

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

**ΘΕΜΑ: ΟΙ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ ΥΠΟ ΤΟ
ΠΡΙΣΜΑ ΤΟΥ ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ: Η ΣΥΜΒΟΛΗ
ΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ**

Διδακτορική διατριβή
της Ευθυμίας Γώτη

Επόπτης: Καθηγητής Κωνσταντίνος Δ. Ντίνας



Φλώρινα 2010

Διδακτορική Διατριβή
**ΟΙ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ ΥΠΟΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΟΥ
ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ: Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ**

της
Ευθυμίας Γώτη

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Κωνσταντίνος Ντίνας <i>Επόπτης</i>	Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Αργύρης Κυρίδης	Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Σωφρόνιος Χατζησαββίδης	Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Θεσσαλονίκης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή

Κωνσταντίνος Ντίνας	Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Αργύρης Κυρίδης	Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Σωφρόνιος Χατζησαββίδης	Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Θεσσαλονίκης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Αθανάσιος Αϊδίνης	Επίκουρος Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Σοφία Αναστασιάδου	Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Σταύρος Καμαρούδης	Επίκουρος Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Ειρήνη Σιβροπούλου	Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Υποστηρίχτηκε στη Φλώρινα στις 17 Σεπτεμβρίου 2010 και βαθμολογήθηκε
ομόφωνα «άριστα»

Πρόλογος

Τα τελευταία χρόνια στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών καινοτομιών και των συζητήσεων έχει βρεθεί η θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού, η οποία ήρθε να αντικαταστήσει την αναγνωστική ετοιμότητα. Ως εκ τούτου, στον διεθνή χώρο, έχει συντελεστεί σημαντική θεωρητική και ερευνητική πρόοδος ως προς τη μελέτη των στοιχείων που υποστηρίζουν την ανάπτυξή του.

Στην Ελλάδα σημαντική καμπή για την κατανόηση του αναδυόμενου γραμματισμού και των παραγόντων που τον υποστηρίζουν αποτέλεσε το ΔΕΠΠΣ (2003). Ωστόσο η διερεύνηση των δεξιοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού και η ανάπτυξη στρατηγικών προσέγγισής του υπολείπεται της διεθνούς έρευνας. Το αποτέλεσμα αυτής της έλλειψης ανακλάται στην αδυναμία των εκπαιδευτικών να υποστηρίζουν ένα πρόγραμμα γραμματισμού τόσο σε επίπεδο οικογένειας όσο και σε επίπεδο νηπιαγωγείου. Έτσι, το θέμα της παρούσας εργασίας αποτελεί μια προσπάθεια ολοκληρωμένης παρουσίασης των γλωσσικών δεξιοτήτων των νηπίων με στόχο την ενημέρωση των νηπιαγωγών για αποτελεσματικότερη "διδασκαλία". Εκτός από την υποβοήθηση του έργου των νηπιαγωγών, η εργασία προσφέρει πληροφορίες για τη σχέση των γλωσσικών δεξιοτήτων με τις πρακτικές γραμματισμού της οικογένειας. Στον αναγνώστη έγκειται να αξιολογήσει τη χρησιμότητα του εγχειρήματος.

Στο τέλος μιας πορείας —νομίζω ότι πάντα έτσι συμβαίνει— αναπολούμε το ξεκίνημα και νιώθουμε την ανάγκη να ευχαριστήσουμε τους ανθρώπους που συμπορεύτηκαν μαζί μας.

Η εργασία αυτή δεν θα είχε πραγματοποιηθεί ούτε θα έφθανε στην ολοκλήρωσή της και στην μορφή που έχει σήμερα δίχως την αμέριστη υποστήριξη, την ενθάρρυνση, τη διάθεση χρόνου, τις καίριες υποδείξεις και τους πολύτιμους προβληματισμούς που έθετε κάθε φορά κατά τις συζητήσεις μας ο επόπτης μου, ο καθηγητής κ. Κωνσταντίνος Δ. Ντίνας. Από τη θέση αυτή αισθάνομαι την ανάγκη να του εκφράσω από μέσης καρδιάς τις ευχαριστίες μου.

Ευχαριστώ, επίσης, τον καθηγητή κ. Αργύριο Κυρίδη για τις πολύτιμες συμβουλές του σε όλη τη διάρκεια της πορείας αυτής, τις σημαντικές υποδείξεις του στο μεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνας και τη συμβολή του στην επεξεργασία των δεδομένων.

Επιπλέον, ευχαριστώ τον καθηγητή του ΤΕΠΑΕ Α.Π.Θ. κ. Σωφρόνιο Χατζησαββίδη για την εμπιστοσύνη με την οποία με περιέβαλε κατά την εκπόνηση της διατριβής.

Θεωρώ υποχρέωσή μου να ευχαριστήσω θερμά την επίκουρη καθηγήτρια κ. Ειρήνη Σιβροπούλου για την καταλυτική βοήθεια που μου προσέφερε στο ξεκίνημα της διατριβής και για τη "μεγάλη" καρδιά της.

Ευχαριστώ, επίσης, την επίκουρη καθηγήτρια κ. Σοφία Αναστασιάδου για την συμβολή της στη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων και τις υποδείξεις της στην τελική απόδοσή τους.

Επίσης, εκφράζω τις ευχαριστίες μου στους κ. Σταύρο Καμαρούδη, επίκουρο καθηγητή και Αθανάσιο Αϊδίνη, επίσης επίκουρο καθηγητή, για τις πολύτιμες παρατηρήσεις και υποδείξεις τους κατά την υποστήριξη της διατριβής.

Ευχαριστώ την αναπληρώτρια καθηγήτρια κ. Αναστασία Αλευριάδου για την καθοδήγησή της σε ό,τι αφορούσε τη γνωστική περιοχή του εργαλείου συλλογής δεδομένων.

Οφείλω, επίσης, να ευχαριστήσω τις νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στην παρεμβατική εφαρμογή του προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας. Ιδιαίτερος, εκφράζονται ευχαριστίες προς την κ. Ευαγγελία Σωτηρίου για την πολύτιμη βοήθειά της στην αξιολόγηση των δοκιμασιών παραγωγής γραπτού λόγου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την αμέριστη υποστήριξη που μου προσέφερε με ιδιαίτερη αναφορά στον συνοδοιπόρο της ζωής μου. Τον ευχαριστώ θερμά για την υπομονή που επέδειξε παρά τη μακρόχρονη μοναξιά που βίωσε.

Περίληψη

Η εργασία αυτή παρουσιάζει τις γλωσσικές δεξιότητες των νηπίων υπό το πρίσμα του αναδυόμενου γραμματισμού. Αφετηρία του ερευνητικού μας ενδιαφέροντος αποτέλεσε η διαπίστωση —βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης— ότι η κατάκτηση των γλωσσικών δεξιοτήτων στην προσχολική ηλικία σχετίζεται δυναμικά με την αναγνωστική επιτυχία και επομένως τη μετέπειτα σχολική επιτυχία. Η ουσιώδης αυτή διαπίστωση μάς οδήγησε —εκτός από τη μελέτη των γλωσσικών δεξιοτήτων των νηπίων— στη διερεύνηση δύο σημαντικών πλαισίων που συντελούν στην καλλιέργειά τους: της οικογένειας και του νηπιαγωγείου.

Συγκεκριμένα, στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2007-08 επιχειρήθηκε α) η ανίχνευση των γλωσσικών δεξιοτήτων των νηπίων με ένα κριτήριο γλωσσικών δοκιμασιών και β) η καταγραφή του οικογενειακού γραμματισμού με ένα ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από τους γονείς. Στη συνέχεια, έγινε προσπάθεια να συσχετισθούν τα δεδομένα των γλωσσικών δεξιοτήτων με συνιστώσες του οικογενειακού γραμματισμού, για να διαπιστωθεί η επίδρασή του ως σημαντικού ή όχι παράγοντα στην ανάπτυξη αυτών.

Η ανάλυση των δεδομένων έφερε στο προσκήνιο το έλλειμμα δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού. Επίσης, η συσχέτιση των γλωσσικών δεξιοτήτων των νηπίων με τις πρακτικές του οικογενειακού γραμματισμού δεν ανέδειξε δυνατές σχέσεις. Αντιθέτως, η παρεμβατική εφαρμογή γλωσσικού προγράμματος επιβεβαίωσε τη σπουδαιότητα του νηπιαγωγείου ως κυρίαρχου παράγοντα ανάπτυξης του αναδυόμενου γραμματισμού.

Τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να χρησιμεύσουν στον σχεδιασμό ειδικότερων ερευνητικών προσεγγίσεων του αναδυόμενου γραμματισμού, στην ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των νηπιαγωγών ως προς την καλλιέργεια του αναδυόμενου γραμματισμού και στην υπογράμμιση του ρόλου των διδακτικών παρεμβάσεων στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των νηπίων.

Abstract

This study presents the language skills of the preschoolers under the view of the emergent literacy. The motive of our research interest was the fact, based to bibliographical review, that the language skills are relevant with the reading success and they are also the motive of children's written language production. Furthermore, the need of researching two significant settings of the language skills came up, those of the family and the preschool.

Specifically, in the research that took place during the school year 2007-2008, the scouting of the preschoolers' language skills was attempted with a mass of essays as well as that of the family literacy based on a questioner filled by the parents. After that, there was an effort to associate the facts of the language skills with the components of the family literacy in order to ascertain or to deactivate its effect as significant or insignificant element regarding their development.

The element analysis brought out the lack of the emergent literacy skills. Furthermore the relation of language skills and family literacy did not present high correlations. On the contrary, the interventional implementation of the language program brought out the significance of the preschool as an overbearing factor of the emergent literacy development.

The elements of the study can be used in the planning of special research approach of the emergent literacy, in the sensitization and information of the preschool teachers regarding the complex and the growth of the emergent literacy and also in underlining the role of the interventional programs in the development of preschoolers' language skills.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος	3
Περίληψη	5
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	7
1 ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ	11
1.1 Σχολικός γραμματισμός	14
1.2 Κοινωνικός γραμματισμός	16
2 ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ	20
2.1 Παραδοσιακές προσεγγίσεις του γραμματισμού	20
2.1.1 Η θεωρία της αναγνωστικής ετοιμότητας	20
2.1.1.1 Η αναγνωστική ετοιμότητα ως αποτέλεσμα νευρολογικής ωρίμανσης	22
2.1.1.2 Η αναγνωστική ετοιμότητα ως προϊόν εμπειρίας	23
2.2 Νεότερες προσεγγίσεις του γραμματισμού	26
2.2.1 Το ζήτημα της οριοθέτησης του αναδυόμενου γραμματισμού	27
2.2.2 Ανάλυση του όρου <i>αναδυόμενος</i>	31
2.2.3 Θεωρητική βάση του αναδυόμενου γραμματισμού	33
2.2.4 Βασικές αρχές του αναδυόμενου γραμματισμού	40
2.2.5 Ανάγνωση με βάση εμπειρικά δεδομένα	43
2.3 Περιεχόμενο του αναδυόμενου γραμματισμού	45
2.3.1 Διάρθρωση/δομικά στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού	46
2.3.1.1 Μοντέλο Mason & Stewart (1990)	46
2.3.1.2 Μοντέλο Whitehurst & Lonigan (1998)	47
2.3.1.3 Μοντέλο Sénéchal, LeFevre Smith-Chant και Colton (2001)	48
2.3.1.4 Μοντέλο Korat (2005)	49
2.4. Προφορικός λόγος (λεξιλόγιο, φωνολογικές δεξιότητες, κατανόηση)	52
2.4.1 Φωνολογική επίγνωση	56
2.4.2 Κατανόηση κειμένου	62
2.5 Γραπτός λόγος	70
2.5.1 Η έννοια της λέξης	77
2.5.1.1 Πώς αναπτύσσεται η έννοια της λέξης	78
2.5.1.2 Γιατί είναι σημαντική η κατάκτηση της έννοιας της λέξης	82
2.5.1.3 Πώς αξιολογείται	83
2.5.2 Γνώση γραμμάτων	83
2.5.2.1 Πώς αναπτύσσεται η αλφαβητική γνώση	84
2.5.2.2 Γιατί είναι σημαντική η αλφαβητική γνώση	86
2.5.2.3 Πώς αξιολογείται	89
2.5.3 Συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής	89
2.5.3.1 Τι πιστεύουν τα μικρά παιδιά για την ανάγνωση	92
2.5.3.2 Αξιολόγηση των συμπεριφορών ανάγνωσης και γραφής	94
2.5.3.2.1 Η αντίληψη του γραπτού λόγου/επίγνωση του γραπτού λόγου.	94
2.5.3.2.1.1 Πώς αναπτύσσεται η επίγνωση του γραπτού λόγου.	95
2.5.3.2.1.2 Γιατί είναι σημαντική η επίγνωση του γραπτού λόγου.	96
2.5.3.2.2 Συμβάσεις γραπτού λόγου.	97
2.5.3.2.2.1 Συγγραφέας.	98
2.5.3.2.2.2 Φορά της ανάγνωσης.	98
2.5.3.2.2.3 Σημεία στίξης.	98
2.5.3.2.3 Πώς αναπτύσσονται οι συμβάσεις του γραπτού λόγου.	100
2.5.3.2.4 Γιατί είναι σημαντική η γνώση των συμβάσεων του γραπτού λόγου.	102
2.5.3.2.5 Πώς αξιολογείται η γνώση των συμβάσεων του γραπτού λόγου.	103

