικούσα Επιτροπή της Ο.Μ.Ε.Ρ. (2007-09)*

Νεκτάριος Στελλάκης, *πρόεδρος*

Χριστίνα Αγγελάκη, *αντιπρόεδρος*

Μαρκέλλα Παραμυθιώτου-Μολφέτα, *γεν. γραμματέας*

Ευαγγελία Σεραφείμ-Ρηγοπούλου, *ταμίας*

Αντιόπη Τερπρίδου, *μέλος, υπεύθυνη δημοσίων σχέσεων*

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ Ο.Μ.Ε.Ρ. • 2008 • ΤΕΥΧΟΣ 8

ΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Κ. Αντωνόπουλος, Ε. Γκανά, Χ. Δασκαγιάννη, Κ. Ζαχάρος, Μ. Καμπεζά,
Α. Καρούσου, Δ. Κατή, Μ. Κονδύλη, Α. Κοντογιάννη, Σ. Ματθαίου,
Κ. Μπότσογλου, Τζ. Μωραΐτη, Κ. Νικολοπούλου, Κ. Παπαδοπούλου,
Κ. Πετρογιάννης, Α. Ράλλη, Ε. Συκιώτη, Π. Τσιούνη.

© Copyright 2008 «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ» – «Ο.Μ.Ε.Ρ.»

Για τα αποστέλλόμενα έντυπα, κείμενα και φωτογραφίες ο εκδοτικός οίκος αποκτά αυτόματα το δικαίωμα της δημοσίευσης. Κείμενα και φωτογραφίες που αποστέλλονται στο περιοδικό προς δημοσίευση δεν επιστρέφονται. Απαγορεύεται η αναδημοσίευση, η αναπαραγωγή ή η μετάδοση όλου ή μέρους του περιοδικού, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη. Η άποψη των συντακτών δεν ταυτίζεται απαραίτητα με την άποψη της Διεύθυνσης του περιοδικού. Για την επιλογή και την καταχώριση οποιοδήποτε φωτογραφικού ή ζωγραφικού υλικού την ευθύνη φέρει ο συγγραφέας του άρθρου και η επιμελήτρια της έκδοσης.

Εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ»
Εμμ. Μπενάκη 59, 106 81 Αθήνα
Τηλ. 3302415, 3891800- fax: 3836658
Βιβλιοπωλείο: Ζωοδ. Πηγής 21 & Τζαβέλλα 1, 106 81 Αθήνα
Τηλ: 3302033, 3301792 – fax: 3817001

ISSN 1106-5036

ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

Δείγματα ιστοριών που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα

Συνθήκη επαγωγής: «Κατασκευάζοντας ένα feber»

Μία μέρα τα παιδιά της γειτονιάς αποφάσισαν να παίξουν τους Ινδιάνους. Το πρώτο πράγμα που σκέφτηκαν, ήταν να φτιάξουν ένα μέρος που θα μπορούσαν να μπαίνουν μέσα, να κάθονται και να παίζουν. Έτσι αποφάσισαν να φτιάξουν ένα feber αλλά δεν είχαν δέρματα ζώων. Έτσι, σκέφτηκαν να χρησιμοποιήσουν κάποιο ύφασμα που έμοιαζε με δέρμα ζώου. Όλα τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με την ιδέα. Πέρασαν όλη την ημέρα φτιάχνοντας το feber. Στο τέλος της ημέρας το είχαν πια φτιάξει. Τώρα όμως είχε φτάσει η ώρα να πάνε για ύπνο. Όλα τα παιδιά ήταν πολύ περήφανα για αυτό που είχαν καταφέρει.

Συνθήκη ορισμού: «Τι είναι ένα feber;»

Ένα βροχερό απόγευμα, η δασκάλα έφερε στα παιδιά να διαβάσουν μαζί κάποια βιβλία με ωραίες εικόνες. Τα παιδιά διάλεξαν ένα βιβλίο και άρχισαν να το ξεφυλλίζουν. Σε μια από τις σελίδες είδαν κάτι που η δασκάλα τους είπε ότι είναι ένα feber. Τα παιδιά δεν ήξεραν τι ήταν αυτό και ρώτησαν τη δασκάλα να τους πει τι σημαίνει. Έτσι, η δασκάλα τους είπε ότι το feber είναι μια σκηνή από δέρμα ζώου που την έφτιαχναν Ινδιάνοι. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν τόσο πολύ με αυτό που τους είπε η δασκάλα και την ρώτησαν αν θα μπορούσαν και αυτά να φτιάξουν ένα ίδιο.

Συνθήκη αναλογίας: «Με τι άλλο μοιάζει το feber;»

Ο Kevin και η μητέρα του πήγαν στην Ντίσνευλαντ. Εκεί είδαν σε μια γωνία ένα feber. Πλησίασαν πιο κοντά για να το δουν καλύτερα. Είχαν μαζευτεί και άλλα παιδιά και το κοίταζαν. Ο Kevin δεν ήξερε τι ήταν, και έτσι ρώτησε τη μαμά του. Η μαμά του, του είπε ότι το feber είναι για τους Ινδιάνους όπως το σπίτι για αυτούς. Ο Kevin μετά κατάλαβε γιατί όλα τα παιδιά πέρναγαν την περισσότερη ώρα τους εκεί. Ήταν κάτι που δεν είχαν ξαναδεί.

Συνθήκη Λεξιλογικής αντίθεσης: Το feber είναι διαφορετικό από το...»

Χθες, η Μαρία και οι φίλες της πήγαν σε ένα πάρτι. Εκεί έπαιξαν με πολλά πράγματα. Έπαιξαν με το κουκλόσπιτο με ένα παιχνίδι-τροχόσπιτο και με ένα feber. Πέρναγαν πολύ ωραία. Ωστόσο μετά από λίγο μια μαμά ήρθε στο δωμάτιο και είπε στα παιδιά που στέκονταν πίσω από το feber, ότι αυτά που ήταν στο κουκλόσπιτο, ή στο παιχνίδι-τροχόσπιτο, ότι έπρεπε να βγουν έξω από το δωμάτιο. Η μαμά το είπε αυτό γιατί δεν υπήρχε αρκετός χώρος για όλους μέσα στο δωμάτιο. Έτσι τα παιδιά βγήκαν έξω και συνέχισαν να παίζουν κάπου αλλού.

Διεύθυνση Επικοινωνίας

Ασπμίνα Ράλλη, Τομέας Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
e-mail: aralli@psych.uoa.gr

Συκιώτη Ελένη,

Νηπιαγωγός, Κάτοχος Μ.Τ.Ε.

Μαριάννα Κονδύλη,

Αναπληρώτρια καθηγήτρια,
Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η, Πανεπιστήμιο Πατρών
(Ass. Professor, University of Patras)

Ικανότητες γραφής και ανάγνωσης και η ανάδυση τους στο πλαίσιο διαφοροποιημένων πρακτικών σχολικού γραμματισμού

Περίληψη

Στο άρθρο αναδεικνύεται η σημασία των «δοκιμασιών με νόημα» (παιγνιώδεις και επικοινωνιακά προσανατολισμένες) για παιδιά του νηπιαγωγείου, που μας επιτρέπουν να διερευνήσουμε ορισμένες στενά συνυφασμένες με την ανάγνωση & γραφή ικανότητες (όπως η συλλαβική και φωνημική επίγνωση, η γραφοφωνημική αντιστοιχία, η συσχέτιση ανάγνωσης/γραφής κ.ο.κ.).

Η εφαρμογή των δοκιμασιών σε 114 παιδιά έδωσε τη δυνατότητα να συγκρίνουμε τις επιδόσεις παιδιών που ασκούνται συστηματικά μέσα από σχολικού τύπου πρακτικές με τις επιδόσεις παιδιών που φοιτούν σε τάξεις σύμφωνες με τις αρχές του αναδυόμενου γραμματισμού. Η σύγκριση των επιδόσεων έδειξε ότι οι ικανότητες γραφής και ανάγνωσης δεν διαφοροποιούνται στα δύο διαφορετικά πλαίσια, καθώς η πρακτική της «άσκησης στον κώδικα» δεν εννοεί ιδιαίτερα την εμφάνισή τους. Τα ευρήματά μας συνηγορούν υπέρ της δυναμικής που έχουν τα προγράμματα αναδυόμενου γραμματισμού.

Λέξεις-κλειδιά: Ικανότητες γραφής/ανάγνωσης, νηπιαγωγείο, πρακτικές αναδυόμενου γραμματισμού.

The emergence of reading/writing abilities with reference to differentiated kindergarten literacy practices

Abstract

Our aim is to illustrate the significance of «meaningful» (i.e., play-like and communicative oriented) tasks in order to investigate some abilities (such as phonological awareness and grapho-phonemic correspondence) closely related to reading and writing practices.

These tasks, implemented in two groups of 114 children with different school literacy background (i.e. traditional «coding-decoding» skills teaching vs emergent literacy practices), allowed us to see that reading and writing abilities do not differ significantly between the two

groups. This could lead us to the assumption that, despite expectations, the exercising upon the «code» does not seem to be more appropriate strategy to promote reading/writing abilities compared with (the dynamics of) emergent literacy curriculum.

Key words: Emergent literacy practices, Greek kindergarten, reading/writing abilities.

1. Εισαγωγή

Η σημαντικότερη ίσως αλλαγή στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου για την εκπαίδευση στη γλώσσα είναι ότι, μέσα από την προσέγγιση του *αναδυόμενου γραμματισμού* που υιοθετείται στο ισχύον ΔΕΠΠΣ, μοιάζει να εγκαταλείπεται η αντίληψη που ταυτίζει την εκπαίδευση στο γραμματισμό με τις δραστηριότητες «κωδικοποίησης-αποκωδικοποίησης», την άσκηση στην αδρή και λεπτή κινητικότητα, το γράψιμο του ονόματος των παιδιών και την ανάγνωση παραμυθιών από τις/τις νηπιαγωγούς. Αυτού του τύπου οι δραστηριότητες –ενταγμένες στις «προ-αναγνωστικές και προ-γραφικές δεξιότητες» σύμφωνα με το προηγούμενο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου– προωθούσαν μια στενή αντίληψη περί γραμματισμού, πριμοδοτώντας ταυτόχρονα την τότε προσφιλή θεωρία της «αναγνωστικής ετοιμότητας». Στην ουσία ο ρόλος της γλωσσικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο ήταν να προετοιμάσει τα παιδιά για την «ομαλή» εισαγωγή τους στο «καθαυτό σχολείο» –το δημοτικό– το οποίο είχε την αρμοδιότητα για την εκπαίδευση στη γραπτή και προφορική γλώσσα. Ακόμα όμως και με την «προγραφή» δομημένων δραστηριοτήτων γύρω από τη γραπτή γλώσσα, κάτω από μια ανάλογη πίεση προετοιμασίας για το δημοτικό σχολείο, ένα κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα αναπτυσσόταν: συχνά οι εκπαιδευτικοί υιοθετούσαν σχολικού τύπου δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης, αντιγραφής, αναγνώρισης γραμμάτων και γραφοφωνημικής αντιστοίχισης, που θεωρούνταν αναγκαίες και ικανές συνθήκες για την ανάγνωση/γραφή. Οι απομονωμένες και χωρίς πραγματικό νόημα για τα παιδιά δραστηριότητες ταύτιζαν τον γραμματισμό με την άσκηση στη συμβατική ανάγνωση/γραφή και την ανάγνωση/γραφή με ατομικές ικανότητες προς ανάπτυξη (π.χ. Κονδύλη & Στελλάκης 2004).

