

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης

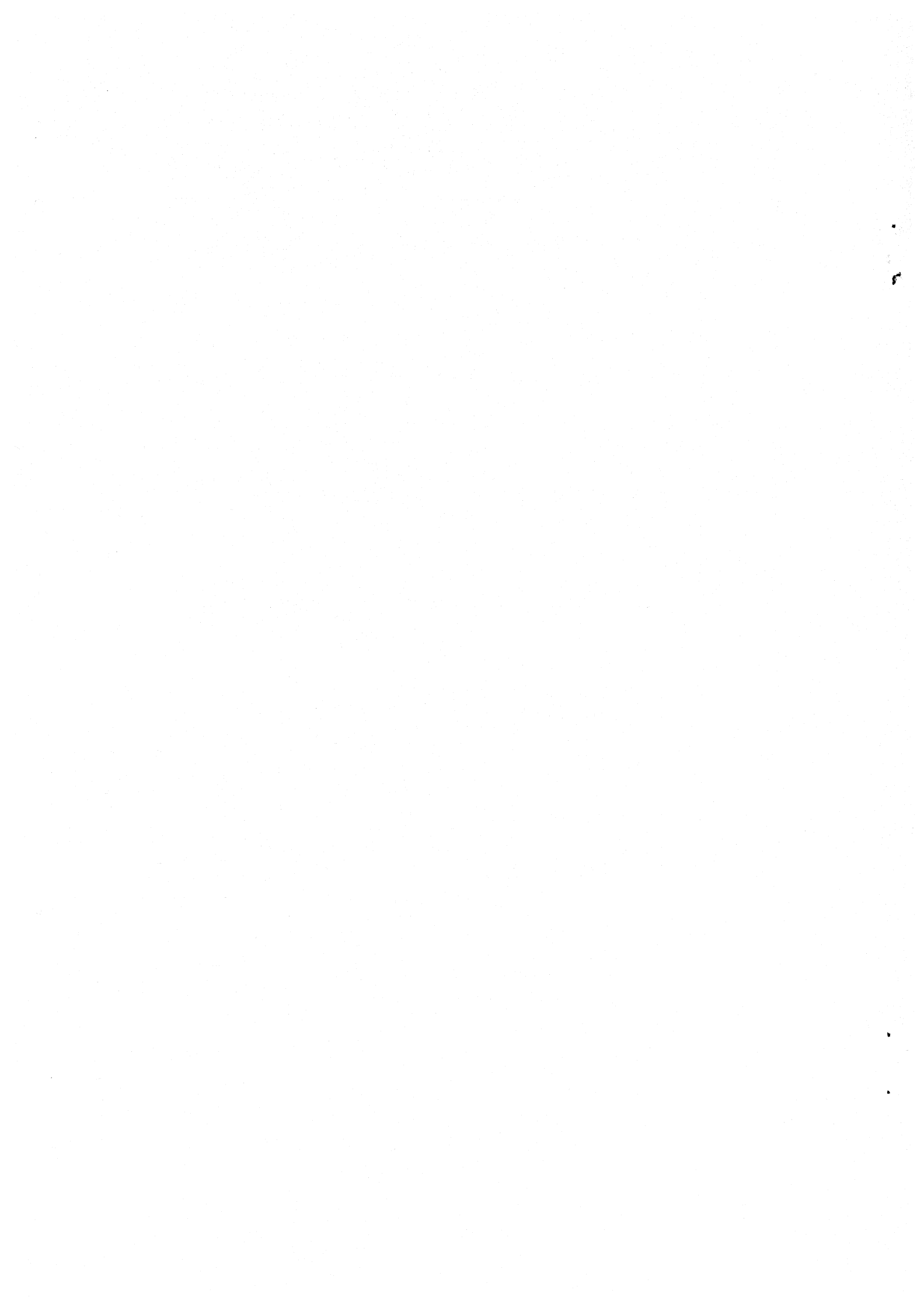
Σημειώσεις για το μάθημα

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΩΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ & ΓΡΑΦΗΣ

Εξάμηνο 4^ο

ΒΟΛΟΣ 2006

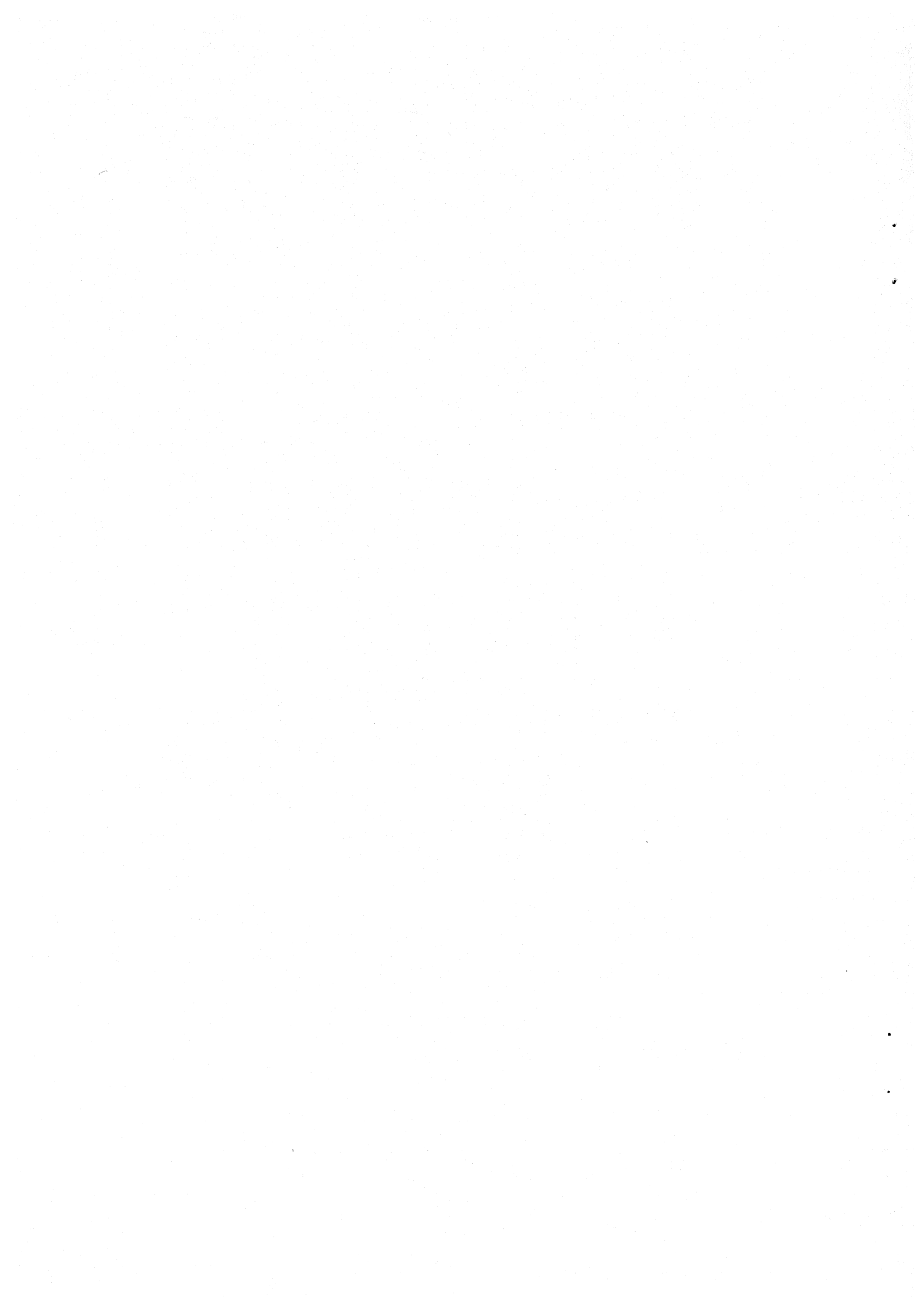
Έκδοση του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας



ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	ΣΕΛ.
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
Το συμβολικό σύστημα	1
Οι λειτουργίες της γραφής	2
Μέθοδοι διδασκαλίας/εκμάθησης της γραφής	3
Οι αντιλήψεις και οι γνώσεις των νηπίων για τη γραφή	3
1. ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	5
1.1. Η προϋπάρχουσα κατάσταση	5
1.2. Το νέο πρόγραμμα σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το Νηπιαγωγείο	6
2. Η ΓΡΑΦΗ ΩΣ ΣΥΜΒΟΛΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ	9
2.1. Η ιστορία της γραφής	9
2.1.1. Σημαιογραφία	9
2.1.1.1. Η πρώτη σημείωση - Από την απεικόνιση στη συμβολική σήμανση	10
2.1.1.2. Επικοινωνία με εικόνες	11
2.1.1.3. Οι διαστάσεις της σημείωσης	12
2.1.2. Γλωσσογραφία	12
2.1.2.1. Συστήματα σημείωσης λέξης και λέξης-συλλαβής.	13
2.1.2.2. Συστήματα σημείωσης συλλαβής - Συλλαβική γραφή	14
2.1.2.3. Συστήματα σημείωσης συμφώνων - Συμφωνική γραφή	15
2.1.2.4. Συστήματα πλήρους φωνολογικής σημείωσης - Αλφαβητική γραφή	15
2.2. Γραφή και σχέδιο	17
2.3. Γραπτή και προφορική γλώσσα	20
2.3.1. Η γραφή στη γλωσσολογία	20
2.3.2. Ακουστικό και οπτικό κανάλι επικοινωνίας	21
2.3.3. Γραφή και ομιλία	22
2.3.3.1. Χαρακτηριστικά της ομιλίας που δεν καταγράφονται	23
2.3.3.2. Χαρακτηριστικά της γραφής που δεν εκφέρονται	24
2.4. Λειτουργίες της γραφής	25
2.4.1. Διαφορές στη λειτουργία γραπτού και προφορικού λόγου	26
2.5. Πολλαπλός γραμματισμός	26
2.5.1. Διαχείριση πολυτροπικών κειμένων	29
3. Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ Η ΓΡΑΦΗ	31
3.1. Η ανάγνωση	31

3.1.1. Πώς διαβάζουμε;	31
3.1.2. Η ανάγνωση ως οπτική δραστηριότητα	32
3.1.3. Η ανάγνωση ως αντιληπτική δραστηριότητα	33
3.1.4. Ανάγνωση και επικοινωνία. Αναλαμβάνοντας ρίσκα	34
3.1.5. Η ανάγνωση ως πολιτισμική και κοινωνική πρακτική	36
3.1.6. Τρόποι ανάγνωσης	37
3.1.6.1. Μεγαλόφωνη ή σιωπηλή ανάγνωση	37
3.1.6.2. Συνολική ή επιλεκτική ανάγνωση	38
3.2. Η γραφή	40
3.2.1. Πώς γράφουμε;	40
3.2.2. Το παιδί και η γραφή	40
4. ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ & ΓΡΑΦΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	43
4.1. Συνθετικές μέθοδοι	44
4.1.1. Η αλφαβητική μέθοδος	44
4.1.2. Η φωνητική ή φθογγική μέθοδος	45
4.1.3. Η φωνο-μιμητική μέθοδος	45
4.2. Αναλυτικές μέθοδοι	46
4.2.1. Η ολική μέθοδος ή μέθοδος Decroly	47
4.2.1.1. Μεθοδολογική προσέγγιση της ανάγνωσης	47
4.2.1.2. Μεθοδολογική προσέγγιση της γραφής	48
4.2.2. Η ολική της λέξης (αναλυτική της λέξης)	49
4.2.3. Η μέθοδος του Σελεστάν Φρενέ	50
4.3. Αναλυτικο-συνθετική μέθοδος	51
5. ΓΡΑΦΗ & ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	53
5.1. Η ανάδυση του γραμματισμού	53
5.2. Ο περιβάλλον έντυπος λόγος	54
5.3. Ο ρόλος της οικογένειας στην ανάδυση του γραμματισμού	57
5.4. Το παιδί προσχολικής ηλικίας μπροστά στο γραπτό λόγο	62
5.4.1. Αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για την ανάγνωση	63
5.4.2. Αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη γραφή	65
5.5. Διδασκαλία ή εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας;	66
5.6. Η μέθοδος Μοντεσσόρι	68

5.7. Η δομητική προσέγγιση	69
5.7.1. Η προσέγγιση της γραφής και της ανάγνωσης	72
5.8. Τα γραπτά κείμενα στα νηπιαγωγεία	75
5.8.1. Η οργάνωση της βιβλιοθήκης της τάξης	76
5.8.2. Διαβάζοντας ιστορίες στα παιδιά	78
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	80
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	86
1] Εικόνες και σχέδια	86
2] Απόσπασμα από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο	92



ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αποτελεσματική εκμάθηση της γραπτής γλώσσας αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους στόχους όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων και διαχέεται στο σύνολο των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, η εισαγωγή των νηπίων στο γραμματισμό οριοθετεί τη μετάβαση στην εγγράμματη κοινωνία και επιτρέπει την αξιοποίηση και συστηματοποίηση προγενέστερων γνώσεων και αντιλήψεων των νηπίων για τη γραφή ενώ ταυτόχρονα αποτελεί το κατώφλι για μια ουσιαστική μελλοντική σχέση των παιδιών με τη γραπτή γλώσσα.

Στόχος του μαθήματος “Διδακτική της πρώτης ανάγνωσης και γραφής” είναι να διευκολύνει τους φοιτητές να διαμορφώσουν μια προσωπική γνώμη για το είδος και τη μορφή διδασκαλίας/εκμάθησης της γραφής και της ανάγνωσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η υλοποίηση αυτού του στόχου προϋποθέτει να απαντηθούν κάποια βασικά ερωτήματα που αφορούν τόσο τη γραφή και το γραπτό λόγο όσο και τη σχέση του παιδιού προσχολικής ηλικίας με τη γραφή. Επιπλέον είναι απαραίτητο να ορίσουμε τα όρια της διδασκαλίας/ εκμάθησης της γραφής και της ανάγνωσης στο νηπιαγωγείο, αν δηλαδή πρόκειται για συστηματική διδασκαλία ή για εξοικείωση με το γραπτό λόγο, αν θα διευκολύνουμε τη φυσική εκμάθηση της γραφής από το παιδί μέσω τυχαίων ή συστηματικών παρατηρήσεων ή αν το σύνολο της διαδικασίας στοχεύει σε μια συστηματική πρώιμη διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης. Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να αναζητηθεί η κατάλληλη διδακτική προσέγγιση που θα εξυπηρετεί τους στόχους της κεντρικής μεθοδολογικής επιλογής.

Ειδικότερα, για να μπορέσουμε να οργανώσουμε δραστηριότητες που αφορούν την εισαγωγή των παιδιών προσχολικής ηλικίας στο γραμματισμό είναι αναγκαίο να έχουμε απαντήσεις για βασικά ερωτήματα που αφορούν το συμβολικό σύστημα της γραφής και τις λειτουργίες του, τη σχέση των νηπίων με τη γραπτή γλώσσα καθώς και τις διαδικασίες κατάκτησης/εκμάθησής της.

Το συμβολικό σύστημα

Η διαμόρφωση μιας προσωπικής θεωρητικής άποψης για τη γραφή και τη γραπτή γλώσσα αποτελεί έναν από τους στόχους αυτού του μαθήματος. Στο ερώτημα περί της

φύσης της γραφής, δεν υπάρχει μια απάντηση αλλά πολλές και οι διχογνωμίες που υπάρχουν στην επιστημονική κοινότητα για το τι είναι η γραφή δεν συνιστούν απλά ένα θεωρητικό ζήτημα αλλά οδηγούν και σε αντιτιθέμενες διδακτικές προτάσεις. Καθώς η γραφή αποτελεί πεδίο έρευνας για πολλές και διαφορετικές επιστήμες (γλωσσολογία, σημειολογία, ανθρωπολογία, κ.α.), θα ήταν χρήσιμο να γνωρίζαμε τα συμπεράσματά τους ώστε να διαμορφώσουμε μια σφαιρική άποψη για το αντικείμενο.

Μελετώντας τη γραφή από την πλευρά της γλωσσολογίας θα διερευνήσουμε τις σχέσεις προφορικού/γραπτού λόγου. Θα αναφερθούμε στα μέσα υλοποίησης και τις ιδιαιτερότητές τους (ακουστικό/οπτικό κανάλι μετάδοσης πληροφορίας), καθώς και στον τρόπο δόμησης της πληροφορίας στον προφορικό και στο γραπτό λόγο. Θα αναζητήσουμε τις ελάχιστες μονάδες προφορικού και γραπτού λόγου και τη μεταξύ τους σχέση. Επιπλέον, η λειτουργία της γραφής ως συστήματος μετάδοσης οπτικών σημείων επιβάλλει τη διερεύνηση των σχέσεών της με άλλα συστήματα οπτικής επικοινωνίας.

Τέλος, μια σύντομη ιστορική αναδρομή στα γραφικά συστήματα θα μας επιτρέψει να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε τις πρώτες προσπάθειες του παιδιού να παραγάγει γραφή έχοντας ως σημείο αναφοράς τους τρόπους και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν διαχρονικά από τους ανθρώπους για τη δημιουργία της.

Οι λειτουργίες της γραφής

Η γραφή είναι ένα πολιτισμικό αγαθό που λειτουργεί μέσα στην κοινωνία. Εξυπηρετεί ποικίλες κοινωνικές και προσωπικές ανάγκες. Εμφανίζεται στο σύνολο σχεδόν των κοινωνικών σχέσεων είτε ως κατανόηση του γραπτού (ανάγνωση) είτε ως παραγωγή γραπτού (γραφή). Ζούμε σε μια κοινωνία όπου η κατοχή της γραφής θεωρείται αυταπόδεικτη¹. Η μη ικανοποιητική γνώση του γραφικού συστήματος αποτελεί αιτία σημαντικών κοινωνικών διακρίσεων. Η επικοινωνία των αναλφάβητων με τον κρατικό μηχανισμό είναι δυσμενής και η εξυπηρέτηση των καθημερινών αναγκών και απαιτήσεων της κοινωνικής ζωής είναι ιδιαίτερα δύσκολη.

¹ Παρόλαυτα το ποσοστό αναλφαβητισμού στην Ελλάδα είναι ιδιαίτερα υψηλό είτε πρόκειται για οργανικά αναλφάβητους (ουδεμία γνώση γραφής και ανάγνωσης) είτε πρόκειται για λειτουργικά αναλφάβητους (αδυναμία ικανοποιητικής εξυπηρέτησης των αναγκών τους) και δεν περιορίζεται στις μεγαλύτερες ηλικίες του πληθυσμού.

Η γραφή αποτελεί αυτόνομο αντικείμενο μάθησης αλλά και μέσο για τη συγκρότηση άλλων αντικειμένων μάθησης. Το σύνολο της σχολικής γνώσης προϋποθέτει τη γνώση γραφής και ανάγνωσης. Στις σύγχρονες υψηλά γραμματισμένες κοινωνίες, η αναγνώριση του κύρους του γραπτού λόγου οδηγεί σε αυξανόμενες κοινωνικές πιέσεις για εισαγωγή των παιδιών στη γραφή και την ανάγνωση ήδη από την προσχολική εκπαίδευση.

Μέθοδοι διδασκαλίας/εκμάθησης της γραπτής γλώσσας

Η επιλογή κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης προϋποθέτει τη γνώση των μεθόδων διδασκαλίας/εκμάθησης της γραπτής γλώσσας που χρησιμοποιήθηκαν διαχρονικά για την εισαγωγή των παιδιών στον γραμματισμό είτε πρόκειται για νήπια είτε για μαθητές της πρώτης δημοτικού. Για την επιλογή της διδακτικής προσέγγισης που θα υιοθετηθεί πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν μια σειρά από γενικές παραδοχές για τη διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και να συνεκτιμώνται παράμετροι που αφορούν την συγκεκριμένη τάξη και ομάδα παιδιών με την οποία θα υλοποιηθούν οι δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης. Θα πρέπει να οριστούν τα όρια παρέμβασης για την εκμάθηση της γραπτής γλώσσας στο νηπιαγωγείο, να επιλεγεί αν η διδασκαλία στοχεύει σε εξοικείωση των παιδιών με το γραπτό λόγο και τις χρήσεις του ή σε συστηματική διδασκαλία του γραφικού συστήματος και τους τρόπους και διαδικασίες με τις οποίες θα υλοποιηθούν οι γενικές παραδοχές στο πλαίσιο του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο.

Οι αντιλήψεις και οι γνώσεις των νηπίων για τη γραφή

Ποιά είναι η σχέση του παιδιού προσχολικής ηλικίας με τη γραφή; Αποτελεί η γραφή αντικείμενο μάθησης για το παιδί; Είναι σε θέση το παιδί προσχολικής ηλικίας να ξεχωρίζει τη γραφή από το γράφημα ή το σχέδιο; Σε ποιά ηλικία συγκεκριμένα συμβαίνει αυτό; Έχει το παιδί ενσωματώσει και σε ποιόν βαθμό μια κοινωνική γνώση για τη γραφή και τις λειτουργίες της στη σύγχρονη κοινωνία; Αυτά είναι κάποια από τα ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν για να διαμορφώσουμε μια άποψη για το πώς το κοινό μας²

² Σε αυτό το σημείο αναφερόμαστε γενικά στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, για το σχεδιασμό όμως δραστηριοτήτων ανάγνωσης και γραφής είναι προφανές ότι πρέπει να λάβουμε υπόψιν τα χαρακτηριστικά της

(δηλαδή τα παιδιά προσχολικής ηλικίας) αντιλαμβάνεται τη γραφή και άρα να γνωρίζουμε πως να σχεδιάσουμε τις δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης στο νηπιαγωγείο. Αλλωστε, έρευνες των τελευταίων 20 χρόνων με παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν αποδείξει ότι η ανάπτυξη του γραμματισμού είναι μια σταδιακή διαδικασία που αρχίζει από τις πρώτες επαφές του παιδιού με τον γραπτό λόγο μέσα στο οικογενειακό και ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον. Τα παιδιά συγκροτούν αντιλήψεις για τη γραφή και τον γραπτό λόγο χωρίς συστηματική διδασκαλία μέσω ποικίλων πρακτικών και καθημερινών διαδικασιών.

1. ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1. Η προϋπάρχουσα κατάσταση

Το 1999³ προωθήθηκε μια ουσιαστική αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος στο πεδίο της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο και κυρίως στο ζήτημα της κατάκτησης της γραπτής γλώσσας. Το προηγούμενο αναλυτικό πρόγραμμα του 1980 και ειδικότερα το Αναλυτικό και Ημερήσιο Πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο του 1989, προσπαθώντας να αποτρέψει τις απόπειρες για μια τυπική διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης στο Νηπιαγωγείο, ανάλογης με αυτήν που προβλεπόταν για το Δημοτικό σχολείο, όπως και την εξαντλητική διδασκαλία του αλφάβητου χωρίς πρόγραμμα και σχεδιασμό, απέτρεπε την τυπική διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης και προέβλεπε την εισαγωγή των νηπίων στην προ-γραφική και προ-αναγνωστική διαδικασία ώστε να αποκτήσουν τις απαραίτητες για το επίπεδο ανάπτυξής τους προγραφικές και προαναγνωστικές ικανότητες⁴.

Η κατάκτηση του γραπτού λόγου αφορούσε κυρίως τον χώρο της γραφής –και ειδικότερα της προγραφής. Σε αυτό το πλαίσιο προτεινόταν η άσκηση των νηπίων στην οικοδόμηση του αντιληπτικο-κινητικού σχήματος γραφικών διαδρομών με τη συμμετοχή του σώματός τους, ο μετασχηματισμός του αντιληπτικού σχήματος των διαδρομών σε νοητικό επίπεδο και η μεταγραφή του νοητικού σχήματος των διαδρομών στο γραφικό χώρο⁵. Η συνεχής επανάληψη αυτών των διαδρομών στο χαρτί θα οδηγούσε στην αυτοματοποίηση, ως ένα προαπαιτούμενο στάδιο για την διδασκαλία της γραφής στο πλαίσιο του Δημοτικού σχολείου. Αναφορικά με την ανάγνωση, το αναλυτικό πρόγραμμα προέβλεπε την κατάκτηση προαναγνωστικών δεξιοτήτων⁶ και αφορούσε κυρίως γνωριμία με τα γράμματα, αναγνώριση φωνημάτων στην αρχή και το τέλος των λέξεων, εκμάθηση των γραφο-φωνηματικών αντιστοιχίσεων κλπ.

³ Υπουργική απόφαση Γ1/58 (Φ.Ε.Κ. 93/τ.χ.2^ο/10-2-1999)

⁴ Π.Δ. 486/1989-Φ.Ε.Κ. 208 Α

⁵ Μια εμπειριστατωμένη παρουσίαση αυτού του προγράμματος, των θεωρητικών του αναφορών καθώς και προτάσεις διδασκαλίας εμφανίζονται στο: Κακανά (1999)

⁶ Για τα όρια της προανάγνωσης: Γιαννικοπούλου (2000)

1.2. Το νέο πρόγραμμα σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το Νηπιαγωγείο

Το πρόγραμμα σπουδών της ελληνικής γλώσσας εντάσσεται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)⁷ για το Νηπιαγωγείο. Στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα η ανάγνωση και η γραφή αποτελεί τμήμα του ενιαίου προγράμματος για την ελληνική γλώσσα. Αποτελεί την πρώτη προσπάθεια για τη «συνολική και συνεπή αντιμετώπιση της γλωσσικής διδασκαλίας στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση» (Αναγνωστόπουλος 2002). Η πρώτη αλλαγή αφορά την υιοθετούμενη ορολογία και καθρεφτίζει με άμεσο τρόπο τις επιλογές των συντακτών του. Η κατάργηση του προθέματος (προ-), σηματοδοτεί μια συνολική αλλαγή των αντιλήψεων για την εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης στο Νηπιαγωγείο και βασίζεται σε ένα πλήθος ερευνών που αφορούν τη σχέση των νηπίων με τη γραπτή γλώσσα, την πορεία κατάκτησης ενός γραφικού συστήματος, τους τρόπους και τις διαδικασίες μάθησης της γραπτής γλώσσας στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης καθώς και νεότερα ερευνητικά δεδομένα και αντιλήψεις που αφορούν τη φύση και τις λειτουργίες της γραπτής γλώσσας στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνίας, τη σχέση γραπτής και προφορικής γλώσσας, τη σχέση της γραφής, ως συμβολικού συστήματος οπτικής επικοινωνίας, με άλλα μη-γλωσσικά συστήματα οπτικής επικοινωνίας.

Επιπροσθέτως, η αλλαγή του θεσμικού πλαισίου ήρθε να βάλει ένα πλαίσιο στις ποικίλες δραστηριότητες που εμφανίζονταν στον χώρο των Νηπιαγωγείων και αφορούσαν, κυρίως, την εξαντλητική εξάσκηση στα γράμματα. Αυτό το γεγονός αποδεικνύεται εύκολα αν αναλογιστούμε τον τεράστιο αριθμό βιβλίων και τετραδίων- ασκήσεων που διατίθενται στο εμπόριο αναφορικά με αυτό το ζήτημα.

Σε αυτό το σημείο θα ήταν σκόπιμο να σταθούμε σε κάποιες από τις βασικές παραδοχές του νέου αναλυτικού προγράμματος⁸. Αρχικά, τονίζεται ότι η γλώσσα οικοδομείται εξελικτικά, όπως και η γνώση, μέσω μιας διττής διαδικασίας, τόσο δηλαδή με τις ειδικές διαδικασίες μάθησης όσο και με επικοινωνιακές δραστηριότητες.

Μια δεύτερη παραδοχή αφορά την απενοχοποίηση του λάθους κατά τη διαδικασία. Τα λάθη στις παραγωγές των νηπίων αποτελούν εκφράσεις των προσπαθειών τους για την κατάκτηση της γνώσης και, σε ένα βαθμό, θα πρέπει να γίνονται αποδεκτά ενώ

⁷ Αρ. Φύλλου 1376 τ.Β.18-10-2001

⁸ Το σύνολο του αναλυτικού προγράμματος εμφανίζεται στο παράρτημα II.

ταυτόχρονα να δημιουργούνται οι διαδικασίες ώστε τα νήπια να οδηγηθούν από μόνα τους να τα ξεπεράσουν⁹.

Η επαφή των νηπίων με τη γραπτή γλώσσα προβλέπεται να είναι **αβίαστη**, το κάθε παιδί εντάσσεται στη διαδικασία με τους δικούς του ρυθμούς και στον βαθμό που το επιθυμεί. Αρα η πορεία προς τον γραμματισμό προβλέπεται να είναι εξατομικευμένη. Δεν εμφανίζεται ένα πλαίσιο δεσμευτικό για όλα τα παιδιά και άρα στο τέλος του νηπιαγωγείου δεν θα έχουν όλα τα παιδιά την ίδια σχέση με τη γραπτή γλώσσα.

Αναφορικά με την ανάγνωση, προτείνεται:

- η γνωριμία των παιδιών με όλα τα είδη γραπτών κειμένων ώστε να παρατηρηθούν οι ποικίλοι τρόποι δόμησης της γραπτής πληροφορίας και η διαφορετική εμφάνιση των γραπτών ανάλογα με το είδος του κειμένου που παράγεται
- η παρατήρηση των εξω-γλωσσικών συστημάτων επικοινωνίας που συλλειτουργούν με τη γλώσσα στη δόμηση της γραπτής πληροφορίας
- η αξιοποίηση του περιβάλλοντος έντυπου λόγου
- η εξοικείωση με τα λειτουργικά κείμενα
- η ενίσχυση της βιβλιοθήκης του Νηπιαγωγείου και η οργάνωσή της με τρόπους ώστε να διευκολύνεται η προσωπική επιλογή βιβλίων όπως και η λειτουργία της από τα ίδια τα παιδιά
- η υιοθέτηση βασικών συμβάσεων ανάγνωσης του γραφικού μας συστήματος
- η ανάδειξη των σχέσεων γραπτής/προφορικής γλώσσας
- η ολική ανάγνωση λέξεων που εμφανίζονται στον περιβάλλοντα έντυπο λόγο, σε γνωστά λογοτεχνικά βιβλία ή σε πίνακες αναφοράς

⁹ Η αναφορά στα λάθη είναι μάλλον γενικόλογη. Η απενοχοποίηση του λάθους δεν σημαίνει την κατάργηση της διαδικασίας διόρθωσης. Όλα τα λάθη που μπορεί να κάνουν τα νήπια δεν είναι της ίδιας κατηγορίας οπότε θα ήταν σκόπιμη η διάκριση των λαθών και η επιλογή της διόρθωσης ανάλογα με τους στόχους για τους οποίους επιλέγεται η συγκεκριμένη δραστηριότητα.

- η άσκηση, μέσα από γλωσσικά παιχνίδια, στον εντοπισμό φθόγγων της γλώσσας στην αρχή και το τέλος των λέξεων
- η απομόνωση και αναγνώριση γραμμάτων και οι τρόποι συνδυασμών τους στην κατεύθυνση ανάγνωσης κειμένων.

Όσον αφορά τη γραφή προβλέπεται:

- η κατανόηση των λειτουργιών της γραφής
- η αποσύνδεση της διαδικασίας δόμησης της γραπτής πληροφορίας από την καθεαυτό δεξιότητα της γραφής μέσω της διαδικασίας υπαγόρευσης κειμένων στον/στην νηπιαγωγό
- η ενίσχυση της σωστής χρήσης όλων των υλικών και των εργαλείων γραφής,
- η ενθάρρυνση της γραφής των ονομάτων των παιδιών στις εργασίες τους
- η ενθάρρυνση της συγγραφής μικρο-κειμένων κυρίως λειτουργικών γραπτών

2. Η ΓΡΑΦΗ ΩΣ ΣΥΜΒΟΛΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Η κατανόηση του συμβολικού συστήματος της γραφής, οι σχέσεις γραπτής /προφορικής γλώσσας και οι λειτουργίες της γραφής αποτελούν το αντικείμενο αυτού του κεφαλαίου. Η σύντομη περιδιάβαση στην ιστορία των γραφικών συστημάτων, από τα πρόδρομα στάδια της γραφής έως τα αλφαβητικά συστήματα εξυπηρετεί την εξοικείωση με τη σχετική ορολογία αλλά κυρίως επιτρέπει να κατανοήσουμε την εξελικτική πορεία των παιδιών στην προσπάθειά τους να παραγάγουν γραπτό λόγο. Σύμφωνα με την Ferrigno (1998) στις γραπτές παραγωγές παιδιών που ζουν σε κοινωνίες με αλφαβητική γραφή, παρατηρείται μια πορεία αρχικά από τη σημείωση λέξεων στη συλλαβική σημείωση έως, τελικά, την αλφαβητική γραφή. Επιπλέον, η σύντομη ιστορική αναδρομή θα μας επιτρέψει να διερευνήσουμε τις σχέσεις ανάμεσα στη γραφή και το σχέδιο που τόσο στο επίπεδο της ανθρωπότητας όσο και του κάθε παιδιού αποτελεί ένα στάδιο για την κατανόηση και κατάκτηση της γραπτής γλώσσας.

Η διερεύνηση των σχέσεων γραπτής/προφορικής γλώσσας, η αναζήτηση των τρόπων και μέσων δόμησης της γραπτής πληροφορίας και η αναζήτηση των λειτουργιών της γραφής επιτρέπει να κατανοήσουμε τη φύση και τις λειτουργίες της γραφής και ορίζει τους τρόπους και τις διαδικασίες διδασκαλίας/εκμάθησής της στο σχολείο.

2.1. Η ιστορία της γραφής

2.1.1. Σημασιογραφία

Οι ιστορικοί της γραφής τείνουν στην πλειοψηφία τους να διακρίνουν δύο φάσεις στην εξέλιξη της γραφής: τη σημασιογραφία¹⁰ και τη γλωσσογραφία. Αυτή η διάκριση αφορά το εάν και σε ποιο βαθμό ένα σύστημα σημείων οπτικής επικοινωνίας επιχειρεί να καταγράψει μια συγκεκριμένη γλώσσα. Στη σημασιογραφία εγγράφονται οι πρόδρομοι της γραφής, εκείνα δηλαδή τα συστήματα επικοινωνίας μέσω σχεδιασμένων οπτικών σημείων που στόχευαν στην μετάδοση ενός **μηνύματος** και τα οποία δεν αποσκοπούσαν στη μετάδοση **του συνόλου των μηνυμάτων** που κάποιος θα ήθελε να καταγράψει. Αυτά τα συστήματα επιχειρούν να μεταδώσουν ένα μήνυμα χωρίς τη συστηματική διαμεσολάβηση της γλώσσας, τα σημεία τους δεν μπορούν να ταυτιστούν με ακρίβεια με

¹⁰ Ο όρος "σημασιογραφία" χρησιμοποιείται από τον Gelb. Άλλοι ιστορικοί της γραφής χρησιμοποιούν τους όρους: "πρωτο-γραφία", "εμβρυακή γραφή", "σύνθετη γραφή" κ.α.

σημεία της προφορικής γλώσσας. Συστήματα σημασιογραφίας υπάρχουν και σήμερα και μάλιστα η χρήση τείνει συνεχώς να αυξάνει. Σε αυτά ανήκουν τα σήματα της τροχαίας καθώς και τα εικονογράμματα-σήματα των αθλημάτων, όπως και το πλήθος των εικονογραμμάτων που συναντούμε στις σημερινές πόλεις.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τρία διαφορετικά συστήματα που εντάσσονται στη φάση της σημασιογραφίας με σκοπό να αναζητήσουμε την πορεία που ακολούθησε η ανθρωπότητα για τη δημιουργία της γραφής.

2.1.1.1. Η πρώτη σημείωση - Από την απεικόνιση στη συμβολική σήμανση

Η πρώτη¹¹ εμφάνιση σχεδίων που αποτυπώνουν προφίλ ζώων και σκηνές κυνηγιού εντοπίζεται κατά την Υστερη Παλαιολιθική εποχή σε σπήλαια της Γαλλίας και της Ισπανίας. Τα σχέδια αυτής της περιόδου που διήρκησε από το -20.000 ως το -8.000 συγκροτούν την ονομαζόμενη “**τέχνη των σπηλαίων**”.

Η τέχνη αυτής της περιόδου μπορεί να χωριστεί σε δύο διαδοχικές φάσεις ανάλογα με τον τρόπο απεικόνισης. Η πρώτη φάση, μέχρι το -15.000 αφορά αδέξια σχέδια και αδρές χαράξεις των βασικών χαρακτηριστικών των ζώων, ενώ στη δεύτερη φάση, η τέχνη γίνεται σχεδόν “**ρεαλιστική**”. Δίνονται σωστές αναλογίες στις διαστάσεις, αποτυπώνεται η κίνηση και δίνεται μεγάλη σημασία στην λεπτομέρεια (*Παράρτημα I, εικ.1*). Την ίδια περίοδο, οι παλαιοντολόγοι παρατηρούν μέσα σε συγκεκριμένους χώρους των σπηλαίων και παράλληλα με τα σχέδια, την εμφάνιση ορισμένων σημείων που δεν μπορούν να θεωρηθούν απεικόνιση της πραγματικότητας εξαιτίας του μεγάλου βαθμού αφαίρεσης που έχουν υποστεί. Τα σχέδια εντάχθηκαν σε δύο μεγάλες ομάδες : στην πρώτη ανήκουν οι απλές ή εν σειρά γραμμές, οι ράβδοι και τα ακιδωτά σχήματα, ενώ στην δεύτερη τα κλειστά τετράγωνα, οβάλ ή τρίγωνα σχήματα και ερμηνεύθηκαν ως συμβολικές αναπαραστάσεις ανδρικών και γυναικείων οργάνων αντίστοιχα (*Παράρτημα I, εικ.2*). Μέσω μιας μακραίωνης συμβολικής επεξεργασίας κάθε σημείο κατέληξε να **σημαίνει** ένα αντικείμενο μέσω ενός κύριου χαρακτηριστικού του που το διαφοροποιεί από τα άλλα. Για πρώτη φορά στην ιστορία της ανθρωπότητας χρησιμοποιήθηκε η σήμανση αντί της απεικόνισης ενός αντικειμένου ή προσώπου, διαδικασία που θα γίνει πολύ συστηματική στη δημιουργία των πρώτων γραφικών συστημάτων. Εντοπίζουμε

¹¹ Μέχρι νεοτέρων ευρημάτων.

λοιπόν την πρώτη σημείωση την περίοδο που το σχέδιο πέρα από την εκφραστική και τελετουργική του λειτουργία αποσκοπεί και στην επικοινωνία.