2.5.4 Περιβάλλον γραπτός λόγος	103
2.5.4.1 Πώς αναπτύσσεται ο περιβάλλον γραπτός λόγος	105
2.5.4.2 Γιατί είναι σημαντική η γνώση του περιβάλλοντος γραπτού λόγου	108
2.5.4.3 Πώς αξιολογείται	109
2.5.5 Εργαλεία γραμματισμού/ Γνώση και λειτουργία εντύπων	110
2.5.6 Ποιόν γραμματισμού	111
2.6 Γραφή	111
2.6.1 Θεωρητικό υπόβαθρο της γραφής	114
2.6.2 Πώς αναπτύσσεται η γραφή	116
2.6.2.1 Ζωγραφική και γραφή	119
2.6.2.2 Επινοημένη γραφή	121
2.6.2.3 Διδασκαλία της γραφής και νηπιαγωγείο	123
2.6.2.4 Διόρθωση γραπτών δειγμάτων	126
2.6.3 Γιατί θεωρείται η γραφή σημαντική στο νηπιαγωγείο	127
2.6.4 Πώς αξιολογείται η γραφή	130
2.6.5 Κείμενο και Κειμενικά είδη	132
2.6.5.1 Κειμενικά είδη & Εκπαίδευση	134
2.6.5.2.Κειμενικά είδη & προσχολική εκπαίδευση	136
2.6.5.2.1 Κύριο όνομα	138
3 ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ: ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	143
3.1 Ανάπτυξη δεξιοτήτων αναδύμενου γραμματισμού και οικογένεια	143
3.1.1 Θεωρητικό υπόβαθρο ανάπτυξης οικογενειακού γραμματισμού	144
3.1.2 Πρακτικές οικογενειακού γραμματισμού	147
3.2 Ανάπτυξη δεξιοτήτων αναδύμενου γραμματισμού και νηπιαγωγείο	151
3.2.1 Θεωρητικό πλαίσιο	154
3.2.2 Προώθηση του γραμματισμού στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου	155
3.2.3 Προϋποθέσεις προώθησης του γραμματισμού	157
3.2.4 Παράγοντες διαφοροποίησης επιπέδων γραμματισμού	159
3.3 Παρεμβατική Εφαρμογή	160
3.3.1 Περιεχόμενο παρεμβατικών προγραμμάτων γραμματισμού	162
3.3.2 Στρατηγικές ανάπτυξης αναδύμενου γραμματισμού	164
3.3.2.1 Η ανάγνωση βιβλίων/ιστοριών στα προγράμματα γραμματισμού	164
3.3.3 Στρατηγικές ανάγνωσης	165
3.3.3.1 Συμμετοχική ανάγνωση	166
3.3.3.2 Αλληλεπιδραστική συμμετοχική ανάγνωση	168
3.3.3.3 Ατομική ανάγνωση	168
3.3.3.4 Διαλογική ανάγνωση	168
3.3.3.5 Καθοδηγούμενη ανάγνωση	170
3.3.3.6 Συνεργατική ανάγνωση	171
3.3.4 Στρατηγικές γραφής	171
3.3.4.1 Συμμετοχική γραφή	172
3.3.4.2 Αλληλεπιδραστική γραφή	173
3.3.4.3 Καθοδηγούμενη γραφή	173
3.3.4.4 Αναφορά γραπτής γλώσσας	174
4 ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΜΑΣ	177
4.1 Προβληματική της έρευνας	177
4.2 Αναγκαιότητα/ σκοπιμότητα της έρευνας	178
4.3 Η αξία της εργασίας	178
5 ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	180
5.1 Μεταφράζοντας τη θεωρία σε πρακτικές	180
5.2 Περιγραφή επιλεγμένων λύσεων	180

5.2.1 Πρόγραμμα μεγαλόφωνης αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης	180
5.2.2 Πρόγραμμα κατανόησης κειμένων	181
5.2.3 Πρόγραμμα φωνολογικής επίγνωσης και γνώσης του αλφάβητου	182
5.2.4 Πρόγραμμα γραφής	184
6 Ο ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	185
6.1 Υποθέσεις	185
7 Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	187
7.1 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας	187
7.2 Όργανα μέτρησης	188
7.2.1 Ερωτηματολόγιο γονέων	188
7.2.2 Κριτήριο γλωσσικών δεξιοτήτων	189
7.2.2.1 Λεξιλόγιο	191
7.2.2.2 Συμπλήρωση προτάσεων	191
7.2.2.3 Αφηγηματικό πλαίσιο	191
7.2.2.4 Δοκιμασία φωνολογικής επίγνωσης	192
7.2.2.4.1 Συλλαβική κατάτμηση	193
7.2.2.4.2 Απάλειψη αρχικής συλλαβής	193
7.2.2.4.3 Απάλειψη αρχικού φωνήματος	194
7.2.2.4.4 Φωνημική κατάτμηση	195
7.2.2.4.5 Αναγνώριση ομοιοκαταληξίας	195
7.2.2.5 Δοκιμασία έννοιας της λέξης	196
7.2.2.5.1 Μεταγλωσσική έννοια τη λέξης	196
7.2.2.5.2 Η έννοια του κενού	197
7.2.2.5.3 Η λέξη ως μονάδα του γραπτού λόγου	197
7.2.2.5.4 Ψευδολέξεις	198
7.2.2.5.5 Σύνθετες λέξεις	198
7.2.2.6 Κριτήριο γνώσης γραμμάτων	198
7.2.2.7 Συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής	199
7.2.2.7.1 Δοκιμασία επίγνωσης γραπτού λόγου	199
7.2.2.7.2 Συμβάσεις γραπτού λόγου	199
7.2.2.7.3 Ανάγνωση λογότυπων	200
7.2.2.7.4 Γνώση και λειτουργία εντύπων	201
7.2.2.7.5 Ποιόν ανάγνωσης	201
7.2.2.8 Δοκιμασία παραγωγής γραπτού λόγου	202
7.2.2.8.1 Γραφή ονόματος	202
7.2.2.8.2 Διαφήμιση	203
7.2.2.8.3 Πρόσκληση	203
7.2.2.8.4 Επικεφαλίδα	203
7.3 Διαδικασία της έρευνας	204
7.4 Στατιστική Ανάλυση	205
8 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	207
8.1 Προφίλ Δείγματος Γονέων	207
8.2 Προφίλ Δείγματος Νηπίων	209
8.3 Ιδιότητες του Κριτηρίου	209
8.3.1. Αξιοπιστία	209
8.3.2. Εγκυρότητα	214
8.4 Αποτύπωση οικογενειακού γραμματισμού	221
8.5 Ανίχνευση γλωσσικών δεξιοτήτων	229
8.6 Σχέση γλωσσικών δεξιοτήτων και οικογενειακού γραμματισμού	249
8.7 Αποτελέσματα παρέμβασης	251
8.7.1 Προφορικός λόγος	252

8.7.2 Φωνολογική επίγνωση	254
8.7.3 Κατανόηση κειμένου	257
8.7.4 Γραπτός λόγος	259
8.7.4.1 Η έννοια της λέξης	259
8.7.4.2 Γνώση Γραμμάτων	261
8.7.4.3 Συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής	263
8.7.4.3.1 Τεχνική γλώσσα της ανάγνωσης.	264
8.7.4.3.2 Αναγνώριση τίτλων.	265
8.7.4.3.3. Περιβάλλον γραπτός λόγος /Ανάγνωση λογότυπων.	267
8.7.4.3.4 Εργαλεία γραμματισμού/ Γνώση και λειτουργία εντύπων.	269
8.7.4.3.5 Ποιόν ανάγνωσης (Διάκριση γραφής και άλλων συστημάτων).	271
8.7.4.3.6 Υλικά γραφής.	272
8.7.4.3.7 Σημεία στίξης.	274
8.7.4.4 Παραγωγή γραπτού λόγου	275
9 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	279
9.1 Ανίχνευση γλωσσικών δεξιοτήτων	280
9.2 Σχέση γλωσσικών δεξιοτήτων και οικογενειακού γραμματισμού	287
9.3 Παρεμβατική εφαρμογή	291
9.4 Περιορισμοί	306
10 ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΙ;	307
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	313
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	374

1 ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Ο όρος *γραμματισμός*, ένας σχετικά νέος όρος στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, άρχισε να εμφανίζεται στις αρχές της δεκαετίας του 1980 και συνδέθηκε με τον παλαιότερο σε χρήση όρο *αλφαβητισμό*, ο οποίος προσδιόριζε ως στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας την ανάγνωση και τη γραφή. Σήμερα ο γραμματισμός περικλείει και κυρίως διευρύνει την έννοια του αλφαβητισμού (Μητσκοπούλου 2001). Αποτελεί μετάφραση του διεθνώς καθιερωμένου όρου *literacy*, που στην ελληνική βιβλιογραφία αποδίδεται ως *αλφαβητισμός* (Χατζηγεωργίου 2006), *γραμματισμός* (Παπούλια-Τζελέπη 2000), *εγγραμματοσύνη* (Ong 1997) ή *εγγραμματισμός* (Αϊδίνης & Κωστούλη 2001, Τσελφές 2004, Οδηγός Νηπιαγωγού 2006, Ματσαγγούρας 2007).

Σύμφωνα με τον ορισμό της Αυστραλιανής Πολιτικής για τη Γλώσσα και το Γραμματισμό (Australian Language and Literacy Policy 1991), ο γραμματισμός αφορά *"στην ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να χρησιμοποιεί τη γραπτή γλώσσα καθώς και να γράφει κατάλληλα σε μία ποικιλία συμφραζομένων. Συντελεί στην ανάπτυξη της γνώσης και της κατανόησης, στην επίτευξη της προσωπικής ανάπτυξης και στην αποτελεσματική λειτουργία στην κοινωνία μας και περιλαμβάνει την αναγνώριση των αριθμών και των βασικών μαθηματικών σημείων και συμβόλων στα κείμενα. Ακόμη περιλαμβάνει την ενσωμάτωση της ομιλίας, της ακρόασης και της κριτικής σκέψης στην ανάγνωση και στη γραφή. Τέλος, ο αποτελεσματικός γραμματισμός έχει ουσιαστικούς στόχους, είναι ελαστικός και δυναμικός και συνεχίζει να αναπτύσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου"* (DEET 1991).

Για τους Harste, Woodward & Burke (1981) *"γραμματισμός είναι η ικανότητα του υποκειμένου να οργανώνει το σύνθετο πλέγμα των σημειωτικών συστημάτων που λειτουργούν σε μια περίπτωση γραπτής επικοινωνίας"*.