Ωστόσο, η ίδια η προσέγγιση του αναδυόμενου γραμματισμού που υιοθετείται στο ισχύον Δ.Ε.Π.Π.Σ εγείρει ζητήματα που αφορούν τους τρόπους εφαρμογής της σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Λόγου χάριν, μια τέτοια προσέγγιση προϋποθέτει ότι ο γραμματισμός αναπτύσσεται μέσα σε καθημερινές αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας, στις οποίες η γραφή και η ανάγνωση ενσωματώνονται με φυσικό τρόπο εφόσον έχουν νόημα για τα παιδιά (π.χ., Whitehurst & Lonigan 2002, Morrow 1994, Sulby & Teale 1996). Τα ενήλικα άτομα διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο για την ενίσχυση της ανάπτυξης των «δομών» και των «λειτουργιών» του γραπτού λόγου από τα παιδιά (π.χ., Clay 1991), με εφελθτήριο τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και στην αυθόρμητη και με νόημα εμπλοκή των παιδιών σε εγγράμματος πρακτικές, ώστε να προχωρήσουν συστηματικότερα στα συμβατικά στοιχεία της γραφής.

Οι αρχές όμως αυτές δεν είναι εύκολο να βρουν εφαρμογή σε σχολικά περιβάλλοντα (περιβάλλοντα που εκ των πραγμάτων δεν διακρίνονται για την αυθεντικότητα των χρησιμοποιούμενων πόρων), όπου διαφορετικά φανερά και κρυφά αναλυτικά προγράμματα ποικίλουν ανάλογα με τις αντιλήψεις περί γραμματισμού που υιοθετούνται στη σχολική τάξη (π.χ. Κονδύλη & Στελλάκης 2004). Το σημαντικότερο όμως είναι ότι οι επιμέρους ικανότητες που σχετίζονται με τον λειτουργικό γραμματισμό (ή γραμματισμό της αναγνώρισης, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση της Hasan 2006), παραμένουν στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής έρευνας λόγω της αναγνωρισιμότητας και της μετρησιμότητάς τους. Κατ' αναλογία, η εκπαιδευτική πράξη εστιάζεται στην άσκηση μόνο σε συγκεκριμένες δεξιότητες, χωρίς να λαμβάνει υπόψη της ότι αποτελούν μέρος μόνο των προγραμμάτων αναδυόμενου γραμματισμού.

Το ζητούμενο λοιπόν είναι να βρουν έδαφος πλήρους ανάπτυξης τους στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου οι αρχές του αναδυόμενου γραμματισμού, ζητούμενο που δεν μπορεί εύκολα να απαντηθεί απαντήσεις χωρίς συστηματικές διερευνήσεις και ανάλογες εκπαιδευτικές πρακτικές.

Οι σχετικά πρόσφατες ελληνικές έρευνες που υιοθετούν προοπτικές αναδυόμενου γραμματισμού (ενδεικτικά, Παπούλια-Τζελέπη 2001, Στελλάκης & Κονδύλη 2006) έχουν αναδείξει, άμεσα ή έμμεσα, την ανάγκη να ενσωματωθεί στην ίδια τη διδακτική πράξη η θεώρηση του αναδυόμενου γραμματισμού ως κοινωνικής πρακτικής μάλλον παρά ως ατομικών ψυχολογικών δεξιοτήτων που αποκτώνται με συστηματική άσκηση. Σε αυτά την προβληματική κινούνται και ορισμένα μόνο από τα συμπεράσματα μιας ευρύτερης έρευνας (Συκιάτη 2006) που θα εκτεθούν εδώ ως συνεισφορά στην περαιτέρω διερεύνηση του ζητούμενού μας και ενός συναφούς ερωτήματος:

- α. Αν θεωρήσουμε ότι οι ικανότητες ανάγνωσης και γραφής αποτελούν μέρος των προγραμμάτων γραμματισμού, πώς μπορούν να αναδυθούν μέσα από μη τυποποιημένες δραστηριότητες, δηλαδή μέσα από δραστηριότητες που θα παρέχουν κίνητρα στα παιδιά να εμπλακούν ενεργά σε δραστηριότητες γραμματισμού;
- β. Αν θεωρήσουμε ότι η συστηματική άσκηση σε δεξιότητες γραφής-ανάγνωσης βελτιώνει αυτές τις δεξιότητες, κατά πόσο υπερέχουν οι σχετικές επιδόσεις των παιδιών όταν οι εκπαιδευτικοί δεν εστιάζουν αποκλειστικά σε παρόμοιες πρακτικές;

2. Δεδομένα και μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε χρονικό διάστημα οκτώ μηνών (Σεπτέμβριος 2005-Μάιος 2006) με συμμετοχική παρατήρηση σε δεκαπέντε νηπιαγωγεία της Πάτρας και οδήγησε στη δημιουργία ενός ερευνητικού εργαλείου ελέγχου ικανοτήτων που συνδέονται με την ανάγνωση και γραφή. Το τελικό δείγμα αποτέλεσαν οκτώ νηπιαγωγεία που, ανάλογα με τις εφαρμοζόμενες σχολικές πρακτικές,²⁸ κατατάχθηκαν σε

28. Έχει ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι σε συνεντεύξεις με τις νηπιαγωγούς, οι νηπιαγωγοί της ομάδας Α δήλωσαν ότι συμφωνούν με τις αλλαγές που προτείνονται στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα,

δύο ομάδες αναταποκρινόμενες στο βαθμό προσαρμογής τους στο πρόγραμμα αναδυόμενου γραμματισμού.

Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί της μιας ομάδας (Α) προσπαθούσαν να εντάξουν στο πρόγραμμά τους και δραστηριότητες τις οποίες σχεδίαζαν οι ίδιες, με σκοπό να ενθαρρύνουν την αυθόρμητη εμπλοκή των παιδιών σε συμβάντα αναδυόμενου γραμματισμού καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας, παρέχοντας ευκαιρίες για γραφή και ανάγνωση. Οι δραστηριότητες αυτές αξιοποιούσαν τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών, στοχεύοντας παράλληλα στην περαιτέρω ανάπτυξή τους.

Οι δραστηριότητες που στόχευαν στην κατανόηση και το χειρισμό της φωνολογικής δομής της γλώσσας ήταν συνήθως ευχάριστες και παιγνιώδεις (χωρίς βέβαια να λείπουν και δραστηριότητες οι οποίες γίνονταν απλά για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων). Όσον αφορά την ανάγνωση, οι νηπιαγωγοί διάβάζαν στα παιδιά συνήθως στην αρχή του προγράμματος. Το αναγνωστικό υλικό δεν αποτελούνταν αποκλειστικά από παραμύθια, αλλά και από βιβλία γνώσεων, συνταγές ή ποιήματα που υπήρχαν στις σελίδες ημερολογίων, ενώ παράλληλα είχαν φροντίσει να υπάρχει στο χώρο του νηπιαγωγείου αφθονία αναγνωστικού υλικού χρησιμότητας (διαφημιστικά φυλλάδια, περιοδικά, εφημερίδες, προγράμματα τηλεόρασης κ.α.).

Στα υπόλοιπα τέσσερα νηπιαγωγεία (Ομάδα Β) εφαρμόζονταν πιο παραδοσιακές μέθοδοι. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι γραμματισμός σημαίνει διδασκαλία συμβατικής ανάγνωσης και γραφής. Οι δραστηριότητες που αφορούσαν τη γλώσσα πραγματοποιούνταν αποκλειστικά με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών και η διδασκαλία ήταν τις περισσότερες φορές αυτοσκοπός. Αναλυτικότερα, οι δραστηριότητες γραφής περιελάμβαναν κυρίως ασκήσεις φωνημικής επίγνωσης, εκμάθηση των γραμμάτων του ελληνικού αλφάβητου και των αριθμών, γραφοφωνημικής αντιστοιχίας μέσα από φωτοτυπίες και φύλλα εργασίας. Τα υλικά που χρησιμοποιούνταν για τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων ήταν κυρίως φωτοτυπίες και φύλλα εργασίας, στα οποία τα παιδιά καλούνταν να εντοπίσουν συγκεκριμένα γράμματα ή να αντιστοιχίσουν εικόνες με λέξεις. Η σωστή αντιγραφή του ονόματος. Η αντιγραφή, ιδίως του ονόματος, ήταν επίσης μια πρακτική, η οποία χρησιμοποιούταν συχνά στα νηπιαγωγεία αυτής της ομάδας.

επισημαίνοντας βέβαια την έλλειψη ουσιαστικής επιμόρφωσης πάνω στις αρχές και τις πρακτικές του αναδυόμενου γραμματισμού, την οποία προσπαθούν να καλύψουν με προσωπικό διάβασμα και αναζητήσεις. Κύριο μέλημά τους ήταν να κατακτήσουν τα παιδιά τη γλώσσα μέσα από τη χρήση και να συνειδητοποιήσουν τον επικοινωνιακό της χαρακτήρα.

Οι νηπιαγωγοί της ομάδας Β αντιμετώπιζαν με αμηχανία και προσπαθούσαν να διορθώσουν αυθόρμητες γραπτές παραγωγές των παιδιών που δεν προσομοίαζαν στο συμβατικό τρόπο γραφής, από φόβο μήπως η «νομιμοποίηση του λάθους» οδηγήσει σε παγίωση μη συμβατικών αντιλήψεων για τη γραφή, με αποτέλεσμα τα παιδιά να αντιμετωπίσουν πρόβλημα κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο. Η εμπειρία των νηπιαγωγών στο συμβατικό τρόπο αναπαράστασης των γραμμάτων και των λέξεων ξεκινά από την αντίληψη τους ότι θα πρέπει να καλλιεργήσουν στα παιδιά συγκεκριμένες δεξιότητες, τις οποίες κρίνουν απαραίτητες για την ομαλή μετάβαση και την επιτυχή πορεία των παιδιών στο δημοτικό σχολείο.