2.1.1.2. Επικοινωνία με εικόνες

Η σχέση της γραφής με το σχέδιο είναι διαρκής και θα συζητηθεί αναλυτικότερα σε παρακάτω κεφάλαιο. Τα ερωτήματα που θα συζητηθούν εδώ είναι κατά πόσο η γραφή αποτελεί εξέλιξη του σχεδίου ή συνιστά ένα δημιούργημα, -μια εφεύρεση- και ποιά είναι η σχέση της με την επικοινωνία με εικόνες που ενίοτε αποτελεί σημαντικό μέσον επικοινωνίας διαφόρων κοινωνιών με ή χωρίς γραφή. Η επικοινωνία με εικόνες ως μέσον μετάδοσης μηνυμάτων χρησιμοποιήθηκε κυρίως από τους Ινδιάνους της Βορείου Αμερικής. Σε αυτές τις κοινωνίες η εικόνα διεκπεραιώνει λειτουργίες της γραφής χωρίς όμως να διαθέτει όλα τα δομικά και μορφολογικά χαρακτηριστικά της. Στα συστήματα επικοινωνίας με εικόνες η σχέση με τη γλώσσα είναι χαλαρή και το κάθε στοιχείο του συνόλου συνεισφέρει στην ερμηνεία χωρίς να διαθέτει αναγκαστικά μια σημασία από μόνο του. Πολλές φορές η ερμηνεία των σημείων δεν εξαρτάται από κάποια συγκεκριμένη γλώσσα.

Τα ευρήματα αυτής της περιόδου ανήκουν σε δύο διακριτές κατηγορίες: στην πρώτη ομάδα ο συνδυασμός των σημείων της εικόνας μεταδίδει στον αναγνώστη ένα μήνυμα με οπτικά μέσα (*Παράρτημα I, εικ. 3*), δηλαδή τα σημεία απεικονίζουν την πραγματικότητα ενώ στη δεύτερη ανακαλούν στη μνήμη ένα περιστατικό ή φάσεις ενός γεγονότος (*Παράρτημα I, εικ.4*). Σύμφωνα με κάποιους ιστορικούς της γραφής η δεύτερη ομάδα αποτελεί τους προδρόμους της γραφής (Goody 1973:34-57).

Για άλλους ιστορικούς και ανθρωπολόγους τα ευρήματα αυτής της περιόδου διακρίνονται ανάλογα με τον **μοναδικό ή διαδοχικό χαρακτήρα** των εικόνων και θεωρούν ότι ο διαδοχικός χαρακτήρας αποτελεί μια προσπάθεια αναπαραγωγής της αλυσίδας του λόγου, προϋποθέτει μια συστηματική σχέση ανάμεσά τους και άρα αυτού του τύπου η επικοινωνία με εικόνες αποτελεί την προδρομική φάση της γραφής (Goody 1987: 8-12). (*Παράρτημα I, εικ.5*).

2.1.1.3. Οι διαστάσεις της σημείωσης

Σύμφωνα με την πλειοψηφία των ιστορικών της γραφής, η δημιουργία της θα πρέπει να ανιχνευτεί κατά κάποιο τρόπο στο σχέδιο. Μια διαφορετική θεωρία για τη δημιουργία της γραφής προτείνεται από την D. Schmadt-Besserat (1978). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία η γραφή αποτελεί την εγγραφή (τύπωση) ενός τρισδιάστατου αντικειμένου, που έχει συμβολική λειτουργία, στο δυσδιάστατο χώρο της απεικόνισης και προέρχεται από συστήματα λογιστικών καταγραφών που χρησιμοποιήθηκαν στο χώρο της Μεσοποταμίας ήδη από το 9000 π.Χ.. Στη βάση αυτού του συστήματος είναι μάρκες, μικρές πέτρες ή πήλινες κατασκευές σε διάφορα σχήματα που χρησίμευαν για την καταγραφή εμπορευμάτων και ποσοτήτων. Αυτά τα στερεόσχημα σχήματα κάποια ιστορική στιγμή τοποθετήθηκαν σε πήλινους φακέλους για να προστατευτούν, συνόδευαν δε τα προϊόντα ως είδος φορτωτικής. Σταδιακά το περιβλήμα σφραγιζόταν με το αντίστοιχο σχήμα. Έτσι το σχήμα δεν αντιστοιχούσε πια στο αναφερόμενο προϊόν αλλά στο σχήμα των αυθαίρετων μαρκών (*Παράρτημα I, εικ. 6*).

2.1.2. Γλωσσογραφία

Η γραφή δεν δημιουργήθηκε ταυτόχρονα σε άλη την ανθρωπότητα. Για να δημιουργηθεί ένα γραφικό σύστημα πρέπει να συντρέχουν ταυτόχρονα δύο τουλάχιστον όροι:

- να υπάρχει προϊόν οικονομικής συσσώρευσης (επομένως συγκρότηση αγροτικού πληθυσμού),
- να υπάρχει μια τέτοια κοινωνική οργάνωση που θα αναλαμβάνει τη διαχείριση του (δηλαδή μια σαφώς διαστρωματωμένη κοινωνική οργάνωση),

Μελετώντας την ιστορία των πολιτισμών βρίσκουμε κοινωνίες με ιδιαίτερα σύνθετη κοινωνική δομή που όμως δεν προχώρησαν στην δημιουργία ενός γραφικού συστήματος το οποίο να υπερβαίνει τα όρια της σηματογραφίας.

Όλα τα συστήματα γραφής που εμφανίστηκαν στην ανθρωπότητα και τα οποία στόχευαν στην αποτύπωση του προφορικού λόγου μπορούμε να τα εντάξουμε σε 4 μεγάλες κατηγορίες ανάλογα με το τμήμα της αλυσίδας του λόγου που φιλοδοξούν να σημειώσουν.

2.1.2.1. Συστήματα σημείωσης λέξης και λέξης-συλλαβής . Εικονογραφική ή ιδεογραφική γραφή

Πρόκειται για εκείνα τα γραφικά συστήματα στα οποία χρησιμοποιείται ένα σημείο για τη σήμανση μιας λέξης ή μιας συλλαβής¹². Τα συστήματα σημείωσης λέξης ονομάζονται **ιδεογραφικά** εξαιτίας των σημασιολογικών διαδικασιών στις οποίες υπόκειται ο σχεδιασμός των σημείων τους ενώ, ταυτόχρονα συνήθως¹³ είναι και **εικονογραφικά** εξαιτίας της προέλευσης και του ίχνους των χαρακτήρων τους. Τέτοια συστήματα είναι: η κινέζικη γραφή στη σημερινή εποχή, η αρχαία αιγυπτιακή (τα ιερογλυφικά), η γραφή των Σουμερίων κ.α.

Τα συστήματα σημείωσης λέξης περιλαμβάνουν πολλούς χαρακτήρες και αυτό είναι προφανές καθώς για κάθε λέξη πρέπει να βρεθεί ένα διαφορετικό σημείο. Οι χαρακτήρες σχηματίζονται με διάφορους τρόπους:

- Απεικονίζοντας το αντικείμενο
- Χρησιμοποιώντας ένα μέρος του αντικειμένου για τη δήλωση του συνόλου
- Συνδυάζοντας δύο γνωστούς χαρακτήρες για να δημιουργηθεί ένας καινούριος
- Χρησιμοποιώντας το ίδιο εικονόγραμμα για την απόδοση μιας κατηγορίας καταστάσεων που συνδέονται με το αρχικό αντικείμενο (*Παράρτημα I, εικ. 7*)

Η ανάγκη σημείωσης λέξεων που δεν μπορούν να αναπαρασταθούν εικονικά οδήγησε στη χρήση της **αρχής του ρέμπους** που απομάκρυνε τα εικονογράμματα από την απεικόνιση της εικόνας και τα συνέδεσε οριστικά με τη συμβολική σήμανση του προφορικού λόγου. Η αρχή του ρέμπους συνίσταται στην απόδοση μιας λέξης με τη μορφή μιας άλλης ίδιας ή σχεδόν ίδιας ηχητικά. Προϋπόθεση είναι οι δύο λέξεις να απέχουν αρκετά στο επίπεδο της σημασίας. (πχ. Η λέξη “ζωή” αποδίδεται με το σημείο του “βέλους” επειδή οι δύο λέξεις στη σουμεριακή γλώσσα είναι όμοιες ηχητικά). Το πέρασμα από την απεικόνιση του αντικειμένου στη σήμανση της λέξης και άρα η αρχή της φωνογραφίας τοποθετείται σε αυτή την ιστορική στιγμή.

¹² Συνήθως πρόκειται για μεικτά συστήματα, καθαρή σημείωση λέξης συναντάται μόνο στα πρώτα στάδια ενός γραφικού συστήματος. Η μεγάλη ποσότητα σημείων που απαιτείται και η αμφισημία που συχνά εμφανίζεται οδηγεί σύντομα στη δημιουργία μεικτών συστημάτων.

¹³ Ο εικονικός χαρακτήρας των σημείων συχνά απαλείφεται στη διάρκεια της χρήσης του συστήματος για πρακτικούς λόγους (αλλαγή μέσων και εργαλείων γραφής, χρήση του γραφικού συστήματος από μεγαλύτερα τμήματα πληθυσμού κ.α.).

2.1.2.2. Συστήματα σημείωσης συλλαβής - Συλλαβική γραφή

Συλλαβική θεωρείται μια γραφή όταν χρησιμοποιεί ένα σημείο για κάθε συλλαβή του προφορικού λόγου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα συλλαβικής γραφής αποτελεί η Γραμμική Β. Είναι χαρακτηριστική η μείωση των σημείων του γραφικού συστήματος. 87 συνολικά συλλαβικά σημεία έχουν επισημανθεί στη Γραμμική Β, εκ των οποίων τα 60 αποτελούν τον βασικό κατάλογο συλλαβών. Πρόκειται για ένα σημείο για κάθε ένα από τα 5 φωνήεντα της γλώσσας (α,ε,ι,ο,ου) και σημεία για τους συνδυασμούς τους με τα 12 σύμφωνα. Στην πλειονότητά τους πρόκειται για συλλαβές του τύπου Σύμφωνο-Φωνήεν (Παράρτημα Ι, εικ. 8)

Είναι προφανής η δυσκολία καταγραφής συλλαβών τύπου Φ-Σ, Σ-Σ-Φ, Φ-Σ-Φ για τη σήμανση των οποίων απαιτείται μια ποικιλία κανόνων. Αντίστοιχες συμβάσεις πρέπει να υπάρξουν και για τη σήμανση των υπόλοιπων συμφώνων της προφορικής γλώσσας τα οποία δεν αντιστοιχούν στις συλλαβές που καταγράφονται.

Συμπερασματικά, στις συλλαβικές γραφές μειώνεται ο αριθμός των σημείων που χρησιμοποιούνται για την καταγραφή του προφορικού, η γραφή καταγράφει μικρότερα τμήματα του προφορικού λόγου, απαιτούνται σύνθετοι κανόνες για την καταγραφή του προφορικού λόγου, μειώνεται η ανάγκη απομνημόνευσης χαρακτήρων αλλά απαιτείται απομνημόνευση ειδικών κανόνων καταγραφής των συλλαβών που δεν συμπεριλαμβάνονται στον κατάλογο σημείων της συλλαβικής γραφής.

Σύμφωνα με την Ferrigeo (1998: 23) η συλλαβική γραφή είναι μια σημαντική φάση από την οποία περνούν και πρέπει να περνούν τα παιδιά που μαθαίνουν την αλφαβητική γραφή στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν μια αλφαβητική γραφή. Η συλλαβή¹⁴ είναι μια μονάδα του προφορικού λόγου που είναι προσιτή στο παιδί αμέσως μετά τη λέξη, κάτι τέτοιο δεν ισχύει για τα φωνήματα γιατί το παιδί δεν μπορεί να τα συνειδητοποιήσει χωρίς βοήθεια. Αρα είναι λογικό στις πρώτες απόπειρες για γραφή το παιδί να προσπαθεί να αναπαραστήσει γραπτά τις συλλαβές του προφορικού λόγου. Τα προβλήματα τα οποία σύντομα θα πρέπει να αντιμετωπίσει είναι παρόμοια με τις δεσμεύσεις που έχουν όλες οι συλλαβικές γραφές και μάλιστα πολύ πιο εμφανή καθώς το παιδί τείνει να χρησιμοποιεί ελάχιστα γράμματα ή σχήματα για να απεικονίσει το σύνολο των συλλαβών της γλώσσας. Έτσι σύντομα θα διαπιστώσει ότι επαναλαμβάνει

¹⁴ Η συλλαβή δεν αποτελεί αυτόνομη μονάδα για τη γλωσσολογία

πολλές φορές το ίδιο σημείο και άρα η λέξη που καταγράφει μπορεί σύμφωνα με τη δική του λογική να μη διαβάζεται ή ακόμα λέξεις διαφορετικές προφορικά να είναι ίδιες γραπτά ή ότι δυσκολεύεται στην απόδοση συλλαβών που διαφέρουν από τον τύπο ΣΦ. Τότε θα πρέπει να αναζητήσει νέα γραφικά σημεία για να διαφοροποιήσει την γραφική του παραγωγή.

2.1.2.3. Συστήματα σημείωσης συμφώνων - Συμφωνική γραφή

Τα συστήματα σημείωσης συμφώνων εντοπίζονται στην καταγραφή σημιτικών γλωσσών καθώς ο ρόλος των φωνηέντων δεν είναι σε αυτές τόσο σημαντικός όσο στις ινδοευρωπαϊκές ή άλλες οικογένειες γλωσσών. Η λογική τους συνίσταται στην καταγραφή όλων των συμφώνων που χρησιμοποιούνται στη γλώσσα. Αποτελεί έναν περαιτέρω τεμαχισμό της αλυσίδας του προφορικού λόγου σε μικρότερα κομμάτια και προϋποθέτει μεγαλύτερο ποσοστό αφαιρετικής διαδικασίας. Αποτελούν ιδιαίτερα εύχρηστο σύστημα για το γραφέα καθώς χρησιμοποιείται ένας πολύ μικρός αριθμός σημείων -π.χ. η φοινικική γραφή περιλαμβάνει μόνο 22 σημεία (Παράρτημα I, εικ. 9) -, η ανάγνωση των λέξεων προϋποθέτει μια σύνθετη διανοητική εργασία καθώς πρέπει νοητικά να προστεθούν στις κατάλληλες θέσεις και τα φωνήεντα. Η αναγνώριση λέξεων εκτός γλωσσικού περιβάλλοντος είναι δύσκολη και συνολικά η ανάγνωση είναι εφικτή μόνο για όποιον γνωρίζει τη γλώσσα.

2.1.2.4. Συστήματα πλήρους φωνολογικής σημείωσης - Αλφαβητική γραφή

Το πρώτο σύστημα πλήρους φωνολογικής σημείωσης εμφανίζεται στην Ελλάδα γύρω στον 8ο αιώνα π.Χ. Οι Έλληνες δανείζονται τη γραφή τους από τους Φοίνικες προσαρμόζοντάς την στη δική τους γλώσσα με τρεις τρόπους: Κάποια σημεία διατηρούν την ίδια ηχητική αξία (π.χ. το /κ/), άλλα αναπτύσσουν μια παρόμοια ηχητική αξία (π.χ. το /τ/ που γίνεται /θ/), ενώ άλλα χρησιμοποιούνται για την καταγραφή μια διαφορετικής αξίας (π.χ. το /α/). Τέλος προστίθενται και κάποια σημεία για την απόδοση ήχων της ελληνικής γλώσσας (π.χ. το /φ/). (Παράρτημα I, εικ. 10) Έτσι δημιουργούνται μια σειρά από τοπικά αλφάβητα από τα οποία τελικά θα επικρατήσει το ιωνικό με την επίσημη υιοθέτησή του από τους Αθηναίους το 403 π.Χ. Οι λόγοι για τη δημιουργία ενός τέτοιου συστήματος θα

πρέπει να αναζητηθούν στο μεγάλο ποσοστό χρηστών του συστήματος¹⁵, στις ποικίλες χρήσεις του και στη μορφή πολιτικής και κοινωνικής οργάνωσης την οποία επεδίωκε να εξυπηρετήσει το γραφικό σύστημα (Παπαδοπούλου 1994: 137,138) (*Παράρτημα Ι, εικ. 11*).

Το ελληνικό αλφάβητο κατά τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του αποτελεί ως γραφικό σύστημα την πιο πιστή καταγραφή του προφορικού λόγου που έχει υπάρξει στην ιστορία της γραφής¹⁶. Τα σημεία του αλφάβητου είναι αυθαίρετα, κενά περιεχομένου και χωρίς σημασία. Η αρχή της απόδοσης ενός φωνήματος με ένα γράφημα, η καταγραφή όλων των σημείων σε συνεχή λόγο χωρίς κενά, η παρουσία μόνο των κεφαλαίων γραμμάτων και η απουσία σημείων στίξης υποδηλώνουν τη συνειδητή προσπάθεια για γραφική αναπαράσταση του συνεχούς προφορικού λόγου.

Κατά τη διάρκεια των αιώνων που έχουν μεσολαβήσει παρότι η αλφαβητική αρχή διέπει ακόμα το ελληνικό γραφικό σύστημα δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι είναι ανάλογη με τα πρώτα χρόνια δημιουργίας του και αυτό συμβαίνει τόσο για λόγους που αφορούν την εξέλιξη της γλώσσας όσο και για λόγους που αφορούν την εξέλιξη της γραφής. Η γλώσσα αλλάζει με ταχείς ρυθμούς, η προσπάθεια για να εναρμονιστεί η γλώσσα με τη γραφή θα οδηγούσε σε συνεχείς αλλαγές το γραφικό σύστημα. Παράλληλα η ελληνική γραφή έχει υποστεί διαχρονικά μια σειρά από επεμβάσεις. Ήδη από τα χρόνια των Αλεξανδρινών ενσωματώθηκαν οι τόνοι και τα πνεύματα, όπως και κάποια σημεία στίξης. Κατά τη ρωμαϊκή εποχή χωρίσθηκαν οι λέξεις και οι φράσεις με κενά, ενώ η συνεχής διαφοροποίηση της δημοτικής από την καλλιγραφική οδήγησε το 8ο αιώνα στη δημιουργία των πεζών γραμμάτων. Αυτές οι αλλαγές ανήκουν στο γραφικό πεδίο, δηλαδή οδηγούν στη διευκόλυνση της γραφής και δεν εξετάζουν τη σχέση της γραφής με τη γλώσσα.

Σημαντικές αλλαγές στο πεδίο της γλώσσας, όπως η κατάργηση της διάκρισης μακρού και βραχέος (/ο,ι,ε/) δεν αντιστοιχούν σε αλλαγές στη γραφή, η ελληνική γραφή εξακολουθεί να διαθέτει τα ίδια σημεία παρότι σήμερα δεν υφίστανται στη γλώσσα και έτσι καταστρατηγείται η αλφαβητική αρχή που διέπει το αλφάβητο. Πολλοί διατείνονται ότι αυτό οφείλεται στο συντηρητικό χαρακτήρα της γραφής και προτείνουν μια συνολική

¹⁵ Η κατοχή του αλφάβητου αποτελούσε προϋπόθεση για τη συμμετοχή των πολιτών στη διακυβέρνηση της "πόλης".

αλλαγή στην ελληνική ορθογραφία ώστε να επανέλθει στην αρχική σχέση: **1 φώνημα - 1 γράφημα**. Αυτή όμως η αναντιστοιχία πέρα από ιστορικούς λόγους εξυπηρετεί διάφορες ανάγκες που προκύπτουν από την αυτόνομη λειτουργία της γραφής. Καταρχάς, διευκολύνει τη διάκριση ομόηχων λέξεων, την αναζήτηση της ετυμολογίας, την διάκριση γένους και αριθμού κ.α. Δεν πρέπει να παραγνωρίζουμε ότι η γραφή χρησιμοποιεί το οπτικό κανάλι επικοινωνίας, όταν διαβάζουμε δεν περνάμε την πληροφορία από το γραπτό στο προφορικό αλλά συλλαμβάνουμε την πληροφορία άμεσα, γρήγορα και οικονομικά από το γραπτό χωρίς διαμεσολάβηση του προφορικού. Με αυτή την έννοια η ελληνική γραφή παρά την απομάκρυνση από τις αρχές δημιουργίας της αποτελεί ένα ιδιαίτερα χρηστικό εργαλείο και οι όποιες δυσκολίες αντιμετωπίζει ο γραφέας (και κυρίως αυτός που μαθαίνει τη γραφή) αντισταθμίζονται από τις ευκολίες που παρέχονται στον αναγνώστη¹⁷. Πέρα λοιπόν από λόγους γραφικής συνήθειας ή ιστορικής συνέχειας η ελληνική γραφή όπως είναι σήμερα διευκολύνει την άμεση πρόσληψη της γραπτής πληροφορίας (Παπαδοπούλου 1995: 159,160).

2.2. Γραφή και σχέδιο

Οι σχέσεις ανάμεσα στη γραφή και το σχέδιο μοιάζουν αυταπόδεικτες για κάθε ενήλικα γνώστη ενός γραφικού συστήματος (είτε αυτό πρόκειται για αλφαβητικό είτε για ιδεογραφικό). Δεν ισχύει όμως το ίδιο για το παιδί που δεν είναι ακόμα γνώστης ενός γραφικού συστήματος ούτε είναι εύκολο να οριστούν τα μεταξύ τους όρια στην ιστορική αναζήτηση για τη δημιουργία της γραφής.

Η συνάφεια της γραφής με το σχέδιο συνίσταται αρχικά, στο γεγονός ότι και τα δύο ανήκουν στις γραφικές τέχνες που εμφανίζονται τη στιγμή που ο άνθρωπος αποκτά τη διανοητική ανάπτυξη και τις κινητικές δεξιότητες, οι οποίες του επιτρέπουν να χαράσσει συνειδητά ίχνη στο χώρο. Ένα δεύτερο σημείο συγγένειας προκύπτει από το γεγονός ότι τόσο για το σχέδιο όσο και για τη γραφή χρησιμοποιούνται τα ίδια υλικά και εργαλεία. Και στις δύο περιπτώσεις το τελικό προϊόν είναι η παραγωγή ενός ίχνους, ενός χαράγματος πάνω σε μια επιφάνεια.

¹⁶ Υπάρχουν και άλλα συστήματα καταγραφής του προφορικού λόγου και μάλιστα φωνητικά αλλά δεν συνιστούν γραφή.

¹⁷ Στις καθημερινές μας ανάγκες είμαστε γραφείς σε ποσοστό 10% και αναγνώστες σε ποσοστό 90%. Είναι προφανές ότι το γραφικό σύστημα καλύπτει κατα βάση την ανάγκη ανάγνωσης.

Για να ορίσουμε τις διαφορές τους θα πρέπει να διερευνήσουμε τις σκοπιμότητες, που επιβάλλουν τη γραφή και το σχέδιο αντίστοιχα όπως και τους στόχους της μιας ή της άλλης δραστηριότητας. Με αυτή την οπτική θα μπορούσαμε να πούμε ότι το σχέδιο αποτελεί προϊόν προσωπικής, αισθητικής έκφρασης ενώ η γραφή καλύπτει την ανάγκη **κοινωνικής επικοινωνίας**. Παρόλαυτα η ύπαρξη τύπων σχεδίων που επίσης καλύπτουν την ανάγκη κοινωνικής επικοινωνίας¹⁸ καθιστά αυτό το λόγο διάκριση αναγκαία αλλά όχι ικανή συνθήκη για τη διάκριση μεταξύ γραφής και σχεδίου..

Για την επιτέλεση της επικοινωνίας είναι αναγκαία η ύπαρξη ενός συστήματος σημείων, κοινά αποδεκτών από τα μέλη μιας κοινότητας ανθρώπων. Δηλαδή για να υπάρξει ένα γραφικό σύστημα πρέπει να έχει προϋπάρξει μια **συλλογική συμφωνία**, καθώς και τα κλειδιά αποκωδικοποίησης αυτού του συστήματος. Αυτό δεν είναι αναγκαίο για το σχέδιο, ούτε παρέχονται αναλυτικά τα κλειδιά ερμηνείας ενός έργου. Η ανάγκη συλλογικής συμφωνίας για τη δομή και τα σημεία ενός γραφικού συστήματος επιβάλλει τη διατήρησή τους για όσο καιρό ισχύει η συμφωνία. Η αδυναμία του ατόμου να μεταβάλλει τα βασικά χαρακτηριστικά των σημείων όπως και τη δομή του γραφικού συστήματος συνιστά μια ειδοποιό διαφορά ανάμεσα στο σχέδιο και τη γραφή.

Αν και το σχέδιο αποτελεί την υλική μήτρα της γραφής, δεν μπορούμε να θεωρήσουμε ότι υπάρχει μια απλή εξελικτική πορεία από τα πρώτα σχέδια στα πρώτα γραφικά συστήματα και αυτό γιατί για να δημιουργηθεί ένα γραφικό σύστημα είναι αναγκαίο να υπάρξει μια δομική αλλαγή στη μορφή του σχεδίου. Οποιοδήποτε σχήμα θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως γραφικό σημείο αλλά από τη στιγμή που ενταχθεί σε ένα γραφικό σύστημα θα αποκτήσει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που θα του επιτρέπουν:

- να ενσωματώνεται στο σύστημα σημειώσης
- να διαχωρίζεται με σαφήνεια από τα υπόλοιπα
- να διαθέτει αναγνωρισιμότητα και ευκολία αναπαραγωγής

Αυτό σημαίνει ότι είναι απαραίτητο:

¹⁸ Π.χ. Τα "εικονογράμματα" που εμφανίζονται στις πινακίδες οδοσήμανσης ή σε αυτές που δίνουν πληροφορίες για τη ζωή και τη μετακίνηση στην πόλη. Είναι σχέδια καθαρά συμβολικού χαρακτήρα που σημαίνουν για όλους όσους τα παρατηρούν το ίδιο πράγμα. Βρίσκονται πολύ κοντά σε ένα γραφικό σύστημα, διαθέτουν πολλά από τα χαρακτηριστικά του, θα μπορούσαμε να τα θεωρήσουμε σημεία ενός άλλου σημειωτικού συστήματος αλλά δεν συγκροτούν γραφικό σύστημα γιατί δεν φιλοδοξούν να χρησιμεύσουν για τη σήμανση του συνόλου της ανθρώπινης εμπειρία. Έχουν έναν περιορισμένο ρόλο.

- να διαθέτει γραμμικότητα,
- να εντάσσεται σε συγκεκριμένο πλαίσιο
- να απλοποιηθούν σταδιακά οι λεπτομέρειές του και
- να τυποποιηθεί η μορφή του¹⁹.
- να διακρίνεται με σαφήνεια από τα υπόλοιπα σημεία του συστήματος

Η πλειοψηφία των παιδιών συνειδητοποιεί αυτά τα χαρακτηριστικά της γραφής πολύ νωρίς μέσω της επαφής τους με το γραπτό λόγο. Από έρευνες που έχουν γίνει²⁰ γνωρίζουμε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι ήδη σε θέση, στην πλειοψηφία τους, να διακρίνουν ένα σχέδιο και ένα γράφημα, η ηλικία όμως στην οποία θα σταθεροποιηθεί αυτή η γνώση παραμένει ανοικτό θέμα διερεύνησης. Σύμφωνα με την Goodman (1986) τα παιδιά θεωρούν ότι διαβάζουμε το κείμενο και όχι την εικόνα περίπου στην ηλικία των 5 χρόνων ενώ για τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά η πληροφορία προέρχεται κυρίως από την εικόνα.

Επίσης, τα παιδιά στις απόπειρές τους να γράψουν τείνουν να σέβονται πολλές από τις συμβάσεις της γραφής αναφορικά με τον χώρο της και τη μορφή των σημείων. Παρατηρούμε λοιπόν ότι η γραφή τους, συνήθως, βρίσκεται σε συγκεκριμένο χώρο και δεν εκτείνεται στο σύνολο της σελίδας (αντίθετα από το σχέδιο), τα στοιχεία που χρησιμοποιούνται μοιάζουν στα χαρακτηριστικά τους με τα γράμματα (είναι απλά και συνήθως επαναλαμβανόμενα), έχουν συγκεκριμένη διάταξη, συνήθως οριζόντια κλπ. Αυτή η διάκριση που υιοθετούν τα παιδιά μεταξύ της γραφής και του σχεδίου δεν είναι τόσο προϊόν συστηματικής εκμάθησης όσο υποκειμενικής κατανόησης της λειτουργίας της γραφής στην κοινωνία την οποία έχουν εσωτερικεύσει μέσα από τα συστηματικά αναγνώσματα που τους κάνουν οι γονείς τους και των προσωπικών παρατηρήσεων των παιδιών ως μελών μιας κοινωνίας στην οποία το γραπτό αφθονεί και συχνά αποτελεί το όχημα για την εκπλήρωση των επιθυμιών τους.

¹⁹ Από τη στιγμή όμως που θα έχει εδραιωθεί η νέα γραφική σύμβαση, τα σημεία της γραφή μπορούν να μετατραπούν ξανά σε έργο τέχνης χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι είναι δυνατόν να αλλάξει η λειτουργία τους.

²⁰ Γραφή και ανάγνωση Ι

2.3. Γραπτή και προφορική γλώσσα

2.3.1. Η γραφή στη γλωσσολογία

Η σχέση της γραφής με τη γλώσσα αποτελούσε μέχρι πρόσφατα ένα από τα δευτερεύοντα μάλλον ενδιαφέροντα της γλωσσολογίας. Για την πλειοψηφία των γλωσσολόγων του 20ου αιώνα η γραφή αποτελεί μέσον για την αναπαράσταση του προφορικού λόγου. Αυτή η άποψη υποστηρίχθηκε τόσο από τον F. de Saussure και τον L. Bloomfield όσο και από την πλειοψηφία των ευρωπαϊών και αμερικάνων στρουκτουραλιστών με διατυπώσεις όπως: “Η γραφή δεν είναι γλώσσα, αλλά απλά ένα μέσο καταγραφής με τη βοήθεια οπτικών σημείων” “Η γραφή αποτελεί μεταμπίεση²¹ της γλώσσας”, “ Το αντικείμενο της γλωσσολογίας δεν ορίζεται από το συνδυασμό της γραπτής και της προφορικής λέξης, μόνο η τελευταία αποτελεί το αντικείμενό της” (Saussure 1981: 21,45,46) κλπ. Η εξέλιξη των γλωσσών θεωρήθηκε ανεξάρτητη από τη γραφή, τονίστηκε η υπεροχή του φωνήματος έναντι του γραφήματος και διατυπώθηκε η άποψη ότι η γραφή έχει καταλάβει μια θέση που δεν την δικαιούται.

Για τη **φωνοκεντρική** -όπως αργότερα ονομάστηκε- θεώρηση, τα σημεία της γραφής είναι σημεία 2ης τάξης, δηλαδή οι γραπτές εκφορές δεν αναπαριστούν την πραγματικότητα αλλά τις προφορικές εκφορές οι οποίες και αποτελούν σημεία 1ης τάξης. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της γραπτής γλώσσας αντιμετωπίστηκαν ως υστερήσεις της έναντι της προφορικής γλώσσας.

Η αρχή μιας διαφορετικής αντιμετώπισης της γραφής τοποθετείται στη Σχολή των φονξιοναλιστών γλωσσολόγων της Πράγας και εκπροσωπείται κυρίως από τον J. Vachek. Με κείμενά του ήδη από το 1939 (Vachek 1976:275-277) υποστήριξε ότι η γραπτή και η προφορική γλώσσα (για τον αλφαριθμητικό χρήστη) είναι αλληλοσυμπληρωνόμενες αλλά διαφοροποιούνται στο επίπεδο της λειτουργίας και στο χρησιμοποιούμενο κανάλι επικοινωνίας. Αναγνώρισε την εσωτερική δυναμική της γραφής καθώς και τη δυνατότητα της να επηρεάζει με τη σειρά της την προφορική γλώσσα. Το 1946 διατυπώνει την άποψη ότι οι γραπτές εκφορές, σε μια σύγχρονη κοινωνία όπου υπάρχει συνολική γνώση του συστήματος, δεν αποτελούν σημεία σημείων (δηλαδή σημεία 2ης τάξης) αλλά υπάρχει άμεσος δεσμός ανάμεσα στη γραφή και την εξωγλωσσική πραγματικότητα στην οποία αναφέρεται. Αυτό σημαίνει ότι όταν διαβάζουμε μια λέξη δεν χρειάζεται να

²¹ *travestissement*, Saussure F.de (1981)

την περάσουμε από το προφορικό κανάλι για να την κατανοήσουμε. Η γραπτή λέξη παραπέμπει κατευθείαν στην εξωγλωσσική πραγματικότητα (Vachek 1976: 279).

Την ιδιαιτερότητα της γραπτής γλώσσας τονίζει και ο Βυγκότσκι στο έργο του “Σκέψη και γλώσσα”. Θεωρεί ότι η γραπτή γλώσσα δεν είναι απλή μετάφραση της προφορικής σε σημεία του γραπτού λόγου, και η εκμάθηση της γραπτής γλώσσας δεν είναι μια απλή οικειοποίηση της τεχνικής του γραψίματος. Αν ήταν έτσι τότε θα έπρεπε να περιμένουμε ότι με την οικειοποίηση αυτής της τεχνικής, η γραπτή γλώσσα θα ήταν το ίδιο ανεπτυγμένη και πλούσια όπως η προφορική και θα της έμοιαζε όπως η μετάφραση στο πρωτότυπο. Αλλά αυτό δεν συμβαίνει. Ο Βυγκότσκι θεωρεί τη γραπτή γλώσσα μια ιδιαίτερη γλωσσική λειτουργία από πλευράς συγκρότησης και λειτουργίας εξαιτίας μιας διπλής αφαίρεσης: του “υλικού” ήχου και του συνομιλητή (Βυγκότσκι 1988: 276).

Οι αντιλήψεις του J. Vachek αποτέλεσαν το θεωρητικό πλαίσιο μιας **αυτόνομης προσέγγισης** της γραφής στο οποίο αργότερα προστέθηκαν οι θεωρητικές επεξεργασίες και άλλων γλωσσολόγων ενώ από το 1980 μπορούμε να θεωρήσουμε ότι αυτή η αρχικά περιθωριακή αντίληψη έχει βρει πολλούς υποστηρικτές και έχει προχωρήσει σε μεγάλο βαθμό η επεξεργασία της γραφής και του γραπτού λόγου όχι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο αλλά και πρακτικά μέσω της ανάλυσης σύγχρονων γραφικών συστημάτων²².

Η αυτόνομη προσέγγιση αμφισβητεί την υποταγή της γραπτής στην προφορική γλώσσα και αναζητεί τους ιδιαίτερους τρόπους δόμησης και λειτουργίας της. Τονίζει τις διαφορές που προκύπτουν από τη χρησιμοποίηση διαφορετικού καναλιού για την αναπαράσταση της πραγματικότητας (το ακουστικό στην προφορική γλώσσα και το οπτικό κανάλι στη γραπτή) και διερευνά τον τρόπο με τον οποίο το κανάλι επικοινωνίας συμβάλλει στην ποσότητα και το είδος της μεταδιδόμενης πληροφορίας.

2.3.2. Ακουστικό και οπτικό κανάλι επικοινωνίας

Τα κανάλια επικοινωνίας χρησιμοποιούνται για την εκπομπή και λήψη μηνυμάτων. Για τη μετάδοση του προφορικού λόγου χρησιμοποιείται το ακουστικό κανάλι ενώ για τη μετάδοση του γραπτού χρησιμοποιείται το οπτικό κανάλι επικοινωνίας. Η χω-

²² Μια πολύ ενδιαφέρουσα παρουσίαση των διαφορετικών προσεγγίσεων για τη γραφή αλλά και εφαρμογές της αυτόνομης προσέγγισης σε μια σύγχρονη ανάλυση της γαλλικής γραφής μπορεί κανείς να διαβάσει στο: Apis J. (1988), κεφ. 2

ρητικότητα του οπτικού καναλιού είναι μεγαλύτερη από του ακουστικού, δηλαδή σε ένα χρονικό διάστημα μπορεί να μεταδοθεί 100 φορές περισσότερη ποσότητα πληροφορίας. Επίσης είναι πιο αξιόπιστο, καθώς η λεπτότητα των αποχρώσεων που μπορεί να συλλάβει είναι μεγαλύτερη, επιπλέον επιτρέπει στο λήπτη να αποστασιοποιηθεί από τον αποστολέα του μηνήματος. Παρουσιάζει όμως και μερικές σημαντικές δυσχέρειες. Αρχικά, δεν είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί εφόσον δεν υπάρχει κατάλληλος φωτισμός, και ανάμεσα στους δύο συνομιλητές ή του υποκειμένου και του γραπτού πρέπει να μη μεσολαβεί κανένα εμπόδιο. Το ακουστικό κανάλι δεν υπόκειται στους ίδιους καταναγκασμούς και δίνει στην επικοινωνία περισσότερες δυνατότητες χρήσης από το οπτικό κανάλι. Παρόλαυτά η επικοινωνία εξαρτάται από τη δύναμη της φωνής, τη διακριτότητα, την παρουσία θορύβου κλπ.

2.3.3. Γραφή και ομιλία

Η σχέση μεταξύ γραφής και ομιλίας δεν είναι απλή και μονοσήμαντη. Είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο ότι σύμφωνα με τη φωνοκεντρική αντίληψη, η γραφή αποτελεί την “ατελή” καταγραφή της ομιλίας ενώ για αυτούς που αντιλαμβάνονται τη γραφή αυτόνομα από την ομιλία, η γραφή οργανώνεται με διαφορετικό τρόπο από την ομιλία με σκοπό να εξυπηρετήσει τις ιδιαίτερες λειτουργίες της. Σύμφωνα με την πρώτη αντίληψη οι αποκλίσεις της γραφής από την ομιλία εμφανίζονται ως “υστερήσεις”, ως αδυναμίες δηλαδή του γραπτού συστήματος να καταγράψει τον προφορικό λόγο.

Στο κεφάλαιο αυτό θα δούμε τις διαφορές της γραφής και της ομιλίας στη δομή και την οργάνωση των σημείων τους που προκύπτουν εξαιτίας της χρήσης του διαφορετικού καναλιού επικοινωνίας.

Η γραμμικότητα στον χώρο είναι πολύ διαφορετική από τη γραμμικότητα (διαδοχικότητα) στον χρόνο που ισχύει για την ομιλία όπως επαναλαμβάνει συχνά ο Saussure. Αλλά η γραμμικότητα στον χρόνο και η γραμμικότητα στον χώρο είναι δύο φαινόμενα αντίστροφα σε επίπεδο λειτουργίας και συνεπειών (Lafont 1984:40). Η ομιλία ως τέτοια δεν μπορεί να περάσει στη γραφή. Αυτό που εγκαθιδρύει τη γραφή είναι η τάξη γραπτότητας. Οχι η σημείωση, δηλαδή η καταγραφή της φωνής αλλά η χωροθέτηση του χρόνου, η εγγραφή του χρόνου στον χώρο.