Ο Gee (1993: 262) υποστηρίζει ότι *"ο γραμματισμός αφορά στον έλεγχο των χρήσεων της γλώσσας, προφορικών ή γραπτών ή και των δύο"*.

Οι Barton & Hamilton (1998) θεωρούν ότι *"ο γραμματισμός ως θεσμός ενυπάρχει στην αλληλεπίδραση των ανθρώπων και ως ανθρώπινη δραστηριότητα τοποθετείται μεταξύ σκέψης- κειμένου"*.

Σε παρεμφερείς ορισμούς ο γραμματισμός ορίζεται ως η *"ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί στον κόσμο του γραπτού λόγου με τη διπλή όψη της ανάγνωσης και της γραφής"* (Παπούλια & Τάφα 2004:13), κατακτήσεις εξαιρετικά πολύτιμες για

τον άνθρωπο. Επίσης ο όρος αναφέρεται α) στη δυνατότητα του ατόμου να "λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς και σε μη γλωσσικά κείμενα όπως εικόνες, χάρτες, σχεδιαγράμματα κ.λπ." (Μητσικοπούλου 2001:209), β) "στην ικανότητα να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου, να είναι σε θέση να παράγει μια γκάμα ειδών λόγου και, γενικά, να ελέγχει τη ζωή και το περιβάλλον του διά του γραπτού λόγου" (Χατζησαββίδης 2002:139).

Με την οριοθέτηση του γραμματισμού τίθεται το ερώτημα: ποιες είναι οι δεξιότητες και ικανότητες που πρέπει να έχουν αναπτύξει τα μέλη μιας κοινωνίας για να θεωρηθούν *εγγράμματα*; Δηλαδή, ποιο είναι το *βασικό* επίπεδο γραμματισμού που πρέπει να έχουν κατακτήσει, για να ανταποκρίνονται στις εκάστοτε κοινωνικές απαιτήσεις; Η απάντηση δεν είναι ούτε απλή ούτε μία και μοναδική, μιας και ο γραμματισμός ως κατεξοχήν κοινωνικός θεσμός με πολλαπλές πολιτισμικές, ιστορικές, κοινωνικές και ιστορικές πλευρές (Ong 1997) μπορεί να μεταβάλλεται αναλόγως των κοινωνικών απαιτήσεων, της ιστορικής στιγμής και των περιστάσεων επικοινωνίας (Μητσικοπούλου 2001).

Ο γραμματισμός ως κοινωνική πρακτική επιδρά με ιδεολογίες και θεσμούς, και διαμορφώνει ή/και διαμορφώνεται από εδραιωμένες ιδεολογικές θέσεις ρητές ή υπόρρητες (Baynham 2002:17). Ορίζει ευκαιρίες στη διαδρομή των ανθρώπων και θέτει ιδεολογικά ζητήματα για τα είδη γραμματισμού που απαιτεί μια κοινωνία από τα μέλη της και που προσφέρονται από το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα. Ειδικότερα, η κατάκτηση του χειρισμού του γραπτού κώδικα με τη μορφή της ανάγνωσης και της γραπτής παραγωγής κειμένων έχει κεφαλαιώδη σημασία (σε εγγράμματα κοινωνίες) για την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου και σηματοδοτεί την πλήρη συμμετοχή του στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Το επίπεδο του ατομικού γραμματισμού επιτρέπει ή αποκλείει κάποιον από την επιτυχία, τόσο στην επαγγελματική και κοινωνική, όσο και στην προσωπική ζωή. Ο γραμματισμός, δηλαδή, λειτουργεί ως ένας ισχυρός ταξινομητής ανθρώπων (Baynham 2002). Στις κοινωνίες γραφής τα άτομα που δεν έχουν αποκτήσει την πρωταρχική ικανότητα να γράφουν, να διαβάζουν και να κάνουν στοιχειώδεις αριθμητικές πράξεις μειονεκτούν αισθητά έναντι των υπολοίπων, με αποτέλεσμα ο *αλφαριθμητισμός* να αποτελεί κριτήριο κοινωνικού στιγματισμού και να *λειτουργεί ως μέσο κατάταξης, διαφοροποίησης και διαβάθμισης των ανθρώπων* (Baynham 2002:17). Παλαιότερα, όταν η εκπαίδευση δεν

ήταν υποχρεωτική, ο αλφαριθμητισμός δεν θεωρούνταν φυσικό δικαίωμα του ανθρώπου και αποτελούσε προνόμιο των "ολίγων" και ικανών. Συνεπώς, οι λιγότερο ικανοί και οι γυναίκες αποτελούσαν το σώμα των *αναλφαβήτων* (πβ. Πόρποδας 2002), που αντιμετώπιζε δυσκολίες στην καθημερινότητά του, όπως στην προσέγγιση πληροφοριών και στη διεκπεραίωση και επίλυση απλών προβλημάτων (Βάμβουκας 1992). Έτσι, βίωνε την περιθωριοποίηση και απαξίωση για τον εαυτό του και την ψυχολογική του ισορροπία με αποδέκτες όχι μόνο τον ίδιο αλλά και τους άλλους (πβ. Κουτσουράκη 2006). Σήμερα, στις μεταβιομηχανικές και τεχνολογικά ανεπτυγμένες κοινωνίες, ο γραμματισμός αποτελεί α) θεσμοθετημένο δικαίωμα όλων των πολιτών, επομένως υποχρέωση της πολιτείας, και β) βασική επιδίωξη κάθε εκπαιδευτικού συστήματος (πβ. Πόρποδας 2002).

Η κατάκτηση του γραμματισμού μέχρι ενός βαθμού επιτελείται με τρόπο φυσικό, μέσα από καθημερινές δραστηριότητες επικοινωνίας στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου. Με την καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας το άτομο επικοινωνεί με άλλα πρόσωπα κάτω από διάφορες κοινωνικές συνθήκες χρησιμοποιώντας διαφορετικά είδη λόγου και τύπους "κειμένων". Η δυναμική της φυσικήςφοράς των πραγμάτων οδηγεί στην καλλιέργεια του γραμματισμού του ατόμου μέχρι ενός σημείου, το οποίο όμως δεν αποδεικνύεται επαρκές για την αντιμετώπιση των μετέπειτα αναγκών του. Η πολυσχιδής επικοινωνία, η ανάπτυξη της πληροφορικής επικοινωνίας με την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων, οι απαιτήσεις στην αγορά εργασίας και η αδυναμία του φυσικού τρόπου μάθησης να καταστήσει όλα τα άτομα ικανά να αξιοποιούν πρακτικές γραμματισμού, επιβάλλουν την παροχή συστηματικής εκπαίδευσης και μεθοδευμένης παρέμβασης του σχολείου (Ματσαγγούρας 2007, Hasan 2006).

Η μελέτη και ο τρόπος προσέγγισης του γραμματισμού διαφοροποιούνται στη βάση δύο διακριτών απόψεων. Η πρώτη είναι γνωστή ως *λειτουργικός γραμματισμός*, όπου η έννοια του γραμματισμού οριοθετείται από τις επικοινωνιακές ανάγκες των μελών μιας κοινωνίας (Δενδρινού 2001). Ο *λειτουργικός γραμματισμός* αναφέρεται στην κατάκτηση επαρκών δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής που υποστηρίζουν τη συμμετοχή του ατόμου σε δραστηριότητες της κοινότητας, όπως να διαβάζει και να γράφει ανταποκρινόμενο στις απαιτήσεις της οικογένειας, της δουλειάς του, της κοινωνίας του (Stubbs 1980). Σκοπός της εκπαίδευσης είναι η επίτευξη των κοινωνικών στόχων (Μητσικοπούλου 2001) και ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων τα οποία να ανταποκρίνονται στις επικοινωνιακές δυνατότητες που θα

πρέπει να αναπτύξουν οι εκπαιδευόμενοι (Δενδρινού 2001). Η δεύτερη άποψη είναι αυτή του *κριτικού γραμματισμού*, ο οποίος "*στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των πολιτών στις λειτουργίες των κυρίαρχων μορφών γραμματισμού καθώς και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης απέναντί τους*" (Μητσικοπούλου 2001:212). Επισημαίνεται ο ιδεολογικός χαρακτήρας των πρακτικών του γραμματισμού οι οποίες συνδέονται με διάφορες μορφές και δομές της εξουσίας. Σκοπός της εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση πολιτών που "*θα ρωτούν, θα αμφισβητούν, θα ερευνούν και θα θέλουν να φωτίσουν την ίδια τη ζωή τους*" (Δενδρινού 2001:219). Οι προαναφερόμενες απόψεις δίνουν έμφαση στην επίτευξη των κοινωνικών στόχων ενώ διαφοροποιούνται στο γεγονός ότι η κατεύθυνση της λειτουργικής προσέγγισης του γραμματισμού στερείται τη διάσταση της κριτικής επίγνωσης και αυτογνωσίας (Baynham 2002:20).

Με δεδομένο, λοιπόν, ότι βασική επιδίωξη του σχολείου είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν το επίπεδο και τα είδη γραμματισμού που απαιτεί η κοινωνία για το παρόν και το μέλλον τους, η διδασκαλία του γραμματισμού πρέπει να επιδιώκει την υλοποίηση μιας γλωσσικής αγωγής η οποία θα καλύπτει τις ανάγκες που προαναφέρθηκαν. Είναι γνωστό ότι, ενώ η γλώσσα κατακτάται με φυσικό και αβίαστο τρόπο και μάλιστα σε πολύ μικρή ηλικία, με το γραμματισμό δεν παρατηρείται η ίδια φυσική τάση. Η απόκτηση του γραμματισμού απαιτεί μεθοδευμένη διδασκαλία η οποία υπαγορεύεται από α) τη διαμεσολάβηση του γραπτού κώδικα, τον οποίο το παιδί πρέπει να κατακτήσει για να κωδικοποιεί και αποκωδικοποιεί το γραπτό λόγο, και β) το γεγονός ότι οι πρακτικές χρήσης της γλώσσας δεν αποτελούν πάντα κομμάτι του γλωσσικού περιβάλλοντος των παιδιών (Ματσαγγούρας 2007). Βασικός επομένως στόχος του σχολείου πρέπει να είναι η ανάπτυξη του *σχολικού* και του *κοινωνικού γραμματισμού*, δηλαδή των ειδών του γραμματισμού που θεωρούνται απαραίτητα ώστε τα παιδιά να βιώνουν τη σχολική επιτυχία (πβ. Μητσικοπούλου 2001).

1.1 Σχολικός γραμματισμός

Ο *σχολικός γραμματισμός* έχει παραδοσιακά συνδεθεί με τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής και ορίζεται ως η ικανότητα των παιδιών να διαβάζουν και να γράφουν διαφορετικά είδη κειμένων μέσα από τη διαδικασία της αποκωδικοποίησης, της ερμηνείας, της κριτικής ανάλυσης και της παραγωγής κειμένων διαφόρων ειδών και τύπων που οικοδομούν τη σχολική γνώση. Ακόμη, ο σχολικός γραμματισμός αναφέρεται στην ανάπτυξη γνωσιακών και διανοητικών

δεξιοτήτων, όπως η καλλιέργεια της λογικής και κριτικής σκέψης, η ικανότητα διαχείρισης αφηρημένων εννοιών και υποθετικών ερωτήσεων, καθώς και στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Μητσικοπούλου 2001, Ματσαγούρας 2007).

Προϋπόθεση του σχολικού γραμματισμού είναι οι διάφορες γλωσσικές, μεταγλωσσικές και μεταγνωστικές δεξιότητες που αφορούν στα κειμενικά είδη και στην κειμενική πολυτροπικότητα. Επίσης, το σχολείο χρησιμοποιεί ένα σύνολο λεξικογραμματικών και υφολογικών χαρακτηριστικών του λόγου που σχετίζονται μεταξύ τους και αποτελούν τη δομή της γλώσσας (Χατζησαββίδης 2002). Οι γλωσσικές, μεταγλωσσικές και μεταγνωστικές γνώσεις και δεξιότητες βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν ότι η γλώσσα επιτελεί επικοινωνιακές λειτουργίες σε ένα πολιτισμικό, κοινωνικό και ιδεολογικό πλαίσιο (Ματσαγούρας 2007).