Η μόνη δραστηριότητα ανάγνωσης ήταν η ανάγνωση εικονογραφημένων παραμυθιών από τις νηπιαγωγούς. Η χρονική στιγμή για την πραγματοποίηση της ανάγνωσης καθοριζόταν πάντοτε από τη νηπιαγωγό. Όσον αφορά τις ερωτήσεις, αυτές υποβάλλονταν στα παιδιά στο τέλος της ανάγνωσης και ήταν κυρίως ερωτήσεις χαμηλής γνωστικής απαίτησης (του τύπου *τι* και *πού*) που αποσκοπούσαν κυρίως στον έλεγχο της προσοχής και της μνήμης των παιδιών.

Η εφαρμογή των δοκιμασιών έγινε τον Μάιο του 2006 σε 114 παιδιά (41 προνήπια και 73 νήπια) των δύο ομάδων. Στις δοκιμασίες δεν είχε τεθεί χρονικός περιορισμός, γι' αυτό και η διάρκεια της εφαρμογής (Μ.Ο. 12') διέφερε ανάλογα με τις επιδόσεις του κάθε παιδιού στις επιμέρους συστάδες δοκιμασιών, χωρίς όμως αξιοσημείωτες αποκλίσεις.

Το ερευνητικό εργαλείο

Βασικό μέλημα για το σχεδιασμό των δοκιμασιών ήταν οι γνώσεις και οι δεξιότητες των παιδιών να διερευνώνται μέσα από αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις (π.χ., Κονδύλη 2000). Έτσι, οι συστάδες δοκιμασιών δεν είχαν τη μορφή ασκήσεων, αλλά παρουσιάζονταν σαν παιχνίδια ή συνέχεια μια ιστορίας, προκειμένου να έχουν νόημα για τα παιδιά, να διεγείρουν το ενδιαφέρον τους και να εξασφαλίσουν το μεγαλύτερο δυνατό βαθμό συμμετοχής τους. Οι δοκιμασίες αποτιμούν τη δυνατότητα του πληθυσμού της έρευνας να αναγνωρίζει διαφορετικά σημειωτικά συστήματα (να διακρίνουν τους αριθμούς από τα γράμματα και τα γράμματα διαφορετικών αλφάβητων) και να κατανοούν τις συμβάσεις του έντυπου λόγου (Δοκιμασία 1), να χωρίζουν τις λέξεις σε συλλαβές (Δοκιμασία 2), να απομονώνουν το αρχικό φώνημα των λέξεων και στη συνέχεια να το ταυτίζουν με το αντίστοιχο γράφημα (Δοκιμασία 3), να γράφουν το όνομά τους, να συντάσσουν μια λίστα με αντικείμενα αλλά και να διαβάζουν τα όσα έγραψαν (Δοκιμασία 4).

Εδώ θα περιοριστούμε στην περιληπτική παρουσίαση των τριών μόνο συστάδων δοκιμασιών (2, 3, 4) που σχετίζονται με τα εξεταζόμενα δεδομένα (Για την αναλυτικότερη περιγραφή των δοκιμασιών, βλ. Συκιώτη 2006, Συκιώτη & Στελλάκης 2007).

Δεύτερη Δοκιμασία – Παιχνίδι με κάρτες (Συλλαβική επίγνωση)

Πρόκειται για ένα παιχνίδι με κάρτες με το οποίο επιδιώκεται η διερεύνηση της συλλαβικής επίγνωσης. Οι δεκατέσσερις πλαστικοποιημένες κάρτες που απεικονίζουν διάφορα ζώα τοποθετούνται με την όψη που απεικονίζει το ζώο προς τα κάτω έτσι ώστε η επιλογή τους από τους παίκτες να είναι τυχαία. Οι παίκτες επιλέγουν από μια κάρτα και στη συνέχεια μετρούν πόσες συλλαβές έχει το όνομα του ζώου που απεικονίζεται στην κάρτα τους. Ο παίκτης που επέλεξε το ζώο με τις περισσότερες συλλαβές παίρνει τις δυο κάρτες (τη δικιά του και του αντιπάλου) που εμφανίστηκαν στον πρώτο γύρο. Η διαδικασία αυτή επαναλαμβάνεται μέχρι να τελειώσουν οι κάρτες και νικητής αναδεικνύεται ο παίκτης που μετά τη λήξη του παιχνιδιού έχει συγκεντρώσει τις περισσότερες κάρτες.

Τρίτη Δοκιμασία – Τίτλοι παιδικών ταινιών (φωνημική κατάτμηση, γραφοφωνημική αντιστοιχίση)

Η δοκιμασία διερευνά τις ικανότητες φωνημικής κατάτμησης και γραφοφωνημικής αντιστοιχίσης. Επειδή η δοκιμασία είναι από τις πιο απαιτητικές, κατά το σχεδιασμό της δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στο «σενάριο», που συντελεί στην παροχή ισχυρού κινήτρου και κατά συνέπεια πρόθυμη εμπλοκή των παιδιών στην διεξαγωγή της δοκιμασίας.

Στη δοκιμασία αυτή δείχνουμε στο παιδί την εικόνα από μια παιδική ταινία καθώς και πέντε πλαστικοποιημένες κάρτες σε κάθε μια από τις οποίες είναι γραμμένος και ένας διαφορετικός τίτλος ταινίας. Μόνο ο ένας από αυτούς τους τίτλους ταιριάζει στην εικόνα. Το παιδί καλείται, αφού αναγνωρίσει την παιδική ταινία, να τοποθετήσει επάνω της την κάρτα με τον αντίστοιχο τίτλο. Εάν το παιδί διαβάζει συμβατικά, δεν θα αντιμετωπίσει ιδιαίτερες δυσκολίες. Σε διαφορετική περίπτωση καλείται να απομονώσει το αρχικό φώνημα της λέξης/τίτλου και να το ονομάσει. Για παράδειγμα «ο *Τίγρης* αρχίζει από /τ/. Το επόμενο βήμα είναι να βρει ποια από τις κάρτες που έχει μπροστά του αρχίζει από αυτό το γράμμα και να την τοποθετήσει πάνω στην εικόνα. Προκειμένου να αποφευχθεί η ανίχνευση του τίτλου με βάση εξωγλωσσικά στοιχεία (π.χ. χρώμα, γραμματοσειρά) φροντίσαμε ώστε όλες οι κάρτες με τους τίτλους να έχουν την ίδια γραμματοσειρά και το ίδιο μέγεθος γραμμάτων. Επιπλέον η κάρτα με τον τίτλο έχει διαφορετικό χρώμα από την εικόνα στην οποία αντιστοιχεί. Για παράδειγμα, επειδή στην εικόνα από το DVD «*Νέμο*» κυριαρχεί το μπλε χρώμα, η κάρτα με τον αντίστοιχο τίτλο δεν είναι σε μπλε χρώμα. Επίσης, έχουν αφαιρεθεί τα άρθρα ώστε η προσοχή των παιδιών να εστιάζεται αποκλειστικά στο όνομα του ήρωα (π.χ., Γιαννικοπούλου 2006).

Τέταρτη Δοκιμασία – Ιστορία με μια αρκούδα (παραγωγή λίστας)

Προκειμένου να προετοιμάσουμε τα παιδιά και να τα εισάγουμε στην επικοινωνιακή περίπτωση της τέταρτης δοκιμασίας, τους λέμε πως έχουμε μια φίλη αρκούδα η οποία ζει στο δάσος και γέννησε ένα αρκουδάκι. Για να γίνει η ιστορία περισσότερο αληθοφανής, τους δείχνουμε φωτογραφίες από μια αρκούδα και από το νεογέννητο αρκουδάκι της. Μετά από λίγες μέρες δείχνουμε στην τάξη μια φωτογραφία από ένα αρκουδάκι λίγο μεγαλύτερο από αυτό που είχαμε δείξει στην προπαρασκευαστική φάση, καθώς και ένα γράμμα με αποστολέα την αρκούδα η οποία ζητά τη βοήθεια των παιδιών για το σπύσιμο του παιδικού δωματίου. Το κάθε παιδί λοιπόν καλείται να συντάξει μια λίστα με τα αντικείμενα και τα έπιπλα που πιστεύει ότι θα πρέπει να αγοράσει η αρκούδα για το παιδικό δωμάτιο. Αφού ολοκληρωθεί η καταγραφή των αντικειμένων, το κάθε παιδί γράφει το όνομά του και διαβάζει τη λίστα του στην ομάδα.

Κατηγοριοποίηση των επιδόσεων

Για την ανάλυση των δεδομένων, οι απαντήσεις/επιδόσεις των παιδιών κατατάσσονται στις εξής κατηγορίες:

Δοκιμασία 2: Συλλαβική επίγνωση

- «Ναι» εάν τα παιδιά μπορούν να αναλύουν τις λέξεις στα συλλαβικά τους τμήματα
- «Όχι» εάν αδυνατούν να χωρίσουν τις λέξεις σε συλλαβές

Δοκιμασία 3: Απομόνωση αρχικού φωνήματος

- «Αδυναμία απομόνωσης αρχικού φωνήματος». Τα παιδιά είτε δεν δίνουν καμία απάντηση είτε επαναλαμβάνουν ολόκληρη τη λέξη
- «Απομόνωση ευρύτερων μονάδων». Οι απαντήσεις των παιδιών αφορούν ευρύτερες μονάδες (π.χ. συλλαβές)
- «Απομόνωση αρχικού φωνήματος». Τα παιδιά έχουν επίγνωση της φωνημικής δομής των λέξεων και δίνουν σωστές απαντήσεις.

Γραφοφωνημική αντιστοιχίση

- «Αδυναμία γραφοφωνημικής αντιστοιχίσης». Τα παιδιά αδυνατούν να ταυτίσουν το αρχικό φώνημα των λέξεων με το αντίστοιχο γράφημα
- «Μερική γραφοφωνημική αντιστοιχίση». Ταυτίζουν μερικά μόνο φωνήματα με τα αντίστοιχα γραφήματα
- «Γραφοφωνημική αντιστοιχίση». Ταυτίζουν όλα τα φωνήματα με τα αντίστοιχα γραφήματα

Δοκιμασία 4. Παραγωγή λίστας

Για την γραπτή παραγωγή επελέγη ο λιγότερο απαιτητικός κειμενικός τύπος της λίστας, καθώς η σύνταξή της προϋποθέτει απλώς την παράθεση μεμονωμένων λέξεων που συνδέονται με συγκεκριμένα αντικείμενα (Zecker 1999). Άλλωστε, δεν είναι τυχαίο ότι η λίστα αποτελεί οντογενετικά την αρχική μορφή γραπτού λόγου (Halliday 1996).

Η κατηγοριοποίηση των παραγωγών των παιδιών στηρίχτηκε σε προηγούμενα μοντέλα κατηγοριοποίησης γραπτών παραγωγών και δομείται με βάση το βαθμό εμπλοκής των παιδιών με το αλφαβητικό σύστημα (π.χ. Temple et al. 1993, Gorman & Brooks 1996, Στελλάκης 2005).