2.3.3.1. Χαρακτηριστικά της ομιλίας που δεν καταγράφονται ²³

Αυτό που χαρακτηρίζει την ομιλία είναι η ταυτόχρονη παρουσία του ομιλητή και του συνομιλητή. Οι πληροφορίες που αντιλαμβάνεται ο συνομιλητής δεν είναι μόνο οι καθαρά γλωσσικές αλλά προέρχονται και από την κίνηση και τη στάση του ομιλητή. Ο ομιλητής “μιλάει” με όλο του το σώμα και μάλιστα έχει αποδειχθεί πειραματικά ότι το μικρότερο μόνο τμήμα πληροφορίας αποτελεί η καθαρά γλωσσική πληροφορία. Αυτού του τύπου οι πληροφορίες που χαρακτηρίζουν την ομιλία αλλά τις οποίες είναι αδύνατον να καταγράψουμε συμβατικά είναι:

- 1) Πληροφορίες **παραγλωσσικές** που αφορούν την εκφορά των φθόγγων και της φράσης. Συχνά όταν ο ομιλητής μιλάει χρησιμοποιεί συνειδητά ή κυρίως ασυνειδήτητα τρόπους εκφοράς των ήχων ή της φράσης που επιτρέπουν στους συνομιλητές του να συμπεράνουν την τοπική ή την κοινωνική του προέλευση. Το ιδιόλεκτό του μας επιτρέπει δηλαδή να τον τοποθετήσουμε σε συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα ή να εντοπίσουμε την χωρική του προέλευση. Παράλληλα, η ομιλία κάποιου επιτρέπει να ανιχνεύσουμε προσωπικές ιδιομορφίες οι οποίες ως τέτοιες χάνονται στη γραφή.
- 2) Πληροφορίες που προκύπτουν από την **επιτόνιση** της φράσης. Αν δηλαδή πρόκειται για κατάφαση, ερώτηση, απειλή, απαγόρευση πριν ακόμα ανιχνεύσουμε το γλωσσικό περιεχόμενο της φράσης.
- 3) Πληροφορίες που προέρχονται από τις εκφράσεις του σώματος. Ο τρόπος που κινεί τα χέρια, η στάση του σώματος και του προσώπου του ομιλητή επιτρέπουν να κατανοήσουμε αυτό που θέλει να πεί, συχνά προσθέτουν πληροφορία στην γλωσσική εκφορά ενώ ενίοτε ο ομιλητής μπορεί να ακυρώνει αυτό που λέει με την στάση του σώματός του.
- 4) Πληροφορίες που οφείλονται στην **έμφαση** σε μια λέξη ή τμήμα λόγου μέσω ιδιαίτερα δυνατής ή αργής εκφοράς ή μέσω της επανάληψης μιας λέξης ή ενός τμήματος του λόγου. Ο λόγος έτσι γίνεται καταλληλότερος και σαφέστερος.
- 5) Πληροφορίες που προέρχονται από την αντίδραση των συνομιλητών. Στην πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία ο ομιλητής έχει τη δυνατότητα να επαναλάβει, να επαναδιατυπώσει, να αλλάξει τον λόγο του λαμβάνοντας υπόψιν την

²³ Για την καταγραφή τους πρέπει να υπάρξουν συμβάσεις

αντίδραση των συνομιλητών του είτε αυτή δηλώνεται λεκτικά, είτε μη-λεκτικά.

2.3.3.2. Χαρακτηριστικά της γραφής που δεν εκφέρονται

Ο προφορικός λόγος είναι συνεχής, αυτή η διαδοχικότητα στον χρόνο που είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική για την ομιλία, φαίνεται να δυσχεραίνει σημαντικά τη γραφή, όπου η πληροφορία για να είναι εύκολα αντιληπτή πρέπει να εμφανίζεται τεμαχισμένη. Επιπλέον, η γραφή πρέπει να οργανωθεί με τέτοιον τρόπο ώστε να καλύψει την απουσία της ταυτόχρονης παρουσίας ομιλητή και συνομιλητή και να αποδώσει με τα ίδια της μέσα το σύνολο της εξωγλωσσικής πληροφορίας που δηλώνεται κατά την ομιλία. Η γραφή έχει τη δική της οργάνωση η οποία προκύπτει από την ανάγκη να εξυπηρετηθεί η ανάγκη για άμεση και γρήγορη πρόσληψη της γραπτής πληροφορίας μέσω του οπτικού καναλιού. Με αυτήν την έννοια, η γραφή συλλειτουργεί με άλλα σημειωτικά συστήματα που επίσης λειτουργούν οπτικά και διευκολύνουν την κατανόηση του γραπτού λόγου.

Ο τρόπος οργάνωσης της γραφής επιτρέπει να κατανοήσουμε άμεσα και γρήγορα ένα σύνολο πληροφοριών που δεν δηλώνονται στην ομιλία και διευκολύνουν τον αναγνώστη.

Οι πληροφορίες αυτές μπορεί να δίνονται από :

- 1) Τον τεμαχισμό του γραπτού σε λέξεις, φράσεις και παραγράφους.
- 2) Τη στίξη, που επιτρέπει να αναγνωρίζουμε την ολοκλήρωση μιας ενότητας, την προσθήκη μιας πληροφορίας κ.α.
- 3) Τη χωροθέτηση του κειμένου σε μεγάλες ενότητες όπως κεφάλαια, υποκεφάλαια
- 4) Την παρουσία σχεδίων, εικόνων και πινάκων για καλύτερη κατανόηση της γλωσσικής πληροφορίας.
- 5) Την μετατροπή της γραφής σε εικόνα (*Παράρτημα Ι, εικ. 12*)
- 6) Την παρουσία χρώματος
- 7) Την γραμματοσειρά που χρησιμοποιείται κ.α.

Στις παραπάνω περιπτώσεις η γραφή συλλειτουργεί με άλλα σημειωτικά συστήματα όπως: το τυπογραφικό, το χρωματικό και το εικονικό για να αυξάνει την πληροφορία. Επιπλέον, μέσω της κεφαλαίων διακρίνονται τα κύρια ονόματα.

Ειδικότερα όσον αφορά αλφάβητα με ιστορική ορθογραφία, η γραφή επιτρέπει να έχουμε πληροφορίες για :

- 1) Τη μορφολογία της λέξης (το πρόσωπο, το γένος, τον αριθμό) χωρίς να επανέλθουμε στο συγκεκριμένο.
- 2) Την ετυμολογία της λέξης. Μέσω της γραφικής ομοιότητας διευκολύνεται η αναζήτηση της ετυμολογίας των λέξεων.

2.4. Λειτουργίες της γραφής

Η αναζήτηση των ιδιαίτερων λειτουργιών της γραφής και της ιδιαιτερότητάς της έναντι του προφορικού λόγου αποτέλεσε, τα τελευταία χρόνια, προνομιακό αντικείμενο μελέτης ανθρωπολόγων που ασχολήθηκαν τόσο με τις λειτουργίες της γραφής στις πρώτες φάσεις δημιουργίας των γραφικών συστημάτων όσο και με τη διάκριση των κοινωνιών ανάλογα με την χρήση ή μη της γραφής καθώς και την επίδραση της γραφής στον τρόπο σκέψης και κοινωνικής οργάνωσης. Τα συμπεράσματά τους είναι ιδιαίτερα χρήσιμα στην κατανόηση των χρήσεων της γραφής στην κοινωνία μας και επιτρέπουν να ορίσουμε σφαιρικότερα τη φύση και τη λειτουργία της γραφής.

Όπως αναφέρει ο Goody (1979: 145) “ η λειτουργική ιδιαιτερότητα της γραφής συνίσταται στην δυνατότητα αποθήκευσης της πληροφορίας στο χώρο και το χρόνο που επιτρέπει την επανεξέταση, επανατοποθέτηση και ανακατασκευή των φράσεων και των λέξεων, την αναδόμηση του κειμένου σε ένα αφηρημένο και διαφορετικό πλαίσιο καταργώντας την αναγκαστική συνέχεια του προφορικού λόγου και εξασφαλίζοντας δυνατότητα ασυνέχειας”.

Η διερεύνηση των λειτουργιών της γραφής και του ρόλου της μέσα στην κοινωνία οδηγεί στην αντιμετώπισή της ως πολιτισμικού και κοινωνικού αγαθού που καθορίζεται από τις κοινωνικές συνθήκες που υπάρχουν σε κάθε κοινωνική οργάνωση. Με αυτές τις θεωρήσεις η αντίληψή μας για τη γραφή απομακρύνεται συνεχώς από την άποψη μιας απλής καταγραφής του προφορικού λόγου, ενώ τίθενται τα όρια για μια

διαδικασία εκμάθησης/διδασκαλίας της γραφής που θα λαμβάνει υπόψιν τις δομικές και λειτουργικές ιδιαιτερότητές της.

Τέλος, η αναγνώριση της αυτονομίας της γραπτής από την προφορική γλώσσα επέτρεψε τη διερεύνηση των σχέσεών της με τα άλλα σημειωτικά συστήματα που συλλειτουργούν με το καθαρά γλωσσικό διευρύνοντας έτσι τη μελέτη των τρόπων μετάδοσης και λήψης οπτικής πληροφορίας.

2.4.1. Διαφορές στη λειτουργία γραπτού και προφορικού λόγου

Οι σημαντικότερες διαφορές ανάμεσα στο γραπτό και τον προφορικό λόγο αφορούν τη δομή τους και προκύπτουν από τη διαφορετική λειτουργία και το διαφορετικό κανάλι επικοινωνίας. Ο γραπτός λόγος έχει πιο επίσημες χρήσεις από τον προφορικό: χρησιμοποιείται στις συνδιαλλαγές του πολίτη με το Κράτος και τη διοίκηση, είναι πιο επεξεργασμένος στη δομή του και συχνά το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται είναι διαφορετικό από αυτό που χρησιμοποιούμε στην πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία. Η απουσία της ανάδρασης του συνομιλητή υποχρεώνει να ληφθούν όλες οι προϋποθέσεις ώστε το μήνυμα να είναι σαφές και κατανοήσιμο χωρίς να επιτρέπει αμφισημίες και να εγείρει ερωτηματικά. Το πέρασμα από την προφορική στη γραπτή εκφορά υποχρεώνει σε επαναδιαπραγμάτευση του λόγου ώστε να ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στις παραπάνω δεσμεύσεις. Με αυτήν την έννοια ο γραπτός λόγος δεν αποτελεί απλή καταγραφή του προφορικού αλλά συνιστά μια ριζική αναδιαμόρφωση του λόγου.

Συνεπώς, για την εκμάθηση του γραπτού λόγου δεν επαρκεί η κατανόηση και η χρήση των φωνο-γραφηματικών αντιστοιχίσεων αλλά και ευρύτερες γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν την κατάσταση γραπτής επικοινωνίας, το είδος και τη δομή του παραγόμενου κειμένου, τους πιθανούς αναγνώστες, τον χώρο που θα παρουσιαστεί, τις κοινωνικο-πολιτισμικές νόρμες που διέπουν τη γραπτή επικοινωνία στο πλαίσιο μιας δεδομένης κοινωνικής οργάνωσης κ.α.

2.5. Πολλαπλός γραμματισμός

Ζούμε σε μια εποχή όπου ο γραμματισμός, όπως τον αντιλαμβανόμασταν ως διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης της γραπτής μορφής μιας εθνικής γλώσσας αποδεικνύεται ένα πολύ περιορισμένο πλαίσιο για την ικανοποιητική εκπαίδευση των

παιδιών σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία. Η αύξηση των μέσων και των καναλιών επικοινωνίας και η πολιτισμική και γλωσσική διαφοροποίηση μέσα σε κάθε κοινωνική οργάνωση οδηγούν στην αναγκαιότητα να διευρύνουμε τα όρια του γραμματισμού ώστε να εξυπηρετηθούν οι νέες και μελλοντικές κοινωνικές ανάγκες. Σε αυτήν την κατεύθυνση προτάθηκε η έννοια του «πολλαπλού γραμματισμού»²⁴, από την ομάδα The New London Group (1998:10-15). Για την παιδαγωγική του «πολλαπλού γραμματισμού» η γλώσσα και οι άλλοι τρόποι κατασκευής σημασίας –οπτικοί, ακουστικοί, χωρικά μοντέλα κατασκευής σημασίας- είναι δυναμικοί αναπαραστατικοί πόροι που συνεχώς μεταβάλλονται από τους χρήστες τους στην προσπάθειά τους να επιτύχουν ποικίλους στόχους.

Στη σημερινή κοινωνία παρατηρείται μια συνεχής αύξηση της εικονικότητας του γραπτού μηνύματος η οποία εξυπηρετεί την ανάγκη άμεσης σύλληψής του. Οριακά αυτή η τάση οδηγεί στην αντικατάσταση καθαρά γλωσσικών σημείων με οπτικά εξαιτίας αφενός μεν της παγκοσμιοποίησης της πληροφορίας αφετέρου δε της αυξημένης κυκλοφορίας πολιτών και εμπορευμάτων έξω από τα όρια του εθνικού κράτους. Έτσι εμφανίζεται αντικατάσταση της γλώσσας από εικόνες που αναπαριστούν οπτικά το γλωσσικό περιεχόμενο του μηνύματος όπως π.χ. στις οδηγίες χρήσης ενός μηχανήματος ή στα εικονογράμματα που πληροφορούν ή εξυπηρετούν τη ζωή στις πόλεις.

Όπως αναφέρεται από τους Kress & van Leeuwen (1996:4) η οπτική γλώσσα που κυριαρχεί δεν είναι ουδέτερη ούτε τυχαία. Ελέγχεται από τις παγκόσμιες πολιτικο-τεχνολογικές αυτοκρατορίες των mass media που καθορίζουν την διάδοση της εικόνας και από την τεχνολογία των υπολογιστών. Η εξάπλωση της εικόνας ορίζει την ανάγκη ενός νέου γραμματισμού, ενός “οπτικού γραμματισμού” –ως τμήμα του πολλαπλού γραμματισμού- που θα περιλαμβάνει παράλληλα με την κατάκτηση των φωνο-γραφηματικών αντιστοιχίσεων ενός γραφικού συστήματος και την ικανότητα κατανόησης και διαχείρισης εικόνων, σχεδίων, διαγραμμάτων, πινάκων κλπ. Ο οπτικός γραμματισμός θα είναι θέμα επιβίωσης στις θέσεις εργασίας στο μέλλον (Kress & Leeuwen 1996:3).

Ο οπτικός γραμματισμός, δημιουργεί το πλαίσιο για μια νέα αντιμετώπιση της ίδιας της γραφής όπως εμφανίζεται μέσα από την διαπλοκή της με άλλα σημειωτικά συστήματα οπτικής επικοινωνίας. Η αύξηση λοιπόν της εικονικότητας της γραφής -σημείων καιρών- εξυπηρετείται από σημειωτικά συστήματα όπως το τυπογραφικό, το χρω-

²⁴ Ο όρος «πολλαπλός γραμματισμός» αποτελεί μετάφραση του «multiliteracies»

ματικό και το εικονικό τα οποία ταυτόχρονα συμβάλλουν στην ευκολότερη και αμεσότερη σύλληψη του γραπτού μηνύματος. Αυτά τα σημειωτικά συστήματα, όταν συνυπάρχουν με τη γραφή, μπορούμε να τα θεωρήσουμε ως **συλλειτουργούντα σημειωτικά συστήματα** με το καθαρά γλωσσικό. Αυτό δεν σημαίνει ότι περιορίζονται αποκλειστικά σε ένα συμπληρωματικό ρόλο καθώς η γραπτή πληροφορία διαμορφώνεται ως συνισταμένη της κοινής λειτουργίας τους.

Στην καθημερινή μας ζωή παίρνουμε από τη γραφή και το γραπτό μήνυμα πληροφορίες που δεν ανάγονται αποκλειστικά στη γλώσσα αλλά προέρχονται από τα συλλειτουργούντα συστήματα οπτικής επικοινωνίας. Για να γίνει αυτό φανερό θα φέρω ένα παράδειγμα από ένα άρθρο που εμφανίστηκε στο περιοδικό “Ερευνητές” της Καθημερινής και αναφέρεται στις ανασκαφές της Αθήνας για τη διάνοιξη των τούνελ του μετρό. Ο τίτλος του άρθρου είναι “Η πόλη κάτω από την Πόλη” (*Παράρτημα I, εικ.13*). Σε αυτήν την περίπτωση παρατηρείται συνύπαρξη γραφής, σχεδίου και φωτογραφίας. Ένα τέτοιο κείμενο είναι ανοικτό σε πολλές αναγνώσεις. Εδώ επιχειρείται μια ανάγνωση βάση της συλλειτουργίας του γλωσσικού με τα εξωγλωσσικά συστήματα.

Ο τίτλος εμφανίζεται δύο φορές: την μια φορά η πληροφορία εμφανίζεται με καθαρά οπτικά μέσα ενώ τη δεύτερη φορά εμφανίζεται γλωσσικά. Η διάκριση των δύο χώρων είναι κατακόρυφη. Στην πρώτη περίπτωση το σχέδιο των πολυκατοικιών πάνω από την φωτογραφία των ανασκαμμένων ερειπίων δείχνει τη χωρική παραλληλία των δύο πόλεων (της νέας και της αρχαίας), μια πράσινη οριζόντια γραμμή χωρίζει τους δύο χώρους. Ο επάνω χώρος είναι πολύχρωμος και ανάλαφρος, εμφανίζονται δέντρα και γρασίδι, ενώ ο κάτω έχει το χρώμα του χώματος και δίνει την αίσθηση του βάρους (του θεμελίου). Για την απόδοση του καθαρά γραφικού μηνύματος της δεύτερης περίπτωσης χρησιμοποιούνται πάλι οπτικά μέσα. Για την αρχαία πόλη χρησιμοποιείται μια γραμματοσειρά που θυμίζει αρχαία γραφή ενώ το χρώμα της λέξης είναι καφέ όμοιο με των ερειπίων της αρχαίας πόλης ή με το χώμα. Τα γράμματα της άλλης πόλης συντίθενται από τη μορφική και χρωματική αναπαράσταση των παραθύρων των πολυκατοικιών του σχεδίου ενώ η γραμματοσειρά εμφανίζει στρογγυλότητες. Οι λέξεις λειτουργούν ως εικόνες κατά την ορολογία του Peirce (1978:145), διατηρούν δηλαδή σχέσεις ομοιότητας με το αναπαραστανόμενο αντικείμενο. Η γραφή γίνεται εικόνα και για την ερμηνεία της το γλωσσικό σύστημα συνυπάρχει με άλλα σημειωτικά συστήματα. Μια προσέγγιση της γραφής σύμφωνα με τον τρόπο που λειτουργεί σε αυτήν την περίπτωση σημαίνει την αναγνώριση

της πολυτροπικότητάς της, δηλαδή τη δυνατότητα συνύπαρξης πολλών αναπαραστατικών μέσων για τη μετάδοση ενός γραπτού μηνύματος (The New London Group 1998:165). Το παιδί μπροστά σε ένα τέτοιο κείμενο μπορεί να διατυπώσει σημασιολογικές υποθέσεις για το γλωσσικό του περιεχόμενο που πιθανόν να βρίσκονται πολύ κοντά στην ερμηνεία του κειμένου.

2.5.1. Διαχείριση πολυτροπικών κειμένων

Η διερεύνηση της πολυτροπικότητας (Kress 1997, Kress & Leeuwen 1996, Kalantzis & Cope 2000) στις ποικίλες αναλύσεις γραπτών κειμένων αναδεικνύει την πληθώρα των αναπαραστατικών τρόπων που συναιρούνται και συντίθενται για τη δημιουργία σημασίας σε ένα γραπτό κείμενο. Σύμφωνα με αυτήν την αντίληψη, η δράση της γλώσσας ενδέχεται να προσαυξάνεται, να συμπληρώνεται ή και να αναιρείται από την δράση άλλων τρόπων κατασκευής σημασίας. Η ανάδειξη των ποικίλων οπτικών μέσων που συμβάλλουν στην απόδοση της σημασίας ενός κειμένου σηματοδοτεί την υποχώρηση της κυριαρχίας της γραπτής γλώσσας στο πεδίο της δημόσιας επικοινωνίας, όπως επισημαίνεται από τον Kress (1997), οδηγεί στην επανεξέταση του τρόπου που αντιλαμβανόμαστε τα γραπτά κείμενα και στην αναζήτηση διαφορετικών διαδικασιών ανάλυσης και παραγωγής της γραπτής πληροφορίας.

Η ανάγκη διαχείρισης πολυτροπικών κειμένων επιβάλλει μια παιδαγωγική “πολλαπλού γραμματισμού” (Kalantzis & Cope 2000, Καραντζόλα & Ιντζίδης 2000) η οποία θα περιλαμβάνει παράλληλα με την ανάλυση του λόγου, και αναλύσεις πραγματολογικές, κοινωνιολογικές και ευρύτερα σημειωτικές που θα διαμορφώνουν την ικανότητα κατανόησης και διαχείρισης εικόνων, σχεδίων, διαγραμμάτων, πινάκων κλπ. (Kalantzis & Cope 2000).

Τα παιδιά όταν έρχονται στο σχολείο είναι ικανοί κατασκευαστές σημασίας και δημιουργοί σημείων με πολλούς σημειωτικούς τρόπους (Kress 1997: 10). Όταν αρχίζει ο γραμματισμός τους γνωρίζουν ήδη να διαχειρίζονται συστήματα σημείων, να τα διαφοροποιούν, να δίνουν τις δικές τους σημασίες σε πράγματα και πρόσωπα στο πλαίσιο κυρίως του παιχνιδιού. π.χ. «Εδώ θα είναι το κάστρο μας» (δείχνοντας ένα περιορισμένο με μαξιλάρια ή χαρτόνια χώρο, ή ακόμα μόνο με τη λεκτική δήλωση του χώρου). Η συμβολική λειτουργία χώρων, πραγμάτων και προσώπων είναι οικεία στα παιδιά προ-

σχολικής ηλικίας (π.χ. «εγώ θα είμαι βασιλιάς και εσύ βασίλισσα») Τα πρόσωπα και τα πράγματα γίνονται όπως τα επιθυμούν, είναι έτσι επειδή οι ίδιοι τους ανέθεσαν αυτόν τον ρόλο. Αυτή η δράση των παιδιών θεωρείται από τους άλλους περισσότερο ως έκφραση των συναισθημάτων, των επιθυμιών παρά ως μορφές επικοινωνίας (Kress 1997: 9).

Ειδικότερα όσον αφορά τον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί η δυνατότητά τους να κατασκευάζουν σημασίες και να χρησιμοποιούν συμβολικά συστήματα καθώς και η ικανότητά τους να διαχειρίζονται πολυτροπικά κείμενα που προκύπτει από την ένταξή τους σε μια κοινωνία με ολοένα αυξανόμενη οπτικότητα του γραπτού μηνύματος. Αν στην αντίληψή και στη διδακτική μας πρόταση η γραφή γίνεται αντιληπτή ως πολυ-σημειωτικό σύστημα όπου η σημασία του γραπτού μηνύματος προϋποθέτει τη διαχείριση και άλλων συστημάτων οπτικής επικοινωνίας μπορούμε να οδηγήσουμε τα παιδιά σε έναν νέο γραμματισμό -έναν **οπτικό γραμματισμό**- όπου ως αυριανοί πολίτες θα είναι σε θέση να **ερμηνεύουν** και να **κατασκευάζουν** τέτοιου τύπου μηνύματα.

3. Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ Η ΓΡΑΦΗ

3.1. Η ανάγνωση

Η ανάγνωση συνίσταται στη δόμηση σημασίας με αφετηρία το συμβολικό σύστημα του γραπτού λόγου και αποσκοπεί στην επικοινωνία στο χρόνο και τον χρόνο. Η ανάγνωση δεν είναι απλά αποκωδικοποίηση του γραπτού. Είναι μια δραστηριότητα που στοχεύει στην παραγωγή νοήματος όχι ήχου. **Η κατανόηση του γραπτού είναι η βάση και όχι η συνέπεια της ανάγνωσης** (Smith 1986:12,13). Με αυτήν την έννοια η ανάγνωση και η εκμάθησή της είναι δραστηριότητες επιφορτισμένες με σημασία, δεν είναι ούτε παθητικές, ούτε μηχανικές αλλά συνειδητές και λογικές, εξαρτώνται δε από προϋπάρχουσες γνώσεις και αναμονές του αναγνώστη ή του εκπαιδευόμενου αναγνώστη. Η ανάγνωση είναι συνειδητή, επιλεκτική, βασίζεται σε προϋπάρχουσες γνώσεις και εξαρτάται από την κατανόηση.

Σε ένα επίπεδο βάσης όχι κατ' ανάγκην πρώτο, η ανάγνωση συνίσταται στην αντιστοίχιση μονάδων του προφορικού και του γραπτού λόγου. Ειδικότερα για τις αλφαβητικές γραφές, η ανάγνωση συνίσταται στην ταύτιση μιας μονάδας βάσης του γραπτού λόγου -δηλαδή ενός γραφήματος- με μια μονάδα βάσης του προφορικού λόγου -ενός φωνήματος. Το **φώνημα** είναι μονάδα της δεύτερης άρθρωσης της γλώσσας (Martinet 1987: 71-73), ενώ το **γράφημα** μπορεί να είναι ένα γράμμα ή ένα σύνολο γραμμάτων των οποίων η σχέση με ένα ήχο δεν μπορεί να εξηγηθεί αν εφαρμοστούν οι κανόνες για τα μεμονωμένα γράμματα (π.χ. το /ει/). Οι σχέσεις των φωνημάτων με τα γραφήματα ονομάζονται **γραφο-φωνηματικές αντιστοιχίσεις**. Η αντιστοίχιση φωνημάτων-γραφήματων, σε περιπτώσεις γλωσσών με ιστορική ορθογραφία είναι σε μεγάλο βαθμό συμβατική.

3.1.1. Πώς διαβάζουμε;

Κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης ο ήδη αλφαβητισμένος χρήστης του συστήματος χρησιμοποιεί δύο διαφορετικές στρατηγικές για να προσεγγίσει τη σημασία των λέξεων και του κειμένου: **τη φωνογραφική και τη λογογραφική**. Η φωνογραφική διαδικασία έγκειται στην ενεργοποίηση των γραφο-φωνηματικών αντιστοιχίσεων, δηλαδή ο αναγνώστης διαβάζει μια λέξη μετατρέποντας νοητικά ή προφορικά τα γραφήματα σε

φωνήματα. Η λογογραφική στρατηγική συνίσταται στην αναγνώριση μιας ή περισσότερων λέξεων ως σύνολο χωρίς αναγωγή στις ελάχιστες μονάδες που την αποτελούν.

Ερευνες που έχουν γίνει κατά την τελευταία 20ετία για τις διαδικασίες που χρησιμοποιούν οι ήδη αλφαριθμητισμένοι χρήστες του συστήματος έχουν αποδείξει ότι η χρήση των γραφο-φωνηματικών αντιστοιχίσεων κατά την ανάγνωση είναι πολύ περιορισμένη. Η πλειοψηφία των λέξεων ενός κειμένου “διαβάζεται με τα μάτια”, δηλαδή η πληροφορία συλλαμβάνεται ολικά χωρίς να χρειάζεται να μετατραπεί στη φωνητική της μορφή, χρησιμοποιείται δηλαδή η λογογραφική διαδικασία (Rozin & Gleitman 1963, Frith 1979), ενώ η χρήση της φωνογραφικής περιορίζεται για τις άγνωστες ή τις ιδιαίτερα σύνθετες λέξεις. Ακόμα όμως και σε αυτήν την περίπτωση έχει υποστηριχθεί ότι ο αναγνώστης συλλαμβάνει τμήματά τους ολικά, κατασκευάζοντας αναλογίες (Ellis 1984, Baron 1977) με ήδη γνωστές του λέξεις που μπορεί να τις διαβάσει ολικά. Αυτό σημαίνει ότι η χρήση της φωνογραφικής στρατηγικής είναι λιγότερο σημαντική από ότι θεωρούνταν στο παρελθόν.

Η χρήση της λογογραφικής στρατηγικής κατά την ανάγνωση προϋποθέτει ότι ο αναγνώστης έχει στη μνήμη του ένα μεγάλο απόθεμα οπτικών εικόνων λέξεων και από το οποίο ανακαλεί όταν χρειάζεται να διαβάσει ένα κείμενο. Τι συμβαίνει όμως με το παιδί όταν μαθαίνει να διαβάζει; Γνωρίζουμε ότι και το παιδί είναι σε θέση να αναγνωρίσει ολικά κάποιες λέξεις στη μορφή όμως που παρουσιάζονται στο περιβάλλον, χρησιμοποιεί δηλαδή τη λογογραφική στρατηγική για να διαβάσει ήδη γνωστές λέξεις πριν τον επίσημο εγγραμμισμό του από το σχολείο. Το παιδί δεν είναι όμως σε θέση να μετατρέψει τα γραφήματα σε φωνήματα δηλαδή αγνοεί παντελώς τη φωνογραφική στρατηγική, καθώς αυτή προϋποθέτει σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό συστηματική διδασκαλία των γραφο-φωνηματικών αντιστοιχίσεων.

3.1.2. Η ανάγνωση ως οπτική δραστηριότητα

Οι πληροφορίες που έχουμε για τον τρόπο με τον οποίο διαβάζουμε προέρχονται κυρίως από πειράματα που έχουν γίνει στο πλαίσιο της Γνωστικής Ψυχολογίας. Κατά την ανάγνωση ενός κειμένου τα μάτια του αναγνώστη κινούνται με γρήγορο και συντονισμένο τρόπο κάνοντας “άλματα” πάνω στη σειρά των λέξεων και σταματώντας σε ορισμένα σημεία αυτής της σειράς για ελάχιστο χρόνο. Οι στάσεις αυτές των ματιών πάνω

στο κείμενο λέγονται “προσηλώσεις” και κατά τη διάρκειά τους γίνεται η πρόσληψη των πληροφοριών που εμπεριέχονται σε αυτό το τμήμα του κειμένου. Αυτό συμβαίνει επειδή τα μάτια μπορούν να εγγράψουν μόνο ορισμένο αριθμό ερεθισμάτων κάθε φορά. Κατά τη διάρκεια των οπτικών κινήσεων ο αναγνώστης βλέπει ελάχιστα σημεία των γραμμένων λέξεων. Άρα εκείνο που έχει σημασία για την ανάγνωση είναι οι “προσηλώσεις” του ματιού κατά τη διάρκεια των οποίων γίνεται η πρόσληψη και αρχίζει η επεξεργασία του γραπτού λόγου (Πόρποδας 1984:35). Συχνά είναι αναγκαίες και οπισθοδρομικές κινήσεις για επιδιόρθωση της γωνίας όρασης και για επιβεβαίωση της οπτικής πληροφορίας. Αυτό είναι πιο έντονο στα πρώτα βήματα του αναγνώστη. Σημαντικό είναι επίσης το πάχος των γραμμάτων κυρίως όσον αφορά τους μαθητευόμενους αναγνώστες για να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά σημεία του γράμματος με τα οποία γίνεται η αναγνώρισή του. Ο αριθμός και η ταχύτητα των προσηλώσεων ποικίλλει ανάλογα με τον αναγνώστη. Όσο πιο γρήγορος είναι τόσο μεγαλύτερη είναι η προσήλωση και άρα περισσότερα τα σύμβολα που διαβάζει. Ο γρήγορος αναγνώστης κινεί λιγότερο τα μάτια του και άρα κουράζεται λιγότερο. Πέρα από την οριζόντιο το μάτι κινείται και κάθετα στον κατακόρυφο άξονα ανάγνωσης κυρίως στην επιλεκτική ανάγνωση. Η γρήγορη ανάγνωση προϋποθέτει μεγάλη χρήση της κατακόρυφης μετακίνησης.

3.1.3. Η ανάγνωση ως αντιληπτική δραστηριότητα

Η ανάγνωση δεν είναι απλά μια οπτική δραστηριότητα. Ερευνες με ταχυτοσκόπιο έχουν αποδείξει ότι η αντιληπτική ικανότητα εξαρτάται τόσο από την πληροφορία που παρουσιάζεται όσο και από τις προϋπάρχουσες γνώσεις του αναγνώστη. Έτσι, γνωρίζουμε ότι στο ίδιο διάστημα μπορεί κάποιος να συλλάβει και να ανακαλέσει 4-5 γράμματα αν αυτά είναι σκόρπια, 2-3 απομονωμένες λέξεις (δηλαδή 12 περίπου γράμματα) και 4-5 λέξεις αν αυτές σχηματίζουν μια μικρή φράση (δηλαδή 25 γράμματα).

Χρειάζεται δηλαδή ο ίδιος χρόνος για να γίνουν αντιληπτά τα παρακάτω:

A, P, Π, K, I

ΝΑ, ΕΙΔΑ, ΠΟΤΕ,

ΧΘΕΣ ΕΙΔΑ ΤΟΝ ΑΝΤΩΝΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Επίσης τα στοιχεία της β' στήλης διαβάζονται γρηγορότερα αν και αποτελούνται κάθε φορά από τα ίδια γράμματα

ΜΕΠΙΑ	ΠΑΜΕ
ΚΝΑΙΕ	ΚΑΝΕΙ
ΩΣΠΑ	ΣΩΠΑ

Αν τα γράμματα είναι σκόρπια ή ο αναγνώστης τα βλέπει ως σκόρπια έχει ανάγκη περισσότερης οπτικής πληροφορίας, δεν μπορεί να κάνει υποθέσεις. Αρα έχει μια περιορισμένη όραση. Αν ο αναγνώστης έχει ανάγκη μεγάλης ποσότητας οπτικής πληροφορίας τότε συχνά χάνει σε κατανόηση.

Όπως αναφέραμε παραπάνω, για τους εξοικειωμένους χρήστες της γραφής, η ανάγνωση γίνεται **ολικά**. Βλέπουμε ολικά μια μορφή που την αναγνωρίζουμε σύμφωνα με τα οπτικά σχήματα που έχουμε ήδη απομνημονεύσει. Η αναγνώριση μιας λέξης διευκολύνει αν είναι οικεία ή αν προβλέπεται από το συγκείμενο (προβλεπτικότητα και οικειότητα). Ο καλός αναγνώστης βοηθούμενος από το συγκείμενο δεν χρειάζεται να διαβάσει το σύνολο μιας φράσης αλλά μόνο εκείνα τα σημεία που του είναι αναγκαία για να κατανοήσει την πληροφορία

π.χ. _____ μέρα πηγαίνω _____ Πανεπιστήμια _____ πόδια
 _____ χθες _____ λεωφορείο _____ έβρεχε.

Τα παραπάνω μας βοηθούν να κατανοήσουμε γιατί η εξάσκηση που συχνά γίνεται στο σχολείο πάνω στα μεμονωμένα γράμματα ή στις μεμονωμένες λέξεις δεν βοηθάει καθόλου τη διαδικασία της ανάγνωσης και γιαυτό και οι μαθητές τη θεωρούν κουραστική και χωρίς ενδιαφέρον.

3.1.4. Ανάγνωση και πληροφορία. Αναλαμβάνοντας ρίσκα

Η πληροφορία που υπάρχει στον εγκέφαλο έχει σημαντικότερο ρόλο από αυτήν που μπορεί κάποιος να εξαγάγει διαβάζοντας ένα γνωστό ή άγνωστο κείμενο. Η πληροφορία αυτή ονομάζεται “μη-οπτική” και αφορά γνώσεις για τη γλώσσα και το θέμα στο οποίο αναφέρεται ένα κείμενο. Όσο περισσότερη ποσότητα μη-οπτικής πληροφορίας έχει ένας αναγνώστης, τόσο λιγότερη ανάγκη έχει από οπτική πληροφορία. Η πράξη της

ανάγνωσης προϋποθέτει πάντα έναν συνδυασμό οπτικής και μη-οπτικής πληροφορίας. Είναι η αλληλόδραση κειμένου και αναγνώστη.

Η ανάγνωση δεν είναι όμως απλώς επεξεργασία της οπτικής πληροφορίας. Αν ήταν έτσι τότε το γραπτό θα ήταν απλώς ένα κανάλι μέσω του οποίου η πληροφορία θα περνούσε από τον συγγραφέα στον αναγνώστη. Αυτό που καθιστά την ανάγνωση δύσκολη για ένα παιδί, ανεξάρτητα από τις ικανότητές του, είναι η περιορισμένη ποσότητα μη-οπτικής πληροφορίας που διαθέτει. Αν το παιδί έχει ανάγκη μεγάλης ποσότητας οπτικής πληροφορίας τότε συχνά δεν είναι σε θέση να διαβάσει κατανοώντας το γραπτό κείμενο. Πρέπει λοιπόν ο αρχάριος αναγνώστης να ενθαρρύνεται να αναλαμβάνει ρίσκα διαβάζοντας και έτσι να μαθαίνει από τα λάθη του. Το παιδί που μένει σιωπηλό αντί να παίρνει ρίσκα μπορεί να αρέσει στο δάσκαλο αλλά συνηθίζει να έχει ανάγκη μεγάλης ποσότητας οπτικής πληροφορίας για να κατανοήσει ένα κείμενο, δηλαδή να έχει ένα πολύ υψηλό “κατώφλι” για να διαβάσει αποτελεσματικά. Οι κακοί αναγνώστες είναι αυτοί που φοβούνται να παίρνουν ρίσκα: φοβούνται τόσο μήπως κάνουν λάθη στις λέξεις που παραγνωρίζουν το νόημα (Smith 1986: 18-28). Ο αποτελεσματικός αναγνώστης δεν χρειάζεται να διαβάσει το σύνολο ενός κειμένου. Χρησιμοποιεί τις ενδείξεις που του δίνει το κείμενο ώστε να κάνει υποθέσεις και να τις επιβεβαιώνει. Οι ενδείξεις είναι πολλών κατηγοριών:

- συντακτικές (που προκύπτουν από τη σύνταξη της φράσης και του κειμένου),
- λεξιλογικές,
- ενδείξεις που προκύπτουν από τη γνώση του είδους του κειμένου και της περιστασης επικοινωνίας και
- ενδείξεις που προκύπτουν από το συγκεκριμένο.

Οι ενδείξεις προκύπτουν από τη μη-οπτική πληροφορία και μειώνουν την ποσότητα οπτικής πληροφορίας που απαιτείται κατά την ανάγνωση.

Συμπερασματικά

- Η ανάγνωση πρέπει να είναι **γρήγορη**. Να αποφεύγεται η έμφαση στις λεπτομέρειες και να αναζητείται το νόημα σε μεγάλα κομμάτια λόγου καθώς έτσι διευκολύνει την κατανόηση. Η αργή ανάγνωση εξυπηρετεί κυρίως τις ανάγκες απομνημόνευσης του κειμένου.

- Η ανάγνωση πρέπει να είναι **επιλεκτική**. Ο εγκέφαλος και η μνήμη δεν μπορούν να επεξεργαστούν όλη την πληροφορία που υπάρχει σε μια σελίδα. Το μυστικό του αποτελεσματικού αναγνώστη είναι ότι επιλέγει εκείνα τα κομμάτια που τον ενδιαφέρουν βάση της μη-οπτικής πληροφορίας.
- Η ανάγνωση **εξαρτάται από την μη-οπτική πληροφορία**.