Για να διασφαλιστούν οι προαναφερόμενες δεξιότητες και γνώσεις του σχολικού γραμματισμού, είναι αναγκαίο όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως κοινωνικο-πολιτισμικής προέλευσης, να έλθουν σε επαφή με ποικίλης μορφής κείμενα και σε αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας με συστηματική διδασκαλία. Η σχολική εκπαίδευση συχνά δε βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν τις γνώσεις και δεξιότητες αυτές και για το λόγο αυτό, όπως υποστηρίζουν αρκετοί ερευνητές, το σχολικό σύστημα, αντί να αμβλύνει τις κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές μεταξύ παιδιών από προνομιούχες και μη οικογένειες, συντελεί στην αναπαραγωγή τους (πβ. Μητσικοπούλου 2001).

Η δυναμική του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος και η σύνδεσή τους με τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία έχει προβληθεί από ένα αρκετά μεγάλο αριθμό ερευνητών, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι τα παιδιά που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα χρησιμοποιούν έναν *περιορισμένο* κώδικα επικοινωνίας, με αποτέλεσμα να μη έχουν αναπτύξει τις γνώσεις και δεξιότητες που απαιτεί ο σχολικός γραμματισμός, ο οποίος υιοθετεί τον *επεξεργασμένο* γλωσσικό κώδικα επικοινωνίας (Bernstein 1971-1975, Dickinson 1994). Η υπόθεση του Bernstein, ο οποίος εισήγαγε τις έννοιες του *επεξεργασμένου* και *περιορισμένου* κώδικα, ότι παιδιά διαφορετικών κοινωνικών τάξεων έρχονται στο σχολείο με διαφορετικούς γλωσσικούς πόρους παραγωγής νοήματος, έχει αναδειχθεί από διάφορα ερευνητικά δεδομένα (Hasan 1989, Hasan & Cloran 1990). Ο παράγοντας γλώσσα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά το σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων, όπου ο κώδικας που χρησιμοποιείται και κυρίως διδάσκεται είναι ο *επεξεργασμένος*, δηλαδή ο κώδικας των μεσαίων και ανωτέρων τάξεων. Με δεδομένη

τη χρήση του επεξεργασμένου κώδικα στο σχολείο, τα παιδιά των κατώτερων τάξεων έρχονται στο σχολείο με περιορισμένο κώδικα, γεγονός που αιτιολογεί μία ενδεχόμενη σχολική αποτυχία. Αυτό θα μπορούσε να ξεπεραστεί, αν η γλωσσική εκπαίδευση απέδιδε αξία στη γλώσσα που οι μαθητές φέρνουν στο σχολείο και την αντιμετώπιζε ως σημείο αφετηρίας για την εκπαίδευσή τους και όχι ως δεδομένο που χρειάζεται αλλαγή ή εξάλειψη (Corson 1988).

Το περιεχόμενο του σχολικού γραμματισμού διαφοροποιείται και μεταβάλλεται καθώς οι κοινωνικές απαιτήσεις αλλάζουν μορφή και περιεχόμενο με ταχείς ρυθμούς. Γι' αυτό είναι αναγκαίο το σχολείο α) να προσαρμοστεί στις νέες κοινωνικές απαιτήσεις και β) να συμπαρασύρει την προσαρμογή των ανθρώπων όλων των ηλικιών στη διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία. Αντίστοιχα παραδείγματα αποτελούν η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών, όπου επιβάλλεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού στις νέες τεχνολογίες, και η διά βίου εκπαίδευση, μια πραγματικότητα πλέον στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο (Μητσικοπούλου 2001). Αναλυτικότερα, στόχος της εισαγωγής των νέων τεχνολογιών πρέπει να είναι η ανάπτυξη εξειδικευμένων δεξιοτήτων γραμματισμού που απαιτούνται στη χρήση της τεχνολογίας και η αξιοποίησή τους στην καλλιέργεια του σχολικού γραμματισμού, ενώ βασική επιδίωξη της δια βίου εκπαίδευσης πρέπει να είναι η διασφάλιση της δυνατότητας προσαρμογής του ατόμου στις νέες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται από το κοινωνικό περιβάλλον και κυρίως το σχολικό περιβάλλον. Άλλωστε, η διά βίου εκπαίδευση αποτελεί μια διαφορετική αντίληψη της μάθησης, σύμφωνα με την οποία δε υπάρχουν αφετηρίες και τερματικοί σταθμοί στην μαθησιακή διαδικασία και βρίσκει έκφραση και πραγμάτωση στο πλαίσιο νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στόχο την ανάπτυξη του σχολικού γραμματισμού.

1.2 Κοινωνικός γραμματισμός

Ο *κοινωνικός γραμματισμός* αναφέρεται στη δυνατότητα των πολιτών μιας κοινωνίας να παράγουν, να ερμηνεύουν και να κατανοούν διάφορους κειμενικούς τύπους και είδη λόγου, να εξοικειώνονται με τους τρόπους γραφής, να προσεγγίζουν κριτικά και να διακινούν τα κείμενα αυτά, με στόχο την επαγγελματική και κοινωνική τους εξέλιξη. Τα μέλη των σύγχρονων κοινωνιών επικοινωνούν μεταξύ τους, έρχονται σε επαφή με διαφορετικά είδη κειμένων και αναπτύσσουν πρακτικές γραμματισμού, έτσι ώστε να λειτουργούν αποτελεσματικά στο κοινωνικό περιβάλλον (Baynham 2002), με στόχο την ατομική και κοινωνική επιτυχία. Με τον τρόπο αυτό

διαμορφώνεται η κοινωνική ταυτότητα που αποτελεί την *οδό ελευθερίας* του ατόμου στην κατανόηση διαφόρων ειδών λόγου και κειμενικών ειδών (Μητσικοπούλου 2001).

Η συγγραφή, η κατανόηση και η ανάγνωση ενός κειμένου διαμορφώνονται μέσα από κοινωνικές και ιστορικές διαδικασίες που σχετίζονται με την πρόσβαση του ατόμου σε διαφοροποιημένο κοινωνικά περιβάλλον στο οποίο θα συναντήσει συγκεκριμένου τύπου κείμενα. Η παραγωγή και επεξεργασία κάθε γραπτού κειμένου συνιστά μια κοινωνικά σηματοδοτούμενη διαδικασία η οποία απηχεί και υποδηλώνει τις αξίες και τις πρακτικές μιας πολιτισμικής κοινότητας στις οποίες εκπαιδεύονται τα μέλη μιας κοινωνίας. Για την παραγωγή των διαφόρων τύπων λόγου και κειμενικών ειδών προϋποτίθεται εξοικείωση με το συγκεκριμένο είδος και γνώση των τρόπων παραγωγής και προσέγγισης αυτών. Το παραγόμενο κείμενο, για να κατανοηθεί, πρέπει να σχετισθεί με το πλαίσιο επικοινωνίας.

Ειδικότερα, η συγγραφή του κειμένου απαιτεί κάποιας μορφής τεχνογνωσία και προϋποθέτει τη χρήση κάποιων υλικών όπως χαρτιά, μολύβια, επεξεργαστή κειμένων. Δεν είναι μια απλή διαδικασία μεταβίβασης πληροφοριών, αλλά μια περίπλοκη διαδικασία στην οποία εμπλέκονται κοινωνικές δομές, μορφές εξουσίας, κοινωνική τάξη, το φύλο κ.λπ. (Hasan & Williams 1996, Gee 1996). Για την κατανόηση των κειμένων απαιτούνται διαφορετικές τεχνικές "ανάγνωσης" και συνυπολογισμός του συγκεκριμένου τους πλαισίου (Μητσικοπούλου 2001). Η κατανόηση επηρεάζεται από την πρόσβαση του ατόμου σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα, στα οποία επικρατούν συγκεκριμένου τύπου κειμενικά είδη. Για παράδειγμα, τα μέλη μιας κοινωνίας δε μπορούν να κατανοήσουν τον *επιστημονικό λόγο*, εάν δε γνωρίζουν χαρακτηριστικά αυτού του είδους λόγου όπως τη σαφήνεια, την τεκμηρίωση της άποψης με έγκυρα επιστημονικά δεδομένα, την ορολογία και την ακρίβεια στη διατύπωση (Αυδή 2006). Επίσης, η κατανόηση του *θεωρητικού λόγου*, μιας *μορφής λόγιου λόγου* που αναφέρεται σε φιλοσοφικές και θεολογικές έννοιες, διέπεται από κανόνες και προϋποθέτει γνώσεις για το συγκεκριμένο ύφος. Τέλος, ένα ακόμη παράδειγμα αποτελεί ο *ακαδημαϊκός λόγος*, (Al-Kahtany 1996) ο οποίος αναφέρεται στις δεξιότητες επικοινωνίας που απαιτείται να αναπτύξουν οι φοιτητές, για να ανταπεξέλθουν στις πανεπιστημιακές τους υποχρεώσεις και να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους. Το πρόγραμμα εκπαίδευσης των φοιτητών στον ακαδημαϊκό λόγο μπορεί να απαρτίζεται από ανάλυση διαφόρων ακαδημαϊκών κειμενικών ειδών και από τη διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων που χαρακτηρίζουν τον ακαδημαϊκό λόγο,

όπως η χρήση μετοχών, παθητικής φωνής κ.λπ. (Halliday & Martin 1993). Η διαδικασία της κατανόησης επιτελείται κατά το μεγαλύτερο μέρος στο σχολικό περιβάλλον, επηρεάζεται όμως καθοριστικά από τις κειμενικές εμπειρίες των παιδιών στο οικογενειακό περιβάλλον κατά την προσχολική ηλικία και στο πλαίσιο των *γεγονότων γραμματισμού*¹ (literacy events). Ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί σε ένα συγκεκριμένο γεγονός γραμματισμού: τη συμμετοχική ανάγνωση ιστοριών γονιών-παιδιών (Κωστούλη 2000).

Όπως η συγγραφή και η κατανόηση ενός κειμένου, έτσι και η ανάγνωσή του είναι αποτέλεσμα μιας δυναμικής κοινωνικής διαδικασίας. Αυτό αποτυπώνεται και στον ορισμό του Freire "*η ανάγνωση του κόσμου προηγείται της ανάγνωσης της λέξης*" (Freire 1987). Εδώ, χρησιμοποιείται ο όρος "ανάγνωση" κατά ένα πρωτότυπο τρόπο, θεωρώντας ότι η ανάγνωση δεν είναι *απλώς αποκωδικοποίηση των τυπωμένων σημείων αλλά και ερμηνεία*. Κυριολεκτικά τονίζεται ο κριτικός χαρακτήρας της ανάγνωσης, ο ενεργητικός ρόλος του αναγνώστη, και εμπλέκεται η προηγούμενη γνώση του αναγνώστη για τον κόσμο (Baynham 2002).

Επομένως, η θεώρηση του κοινωνικού γραμματισμού δεν ακολουθεί την παραδοσιακή άποψη ότι αποτελεί μια γνωστική διαδικασία, μέρη της οποίας είναι αποκλειστικά η ανάγνωση και η γραφή, αλλά υποστηρίζει την ύπαρξη ποικίλων μορφών γραμματισμού που σχετίζονται με διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, τα οποία αναπτύσσονται σε ποικίλους κοινωνικούς θεσμούς (π.χ. οικογένεια, σχολείο) και συντελούν στη διαμόρφωση κοινωνικών ταυτοτήτων.