- «Αδυναμία γραπτής αναπαράστασης/ ζωγραφιά». Οι γραπτές παραγωγές που κατατάσσονται στην κατηγορία αυτή περιέχουν μόνο ζωγραφικές αναπαραστάσεις των αντικειμένων.
- «Γραμμική/κυκλική επαναλαμβανόμενη γραφή (scribbles)». Οι παραγωγές των παιδιών μοιάζουν περισσότερο με χειρονομία γραφής και περιλαμβάνουν επαναλαμβανόμενες κλειστές καμπύλες ή ευθεία τμήματα. (De Goses & Martlew 1983, Kamii & Manning 1999).
- «Ψευδογράμματα». Στην κατηγορία αυτή τα γραπτά αποτελούνται από γραπούς χαρακτήρες που μοιάζουν με αποδεκτά γράμματα, γεωμετρικά σχήματα και μικρά σχέδια.
- «Τυχαία αποδεκτά γράμματα». Τα γραπτά των παιδιών απαρτίζονται από γράμματα του αλφάβητου, συνήθως κεφαλαία, διατεταγμένα με τυχαίο τρόπο. Σημαντικό στοιχείο της κατηγορίας αυτής είναι ότι η πλειοψηφία των χρησιμοποιούμενων γραμμάτων προέρχεται από το όνομα του κάθε παιδιού.
- «Αρχικό γράμμα». Τα παιδιά είτε γράφουν μόνο το πρώτο γράμμα της λέξης, παραλείποντας τα υπόλοιπα γράμματα είτε γράφουν το αρχικό γράμμα της λέξης σωστά και στη συνέχεια συμπληρώνουν τη λέξη με τυχαία γράμματα.

- «Συλλαβική γραφή». Τα παιδιά γράφουν ένα γράμμα για κάθε συλλαβή. Συνήθως από τα δύο δομικά τμήματα της συλλαβής γράφουν το αρχικό (σύμφωνο) και παραλείπουν το τελικό τμήμα (φωνήεν). Για παράδειγμα γράφουν ΚΛΘ για τη λέξη «καλάθι».
- «Κάποια γράμματα». Τα παιδιά γράφουν μερικά μόνο από τα γράμματα της λέξης. Για παράδειγμα γράφουν ΜΞΛΑΡΗ για τη λέξη «μαξιλάρι», ΚΒΕΤΑ για τη λέξη «κουβέρτα».
- «Ολοκληρωμένη αλφαβητική γραφή». Στα γραπτά αυτής της κατηγορίας τα φωνήματα που απαρτίζουν την κάθε λέξη ταυτίζονται ένα προς ένα με το αντίστοιχο γράμμα. Τα παιδιά γράφουν όλα τα φωνήματα των λέξεων αλλά δεν έχουν κατακτήσει ακόμη τους ορθογραφικούς κανόνες που διέπουν το γραπτό λόγο.

Σε περιπτώσεις που κάποια παιδιά χρησιμοποιούν για την δημιουργία της λίστας τους γραπτά σύμβολα που ανήκουν σε διαφορετικές κατηγορίες γραφής λαμβάνεται υπόψη η πιο ώριμη παραγωγή και το γραπτό κατατάσσεται στην ανώτερη κατηγορία.

Οι αναγνώσεις των παιδιών κατηγοριοποιήθηκαν σύμφωνα με μια τροποποιημένη εκδοχή των κατηγοριών ανάγνωσης των Sulzby (1985) και Ehri (1998). Κριτήριο κατηγοριοποίησης αποτέλεσε ο βαθμός εμπλοκής των παιδιών με το αλφαβητικό σύστημα. Οι κατηγορίες ανάγνωσης είναι:

- «Άρνηση ανάγνωσης». Τα παιδιά αδυνατούν να διαβάσουν ακόμα κι αν έχουν γράψει κάποια γράμματα.
- «Περιγραφή». Τα παιδιά περιγράφουν τα αντικείμενα που έχουν αποτυπώσει στο χαρτί. Τα παιδιά που κάνουν περιγραφή τις συνήθως έχουν ζωγραφίσει τα αντικείμενα της λίστας.
- «Προσοποιητή ανάγνωση». Τα παιδιά προσποιούνται ότι διαβάζουν όσα έχουν γράψει. Η συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μοιάζει με αυτή των έμπειρων αναγνωστών, καθώς δείχνουν με το δάκτυλο αυτά που 'διαβάζουν' προσπαθώντας να συσχετίσουν τα τμήματα των λέξεων που έγραψαν με αυτά που εκφωνούν (Sulzby 1985).
- «Συλλαβική ανάγνωση». Τα παιδιά έχουν κατανοήσει ότι τα γραφηματικά στοιχεία που χρησιμοποιήσαν αντιστοιχούν σε δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου. Κατά την ανάγνωση των λέξεων είναι εμφανής η προσπάθειά τους να ταυτίσουν κάθε γραπτό σύμβολο (τυχαίο γράμμα, παύλα κτλ) με μια συλλαβή (π.χ. γράφουν Η Η Η Η Η και διαβάζουν «βι-βλι-ο-θη-κη»).
- «Μερική αλφαβητική ανάγνωση». Σε αυτή την κατηγορία ανάγνωσης τα παιδιά χωρίζουν τις λέξεις στους εμφανέστερους γι' αυτά ήχους και αναγνωρίζουν την ταυτότητα αυτών των ήχων στις λέξεις (Ehri 1998). Διαβάζουν λοιπόν τις λέξεις διαμορφώνοντας μερικές αλφαβητικές συνδέσεις ανάμεσα σε ένα ή περισσότερα γράμματα των γραπτών λέξεων και στους ήχους που ανιχνεύουν κατά την προφορά τους.
- «Ολοκληρωμένη αλφαβητική ανάγνωση». Τα παιδιά διαβάζουν τις λέξεις που έγραψαν διαμορφώνοντας πλήρεις συνδέσεις ανάμεσα στα γράμματα που βλέπουν στη γραπτή λέξη και στα φωνήματα που εντοπίζουν κατά την προφορά της (Ehri 1998).

Η κατηγοριοποίηση των επιδόσεων των παιδιών σε όλες τις δοκιμασίες έγινε από δύο ανεξάρτητους ερευνητές με βαθμό συμφωνίας 98,4%.

3. Αποτελέσματα

Παρακάτω εκτίθενται αναλυτικά ορισμένα από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των επιδόσεων των 114 παιδιών στις επιμέρους δοκιμασίες. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό πακέτο SPSS (Έκδοση 14).

Συλλαβική και φωνημική επίγνωση

Η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων της δεύτερης δοκιμασίας έδειξε ότι το σύνολο σχεδόν των υποκειμένων (95,6%) της έρευνας διαθέτει ικανότητες συλλαβικής κατάταξης. Το υψηλό ποσοστό οφείλεται στο ότι οι συλλαβές αντιστοιχούν σε διακριτές μονάδες του αρθρωμένου λόγου, με αποτέλεσμα να είναι εύκολα αντιληπτές και αναγνωρίσιμες (Wagner & Torgesen 1987). Ενδεχομένως ο έλεγχος με πιο περίπλοκες διαδικασίες θα μείωνε τα ποσοστά επιτυχίας, χωρίς όμως να αναιρείται το ότι η συνειδητοποίηση της συλλαβικής δομής των λέξεων κατακτάται εύκολα από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Lonigan et al. 2000).

Αντίθετα, τα αποτελέσματα της τρίτης δοκιμασίας (ικανότητα απομόνωσης του αρχικού φωνήματος) έδειξαν ότι η απομόνωση του αρχικού φωνήματος είναι μια ιδιαίτερα απαιτητική ικανότητα και η κατάκτηση της δυσκολεύει τα παιδιά. Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων, μόλις το 29,8% των υποκειμένων της έρευνας έχει την ικανότητα να απομονώνει το αρχικό φώνημα των λέξεων. Περισσότερα από τα μισά υποκείμενα (53,5%) προβαίνουν στην απομόνωση ευρύτερων από το φώνημα μονάδων (συλλαβές). Για παράδειγμα, θεωρούν ότι το αρχικό φώνημα της λέξης *Νέμο* είναι το /νε/, της λέξης *Πεντάμορφη* το /πε/ κ.α. Το υπόλοιπο 16,7% των υποκειμένων αδυνατεί να απομονώσει το αρχικό φώνημα των λέξεων και δίνει ασαφείς και «μη αναμενόμενες» απαντήσεις όπως: *Νέμο* αρχίζει από «Νέμο», *Δεινόσαυρος* αρχίζει από «Τέρας» κ.ά.

Η δυσκολία φωνημικής επίγνωσης είναι αναμενόμενη, σύμφωνα και με όλα τα ερευνητικά αποτελέσματα (π.χ. Liberman & Liberman 1990), εφόσον τα φωνήματα είναι αφηρημένες γλωσσικές μονάδες μη άμεσα διακριτές. Επιπλέον τα φωνήεντα συμπεφέρονται με τα σύμφωνα, με αποτέλεσμα, να δημιουργείται η εντύπωση ότι αποτελούν μια ενιαία μονάδα, τη συλλαβή. Αυτό καταδεικνύεται και από το γεγονός ότι τα παιδιά που προέβησαν στη διάκριση ευρύτερων από το φώνημα μονάδων έχουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται ως διαφορετικές φωνολογικές μονάδες τις συλλαβές.

Ένας όμως ακόμη παράγοντας που μπορεί να δυσχεραίνει την προσπάθεια των παιδιών να απομονώσουν το αρχικό γράμμα των λέξεων είναι το όνομα των γραμμάτων, ιδιαίτερα των συμφώνων. Όταν για παράδειγμα τα παιδιά έχουν μάθει ότι το όνομα του συμβόλου /τ/ είναι /ταυ/, είναι δύσκολο να το ταυτίσουν όταν π.χ. συναντούν την εμφάνιση /τ/ /α/. Τα παιδιά δεν αντιμετωπίζουν τα φωνήεντα ως ξε-

χωριστές μονάδες, αλλά τα παραλείπουν όταν προηγείται σύμφωνο, στο όνομα του οποίου περιλαμβάνεται και ένα φωνήεν. Στο αίτημα μας λοιπόν να απομονώσουν το αρχικό φώνημα της λέξης *Tarzán* ή της λέξης *Τίγρης* είναι λογικό να δίνουν απαντήσεις του τύπου «Αρχίζει από /τα/» ή «Αρχίζει από /τι/», αντιμετωπίζοντας το αρχικό σύμφωνο και το ακόλουθο φωνήεν ως ένα μοναδικό φώνημα. Ωστόσο τα ίδια παιδιά διεκπεραιώνουν με ευκολία το αντίστοιχο αίτημα για λέξεις που αρχίζουν από φωνήεν, το οποίο όμως συμπίπτει με συλλαβή, όπως π.χ. το φώνημα /α/ από τη λέξη *Αλαντίν*.