3.1.5. Η ανάγνωση ως πολιτισμική και κοινωνική πρακτική

Οι διαδικασίες εκμάθησης γραφής-ανάγνωσης περιλαμβάνουν 3 βασικές διαστάσεις:

- πολιτισμική (ανάπτυξη διαφοροποιημένων πρακτικών γραφής)
- κοινωνική (δράση με συνομιλητές που γνωρίζουν να διαβάζουν και να γράφουν, η συμβολή της περιστασης γραπτής επικοινωνίας στην κατανόηση του γραπτού)
- αντιληπτική ή συμβολική (κατανόηση του γραφικού μας συστήματος και της φύσης της πράξης της ανάγνωσης)

Η αποκωδικοποίηση λοιπόν του γραπτού αποτελεί μόνο μία από τις διαστάσεις της ανάγνωσης. Για να δημιουργηθούν ικανοί αναγνώστες είναι αναγκαίο, παράλληλα με την αποκωδικοποίηση να προωθείται και η εκμάθηση της πολιτισμικής και κοινωνικής διάστασης της γραφής. Το σύστημα γραφής μπορεί να κατακτηθεί μόνο μέσω της χρήσης του η χρήση δεν μπορεί απλά να “προστίθεται” στις γνώσεις ενός παιδιού πάνω στο σύστημα. Η εκμάθηση της ανάγνωσης δεν είναι απλά ένα τεχνικό πρόβλημα. Ένα παιδί γίνεται αναγνώστης μυσούμενος σε ένα γραπτό πολιτισμό, διαβάζοντας βιβλία και κάθε τύπου διαφορετικά γραπτά, συνδιαλεγόμενο με πολύ διαφορετικά κείμενα και συγγραφείς, συζητώντας για τα κείμενά του. Η εκπαίδευση στο γραπτό είναι αρχικά μια πολιτισμική δράση.

Το παιδί ως μαθητευόμενος αναγνώστης πρέπει να ανακαλύψει και να ενσωματώσει τις λειτουργίες του γραπτού, να αντιληφθεί τις χρήσεις και τα πλεονεκτήματα της ανάγνωσης και της γραφής, να γίνει ένας χειριστής της γραπτής κουλτούρας τόσο στις καθημερινές της εκδοχές (προσπέκτους, λίστες, κατάλογοι, κάρτες κλπ) όσο και στις πλέον πολιτιστικά επεξεργασμένες (παιδική λογοτεχνία, επιστημονικά κείμενα κ.α.). Για να καταλάβουμε με ποιόν τρόπο το παιδί μαθαίνει γραφή και ανάγνωση πρέπει να ξέρου-

με πως οικειοποιείται τις δικές μας πολιτιστικές πρακτικές του γραπτού οι οποίες είναι τόσο ποικίλες ώστε θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι δημιουργείται ένα μωσαϊκό ετερογενών πρακτικών που τα παιδιά πρέπει να ενσωματώσουν σταδιακά.

Στόχος του σχολείου ήδη από το νηπιαγωγείο πρέπει να είναι η δημιουργία επιδέξιων αναγνώστων, ικανών δηλαδή να προσαρμόζονται στις πιο ποικίλες καταστάσεις ανάγνωσης που έχει τύχει ή μπορεί να τύχει να συναντήσουν, να είναι σε θέση να ενεργοποιούν στρατηγικές ανάγνωσης λαμβάνοντας υπόψιν διαφορετικές παραμέτρους όπως:

- τη φύση του υλικού,
- τον τύπο γραπτού,
- το χρόνο που διαθέτουν,
- το χώρο,
- το σχέδιο που έχουν και,
- την πρόθεση του αναγνώστη που προηγείται της ανάγνωσης και η οποία κατά κάποιον τρόπο διαχειρίζεται όλα τα παραπάνω δεδομένα (Ereña 1987:55).

3.1.6. Τρόποι ανάγνωσης

3.1.6.1. Μεγαλόφωνη ή σιωπηλή ανάγνωση

Η **μεγαλόφωνη** ανάγνωση (δηλαδή η μετατροπή των γραφημάτων σε φθόγγους και η εκφορά τους) αποτελούσε τον μοναδικό τρόπο ανάγνωσης στον οποίο εξασκούσαν οι μαθητές στο σχολείο, κυρίως στο δημοτικό αλλά και στο γυμνάσιο και το λύκειο. Ο δάσκαλος ή κάποιος μαθητής (συνήθως από τους θεωρούμενους “καλούς” μαθητές) αναλάμβανε να διαβάσει δυνατά το κείμενο είτε αφορούσε τη γλώσσα είτε άλλα μαθήματα του σχολικού προγράμματος. Αυτή η διαδικασία αφορούσε τόσο την παράδοση όσο και την εξέταση του μαθήματος. Οι λόγοι αυτής της επιλογής ήταν ότι ο δάσκαλος έδινε τον ιδανικό τρόπο ανάγνωσης, επέτρεπε τη συγκέντρωση του συνόλου των μαθητών στο κείμενο (την ίδια στιγμή όλη η τάξη βρίσκεται στο ίδιο σημείο του κειμένου). Επιπλέον, ο δάσκαλος μπορούσε να ελέγξει τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές είχαν κατακτήσει τις γραφο-φωνηματικές αντιστοιχίσεις.

Αυτή η διαδικασία οδηγούσε σε μια συνολική και όχι εξατομικευμένη προσέγγιση του κειμένου, εξυπηρετούσε μια αντίληψη διδασκαλίας στο σύνολο της τάξης και όχι σε ομάδες μαθητών, ευνοούσε τον έλεγχο της προσοχής των μαθητών (σταματούσε κάποιος για να συνεχίσει άλλος μαθητής της τάξης και έτσι έπρεπε όλοι να παρακολουθούν παράλληλα).

Στις σημερινές υψηλά αλφαριθμητισμένες κοινωνίες²⁵, η μεγαλόφωνη ανάγνωση αποτελεί μόνο έναν από τους τρόπους που χρησιμοποιούμε για να διαβάσουμε ένα κείμενο, και η χρήση της μάλιστα είναι ιδιαίτερα περιορισμένη. Διαβάζουμε μεγαλόφωνα όταν μόνο ένας διαθέτει το κείμενο, ή όταν οι υπόλοιποι δεν κατέχουν τον γραφικό σύστημα, ή όταν η ανάγνωση εγγράφεται στο πλαίσιο μιας τελετουργικής ή διοικητικής διαδικασίας (π.χ. στην εκκλησία, ή στο συμβολαιογράφο) ή σε κάποιες περιπτώσεις που απαιτείται προσπάθεια ακριβούς απομνημόνευσης (για τους λεγόμενους “ακουστικούς” τύπους). Στις υπόλοιπες περιπτώσεις η ανάγνωση είναι **σιωπηλή**, συλλαμβάνουμε δηλαδή την πληροφορία με τα μάτια χωρίς το ενδιάμεσο της φωνής.

Στην **υποπροφερόμενη** ανάγνωση ακολουθείται η ίδια διαδικασία με τη μεγαλόφωνη ανάγνωση χωρίς όμως τελικά να εκφέρεται το κείμενο. Είναι μια διαδικασία που αφορά συνήθως τμήματα κειμένου και χρησιμοποιείται όταν υπάρχει εξωτερικός θόρυβος και έλλειψη συγκέντρωσης, στην περίπτωση δύσκολων ή σύνθετων λέξεων (π.χ. στη χημεία), όταν μεταβάλλεται ο χώρος του γραπτού (π.χ. κυκλική διάταξη) ή όταν υπάρχει ασυνήθιστη τυπογραφία (πολύ μικρά ή πολύ μεγάλα γράμματα, γραμματοσειρά με πρωτότυπη σχέση των στοιχείων, κείμενο μόνο σε κεφαλαία ή μόνο σε πεζά κ.λ.π.). Η ίδια διαδικασία μπορεί να χρησιμοποιείται και στην περίπτωση κειμένου με δύσκολη ή ασυνήθιστη δομή.

3.1.6.2. Συνολική ή επιλεκτική ανάγνωση;

Η ανάγνωση στην οποία ασκείται ο μαθητής στο σχολείο είναι η **συνολική ανάγνωση** ενός κειμένου ίδιου μάλιστα για όλους τους μαθητές της τάξης. Οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν ένα κείμενο από την αρχή ως το τέλος. Συνήθως έπεται ή προηγείται ή γίνεται παράλληλα μεγαλόφωνη ανάγνωση του κειμένου από τον δάσκαλο ή κά-

²⁵ Η κατάσταση ήταν διαφορετική σε εποχές όπου ο αριθμός των χρηστών ενός γραφικού συστήματος ήταν πολύ περιορισμένος και η ανάγνωση εξυπηρετούσε άλλες λειτουργίες (π.χ. Αρχαιότητα, Μεσαίωνας).

ποιον μαθητή. Αυτή η διαδικασία έχει ως σκοπό στις μικρές τάξεις του δημοτικού τη συνειδητοποίηση των φωνο-γραφηματικών αντιστοιχίσεων και μόνο ως δευτερεύοντα στόχο την κατανόηση του περιεχομένου του κειμένου. Στις μεγαλύτερες τάξεις, παράλληλα με την κατανόηση ο σκοπός της ανάγνωσης είναι η παρατήρηση μορφο-συντακτικών φαινομένων που προβάλλονται στο κείμενο και γιαυτό η ανάγνωση του συνόλου του κειμένου είναι αναγκαία. Η επιλογή της ανάγνωσης του συνόλου του κειμένου αποτελεί μόνο μία από τις πρακτικές που χρησιμοποιούμε στην καθημερινή μας ζωή για να διαβάσουμε ένα κείμενο.

Αν παρατηρήσουμε τις διαδικασίες που ακολουθούμε καθημερινά για να διαβάσουμε κάτι θα δούμε ότι η ανάγνωση είναι συνήθως **επιλεκτική ή τμηματική**. Π.χ. όταν κάποιος θέλει να συμπληρώσει τη φορολογική του δήλωση, ή όταν θέλει να διαβάσει το ζώδιό του (δεν διαβάζει ποτέ όλα τα ζώδια αλλά μόνο αυτό ή αυτά που τον ενδιαφέρουν), ομοίως όταν αναζητεί πληροφορίες σε ένα χάρτη (δεν διαβάζουμε όλο το χάρτη αλλά μόνο το σημείο που μας αφορά), ακόμα και όταν διαβάζουμε ένα βιβλίο ή ένα περιοδικό (ψάχνουμε συγκεκριμένα άρθρα και αφήνουμε άλλα), όταν διαβάζουμε το πρόγραμμα στο πανεπιστήμιο, ή όταν ανατρέχουμε στις καρτέλες αποτελεσμάτων για να δούμε αν περάσαμε το μάθημα, ή όταν κοιτάζουμε έναν κατάλογο σε εστιατόριο κ.λ.π.

Τις περισσότερες φορές η ανάγνωση προϋποθέτει επιλογή από τη μεριά του αναγνώστη. Αυτή η επιλογή εξαρτάται από τα ενδιαφέροντά του, τις ανάγκες του, τα κίνητρα που έχει για να διαβάσει κάτι, το χώρο που βρίσκεται, τη χρονική στιγμή, τους συμμετέχοντες στη διαδικασία, τους στόχους της ανάγνωσης, το είδος του κειμένου²⁶ κ.α.

Το ίδιο κείμενο μπορεί να το προσεγγίσω με διαφορετικό τρόπο αν διαφοροποιούνται κάποιες από τις παραπάνω παραμέτρους. Π.χ. όταν για πρώτη φορά παίρνω στα χέρια μου τις σημειώσεις ενός μαθήματος, θα τις ξεφυλλίσω, θα κοιτάξω τα περιεχόμενα, θα σταθώ σε ένα κεφάλαιο που μου τράβηξε την προσοχή, πιθανόν και να το διαβάσω εφόσον αυτό με ενδιαφέρει. Κατά την εξεταστική όμως περίοδο το ίδιο κεφάλαιο δεν θα το διαβάσω καθόλου αν δεν είναι μέσα στην ύλη ή αντίθετα θα το διαβάσω με σκοπό αφού το κατανοήσω να απομνημονεύσω κάποιες πληροφορίες του εφόσον θεωρείται ιδιαίτερα

²⁶ Υπάρχουν πολλά κείμενα δεν διαβάζονται ποτέ συνολικά π.χ. εγκυκλοπαίδειες, λεξικά, τηλεφωνικοί κατάλογοι, κατάλογοι προϊόντων κ.α.. Τα χρησιμοποιούμε μόνο για να ανατρέχουμε σε αυτά όταν χρειάζεται και διαβάζουμε συνήθως μόνο το λήμμα που μας αφορά

πιθανόν να αποτελέσει θέμα εξετάσεων. Το κίνητρο της ανάγνωσης είναι διαφορετικό στην μια και την άλλη περίπτωση.

Ακόμα και στην περίπτωση που διαβάζουμε συνολικά ένα κείμενο δεν συγκρατούμε όλες τις πληροφορίες που παρέχονται σε αυτό. Ο εγκέφαλος και η μνήμη δεν είναι σε θέση να επεξεργαστούν όλη την πληροφορία που υπάρχει σε μια σελίδα. Ο αποτελεσματικός αναγνώστης δεν είναι αυτός που διαβάζει χωρίς να επιλέγει αλλά αυτός που διαλέγει τα κομμάτια του κειμένου που τον ενδιαφέρουν με βάση τη μη-οπτική πληροφορία (Smith 1986:43).

3.2. Η γραφή

3.2.1. Πώς γράφουμε;

Οι διαδικασίες που υιοθετούμε οι ήδη αλφαριθμητισμένοι χρήστες κατά την ανάγνωση και τη γραφή δεν είναι παρόμοιες, κατά βάση είναι αρκετά διαφορετικές. Αν μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα ότι “διαβάζουμε με τα μάτια”, αντίθετα “γράφουμε με το αυτί”, δηλαδή χρησιμοποιούμε τις φωνο-γραφηματικές αντιστοιχίσεις σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό απ’ ό τι κατά την ανάγνωση. Αν διαβάζουμε χρησιμοποιώντας κυρίως τη λογογραφική στρατηγική, η χρήση των φωνο-γραφηματικών αντιστοιχίσεων είναι πολύ μεγαλύτερη όταν γράφουμε. Ακόμα όμως και κατά τη γραφή υπάρχουν τμήματα λέξεων ή λέξεις που γράφονται χρησιμοποιώντας τη λογογραφική στρατηγική.

Πειραματικά έχει αποδειχθεί ότι πολλά παιδιά δεν μπορούν να συλλαβίσουν σωστά λέξεις που μπορούν όμως να τις διαβάσουν σωστά ενώ πολλά παιδιά μπορούν να συλλαβίσουν σωστά λέξεις και δεν μπορούν να τις διαβάσουν σωστά, δηλαδή είναι σε θέση να αναγνωρίσουν και να ενεργοποιήσουν τις γραφο-φωνηματικές αντιστοιχίσεις αλλά αυτό δεν επαρκεί για να διαβάσουν σωστά τη λέξη. Αυτό σημαίνει ότι και κατά τη διαδικασία της γραφής πρέπει να ενεργοποιούνται και οι δύο στρατηγικές που αναφέραμε παραπάνω.

3.2.2. Το παιδί και η γραφή

Για το παιδί η κατανόηση της γραφής σημαίνει το πέρασμα από τον κόσμο των αντικειμένων στον κόσμο των συμβόλων και προϋποθέτει να έχει αναπτυχθεί σε μεγάλο

βαθμό η λεπτή κινητικότητα που θα του επιτρέψει να χειριστεί τα εργαλεία γραφής και να σχεδιάσει τα σημεία της γραφής²⁷.

Ο τρόπος που λειτουργούν τα σημεία της γραφής είναι καινοφανής για το παιδί και απαιτεί υψηλό επίπεδο αφαιρετικών διεργασιών και κατανόηση μιας καινούριας λογικής και κανόνων. Ταυτόχρονα, πρέπει να κατανοήσει τις σχέσεις αυτού του συμβολικού συστήματος με άλλα παρόμοια που μαθαίνει ταυτόχρονα, π.χ. το σύστημα των αριθμών, ή των συμβόλων της μουσικής. Ειδικότερα, πρέπει να καταλάβει ότι :

- τα γράμματα δεν αποτελούν σχήματα των οποίων μπορούμε να διαφοροποιήσουμε οποιοδήποτε χαρακτηριστικό και να μένουν ίδια (π.χ. μια μικρή γραμμούλα κάνει το ο-α)
- δεν μπορούμε να διαφοροποιήσουμε τη φορά και την κατεύθυνση των γραμμών, γιατί τότε οδηγούμαστε σε ένα άλλο γράμμα ή σε ένα λανθασμένο σχήμα (π.χ. η σύγχυση ανάμεσα στο ε και το 3, ή το b και το d στο λατινικό αλφάβητο)
- τα γράμματα που αποτελούν μια λέξη έχουν συγκεκριμένη θέση και δεν μπορούμε να την αλλάξουμε
- πολλά διαφορετικά σχήματα μπορεί να αντιστοιχούν στο ίδιο γράμμα π.χ. Α,α,α, α κλπ

Τα παραπάνω αφορούν πιθανές δυσκολίες που θα χρειαστεί να ξεπεράσει το παιδί όταν έρχεται σε επαφή με τα σημεία ενός αλφαβητικού συστήματος: αφορούν τον σχεδιασμό τους, τις ομοιότητες και διαφορές που έχουν μεταξύ τους. Η κύρια όμως δυσκολία των παιδιών πηγάζει από την ίδια τη φύση της γραπτής γλώσσας.

Όπως αναφέρεται από τον Βυγκότσκι (1988: 276-278), ο αφηρημένος χαρακτήρας της γραπτής γλώσσας, δηλαδή ότι αυτή η γλώσσα δεν εκφέρεται, αλλά υπάρχει μόνο στο μυαλό, αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες δυσκολίες κατά την εκμάθησή της. Η δεύτερη δυσκολία του μαθητή κατά την εκμάθηση της γραπτής γλώσσας πηγάζει από το γεγονός της απουσίας συνομιλητή²⁸. Ένα τρίτο πρόβλημα στην προσπάθεια του παιδιού

²⁷ Για τη θεωρητική προσέγγιση του ζητήματος και τις δραστηριότητες που θα μπορούσαν να βοηθήσουν το παιδί να κατανοήσει το χώρο της γραφής και το σχεδιασμό των σημείων. δεξ: Κακανά Δ & Τσολάκη Κ. (1999)

²⁸ Ο συνομιλητής συνήθως δεν είναι παρών. Το παιδί πρέπει να φανταστεί ή να δημιουργήσει νοητά έναν συνομιλητή ώστε να δράσει έτσι σαν να ήταν παρών.

να μάθει να γράφει είναι η απουσία ή η ελάχιστη παρουσία κινήτρων στο παιδί που αρχίζει να μαθαίνει τη γραφή. Με αυτήν την έννοια θεωρεί ο Βυγκότσκι ότι η ανεπαρκής ανάπτυξη του λεπτού μυϊκού συστήματος είναι δευτερεύον πρόβλημα.

4. ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιαστούν οι μέθοδοι διδασκαλίας της ανάγνωσης και της γραφής που χρησιμοποιήθηκαν διαχρονικά για τη διδασκαλία των παιδιών στο πλαίσιο του Δημοτικού Σχολείου. Η αποτελεσματική κατάρκτηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής αποτελεί το σημαντικότερο στοιχείο του σχολείου και γιαυτό το λόγο οι μέθοδοι διδασκαλίας της ανάγνωσης και της γραφής αποτελούν σημείο ισχυρών θεωρητικών αντιπαραθέσεων. Όλες αυτές οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν στο παρελθόν ή χρησιμοποιούνται ακόμα και σήμερα για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής στο Δημοτικό Σχολείο μπορούν να ενταχθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες που επιφανειακά διακρίνονται από τη φορά που ακολουθείται κατά τη διαδικασία της εκμάθησης: Πρόκειται για:

- τη συλλαβική ή **συνθετική** μέθοδο
- την ολική ή **αναλυτική** μέθοδο

Στην πρώτη περίπτωση η διδασκαλία της ανάγνωσης περιλαμβάνει τη σύνθεση απλών στοιχείων σε σύνθετα στοιχεία ανώτερων μονάδων, δηλαδή από το γράμμα στη συλλαβή στη λέξη και αργότερα στη φράση. Ενώ στη δεύτερη περίπτωση η διδασκαλία της ανάγνωσης περιγράφει μια πορεία από το σύνθετο²⁹ στο απλό, από τη φράση, στη λέξη στη συλλαβή και το γράμμα. Πολύ συχνά υιοθετούνται μεικτές μέθοδοι που εμπειρεύουν δηλαδή στοιχεία τόσο της αναλυτικής όσο και της συνθετικής σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό.

Παραμένοντας στο επίπεδο της πρώτης επαφής με τις μεθόδους μπορούμε να διατυπώσουμε τη θέση ότι η κύρια διαφοροποίηση τους αφορά την φάση κατά την οποία θα διδαχθεί η αντιστοίχιση γραφημάτων και φωνημάτων. Οι διαφορές τους όμως αφενός μεν προϋποθέτουν μια άλλη αντίληψη για τη γραφή, για τη λειτουργία και τους ρόλους που επιτελεί, αφετέρου δε αντιλαμβάνονται (ερμηνεύουν) με διαφορετικό τρόπο τις αντιληπτικές ικανότητες του παιδιού.

²⁹ Οι θεμελιωτές και οι χρήστες της μεθόδου δεν θεωρούν το επίπεδο της φράσης ως το σύνθετο σε αντιπαραβολή προς το "απλό" του γράμματος. Η απλοποιητική χρήση αυτών των προσδιοριστικών στις παρούσες σημειώσεις γίνεται μόνο για λόγους συγκριτικής παρουσίασης

4.1. Συνθετικές μέθοδοι

Η συνθετική μέθοδος έχει στα υπέρ της το βάρος της παράδοσης. Συνθετικές μέθοδοι χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης από την αρχαιότητα και μέχρι τα τέλη του 19ου αιώνα. Οι μέθοδοι αυτοί διαφοροποιούνται από την συνθετική όπως την εννοούμε σήμερα αλλά σε γενικές γραμμές προβλέπουν σύνθεση του όλου μέσω των ήδη κατακτημένων στοιχείων του. Επίσης θεωρητικά μπορούμε να βρούμε τη φιλοσοφική της δικαίωση σε θεωρίες όπως του Descartes που θεωρούν ότι για να επιλύσουμε μια δυσκολία πρέπει να πάμε από το απλό στο σύνθετο³⁰.

Τέλος, η συνθετική μέθοδος βρίσκει τη δικαιολόγησή της στις δομολογικές γλωσσολογικές θεωρίες και υιοθετεί τη φωνογραφική αντίληψη για την γραφή. Η αρχή της διπλής άρθρωσης της γλώσσας και η αρχή της οικονομίας στη γλώσσα (Martinet 1987: 37,197) φαίνεται να δικαιολογούν την επιλογή της σύνθεσης ως διαδικασία για την διδασκαλία της ανάγνωσης.

Οι συνθετικές μέθοδοι είναι κυρίως στραμμένοι προς την ανάγνωση που αποτελεί και το κύριο ενδιαφέρον τους. Η διδασκαλία της γραφής έπεται χρονικά της διδασκαλίας της ανάγνωσης. Πρώτα ολοκληρώνεται ο κύκλος της ανάγνωσης και μετά αρχίζει να ασκείται το παιδί στη γραφή με την αντιγραφή λέξεων και κειμένων, χωρίς να δίνονται ιδιαίτερες οδηγίες για τη διδασκαλία της. Η κατάκτηση της γραφής αποτελεί τεχνικό ζήτημα και απαιτεί εξάσκηση των κινητικών δεξιοτήτων του παιδιού μέσω της αντιγραφής (συχνά, πολλαπλής).

Οι επικρατέστεροι τύποι συνθετικής μεθόδου είναι:

- η αλφαβητική
- η φωνητική
- η φωνο-μιμητική

4.1.1. Η αλφαβητική μέθοδος³¹

Η αλφαβητική είναι η παλαιότερη μέθοδος για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης ενός αλφαβητικού συστήματος. Χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της ελλη-

³⁰ Πρέπει όμως να διακρίνουμε τι αποτελεί για το παιδί "απλό" και τι "σύνθετο" όσον αφορά όχι τον αριθμό των στοιχείων αλλά τις διανοητικές διεργασίες που χρειάζεται να επιστρατευτούν.

³¹ Για τις μεθόδους πρώτης ανάγνωσης και γραφής και τα αλφαβητάρια ιδιαίτερα χρήσιμες πληροφορίες περιέχονται στα: Βουγιούκας (1994) . Κεφαλληνάϊου (1995)

νικής και ρωμαϊκής αρχαιότητας, τον μεσαίωνα και τα χρόνια της Τουρκοκρατίας. Ο μαθητής μαθαίνει αρχικά τα γράμματα της αλφαβήτας με τα ονόματά τους, ενώ ασκείται να τα απαγγέλει προς διάφορες κατευθύνσεις. Στη συνέχεια μαθαίνει τους συνδυασμούς των γραμμάτων μεταξύ τους με ασκήσεις που ακολουθούν φορά ανιούσας πολυπλοκότητας και δυσχέρειας. Κατόπιν, ακολουθεί ανάγνωση μονοσύλλαβων ή δισύλλαβων με τον ίδιο τρόπο. Οι δισύλλαβες και άνω λέξεις διαβάζονται συλλαβιστά π.χ. κράτος = κάπα, ρο, άλφα = κρά, ταυ, όμικρον, σίγμα = τος. Αργότερα, διδάσκονται οι τρισύλλαβες ή πολυσύλλαβες λέξεις με την ίδια πάντα διαδικασία που είναι επίπονη και κοπιώδης. Οι λέξεις επιλέγονται με κριτήριο τη χρησιμότητά τους στην εκμάθηση του αναγνωστικού μηχανισμού ενώ παραγνωρίζεται το λεξιλόγιο και οι έννοιες που ήταν οικείες στα παιδιά. Ο μαθητής έρχεται σε επαφή με φράσεις και κείμενα συνήθως μετά από ένα ή δύο χρόνια.

4.1.2. Η φωνητική ή φθογγική μέθοδος

Μετεξέλιξη της αλφαβητικής μεθόδου αποτελεί η φωνητική μέθοδος η οποία εμφανίζεται στη Γερμανία στα τέλη του 15ου αιώνα. Εγκαταλείπεται η ονομασία των γραμμάτων ενώ δίνεται ιδιαίτερη μέριμνα στην ακριβή φωνητική τους απόδοση με κατάλληλη διεύθυνση των οργάνων του στόματος που παράγουν τους ήχους. Συνεχίζεται η επίμονη άσκηση στη σύνθεση των συλλαβών με πολλούς συνδυασμούς υπαρκτούς ή ανύπαρκτους για την κάθε γλώσσα. Το υλικό ανάγνωσης παραμένει τεχνητό και οι λέξεις επιλέγονται πάλι με κριτήριο τη διευκόλυνση της αναγνωστικής διαδικασίας.

4.1.3. Η φωνο-μιμητική μέθοδος

Η φωνο-μιμητική μέθοδος αποτελεί παραλλαγή της φωνητικής στα πρώτα της στάδια. Οι φθόγγοι διδάσκονται ως μιμήσεις φωνών ανθρώπων, ζώων ή φυσικών ήχων. Έτσι διδάσκεται το α ως ένδειξη έκπληξης, το ω για τον θαυμασμό, το ζ ως βόμβος της μέλισσας κ.λ.π.

Συμπερασματικά η υιοθέτηση μιας συνθετικής μεθόδου:

- απαιτεί μια αυστηρά προκαθορισμένη πορεία της διδασκαλίας.

- δημιουργεί ασφάλεια και σιγουριά στο δάσκαλο αλλά είναι κοπιώδης για τον μαθητή
- καθυστερεί και δυσχεραίνει την παραγωγή φράσεων και κειμένων γιατί η διδασκαλία είναι απολύτως ξεκομμένη από τον γραπτό λόγο
- προϋποθέτει μεγάλες αφαιρετικές διεργασίες εκ μέρους του μαθητή. Η συλλαβική σύνθεση απαιτεί υψηλό επίπεδο νοητικών διεργασιών αντίθετων με τις ψυχολογικές δυνατότητες ενός παιδιού έξι ετών που κυρίως αντιλαμβάνεται τα πράγματα μέσω της αποσύνθεσης (ανάλυσης) τους
- δημιουργεί σύγχυση μεταξύ της συλλαβής και του ήχου όταν αυτός είναι απομονωμένος ή όταν συνδυάζεται με κάποιο φωνήεν. Το παιδί δεν αντιλαμβάνεται σύνθεση από ίδια πράγματα στο /πα/ και το /απ/
- δεν επιτρέπει την κατανόηση της αλλαγής του ήχου ανάλογα με το γλωσσικό περιβάλλον
- δυσχεραίνει την κατάκτηση της ορθογραφίας των λέξεων καθώς η επεξεργασία γίνεται σε μικρότερες κυρίως μονάδες γραπτού λόγου

4.2. Αναλυτικές μέθοδοι

Η αναλυτική μέθοδος δεν είναι ανακάλυψη του 20ου αιώνα αν και εμφανίζεται κυρίως γύρω στις αρχές του με την ολική μέθοδο του Ovide Decroly το 1907 και το έργο του Celestin Freinet γύρω στο 1925. Αναλυτικές μέθοδοι παρουσιάστηκαν κατά τον 18ο και 19ο αιώνα από τον Gedicke και τον Jacotot χωρίς όμως τον συστηματικό και ολοκληρωμένο χαρακτήρα που αποκτάει η διδασκαλία της ανάγνωσης μέσω της αναλυτικής μεθόδου κατά τον 20ο αιώνα.

Στη βάση των αναλυτικών μεθόδων βρίσκονται δύο θέσεις:

- η αντίληψη του ανθρώπου λειτουργεί στη βάση ερεθισμάτων που είναι δομημένα σύνολα και όχι μεμονωμένα στοιχεία
- ο άνθρωπος αναζητεί και αντιλαμβάνεται τα ερεθίσματα που έχουν νόημα για την ικανοποίηση των βιοψυχικών του αναγκών

Για τις αναλυτικές μεθόδους η ανάγνωση και η εκμάθηση της είναι διαδικασίες που πρέπει να έχουν νόημα, δεν μπορούμε να μάθουμε κάτι που δεν έχει νόημα. Η αναλυτική μέθοδος στην καθαρότερή της μορφή είναι η:

- ολική μέθοδος, ή μέθοδος Decroly που συνίσταται σε μια μέθοδο ανάλυσης φράσης (ολική φράσης)

Συχνά αναφερόμαστε και σε αναλυτικές μεθόδους σε επίπεδο λέξης που συχνά βρίσκονται στο όριο ανάμεσα στην αναλυτική και τη συνθετική μέθοδο.

4.2.1. Η ολική μέθοδος ή μέθοδος Decroly

Οι αρχές της ολικής μεθόδου εντοπίζονται στη ψυχολογία του παιδιού και τη θεωρία της αντίληψης. Η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής εντάσσονται σε ένα ευρύτερο διδακτικό σύστημα που οργανώνεται γύρω από τα “κέντρα ενδιαφέροντος”³².

Για τον Decroly κάθε δραστηριότητα βασίζεται σε και προέρχεται από μια ανάγκη. Θεωρεί ότι πρέπει να ξεκινήσουμε από τα ενδιαφέροντα του παιδιού, από αυτό που γνωρίζει και τραβάει την προσοχή του. Η εκμάθηση της ανάγνωσης αποτελεί ένα από τα στοιχεία που συντελούν στην ολική ανάπτυξη του υποκειμένου: πρέπει λοιπόν να ενταχθεί σε ένα σύνολο συμπεριφοράς (παρατήρηση, γραπτή έκφραση, κοινωνική αναφορά κλπ). Ο Decroly τονίζει ότι πρέπει να ξεκινάμε από τις δυνατότητες του παιδιού, θέτοντας έτσι για πρώτη φορά πρακτικά την ανάγκη εξατομίκευσης της μάθησης. Το παιδί πρέπει να διαβάσει ότι το ευχαριστεί, ότι έχει νόημα, άρα από την αρχή της διαδικασίας η ανάγνωση σημαίνει και προϋποθέτει την κατανόηση του κειμένου. Η ανάγνωση σύμφωνα με τη μέθοδο Decroly πρέπει να γίνεται με ολικό τρόπο γιατί το παιδί βλέπει πρώτα το όλο και μετά τα μέρη του, με αυτήν την έννοια η ανάγνωση πρέπει να αρχίζει με πλήρη εικόνα, δηλαδή με μια φράση.

4.2.1.1. Μεθοδολογική προσέγγιση της ανάγνωσης

Μετά από συζήτηση με τα παιδιά γύρω από κάποιο θέμα που προκύπτει από το κέντρο ενδιαφέροντος που μελετάται, ο δάσκαλος γράφει στον πίνακα την ή τις φράσεις

³² Η διδασκαλία όλων των μαθημάτων περιστρέφεται κάθε φορά γύρω από ένα κέντρο ενδιαφέροντος που αφορά μια βασική ανάγκη του παιδιού και συγκεντρώνει όλες τις γνώσεις γύρω από αυτόν τον τομέα. Αναλυτική παρουσίαση στο: Παπαναστασίου (1985).

που διατύπωσαν τα παιδιά στη φάση της παρατήρησης και τις διαβάζει μεγαλόφωνα. Την επόμενη μέρη οι φράσεις είναι γραμμένες σε μεγάλες λωρίδες άσπρου χαρτιού και τα παιδιά καλούνται να τις διαβάσουν, ενώ στη συνέχεια διανέμονται στο κάθε παιδί οι ίδιες φράσεις σε μικρές λωρίδες χαρτιού και ο δάσκαλος φροντίζει με μια σειρά παιδαγωγικών παιχνιδιών να τις αφομοιώσουν οι μαθητές. Κάθε μέρα προστίθενται νέες φράσεις ως τη στιγμή που το παιδί απομονώνει τις λέξεις που συνάντησε πολλές φορές. Από εδώ και πέρα αρχίζει η φάση της ανάλυσης που θα φτάσει μέχρι τα γράμματα. Με τις γνωστές λέξεις αρχικά θα φτάσει το παιδί να σχηματίσει νέες φράσεις ενώ αργότερα με τις συλλαβές που προκύπτουν από τις γνωστές λέξεις θα φτιάξει νέες λέξεις. Ο τεμαχισμός σε γράμματα γίνεται αργότερα και εξαρτάται από την ελεύθερη δραστηριότητα των παιδιών.

Από τις φράσεις των παιδιών συντίθεται το βιβλίο της τάξης, που έπειτα από ορισμένο χρονικό διάστημα περικλείει μόνο κείμενα γραμμένα αυθόρμητα από τα παιδιά και τα οποία προβλέπεται να εκτυπώνονται στο τυπογραφείο του σχολείου.

Στην αρχική της μορφή η εκμάθηση της ανάγνωσης με τη μέθοδο Decroly ολοκληρώνεται μετά από δύο χρόνια αλλά κατά τον τρίτο χρόνο τα παιδιά είναι σε θέση να διαβάσουν κατανοώντας οποιοδήποτε κείμενο από τα βιβλία της βιβλιοθήκης της τάξης και τα οποία πλέον αποτελούν το μοναδικό βιβλίο διδασκαλίας (Παπαναστασίου 1985: 339). Η ανάγνωση είναι κυρίως σιωπηλή γιατί θεωρείται ότι αυτή η διαδικασία διευκολύνει την αναζήτηση του νοήματος του κειμένου ενώ η μεγαλόφωνη ανάγνωση χρησιμοποιείται μόνο για τη λογοτεχνική και αισθητική καλλιέργεια των μαθητών.

Ο Decroly αναφέρει ότι τα παιδιά πρέπει να εισάγονται στη διδασκαλία της ανάγνωσης μετά τα έξι, καθώς θεωρεί ότι η πρόωγη εισαγωγή της κινδυνεύει να οδηγήσει τα παιδιά σε επιφανειακή μόνο μόρφωση.

4.2.1.2. Μεθοδολογική προσέγγιση της γραφής

Σύμφωνα με την ολική μέθοδο, ο μαθητής εισάγεται στη γραφή και την ορθογραφία λίγες μέρες αφού αρχίσει την ανάγνωση. Το παιδί γράφει τη φράση στο σύνολό της ιχνογραφώντας την. Ο Decroly θεωρεί ότι δεν χρειάζονται ειδικές ασκήσεις προετοιμασίας για τη γραφή αρκεί η μίμηση της κίνησης του χεριού του δασκάλου. Η γραφή θεωρείται το φυσικό συμπλήρωμα της ανάγνωσης. Επίσης δεν δίνεται έμφαση στην πολ-

λαπλή αναπαραγωγή της φράσης και δεν απαιτείται αυστηρή οριοθέτηση του γραφικού χώρου. Σύμφωνα με την αναλυτική μέθοδο αρκούν 3 μήνες εξάσκησης με δεκαπεντάλεπτες ή εικοσάλεπτες ασκήσεις ώστε τα περισσότερα παιδιά να αποκτήσουν άνετη γραφή (Παπαναστασίου 1985: 341-342). Πολύ σύντομα υιοθετείται η σύνθεση γραπτών κειμένων με τυπογραφικά στοιχεία³³.

Συμπερασματικά, η υιοθέτηση μιας αναλυτικής μεθόδου

- δεν έχει σαφές χρονοδιάγραμμα,
- είναι εξατομικευμένη
- δεν έχει εγχειρίδια διδασκαλίας
- μπορεί να δημιουργήσει αισθήματα ανασφάλειας στον δάσκαλο ο οποίος δεν είναι εκπαιδευμένος ανάλογα
- επιτρέπει μεγάλο αυτοσχδιασμό τόσο από τον δάσκαλο όσο και από τους μαθητές
- δεν εξοικονομεί χρόνο στη φάση της αποκωδικοποίησης
- η προτεραιότητα δίνεται στο νόημα και στη σχέση μορφής/σημασίας

4.2.2. Η ολική της λέξης (αναλυτική της λέξης)

Η ανάγνωση με τη διαδικασία μιας αναλυτικής μεθόδου σε επίπεδο λέξης στηρίζεται στην εξοικείωση του παιδιού με τις οπτικές αναπαραστάσεις ενός συνόλου λέξεων και αργότερα στο σταδιακό τεμαχισμό τους σε μικρότερα τμήματα και την επαναδημιουργία νέων φράσεων. Στηρίζεται και αυτή στην αρχή της κατανόησης όπως και η ολική της φράσης. Μια μέθοδος ολικής λέξης είναι η μέθοδος του **Paulo Freire** που χρησιμοποιήθηκε κυρίως για τον αλφαριθμητισμό ενηλίκων μέσα σε επαναστατικές συνθήκες. Σύμφωνα με αυτή, αρχικά συζητιέται με την ομάδα των ενηλίκων μια λέξη που έχει έντονο συναισθηματικό και βιωματικό φορτίο για τους εκπαιδευόμενους. Η λέξη στη συνέχεια γράφεται και χρησιμοποιείται μαζί με άλλες ανάλογες για τη δημιουργία μιας αποθήκης λέξεων που αργότερα θα αναλυθούν. Βρίσκεται στο όριο της αναλυτικής και της αναλυτικο-συνθετικής μεθόδου.