Συνοψίζοντας, η ανάπτυξη της θεωρίας του γραμματισμού είχε ως αποτέλεσμα τη μετατόπιση του παιδαγωγικού ενδιαφέροντος από τη γλώσσα ως αντικείμενο γνώσης, στη γλώσσα ως μέσο για την κατάκτηση της γνώσης (Δενδρινού 2001). Αρκετές από τις εκπαιδευτικές προτάσεις έχουν κοινή αναφορά στη θέση της Σχολής της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας, η οποία συνδέεται με το όνομα του M.A.K. Halliday (1990). Οι θεωρητικές απόψεις του σημαντικού αυτού γλωσσολόγου διαγράφουν τη συστηματική σχέση κειμένου, γλωσσικού συστήματος και κοινωνικής περιστασης. Πάνω στη γνώση αυτή καλείται η εκπαίδευση να

¹ Ως γεγονός γραμματισμού (literacy event) θεωρείται κάθε περιστατικό λόγου (speech event) ή γλωσσικό περιστατικό (language event) που έχει στόχο τη διαπραγμάτευση του γραπτού κειμένου με την εμπλοκή και αλληλεπίδραση δύο ή περισσότερων ανθρώπων (Κωστούλη 2000, Neuman & Roskos 1997, Teale & Sulzby 1989, Anderson, Teale & Estrada 1980).

οικοδομήσει τη γλωσσική αγωγή των παιδιών, ώστε να χειρίζονται κοινωνικές έννοιες και κειμενικά είδη μέσα από το σύνολο του σχολικού προγράμματος και με στόχο την άρση των κοινωνικών ανισοτήτων, καλείται δηλαδή να αναπτύξει τον κοινωνικό γραμματισμό. Παράλληλα όμως καλείται να αναπτύξει και τον σχολικό γραμματισμό, που είναι απαραίτητος ώστε να αποδίδουν τα παιδιά επιτυχώς στις υποχρεώσεις τους και στους στόχους που περιλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

2 ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Δεν υπάρχει τίποτε που να προτρέπει να στερήσουμε τα πεντάχρονα παιδιά από τις μορφές του γραπτού λόγου με τη δικαιολογία ότι είναι ανώριμα
Clay 1967:24

2.0 Με την έννοια του γραμματισμού συνδέεται στενά και η έννοια της *ανάδυσης του γραμματισμού*. Η ξεχωριστή αυτή θεώρηση του γραμματισμού, η οποία αναφέρεται στον πλούτο της γλώσσας που πολλά παιδιά προσχολικής ηλικίας κατέχουν πριν αρχίσουν να διαβάζουν (Van Kleeck 1995), έθεσε σε νέες βάσεις τη σχέση του παιδιού με το γραπτό λόγο (Harste, Woodward & Burke 1981, Ferreiro & Teberosky 1982, Teale & Sulzby 1986) και επηρέασε τα προγράμματα γλωσσικής εκπαίδευσης των παιδιών. Ο αναδυόμενος γραμματισμός μπορεί να κατανοηθεί καλύτερα, εάν ιστορικά μελετηθεί η επεξεργασία της ανάγνωσης και της γραφής μέσα από τους τομείς της ανάπτυξης και της εκπαίδευσης. Στο πεδίο της εκπαίδευσης επικράτησαν δύο κυρίαρχες, αντιθετικές, απόψεις για τη μάθηση και ιδιαίτερα για τη μάθηση της ανάγνωσης. Οι δύο αυτές απόψεις οι οποίες αναφέρονται ως *αναγνωστική ετοιμότητα* και *αναδυόμενος γραμματισμός*, παρουσιάζουν ανόμοιες αντιλήψεις για την κατάκτηση του γραμματισμού και προτείνουν διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις. Η ανασκόπηση των δύο αυτών προσεγγίσεων βασίζεται στην αμερικανική εκπαίδευση, αλλά παρόμοιες τάσεις που αφορούν στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών εμφανίζονται σε πολλές χώρες του κόσμου (Teale & Sulzby 1986, Τάφα 2001).

2.1 Παραδοσιακές προσεγγίσεις του γραμματισμού

Κατά τα τρία πρώτα τέταρτα του 20^{ού} αιώνα στην εκπαιδευτική κοινότητα επικράτησαν παραδοσιακές απόψεις στη μελέτη της ανάγνωσης και της γραφής. Σύμφωνα με τις απόψεις αυτές τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αφενός δεν είχαν γνώσεις για τη φύση και τη λειτουργία του γραπτού λόγου και αφετέρου το σημείο έναρξης κατάκτησής του ήταν η εισαγωγή τους στο τυπικό σχολικό περιβάλλον. Οι απόψεις αυτές βρήκαν έκφραση στη θεωρία της αναγνωστικής ετοιμότητας (*reading readiness*).

2.1.1 Η θεωρία της αναγνωστικής ετοιμότητας

Ο όρος *ετοιμότητα* (*readiness*) αναφέρθηκε για πρώτη φορά το 1925 στο Εικοστό Τέταρτο Ετήσιο Βιβλίο της Εθνικής Επιτροπής για τη Μελέτη της

Εκπαίδευσης (Twenty-fourth Year Book of the National Society for the Study of Education) στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (Downing & Thackray 1975:12-13). Στο βιβλίο αυτό, το οποίο επηρέασε τη σκέψη των ερευνητών που ασχολούνται με τη μελέτη της ανάγνωσης και της γραφής των μικρών παιδιών πριν φοιτήσουν στο δημοτικό σχολείο, αναφέρονται οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την αναγνωστική ετοιμότητα και προτείνονται μέθοδοι επίλυσης των προβλημάτων τα οποία σχετίζονται με αυτήν.

Μία από τις βασικές αντιλήψεις των θεωρητικών σχετικά με την ικανότητα χειρισμού του γραπτού λόγου από τα παιδιά αποτελεί η ύπαρξη ενός σταδίου στη ζωή τους κατά το οποίο είναι ώριμα και επομένως έτοιμα από άποψη φυσιολογική, συναισθηματική και νοητική να διδαχθούν ανάγνωση και γραφή.

Σύμφωνα με τη θεωρία της αναγνωστικής ετοιμότητας τα παιδιά έπρεπε να κατακτήσουν πολλές δεξιότητες και συμπεριφορές πριν αποκτήσουν την ικανότητα της ανάγνωσης και της γραφής. Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου αναφερόταν ως πρωταρχική διαδικασία, ενώ η ανάπτυξη του γραπτού λόγου ως δευτερεύουσα διαδικασία, με κυρίαρχη την αντίληψη ότι κάθε περιοχή αναπτύσσεται ανεξάρτητα (Slegers 1996). Πριν από αυτή την ηλικία, κάθε διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής και κάθε εμπλοκή του παιδιού σε δραστηριότητες γραπτού λόγου κρινόταν μάταιη και επιπλέον από πολλούς θεωρούνταν ότι έχει αρνητικές επιπτώσεις (Rog 2001). Οι εκπαιδευτικοί —και εν προκειμένω οι νηπιαγωγοί²— όφειλαν να εμπλέκουν τα παιδιά σε *προαναγνωστικές* και *προγραφικές* δραστηριότητες και παιχνίδια με σκοπό να τα βοηθήσουν να φτάσουν στο στάδιο *ετοιμότητας*. Η αντίληψη αυτή ήταν κυρίαρχη σε ολόκληρη την Ευρώπη, με ηλικία ετοιμότητας τα 6,5 χρόνια, ενώ στην Ελλάδα ηλικία ετοιμότητας μέχρι πρόσφατα θεωρούνταν τα 5,5 χρόνια και τώρα τα 6 (Μπασλής 1998).

Έτσι, από την αρχή οι θεωρητικοί της αναγνωστικής ετοιμότητας κινούνταν σε δύο διαφορετικές κατευθύνσεις: μια ομάδα ερευνητών θεωρεί ότι η αναγνωστική ετοιμότητα είναι αποτέλεσμα νευρολογικής ωρίμανσης και μια άλλη υποστηρίζει ότι οι κατάλληλες εμπειρίες μπορούν να επιταχύνουν την ετοιμότητα (Teale & Sulsky 1986).

² Στη μελέτη αυτή γίνεται χρήση του θηλυκού η νηπιαγωγός, καθώς στην πλειονότητά του ο κλάδος συνίσταται από γυναίκες.

2.1.1.1 Η αναγνωστική ετοιμότητα ως αποτέλεσμα νευρολογικής ωρίμανσης

Από την προσπάθεια να προσδιοριστεί η αναγνωστική ετοιμότητα ως αποτέλεσμα νευρολογικής ωρίμανσης προκύπτει ότι τη χρονική περίοδο 1920-1950 οι ιδέες του Arnold Gesell επηρέασαν έντονα τις έρευνες που αφορούσαν στην ανάπτυξη του παιδιού και στις εφαρμογές των θεωριών ανάπτυξης στην εκπαίδευση, καθώς και τα δημοφιλή βιβλία της ανατροφής του παιδιού. Σύμφωνα με τον Gesell, ο οποίος θεωρούσε την ανάπτυξη αποτέλεσμα της ωρίμανσης (Gesell 1925, 1928, 1940, όπως αναφέρεται στο Teale & Sulzby 1986), η ανάπτυξη των κινητικών και των γνωστικών δεξιοτήτων είναι αποτέλεσμα νευρολογικής ωρίμανσης με συμπεριφορές οι οποίες ξεδιπλώνονται αυτόματα σε ένα συγκεκριμένο σημείο της ανάπτυξης. Τα δεδομένα της κινητικής ανάπτυξης των παιδιών γενικεύτηκαν από τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης σε σχέση με το αρχικό πλαίσιο, για να υποστηριχτεί η θεωρία ωρίμανσης της γνωστικής ανάπτυξης. Η άποψη αυτή, ότι η ωριμότητα θεωρούνταν ουσιαστικός παράγοντας στην εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής, ήταν κυρίαρχη εκείνη την περίοδο τόσο στους ακαδημαϊκούς κύκλους όσο και στο γενικό πληθυσμό.

Η εφαρμογή αυτής της αντίληψης της αναγνωστικής ετοιμότητας στην εκπαιδευτική πρακτική εκφραζόταν με την καθυστέρηση της διδασκαλίας της ανάγνωσης ώσπου το παιδί να φθάσει στη διανοητική ηλικία των εξήμισι ετών, οπότε θεωρούνταν ότι καθίσταται αναπτυξιακά και αναγνωστικά έτοιμο. Η πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου αποτελούσε τον *μαγικό* χρόνο κατά τον οποίο τα μικρά παιδιά μπορούσαν να χρησιμοποιούν τα αναγνωστικά βιβλία και να διδάσκονται την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου (Gibson 1989). Η συγκεκριμένη αντίληψη με τη θέση "*ανάβαλε και περίμενε*" επιβεβαιώθηκε από τη μελέτη των Mabel Vogel Morphett & Carleton Washburne (Morphett & Washburne 1931, όπως αναφέρεται στους Teale & Sulzby 1986) και επηρέασε καταφανώς τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Η έρευνα των Morphett & Washburne, "*φυσική*" για το 1930, υιοθετήθηκε από την εκπαιδευτική κοινότητα, η οποία φάνηκε περισσότερο από πρόθυμη να δεχθεί την αντίληψη της ωρίμανσης ως μια πιο ανθρωπιστική και λογική ερμηνεία της μάθησης (Teale & Sulzby 1986, Κουτσοράκη 2006) και οδήγησε σε ένα πλήθος μεθόδων διδασκαλίας της ανάγνωσης. Παρά το γεγονός ότι τα εξήμισι χρόνια ως όριο-ορόσημο διανοητικής ηλικίας σήμερα θεωρείται "*μύθος*" (Betts 1946, όπως αναφέρεται στους Teale & Sulzby 1986), ο προσανατολισμός στη *νευρολογική*

ωρίμανση, διανοητική ηλικία και αναμονή διδασκαλίας επικράτησε για τέσσερις δεκαετίες (Teale & Sulzby 1986).