Συγκρίνοντας τις επιδόσεις των παιδιών στη συλλαβική (Δοκιμασία 2) και την επίγνωση του αρχικού φωνήματος (Δοκιμασία 3) διαπιστώνουμε ότι ενώ η συντριπτική πλειοψηφία (95,6%) των υποκειμένων έχει κατακτήσει την ικανότητα συλλαβικής κατάτμησης, μόνο το 29,8% έχει την ικανότητα να απομονώνει το αρχικό φώνημα των λέξεων. Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με πλήθος άλλων ερευνών (Adams 1990, Treiman 1992, Seymour & Evans 1992, Lonigan et al. 1998, Παντελιάδου 2001) που υποστηρίζουν ότι η φωνολογική επίγνωση μπορεί να διακριθεί σε δύο επίπεδα, τη συλλαβική και τη φωνημική επίγνωση, από τις οποίες φαίνεται ότι η πρώτη αναπτύσσεται πολύ νωρίτερα σε σχέση με τη δεύτερη. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την πολύ χαμηλή φωνημική επίγνωση που επιδεικνύουν τα προνήπια. Επομένως, η απάντηση στο ερώτημα αν η συλλαβική επίγνωση κατακτάται από τα παιδιά πριν από τη φωνημική επίγνωση είναι θετική.

Όσον αφορά τη γραφοφωνημική αντιστοίχιση (Δοκιμασία 3) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 31,6% των υποκειμένων δεν καταφέρνουν να ταυτίσουν τα φωνήματα με τα αντίστοιχα γραφήματα, ενώ το 55,3% του δείγματος έχει κατακτήσει την ικανότητα γραφοφωνημικής αντιστοίχισης.

Το 13,2% των υποκειμένων που κατατάχτηκαν στην κατηγορία της μερικής γραφοφωνημικής αντιστοίχισης δεν γνώριζε όλα τα γράμματα και μπορούσε να ταυτίσει μερικά μόνο φωνήματα με τα αντίστοιχα γραφήματα. Το σημαντικό όμως είναι ότι τα παιδιά αυτά αναγνώριζαν κυρίως τα γράμματα που προέρχονταν από το όνομά τους ή που είχαν μάθει μέσα από διαφορετικές καθημερινές πρακτικές. Αξίζει να σημειώσουμε ότι κάποια παιδιά, όταν δεν ήξεραν πώς γράφεται το αρχικό φώνημα μιας λέξης, έβρισκαν το σωστό τίτλο για κάθε παραμύθι αναγνωρίζοντας άλλα γράμματα της λέξης, πέραν του αρχικού.

Παραγωγή λίστας: Γνώσεις για το γραπτό λόγο

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης (Δοκιμασία 4) έδειξαν ότι τα υποκείμενα της έρευνας έχουν κατακτήσει ήδη σημαντικές γνώσεις για την επικοινωνιακή λειτουργία και για τις συμβάσεις του γραπτού λόγου (γραμματικότητα, διάταξη και φορά της γραφής, διάκριση ζωγραφιάς-γραφής, διάκριση των λέξεων μεταξύ τους κ.ο.κ.)

Αναλυτικότερα, το σύνολο σχεδόν των παιδιών (95,6%) έχει κατανοήσει τη συμβατική φορά της γραφής, ότι δηλαδή γράφουμε από αριστερά προς δεξιά. Μόνο δύο υποκείμενα (1,8%) έγραψαν χρησιμοποιώντας άστατη φορά (οι λέξεις γράφονται σε διάφορα σημεία της σελίδας χωρίς να ακολουθείται μια συγκεκριμένη φορά γραφής)

και άλλα δυο υποκείμενα (1,8%) έγραψαν με φορά βουστροφροδόν (τα παιδιά γράφουν από αριστερά προς τα δεξιά και όταν φτάνουν στο τέλος της γραμμής συνεχίζουν από δεξιά προς αριστερά), και διακρίνουν τη ζωγραφιά από τη γραφή. Ακόμα και ένα προνήπιο, το οποίο επέλεξε να ζωγραφίσει και όχι να γράψει τα αντικείμενα της λίστας, είχε κατανοήσει ότι αυτό που έκανε δεν ήταν γραφή αλλά ζωγραφική. Επίσης, στο αίτημά μας για ανάγνωση δεν απάντησε «έγραψα» αλλά «είπα» και στη συνέχεια κατονόμασε τα αντικείμενα που είχε ζωγραφίσει.

Στα γραπτά που οι ζωγραφίες συνυπάρχουν με τη γραφή, αυτές λειτουργούν κάποιες φορές επεξηγηματικά στις γραπτές λέξεις. Κυρίως τα παιδιά που δεν χρησιμοποιούν κάποιες αλφαβητικές αρχές (γράφουν με ψευδογράμματα, γραμμική επαναλαμβανόμενη γραφή ή τυχαία αποδεκτά γράμματα) αναπαριστούν και ζωγραφικά τα αντικείμενα, προκειμένου να καταστήσουν αυτό που έγραψαν περισσότερο κατανοητό στους άλλους. Χρησιμοποιούν δηλαδή συνειδητά δύο διαφορετικά σημειωτικά συστήματα (ζωγραφιά και γραφή) για να εκφράσουν τα ίδια πράγματα. Ωστόσο, στα περισσότερα γραπτά των παιδιών, οι ζωγραφίες που υπάρχουν λειτουργούν μάλλον διακοσμητικά. Στο σύνολό τους οι προσπάθειες αυτές των παιδιών αποτελούν γνήσιες όψεις της ανάπτυξης του γραμματισμού, καθώς οι μη συμβατικές γραπτές παραγωγές και αναγνώσεις των παιδιών δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως απουσία γραφικής ή αναγνωστικής ικανότητας αλλά ως αναδυόμενη παρουσία, ως «προδρομικές ρίζες» (Goodman, 1980).

Το 78,1% (N=89) των υποκειμένων έχει κατανοήσει τις ειδικές συμβάσεις που διέπουν το συγκεκριμένο κειμενικό τύπο (κάθετη διάταξη των λέξεων ή των αντικειμένων για τα παιδιά που δεν χρησιμοποιούν αλφαβητικές στρατηγικές). Μόνο 25 υποκείμενα (21,9%) δεν κατατάσσουν κάθετα τα αντικείμενα της λίστας, προτιμώντας να γράψουν τις λέξεις τη μια δίπλα στην άλλη μέχρι να γεμίσουν τη σειρά και συνεχίζουν με τον ίδιο τρόπο στην επόμενη σειρά. Αξίζει όμως να σχολιάσουμε τις στρατηγικές που εφαρμόζουν προκειμένου να καταστήσουν διακριτές τις λέξεις μεταξύ τους, μια και δεν φαίνεται να έχει κατακτηθεί ακόμα ο συμβατικός κανόνας του κενού ανάμεσα στις λέξεις. Η πιο συχνά εμφανιζόμενη τακτική στα γραπτά των παιδιών είναι η χρήση της παύλας ή της τελείας ανάμεσα στις λέξεις, ενώ υπάρχουν και παιδιά που για να χωρίσουν τη μια λέξη από την άλλη βάζουν τις λέξεις σε κύκλο ή γράφουν την κάθε λέξη με διαφορετικό χρώμα.

Οι γραπτές παραγωγές των παιδιών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα περιλαμβάνουν ζωγραφίες, ψευδογράμματα, σειρές τυχαίων γραμμάτων μέχρι και ολοκληρωμένη αλφαβητική γραφή, ενώ μόνο ένα υποκείμενο ζωγράφησε τα αντικείμενα της λίστας. Η πλειοψηφία των παιδιών (43,9%) γράφει με τυχαία αποδεκτά γράμματα. Λίγα είναι τα παιδιά (2,6%) που βρίσκονται στη φάση της γραμμικής επαναλαμβανόμενης γραφής και το 2,6% ανήκει στη φάση των ψευδογραμμάτων).

Από τα παραπάνω ποσοστά διαπιστώνουμε ότι τα μισά παιδιά του δείγματος προτίμησαν μορφές γραψίματος που μοιάζουν με συμβατική γραφή, αλλά τα σύμβολα που χρησιμοποιούν δεν αντιστοιχούν σε δομικές μονάδες (συλλαβές ή φωνήματα).

Τα παιδιά που χρησιμοποιούν συλλαβική γραφή αποτελούν το 30,7% του συνολικού δείγματος. Στη φάση της συλλαβικής γραφής τα υποκείμενα είτε γράφουν ένα

σύμβολο, ένα ψευδόγραμμα ή ένα τυχαίο γράμμα για κάθε συλλαβή, είτε γράφουν το αρχικό γράμμα της κάθε συλλαβής (γράφουν συνήθως το σύμφωνο της κάθε συλλαβής και παραλείπουν το φωνήεν που ακολουθεί. Το γεγονός ότι το 30,7% του συνολικού δείγματος γράφει με συλλαβικό τρόπο καταδεικνύει βέβαια την ευκολία των παιδιών στη συλλαβική κατάκτηση, αλλά και τη σημασία της συλλαβής στην πορεία των παιδιών προς την κατάκτηση της γραφής. Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών (Kamii & Mapping 1999, Martins & Silvia 2001) που υπογραμμίζουν τη σημαντική συμβολή του συλλαβικού τρόπου γραφής στην πορεία των παιδιών προς την κατάκτηση του συμβατικού τρόπου γραφής.

Παραγωγή λίστας: γνώσεις για την ανάγνωση

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των αναγνώσεων που πραγματοποίησαν τα υποκείμενα της έρευνας δείχνουν ότι το σύνολο των παιδιών έχει συνειδητοποιήσει ότι η γραφή αποτελεί είδος αναπαράσταση του προφορικού λόγου και δέχονται με προθυμία να διαβάσουν αυτά που έγραψαν. Ακόμα και τα παιδιά που δεν ξέρουν ακόμα να διαβάζουν έχουν αποκτήσει αξιόλογες γνώσεις για τις συμβάσεις της ανάγνωσης, όπως π.χ. ότι διαβάζουμε από αριστερά προς τα δεξιά.