³³ Η υιοθέτηση της τυπογραφικής αναπαραγωγής και παραγωγής κειμένων αποκτά ιδιαίτερη έμφαση στο

4.2.3. Η μέθοδος του Σελεστάν Φρενέ

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε από τον Σελεστάν Φρενέ (1896-1996) για τη διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης σε παιδιά δημοτικού σχολείου δεν μπορεί να ενταχθεί με ευκολία σε κάποια κατηγορία από αυτές που αναφέρθηκαν, και αυτό γιατί η αφετηρία της βρίσκεται στη λειτουργία της γραφής και στο κείμενο. “Η γραφή δεν έχει νόημα παρά μόνο όταν χρειάζεται να προστρέξει κανείς σε αυτήν για να μεταδώσει τη σκέψη του εκεί όπου δεν φτάνει η φωνή του” (Φρενέ 1977: 47-50). Ο Φρενέ θεωρεί ότι η γραφή δεν εγείρει από μόνη της ενδιαφέρον. Δεν αναζητείται και δεν καλλιεργείται παρά μόνο όταν πρόκειται να χρησιμοποιηθεί για ένα πολύ άμεσο σκοπό. Το παιδί πρέπει να νοιώσει την αξία, το νόημα, την αναγκαιότητα, την ατομική και κοινωνική εμβέλεια της γραφής-έκφρασης.

Για αυτό τον σκοπό ο Φρενέ εισάγει τη δημιουργία σε κάθε τάξη ενός “Βιβλίου της Ζωής της Τάξης”. Αυτό δημιουργείται καθημερινά με τυπωμένες σελίδες που αναφέρονται στα θέματα που ζήσαν, παρατηρήσαν και συζήτησαν τα παιδιά στη διάρκεια κάθε μέρας. Το υλικό είναι ανοικτό και διαμορφώνεται καθημερινά. Στην αρχή μπορεί τα κείμενα να τα καταγράφει ο δάσκαλος, ενεργώντας ως διερμηνέας των μικρών παιδιών που ακόμα δεν ξέρουν να γράφουν. Τα παιδιά μιλούν και βλέπουν να εντυπώνονται στον πίνακα, αρχικά, με μια νέα μορφή οι σκέψεις και οι πράξεις που εκφράζουν. Την επόμενη μέρα το ίδιο υλικό εμφανίζεται εκτυπωμένο σε χαρτί, στο τυπογραφείο του σχολείου³⁴ που το έχει φτιάξει ο δάσκαλος ή τα παιδιά από τις μεγαλύτερες τάξεις. Οι φράσεις και οι λέξεις εντυπώνονται στην οπτική μνήμη του παιδιού ενώ μπορεί να τις συγκρίνει καθημερινά με αυτές που εμφανίζονται στις τυπωμένες σελίδες. Ο Φρενέ θεωρεί ότι το παιδί αναγνωρίζει προοδευτικά και χωρίς ιδιαίτερη εξάσκηση έναν όλο και μεγαλύτερο αριθμό λέξεων. Τις αναγνωρίζει όχι μόνο από τον τρόπο γραφής τους αλλά και από την έννοια με την οποία συνδέονται (Φρενέ 1977:47-50).

Μια εξίσου καινοτόμος ιδέα του Φρενέ είναι η δημιουργία δικτύων σχολείων που αλληλογραφούν μεταξύ τους, έτσι ώστε τα παιδιά να εκπαιδεύονται από πολύ νωρίς στην κοινωνική χρήση της γραφής. Σε αυτήν την περίπτωση η κατοχή της γραφής και

έργο του Σελεστάν Φρενέ

³⁴ Από τις σημαντικότερες καινοτομίες του Φρενέ είναι η λειτουργική χρήση του τυπογραφείου του σχολείου. Η χρήση του αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της διδασκαλίας της ανάγνωσης.

της ανάγνωσης αποτελεί το όχημα για την κατανόηση των κειμένων των αλληλογράφων και για την αποστολή των μηνυμάτων των παιδιών στα άλλα σχολεία.

Σύμφωνα με τον Φρενέ, το πρώτο στάδιο της γραφής και της ανάγνωσης δεν βρίσκεται στην αναγνώριση και μηχανική αντιγραφή στοιχείων, λέξεων και φράσεων απογυμνωμένων από την υποκειμενική ζωτική τους αξία, αλλά στο σχέδιο-χειρωνακτική δημιουργία στην αρχή, έκφραση αργότερα. Μετά από ορισμένο βαθμό αυτοκυριαρχίας αρχίζει να υπάρχει διακλάδωση ενδιαφέροντος. Το παιδί εκφράζεται με το σχέδιο αλλά αρχίζει να ασχολείται και με τα “ορνιθοσκαλίσματα” που αποτελούν μια ιδιαίτερη μετάφραση της γλώσσας. Σχεδιάζει μιμούμενο το χειρόγραφο κείμενο και μετά ενδιαφέρεται για τις λέξεις και τα γράμματα.

4.3. Αναλυτικο-συνθετική μέθοδος

Η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος διδασκαλίας αποτελείται από δύο αντίθετες διδακτικές διαδικασίες: την αναλυτική και τη συνθετική. Η μέθοδος θεμελιώνεται στο νοητικό σχήμα *όλο-ανάλυση-σύνθεση* (Δερβίσης 1988). Στη βάση των αναλυτικοσυνθετικών μεθόδων βρίσκεται η διδασκαλία των “πρότυπων λέξεων”.

Σε πρώτη φάση, ο μαθητής προσεγγίζει πρώτα οπτικά το όλον (κυρίως λέξη, λιγότερο φράση), σε δεύτερη φάση αναλύει το όλον σε συλλαβές και γράμματα, σε τρίτη φάση συνθέτει με τα γράμματα συλλαβές και λέξεις και αργότερα αξιοποιεί αυτό που έχει μάθει σε ένα γνωστό κείμενο. Η διαδικασία αυτή γίνεται στη διάρκεια του ίδιου μαθήματος. Αυτή η αμφίδρομη συνδυαστική διαδικασία της κωδικοποίησης των φωνημάτων σε γραφήματα και της αποκωδικοποίησης των γραφημάτων σε φωνήματα θεωρείται ότι διευκολύνει τους μαθητές να αντιληφθούν την αντιστοιχία φωνημάτων-γραφημάτων και γραφημάτων-φωνημάτων.

Κατά την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο οι γραφοφωνηματικές αντιστοιχίσεις εισάγονται πολύ νωρίς κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης και με αυτή την έννοια βρίσκεται πιο κοντά στη συνθετική παρά στην αναλυτική μέθοδο. Ο χρόνος κατά τον οποίο οι μαθητές θα εισαχθούν στη διδασκαλία των γραφο-φωνηματικών αντιστοιχίσεων άλλωστε δεν είναι ζήτημα διαδικασίας αλλά ουσίας της διδασκαλίας.

Συμπερασματικά, η υιοθέτηση μιας αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου:

- επιτρέπει τη μεγάλη εξοικείωση με τις γραφο-φωνατικές και φωνο-γραφηματικές αντιστοιχίσεις
- διευκολύνει την γρήγορη ανάγνωση, ήδη από την αρχή της διδασκαλίας της ανάγνωσης
- δεν διευκολύνει την ανάγνωση ως κατανόηση του κειμένου
- έχει αυστηρότητα στη σειρά παρουσίασης των γραφημάτων
- οδηγεί σε μεγάλο βαθμό σε κατασκευασμένα κείμενα καθώς πρέπει κατά κύριο λόγο να εξυπηρετούνται τα υπο-μελέτη φαινόμενα

5. ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

5.1. Η ανάδυση του γραμματισμού

Μέχρι τη δεκαετία του '70, η δυνατότητα του παιδιού να παραγάγει και να κατανοήσει γραπτό λόγο αντιμετωπιζόταν ως αποτέλεσμα της συστηματικής διδασκαλίας γραφής και ανάγνωσης που διεξαγόταν μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, στο επίπεδο της πρώτης δημοτικού και σε ηλικία 6 τουλάχιστον ετών. Αυτό το ηλικιακό όριο θεωρόταν αναγκαίο, ώστε το παιδί να έχει κατακτήσει τις απαραίτητες νοητικές και κινητικές ικανότητες -την αναγνωστική ετοιμότητα³⁵- που θα του επιτρέψουν να δεχθεί, ως παθητικός δέκτης, την τυπική διδασκαλία του σχολείου.

Το 1967, οι έρευνες που πραγματοποίησε η Clay (Clay 1966) στη Νέα Ζηλανδία την οδήγησαν να διατυπώσει την άποψη ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (5 ετών) παρουσιάζουν συμπεριφορές γραμματισμού τις οποίες αντλούν από την παρουσία τους μέσα σε μια εγγράμματη κοινωνία. Η ίδια θέση υποστηρίζεται από την Goodman (Goodman 1980) που θεωρεί ότι η κατάκτηση του γραμματισμού, για τα παιδιά που ζουν σε αλφαβητισμένες κοινωνίες, αρχίζει από τα πρώτα έτη της ζωής του παιδιού. Η διαδικασία δόμησης του γραμματισμού είναι συνεχής και εξελικτική. Το παιδί διαμορφώνει αντιλήψεις για το γραπτό λόγο, για τις λειτουργίες και τις χρήσεις της γραφής και για το σύστημα αποκωδικοποίησης τις οποίες βελτιώνει και διευρύνει σταδιακά όσο αυξάνονται οι εμπειρίες του. Με αυτήν την έννοια το παιδί δεν είναι παθητικός δέκτης αλλά κατασκευαστής σημασιών με αφετηρία το γραπτό λόγο.

Η δυναμική πορεία κατά την οποία το παιδί διαμορφώνει τις αντιλήψεις του για τον γραπτό λόγο επικράτησε να λέγεται «αναδύμενος γραμματισμός» ή «ανάδυση του γραμματισμού». Όπως αναφέρεται από την Παπούλια-Τζελέπη «ορίζονται ως ανάδυση του γραμματισμού όλες οι στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και την κατανόηση του μηνύματός του, καθώς και την παραγωγή κωδικοποιημένων μηνυμάτων, κατά την προσχολική ηλικία, δηλαδή προτού αρχίσει η συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης - γραφής» (Παπούλια-Τζελέπη 2001:15-16).

³⁵ «Αναγνωστική ετοιμότητα ονομάζεται το στάδιο στην ανάπτυξη, κατά το οποίο το παιδί, είτε λόγω ωριμότητας είτε λόγω προηγούμενων γνώσεων είτε λόγω και των δύο, είναι έτοιμο να μάθει να διαβάζει εύκολα και αποδοτικά». (Downing & Thackray, 1975: 10) έμμεση αναφορά από Τάφα (2001:19).

Η μετατόπιση του ενδιαφέροντος από την «αναγνωστική ετοιμότητα» των παιδιών στη διαδικασία «ανάδυσης του γραμματισμού» δημιούργησε νέα ερευνητικά πεδία και καθόρισε τις διαδικασίες εκμάθησης της γραπτής γλώσσας κυρίως στο επίπεδο της προσχολικής εκπαίδευσης. Την τελευταία εικοσαετία έρευνες που έχουν γίνει με παιδιά προσχολικής ηλικίας επιβεβαιώνουν διαρκώς ότι τα παιδιά έχουν ιδέες, αντιλήψεις και αναπαραστάσεις για το γραπτό λόγο πολύ πριν τον επίσημο αλφαριθμητισμό τους, ενώ ταυτόχρονα, η αποδοχή των προϋπαρχουσών γνώσεων των παιδιών και η αξιοποίηση της εξελικτικής πορείας ανάδυσης του γραμματισμού έχουν διαφοροποιήσει σημαντικά το πλαίσιο και τις δραστηριότητες γραμματισμού στα νηπιαγωγεία.

5.2. Ο περιβάλλον έντυπος λόγος³⁶

Τα τελευταία χρόνια πληθαίνουν συνεχώς οι έρευνες που αναδεικνύουν τη συνεισφορά του περιβάλλοντος έντυπου λόγου στην ανάπτυξη του γραμματισμού στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Με τον όρο «περιβάλλον έντυπος λόγος» αναφερόμαστε στην πληθώρα κειμένων που συναντάει το παιδί στο οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Στις σύγχρονες υψηλά αλφαριθμητισμένες κοινωνίες ο γραπτός λόγος υπάρχει παντού σε μια ατέλειωτη ποικιλία μορφών. Τα ονόματα των δρόμων, τα σήματα, οι πινακίδες και οι αφίσες που βλέπει καθημερινά στους δρόμους, οι λογότυποι στις συσκευασίες των προϊόντων, οι επιγραφές των μαγαζιών και των ποικίλων οργανισμών παροχής υπηρεσιών, τα ονόματα των παιχνιδιών, των κασετών και βιντεοκασετών, οι ποικίλοι λογαριασμοί που έρχονται στο σπίτι, τα σλόγκαν στα ρούχα του είναι μερικά από τα γραπτά με τα οποία το παιδί προσχολικής ηλικίας έρχεται σε επαφή από τα πρώτα του χρόνια. Η διερεύνηση της συνεισφοράς του περιβάλλοντος έντυπου λόγου στην ανάπτυξη του γραμματισμού έχει αποτελέσει αντικείμενο επιστημονικής έρευνας από τη δεκαετία του 1970 (McGee, Lomax & Head 1988, Wepner, 1985, Masonheimer et al. 1984, Goodall 1984, Goodman & Altwerger 1981, Ylisto 1967) ενώ για την ελληνική βιβλιογραφία Γκανά (1988), Παπαδοπούλου (2000), Γιαννικοπούλου (2001:165-178).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση να αναγνωρίσουν το λογότυπο³⁷ ενός μαγαζιού όπου πηγαίνουν με τους γονείς τους και αυτή η γνώση παρότι στην αρχή

³⁶ Πρόκειται για την απόδοση στα ελληνικά του όρου "environmental print" που προτείνει η Τάφα (2001), έχουν προταθεί και άλλες μεταφράσεις του όρου, όπως «περιβάλλον γραπτός λόγος» (Παπούλια-Τζελέπη 1993), «περιβαλλοντικός τύπος» (Παπός 1994) κ.α.

διευκολύνεται από τον χώρο, σταδιακά ανεξαρτοποιείται και αποτελεί σταθερή γνώση της γραφής π.χ. ξέροντας το Goody's της γειτονιάς τους όταν βλέπουν και αλλού την πινακίδα είναι σε θέση να καταλάβουν για τι είδους μαγαζί πρόκειται (και αντίστοιχα να ζητήσουν τους γονείς τους να πράξουν). Αναγνωρίζουν τη μάρκα του χυμού ή του γάλατος που πίνουν, κάποιο παιχνίδι που το χρησιμοποιούν συνεχώς ή τους τίτλους από τα βιβλία που έχουν διαβάσει.

Αυτή η γνώση είναι βέβαιο ότι διευκολύνεται από τα συλλειτουργούντα με τη γραφή σημειωτικά συστήματα, δηλαδή την τυπογραφία, τα εικονικά και τα χρωματικά συστήματα που συνεισφέρουν στη δημιουργία του έντυπου μηνύματος, όπως επίσης και από τον χώρο στον οποίο συνήθως βρίσκεται το γραπτό. Σε αυτές τις περιπτώσεις το παιδί φαίνεται, αρχικά, να αναγνωρίζει “ολικά” τη γραπτή πληροφορία. Αυτή η δεξιότητα των παιδιών ξεκινάει από τα πρώτα τους χρόνια και εξελίσσεται διαρκώς ανάλογα με την ηλικία. Όπως αναφέρει η Goodman (1986) σε ηλικία 3 χρονών ένα ποσοστό 60% των παιδιών μπορεί να αναγνωρίσει τον περιβάλλοντα γραπτό του λόγο ενώ αυτό το ποσοστό ανεβαίνει στο 80% για τα παιδιά των 4 και 5 ετών. Τα ευκολότερα και πρωιμότερα αναγνώσιμα γραπτά φαίνεται να είναι, σε παγκόσμιο επίπεδο η επιγραφή των McDonald's και η πινακίδα STOP (Baghban 1984, Laminack 1991), ενώ για την ελληνική πραγματικότητα (παρότι δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες) φαίνεται να υπερτερεί ο λογότυπος της CocaCola και των Goody's (Παπαδοπούλου 2000).

Δεν είναι τυχαίο ότι τα ευκολότερα αναγνώσιμα γραπτά αφορούν κείμενα ιδιαίτερα μαρκαρισμένα, και ειδικότερα λογότυπους, καθώς τα παιδιά στην προσπάθειά τους να τα διαβάσουν χρησιμοποιούν οπτικές ενδείξεις (τυπογραφικές, εικονικές και χρωματικές) και λιγότερο γραπτό λόγο. Ο γραπτός λόγος συνεισφέρει συμπληρωματικές πληροφορίες και επιχειρείται η ενεργοποίησή του όταν δεν υπάρχουν άλλες πηγές πληροφορίας ή από παιδιά που έχουν ήδη, σε κάποιο βαθμό, γνώσεις σχετικά με την αποκωδικοποίηση του συστήματος. Η έρευνα των Goodman και Altwerger (1981) σε παιδιά ηλικίας 3 έως 5 ετών από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα απέδειξε ότι η δυνατότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν γραπτό λόγο στη συσκευασία οικείων προϊόντων μειώνεται σταδιακά αν αφαιρεθούν τα συλλειτουργούντα με τη γραφή σημειωτικά συστήματα, και τότε μόνο τα παιδιά τείνουν να παρατηρούν τα γράμματα και όχι το σύνολο του γραπτού κειμένου. Σε σχετική προσωπική έρευνα (Παπαδοπούλου 2000) σε

³⁷ Το λογότυπο (trade mark) λειτουργεί σαν σχέδιο. Η μορφή του είναι πάντα ίδια.

μαθητές δημόσιων νηπιαγωγείων 5-6 χρονών, όπου δεν χρησιμοποιόταν ακόμα το νέο αναλυτικό πρόγραμμα, παρατηρήθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν επιγραφές καταστημάτων στα οποία πήγαιναν με τους γονείς τους (Goody's, Τζάμπο, ΚΟΥΚΟΥ), ονόματα προϊόντων (ΑΓΝΟ, ΝΟΥΝΟΥ κλπ) τα οποία αποτελούσαν τμήμα της καθημερινής τους επαφής, τίτλους βιβλίων ευρείας κυκλοφορίας (π.χ. «Ο κύριος Χαρούμενος») όταν αυτά εμφανιζόταν στην μορφή με την οποία κυκλοφορούσαν στον κοινωνικό χώρο, ενώ αυτή η ικανότητα αναγνώρισης μειωνόταν σταδιακά αν αποστερούνταν κάποια από τα σημειωτικά τους χαρακτηριστικά (αρχικά τις συνοδεύουσες εικόνες, μετά το χρώμα και τέλος την ιδιότυπη τυπογραφική μορφή). Η αλλαγή της τυπογραφικής μορφής αποτελούσε τον σημαντικότερο παράγοντα ανατροπής της αναγνωρισιμότητας και τότε τα παιδιά ενεργοποιούσαν διαφορετικές στρατηγικές για να προσεγγίσουν το γραπτό λόγο. Παρατηρήθηκε η χρήση - για πρώτη φορά- των διάσπαρτων και τυχαίων γνώσεών τους για τις γραφοφωνηματικές αντιστοιχίσεις ώστε να εικάσουν το περιεχόμενο της κάθε καρτέλας ή ακόμα, η αριθμητική και γενικότερα ποσοτική σύγκριση των μικροκειμένων.

Η έρευνα των Masonheimer, Drum και Ehri (1984) απέδειξε ότι οι πρώιμοι αναγνώστες που συμμετείχαν στην έρευνα βρισκόταν σε αδυναμία να εντοπίσουν αλλαγές γραμμάτων σε γνωστές λέξεις όταν η μορφή της λέξης διατηρούσε τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά της (π.χ. αλλαγή του P σε X στη λέξη Pepsi), άρα η ανάγνωσή τους βασιζόταν σε ενδείξεις του περιβάλλοντος της λέξης παρά σε ενεργοποίηση των γραφοφωνηματικών αντιστοιχίσεων. Επίσης, τα παιδιά φαίνεται ότι όταν δεν μπορούν να αποκωδικοποιήσουν τη γραπτή πληροφορία ενός λειτουργικού γραπτού τείνουν να αναφέρονται πρώτα στη χρήση του και μετά στην ονομασία του (Harste 1984). Από προσωπική έρευνα παρατήρησα αυτήν την τάση των παιδιών αλλά αφορούσε κυρίως προϊόντα που ήταν γνωστά αλλά δεν ήταν αναγκαίο να γνωρίζουν το όνομά τους για να τα ζητήσουν π.χ. γάλα «ΑΓΝΟ», ενώ αυτή η τάση δεν ήταν παρουσιαζόταν στα ονόματα των μαγαζιών και των επώνυμων και περιζήτητων προϊόντων (π.χ. Τζάμπο, ΚΟΥΚΟΥ, Coca cola) (Παπαδοπούλου 2000).

Θα πρέπει να τονιστεί ότι η παρουσία του περιβάλλοντος έντυπου λόγου, η οποία υπάρχει σε όλες τις σύγχρονες πόλεις και στην καθημερινή ζωή των παιδιών, δεν είναι άμεσα επωφελής για τα παιδιά αν δεν συνεισφέρουν οι ενήλικες ή μεγαλύτερα παιδιά για την ερμηνεία και την αποκωδικοποίησή του. Δεν αρκεί η έκθεση στον περιβάλλοντα

έντυπο λόγο για να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των παιδιών. Όπως διαπιστώνουν οι Ogellana και Hernandez (1999) σε έρευνά τους για τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά προσεγγίζουν τον περιβάλλοντα γραπτό λόγο κατά τη διάρκεια εκπαιδευτικών περιπάτων, τα παιδιά ενδιαφερόταν για μορφές γραπτού που είχαν κάποια αγκύρωση με τις εμπειρίες τους, όπως τα ονόματα των δρόμων που έμεναν, πινακίδες που αφορούσαν τη δουλειά των γονέων τους, τα συγκεκριμένα μαγαζιά από τα οποία ψώνιζαν, ενώ όσον αφορά γενικότερα τα είδη κειμένων έδειχναν ενδιαφέρον για τα γκράφιτι (ως τμήμα της κουλτούρας τους) και τις διαφημίσεις για παιδιά. Παράλληλα με τη δυσκολία ότι το μεγαλύτερο τμήμα του γραπτού λόγου εκτίθεται σε σημεία ψηλότερα από το άμεσο οπτικό πεδίο των παιδιών, τα παιδιά θεωρούσαν ότι ο γραπτός λόγος του περιβάλλοντος γράφεται από ενήλικες και απευθύνεται σε ενήλικες αναγνώστες.

Μόνο αν οι ενήλικες σε κάθε περίπτωση ερμηνεύουν τον γραπτό λόγο και δηλώνουν με διάφορους τρόπους τη λειτουργική χρήση του κάθε γραπτού θα μπορέσει να είναι επωφελής για τον νεαρό αναγνώστη. Θα πρέπει οι γονείς και οι παιδαγωγοί να στρέφουν συνεχώς το ενδιαφέρον των παιδιών για το γραπτό μέσα από κείμενα που αφορούν τα παιδιά αλλά και τους ίδιους, να δείχνουν την αναγκαιότητα της γραφής στις καθημερινές συναναστροφές, την χρησιμότητα στις κοινωνικές και οικονομικές σχέσεις και την ευχαρίστηση που μπορεί να αντλείται από κάθε γραπτό. Ειδικότερα, μέσα στα νηπιαγωγεία θα πρέπει να «παρέχονται κατάλληλες αναπτυξιακές δραστηριότητες μέσα σε ένα φυσικό, υποστηριγμένο περιβάλλον» (Κουτσουβάνου 2000: 84).

5.3. Ο ρόλος της οικογένειας στην ανάπτυξη του γραμματισμού

Ο ρόλος της οικογένειας στην ανάπτυξη του γραμματισμού είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Έρευνες της τελευταίας 20ετίας (Teale 1986, Leseman & deJong 1998, Heath 1986, Wells 1985) αποδεικνύουν ότι δραστηριότητες γραμματισμού εμφανίζονται σε όλες τις οικογένειες ανεξαρτήτως της κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης και της επαγγελματικής ενασχόλησης των γονέων, της εθνικότητας ή της φυλής στην οποία ανήκουν, όμως το είδος, η ποιότητα και η συχνότητα αυτών των δραστηριοτήτων διαφέρει (Hannon & Weinberger 1995). Επιπλέον, οι δραστηριότητες γραμματισμού φαίνεται να εξαρτώνται από το γενικότερο μορφωτικό και πολιτιστικό επίπεδο (Wells 1985, Heath

1986) όπως και με τις αναμονές της κάθε οικογένειας από την εκπαίδευση και τη σημασία που αποδίδεται στον γραμματισμό των παιδιών.

Παρότι έχει αμφισβητηθεί η άμεση εξάρτηση του επιπέδου γραμματισμού των παιδιών από την κοινωνική και οικονομική κατάσταση των γονέων (Durkin 1961), φαίνεται ότι τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών ομάδων να υστερούν στις γνώσεις τους για το γραπτό λόγο (Wells 1990) καθώς τόσο η παρουσία βιβλίων και περιοδικών όπως και οι δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης στο σπίτι είναι περιορισμένες. Σημαντική ωστόσο, διαφαίνεται να είναι η επίδραση του μορφωτικού και πολιτιστικού επιπέδου των γονιών, και ιδιαίτερα της μητέρας, στη δημιουργία πρώιμων και ικανών αναγνώστων.

Οι πρακτικές γραμματισμού και οι χρήσεις του γραπτού λόγου στο εσωτερικό της οικογένειας φαίνεται να έχουν άμεσες συνέπειες στη μετέπειτα εκπαιδευτική πορεία των παιδιών, όπως φαίνεται και στην δεκαετή έρευνα της Heath (1986:209-229) που μελέτησε τρεις κοινότητες που κατοικούσαν στην Καρολίνα των ΗΠΑ. Η πρώτη κοινότητα ήταν οι δημόσιοι υπάλληλοι που έμεναν στην πόλη και για τους οποίους ο γραπτός λόγος αποτελούσε τμήμα της καθημερινότητάς τους, η δεύτερη ομάδα ήταν λευκοί εργάτες θεωρούσαν θετική συνήθεια την ανάγνωση αλλά είχαν ελάχιστες σχέσεις με τον γραπτό λόγο στην επαγγελματική και κοινωνική τους ζωή, ενώ την τρίτη ομάδα αποτελούσαν μαύροι αγρότες και εργάτες για τους οποίους ο γραπτός λόγος αποτελούσε κυρίως συλλογική διαδικασία (κυρίως ως τμήμα των λειτουργιών στην εκκλησία) ενώ σπάνια έγραφαν και διάβαζαν μόνοι τους. Οι γονείς της πρώτης ομάδας συνήθιζαν να διαβάζουν στα παιδιά τους βιβλία και να τα σχολιάζουν, να παρακολουθούν την πρόοδό τους στον γραμματισμό ακόμα και όταν άρχιζε επίσημα το σχολείο. Τα μέλη της δεύτερης ομάδας διάβαζαν στα παιδιά τους κυρίως μικρά αναγνώσματα (παιδικά λαϊκά τραγούδια και απλές καθημερινές ιστορίες) επέλεγαν για τα παιδιά τους κυρίως αλφαβητάρια και βιβλία χωρίς εκτεταμένο κείμενο, τους μάθαιναν το αλφάβητο και τους αριθμούς αλλά δεν διευκόλυναν την ανάδυση με έμμεσο τρόπο του γραμματισμού, επιπλέον αυτή η ενασχόληση με τον γραμματισμό των παιδιών σταματούσε όταν άρχιζε το επίσημο πρόγραμμα του σχολείου. Η τρίτη ομάδα χρησιμοποιούσε κυρίως την αφήγηση ιστοριών, ως μέρος της προφορικής τους κουλτούρας, ενώ θεωρούσαν ότι ο γραμματισμός των παιδιών είναι ευθύνη του σχολείου. Στην κοινότητά τους η γραφή και η ανάγνωση αποτελούσαν τμήμα συλλογικών και όχι ατομικών διεργασιών ενώ, ελάχιστες ήταν οι περιπτώσεις άσκησης ατομικής αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν τη σαφή υπεροχή της πρώτης ομάδας ενώ σημαντικά μαθησιακά προβλήματα είχαν τα παιδιά της τρίτης ομάδας από τους πρώτους κίβλας μήνες στο σχολείο, καθώς οι διαδικασίες γραφής και ανάγνωσης στο σχολείο διέφεραν σημαντικά από αυτές της κοινότητάς τους. Τα παιδιά της δεύτερης ομάδας είχαν θετικά αποτελέσματα στις πρώτες δραστηριότητες γραμματισμού αλλά η επιδόσεις τους έπεφταν σημαντικά στη συνέχεια, όταν χρειαζόταν να ερμηνεύσουν τα κείμενα βασισμένοι στις εμπειρίες τους. Η Heath θεωρεί ότι αυτό οφείλεται στις λειτουργίες και στις χρήσεις του γραπτού λόγου στο εσωτερικό της κοινότητας, καθώς η εμπειρία των παιδιών έδειχνε ότι το γραπτό υλικό δεν επηρέαζε τα συστήματα αξιών και συμπεριφοράς των γονέων τους ενώ οι δεξιότητες γραμματισμού δεν καθόριζαν την κοινωνική εξέλιξη των μελών της κοινότητας.

Οι ποικίλες παράμετροι που προαναφέρθηκαν, παρότι φαίνεται να ερμηνεύουν την αναμενόμενη σχέση των παιδιών με τη γραφή και την ανάγνωση και τη μετέπειτα πορεία τους στο σχολείο δεν θα πρέπει να θεωρηθεί ότι λειτουργούν με απόλυτους και αποκλειστικούς όρους. Όλα τα παιδιά των ανώτερων οικονομικών τάξεων δεν επιδεικνύουν θετική στάση απέναντι στο γραπτό ούτε έχουν τις ίδιες γνώσεις για τις λειτουργίες και τη δομή του γραπτού λόγου. Αν οι γονείς απουσιάζουν από το σπίτι συχνά και δεν εμπλέκουν στις καθημερινές τους δραστηριότητες τα παιδιά, δεν αρκεί η οικονομική επιφάνεια για να ενεργοποιηθούν διαδικασίες γραμματισμού. Όπως προαναφέρθηκε, σημαντικότεροι παράγοντες για την διευκόλυνση του γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι οι διαδικασίες που χρησιμοποιούνται στο σπίτι και η στάση των ίδιων των γονέων απέναντι στην ανάγνωση και τη γραφή.

Με έμμεσο φυσικό τρόπο η ίδια η συμπεριφορά και οι στάσεις των γονέων και των μεγαλύτερων αδελφών ως αναγνώστων και γραφέων αποτελούν πρότυπο για τα παιδιά. Τα παιδιά μαθαίνουν τις ποικίλες λειτουργίες και χρήσεις του γραπτού λόγου παρατηρώντας τις δράσεις των άλλων μελών της οικογένειας και συμμετέχοντας, στο μέτρο των δυνατοτήτων τους σε αυτές. Στην περίπτωση μάλιστα που οι γονείς παρουσιάζουν και αποκαλύπτουν στα παιδιά τις επιλογές τους σε σχέση με τον γραπτό λόγο, τότε το όφελος μπορεί να είναι πολύ μεγαλύτερο. Η διαδικασία διαμεσολάβησης μπορεί να αφορά τόσο τις καθημερινές πράξεις που διαδραματίζονται στην οικογένεια όσο και δραστηριότητες που γίνονται αποκλειστικά για το παιδί που δεν κατέχει ακόμα τη δυνατότητα αποκωδικοποίησης του γραπτού. Ακόμα και μια απλή καθημερινή πράξη όπως η

βόλτα για τα καθημερινά ψώνια περιλαμβάνει πάμπολες δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης: από τη σύνταξη της λίστας για τα ψώνια, την παρακολούθηση των οδικών σημάτων και του περιβάλλοντος έντυπου και γενικότερα γραπτού λόγου στη διαδρομή, την παρατήρηση των πινακίδων μέσα στα μαγαζιά, τον έλεγχο της απόδειξης μετά τις αγορές κλπ, οι οποίες μπορεί να είναι ιδιαίτερα θετικές ή ουδέτερες για το παιδί ανάλογα με τη στάση του ενήλικα. Για παράδειγμα, η λίστα για ψώνια μπορεί να γράφεται από κοινού με το παιδί και αυτό να συμπληρώνει με όποιον τρόπο επιθυμεί αυτά που ενδιαφέρεται το ίδιο να αγοράσει³⁸, η ανάγνωση του ενδιαφέροντος για το παιδί ή τον γονιό περιβάλλοντος έντυπου λόγου αποτελεί ευκαιρία ανάγνωσης και σχολιασμού του γραπτού κειμένου είτε πρόκειται για γκράφιτι είτε για ονόματα οδών κλπ, η αναζήτηση του μαγαζιού που μας ενδιαφέρει μέσα από τις πινακίδες που υπάρχουν στη γειτονιά, η αναζήτηση του προϊόντος που μας ενδιαφέρει μέσα από άλλα και η συζήτηση για αυτό (π.χ. σε μια συζήτηση με το παιδί για το γάλα που θα αγοράσουν και η επιλογή της μάρκας με τη συμμετοχή του παιδιού), η παρατήρηση των πινακίδων που δηλώνουν τα διάφορα τμήματα των σούπερ-μάρκετ ώστε να επιλέξουν τον χώρο που τους αφορά (π.χ. αλλαντοπωλείο, κρεοπωλείο, μανάβικο κλπ) αποτελούν ευκαιρίες για εισαγωγή του παιδιού στο γραμματισμό με έμμεσο και φυσικό τρόπο και αποκαλύπτουν στο παιδί τους τρόπους με τους οποίους οι εγγράμματοι ενήλικες χρησιμοποιούν το γραπτό λόγο για να εκπληρώσουν τις καθημερινές τους ανάγκες.

Πέρα από τις καθημερινές δράσεις της οικογένειας, η παροχή στα παιδιά ποικίλων υλικών γραφής (μαρκαδόρους, στυλό, μολύβια, χαρτιά και χαρτόνια κάθε είδους), βιβλίων, παιδικών περιοδικών και κάθε είδους αναγνωσμάτων και έντυπου υλικού που ενδεχομένως να ενδιαφέρει το παιδί, παιδαγωγικών παιχνιδιών που αφορούν γραφικές και αναγνωστικές δραστηριότητες φαίνεται να είναι ιδιαίτερα θετική για την καλή σχέση του παιδιού με τον έντυπο και γενικότερα γραπτό λόγο εφόσον ο γονιός ασχολείται και δίνει αξία σε αυτές τις δραστηριότητες.

³⁸ Από προσωπικές παρατηρήσεις γνωρίζω ότι εφόσον το παιδί ενδιαφέρεται να συμμετάσχει σε αυτή τη διαδικασία τότε θα βρει περισσότερους από έναν τρόπους για να το πράξει. Η δήλωση των προτιμήσεων του για αγορά μπορεί να γίνει είτε με ζωγραφιά είτε με σχέδια αφαιρετικά που «μμιούνται» τα γράμματα των ενηλίκων, είτε με εικόνες από περιοδικά που εγγράφονται στο χώρο της κοινής λίστας, ή σε δική του λίστα που συχνά φαίνεται να σέβεται τις συμβάσεις της μορφής αυτού του είδους γραπτού κειμένου. Ενδεικτικά, αναφέρω ότι η κόρη μου σε ηλικία 3 ετών και 6 μηνών μου έδωσε τη λίστα της για ψώνια που περιελάμβανε 3 πεταλούδες και κάτι σύμβολα και μου είπε ότι θέλει να ζητήσει από τον κύριο φωτοτύπη (αυτό σήμαιναν τα σύμβολα) να της βγάλει 3 φορές ένα σχέδιο που είχε βρει σε ένα βιβλίο και ανάμεσα σε άλλα περιελάμβανε και μια πεταλούδα.

Εκτός από τις καθημερινές δραστηριότητες της οικογένειας, η επίσκεψη με τους γονείς σε ειδικούς χώρους ανάγνωσης όπως βιβλιοθήκες, βιβλιοπωλεία και εκθέσεις βιβλίων φαίνεται να συντελεί σημαντικά στο γραμματισμό των παιδιών (Θεοδωρακάκου 2001: 241-282) και κυρίως να αποτελεί μια βάση για μια σωστή, δια βίου σχέση με το βιβλίο και τους χώρους αναζήτησης της γραπτής πληροφορίας.

Αντίθετα, η άμεση και συνειδητή εμπλοκή των γονιών στον γραμματισμό των παιδιών δεν φαίνεται να αποδίδει τα αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα και ενδεχομένως να οδηγεί σε μελλοντικές συγχύσεις. Η αγωνία πολλών γονέων, που εκτιμούν ιδιαίτερα θετικά τον γραπτό λόγο, να παρέμβουν δραστικά στον γραμματισμό των παιδιών τους, τους μετατρέπει από γονείς-βοηθούς σε δασκάλους. Η έλλειψη όμως κατάλληλης εκπαίδευσης και εμπειρίας καθώς και η απουσία της σχολικής τάξης ως φυσικού χώρου μιας διαδικασίας συστηματικής μάθησης και αλληλόδρασης μεταξύ των μαθητών, συχνά οδηγεί στη χρήση παλαιών και άκρως αμφισβητήσιμων μεθόδων που ενδεχομένως δημιουργούν περισσότερα προβλήματα από αυτά που, θεωρητικώς, καλούνται να επιλύσουν. Η μετατροπή του γονέα σε δασκάλου δημιουργεί συχνά άγχος στους γονείς και διαμορφώνει στο παιδί μια πλαστή εικόνα για τον δάσκαλο και τη διαδικασία του μαθήματος. Πολύ συχνά, στο πλαίσιο ερευνών σε νηπιαγωγεία, συνάντησα παιδιά που προσπαθούσαν να διαβάσουν συλλαβίζοντας και δηλώναν ότι η μαμά ή η γιαγιά συνήθως τους μαθαίνουν να διαβάζουν. Η μοναδική περίπτωση παιδιού που διάβαζε χωρίς να συλλαβίζει αφορούσε μια μικρή που είχε μάθει ανάγνωση παρακολουθώντας τις προσπάθειες της μεγαλύτερης της αδελφής.

Οι σύγχρονες αντιλήψεις για την παρέμβαση των γονέων στην εισαγωγή των παιδιών τους στον γραμματισμό ευνοούν τις δραστηριότητες μέσα από τις καθημερινές δράσεις της οικογένειας, τη λειτουργία του ενήλικα ως προτύπου για το παιδί, την ενίσχυση και ενθάρρυνση όλων των δραστηριοτήτων που αναλαμβάνει το παιδί, την ανάληψη κοινών καθημερινών καθηκόντων ενώ αποτρέπουν τη συστηματική διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης εκ μέρους των γονέων.