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο της περιόδου αυτής ήταν ότι στην εκπαιδευτική κοινότητα κυριάρχησε η διαδικασία της *μέτρησης* και της *δοκιμασίας*. Μια σειρά δοκιμασιών αναγνωστικής ετοιμότητας κατασκευάστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν με σκοπό: α) την αξιολόγηση της διανοητικής ωριμότητας των παιδιών για τη διδασκαλία της ανάγνωσης, και β) τη διάγνωση δυσκολιών με στόχο την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων. Μια προσεκτικότερη ανάγνωση των δοκιμασιών αποκαλύπτει ότι δεν σχεδιάστηκαν απλώς για να παρέχουν ένα συνολικό σκορ ετοιμότητας του παιδιού ή διαπίστωσης της έλλειψής του, αλλά συμπεριελάμβαναν ένα πλήθος επιμέρους δοκιμασιών οι οποίες αποσκοπούσαν στην αξιολόγηση δεξιοτήτων, όπως στην ανάπτυξη λεξιλογίου, στην αντίληψη γραμμάτων και αριθμών, στην ικανότητα ακουστικής και οπτικής διάκρισης κ.λπ. (Κουτσουράκη 2006, Teale & Sulzby 1986, Τάφα 2001). Έτσι κατά τις δεκαετίες '20, '30 και '40 η σκέψη που κυριαρχούσε στο σχολείο ήταν ότι η αναγνωστική ετοιμότητα μπορούσε να διδαχθεί (Teale & Sulzby 1986) και να μετρηθεί.

2.1.1.2 Η αναγνωστική ετοιμότητα ως προϊόν εμπειρίας

Η μετατόπιση από τη θέση ότι η αναγνωστική ετοιμότητα είναι αποτέλεσμα της ωρίμανσης προς την άποψη ότι είναι αποτέλεσμα εμπειρίας συντελέστηκε τις δεκαετίες του '50 και του '60. Παρότι στη βιβλιογραφία υπάρχουν απομεινάρια της αντίληψης της *ωρίμανσης*, στα βιβλία και στην αρθρογραφία κυριαρχεί πλέον η άποψη για τη συνεισφορά των εμπειριών και των περιβαλλοντικών επιρροών (Durkin 1968:48). Εκτός από την αυξανόμενη εμπιστοσύνη στις δοκιμασίες αναγνωστικής ετοιμότητας και στα σχολικά εγχειρίδια, αρκετοί παράγοντες συνεισέφεραν στη μετατόπιση προς την κατεύθυνση αυτή. Στις Ηνωμένες Πολιτείες η εκτόξευση του Sputnik το 1957 είχε σημαντική επίδραση στην εκπαίδευση. Το γεγονός ότι οι Σοβιετικοί κατάφεραν πρώτοι να επιτύχουν το τεχνολογικό κατόρθωμα/επίτευγμα να θέσουν σε τροχιά το δορυφόρο ξεσήκωσε θύελλα ερωτημάτων για την αποτελεσματικότητα της αμερικάνικης εκπαίδευσης. Οι αποφάσεις τους αφορούσαν στη μεταλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων προς τα αυστηρότερα με την απαίτηση έναρξης της διδασκαλίας όσο το δυνατό νωρίτερα (Teale & Sulzby 1986).

Ένας ακόμη σημαντικός λόγος ο οποίος ευνόησε την επικράτηση της *άποψης των εμπειριών* ήταν η αυξανόμενη έρευνα σχετικά με τα μικρά παιδιά. Η έρευνα

—κυρίως των ψυχολόγων, η οποία ήταν πλατιά διαδεδομένη το 1960, απέδειξε ότι τα μικρά παιδιά γνωρίζουν περισσότερα από ό,τι οι ίδιοι πίστευαν και ότι μπορούν να κατακτήσουν πολλές δεξιότητες. Οι σημαντικότερες έρευνες του Bloom (1964) για την εξέλιξη του ανθρώπου υπογράμμισαν τον κρίσιμο ρόλο της ηλικίας αυτής υποδεικνύοντας ότι το μεγαλύτερο μέρος της διανοητικής ανάπτυξης συντελείται πριν από την ηλικία των 5 χρόνων.

Αξιοσημείωτη επίσης ώθηση δόθηκε από την κυκλοφορία του βιβλίου του Bruner (1960) *The Process of Education (Η διαδικασία της Εκπαίδευσης)*, στο οποίο αναδεικνύεται η δυνατότητα και η δυναμική της πρώιμης μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, εάν προστεθούν οι κοινωνικές αλλαγές και οι απαιτήσεις ίσων ευκαιριών μάθησης, γίνεται αντιληπτό ότι ο εκπαιδευτικός κόσμος δεν είχε πια θεωρητικά και πρακτικά ερείσματα για εμμονή στην αντίληψη της αναγνωστικής ετοιμότητας ως νευρολογικής ωρίμανσης. Η άποψη αυτή παραχωρεί τη θέση της στην αναγνώριση του ρόλου των εμπειριών και των περιβαλλοντικών επιδράσεων και συνεπώς στην ανάγκη ανάπτυξης παρεμβατικών προγραμμάτων. Έτσι την τάση της ωρίμανσης διαδέχθηκε το μοντέλο της άμεσης διδασκαλίας σε ένα προκαθορισμένο αναλυτικό πρόγραμμα για μικρά παιδιά (Teale & Sulzby 1986). Η επίδραση της άμεσης διδασκαλίας αποτυπώθηκε στη συγκρότηση δομημένων προγραμμάτων με σκοπό την ετοιμότητα σε διάφορες δεξιότητες (McMahon, Richmond & Reeves- Kazelskis 1998). Αυτά τα προγράμματα (π.χ. προγράμματα του Head Start όπως Direct Instruction System for Teaching Arithmetic and Reading =DISTAR model) αναπτύχθηκαν δίνοντας έμφαση στη σημασία των περιβαλλοντικών παραγόντων νωρίς στη ζωή του παιδιού έτσι ώστε η καλλιέργεια της ανάγνωσης να διευκολυνθεί. Γενικότερα, τα προγράμματα συμπεριλάμβαναν δραστηριότητες ακουστικής διάκρισης και ακουστικής μνήμης, οπτικής διάκρισης και οπτικής μνήμης, γνώσης γραμμάτων και ήχων, αναγνώρισης λέξεων καθώς επίσης και γενικές δεξιότητες (Teale & Sulzby 1986). Απαραίτητες προϋποθέσεις για να μάθουν τα παιδιά να γράφουν και να διαβάζουν ήταν να έχουν φθάσει σε ένα συγκεκριμένο στάδιο νοητικής ανάπτυξης και να έχουν αναπτύξει ορισμένες δεξιότητες, όπως οπτικοκινητικό συντονισμό, οπτική και ακουστική αντίληψη, αναγνώριση των σχημάτων και των γραμμάτων κ.ά. (Παπούλια- Τζελέπη & Τάφα 2004).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι βασικές θέσεις της αναγνωστικής ετοιμότητας "*μιας καλής έννοιας η οποία εφαρμόστηκε με κακό τρόπο*" (Teale & Sulzby (1986: xiv) είναι οι εξής:

- Η ηλικία των 6 ή 6,5 χρονών είναι η κατάλληλη ηλικία εκμάθησης της ανάγνωσης (McMahon, Richmond & Reeves- Kazelskis 1998, Κουτσουράκη 2006).

- Η διδασκαλία της ανάγνωσης αρχίζει μόνο εφόσον τα παιδιά έχουν κατακτήσει μια σειρά βασικών προαπαιτούμενων δεξιοτήτων οι οποίες παρέχουν ασφαλή πρόβλεψη στην επιτυχία της ανάγνωσης (Teale & Sulzby 1986, Παπούλια –Τζελέπη 2001, Κουτσουράκη 2006).

- Στη διδακτική πρακτική δίνεται βαρύτητα στη διδασκαλία της ανάγνωσης και υπονοείται ότι η γραπτή έκφραση και οι άλλες όψεις της γραφής (εκτός από τη γραφή γραμμάτων ή την αντιγραφή) πρέπει να καθυστερήσουν ώσπου να κατακτηθεί η ανάγνωση (Teale & Sulzby 1986, Παπούλια –Τζελέπη 2001, Κουτσουράκη 2006).

- Η διδασκαλία της ανάγνωσης επικεντρώνεται στην τυπική όψη της ανάγνωσης, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι λειτουργικές της χρήσεις. Συνίσταται από σειροθετημένες δεξιότητες, οι οποίες δηλώνουν ότι ακολουθεί λογικά, διαδοχικά και δομημένα στάδια (Teale & Sulzby 1986, Reid, Hresko & Hammill 1989, Παπούλια –Τζελέπη 2001, Κουτσουράκη 2006). Η πρόοδος των παιδιών μέσα σε αυτήν την ιεραρχημένη πορεία παρακολουθείται περιοδικά με τυπικά τεστ (Teale & Sulzby 1986, Παπούλια –Τζελέπη 2001).

Συνεπώς η *αναγνωστική ετοιμότητα* οριοθετείται ως το στάδιο κατά το οποίο το παιδί μαθαίνει να διαβάσει εύκολα και αποδοτικά ως απόρροια της ωριμότητας, των εμπειριών του και του συνδυασμού αυτών των δύο (Downing & Thackray 1975).

Οι βασικές αδυναμίες της προσέγγισης αυτής είναι οι εξής:

- Οι ερευνητές δεν έχουν προσφέρει ολοκληρωμένες προτάσεις προγραμμάτων για την προετοιμασία της μάθησης του παιδιού,

- Οι ερευνητές θεωρούν ότι τα παιδιά πρέπει να είναι έτοιμα για το σχολείο και ότι τα σταθμισμένα τεστ είναι μια πραγματική μέτρηση που σχετίζεται με την επιτυχία του παιδιού στην ανάγνωση και στη γραφή. Σύμφωνα με τα νέα ερευνητικά δεδομένα αμφισβητείται ότι τα σταθμισμένα τεστ αντικατοπτρίζουν επακριβώς την πρόοδο του παιδιού (Slegers 1996),

- Η δημιουργία διαχωριστικών γραμμών μεταξύ των αναγνωστικών συμπεριφορών του παιδιού στο δημοτικό σχολείο και των

συμπεριφορών στο νηπιαγωγείο, οι οποίες πλέον θεωρούνται πραγματικές αναγνώσεις (Μουζάκη 2006),

- Τα προγράμματα αναγνωστικής ετοιμότητας στηρίζονταν στην άποψη ότι η ανάγνωση αποτελεί μια οπτικοαντιληπτική διαδικασία συσχέτισης των γραπτών συμβόλων με τους ήχους τους, ανάλυση όμως από την οπτική του ενήλικα παρά του παιδιού (Τάφα 2001), και

- Αγνοείται η εμπειρία των παιδιών, η οποία προϋπάρχει της συστηματικής διδασκαλίας, και το ενδιαφέρον εστιάζεται στη λογικά οργανωμένη διαδικασία της επίσημης διδασκαλίας (Teale & Sulzby 1986, Παπούλια –Τζελέπη 2001).

2.2 Νεότερες προσεγγίσεις του γραμματισμού

Τη δεκαετία του '80 υπήρξε μια θεμελιώδης αλλαγή στην αντίληψη των επιστημόνων για το πώς μαθαίνουν τα παιδιά ανάγνωση και γραφή και η θεωρία της αναγνωστικής ετοιμότητας αντικαταστάθηκε από τον *αναδυόμενο γραμματισμό* (emergent literacy), προσέγγιση που συνάδει με τα πρόσφατα πορίσματα των ερευνών (Παπούλια-Τζελέπη 2001). Ειδικότερα, η φιλοσοφική βάση του αναδυόμενου γραμματισμού δημιουργήθηκε από αλλαγές και εξελίξεις στον επιστημονικό και κοινωνικό χώρο, όπως: α) η παραγκώνιση των συμπεριφοριστικών θεωριών μάθησης από τις γνωστικές, β) οι κοινωνικές απαιτήσεις για ίσες ευκαιρίες στη εκπαίδευση, και γ) το πλήθος των ερευνητικών δεδομένων που αφορούσαν στις γνώσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας και στην επικέντρωση και υπογράμμιση του κρίσιμου ρόλου της ηλικίας αυτής. "*Πρόδρομοι*" στην προοπτική του αναδυόμενου γραμματισμού υπήρξαν κάποια ερευνητικά ευρήματα των προηγούμενων δεκαετιών, που υποστήριζαν τη σπουδαιότητα της ανάγνωσης ιστοριών στην ανάπτυξη του γραμματισμού (Fodor 1966, Irwin 1960, Templin 1957, όπως αναφέρεται στο Slegers 1996).