Μόνο ένα παιδί (0,9%) αρνήθηκε να διαβάσει αυτά που είχε γράψει λέγοντας ότι δεν ξέρει να διαβάζει και ένα άλλο αρκέστηκε στην περιγραφή των αντικειμένων της λίστας, τα οποία τα είχε ζωγραφίσει. Η πλειοψηφία των παιδιών (48,2%) πραγματοποίησε προσποιητή ανάγνωση, κατονομάζοντας, στην ουσία, τα αντικείμενα που θυμόταν ότι είχε γράψει. Αν και οι αναγνώσεις τους δεν ακολουθούν τη συμβατική αντιστοιχία μεταξύ των δομικών μονάδων του γραπτού και του προφορικού λόγου, είναι έκδηλη η προσπάθειά τους να εξασφαλίσουν μια συμμετρία ανάμεσα σε αυτό που έχουν γράψει και σε αυτό που διαβάζουν. Τα υπόλοιπα υποκείμενα του δείγματος φαίνεται να έχουν κατανοήσει ότι αυτά που έγραψαν αντιστοιχούν σε δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου και κατά την ανάγνωση χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές προκειμένου να κάνουν τις κατάλληλες συνδέσεις. Έτσι, το 12,3%, παρότι βρίσκεται σε πρώιμες φάσεις γραφής (για τη γραφή της λίστας χρησιμοποιεί σύμβολα, ψευδογράμματα και τυχαία αποδεκτά γράμματα) και δεν κάνει γραφοφωνημικές αντιστοιχίσεις, πραγματοποίησε συλλαβική ανάγνωση. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες είναι οι στρατηγικές που χρησιμοποίησαν τα παιδιά προκειμένου να πραγματοποιήσουν συλλαβική ανάγνωση όταν το πλήθος των γραπτών συμβόλων που είχαν γράψει υπερέβαινε το πλήθος των συλλαβών της λέξης. Για παράδειγμα, όταν σε κάποιες από τις λέξεις τις λίστας είχαν γράψει περισσότερα γραπτά σύμβολα από αυτά που θα αντιστοιχούσαν στα συλλαβικά τμήματα της λέξης, είτε επαναλάμβαναν κάποιες συλλαβές δύο φορές έτσι ώστε να εξασφαλίσουν μια συμμετρία ανάμεσα στις συλλαβές που πρόφεραν και σε αυτά που είχαν γράψει (Π.χ. κάποιο παιδί για τη λέξη *κρεβατάκι* είχε γράψει έξι γραπτά σύμβολα: *nnEnO_* όταν λοιπόν διάβασε τη λέξη είπε: «κρε-βα-τα-τα-κι-ι») είτε χρησιμοποιούσαν σύμβολα όπως τελείες και παύλες για να διαχωρίσουν τα πλεονάζοντα γραπτά σύμβολα από την υπόλοιπη λέξη).

Τα υπόλοιπα παιδιά έκαναν μερικές ή ολοκληρωμένες αλφαβητικές συνδέσεις κατά την ανάγνωση της λίστας. Το 33,3% πραγματοποίησε μερικά αλφαβητικά ανάγνωση και το 4,4% κατατάχτηκε στην κατηγορία της ολοκληρωμένης αλφαβητικής ανάγνωσης.

Σχέσεις ανάμεσα σε γραφή και ανάγνωση

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της τέταρτης δοκιμασίας έδειξε επίσης ότι η γραφή και η ανάγνωση δεν είναι δύο ξεχωριστές ικανότητες που εξελίσσονται η μια ανεξάρτητα από την άλλη. Όπως έδειξε ο υπολογισμός του συντελεστή συσχέτισης Spearman, ο δείκτης συσχέτισης για την ικανότητα γραφής και ανάγνωσης είναι $r_{ho}=0,899$ με $p=0,000$ και $df=112$. Μπορούμε λοιπόν να ισχυριστούμε ότι ανάμεσα στη γραφή και στην ανάγνωση υπάρχει ισχυρή συσχέτιση.

Η παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώνεται και από τον πίνακα 1 που δείχνει ότι τα παιδιά που παρουσιάζουν ωριμότερες επιδόσεις στη γραφή έχουν αντίστοιχα ωριμότερες επιδόσεις και στην ανάγνωση, ενώ τα παιδιά που έχουν χαμηλές επιδόσεις στη γραφή έχουν χαμηλές επιδόσεις και στην ανάγνωση.

Πίνακας 1

Επιδόσεις στη γραφή και την ανάγνωση

	Άρνηση		Περιγραφή		Προσποιητή		Συλλαβική		Μερική		Ολοκληρ. αλφαβητική		Σύνολο Αλφαβητ.	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	
Ζωγραφιά	0	0	1	0,9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Γραμμική επαν/νόμηση	0	0	0	0	3	2,6	0	0	0	0	0	0	0	3
Ψευδογρά/τα	0	0	0	0	3	2,6	0	0	0	0	0	0	0	3
Τυχαία αποδεκτά	1	0,9	0	0	48	42,1	0	0	1	0,9	0	0	0	50
Αρχικό	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1,8	0	0	0	2
Συλλαβική	0	0	0	0	1	0,9	14	12,3	20	17,5	0	0	0	35
Κάποια γράμματα	0	0	0	0	0	0	0	0	15	13,2	0	0	0	15
Ολοκληρ. αλφαβητική	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	4,4	0	5
Σύνολο	1	0,9	1	0,9	55	48,2	14	12,3	38	33,3	5	4,4	0	114

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η γραφή και η ανάγνωση δεν αναπτύσσονται ανεξάρτητα η μία από την άλλη αλλά είναι δύο αμοιβαία υποστηριζόμενες διαδικασίες που αναπτύσσονται ταυτόχρονα (Miller 2000, Clay 2001). Το συμπέρασμα αυτό συνάδει με τη θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού που αντιμετωπίζει την ανάγνωση

ση και τη γραφή ως αλληλένδετες και συμπληρωματικές όψεις της γλώσσας (Παπούλια-Τζελέπη 2001, Stratton 1996). Η εφαρμογή της παραπάνω θεωρητικής προσέγγισης στην εκπαιδευτική πράξη συνεπάγεται παράλληλη διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης σε αντίθεση με την για χρόνια παγιωμένη τακτική σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία της γραφής λάμβανε χώρα μόνο όταν είχε κατακτηθεί η ανάγνωση. Εξάλλου, πρόσφατη μελέτη (Abadiano & Turner 2001) για τη διδακτική αξιοποίηση της αλληλεπιδραστικής σχέσης γραφής και ανάγνωσης έδειξε ότι μέσα από μια τέτοια προσέγγιση ευνοείται και προάγεται η ανάπτυξη και των δύο ικανοτήτων.

Φωνολογική επίγνωση και γραφή/ανάγνωση

Σε ό,τι αφορά τη σχέση της γραφής και της ανάγνωσης με την ικανότητα απομόνωσης του αρχικού φωνήματος των λέξεων τα αποτελέσματα του Spearman r τεστ έδειξαν ότι η σχέση τόσο της γραφής ($r=0,673$ p -value=0,000) όσο και της ανάγνωσης με την ικανότητα απομόνωσης του αρχικού φωνήματος είναι στατιστικά σημαντική ($r=0,672$ p -value=0,000). Η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης ανάμεσα στις υπό μελέτη μεταβλητές σημαίνει ότι τα υποκείμενα που βρίσκονται σε ώριμες φάσεις γραφής και ανάγνωσης παρουσιάζουν ώριμες επιδόσεις και στην απομόνωση του αρχικού φωνήματος και αντίστροφα.

Τα αποτελέσματα του τεστ Spearman r έδειξαν ότι η σχέση της ικανότητας γραφοφωνημικής αντιστοίχισης τόσο με τη γραφή ($r=0,551$ p -value=0,000) όσο και με την ανάγνωση ($r=0,613$ p -value=0,000) είναι στατιστικά σημαντική. Ο υψηλός δείκτης συσχέτισης μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών δείχνει ότι τα υποκείμενα που κατάρχτηκαν σε ώριμα επίπεδα γραφής και ανάγνωσης παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στη γραφοφωνημική αντιστοίχιση και αντίστροφα. Το συμπέρασμα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τα πορίσματα πρόσφατων μελετών (Good et al. 2001, Cardoso-Martins et al. 2002) που έδειξαν ότι η αναγνώριση των γραμμάτων συσχετίζεται σημαντικά με την ανάγνωση λέξεων καθώς βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν τη σχέση του γράμματος με τον ήχο τον οποίο αναπαριστά και να συνειδητοποιήσουν τη συμβολική λειτουργία των γραμμάτων στο γραπτό λόγο.

Ενώ η ύπαρξη σχέσης μεταξύ της φωνημικής επίγνωσης τόσο με την ανάγνωση όσο και με τη γραφή αποτελεί κοινή παραδοχή για τους περισσότερους ερευνητές, δεν υπάρχει σύγκλιση των απόψεων αναφορικά με την αιτιακή κατεύθυνση της σχέσης αυτής. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συγκλίνουν με την άποψη των ερευνητών (Ball & Blachman 1991, Wimmer et al. 1991, Lundberg 1998, Maki et al. 2001) που προσβέουν ότι η σχέση της φωνημικής επίγνωσης με την ανάγνωση και τη γραφή δεν είναι μονοκατευθυνόμενη αλλά αμφίδρομη. Δηλαδή τα παιδιά που κινούνται σε υψηλά επίπεδα φωνημικής επίγνωσης αναμένεται να έχουν υψηλές επιδόσεις στην ανάγνωση και τη γραφή, αλλά και όσο καλύτερες είναι οι επιδόσεις στην ανάγνωση και τη γραφή τόσο καλύτερο θα είναι και το επίπεδο της φωνημικής επίγνωσης.

4. Επίδραση της συστηματικής άσκησης στις επιδόσεις των παιδιών

Το δεύτερο ζητούμενό μας ήταν να διερευνήσουμε κατά πόσο οι επιδόσεις των παιδιών της ομάδας Β (εφαρμόζονται σχολικού τύπου πρακτικές) υπερτερούν των επιδόσεων της ομάδας Α (οι νηπιαγωγοί υιοθετούν πρακτικές αναδυόμενου γραμματισμού). Εφαρμόσαμε το κριτήριο Mann-Whitney (U) για να διαπιστώσουμε εάν οι τυχόν διαφορές ανάμεσα στις επιδόσεις των δύο ομάδων είναι στατιστικά σημαντικές.

Τα αποτελέσματα του Mann-Whitney τεστ αναφορικά με τις επιδόσεις των υποκειμένων της ομάδας Α και της ομάδας Β έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις επιδόσεις των προνηπίων των δύο ομάδων στη διάκριση αριθμών-γραμμάτων (p -value= 0,04 < 0,05 με $Z = -2,048$) και στη γνώση της γραφής του ονόματος (p -value= 0,023 < 0,05 με $Z = -2,281$). Η μέση αξιολόγηση στην ικανότητα διάκρισης αριθμών-γραμμάτων και στην ικανότητα γραφής του ονόματος ήταν υψηλότερη για τα προνήπια της ομάδας Β (Μ.Α.=24,59 και Μ.Α.=25,09 αντίστοιχα) σε σχέση με τα προνήπια της ομάδας Α (Μ.Α.=18,46 και Μ.Α.=18,10 αντίστοιχα).