Αν και οι περισσότερες έρευνες που διερευνούν την επίδραση της οικογένειας στον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας, ασχολούνται με την εμπλοκή των γονέων, ενδιαφέρουσα φαίνεται να είναι η συνεισφορά των άλλων παιδιών της οικογένειας. Ακόμα και οι νεότερες θεωρίες που αρνούνται την απόδοση ενός ενεργού ρόλου ως ειδικού στον ενήλικα και ενός αποκλειστικά παθητικού ρόλου στο παιδί και αναγνω-

ρίζουν τον σημαντικό ρόλο του παιδιού στην κατασκευή μηνυμάτων (Gregory 1996, Rogoff et al., 1998) τελικά η σχέση μεταξύ των ενηλίκων και των παιδιών παραμένει πάντα άνιση, με την έννοια ότι η μάθηση είναι κυρίως μιας κατεύθυνσης από το άτομο που είναι πιο έμπειρο προς το νέο παιδί. Η ισότητα των ρόλων μεταξύ συμμετεχόντων στη μάθηση έχει ερευνηθεί κυρίως σε καταστάσεις μάθησης στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, ενώ ελάχιστες είναι οι μελέτες για την επίδραση της αλληλόδρασης μεταξύ αδελφών στη διαδικασία της μάθησης (Bryant, 1989, Ervin-Tripp, 1989, Weisner, 1989) και αυτές δεν αφορούν ειδικότερα το ζήτημα της γλώσσας και του γραμματισμού.

Σε πρόσφατη έρευνα της Gregory (2001), η οποία αναζήτησε τον ειδικό ρόλο των κοντινών σε ηλικία αδελφών ως μεσολαβητών γλώσσας και γραμματισμού αποκαλύπτεται ότι η αλληλόδραση που λαμβάνει χώρα μεταξύ αδελφών είναι ιδιαίτερα σημαντική και για τα δύο μέλη που εμπλέκονται στη διαδικασία. Αν και τα μεγαλύτερα αδέρφια συχνά τείνουν να μιμούνται τις στρατηγικές και τον λόγο που εκφωνούν οι γονείς και οι δάσκαλοι, αναγκάζονται να τα μετατρέψουν για να ικανοποιήσουν τη συγκεκριμένη λειτουργία που απαιτείται σε ένα παιχνίδι ρόλων που αναλαμβάνουν με τα μικρότερα τους αδέρφια. Η σχέση ανάμεσά τους δεν είναι άνιση καθώς το μεγαλύτερο παιδί ενθαρρύνει και διδάσκει το μικρότερο ενώ αυτό με τη σειρά του παρακινεί το μεγαλύτερο να σκεφτεί, να ερμηνεύσει και να ορίσει καλύτερα αυτό που έχουν μάθει μαζί.

Ακόμα και με έναν έμμεσο τρόπο τα μεγαλύτερα αδέρφια λειτουργούν συχνά ως πρότυπο γραμματισμού για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αντίστοιχα με τους γονείς. Η καθημερινή πρακτική επιτρέπει να διαπιστώσουμε ότι η παρουσία του νέου παιδιού στο δωμάτιο που διαβάζει το μεγαλύτερο παιδί του επιτρέπει, ενδεχομένως, να κάνει συστηματικές παρατηρήσεις για το γραπτό και να αναπτύξει μεταγλωσσικές γνώσεις για τον γραπτό λόγο.

5.4. Το παιδί προσχολικής ηλικίας μπροστά στο γραπτό λόγο

Τα παιδιά έρχονται από πολύ νωρίς σε επαφή με τη γραφή. Ο γραπτός λόγος κυκλοφορεί στο κοινωνικό και στο οικογενειακό περιβάλλον. Ο δρόμος κατακλύζεται από γραπτά που το παιδί ανακαλύπτει σιγά σιγά. Μέσα στο σπίτι η παρουσία του γραπτού είναι εμφανής σε προϊόντα, καταλόγους, βιβλία και κάθε είδους έντυπα, το ίδιο ισχυρή είναι η παρουσία γραπτού και στην τηλεόραση. Ακόμα και στην ακραία περίπτωση που

οι γονείς δεν του διαβάζουν καθόλου βιβλία, είναι πολύ πιθανό να δει ενήλικες να διαβάζουν εφημερίδες και περιοδικά, οδηγίες για χρήση εργαλείων, συνταγές μαγειρικής ή ακόμα να γράφουν έστω και μικρά κείμενα για κάποιον συγκεκριμένο στόχο (λίστα για ψώνια, σημειώματα, συμπλήρωση εντύπων κα).

Με αυτόν τον τρόπο μαθαίνει χωρίς συστηματική προσπάθεια ότι υπάρχουν πράγματα που διαβάζονται και γράφονται και αυτή η διαδικασία ανάγνωσης και γραφής εξυπηρετεί κάποιον σκοπό. Το παιδί συνειδητοποιεί τη φύση του γραφικού συστήματος παρατηρώντας τις χρήσεις της γραφής στο οικογενειακό περιβάλλον και στον κοινωνικό του περίγυρο. Με αυτόν τον τρόπο εξοικειώνεται σταδιακά με τις λειτουργίες της γραφής στην κοινωνία μας και διαμορφώνει μια εικόνα για το τι είναι η γραφή.

Φυσικά, αυτή η διαδικασία τις περισσότερες φορές δεν είναι πλήρης ούτε συστηματική και ο ρόλος του σχολείου ήδη από τη φάση της προσχολικής εκπαίδευσης είναι να διευρύνει και να συστηματοποιήσει σε ένα βαθμό την εξοικείωση του παιδιού με τη γραπτή γλώσσα. Όσο μεγαλύτερη και συστηματικότερη είναι η έκθεση στο γραπτό τόσο ακριβέστερες αναπαραστάσεις για τη γραφή θα αποκτήσει το παιδί πριν ακόμα αυτή αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής διδασκαλίας.

5.4.1. Αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για την ανάγνωση

Η σχετική βιβλιογραφία (Γραφή και ανάγνωση I, Reid 1966, Dowling 1969, Γιαννικοπούλου 2001, Παπαδοπούλου 2001) αναφέρει ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν προσωπικές απόψεις για τη φύση και τις λειτουργίες της γραπτής γλώσσας. Οι αντιλήψεις των παιδιών άλλοτε είναι σωστές και άλλοτε όχι υποδηλώνουν όμως την αρχή μιας συστηματικής σχέσης με το γραπτό λόγο.

Πολλά παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση να μιμούνται την αναγνωστική δράση των αλφαριθμημένων χρηστών, δηλαδή είναι σε θέση να κρατούν σωστά ένα βιβλίο, να το ξεφυλλίζουν προς την σωστή κατεύθυνση, να απαγγέλουν το περιεχόμενο του με γλώσσα που μοιάζει περισσότερο σε γραπτή παρά προφορική, ενώ αν ρωτηθούν για τη δράση τους δηλώνουν ότι εκείνη τη στιγμή διαβάζουν το βιβλίο. Αυτή η μίμηση της συμπεριφοράς των ενηλίκων αποτελεί ένα πρώτο, ιδιαίτερα σημαντικό βήμα για τα παιδιά και προϋποθέτει ότι έχουν καταγράψει αυτή τη συμπεριφορά από το περιβάλλον τους. Ακόμα και στην περίπτωση όπου δεν διαβάζει κάποιος στο ίδιο το παιδί, η παρατή-

ρηση των δράσεων που συμβαίνουν στον οικογενειακό του χώρο το διευκολύνει να δημιουργήσει αντιλήψεις και αναπαραστάσεις για την ανάγνωση και να διαμορφώσει στάσεις και συμπεριφορά αναγνώστη ανάλογες με αυτές που εμφανίζονται στον οικογενειακό του περίγυρο. Παράλληλα, τα παιδιά συνειδητοποιούν σταδιακά και με έμμεσο τρόπο τις λειτουργίες της ανάγνωσης, αν και σε μεγάλο βαθμό η εκμάθηση της ανάγνωσης συνδέεται με τον υποχρέωση εκμάθησής της, αποτελεί δηλαδή αυτοσκοπό, και λιγότερο μέσον για την κατάκτηση άλλων σκοπών (Γιαννικοπούλου 2001: 177). Η στάση τους απέναντι στις λειτουργίες της ανάγνωσης αλλάζει ανάλογα με τις αναγνωστικές συνήθειες που εμφανίζονται στην οικογένεια και τις διαδικασίες που χρησιμοποιούνται στο σχολείο για την εισαγωγή των παιδιών στον γραμματισμό.

Όσον αφορά τη φύση της γραπτής γλώσσας, στη συντριπτική πλειοψηφία τους τα παιδιά 4-5 ετών θεωρούν ότι ο λευκός χώρος δεν μπορεί να διαβαστεί, όπως δεν μπορούν να διαβαστούν οι αριθμοί ή σχήματα που μοιάζουν με γράμματα αλλά δεν είναι³⁹. Επιπλέον, φαίνεται να πιστεύουν ότι για να μπορεί κάτι να διαβαστεί πρέπει να έχει έναν ελάχιστο αριθμό γραμμάτων (για τα περισσότερα παιδιά, τουλάχιστον 3) ενώ αντίθετα, το μεγάλο μέγεθος μιας λέξης δεν φαίνεται να τα προβληματίζει⁴⁰. Συχνά, θεωρούν ότι αυτό που μπορεί να διαβαστεί είναι ότι οι ίδιοι αναγνωρίζουν σε κάποιον βαθμό.

Η γλώσσα του κειμένου δεν αποτελεί πρόβλημα εφόσον όμως τα παιδιά γνωρίζουν ήδη το αναφερόμενο προϊόν ή μαγαζί π.χ. το Nesquik όταν το βλέπουν σε μια διαφήμιση που γνωρίζουν ή το λογότυπο της Coca-Cola⁴¹. Ένα τμήμα παιδιών θεωρεί ότι για να μπορεί κάτι να διαβαστεί πρέπει να έχει τη μορφή βιβλίου ή κειμένου βιβλίου (να είναι “σοβαρό”), να μην έχει μουτζούρες, χρώματα και η γραμματοσειρά να μην είναι ιδιαίτερα διαφορετική από αυτές που συνήθως εμφανίζονται στα βιβλία. Η απροθυμία τους να αντιμετωπίσουν το γραπτό στην ποικιλία που εμφανίζεται στον κοινωνικό χώρο δείχνει ότι έχουν ενσωματώσει μια αντίληψη αρκετά περιοριστική για τη γραφή, όπου αυτή συνδυάζεται με το επίσημο και το σοβαρό. Το χειρόγραφο κείμενο δείχνει να

³⁹ Στην περίπτωση των σχημάτων το ποσοστό διαφοροποιείται ανάλογα με την ομοιότητα που έχουν τα σχήματα με γνωστά γράμματα

⁴⁰ Σε προσωπική έρευνα διαπίστωσα ότι το 85% των παιδιών που συμμετείχαν θεωρούσαν ότι η λέξη «σκουληκομηρυγκότρυπα» διαβάζεται ενώ σε ποσοστό 50% η λέξη «με» δεν διαβάζεται (Παπαδοπούλου 2001: 107).

⁴¹ Το γεγονός αυτό αποδεικνύει ότι η ανάγνωσή τους είναι ολική και καθορίζεται από τα συλλειτουργούντα με τη γραφή σημειωτικά συστήματα.

απουσιάζει από τις αναπαραστάσεις των παιδιών, ενώ το ίδιο συμβαίνει και με κείμενα που εμφανίζονται σε ιδιόμορφη τυπογραφική μορφή ή με έντονη παρουσία χρώματος.

Αυτή η σχέση αυτή δεν περιορίζεται στη μορφή του γραπτού αλλά εκτείνεται και στη δομή του κειμένου. Ανάλογα με το βαθμό έκθεσής τους σε γραπτά κείμενα, διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά έχουν εσωτερικεύσει κανόνες που αφορούν τη δομή ενός παραμυθιού ή μιας διαφήμισης ή μιας είδησης. Ανάλογη είναι και η σταδιακή υιοθέτηση της συμπεριφοράς και των στάσεων του αναγνώστη: παιδιά που πηγαίνουν συχνά σε βιβλιοπωλεία ή σε βιβλιοθήκες με τους γονείς τους τείνουν να υιοθετούν στάσεις ανάλογες με των ενηλίκων όσον αφορά την επιλογή των βιβλίων τους.

5.4.2. Αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη γραφή

Από σχετικές έρευνες (Γραφή και ανάγνωση I, Fijalkow & Fijalkow 1991, Ferreiro 1990, Egea 1987,) γνωρίζουμε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση στην πλειοψηφία τους να διακρίνουν το σχέδιο από το γράφημα και αυτό αποτυπώνεται στις προσπάθειές τους να γράψουν. Αυτή η διάκριση είναι εμφανής και όσον αφορά τον χώρο του σχεδίου και της γραφής. Ενώ το σχέδιο τείνει να γεμίζει το σύνολο της σελίδας, η γραφή περιορίζεται σε συγκεκριμένα σημεία του χώρου και η κίνηση μοιάζει περισσότερο ελεγχόμενη.

Η προσπάθεια γραφής είναι σχεδόν γραμμική και τα σημεία της επιχειρείται να χαραχθούν σε ευθεία γραμμή (Egea 1987:42), πολλές γραμμές σημείων μπορεί να στοιχίζονται η μια κάτω από την άλλη. Οι πρώτες απόπειρες γραφής περιλαμβάνουν σημεία που ίσως δεν είναι συμβατικά γράμματα δεν είναι όμως και σχέδια⁴². Τα παιδιά δηλώνουν να ερωτηθούν ότι η πρόθεση τους ήταν να “γράψουν”. Πιθανόν δε να αναφερθούν και σε “λέξεις” ή “γράμματα”. Από τα παραπάνω συνάγεται ότι πολλά παιδιά έχουν συνειδητοποιήσει τη μορφή των σημείων της γραφής⁴³, τη μορφή των κειμένων και τη χρήση της γραφής πριν αρχίσει οποιαδήποτε διδασκαλία της σε σχολικό χώρο. Σταδιακά, καθώς εξασκούνται στη γραφή θα κατακτήσουν το σύνολο των κανόνων που αφο-

⁴² Γραφή και ανάγνωση I, κεφ. “Οι αντιλήψεις των παιδιών για τη γραφή.”

⁴³ Αυτό δεν σημαίνει ότι ξέρουν τα γράμματα του αλφάβητου, αλλά ότι έχουν αντιληφθεί τις γραμμές που συγκροτούν το σχήμα τους. Έχουν κατακτήσει τα στοιχεία που όπως προαναφέρθηκε διαφοροποιούν το σχέδιο από τη γραφή και χαρακτηρίζουν τα σημεία της γραφής.

ρούν τη φορά και την κατεύθυνση της γραφής ενώ πολύ σύντομα θα κάνουν τη διάκριση μεταξύ των γραφικών σημείων που χρησιμοποιούμε για τα γράμματα και τους αριθμούς.

Ενδιαφέρουσες είναι και κάποιες ιδιαίτερες αντιλήψεις που έχουν κάποια παιδιά αναφορικά με τη γραφή. Όπως, η σύνδεση της ποσότητας των γραμμάτων και του μήκους της λέξης με το μέγεθος ή το πλήθος των αντικειμένων (Γραφή και ανάγνωση Ι).

Όπως συμβαίνει με την ανάγνωση, τα παιδιά ενσωματώνουν αντιλήψεις για τη γραφή ανάλογα με τις δράσεις που γίνονται στον οικογενειακό και στη συνέχεια στο σχολικό χώρο. Η σύνταξη της λίστας για τα ψώνια και τις εργασίες του σπιτιού, η σύνταξη και αποστολή ευχετηρίων ή άλλων καρτών και γραμμάτων, η διατήρηση, ενδεχομένως, ενός προσωπικού ή επαγγελματικού ημερολογίου, η σύνταξη ενός σημειώματος ακόμα και η δημιουργία ενός μηνύματος στο κινητό τηλέφωνο αποτελούν κάποιες από τις καθημερινές πράξεις γραφής των ενηλίκων τις οποίες το παιδί παρατηρεί. Μέσα από τις ποικίλες καθημερινές χρήσεις του γραπτού λόγου το παιδί συγκεντρώνει με έμμεσο τρόπο πληροφορίες για τους λόγους δημιουργίας ενός γραπτού κειμένου, το βαθμό δυσκολίας στη σύνταξη ανάλογα με το είδος του γραπτού που παράγεται, το επίσημο ή το ανεπίσημο του παραγόμενου κειμένου που προϋποθέτει επιλογή ανάλογων εργαλείων γραφής, κατάλληλου χρόνου και διάθεσης (π.χ. η διαφορά ανάμεσα στον χώρο, τον χρόνο και τα εργαλεία που θα χρησιμοποιούσαμε για να συντάξουμε μια λίστα για ψώνια και μια ευχετήρια κάρτα) και επιπλέον την κατεύθυνση της γραφής, τη μορφή, την ποικιλία και ενδεχομένως την επαναληψιμότητα των χρησιμοποιούμενων σημείων (των γραμμάτων), όπως και τη διαφορετική μορφή των γραπτών. Οι μαθητές προσχολικής ηλικίας φαίνεται να είναι ενημέροι για το χώρο διάταξης των κειμένων όπως αποδεικνύεται σε σχετική έρευνα αναφορικά με την εμφάνιση μιας λίστας και ενός σημειώματος (Στελλάκης 2001: 45-68).

5.5. Διδασκαλία ή εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας;

Οι μέθοδοι που παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 4 αφορούν τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής σε παιδιά ηλικίας άνω των 6 ετών, αφορούν δηλαδή την διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής στο δημοτικό σχολείο. Οι λόγοι γιαυτό δεν είναι τυπικοί - επειδή δηλαδή στην ηλικία των 6 αρχίζει το δημοτικό σχολείο- αλλά ουσια-

στικοί. Θεωρείται δηλαδή ότι σε αυτήν την ηλικία το παιδί είναι σε θέση να προχωρήσει στην εκμάθηση του συμβολικού συστήματος της γραφής γιατί έχουν αναπτυχθεί εκείνοι οι μηχανισμοί που θα του επιτρέψουν να κατακτήσει ένα συμβολικό σύστημα. Συχνά βέβαια χρησιμοποιήθηκαν και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, αν και θεσμικά η εκπαίδευση δεν το επέβαλε και συχνά ούτε το επέτρεπε.

Τα τελευταία χρόνια αυξάνεται συνεχώς η κοινωνική πίεση για καλύτερη και περισσότερη εκπαίδευση των παιδιών. Η υπερβολική αγωνία των γονιών για την σχολική και κοινωνική επιτυχία των παιδιών τους οδηγεί από τη μια μεριά σε υπερφόρτωση του προγράμματος τους μέσα από τη διδασκαλία νέων αντικειμένων και από την άλλη απαιτεί την πρωιμότερη εκπαίδευση των παιδιών. Στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, κυρίως, δημιουργήθηκαν διδακτικές μέθοδοι που αποσκοπούσαν στην πρώιμη **διδασκαλία** κυρίως της ανάγνωσης ακόμα και σε παιδιά 18 μηνών. Σύμφωνα με αυτές τις μεθόδους θεωρείται ότι το παιδί μπορεί να μάθει να διαβάζει την ίδια εποχή που μαθαίνει να μιλάει. Πρόκειται για μεθοδολογίες που κατά βάση θα χρησιμοποιηθούν από τους γονείς. Έχουν συστηματικό χαρακτήρα που υπακούουν σε ένα αυστηρά καθορισμένο ρυθμό παρουσίασης. Στην περίπτωση αυτή ο ενήλικας επιλέγει και το παιδί υποχρεούται να παρακολουθεί το ρυθμό του. Πρόκειται δηλαδή για μια πρώιμη διδασκαλία της ανάγνωσης που δεν λαμβάνει υπόψιν το υποκείμενο της μαθησιακής διαδικασίας: δηλαδή το παιδί.

Αντίθετα στη διαδικασία εκμάθησης, το παιδί μαθαίνει και ο ενήλικας απλά το βοηθάει να μάθει. Ειδικότερα όσον αφορά την εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας **ο ρυθμός κατάκτησης** του συμβολικού συστήματος δεν μπορεί να είναι **όμοιος** για όλα τα παιδιά, εξαρτάται από το ενδιαφέρον του καθενός και τα κίνητρά του. Η εκμάθηση δεν μπορεί να έχει τον συστηματικό χαρακτήρα της διδασκαλίας ούτε αναμένεται να οδηγήσει ταυτόχρονα όλα τα παιδιά στα ίδια αποτελέσματα. Οι έρευνες που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια όσον αφορά την ανάδυση του γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, έχουν αποδείξει ότι τα παιδιά έχουν πολλές και ουσιαστικές πληροφορίες για τη φύση και της λειτουργίες του γραπτού λόγου από την καθημερινή τους παρουσία στην κοινωνία και έγκειται στο νηπιαγωγείο να συνεχίσει και να διευρύνει αυτόν τον τρόπο φυσικής εκμάθησης της γραφής και της ανάγνωσης διατηρώντας παράλληλα τον ιδιαίτερο θεσμικό του ρόλο και χωρίς να αναλαμβάνει τον ρόλο του δημοτικού σχολείου.

5.6. Η μέθοδος Μοντεσσόρι

Η Μαρία Μοντεσσόρι (1870-1952), εκπαιδευτικός και γιατρός, ανανέωσε τη διδασκαλία σε παιδιά προσχολικής ηλικίας τονίζοντας την ανάγκη για ελευθερία στη μάθηση, τη δυνατότητα του παιδιού να διδάσκεται μόνο του και προτείνοντας την ανάγκη εκγύμνασης των νοητικών και αισθητηρίων οργάνων του. Σε αυτό το πλαίσιο πρότεινε μια μέθοδο για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής που θα μπορούσαμε να εντάξουμε στις αναλυτικο-συνθετικές μεθόδους όσον αφορά τον τρόπο διδασκαλίας της ανάγνωσης ή στις γραφοαναγνωστικές μεθόδους μελετώντας τη φορά της διδασκαλίας (από τη γραφή στην ανάγνωση) (Μοντεσσόρι 1980).

Η ανάγνωση και η γραφή εμφανίζονται αφού τα παιδιά έχουν καταφέρει να συντονίσουν τις κινήσεις τους στα διάφορα είδη χειρωνακτικής δουλειάς και έχουν αποκτήσει αυτενέργεια. Στη συνέχεια, υλοποιούνται ασκήσεις που αφορούν τον χειρισμό των εργαλείων της γραφής. Το παιδί μαθαίνει να ελέγχει την κίνησή του και αποκτάει ικανότητα αναγνώρισης σχημάτων σχεδιάζοντας τα περιγράμματα γνωστών σχημάτων και συμπληρώνοντας διάφορα σχήματα με χρώματα. Στη συνέχεια αρχίζει η εξάσκηση με τα γράμματα. Τα παιδιά δουλεύουν με:

- κουτιά με γράμματα από γυαλόχαρτο για να συνηθίσουν μέσω της αφής την φορά σχεδιασμού του κάθε γράμματος
- κουτιά που περιέχουν κινητά αλφαβητικά στοιχεία (στην αρχή όλα τα φωνήεντα και τα μισά σύμφωνα και στη συνέχεια όλα τα γράμματα του αλφάβητου),
- μεγάλες καρτέλες με αρκετά γράμματα συγκεντρωμένα ανά μέγεθος

Τα παιδιά σύρουν το δάχτυλό τους πάνω σε κάθε γράμμα σαν να γράφουν. Καθώς τα παιδιά αγγίζουν το ίδιο γράμμα η δασκάλα προφέρει τον ήχο του π.χ./ο/ ή /ι/. Η διαδικασία αφορά αρχικά τα φωνήεντα και στη συνέχεια τα σύμφωνα. Μετά από κάποια παιχνίδια με τα γράμματα, τα παιδιά συγκρατούν την οπτική τους εικόνα είτε από τα γράμματα με γυαλόχαρτο είτε από τις μεγάλες καρτέλες, μαθαίνουν να ταυτίζουν τον ήχο με το γράμμα και ασκούνται στον τρόπο σχηματισμού του κάθε γράμματος. Αφού εξοικειωθούν με το σύνολο των φωνηέντων και κάποια από τα σύμφωνα αρχίζουν να χρησιμοποιούν τα κουτιά με τα κινητά γράμματα για να σχηματίσουν λέξεις. Η δασκάλα εκφωνεί τη λέξη και το παιδί αναγνωρίζει έναν -έναν τους χαρακτήρες στο κουτί του και σχηματίζει με τα κινητά στοιχεία τις λέξεις που προφέρονται. Στη συνέχεια, αυτή τη

διαδικασία την επαναλαμβάνει μόνο του, όποτε θέλει χωρίς να απαιτείται να δουλεύει παράλληλα όλη η τάξη.

Σύμφωνα με τη μέθοδο Μοντεσσόρι, η διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης γίνεται παράλληλα. Θεωρεί ότι όταν δώσουμε στο παιδί ένα γράμμα και προφέρουμε τον ήχο του το παιδί σχηματίζει στο μυαλό του μια εικόνα και συνδέει τον ήχο με το αντίστοιχο γράμμα άρα, όταν βλέπει και αναγνωρίζει γράμματα διαβάζει ενώ με το άγγιμά του γράφει. Η δραστηριότητα που θα αρχίσει πρώτη εξαρτάται από την ηλικία του παιδιού, δηλαδή πριν τα 5 είναι περισσότερο αναμενόμενο να αρχίσει γράφοντας ενώ μετά τα 5 πιστεύεται ότι θα αρχίσει διαβάζοντας (Μοντεσσόρι 1981: 215). Το μικρότερο σε ηλικία παιδί βρίσκει μεγαλύτερο ενδιαφέρον στο να δημιουργεί λέξεις, ενώ τα μεγαλύτερα ενδιαφέρονται περισσότερο για την ανάγνωσή τους. Όπως όμως τονίζει η Μοντεσσόρι η γραφή και η ανάγνωση είναι πράγματα εντελώς διαφορετικά. Η γραφή είναι μια πράξη που κυριαρχούν οι ψυχοκινητικοί μηχανισμοί ενώ η ανάγνωση είναι μια καθαρά διανοητική εργασία. Αν η γραφή βοηθάει στη διόρθωση ή μάλλον στην τελειοποίηση του μηχανισμού της ομιλίας στο παιδί, η ανάγνωση βοηθάει στην ανάπτυξη των ιδεών και του προφορικού λόγου (Μοντεσσόρι 1981:229).

5.7. Η δομητική προσέγγιση ⁴⁴

Η δομητική προσέγγιση για την εκμάθηση της γραπτής γλώσσας εμφανίζεται την δεκαετία του '70 και συνδέεται με τις θεωρητικές και πρακτικές επεξεργασίες της Emilia Ferreiro και της Ana Teberosky. Η άποψη του Piaget ότι "το παιδί είναι ένα άτομο που σκέπτεται και η σκέψη του δεν είναι παράξενη" αποτελεί για τη Ferreiro την αφετηρία για να αναζητήσουμε τους τρόπους με τους οποίους το παιδί κατανοεί τη γραφή, με αυτή την έννοια η πιαζετιανή θεωρία συνιστά το γενικό πλαίσιο για την κατάκτηση των γνώσεων από το παιδί. Η δομητική προσέγγιση συνιστά μια συνολική αναδιαπραγμάτευση των τρόπων και διαδικασιών κατάκτησης της γραπτής γλώσσας από το παιδί.

Μέχρι τη δεκαετία του '70 οι έρευνες για τη διδασκαλία της γραπτής γλώσσας επικεντρώνονταν:

⁴⁴ Η δομητική προσέγγιση δεν συνιστά μια μέθοδο αλλά ένα πλαίσιο, ένα σύνολο προτάσεων που αφορούν την κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης από το παιδί βάση μιας διαδικασίας δόμησης σημασίας. Δεν υπάρχει μια σαφής και αυστηρά προσδιορισμένη μεθοδολογία.

- α) στις μεθόδους διδασκαλίας της γραφής και της ανάγνωσης και,
- β) στις δεξιότητες που το παιδί έπρεπε να έχει για να μπορεί να κατανοήσει αυτή τη διδασκαλία.

Από τις έρευνες αυτές έλειπαν:

- α) μια συνολική αντίληψη για το τι είναι η γραπτή γλώσσα και
- β) οι τρόποι με τους οποίους το παιδί αντιλαμβάνεται την γραπτή γλώσσα.

Αναφορικά με το πρώτο ερώτημα έχουμε ήδη αναφέρει στο πρώτο κεφάλαιο ότι η γραφή δεν είναι απλά μια τεχνική μεταγραφής των φωνημάτων σε γραφήματα αλλά συνιστά ταυτόχρονα:

- ένα πολιτισμικό αντικείμενο
- ένα συμβολικό αντικείμενο
- ένα γλωσσολογικό αντικείμενο

Η εκμάθηση της γραφής δεν συνιστά απλώς κατάκτηση μιας “τεχνικής” συνδυασμού των γραφημάτων και των φωνημάτων. Αν ήταν αυτό τότε το παιδί θα έπρεπε απλώς να είναι σε θέση να διακρίνει σωστά με την ακοή και την όραση, να στέκεται σωστά και να κρατάει με ορθό τρόπο το μολύβι. Η κατανόηση θα ερχόταν στη συνέχεια. Εφόσον όμως η γραφή απαιτεί την ενεργοποίηση της σκέψης του παιδιού και τη νοηματοποίηση αποτελεί ένα “αντικείμενο” γνώσης για το παιδί και ένα εν-δυνάμει αντικείμενο δόμησης, προϊόν μιας αυθεντικής δομητικής διαδικασίας.

Για τη δομητική προσέγγιση η γραφή δεν ξεκινάει κατ’ανάγκη με πραγματικά γράμματα αλλά με προθέσεις. Τα γράμματα μπορεί να υπάρχουν μπορεί και όχι (Το παιδί και η γραφή 1998: 20,21). Δεν πρέπει να συγχέεται η καθαρά απεικονιστική πλευρά της γραφής -δηλαδή ο σχεδιασμός των γραμμάτων -και η καθαρά κατασκευαστική, ο τρόπος δηλαδή παραγωγής. Η κατάκτηση της δομής της γραπτής γλώσσας δεν ταυτίζεται με την εκμάθηση της τεχνικής της (Βυγκότσκι 1988). Όπως τονίζει η Ferrero (Το παιδί και η γραφή 1998: 24) οι ασκήσεις προγραφής δεν είναι αναγκαίες ούτε απαιτείται έμφαση στην απεικονιστική πλευρά της γραφής και αυτό διότι : α) πολύ σύντομα τα περισσότερα παιδιά φτάνουν να κάνουν ευανάγνωστα γράμματα ακόμη και χωρίς ειδικές ασκήσεις, β) υπάρχουν στην εποχή μας πολλά αναπαραγωγικά μέσα και τεχνικές

διευκολύνσεις (π. χ. υπολογιστές) ώστε η καλλιγραφία να μην έχει την ίδια σημασία πλέον που είχε άλλοτε.

Σύμφωνα με τη δομητική προσέγγιση η γραφή δεν είναι εφεδρική δραστηριότητα της ανάγνωσης αλλά μια αυτόνομη και αυθόρμητη διαδικασία. Οι σχέσεις ανάμεσα στη γραφή και την ανάγνωση είναι πιο σύνθετες από ότι φαίνεται. Η προτεραιότητα δίνεται στην πρώιμη ικανότητα των παιδιών να γράφουν πριν ακόμα να διαβάσουν. (γραφο-αναγνωστική μέθοδος) Ο εκπαιδευτικός πρέπει να δέχεται αυτές τις παραγωγές των παιδιών ανεξάρτητα αν τα παιδιά παράγουν αλφαβητική ή συλλαβική γραφή. Αλλωστε, είναι πιθανότερο τα παιδιά που μαθαίνουν γραφή και ανάγνωση με τη δομητική προσέγγιση να παράγουν αρχικά συλλαβική γραφή και αργότερα να καταλήγουν σε αλφαβητική επεξεργασία.

Η κατάκτηση του γραπτού λόγου ακολουθεί πορεία ανάλογη με αυτήν του προφορικού λόγου και του σχεδίου. Οι αρχικές προφορικές εκφορές του παιδιού δεν είναι ολοκληρωμένες λέξεις, ούτε στη συνέχεια με τις λέξεις παράγει σωστές φράσεις όμοιες με τη γλώσσα του ενήλικα. Είναι ήχοι, συλλαβές που βοηθούν κάποιον να καταλάβει τι θέλει να πεί. Είναι μάλλον μια πρόθεση και μια προσπάθεια επικοινωνίας. Αντίστοιχα, τα πρώτα σχέδια του παιδιού δεν αναπαριστούν με ακρίβεια αυτό που θέλει να σχεδιάσει, παρά όλα γίνονται αποδεκτά από τους ενήλικες και συχνά επαινείται η προσπάθεια του παιδιού. Το ίδιο όμως δεν γίνεται αποδεκτό για τις προσπάθειες γραφής. Σκόρπια ή κακοσχεδιασμένα γράμματα δεν ερμηνεύονται ως μια σημαντική προσπάθεια του παιδιού να χρησιμοποιήσει το γραπτό λόγο για τις επικοινωνιακές ή προσωπικές ανάγκες του αλλά θεωρούνται λανθασμένα. Αυτές όμως οι προσπάθειες του παιδιού αποκαλύπτουν τις προσωπικές του κατακτήσεις και στρατηγικές για την εκμάθηση του γραπτού λόγου.

Όσον αφορά την ανάγνωση, υποστηρίζεται ότι πρέπει α) να δεχθούμε την πρώιμη ικανότητα των παιδιών να διαβάζουν με την προϋπόθεση ότι αυτές οι προσπάθειες αποτελούν προσωπική ερμηνεία του κειμένου με βάση συγκεκριμένους δείκτες β) να αποδεχθούμε την ανάγνωση και ως μίμηση άλλων συμπεριφορών, άλλων πράξεων ανάγνωσης με βάση απομνημονευμένα κείμενα. Ο έλεγχος των προσπαθειών του γίνεται από το ίδιο το παιδί μέσω της ανάγνωσης της παραγωγής του.

Για τη δομητική προσέγγιση η κατάκτηση του γραπτού λόγου συνιστά μια διαρκή διαδικασία δόμησης που γίνεται σταδιακά από το κάθε παιδί με διαφορετικούς ρυθμούς. Είναι δηλαδή εξατομικευμένη.

5.7.1. Διδακτική προσέγγιση της γραφής και της ανάγνωσης

Η δομητική προσέγγιση δεν προτείνει μια αυστηρή μεθοδολογία για την κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης από τα νήπια. Τα προγράμματα δεν είναι ιερά και απαραβίαστα. Δεν είναι συνταγές που εφαρμόζονται σε κάθε περίπτωση. Αρκεί να απελευθερωθεί ο γραπτός λόγος μέσα στην τάξη. Η ποικιλία των παιδαγωγικών λύσεων είναι τεράστια. Ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να ξεκινήσει διαφορετικά συνήθως όμως κρίνεται σκόπιμο να χρησιμοποιήσει το κύριο όνομα του παιδιού ως σημείο εκκίνησης γιατί έχει μια ειδική θέση στη διαδικασία μάθησης όπως έχει αποδειχθεί από την άποψη της ψυχολογικής εξελικτικής έρευνας. Θα μπορούσε να ξεκινήσει και από τη γωνιά της βιβλιοθήκης με την παρουσία των διάφορων κειμένων με τον εκπαιδευτικό να ενεργεί ως αναγνώστης ή θα μπορούσε να αποτελέσει σημείο εκκίνησης μια δραστηριότητα των παιδιών στο πλαίσιο εργασιών που στηρίζονται στην αλληλεπίδραση.

Είναι καλύτερα να εμφανίζονται γραπτά με κεφαλαία γράμματα γιατί έχουν καλύτερη διακριτικότητα από τα πεζά. Επιπλέον, ακόμα και αν χρησιμοποιηθούν πεζά γράμματα το αρχικό του ονόματος του κάθε παιδιού πρέπει σύμφωνα με τις γραφικές συμβάσεις να είναι κεφαλαίο και αυτό οδηγεί έμμεσα στην εισαγωγή και των δύο και άρα πιθανώς δημιουργεί σύγχυση στο παιδί. Η επιλογή όμως τελικά ανήκει στον εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με την πρώτη επιλογή, σε πρώτη φάση εμφανίζονται σε διάφορα σημεία της τάξης τα ονόματα όλων των παιδιών, αρχικά παράλληλα με τη φωτογραφία του παιδιού για να μπορεί το κάθε παιδί να αναγνωρίσει το όνομά του. Μπροστά από τα ντουλαπάκια του καθενός, ή πάνω στο συρτάρι του, ή στον χώρο που πιθανώς αφήνει ο καθένας τα πράγματά του, ή σε πινακάκι όπου εμφανίζονται τα ονόματα όλων των παιδιών της τάξης.

Αρχικά προτείνονται δράσεις που εμπλέκουν την αναγνώριση από το κάθε παιδί του ονόματός του αλλά σύντομα ζητείται η αναγνώριση από το κάθε παιδί των ονομάτων όλων των άλλων παιδιών της τάξης π.χ. ζητώντας να αναζητήσουν κάτι στο συρτάρι του φίλου τους ή να βάλουν στα ντουλαπάκια του καθενός το φύλλο εργασίας

τους, ή να συμπληρώσουν μόνοι τους κάθε μέρα το παρουσιολόγιο της τάξης, σημειώνοντας δίπλα στο κάθε όνομα (που εμφανίζεται πλέον σε κατάλογο χωρίς φωτογραφία) ένα σημάδακι ώστε να δηλώνεται η παρουσία. Καθώς το παιδί μαθαίνει να αναγνωρίζει ολικά το όνομά του και τα ονόματά των συμμαθητών αρχίζει να συνειδητοποιεί τη σχέση των φωνημάτων με τα γραφήματα στην αρχή από το αρχικό του ονόματος π.χ. το Μ για τη Μαρία ή το Δ για τον Δημήτρη, η σταθεροποίηση αυτής της γνώσης θα του επιτρέψει να έχει ένα απόθεμα γραφημάτων για να συγκροτήσει τα δικά του κείμενα. Το παρουσιολόγιο επιτρέπει επίσης στα παιδιά να κατανοήσουν την έννοια των καταλόγων -που αποτελεί άλλωστε και μια από τις πρώτες χρήσεις της γραφής στην ιστορία της ανθρωπότητας. Παράλληλα με την αναγνώριση του ονόματός του και των ονομάτων των άλλων παιδιών αποκτάει γνώσεις για τη μορφή αυτού του είδους γραπτού κειμένου, παρατηρεί την κάθετη -σ' αυτήν την περίπτωση- διάταξη του γραπτού, το γεγονός ότι ο κατάλογος συμπεριλαμβάνει ομοειδή αντικείμενα κλπ.