Σε εννοιολογικό επίπεδο ο αναδυόμενος γραμματισμός συνιστά έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης για την ανάπτυξη της γραφής και της ανάγνωσης των μικρών παιδιών (Strickland & Morrow 1988), τονίζει τη σπουδαιότητά τους κατά τα προσχολικά χρόνια και εκφράζει τη νέα αντίληψη για την κατανόηση της φύσης τους (Gibson 1989, Heibert & Fisher 1990, Neuman & Roskos 1993). Αναφέρεται στις γνώσεις που έχουν τα παιδιά για την ανάγνωση και τη γραφή και στην εξωτερίκευση αυτών των γνώσεων. Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της αντίληψης αυτής, τα παιδιά

που ζουν σε εγγράμματο περιβάλλον σχηματίζουν απόψεις για το γραπτό λόγο, οι οποίες μπορούν να ανιχνευθούν με τον κατάλληλο χειρισμό στο σχολείο και πάνω σε αυτές τις προϋπάρχουσες γνώσεις να δομηθούν οι νέες γνώσεις. Θεωρείται, δηλαδή, ότι το παιδί που ζει σε εγγράμματο περιβάλλον εισάγει δομές γραμματισμού όπως περίπου συμβαίνει και με την εισαγωγή των δομών του προφορικού λόγου (Hall 1987, Strickland & Morrow 1990) και οδηγείται στην ανάπτυξη νοημάτων και εννοιών. Ο Koenig (1992:279) υποστηρίζει ότι ο αναδυόμενος γραμματισμός "*χαρακτηρίζεται από την πρώιμη ανάπτυξη της κατανόησης ότι αφηρημένα σύμβολα έχουν νόημα και ότι οι άνθρωποι χρησιμοποιούν αυτά τα σύμβολα για να ανταλλάσσουν ιδέες*".

Στο διεθνή χώρο με ένα ευρύ φάσμα μεθοδολογιών μελετήθηκε ο αναδυόμενος γραμματισμός και η έρευνα μας παρέχει δεδομένα και ευρήματα τα οποία συνθέτουν και ανασυνθέτουν την φιλοσοφική του θεώρηση (Gibson 1989, Hiebert & Fisher 1990, Neuman & Roskos 1993, Rex, Koenig, Wormsley & Baker 1994).

Στη συνέχεια θα επιχειρηθεί η εννοιολογική οριοθέτηση του γραμματισμού και η σκιαγράφηση των βασικών αρχών που τον διέπουν με εστίαση στους παράγοντες που προσδιορίζουν και καθορίζουν την ανάπτυξή του.

2.2.1 Το ζήτημα της οριοθέτησης του αναδυόμενου γραμματισμού

Αρχικά αξίζει να αναφερθεί ότι η ονοματοθεσία του όρου *αναδυόμενος γραμματισμός* (*emergent literacy*) ανήκει στη Marie Clay (1966) όπως επίσης και ο όρος *συμπεριφορές αναδυόμενου γραμματισμού* (*emergent literacy behaviors*) ως τίτλος της διδακτορικής της διατριβής. Η Marie Clay εκπαιδεύτηκε ως αναπτυξιακή ψυχολόγος στην Πιαζετιανή παράδοση με βασική αρχή ότι, όταν τα παιδιά δεν προοδεύουν, οι δάσκαλοι οι οποίοι πιστεύουν στις διορθωτικές ή αλληλεπιδραστικές απόψεις της ανάπτυξης αναθεωρούν τη διδασκαλία χωρίς να τροποποιούν τις προσδοκίες για τη μάθηση (McGill-Franzen 1992). Στη συνέχεια εμπειριστατωμένη ανάλυση του όρου και του ερευνητικού πεδίου του αναδυόμενου γραμματισμού έγινε από τους Teale & Sulzby (1986) στο βιβλίο τους *Emergent literacy: Writing and reading* (*Αναδυόμενος γραμματισμός: Γραφή και ανάγνωση*).

Σύμφωνα με την Clay (1966), με τον όρο *αναδυόμενος γραμματισμός* ορίζονται οι γνώσεις και οι πληροφορίες που τα παιδιά κατέχουν για την ανάγνωση, τη

γραφή και τη γλώσσα πριν από την είσοδό τους στο σχολείο και αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη του γραμματισμού στο σχολικό σκηνικό.

Για τους Teale & Sulzby (1986) αναδυόμενος γραμματισμός θεωρείται η γνώση για τη γλώσσα, την ανάγνωση και τη γραφή πριν από την επίσημη φοίτηση του παιδιού στο σχολείο. Ιδιαίτερος η Sulzby (1989,1991) θεωρεί τον αναδυόμενο γραμματισμό ως τις συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής που προηγούνται και οδηγούν στον συμβατικό γραμματισμό³ και σημειώνει ότι ο ορισμός θα ήταν περιεκτικότερος, εάν συμπεριλάμβανε όχι μόνο τις πρώιμες αναγνωστικές και γραφικές συμπεριφορές των παιδιών, αλλά ταυτόχρονα και τις αρχικές μορφωτικές καθοδηγήσεις που αυτά λαμβάνουν.

Οι Whitehurst & Lonigan (1998) με τον όρο αναδυόμενος γραμματισμός περιγράφουν τις θεωρούμενες ως ιδιαίτερα σημαντικές στη μάθηση του γραπτού λόγου δεξιότητες, γνώσεις, στάσεις και συμπεριφορές που παρατηρούνται πριν το παιδί φοιτήσει στην προσχολική εκπαίδευση και τα περιβάλλοντα που υποστηρίζουν αυτές τις κατακτήσεις.

Οι Justice & Kadevarek (2002:8) ορίζουν τον αναδυόμενο γραμματισμό ως "τη γνώση και τη συμπεριφορά ανάγνωσης και γραφής των παιδιών τα οποία δεν είναι συμβατικά γραμματισμένα".

Η Purcell-Gates (2001) θεωρεί ότι ο αναδυόμενος γραμματισμός είναι "η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να διαβάζει και να γράφει γραπτά κείμενα τα οποία συντίθενται από τη γραπτή γλώσσα".

Τέλος, σύμφωνα με την Korat (2005) ο αναδυόμενος γραμματισμός "σχετίζεται με τα πρώιμα βήματα του παιδιού στον γραπτό κόσμο –δια της ανάγνωσης και της γραφής- πριν και κατά την αρχή της τυπικής διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο"

Σε μια προσπάθεια συμπερίληψης των ανωτέρω ορισμών στον όρο αναδυόμενος γραμματισμός αποδίδονται οι θεωρούμενες ως ιδιαίτερα σημαντικές στη μάθηση του γραπτού λόγου δεξιότητες, γνώσεις, στάσεις και συμπεριφορές, οι οποίες σχετίζονται με τα πρώιμα βήματα του παιδιού στον κόσμο του γραπτού λόγου (γραφή και ανάγνωση) και στην κατανόησή του. Οι γνώσεις αυτές, οι οποίες προηγούνται του

³ Οι δεξιότητες συμβατικού γραμματισμού υιοθετήθηκε ως όρος στην παρούσα εργασία για να διευκρινιστούν οι πλευρές του γραμματισμού που εστιάζονται στην διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής που παρέχεται στην πρωτοβάθμια και εκείνων των "προδρόμων" δεξιοτήτων που δε διδάσκονται με τη συμβατική διδασκαλία αλλά προοιωνίζουν την ανάπτυξη των συμβατικών δεξιοτήτων.

συμβατικού γραμματισμού, καθώς αναπτύσσονται, οδηγούν στον συμβατικό γραμματισμό (Whitehurst & Lonigan 1998, Teale & Sulzby 1986, Παπούλια Τζελέπη 2001, Ferreiro & Teberosky 1982, Sulzby 1989, Teale & Sulzby 1986, McGee & Purcell-Gates 1997, Whitehurst & Lonigan 1998, 2000, Sulzby, Branz & Buhle 1993).

Για τα περισσότερα παιδιά οι προαναφερθείσες γνώσεις, οι οποίες θεωρούνται πρόδρομοι του γραμματισμού και για την Sulzby (1991) "*προάγγελοι*" των μετέπειτα ικανοτήτων αυτού, αποκτώνται κατά τα προσχολικά χρόνια (Dickinson & McCabe 2001). Η βασική υπόθεση είναι ότι η κατάκτηση του αναδυόμενου γραμματισμού είναι μια μακρά διαδικασία, η οποία αρχίζει νωρίς στη ζωή του ανθρώπου —πιθανώς από τη γέννησή του (Crawford 1995, Hall 1987, Teale & Sulzby 1986, 1989). Εφόσον λοιπόν ο *αναδυόμενος γραμματισμός* καταλαμβάνει την περίοδο από τη γέννηση έως την στιγμή που τα παιδιά επίσημα πλέον ξεκινούν τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής, τότε αναγκαστικά συσχετίζεται και με την επιρροή που ασκούν οι γονείς, η κοινωνία, και τα προσχολικά προγράμματα στην ανάγνωση και στη γραφή.

Η θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού οδηγεί σε διαφορετικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις με αποδέκτες το σχολείο και την οικογένεια. Πρώτον, η προσέγγιση του αναδυόμενου γραμματισμού έρχεται σε αντίθεση με την προηγούμενη άποψη, ότι η ανάγνωση αποτελεί μια επίσημη σχολική δραστηριότητα βασισμένη στη διδασκαλία των δασκάλων μόνο και ότι η γραπτή έκφραση και οι άλλες όψεις της γραφής αναβάλλονται ώσπου να κατακτηθεί η ανάγνωση (Ferreiro & Teberosky 1982, Teale & Sulzby 1986, Whitehurst & Lonigan 1998). Η νέα προσέγγιση υποστηρίζει την ταυτόχρονη και αλληλεπιδραστική ανάπτυξη και των δύο όψεων του γραμματισμού, δηλαδή και της ανάγνωσης και της γραπτής έκφρασης από τις πιο πρώιμες φάσεις (Mason & Allen 1986). Σε ένα δεύτερο επίπεδο, είναι ευρέως διαδεδομένο ότι τα μικρά παιδιά γνωστικά κατακτούν το γραπτό λόγο πολύ πριν τη σχολική ηλικία και ότι αυτές οι ικανότητες είναι βαθιά ριζωμένες στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, δηλαδή την οικογένεια.

Λαμβάνοντας υπόψη την αλληλεπίδραση των πολιτισμικών και ατομικών διαδικασιών /παραμέτρων στην ανάπτυξη του γραμματισμού ο Hannon (2000) προτείνει ένα πλαίσιο (ORIM= Opportunities- Recognition- Interaction- Model) σύμφωνα με το οποίο η καλλιέργεια του γραμματισμού προϋποθέτει συμβάντα γραμματισμού /*ευκαιρίες ενασχόλησης* με το γραμματισμό, *αναγνώριση* από τους άλλους της προόδου της μάθησης, *αλληλεπίδραση* με άτομα που χρησιμοποιούν το

γραπτό λόγο και ένα μοντέλο για τη χρήση του γραπτού λόγου. Ειδικότερα για τις μικρές ηλικίες, οι *ευκαιρίες* αναφέρονται στην ανάγνωση ιστοριών, βιβλίων ή άλλου έντυπου υλικού, στην ανάγνωση του περιβάλλοντος γραπτού λόγου και στην ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας. Η *αναγνώριση* αναφέρεται στο πόσο σημαντική θεωρούν οι ενήλικες την καλλιέργεια του γραμματισμού και την αξία που αποδίδουν σε αυτό που έχει καταφέρει. Η *αλληλεπίδραση* σχετίζεται με την υποστήριξη των ενηλίκων στα παιδιά να προχωρούν ένα βήμα καθώς εμπλέκονται σε αυθεντικές/πραγματικές καταστάσεις γραμματισμού, όπως η γραφή μιας πρόσκλησης κ.λπ. Η *μοντελοποίηση*, τέλος, συνίσταται στο να παρέχεται στα παιδιά μια γκάμα μοντέλων από τους ενήλικες, οι οποίοι διαβάζουν ένα βιβλίο ή μια εφημερίδα κ.λπ.