Ενώ η διαφορά των δύο ομάδων στην ικανότητα γραφής του ονόματος είναι στατιστικά σημαντική για τα προνήπια, δεν ισχύει το ίδιο για τα νήπια της ομάδας Α και της ομάδας Β. Δηλαδή, παρότι τα νήπια της ομάδας Β παρουσιάζουν ωριμότερες επιδόσεις στη γραφή του ονόματος σε σχέση με τα νήπια της ομάδας Α, η διαφορά των δύο ομάδων δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Όσον αφορά την ικανότητα συλλαβικής κατάτμησης, απομόνωσης αρχικού φωνήματος, γραφοφωνημικής αντιστοίχισης, γραφής και ανάγνωσης τα αποτελέσματα του Mann-Whitney τεστ έδειξαν ότι τα υποκείμενα της ομάδας Β έχουν λίγο καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τα υποκείμενα της ομάδας Α. Ωστόσο η διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες δεν είναι σε καμία περίπτωση στατιστικά σημαντική ούτε για τα προνήπια ούτε για τα νήπια.

Το προβάδισμα των προνηπίων στις ομάδες Β στη γραφή του ονόματος ήταν αναμενόμενο, εφόσον στα νηπιαγωγεία αυτής της ομάδας οι νηπιαγωγοί ακολουθούσαν πρακτικές σχολικού τύπου (σωστή γραφή του ονόματος), έχοντας αναγάγει σε βασικό τους μέλημα την προετοιμασία των παιδιών για το δημοτικό σχολείο.

Η ιδιαίτερη έμφαση στη σωστή γραφή του ονόματος αποτυπώνεται και στον αρχικό διαταγμό κάποιων παιδιών της ομάδας Β να γράψουν το όνομά τους στη λίστα χωρίς να το κοιτάζουν από την κάρτα. Όταν τους ζητήθηκε να γράψουν το όνομά τους στη λίστα (ώστε η αρκούδα, που ήταν ο παραλήπτης, να ξέρει ποιο παιδί έχει γράψει τη λίστα), μας ζήτησαν την κάρτα με το όνομά τους για να το γράψουν «σωστά». Όταν τα ενθαρρύναμε να γράψουν το όνομά τους όπως μπορούσαν, χωρίς τη βοήθεια της κάρτας, το έκαναν με ιδιαίτερη προσοχή προκειμένου, όπως έλεγαν τα ίδια: «Να μην κάνουν κανένα λάθος». Το γεγονός ότι τα παιδιά ήξεραν να γράφουν το όνομά τους αλλά προτιμούσαν να το αντιγράψουν από την κάρτα τους για να έχουν τη βεβαιότητα ότι θα το γράψουν σωστά αποτελεί ένδειξη ότι στα συγκεκριμένα νηπιαγωγεία η γραφή του ονόματος με τρόπο διαφορετικό από το συμβατικό δεν είναι αποδεκτή και χαρακτηρίζεται λανθασμένη.

Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των επιδόσεων της ομάδας Α και της ομάδας Β έδειξαν ότι η διδασκαλία μεμονωμένων δεξιοτήτων και η συστηματική άσκηση πάνω στον αλφαβητικό κώδικα δεν συνεπάγονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις περισσότερες από τις ικανότητες των δύο ομάδων, παρά μόνο στα προνήπια. Φαίνεται λοιπόν ότι η συστηματική διδασκαλία των γραμμάτων του αλφάβητου και των αριθμών, καθώς και η έμφαση στην εκμάθηση του ονόματος, που αποτελούσαν πάγια εκπαιδευτικά πρακτικά των νηπιαγωγών της ομάδας Β, είχε ως αποτέλεσμα τα προνήπια της ομάδας αυτής να έχουν καλύτερες επιδόσεις από τα προνήπια της ομάδας Α. Το γεγονός όμως, ότι η διαφορά στις επιδόσεις αναφορικά με γνώση του ονόματος δεν είναι στατιστικά σημαντική ανάμεσα στα νήπια των δύο ομάδων δείχνει ότι νήπια της ομάδας Α, τα οποία δε διδάσκονται συστηματικά τις συγκεκριμένες δεξιότητες, παρουσιάζουν εξίσου ώριμες επιδόσεις με τα νήπια της ομάδας Β.

Ενώ λοιπόν θα ήταν αναμενόμενο τα παιδιά της ομάδας Β, έχοντας ασκηθεί συστηματικά πάνω στους κανόνες που διέπουν τον αλφαβητικό κώδικα, να έχουν καλύτερες επιδόσεις από τα παιδιά της ομάδας Α, που δεν είχαν δεχτεί ρητή και συστηματική διδασκαλία, κάτι τέτοιο δεν επιβεβαιώθηκε από τη συγκεκριμένη έρευνα.

5. Συμπεράσματα και συζήτηση

Η διερεύνηση συγκεκριμένων γνώσεων (συλλαβική κατάτμηση, φωνημική επίγνωση κ.ά.) που συνδέονται με την ανάγνωση και γραφή στο νηπιαγωγείο μέσα από δοκιμασίες προσαρμοσμένες στις αρχές του αναδυόμενου γραμματισμού παρουσιάζει ενδιαφέρον για δύο αλληλένδετους λόγους: Ο δεσπόζων σχολικός γραμματισμός στο νηπιαγωγείο, αφενός, δεν μπορεί εύκολα να απαλλαγεί από τις αντιλήψεις της παραδοσιακής διδασκαλίας αποσπασματικών δεξιοτήτων φωνημικής επίγνωσης, γραφοφωνημικής αντιστοίχισης κ.ο.κ., αφετέρου, δεν λαμβάνει υπόψη του τις γνώσεις αναδυόμενου γραμματισμού που κατακτούν τα παιδιά μέσα από μη σχολικά δομημένες πρακτικές γραμματισμού.

Έτσι, οι δοκιμασίες που αποτέλεσαν το ερευνητικό εργαλείο αποδείχτηκαν ιδιαίτερα αποτελεσματικές για το σκοπό για τον οποίο κατασκευάστηκαν, δηλαδή την άντληση «συμπεριφορών» που εκφράζουν ικανότητες συνδεδεμένες με τον δεσπόζοντα σχολικό γραμματισμό. Η ευκολία εφαρμογής τους σε ένα ευρύ δείγμα και η ανταπόκριση από την πλευρά των παιδιών, δικαιώσαν την επιλογή μας να τα κατασκευάσουμε ένα επικοινωνιακό και ελκυστικό ερευνητικό εργαλείο, το οποίο απαρτίζεται από ευχάριστες δοκιμασίες και παρέχει κίνητρα στα παιδιά για ενεργητική εμπλοκή. Μας δίνει επίσης την ευκαιρία, με κατάλληλες προσαρμογές, να αποτελέσει και εργαλείο επικοινωνιακά κατάλληλης συστηματικότερης άσκησης στις, ούτως ή άλλως, καίριες όψεις της ανάγνωσης-γραφής.

Και η παρούσα έρευνα επιβεβαίωσε ότι στην πλειονότητά τους τα παιδιά έχουν κατανοήσει τις συμβάσεις που διέπουν το γραπτό λόγο (διάκριση ζωγραφιάς και γραφής, φορά, γραμμικότητα, προσανατολισμός του βιβλίου κ.τ.λ). Το σύνολο σχεδόν των

υποκειμένων του δείγματος έχει κατανοήσει ότι ο γραπτός λόγος απαρτίζεται από σειρές γραπτών συμβόλων τα οποία μπορούν να διαβαστούν. Τα παιδιά που στις γραπτές τους παραγωγές συμπεριέλαβαν και εικόνες φρόντισαν να τις τοποθετήσουν έτσι ώστε να φαίνεται ότι πρόκειται για διαφορετικό ή και συμπληρωματικό σημειωτικό τρόπο. Το εύρος των συμβόλων που χρησιμοποίησαν τα παιδιά για να γράψουν κυμαίνεται από ορνιθοσκαλισματα και ψευδογράμματα μέχρι και αποδεκτά γράμματα γραμμένα με τυχαίο τρόπο, ενώ αξιοσημείωτο ποσοστό προβαίνει σε αλφαβητική γραφή. Επίσης όλα τα παιδιά του δείγματος ανταποκρίθηκαν στο αίτημά μας για ανάγνωση. Οι αναγνώσεις των παιδιών, ακόμα και όταν δεν στηρίζονταν σε αλφαβητικές συνδέσεις ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα, καθιστούν έκδηλη την προσπάθειά τους να αποδώσουν νόημα σε αυτά που έγραψαν ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της επικοινωνιακής περίπτωσης.

Παρότι η παρούσα έρευνα δεν είναι διαχρονική, από τα δεδομένα καθίσταται φανερό ότι η γραφή και η ανάγνωση είναι δύο ικανότητες που αναπτύσσονται παράλληλα και είναι αλληλένδετες, καθώς τα παιδιά που κινούνται σε ωριμότερα επίπεδα γραφής κινούνται και σε ωριμότερα επίπεδα ανάγνωσης, ενώ τα παιδιά που βρίσκονται σε λιγότερο ώριμες φάσεις γραφής βρίσκονται αντίστοιχα και σε λιγότερο ώριμες φάσεις ανάγνωσης.

Όπως προέκυψε και από την στατιστική ανάλυση των δεδομένων, που υποστηρίζουν τις προοπτικές της ενιαίας θεώρησης γραφής-ανάγνωσης, η αλληλεξάρτησή τους καθώς και η αλληλεπίδρασή τους με τις άλλες ικανότητες (απομόνωση αρχικού φωνήματος, γνώση γραφής ονόματος κ.α.), υπαγορεύουν την αντιμετώπισή τους ως παραμέτρων του ίδιου φαινομένου, χωρίς εμφανείς τουλάχιστον αιτιακές σχέσεις στην ανάπτυξή τους. Κατά συνέπεια δεν έχει νόημα να αντιμετωπίζονται διδακτικά ως μεμονωμένες δεξιότητες, αλλά να μάλλον καλλιεργούνται παράλληλα.

Λόγου χάριν, για να ξεκινήσει ένα παιδί να γράφει δεν είναι αναγκαίο να έχει κατακτήσει ένα συγκεκριμένο επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης ή να έχει μάθει πρώτα να διαβάζει. Όπως φάνηκε, π.χ., και στην περίπτωση της δυσκολίας που προκαλεί η γνώση του συμβατικού ονόματος των γραμμάτων στην αναγνώριση του αντίστοιχου φωνήματος, η έμφαση στην εκμάθηση μεμονωμένων γραμμάτων, η χωρίς νόημα κατάτμηση λέξεων σε συλλαβές και γράμματα, οι ασκήσεις γραφοφωνημικής αντιστοίχισης και άλλες παρόμοιες πρακτικές δεν επιβεβαιώνεται ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη ικανοτήτων γραφής-ανάγνωσης. Αντίθετα, ενδέχεται να διασπούν την προσοχή των παιδιών από την απόδοση νοήματος, που είναι βασικός σκοπός της ανάγνωσης και της γραφής.