Τα παιδιά, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού μπορούν να καταστρώσουν καταλόγους για διαφορετικές περιστάσεις, όπως: κατάλογο με τα δώρα των Χριστουγέννων, κατάλογο με τα είδη που θα χρειαστεί να πάρουν μαζί τους σε έναν περίπατο, κατάλογο με ψώνια που θα κάνουν μαζί με τον εκπαιδευτικό κ.α. Οι κατάλογοι που αρχικά περιλαμβάνουν μόνο ουσιαστικά, μπορούν σταδιακά να χρησιμοποιηθούν και για φράσεις και συνολικές εκφορές. Όπως για παράδειγμα ένας κατάλογος με τους τίτλους των βιβλίων που περιλαμβάνονται στη βιβλιοθήκη της τάξης ή κατάλογο με τα βιβλία που θα ήθελαν τα παιδιά να αγοραστούν ώστε να τα διαβάσουν με τον εκπαιδευτικό.

Η κάθετη διάταξη του καταλόγου ταιριάζει γραφικά με τη διάταξη των τραγουδιών και των ποιημάτων και έτσι μπορούν να χρησιμοποιούνται για την απομνημόνευσή τους. Είναι ευκολότερο για το παιδί, από γραφική άποψη, να εντοπίσει μια λέξη σε αυτού του τύπου τη διάταξη παρά στην οριζόντια. Οι κατάλογοι μπορούν να γράφονται από τον εκπαιδευτικό με υπαγόρευση από τους μαθητές ή από ομάδες μαθητών σε συνεργασία. Στη συνέχεια πρέπει να αποτελούν σταθερά κείμενα αναφοράς από τα παιδιά ώστε να εξοικειώνονται με το περιεχόμενό τους και να αρχίζουν σταδιακά να απομονώνουν οπτικά λέξεις και συλλαβές ώστε να είναι σε θέση να τις διαβάσουν.

Ο εκπαιδευτικός είναι σκόπιμο να παρουσιάζει στα παιδιά τις στρατηγικές που ακολουθούμε οι ενήλικες όταν ερχόμαστε σε επαφή με ένα κείμενο. Π.χ αν επιλέξει να διαβάσει στην τάξη ένα άρθρο από εφημερίδα πρέπει να διατυπώσει προφορικά όλη την

διαδικασία που ακολουθεί ο ίδιος για να το επιλέξει. Ξεφυλλίζοντας αρχικά την εφημερίδα και διαβάζοντας τους τίτλους και τους υπότιτλους των άρθρων, στη συνέχεια βλέποντας πιθανόν τη φωτογραφία και διαβάζοντας τη λεζάντα, να εξηγήσει στα παιδιά με ποιά κριτήρια ο ίδιος ως αναγνώστης επιλέγει ένα άρθρο για να το διαβάσει: γιατί τον ενδιαφέρει το θέμα, γιατί του φαίνεται παράξενο, για ενημέρωση κλπ. Κάνοντας φανερές τις επιλογές του διευκολύνει τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούμε οι ενήλικες αναγνώστες και τους επιτρέπει να κατασκευάσουν τις δικές τους αντιλήψεις για το τι είναι αυτό το είδος κειμένου, ποια είναι η γραφική του μορφή. Στη συνέχεια διαβάζοντας το άρθρο μεγαλόφωνα και στραμένο προς τα παιδιά (εκτός αν τα παιδιά έχουν επίσης αντίγραφο της ίδιας εφημερίδας) τους επιτρέπει να κατανοήσουν το περιεχόμενο και να παρατηρήσουν τη δομή και το λεξιλόγιο της γλώσσας που χρησιμοποιείται (και η οποία διαφέρει από την προφορική γλώσσα των μαθητών) ώστε να συνειδητοποιήσουν όλα τα γλωσσικά και γραφικά χαρακτηριστικά αυτού του τύπου κειμένου. Η αποκάλυψη του τρόπου δράσης του εκπαιδευτικού, η διατύπωση των αποριών του σχετικά με το περιεχόμενο ή τη γλώσσα του άρθρου, η στάση που έχει ως αναγνώστης αυτού του τύπου κειμένου διευκολύνει τους μαθητές να κατανοήσουν την λειτουργία του γραπτού ως κοινωνικού προϊόντος.

Στη συνέχεια μπορεί να προταθούν ποικίλες δραστηριότητες αναφορικά με αυτόν τον τύπο κειμένου ανάλογα με τις δυνατότητες των παιδιών. Μπορεί να ζητηθεί επαναγραφή του άρθρου, κατασκευή λεζάντας για τις φωτογραφίες που αφορούν το θέμα, συγγραφή άρθρου ανάλογου περιεχομένου από μικρές ομάδες μαθητών ή ακόμα να τους ζητήσει να κάνουν μια ζωγραφιά που να προκύπτει από το άρθρο που διάβασαν. Σε κάθε περίπτωση, η εφημερίδα θα παραμένει στην τάξη ώστε να μπορούν οι μαθητές να τη συμβουλευονται όταν το επιθυμούν.

Ένα άλλο είδος κειμένου με το οποίο τα παιδιά μπορούν να έρθουν πολύ γρήγορα σε επαφή είναι οι κάρτες που αποστέλλονται σε διάφορες περιπτώσεις. Αναλύοντας την κάρτα στην τάξη ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να καταλάβουν τις νόρμες που διέπουν αυτό τον τύπο κειμένου, το περιεχόμενό του τον τρόπο διακίνησης του κλπ. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να γίνει με αφορμή μια ευχετήρια κάρτα που φέρνει ο ταχυδρόμος στο νηπιαγωγείο για μια γιορτή π.χ. για τα Χριστούγεννα. Στην αρχή ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τον φάκελλο και ζητάει από τα παιδιά να κάνουν υποθέσεις για το τι μπορεί να είναι. Τους διαβάσει ποιός το στέλνει και τους ζητάει να αναγνωρίσουν

πιθανώς το όνομα του νηπιαγωγείου που αναγράφεται στον φάκελλο. Έτσι παρατηρούν τη γραφική διάταξη των στοιχείων στον φάκελλο, τον αποστολέα και τον παραλήπτη, πιθανώς μπορούν να αναγνωρίσουν τα νούμερα στις διευθύνσεις ή ακόμα και το όνομα της οδού που βρίσκεται το νηπιαγωγείο. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια της εικόνας τους κάνει ερωτήσεις για το τι μπορεί να γράφει, σε ποίο γεγονός αναφέρεται, πώς το καταλαβαίνουν κλπ. Μπορεί να τους ρωτήσει αν λαμβάνουν στο σπίτι τους παρόμοιες κάρτες και αν στέλνουν οικογενειακά κάρτες για τις διάφορες γιορτές. Μπορούν να συζητήσουν για τις περιστάσεις για τις οποίες στέλνουμε κάρτες και για το περιεχόμενό τους. Αφού τους διαβάσει το περιεχόμενο της κάρτας, μπορεί να τους ζητήσει να εντοπίσουν κάποια λέξη σημαντική όπως: *Χριστούγεννα*. Ακολούθως, μπορεί να ζητήσει από τα παιδιά να φτιάξουν κάρτες για να στείλουν σε όσους επιθυμούν. Ξεκινώντας από μια ζωγραφιά που κάνουν τα παιδιά ή φτιάχνοντας ιδιοκατασκευή μπορούν να προσπαθήσουν να προσθέσουν γραπτό λόγο. Στο τέλος μπορούν να διανεμηθούν φάκελλοι και τα παιδιά να γράψουν το όνομα του αποστολέα και του παραλήπτη της κάρτας.

Με ανάλογο τρόπο μπορεί να εργαστεί για πολλά διαφορετικά είδη κειμένων έτσι ώστε σταδιακά τα παιδιά να αποκτήσουν σαφείς αντιλήψεις για τη δομή του κάθε κειμένου, τη γλώσσα που χρησιμοποιείται, τη γραφική του μορφή κλπ⁴⁵. Είναι σημαντικό τα παιδιά να εξοικειώνονται να χρησιμοποιούν τα συλλειτουργούντα με τη γραφή σημειωτικά συστήματα κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης.

5.8. Τα γραπτά κείμενα στα νηπιαγωγεία

Όπως προβλέπεται από το νέο αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της γραπτής γλώσσας στο επίπεδο της προσχολικής εκπαίδευσης οι παιδαγωγοί πρέπει να δημιουργήσουν στην τάξη ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα γραπτού λόγου. Μέσα στα νηπιαγωγεία πρέπει να εισάγονται όλων των ειδών κείμενα. Από βιβλία και περιοδικά μέχρι αφίσες, προσπέκτους, προγράμματα θεατρικών και κινηματογραφικών παραστάσεων, συσκευασίες προϊόντων, λίστες, γράμματα, εφημερίδες, λεξικά, άλμπουμ, εγκυκλοπαίδειες και κάθε είδους γραπτό του κοινωνικού χώρου, στην **αυθεντική του**

⁴⁵ Στην παραπάνω παρουσίαση της δομητικής προσέγγισης εμφανίστηκαν -ως παραδείγματα- μόνο κάποιες από τις μεθοδολογικές προτάσεις που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για να βοηθήσει τα παιδιά να εξοικειωθούν με τη γραφή και τις λειτουργίες της και να αρχίσουν να ασκούνται στη γραφή και στην ανάγνωση. Πλήθος τέτοιων παραδειγμάτων παρουσιάζονται στα : *Γραφή και ανάγνωση Ι,ΙΙ,ΙΙΙ*

μορφή ώστε να διευκολύνεται η κατάκτηση του γλωσσικού περιεχομένου του κειμένου με την χρήση των ενδείξεων που παρέχονται από τα συλλειτουργούντα με τη γραφή σημειωτικά συστήματα. Η ποικιλία των γραπτών θα βοηθήσει τον μαθητή:

- να κατανοήσει ότι ο γραπτός λόγος υπάρχει σε διαφορετικές και ποικίλες μορφές
- να εξοικειωθεί από πολύ νωρίς με τις διαφορετικές χρήσεις του γραπτού
- να εξαγάγει τα συμπεράσματά του για το είδος, τη γλώσσα και τη δομή του κάθε κειμένου
- να παρατηρήσει τον τρόπο οργάνωσης του κάθε κειμένου, σελιδοποίηση, διάρθρωση κεφαλαίων κλπ

Αντίστοιχα, θα πρέπει να υπάρχει μια ποικιλία υλικών και εργαλείων γραφής που θα βοηθήσουν τους μαθητές να πειραματιστούν. Από μαρκαδόρους, στυλό, μολύβια και πινέλα, σφραγίδες γραμμάτων, χαρτόνια και χαρτιά πολλών σχημάτων και χρωμάτων, πίνακες και κιμωλίες, έως μια γραφομηχανή και, εάν είναι δυνατόν, ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής. Η ποικιλία των εργαλείων και των υλικών γραφής δεν χρησιμεύει απλώς για να κινητοποιεί το ενδιαφέρον των παιδιών αλλά και για να τους δίνει τη δυνατότητα να παραγάγουν το κατάλληλο αποτέλεσμα ανάλογα με τους στόχους που έχουν κάθε φορά για το γραπτό. Για παράδειγμα, η σύνταξη της λεζάντας μιας φωτογραφίας για τον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης «απαιτεί» τη χρήση γραφομηχανής ή ηλεκτρονικού υπολογιστή ώστε το αποτέλεσμα να είναι αντίστοιχο με αυτό που συμβαίνει στην καθημερινή ζωή.

5.8.1. Η οργάνωση της βιβλιοθήκης της τάξης

Η γωνιά της βιβλιοθήκης μπορεί να επιτελέσει ένα ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο για την ανάδυση του γραμματισμού εφόσον είναι οργανωμένη σωστά τόσο όσον αφορά το περιεχόμενό της όσο και τη διάταξη και μορφή της στον χώρο του νηπιαγωγείου. Από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στα νηπιαγωγεία γνωρίζουμε ότι η κακή χωροθέτηση της γωνιάς της βιβλιοθήκης, η παρουσία λίγων και μη-εναλλασσόμενων βιβλίων δεν

διευκολύνουν τη συχνή επίσκεψη αυτής της γωνιάς από τα παιδιά (Morrow 1982, Τάφα 2001β).

Η γωνιά της βιβλιοθήκης πρέπει να βρίσκεται σε χώρο φωτεινό και εμφανές στα παιδιά αλλά ταυτόχρονα ήσυχο και απομακρυσμένο από τις πιο θορυβώδεις γωνιές. Ο χώρος πρέπει να είναι στρωμένος με μοκέτα και να υπάρχουν μαξιλάρια ώστε τα παιδιά να διαβάζουν με άνετο τρόπο. Θα ήταν καλό πέρα από τα βιβλία, τα περιοδικά και όλων των ειδών τα αναγνώσματα που αναφέρθηκαν παραπάνω, να υπάρχει και ένα κασετόφωνο με κασέτες γραμμένες με παραμύθια αλλά και άδειες για να μπορούν τα παιδιά να ηχογραφούν τις δικές τους ιστορίες και αναδιηγήσεις ιστοριών από τα αναγνώσματά τους (Τάφα 2001α). Τα βιβλία πρέπει να αντικαθίστανται σε σύντομα χρονικά διαστήματα, ενώ είναι σκόπιμο η βιβλιοθήκη να οργανώνεται με θεματικό ή άλλο τρόπο ώστε τα παιδιά να εξοικειώνονται από νωρίς με τον τρόπο χωροθέτησης των βιβλίων στα ράφια. Θα ήταν σκόπιμη η οργάνωση της βιβλιοθήκης να αποτελεί δράση που γίνεται από κοινού με τους μαθητές ώστε να κατανούν τη χωροθέτηση των βιβλίων και να κάνουν τις δικές τους επιλογές. Οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να επισκέπτονται καθημερινά τη βιβλιοθήκη και να επιλέγουν αναγνώσματα για το σύνολο της τάξης ή για ομάδες μαθητών ώστε να παρακινείται το ενδιαφέρον των παιδιών για τη γωνιά.

Στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της γλώσσας στο νηπιαγωγείο τονίζεται ο ρόλος της βιβλιοθήκης της τάξης και προτείνονται τρόποι οργάνωσής της ώστε να διευκολύνεται η ανάδυση του γραμματισμού. Οσον αφορά το περιεχόμενό της προτείνεται η παρουσία εικονογραφημένων βιβλίων με παραμύθια, θρύλους, λαχνίσματα, ποιήματα αλλά και εικονογραφημένα περιοδικά και λευκώματα καθώς και βιβλία ή έντυπα εγκυκλοπαιδικού χαρακτήρα. Οσον αφορά τη χωροθέτηση των βιβλίων προτείνεται η τοποθέτησή τους με τρόπο ώστε να φαίνεται η μπροστινή όψη ενώ πίσω από το βιβλίο θα πρέπει να υπάρχει μια φωτοτυπία του εξωφύλλου ώστε τα παιδιά να γνωρίζουν σε ποιά θέση να το επιστρέψουν μετά την ανάγνωσή του. Αυτή η διαδικασία σταδιακά μπορεί να γίνεται πιο ουσιαστική για την ανάγνωση, αν από την φωτοτυπία αφαιρούνται όλες οι πληροφορίες εκτός από τον τίτλο του βιβλίου ή τον συγγραφέα. Με αυτόν τον τρόπο το παιδί θα πρέπει να βρει τη σωστή θέση μέσα από συσχετισμούς.

Καθώς το σύνολο των βιβλίων δεν μπορεί, λόγω χώρου, να εκτίθεται με αυτόν τον τρόπο, ένα ποσοστό βιβλίων μπορεί να τοποθετείται με πλάγια όψη ενώ τα βιβλία που απομένουν να μπαίνουν σε κούτες. Θα ήταν σκόπιμη η συνεχής αναδιοργάνωση της γωνιάς ώστε όλα τα βιβλία να εμφανίζονται σε όλες τις μορφές τοποθέτησης. Επιπλέον,

είναι χρήσιμη η οργάνωση περιοδικών εκθέσεων βιβλίων στην τάξη ανάλογα με τις θεματικές που προσεγγίζονται. Για παράδειγμα αν η θεματική αφορά τα μέσα μεταφοράς θα ήταν σκόπιμη η παρουσίαση όλων των σχετικών βιβλίων στα τραπεζάκια των παιδιών ώστε να διαλέξουν αυτά που τους ενδιαφέρουν.

Επιπροσθέτως, ο θεσμός της δανειστικής βιβλιοθήκης οδηγεί στην εμπλοκή των γονέων και επιτρέπει επιπλέον δραστηριότητες γραμματισμού στον χώρο του νηπιαγωγείου. Η συμπλήρωση της κάρτας δανεισμού εκ μέρους των παιδιών, η περιοδική ανάθεση του ρόλου του υπευθύνου βιβλιοθήκης και η αναδιήγηση των ιστοριών που δανείστηκαν στα άλλα παιδιά ενεργοποιεί τη γωνιά της βιβλιοθήκης και εξοικειώνει τα παιδιά με τα βιβλία, τις βιβλιοθήκες και το γραπτό λόγο.

5.8.2. Διαβάζοντας ιστορίες στα παιδιά

Η ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά αποτελεί μια από τις κύριες δραστηριότητες γραμματισμού που εκτυλίσσονται στο πλαίσιο της οικογένειας από την πολύ μικρή ηλικία των παιδιών και συνεχίζονται στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης. Πολυάριθμες έρευνες έχουν αποδείξει τη θετική επίδραση αυτής της δραστηριότητας ανάγνωσης στη γλωσσική ικανότητα των παιδιών, στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραμματισμού αλλά και στην μετέπειτα θετική πορεία τους στο εκπαιδευτικό σύστημα (Wells 1990, Scarborough & Dobrich 1994, Blok 1999, Μοσχοβάκη 2001).

Παρεμφερείς με την ανάγνωση δραστηριότητες που γίνονται επίσης με τα βιβλία, όπως η χρήση των εικόνων των βιβλίων για την ονομασία πραγμάτων αποδεικνύεται ότι έχουν μικρή αξία που περιορίζεται κυρίως στη μικρή ηλικία των παιδιών και ευνοεί τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους, ενώ πέρα από μια ηλικία ενδέχεται να έχουν αρνητικό ρόλο (Wells 1985) αν το παιδί οδηγηθεί στο συμπέρασμα ότι ο κύριος σκοπός των βιβλίων είναι να παρέχει υλικό για παροχή απαντήσεων σε κλειστού τύπου ερωτήσεις. Επίσης, το ξεφύλλισμα των βιβλίων δεν αρκεί για να εισαγάγει τα παιδιά στη γραπτή γλώσσα.

Αν η συχνότητα ανάγνωσης ιστοριών φαίνεται να είναι η πρώτη παράμετρος που καθορίζει την θετική επίδραση αυτής της διαδικασίας στην ανάπτυξη του παιδιού, έχει αποδειχθεί ότι ο τρόπος ανάγνωσης και η συζήτηση των ιστοριών με τα παιδιά διαδραματίζει έναν εξίσου σημαντικό ρόλο. Η διαδικασία της ανάγνωσης από τους ενήλικους (γονείς ή παιδαγωγούς) γίνεται με διαφορετικούς τρόπους που μπορούμε σχηματικά να εντάξουμε σε δύο κατηγορίες: την διεπιδραστική ανάγνωση, όπου άφθονη συζήτηση

παρεμβάλλεται κατά τη διάρκεια της και την παράσταση-ανάγνωση, όπου η ιστορία αποτελεί μια ενιαία εμπειρία χωρίς διακοπή (Γιαννικοπούλου 2000: 106). Η συζήτηση της ιστορίας με τα παιδιά μπορεί επίσης, να έχει δύο μορφές: να δίνεται έμφαση στην κατανόηση του κειμένου, να αναλύεται και να επεκτείνεται το περιεχόμενό του ή να γίνεται περιγραφή των εικόνων του βιβλίου (Μοσχοβάκη 2001:299). Αν και δεν είναι ακόμα αποδεδειγμένη η ακριβής επίδραση κάθε τύπου ανάγνωσης στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών, σχετικές έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά που έχουν υψηλότερες γλωσσικές ικανότητες βοηθούνται περισσότερο από την πρώτη διαδικασία ανάγνωσης ενώ για τα παιδιά με χαμηλότερες γλωσσικές ικανότητες η συζήτηση γύρω από τις εικόνες του βιβλίου είναι επωφελέστερη (Reese & Cox 1999, έμμεση αναφορά από Μοσχοβάκη 2001:300). Ειδικότερα όσον αφορά την ανάγνωση στο νηπιαγωγείο, καθώς το κοινό των μαθητών/τριων είναι ποικίλο, θα ήταν σκόπιμο ο/η νηπιαγωγός να χρησιμοποιεί και τις δύο τεχνικές ώστε να μπορούν να βοηθούνται και να εμπλέκονται δημιουργικά στη διαδικασία όλα τα παιδιά της τάξης ανεξαρτήτως γνωστικών και γλωσσικών ικανοτήτων.

Σε κάθε περίπτωση είναι δεδομένη η θετική συνεισφορά της προσωπικής και ουσιαστικής συμμετοχής των παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των ιστοριών και κυρίως με την απάντηση σε ανοικτού τύπου ερωτήσεις και όχι σε κλειστού τύπου όπου απαιτείται απλώς μονολεκτική απάντηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, M.A.: MIT Press.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (επιμ) (2002). *Η γλώσσα στην προσχολική εκπαίδευση: Προφορική επικοινωνία, ανάγνωση, γραφή και γραπτή έκφραση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Anis, J., Chiss, J.-L., & Puech, C. (1988). *L'écriture: theories et descriptions*. Bruxelles: Presses Universitaires Deboeck.
- Baron, J. (1977). What we might know about orthographic rules. In S. Dornic (ed). *Attention and Performance VI*. N.J: Erlbaum Hillsdale.
- Baghban, M. (1984). *Our daughter learns to read and write*. London: Hodder & Stoughton.
- Blok, H. (1999). Reading to young children in educational settings: A meta-analysis of recent research. *Language Learning*, 49, 343-371.
- Βουγιούκας, Α. (1994). *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ιδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη.
- Bradley, L. & Bryant, P. (1985). *Rhyme and reason in reading and spelling*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Bryant, B.K. (1989). The Child's Perspective of Sibling Caretaking and its Relevance to Understanding Social and Emotional Functioning in Development. In P.G. Zukow (ed). *Sibling Interaction Across Cultures: Theoretical and Methodological Issues*. New York: Springer Verlag.
- Βυγκότσκι, Α. (1988). *Σκέψη και γλώσσα*, μτφ. από ρωσικά. Αθήνα: Γνώση.
- Chauveau, C., Rogovas-Chauveau, E. (1994). *Les chemins de la lecture*. Paris: Magnard.
- Clay, M. (1966). Emergent reading behavior. Unpublished doctoral dissertation. University of Auckland. New Zealand.
- Γκανά, Ε. (1988). *Η αναγνωστική πράξη και το παιδί της προσχολικής ηλικίας*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τμήμα Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2000). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση: Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2001). Το αναγνωστικό προφίλ των νηπίων. Στο: Βάμβουκας, Μ. & Χατζηδάκη, Α. (επιμ). *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. Πρακτικά Συνεδρίου. Αθήνα: Ατραπός.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2002). *Η γραπτή γλώσσα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Δερβίσης, Σ., (1998). *Διδακτική της πρώτης ανάγνωσης και γραφής: Νέο διδακτικό μοντέλο πρώτης ανάγνωσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Dowing, J. (1969). How children think about reading. *The Reading Teacher*, 23 (3), 217-230.
- Durkin, D. (1961). Children who learned to read at home. *Elementary School Journal*, 62, 15.
- Ellis, A.W., (1984). *Reading, Writing and Dyslexia: a cognitive analysis*. N.Y: Lawrence Erlbaum.
- Erena, M., Lacrosaz, M.-C., Bastien, G., Decourt, N. (1987). *Lire a la maternelle*, Toulouse: ed. Privat.
- Ervin-Tripp, S. (1989). Sisters and Brothers. In P.G.Zukow (ed.) *Sibling Interaction Across Cultures: Theoretical and Methodological Issues*. New York: Springer Verlag.
- Ferreiro, E. (1990). Literacy development: Psychogenesis. In Y.M.Goodman (ed). *How children construct literacy. Piagetian perspectives*. Newark: International Reading Association.
- Fijalkow, J. & Fijalkow, E. (1991). L'écriture inventée au cycle des apprentissages. Etude génétique. *Dossiers de l'education*, 18, 125-167.
- Frith, U., (1979). Reading by eye and writing by ear. In P.A Kolars, M. Wrolstad and H. Bouma (eds): *Processings of Visible Language I*. N.Y: Plenum.
- Gelb, I., (1973). *Pour une theorie de l'écriture*, μτφ. από αγγλικά, Paris: Flammarion.
- Goodall, M. (1984). Can four year olds "read" words in the environment?. *Reading Teacher* 37, 6.
- Goodman, Y. (1980). The roots of literacy. In M. Douglas (ed). *Claremont Reading Conference Forty-Fourth Yearbook*. Claremont, CA: The Claremont Reading Conference.
- Goody, J., (1979). *La raison graphique*, μτφ από αγγλικά, Paris: Minuit.
- Goody, J. (1987). *The interface between the written and the oral*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Gregory, E. (2001). Sisters and brothers as language and literacy teachers: Synergy between siblings playing and working together. *Journal of Early Childhood literacy*, vol 1, No 3.
- Gregory, E. (1996). *Making Sense of a New World: Learning to read in a Second Language*. London: Sage.
- Θεοδωρακάκου, Μ. (2001). Η αναδυόμενη δεξιότητα γραφής και ανάγνωσης και η επίδραση του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της: Μια διαχρονική μελέτη. Στο: Παπούλια-Τζελέπη, Π. *Ανάδυση του γραμματισμού: έρευνες και πρακτική*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Hannon, P. & Weinberger, J. (1995). Συνεργασία δασκάλων και γονέων για την εφαρμογή νέων ιδεών σχετικά με την ανάγνωση στην προσχολική ηλικία. Στο: Dombey, H. & Meek-Spencer, M. *Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή: Συνεργασία σπιτιού-σχολείου-παιδιού*, Ευρωπαϊκές Εμπειρίες. Αθήνα: Εκφραση.

- Harste, J.C., Woodward, V.A., & Burke, C.L. (1984). *Language stories and literacy lessons*. Portsmouth: Heinemann Educational.
- Heath, S.B. (1986). Critical factors in literacy development. In Castel, S. de, Luke, A.Egan, K. (eds). *Literacy, Society and Schooling: A reader*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Κακανά, Δ., & Τσολάκη Κ., (1999). *Η ανάπτυξη της γραφής στην προσχολική ηλικία: Δραστηριότητες, από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2000). *Multiliteracies. The Design of Social Futures*. London: Palmer Press
- Καραντζόλα, Ε. & Ιντζίδης, Β. (2000). Πολυτροπισμοί - Πολυγραμματισμοί, *Γλωσσικός Υπολογιστής, τχ.1*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κεφαλληναίου, Ε., (1995). *Νεοελληνικά Αλφαβητάρια*. Αθήνα: Παρασκευίνο.
- Κουτσουβάνου, Ε. (2000). *Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή: Στρατηγικές διδακτικής*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Kress, G. & Leeuwen, van T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. London and New York: Routledge
- Lafont, P., (dir) (1984). *Anthropologie de l'écriture*. Paris: C.C.I., Centre Georges Pompidou.
- Laminack, L.L. (1991). *Learning with Zachary*. Richmond Hill: Ashton Scholastic.
- Leseman, P.M. & de Jong, P.F. (1998). Home literacy: opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33,3
- Masonheimer, P.E., Drum, P. A., & Ehri, L. (1984). Does environmental print identification lead children into word reading? *Journal of Reading Behavior*, 16.
- McGee, L.M., Lomax, R.G., Head, M.H. (1988). Young children's written language knowledge: What environmental and functional print reading reveals. *Journal of Reading Behavior*, Vol. XX, No. 2.
- Martinet, A., (1987). *Στοιχεία γενικής γλωσσολογίας*, μτφ από τα γαλλικά, Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών σπουδών Α.Π.Θ.
- Μοντεσσόρι, Μ., (1980). *Πρακτικός οδηγός στη μέθοδό μου*, μτφ από τα ιταλικά, Αθήνα: Γλάρος.
- Μοντεσσόρι, Μ., (1981). *Η ανακάλυψη του παιδιού*, μτφ από τα ιταλικά, Αθήνα: Γλάρος.

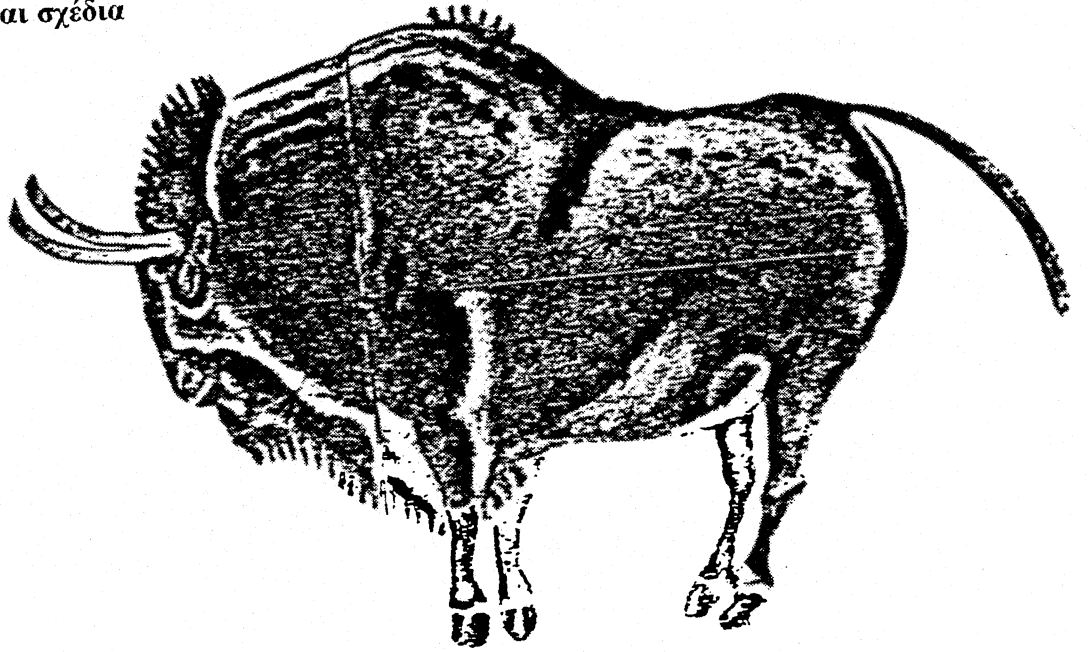
- Morrow, L.M. (1982). Relationships between literature programs, library corners and children's use of literature. *Journal of Educational Research*, 75, 6, 339-344.
- Μοσχοβάκη, Ε. (2001). Η γλωσσική συμμετοχή των νηπίων κατά τη διάρκεια παρουσίασης παιδικών βιβλίων στο νηπιαγωγείο. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη (επιμ). *Ανάδυση του γραμματισμού: Έρευνα και πρακτική*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Orellana, M.F., Hernandez, A. (1991). Talking the walk: Children reading urban environmental print. *The Reading Teacher*, Vol. 52, No 6.
- Παπαναστασίου, Α., (1985). *Το παιδαγωγικό έργο του Dr. Onide Decroly*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Παπαδοπούλου, Μ., (1994). *Η κοινωνική λειτουργία της γραφής*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Α.Π.Θ.
- Παπαδοπούλου, Μ., (1996). *Ο θόρυβος στη γραπτή επικοινωνία*, Πρακτικά 10ου διεθνές Συμποσίου Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Θεσσαλονίκη.
- Παπαδοπούλου, Μ. (2000). Η εξοικείωση με την ελληνική γραφή παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσω της αξιοποίησης των συλλειτουργούντων με τη γραφή σημειολογικών συστημάτων. Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 21 Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη.
- Παπαδοπούλου, Μ. (2001). Αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη γραφή. Στο: Παπούλια-Τζελέπη, Π. *Ανάδυση του γραμματισμού: Έρευνα και πρακτική*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παπός, Α. (1995). *Διδακτική γλώσσας και κειμένων. Πρώτη ανάγνωση και γραφή. Αναδυόμενη ανάγνωση και γραφή*. Αθήνα.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (1993). Η ανάδυση του γραμματισμού και το νηπιαγωγείο (εμπειρική έρευνα). *Γλώσσα*, 31.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (1997). Η αυθόρμητη ανάλυση της φωνημικής συνειδητοποίησης στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. *Γλώσσα* 41.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001). Η νέα προοπτική της ανάδυσης του γραμματισμού. Στο: Παπούλια-Τζελέπη, Π. *Ανάδυση του γραμματισμού: έρευνα και πρακτική*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001). Η συνειδητοποίηση των λειτουργιών του γραπτού λόγου και της τεχνικής γλώσσας γραφής και ανάγνωσης στο Νηπιαγωγείο και στην Πρώτη Τάξη. Στο: Παπούλια-Τζελέπη, Π. *Ανάδυση του γραμματισμού: έρευνα και πρακτική*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πόρποδας, Κ., (1984). Γλωσσικές λειτουργίες στη μάθηση του γραπτού λόγου. *Γλώσσα*, τεύχ. 4.

- Πόρποδας, Κ., Παλαιοθοδώρου, Α. (1999). Διερεύνηση του ρόλου της φωνημικής ενημερότητας στην εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής της ελληνικής γλώσσας. Στο: *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου για την Έρευνα της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Peirce, Ch. (1978). *Ecrits sur le signe*. Paris: editions du Seuil.
- Reid, J.F. (1966). Learning to think about reading. *Educational Teacher*, 9, 56-62.
- Rogoff, B., Mistry, J., Goncu, A. and Mosier, C. (1998). Guided Participation in Cultural Activity by Toddlers and Caregivers. In M. Woodhead, D.Faulker and K. Littleton (eds). *Cultural Words of Early Childhood*. New York: Oxford University Press.
- Rozin, P., Gleitman, Lila, R., (1977). The structure and acquisition of reading II : the reading process and the acquisition of the alphabetic principle In Reber & Scarborough (eds): *Towards a psychology of reading*, N.J.: Hillsdale.
- Saussure, F. de, (1981). *Cours de linguistique generale*. Paris: Payot.
- Scarborough, H.S. & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14, 245-302.
- Schmidt-Besserat, D., (1987). The earliest precursors of writing, *Scientific American*, Vol. 238, No 6.
- Smith, FR., (1986). *Devenir lecteur*, μτφ. από αγγλικά, ed. Paris: Armand Colin.
- Στελλάκης, Ν. (2001). Η συνειδητοποίηση των διαφορετικών μορφών διάταξης στο χώρο του γραπτού λόγου ως μέρος της γενικότερης διαδικασίας ανάδυσης του γραμματισμού από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο: Παπούλια-Τζελέπη. *Ανάδυση του γραμματισμού: Έρευνα και πρακτική*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τάφα, Ε. (2001α). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε. (2001β). Η βιβλιοθήκη στην τάξη της προσχολικής εκπαίδευσης: Η οργάνωση και η λειτουργία της στο πλαίσιο του προγράμματος για την ανάδυση του γραπτού λόγου. Παπούλια-Τζελέπη, Π (επιμ). *Ανάδυση του γραμματισμού: έρευνα και πρακτική*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Teale, W.H. (1986). Home background and young children's literacy learning. In W. H. Teale & E. Sulzby (ed). *Emergent literacy: writing and reading*. Norwood, N.J.: Ablex.
- The New London Group. (1998). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Temporary photocopied edition.
- Vachek, J., (1976). *Selected Writings in English and General linguistics*. The Hague, Paris: Mouton.
- ΥΠΕΠΘ, (1998). *Γραφή και Ανάγνωση στο Νηπιαγωγείο I,II,III*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

- ΥΠΕΠΘ, (1998). *Το παιδί και η γραφή*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Webner, S.B. (1985). Linking logos with print for beginning reading success. *The Reading Teacher*, vol. 38, no 7.
- Weisner, T.S. (1989). Comparing Sibling Relationships Across Cultures. In P.G.Zukow (ed.). *Sibling Interaction Across Cultures: Theoretical and Methodological Issues*. New York: Springer Verlag
- Wells, G. (1985). Pre-school literacy related activities and success in school. In G. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (eds): *Literacy, language and learning: The nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. (1990). *The meaning makers. Children learning language and using language to learn*. London: Hodder & Stoughton.
- Φρενέ, Σ., (1977). *Το σχολείο του λαού*, μτφ. από τα γαλλικά, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Ylisto, I. (1967). *An empirical investigation of early reading responses of young children*. Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan, Ann Arbor.

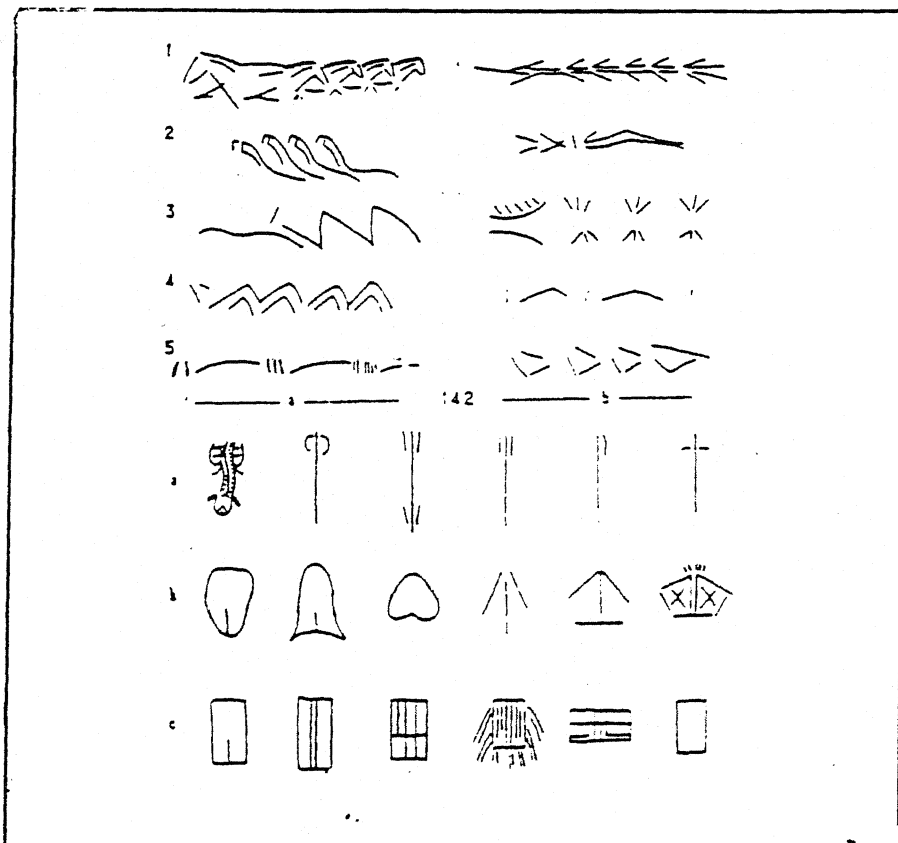
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

I. Εικόνες και σχέδια

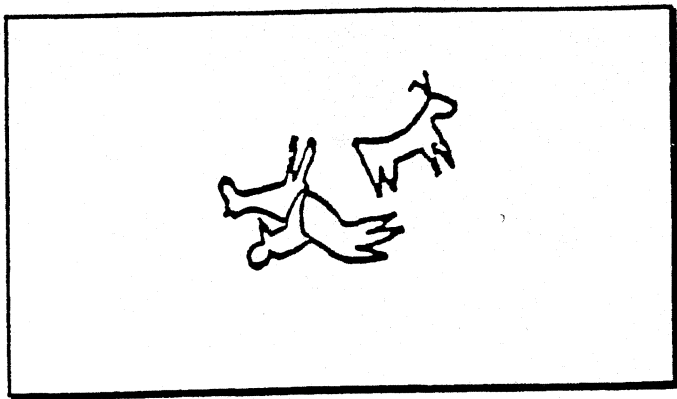


1) Τμήμα βραχογραφίας από το σπήλαιο της Αλταμίρα.

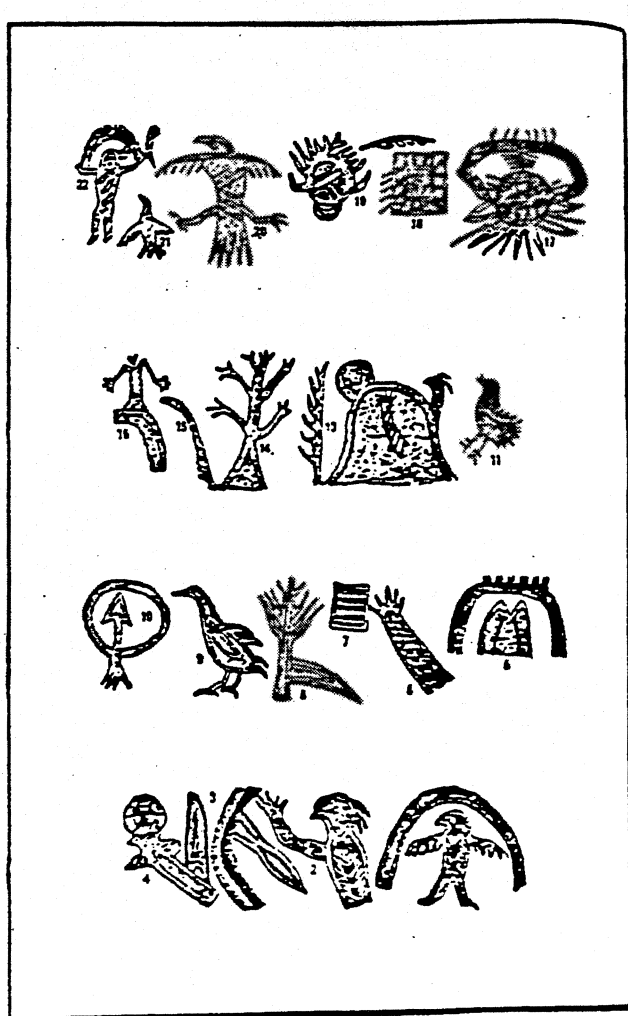
Βίσονας με σχεδιασμένα πάνω του σχήματα



2) Πίνακας μυθογραμμάτων, συμβολικών σημείων που εμφανίζονται στα σπήλαια



3) Εικόνα που βρέθηκε στην αρχή ενός επικίνδυνου μονοπατιού στο Νέο Μεξικό



5) Απόσπασμα από τα ρολά των Ojibway, δείγμα διαδοχικού κειμένου

1800-01	1801-02	1802-03	1815-16	1816-17	1817-18	1866-67	1867-68	1868-69	1869-70	1870-71

4) Ημερολόγια των Ινδιάνων Ντακότα



 ΔΙΣΚΟΣ μάρκα σύμβολο	 ΔΙΠΛΟΣ ΚΩΝΟΣ μάρκα σύμβολο	 ΓΟΕΙΔΕΣ μάρκα σύμβολο	 ΤΡΙΓΩΝΟ μάρκα σύμβολο	 ΣΠΟ μάρκα σύμβολο
 ΕΔΡΑ	 ΚΑΛΟΣ, ΓΛΥΚΟΣ	 ΝΥΧΙ	 ΛΙΘΙΝΟ ΔΟΧΕΙΟ	 ΑΓΕΛΑΔΑ
 ΕΝΔΥΜΑ, ΥΦΑΣΜΑ	 ΑΠΟΦΑΣΗ, ΕΙΡΗΝΗ	 ΛΑΔΙ	 ΜΕΤΑΛΛΟ	 ΣΚΥΛΟΣ
 ΜΑΛΛΙ	 ΚΑΡΔΙΑ, ΜΗΤΡΑ		 ΛΟΦΟΣ	 ΛΙΟΝΤΑΡΙ
 ΠΡΟΒΑΤΟ	 ΤΟΠΟΣ, ΧΩΡΑ			

6) Μάρκες εμπορευμάτων και η πιθανή σημειακή τους σχέση με κάποια από τα πρώιμα συμεριακά εικονογράμματα

ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΣΦΗΝΟΕΙΔΩΝ ΣΗΜΕΙΩΝ

Χρονολογία κατά προσέγγιση	-3300	-2800	-2400	-1800	-700
άστρο (σημείο του ουρανού και του θεού)					
κομμάτι γης (σημείο της γης)					
ανθρώπινη μορφή (σημείο του άντρα)					
Βουβωνικό τρίγωνο, γυναικείο σεξουαλικό σημείο (σημείο της γυναίκας)					
Γυναίκα + βουνό (σημείο της έσνης γυναίκας, της σκλάβας)					
πούλι					
ψάρι					
κεφάλι αγελάδας (σημείο της αγελάδας)					
στάχυ κριθαριού (σημείο του κριθαριού, ο σπαραός)					

7) Πίνακας της εξέλιξης των συμεριακών εικονογραμμάτων

τ	ο	α	ο	ι	ο	υ	υ
τ	δα	α	δα	τι	δο	δυ	δυ
μ	μ	μ	μ		μ	μ	μ
κ	κα	κα	κα	κι	κο	κυ	κυ
μ	μα	μα	μα	μι	μο	μυ	μυ
ν	να	να	να	νι	νο	νυ	νυ
ρ	ρα	ρα	ρα	ρι	ρο	ρυ	ρυ
σ	σα	σα	σα	σι	σο		
λ	λα	λα	λα	λι	λο	λυ	λυ
γ	γα	γα	γα	γι	γο		
κ	κα	κα	κα	κι	κο	κυ	κυ
π	πα	πα	πα	πι	πο	πυ	πυ
φ	φα	φα	φα	φι	φο		
χ	χα	χα	χα	χι	χο	χυ	χυ
ψ	ψα	ψα	ψα	ψι	ψο	ψυ	ψυ
ω	ωα	ωα	ωα	ωι	ωο		
ς	σα	σα	σα		σο		

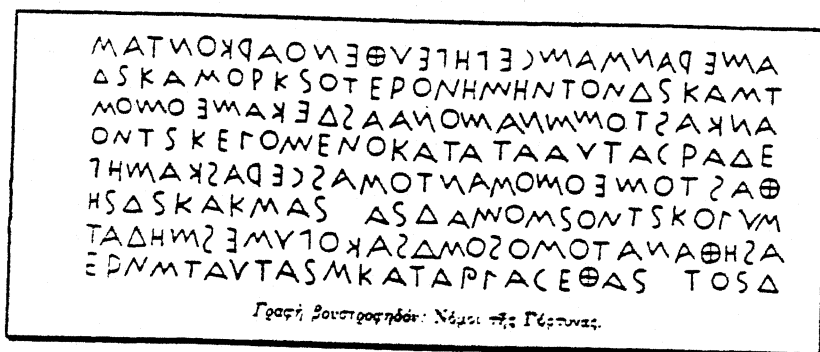
8) Πίνακας των συλλαβικών σημείων της Γραμμικής Β

Ⲁ	ʾālep /ʾ/
Ⲃ	bēt /b/
Ⲅ	gīmel /g/
Ⲇ	dālet /d/
Ⲉ	hē /h/
Ⲋ	wāw /w/
Ⲍ	zajin /z/
Ⲏ	hēt /h/
Ⲑ	iēt /j/
Ⲓ	jōd /j/
Ⲕ	kāp /k/
Ⲗ	lāmed /l/
Ⲙ	mēm /m/
Ⲛ	nūn /n/
Ⲝ	sāmek /s/
Ⲟ	ʿajin /ʿ/
Ⲡ	pē /p/
Ⲣ	qādē /sʰ/
Ⲥ	qōp /kʰ/
ⲧ	rēs /r/
ⲩ	šin /ʃ, ʃ/
ⲫ	tāw /t/

Ⲁ	ʾālep /ʾ/	Α	alpha /ä, ä/
Ⲃ	bēt /b/	Β	beta /b/
Ⲅ	gīmel /g/	Γ	gamma /g/
Ⲇ	dālet /d/	Δ	delta /d/
Ⲉ	hē /h/	Ε	epsilon /ɛ/
Ⲋ	wāw /w/	Ϝ	wau /w/
Ⲍ	zajin /z/	Ζ	zeta /z/
Ⲏ	hēt /h/	Η	eta /ɛ̄/
Ⲑ	iēt /j/	Θ	theta /tʰ/
Ⲓ	jōd /j/	Ι	iota /i, i/
Ⲕ	kāp /k/	Κ	kappa /k/
Ⲗ	lāmed /l/	Λ	lamda /l/
Ⲙ	mēm /m/	Μ	mu /m/
Ⲛ	nūn /n/	Ν	nu /n/
Ⲝ	sāmek /s/	Ξ	xi /ks/
Ⲟ	ʿajin /ʿ/	Ο	omicron /o/
Ⲡ	pē /p/	Π	pi /p/
Ⲣ	qādē /sʰ/	Ϻ	san /s/
Ⲥ	qōp /kʰ/	Ϙ	koppa /k/
ⲧ	rēs /r/	Ρ	rho /r/
ⲩ	šin /ʃ, ʃ/	Σ	sigma /s/
ⲫ	tāw /t/	Τ	tau /t/
		Υ	upsilon (/ū, ū >) /y, y/
		Φ	phi /pʰ/
		Χ	chi /kʰ/
		Ψ	psi /ps/
		Ω	omega /ō/

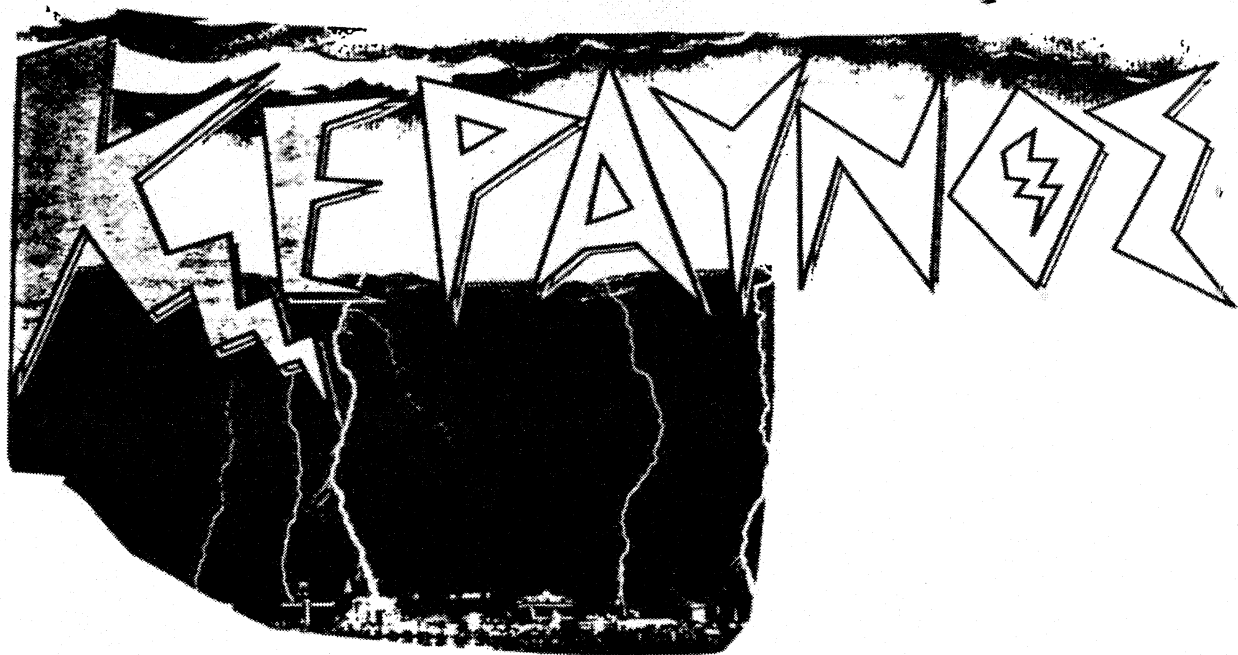
9) Τα σημεία της φοινικικής γραφής

10) Τα σημεία της ελληνικής και της φοινικικής γραφής με εμφανείς τις ομοιότητές τους

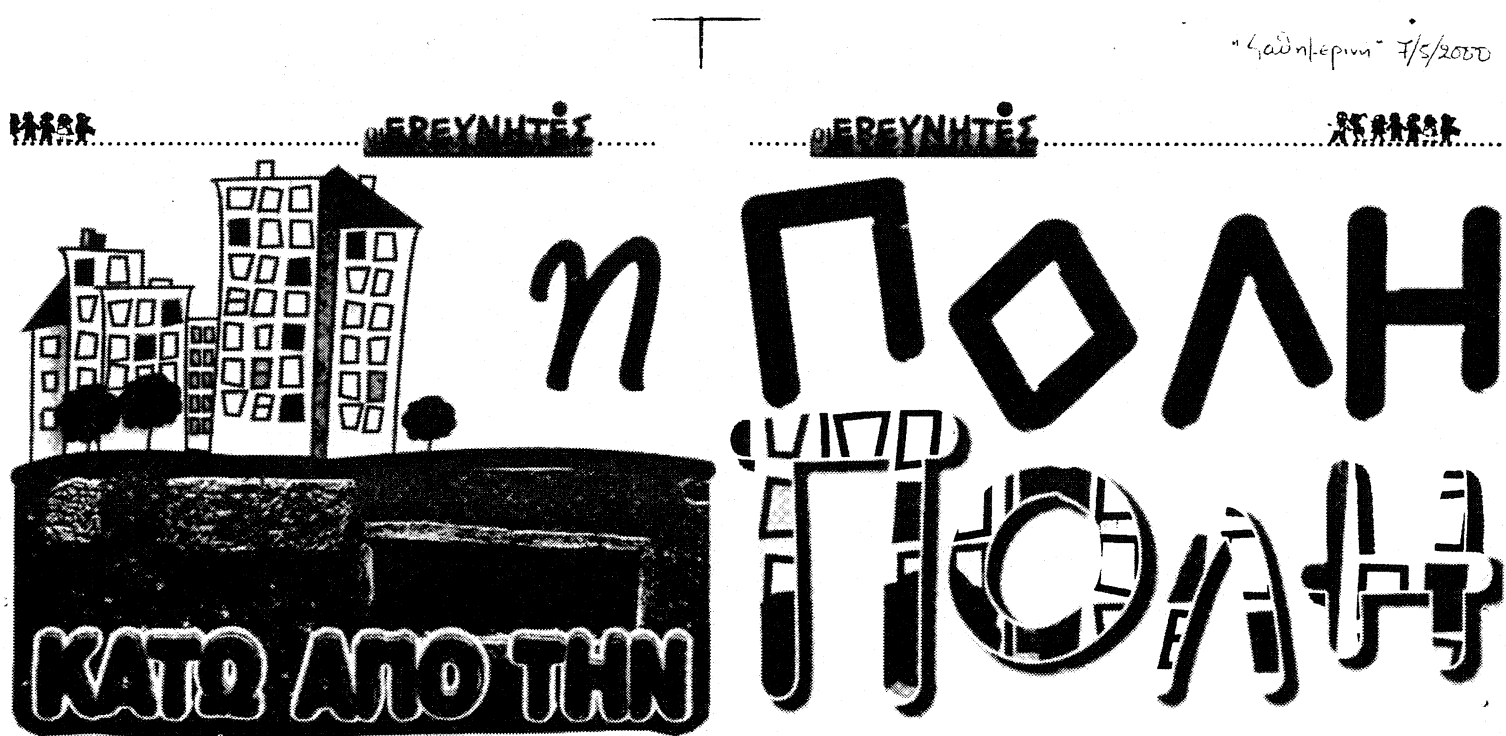


11) Πρώμο κείμενο σε ελληνικό αλφάβητο.

Οι νόμοι της Γόρτυνας



12) Η γραφή ως εικόνα.



13) "Καθημερινή", Ενθετο "Μικροί Ερευνητές", 7-5-2000

Π Παράρτημα. Απόσπασμα από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, Αρ. Φύλλου 1376, τ. Β' 18-10-2001, που αφορά τη διδασκαλία της γλώσσας.

ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ
ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΓΛΩΣΣΑΣ

Προφορική Επικοινωνία (ομιλία και ακρόαση)

Ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν	Περιεχόμενο / Ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες*	Θεμελιώδεις Έννοιες Διαθεματικής προσέγγισης
Στο χώρο του Νηπιαγωγείου θα πρέπει να διαμορφώνονται ποικίλες επικοινωνιακές καταστάσεις, ώστε τα παιδιά από την αρχή να ενθαρρύνονται να παίρνουν το λόγο για:		
να διηγούνται / αφηγούνται	Δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να διηγούνται εμπειρίες τους επιδιώκοντας να τηρούν τη διαδοχική σειρά των γεγονότων και να χρησιμοποιούν λέξεις όπως «πρώτα», «μετά», «ύστερα», «μετά από αυτό» κτλ. (Γλώσσα, Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος, Μουσική). Ενθαρρύνονται να αφηγούνται ένα παραμύθι. Παροτρύνονται να συσχετίζουν τις ιστορίες που ακούν με τη δική τους ζωή και με τις δικές τους εμπειρίες. Παροτρύνονται να συνθέτουν ιστορίες με ή χωρίς καθοδήγηση και περιορισμούς.	Διάσταση (χρόνος)
να περιγράφουν	Ενθαρρύνονται να παρατηρούν και να περιγράφουν γεγονότα, αντικείμενα και προσωπικές εμπειρίες (ενθαρρύνονται π.χ. να περιγράψουν σε άλλους πώς συγκεντρώνουν τα υλικά για καρτεπικόλληση (κολάζ) και πώς το κατασκευάζουν).	
να εξηγούν και να ερμηνεύουν	Παροτρύνονται να δίνουν εξηγήσεις για διάφορες επιλογές και προτιμήσεις τους και να αιτιολογούν απόψεις και πράξεις τους.	
να συμμετέχουν σε συζητήσεις και να χρησιμοποιούν στοιχειώδη επιχειρηματολογία	Δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να συνειδητοποιούν ότι σε κάθε συζήτηση οι συμμετέχοντες είναι διαδοχικά ομιλητές και ακροατές και επομένως παίρνουν το λόγο εκ περιτροπής. Ενθαρρύνονται στην ανάπτυξη μιας στοιχειώδους επιχειρηματολογίας ώστε να αιτιολογούν τις απόψεις τους και να μπορούν να πείθουν τους συνομιλητές τους. Μαθαίνουν να ακούν τους συνομιλητές τους, χωρίς να τους διακόπτουν, και να μιλούν την κατάλληλη στιγμή, αφού λάβουν υπόψη τους τι έχει προηγηθεί.	
να βελτιώνουν και να εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο	Ασκοούνται στο να χρησιμοποιούν εύστοχα λέξεις ή εκφράσεις που συνδέονται με ειδικές περιστάσεις, όπως ευχές, χαιρετισμούς κτλ. Εθίζονται να απομνημονεύουν και να απαγγέλλουν ποιήματα, να μαθαίνουν λαχνίσματα, ανίγματα, γλωσσοδέτες, να απομνημονεύουν μικρούς ρόλους στο πλαίσιο των παραστάσεων που θα παρουσιάσουν μέσα στην τάξη. Συνηθίζουν να αναπαράγουν εύστοχα τα λεκτικά σχήματα που συναντούν συχνά στα παραμύθια, όπως «ήταν μια φορά κι έναν καιρό ...», «και έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα» κτλ.	

* Οι δραστηριότητες με πλάγια γράμματα στη δεύτερη στήλη συσχετίζονται με τις θεμελιώδεις έννοιες της τρίτης στήλης και αναφέρονται στα αντίστοιχα προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων της παρένθεσης.

Οι οριζόντιες στήλες που παρουσιάζονται στα προγράμματα έχουν τεχνικό χαρακτήρα. Η αντιστοίχιση επιδιώξεων και περιεχομένου δεν έχει αποκλειστικό χαρακτήρα. Συχνά οι επιδιώξεις συνδέονται με δραστηριότητες που δεν παρουσιάζονται σε άμεση αντιστοίχιση.

	Ασκοούνται στο να κατανοούν απλές μορφές της μεταφορικής χρήσης των λέξεων (π.χ. να μπορούν να διακρίνουν την ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στις εκφράσεις «με τρώει η μύτη μου» και «τρώω το φαγητό μου») συμμετέχοντας σε παιχνίδια λέξεων.	
	Ασκοούνται στο να οργανώνουν το λόγο τους, συνδέοντας τις απλές προτάσεις μεταξύ τους με τις κατάλληλες συνδετικές λέξεις (και, για, ή, αλλά, επειδή κτλ.). <i>Ενθαρρύνονται να αναδιατυπώνουν φράσεις ή προτάσεις, χρησιμοποιώντας εναλλακτικά λέξεις με παρεμφερές νόημα (π.χ. ο άνεμος λυσομανούσε ή ο αέρας λυσομανούσε ή σφύριζε) ή αντίθετο νόημα (π.χ. ένα μεγάλο μπουκάλι γάλα ή ένα μικρό μπουκάλι γάλα) (Γλώσσα, Μελέτη Περιβάλλοντος, Μουσική).</i>	Ομοιότητα - Διαφορά
Να αποκτήσουν φωνολογική επίγνωση	Μέσα από τραγούδια, λαχνίσματα και ρίμες να συνειδητοποιήσουν σταδιακά το φωνημικό χαρακτήρα της γλώσσας και να διακρίνουν τα φωνήματα ως συστατικά των λέξεων.	

Ανάγνωση

Στο χώρο του Νηπιαγωγείου θα πρέπει να εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις ώστε τα παιδιά να έρχονται αβίαστα σε επαφή με διαφορετικές εκδοχές του γραπτού λόγου (βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες, επιγραφές κτλ.) και να τους δίνονται ευκαιρίες ώστε:		
να αναγνωρίζουν τις βασικές εκδοχές του γραπτού λόγου με βάση τα εξωτερικά – τυπογραφικά χαρακτηριστικά και το περιεχόμενο, να συνειδητοποιούν ότι οι διαφορετικές αυτές εκδοχές μεταφέρουν μηνύματα με διαφορετικό τρόπο και χρησιμοποιούνται για διάφορους λόγους	Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με εικονογραφημένα βιβλία και με περιοδικά, εφημερίδες, λεξικά, καθώς και με αφίσες, χάρτες, συσκευασίες προϊόντων που γνωρίζουν τα παιδιά (π.χ. κουτιά από γάλα, σακούλες από ζάχαρη ή αλεύρι, κουτιά από φάρμακα κτλ.) στα οποία εικόνες και κείμενο συμπλέκονται για να μεταφέρουν το μήνυμα. Στο πλαίσιο των ποικίλων δραστηριοτήτων, που αναπτύσσονται στο χώρο του Νηπιαγωγείου ενεργοποιούνται τα παιδιά στο να κάνουν υποθέσεις γύρω από το τι είναι γραμμένο σε καθένα από αυτά (Γλώσσα, Εικαστικά, Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος).	Επικοινωνία (πληροφορία)
να υιοθετούν βασικές συμβάσεις ανάγνωσης του αλφαριθμητικού συστήματος γραφής (π.χ. ότι διαβάζουμε από τα αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω, ότι τα βιβλία διαβάζονται από την αρχή προς το τέλος κ.λ.π.)	Τα παιδιά «ακούν» κείμενα από βιβλία που τους διαβάζει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος τους δείχνει με το δάχτυλο πού ακριβώς διαβάζει, διαβάζοντας σε κανονικό ρυθμό ανάγνωσης και χρωματίζοντας τη φωνή του ανάλογα με το περιεχόμενο του κειμένου. Το βιβλίο ή το έντυπο που διαβάζεται κάθε φορά είναι στραμμένο προς τα παιδιά ώστε να συνειδητοποιούν ότι αυτό που διαβάζεται είναι το κείμενο και όχι η εικόνα.	
να ακούν και να κατανοούν μία διήγηση, ένα κανόνα παιχνιδιού ή άλλα απλά κείμενα που κάποιος τους διαβάζει φωναχτά	Τα παιδιά ενθαρρύνονται να παρεμβαίνουν κατά την ανάγνωση του κειμένου, κάνοντας υποθέσεις για τη συνέχεια και το τέλος της ιστορίας, σχόλια για τους χαρακτήρες κ.λ.π.	

να μπορούν να διακρίνουν σ' ένα κείμενο που τους διαβάζεται τα διαλογικά από τα μη διαλογικά μέρη	Τα παιδιά αναγνωρίζουν τα διαλογικά μέρη σε κείμενα που τους διαβάζονται και επαναλαμβάνουν παρόμοιους διάλογους.	
να απομνημονεύουν πολύ μικρά κείμενα	Κείμενα που αρέσουν στα παιδιά διαβάζονται από τον εκπαιδευτικό κατ' επανάληψη, όταν τα παιδιά το ζητούν, πράγμα που συχνά οδηγεί αβίαστα στην απομνημόνευση. Τα έμμετρα κείμενα (π.χ. λαχνίσματα, ποιήματα) που έχουν ρίμες, παρηχήσεις και ομοιοκαταληξίες απομνημονεύονται εύκολα και βοηθούν τα παιδιά να συνειδητοποιούν, σταδιακά, στοιχεία της γλώσσας που συνδέονται με τον ιδιαίτερο και συλλαβικό χαρακτήρα της συμβάλλοντας έτσι στη φωνημική και συντακτική συνείδηση της γλώσσας. Τα παιδιά απομνημονεύουν επίσης μικρούς ρόλους, τους οποίους δραματοποιούν στο πλαίσιο σχολικών παραστάσεων.	
να αναγνωρίζουν οικείες λέξεις στο περιβάλλον και μέσα σε κείμενα.	Στο χώρο του Νηπιαγωγείου έχει διαμορφωθεί περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα γραπτού λόγου. Στη βιβλιοθήκη συγκεντρώνονται, εκτός από τα βιβλία, έντυπα διαφόρων ειδών, όπως περιοδικά, εφημερίδες, αφίσες. Στο μαγαζάκι π.χ. υπάρχουν συσκευασίες γνωστών στα παιδιά προϊόντων, επάνω στις οποίες υπάρχει γραπτός λόγος. Γραφή υπάρχει και στις συσκευασίες κάθε υλικού που χρησιμοποιούν τα παιδιά στο Νηπιαγωγείο όπως παιχνίδια, μαρκαδόροι κ.λ.π. Επίσης διαμορφώνονται πίνακες αναφοράς για ποικίλα θέματα, στους οποίους υπάρχει αντιστοιχία εικόνων και λέξεων. Οι πίνακες αυτοί επιτρέπουν στα παιδιά, χωρίς συστηματική διδασκαλία, να ανακαλύπτουν το νόημα ορισμένων λέξεων που συνδέονται με δραστηριότητες οι οποίες εκτυλίσσονται στην τάξη. (π.χ. τα ονόματα των παιδιών της τάξης είναι γραμμένα δίπλα στις φωτογραφίες τους, τα μέσα συγκοινωνίας αναγράφονται δίπλα στην αντίστοιχη εικόνα. Με τον ίδιο τρόπο παρουσιάζονται τα χρώματα, τα ζώα του σπιτιού, του αγρού ή του δάσους κτλ).	
	Για κάθε πίνακα αναφοράς υπάρχουν και αντιστοιχες καρτέλες, χωριστή καρτέλα για κάθε λέξη του πίνακα. Στις καρτέλες δεν υπάρχουν οι εικόνες. Τα παιδιά αναζητούν το νόημα της καρτέλας που θέλουν να διαβάσουν συγκρίνοντάς την με τις λέξεις του πίνακα αναφοράς. Όταν εντοπίσουν τη λέξη από την εικόνα που της αντιστοιχεί, κατανοούν και το νόημά της. (Γλώσσα, Μουσική, Μελέτη Περιβάλλοντος, Πληροφορική, Φυσική Αγωγή). Οι πίνακες αναφοράς αξιοποιούνται πάντα για την πραγματοποίηση ποικίλων δραστηριοτήτων όπως π.χ. για το παρουσιολόγιο, για διάφορα παιχνίδια, για την καταγραφή του καιρού της ημέρας κτλ.	Αλληλεπίδραση (εξάρτηση)
να παίρνουν πληροφορίες από διάφορες πηγές όπως αφίσες, ταινίες, σήματα, έργα τέχνης, στις οποίες συνυπάρχουν γραπτός λόγος και εικόνα.	Τα παιδιά, κατά τη διάρκεια εξόδων από το Νηπιαγωγείο, ενθαρρύνονται στο να προσπαθούν να αναγνωρίσουν κάποια ονόματα δρόμων ή ορισμένες από τις επιγραφές των καταστημάτων της γειτονιάς κλπ. (Γλώσσα, Μελέτη Περιβάλλοντος, Μουσική).	Επικοινωνία (κώδικας)
να «χρησιμοποιούν» τη βιβλιοθήκη της τάξης και να κάνουν συγκεκριμένες επιλογές βιβλίων, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους ή το θέμα με το οποίο απασχολούνται κάθε φορά.	Η βιβλιοθήκη του Νηπιαγωγείου οργανώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε τα παιδιά να είναι σε θέση να δανείζονται εικονογραφημένα βιβλία με παραμύθια λαϊκά και έντεχνα, μύθους, θρύλους, λαχνίσματα, ποιήματα, γλωσσοδέτες, μικρά θεατρικά, αλλά και εικονογραφημένα περιοδικά και λευκώματα καθώς και βιβλία ή έντυπα εγκυκλοπαιδικού χαρακτήρα που απευθύνονται στις μικρές ηλικίες και τα οποία μπορούν να τα επιστρέφουν στη θέση τους (για παράδειγμα τα βιβλία να τοποθετούνται έτσι, ώστε να φαίνεται ολόκληρη η μπροστινή τους όψη και πίσω από κάθε βιβλίο να είναι σταθερά τοποθετημένη η φωτοτυπία του εξωφύλλου του, πράγμα που αποτελεί σημείο αναφοράς για τα παιδιά και τους επιτρέπει, μέσα από συσχετισμούς, να επανατοποθετούν τα βιβλία που δανείζονται στην ορισμένη τους θέση).	
να εντοπίζουν τον τίτλο, το συγγραφέα και άλλα στοιχεία του βιβλίου	Πριν από την ανάγνωση ενός βιβλίου επισημαίνεται από τον εκπαιδευτικό ότι στο εξώφυλλο κάθε βιβλίου είναι γραμμένα σημαντικά στοιχεία (π.χ. ο τίτλος, ο συγγραφέας, ο εικονογράφος, ο εκδοτικός οίκος κ.ά.) και τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναγνωρίζουν	

	τις θέσεις αυτών των στοιχείων στο κάθε βιβλίο. Ακόμη ενθαρρύνονται να αντιληφθούν τη σελιδαρίθμηση, καθώς και τον ρόλο του πίνακα περιεχομένων όπου αυτός υπάρχει.	
να συνειδητοποιήσουν ότι ο γραπτός λόγος είναι αναπαράσταση της γλώσσας και η εικόνα είναι αναπαράσταση του κόσμου	Τα παιδιά προοδευτικά ενθαρρύνονται να συνειδητοποιήσουν πως ό,τι λέμε μπορούμε και να το γράψουμε. Επίσης, έχοντας συναντήσει κάποιες λέξεις αρκετές φορές (κατά την ανάγνωση βιβλίων ή στους πίνακες αναφοράς) και έχοντας μάθει μέσα από γλωσσικά παιχνίδια να διακρίνουν τα φωνήματα που δομούν τις λέξεις, αρχίζουν να τις αναγνωρίζουν και σιγά-σιγά μπορεί να είναι σε θέση να απομονώνουν ορισμένα γράμματα αλλά και να κάνουν συνδυασμούς αυτών των γραμμάτων προκειμένου να «διαβάσουν» άγνωστες λέξεις.	
να κατανοήσουν γενικά στοιχεία από τη σχέση προφορικού-γραπτού λόγου. να συνειδητοποιήσουν σταδιακά ότι στα φωνήματα της ομιλούμενης γλώσσας αντιστοιχούν γράμματα.	Ενθαρρύνονται να αναζητούν λύσεις, να συζητούν και να προβληματίζονται καθώς προσπαθούν να «διαβάσουν», χωρίς να διορθώνονται ή να τους επιβάλλεται η σωστή «ανάγνωση» κάθε φορά.	
να αναγνωρίζουν και να συγκρίνουν διαφορετικές μορφές του γραπτού λόγου, όπως π.χ. το χειρόγραφο και το έντυπο κείμενο, αλλά και την ελληνική και άλλες γραφές.	Στο γραπτό λόγο που υπάρχει γύρω μας (π.χ. στις συσκευασίες προϊόντων, στις επιγραφές καταστημάτων, στις γραφές πάνω στις ενδυμασίες τους κ.λ.π) τα παιδιά έρχονται σε επαφή και με το λατινικό αλφάβητο το οποίο σιγά σιγά και μέσα από παιχνίδια (π.χ. χωρίζονται σε ομάδες ανάλογα με τη «γραφή» κειμένου που κρατούν) αρχίζουν να το διαφοροποιούν από το ελληνικό.	

Γραφή και γραπτή έκφραση

<i>Η εργασία που συνδέεται με το γραπτό λόγο στο Νηπιαγωγείο θα πρέπει να δίνει στα παιδιά ευκαιρίες να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα που συνδέονται με το γιατί και το πώς γράφουμε, να αρχίσουν δηλαδή να συνειδητοποιούν την κοινωνική διάσταση του γραπτού λόγου ώστε:</i>		
να κατανοήσουν τη σημασία της γραφής ως μέσου επικοινωνίας, ανάπτυξης ιδεών, μεταφοράς πληροφοριών και ως πηγής ευχαρίστησης και απόλαυσης. Και σ' αυτό συμβάλλει η ενεργός συμμετοχή των παιδιών στη «δημιουργία» δικών τους κειμένων με υπαγόρευση στον εκπαιδευτικό.	Τα παιδιά, σε μικρές ομάδες, στο πλαίσιο ελκυστικών γι' αυτά δραστηριοτήτων, υπαγορεύουν στον εκπαιδευτικό κείμενα που τα διαμορφώνουν συλλογικά (π.χ. γράμματα, προσκλήσεις, καταλόγους, κανόνες παιχνιδιών, συνταγές, παραμύθια, ποιήματα κ.ά.).. (Γλώσσα, Μουσική, Εικαστικά, Δραματική Τέχνη, Μελέτη Περιβάλλοντος, Πληροφορική). Τα παιδιά ενθαρρύνονται να συζητούν για τις διαφοροποιήσεις του γραπτού λόγου από την εικόνα ως μέσου μεταφοράς μηνύματος (π.χ. επιλέγουν τον «καλύτερο» τρόπο έκφρασης ενός μηνύματος σε διαφορετικές περιστάσεις) (Γλώσσα, Μουσική, Μελέτη Περιβάλλοντος).	Αλληλεπίδραση (συνεργασία) Επικοινωνία Ομοιότητα-Διαφορά
Εξελικτικά, συνειδητοποιούν ότι τα κείμενα απευθύνονται σε συγκεκριμένους κάθε φορά αναγνώστες και μαθαίνουν να τα	Τα παιδιά ενθαρρύνονται να διορθώνουν και να αναθεωρούν κείμενα, χωρίς να τους επιβάλλεται η σωστή εκδοχή. Σ' αυτό το πλαίσιο ενθαρρύνονται να παίζουν με τη γλώσσα. (Γλώσσα, Εικαστικά, Μελέτη Περιβάλλοντος, Δραματική τέχνη).	Μεταβολή (εξέλιξη)

<p>βελτιώνουν ακούγοντας το αποτέλεσμα της διόρθωσης – υπαγόρευσης και αναθεωρώντας κατά περίπτωση τις επιλογές λεξιλογίου ή διατύπωσης.</p>		
<p>Τα παιδιά πρέπει να υποστηριχθούν στην προσπάθειά τους: να κρατούν ένα μολύβι, ένα στυλό διαρκείας, μία κιμωλία με τρόπο αποτελεσματικό και να μπορούν να τα χρησιμοποιούν παίρνοντας τη σωστή σωματική στάση.</p>		
<p>να γράφουν το όνομά τους στις εργασίες τους με κεφαλαία ή και πεζά γράμματα.</p>	<p>Στο χώρο του Νηπιαγωγείου υπάρχει «πίνακας αναφοράς» στον οποίο είναι γραμμένα τα ονόματα των παιδιών δίπλα στις φωτογραφίες τους. Τα παιδιά μπορούν να τον συμβουλευθούν προκειμένου να γράψουν το όνομά τους στις εργασίες τους, χωρίς όμως αυτό να επβάλλεται.</p>	
<p>να αντιγράφουν λέξεις που εξυπηρετούν λειτουργικές ανάγκες και ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους.</p>	<p>Τα παιδιά π.χ. ενθαρρύνονται να σημειώνουν, το όνομά τους ή τον τίτλο του βιβλίου που δανείστηκαν από τη βιβλιοθήκη, να γράφουν όπως μπορούν κάτω από τις ζωγραφιές τους, συμπληρώνοντας ή ερμηνεύοντας το νόημα της εικόνας και να εκφράζονται δημιουργώντας κάρτες με ευχές, προσκλήσεις ή καταλόγους από πράγματα που θα έπρεπε να θυμηθούν. Σε αυτή τους την προσπάθεια χρησιμοποιούν, αν θέλουν, τους πίνακες αναφοράς που είτε είναι αναρτημένοι στους τοίχους του Νηπιαγωγείου είτε αναρτώνται ανάλογα με τις αναπτυσσόμενες δραστηριότητες.</p>	
<p>να ενθαρρύνονται να γράφουν όπως μπορούν.</p>	<p>Το σημαντικό σ' αυτό το πλαίσιο είναι να συνειδητοποιούν τη χρησιμότητα του γραπτού λόγου και να αποκτούν κίνητρα για την κατάκτησή του. Ο εκπαιδευτικός αποδέχεται τα τυχόν λάθη που κάνουν τα παιδιά επιχειρώντας να γράψουν και τα αξιοποιεί στη μαθησιακή διαδικασία.</p>	