Το σημαντικότερο όμως εύρημα της προπάθειάς μας είναι ότι η διδασκαλία μεμονωμένων δεξιοτήτων και η συστηματική άσκηση πάνω στον αλφαβητικό κώδικα δεν συνεπάγονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις των ομάδων Α και Β στις ικανότητες που ελέγχθηκαν μέσα από τις συγκεκριμένες δοκιμασίες. Κατά συνέπεια, δεν επιβεβαιώνουν την εμμονή σε παραδοσιακές πρακτικές διδασκαλίας των μεμονωμένων ικανοτήτων, οι οποίες, σύμφωνα με την ίδια τη θεώρηση του αναδυόμενου γραμματισμού, μπορούν να αναδυθούν με φυσικό τρόπο μέσα από την εμπλοκή των παιδιών σε δραστηριότητες γραμματισμού με νόημα και σκοπό.

Βιβλιογραφία

- Abadiano, H.R. & Turner, J. (2001) Reading-writing connections: Old questions, new directions. *The NERA Journal*, 38 (1): 44-48.
- Adams, M.J. (1990) *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ball, E & Blachman, B. (1991) Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26 (1): 49-66.
- Cardoso-Martins, C. Resende, S.M. & Rodrigues L.A. (2002) Letter name knowledge and the ability to learn to read by processing letter-phoneme relation in words: Evidence from Brazilian Portuguese-speaking children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15: 409-432.
- Clay, M. (1991) *Becoming literate: The construction of inner control*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clay, M. (2001) *Change over time in Children's Literacy Development*. Auckland, New Zealand: Heinemann.
- De Goses & Martlew, M. (1983) Young children's approach to literacy. Στο M. Martlew (Επιμ.), *The Psychology of Written Language: Development and Educational Perspectives*, 217-236. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Ehri, L.C. (1998) Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. Στο J.L. Metsala & N.L.C. Ehri (Επιμ.), *Word recognition in beginning reading*, 3-40. Mahway, NJ: Erlbaum.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2006) Ανάγνωση λογότυπων από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οπτικός vs λεκτικού γραμματισμού, ελληνικό vs λατινικό αλφάβητο. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερινάκη, Κ. Θηβαίος (Επιμ.), *Έρευνα και πρακτικά του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία*, 121-140. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Good, R.H. Simmons, D.C. & Kame'enui, E.J. (2001) The importance and decision-making utility of a continuum of fluency-based indicators of foundational reading skills for third-grade high-stakes outcomes. *Scientific Studies of Reading*, 5: 257-288.
- Goodman, Y. M. (1980) The roots of literacy. Στο M. Douglas, (Επιμ.), *Claremont Reading Conference Forty-Four Yearbook*, 1-32. Claremont, CA: The Claremont Reading Conference.
- Gorman, T.P. & Brooks, G. (1996) *Assessing Young Children's Writing: A step by step guide*. London: Basic Skills Agency.
- Halliday, M.A.K. (1996) Literacy and linguistics: A functional perspective. In R. Hasan, & G. Williams (Επιμ.), *Literacy in Society*, 339-376. London: Longman.
- Hasan, R. (2006) Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. Στο Α. Χαραλαμπίδου (επιμ.) *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*, 134-189. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Kamii, C. & Manning, M. (1999) Before "invented" spelling: Kindergartners' awareness that writing is related to the sounds of speech. *Journal of Research in Childhood Education*, 4: 91-97.
- Κονδύλη, Μ. (2000) Εισαγωγή. Στο Μ. Κονδύλη & Ι. Παπαπάνου, *Εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας*, 6-10. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κονδύλη & Στελλάκης (2004) Πρακτικές γραμματισμού στην προδημοτική εκπαίδευση: ένα πρόγραμμα, δύο προσεγγίσεις. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερινάκη, Κ. Θηβαίος (επιμ.) *Έρευνα και πρακτικά του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία*, 159-180. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Liberman, I.Y. & Liberman, A.M. (1990) Whole language vs. code emphasis: Underlying assumptions and their implication for reading instruction. *Annals of Dyslexia*, 40: 51-77.
- Lonigan, C.J. Burgess, S. R. Anthony, J.L. & Barker. T.A. (1998) Development of phonological sensitivity in two- to five-year-old children. *Journal of Educational Psychology*, 90: 294-311.
- Lonigan, C.J. Burgess, S. R. & Anthony, J.L. (2000) Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36: 596-613.
- Lundberg, I. (1998) Why is learning to read a hard task for some children? *Scandinavian Journal of Psychology*, 39: 155-157.
- Maki, H.S. Voeten, M.J.M. Vauras, M.M.S. & Poskiparta, E.H. (2001) Predicting writing skill development with word recognition and preschool readiness skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14: 643-672.
- Martins, M.A. & Silvia, C. (2001) Letter names, phonological awareness, and the phonetization of writing. *European Journal of Psychology of Education*, 4: 605-617.
- Miller, W. (2000) *Emergent Literacy*. Boston: McGraw Hill.
- Παντελιάδου, Σ. (2001) Φωνολογική επίγνωση: Περιεχόμενο και σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή στην ελληνική γλώσσα. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη (Επιμ.), *Ανάδυση του γραμματισμού. Έρευνα και πρακτικά*, 151-189. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001). Η νέα προοπτική στην ανάδυση του γραμματισμού. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη (Επιμ.), *Ανάδυση του γραμματισμού. Έρευνα και πρακτικά*, 13-41. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Seymour, P.H.K. & Evans, H.M. (1992) Beginning reading without semantics: A cognitive study of hyperlexia. *Cognitive Neuropsychology*, 9: 89-122.
- Stratton, J.M. (1996) Emergent Literacy: A New Perspective. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 90: 177-183.
- Sulzby, E. (1985) Kindergartners as writers and readers. Στο M. Farr (Επιμ.), *Advances in writing research*. Vol. 1: *Children's early development*, 127-199. Norwood, NJ: Abex.
- Στελλάκης, Ν. (2005) *Ικανότητες γραφής παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας: Οψεις του αναδυόμενου γραμματισμού στην προδημοτική εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Συκιώτη, Ε. (2006). Δημιουργία εργαλείου για την αποτίμηση των ικανοτήτων γραφής και ανάγνωσης παιδιών προσχολικής ηλικίας: Εμπειρικά έρευνα σε διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Μεταπτυχιακή εργασία. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Συκιώτη Ε. & Στελλάκης Ν. (2007). Δημιουργία εργαλείου για την αποτίμηση των ικανοτήτων γραφής και ανάγνωσης παιδιών προσχολικής ηλικίας, *Πρακτικά του Συνεδρίου Ο.Μ.Ε.Π.* Αθήνα: Ελληνική Επιτροπή της OMER: 386-393.
- Temple, C. Nathan, R. Temple, F. & Burris, N.A. (1993) *The Beginnings of Writing*. London: Allyn and Bacon.
- Treiman, R. (1992) The role of intrasyllabic units in learning to read and spell. In P.B. Gough, L.C. Ehri, & R. Treiman (Eds) *Reading acquisition*, 107-143. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wagner, R.K. & Torgesen, J.K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101: 192-212.
- Wimmer, H., Landerl, K., Linortner, R. & Hummer, P. (1991) The relationship of phonemic awareness to reading acquisition: More consequence than precondition but still important. *Cognition*, 40: 219-249.

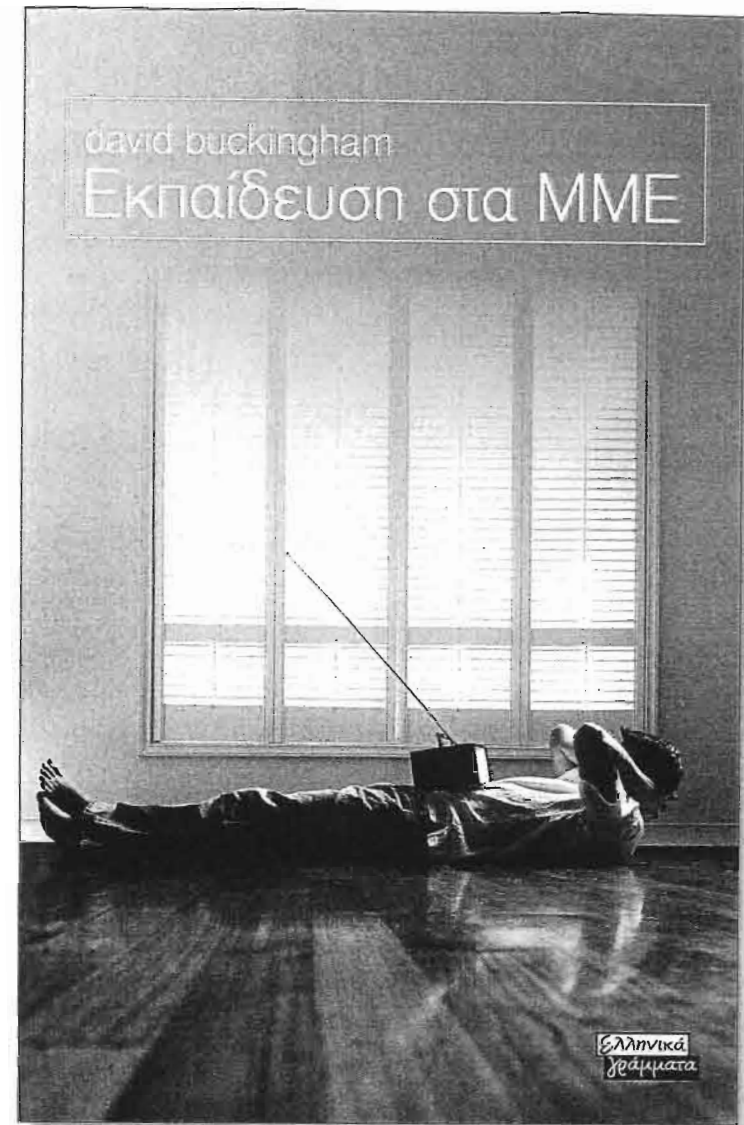
Whitehurst, G. J. & Loningan, C. J. (2002). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11-29). N.Y: Guilford Press.

Zecker, L.B. (1999) Different Texts, Different Emergent Writing Forms. *Language Arts*, 76 (6): 483-490.

Διεύθυνση Επικοινωνίας

Κονδύλη Μαριάννα, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η, Πανεπιστήμιο Πατρών

e-mail: kondyli@upatras.gr



Ελληνικά
Γράμματα

Ε Κ Δ Ο Σ Ε Ι Σ