Το πλαίσιο αυτό δίνει την ευχέρεια και την ευελιξία στην ανάπτυξη και επιλογή διαφόρων στρατηγικών για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού, χωρίς να λησμονείται το γεγονός ότι υπάρχει "*ιεράρχηση στις γνώσεις και τις δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσει το παιδί για να πάει ένα βήμα πιο πέρα*" (Smith 2006: xxiv, xxv). Τα παιδιά γίνονται αναγνώστες βήμα-βήμα. Μερικά χρειάζονται περισσότερο χρόνο ή βοήθεια από τα άλλα. Με τη σωστή βοήθεια στα πρώιμα χρόνια οι δυσκολίες που ενδέχεται να προκύψουν (αργότερα στη ζωή τους) μπορούν να αποτραπούν (Van Kleeck 1995).

Οι Holdaway (1979) και Smith (1983) προτείνουν για την ανάπτυξη του γραμματισμού τις παρακάτω διαδικασίες. Η πρώτη αφορά στην "*παρατήρηση συμπεριφορών γραμματισμού*". Η διαδικασία αυτή πραγματώνεται καθώς το παιδί παρατηρεί κάποιους άλλους να διαβάζουν και να γράφουν και να εμπλέκουν το παιδί στη δραστηριότητα. Η δεύτερη διαδικασία σχετίζεται "*με τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση*" του παιδιού με κάποιους σημαντικούς άλλους που του προσφέρουν καθοδήγηση, διευκόλυνση, βοήθεια και ενθάρρυνση· είναι η "*σκαλωσιά*". Η τρίτη αφορά στην "*εξάσκηση*": κατά τη διαδικασία αυτή το παιδί εργάζεται αυτόνομα χωρίς τη βοήθεια των ενηλίκων, εφαρμόζοντας τις γνώσεις που έχει αποκτήσει. Τέλος, κατά την τέταρτη, το παιδί "*μοιράζεται*" τις γνώσεις του με ανθρώπους που αποτελούν το υποστηρικτικό του περιβάλλον (γονείς-δάσκαλοι). Το μοίρασμα ενέχει την αποδοχή και την έγκριση των ανθρώπων που το περιβάλλουν.

Σύμφωνα με τους θεωρητικούς και τους ερευνητές του αναδυόμενου γραμματισμού, η διαδικασία κατάκτησής του ξεκινά από τη γέννηση, συμπεριλαμβάνει όλες τις πλευρές της ανάπτυξης του παιδιού και συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (Clay 1991, Neuman & Roskos 1993, Rex et al. 1994,

Strickland & Morrow 1989, Teale & Sulzby 1989). Αρχίζει με τις πρώιμες μη λεκτικές και λεκτικές αλληλεπιδράσεις με τους άλλους, με την αντίληψη του περιβάλλοντος και τις προσωπικές εξερευνήσεις του παιδιού. Συνεχίζεται καθώς το παιδί κατακτά τη γλώσσα, επεκτείνει τις εξερευνήσεις, αποκτά εμπειρίες και βαθμιαία δομεί έννοιες για τη γραφή και την ανάγνωση. Προοδεύει καθώς το παιδί κατανοεί τις λειτουργίες των συμβόλων και της γλώσσας (Clay 1991, Neuman & Roskos 1993), έχει εμπειρίες με τα βιβλία (Clay 1991, Teale & Sulzby 1989) και επιχειρεί να γράψει (Gibson 1989, Harste, Short, & Burke 1988).

Το κέντρο του αναδυόμενου γραμματισμού είναι περισσότερο η μάθηση παρά η διδασκαλία και εστιάζεται στο γεγονός ότι το παιδί μαθαίνει ενεργητικά (Hiebert & Fisher 1990, Teale & Sulzby 1989). Ο αναδυόμενος γραμματισμός επικεντρώνεται στο νόημα και είναι *δομητικός* (Clay 1991, Hiebert & Fisher 1990, Rex et al. 1994), *λειτουργικός* (Gibson 1989, Neuman & Roskos 1993, Strickland & Morrow 1989) και *αλληλεπιδραστικός* (Harste et al. 1988, Morrow & Rand 1991). Είναι *δομητικός* με την έννοια ότι αναπτύσσεται εσωτερικά καθώς το παιδί κτίζει έννοιες για το περιβάλλον (Harste & Woodward 1989, Neuman & Roskos 1993). Είναι *λειτουργικός*, διότι επιτρέπει στο παιδί να δραστηριοποιείται σε φυσικά πλαίσια, όπως η κατεύθυνση της ανάγνωσης, εξετάζοντας ένα χάρτη ή καταγράφοντας ένα τηλεφωνικό μήνυμα. Και είναι *αλληλεπιδραστικός*, γιατί εμπλέκει την ανατροφοδότηση από ενήλικες ή άλλα παιδιά στο παιχνίδι και τη γλώσσα του παιδιού. Ο σκοπός των αλληλεπιδράσεων παιδιού - ενήλικα σύμφωνα με την προσέγγιση του αναδυόμενου γραμματισμού είναι να ενισχύσουν την ανάπτυξη και να επεκτείνουν τη μάθηση του παιδιού στη διαδικασία του γραμματισμού παρά να του προσφέρουν τη σωστή απάντηση (Clay 1991). Επομένως "*ο εκπαιδευτικός είναι ο ενεργός πρωταγωνιστής της μάθησης των μαθητών του*" (Curto, Morillo & Teixido 1998).

Για να προσεγγίσουμε αναλυτικότερα την προοπτική του αναδυόμενου γραμματισμού, θεωρείται χρήσιμο να επιχειρηθεί μια ερμηνεία του όρου *αναδυόμενος*, ο οποίος εκφράζει το γραμματισμό και του προσδίδει ιδιαίτερη βαρύτητα, σημασία αλλά και τονικότητα.

2.2.2 Ανάλυση του όρου αναδυόμενος

Ο όρος *αναδυόμενος* έχει χρησιμοποιηθεί από μελετητές διαφορετικών επιστημονικών κλάδων, όπως η φιλοσοφία, η κοινωνιολογία, η βιολογία και η αναπτυξιακή ψυχολογία. Αν και ερμηνεύεται διαφορετικά σε κάθε μία από αυτές τις

επιστήμες, τα παρακάτω σημαντικά χαρακτηριστικά του όρου συνάδουν με την έννοια του γραμματισμού (Teale & Sulzby 1986):

Ο όρος αναδυόμενος υποδηλώνει ανάπτυξη παρά στασιμότητα.

Από πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνεται ότι ο γραμματισμός σηματοδοτεί δυναμικότητα και εξέλιξη και όχι μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή ή περίοδο (Pikulski 1988). Υποδηλώνει μια αναπτυξιακή πορεία όπου δεν υπάρχουν όρια ανάμεσα στην προανάγνωση και την ανάγνωση, καθώς οι αναπτυσσόμενες συμπεριφορές γραφής και ανάγνωσης *"αποτελούν γνήσιες, δυναμικές και ποιοτικές πρακτικές γραμματισμού"* (πβ. Sulzby 1991). Δεν είναι πλέον θεωρητικά αποδεκτό ότι υπάρχει μια *"προαναγνωστική"* και *"προγραφική φάση"* ή στάδιο *"προαναγνωστικών και προγραφικών δεξιοτήτων"* (Sulzby 1991, Teale & Sulzby 1989). Η ανάπτυξη *προ-δεξιοτήτων*, προϋπόθεση της αποτελεσματικής εκμάθησης της γραφής και της ανάγνωσης κατά τη θεωρία της αναγνωστικής ετοιμότητας, στηριζόταν στη λογική ανάλυση των απαραίτητων δεξιοτήτων όπως τις αντιλαμβάνονταν οι ενήλικες χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η προοπτική της ανάπτυξης από το ίδιο το παιδί. Η αντίληψη αυτή, η οποία έθετε διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στην ανάγνωση και την προ-ανάγνωση (Teale & Sulzby 1986), έβρισκε εφαρμογή στη θεωρία της αναγνωστικής ετοιμότητας, η οποία, όπως αναφέρθηκε, προηγήθηκε του αναδυόμενου γραμματισμού (Τάφα 2004). Σύμφωνα με τη νέα προσέγγιση, το παιδί δεν είναι απλώς θεατής στη διδακτική διαδικασία κατάκτησης της γραφής και της ανάγνωσης και η κατάκτηση του γραμματισμού δεν αποτελεί επίτευγμα της διδακτικής διαδικασίας. Το παιδί μπορεί να εκμεταλλευτεί τις προγενέστερες γνώσεις του και να τις συγκρίνει με τις νέες πληροφορίες που αποκτά στο σχολείο. Δεν υπάρχουν συγκεκριμένες προ-αναγνωστικές δεξιότητες στις οποίες το παιδί πρέπει να εξασκηθεί, αλλά αντίθετα, το δέον είναι να οικοδομηθεί ένα υπόστρωμα από γνώσεις στις οποίες ο μαθητής πρέπει να μάθει να αντιδρά θετικά και ενεργητικά (Goodman 1970, 1984, Smith 1978).

Επίσης, δεν υπάρχουν πλέον θεωρητικά και ερευνητικά ερείσματα για την κατάταξη της εγγράμματης συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας ως *"στάδιο 0"* (Chall 1983). Η ίδια ερευνήτρια υποστηρίζει ότι η πραγματική γραφή και ανάγνωση αρχίζει περίπου μετά από τα 6 πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού. Από τα νέα ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνεται ότι δεν είναι λογικό να υποδεικνύεται ένα σημείο στο χρόνο της ζωής του παιδιού κατά το οποίο να ξεκινά ο γραμματισμός. Περισσότερο αναδεικνύεται το γεγονός ότι σε οποιαδήποτε χρονικό σημείο και να ανατρέξουμε, τα παιδιά βρίσκονται σε διαδικασία γραμματισμού, δηλαδή

αναπτύσσουν συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής, όπως ακριβώς ο όρος *αναδυόμενος* υποδηλώνει (Teale & Sulzby 1986, Whitehurst & Lonigan 1998).

Ο όρος εμπεριέχει την έννοια της συνέχειας και της ασυνέχειας.

Η ανάπτυξη της γραφής και της ανάγνωσης ξεκινά από το παιδί ως αποτέλεσμα των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος και σε κάθε σημείο κατάκτησης του γραπτού λόγου νέα δεδομένα οδηγούν στην ενεργοποίηση κινήτρων, στον επαναπροσδιορισμό των στόχων και στην τροποποίηση στρατηγικών. Ο όρος *αναδυόμενος* τονίζει ακριβώς ότι η ανάπτυξη του γραμματισμού είναι μια συνεχής διαδικασία κατά την οποία, κάθε φορά, κάτι νέο αναδύεται από το παιδί, κάτι το οποίο δεν υπήρχε προηγουμένως. Συνεπώς τα παιδιά καθίστανται *γραμματισμένα*, ενώ πριν δεν ήταν, και με την έννοια αυτή υποκρύπτεται μια ασυνέχεια από την προηγούμενη κατάσταση (Teale & Sulzby 1986).

Ο όρος υποδηλώνει την έννοια της δυναμικής κίνησης και της κατανόησης.

Ο όρος δηλώνει ότι η μάθηση και η ανάπτυξη έχουν πορεία αλλά και προσανατολισμό προς τον οποίο τα παιδιά κατευθύνονται. Η ανάπτυξη στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού προχωρεί κυρίως δραστήρια αλλά, ακόμη και σε περιόδους ύφεσης που το παιδί συνενώνει και οργανώνει τη γνώση, αδιάκοπα μαθαίνει να γράφει και να διαβάζει, καθώς κινείται προς τη χρονική στιγμή που θα το καταφέρει συμβατικά (Teale & Sulzby 1986). Επομένως τα παιδιά δε θεωρούνται παθητικοί λήπτες πληροφοριών, αλλά μαθαίνουν συμμετέχοντας σε διαδικασίες, σε δοκιμασίες και επεμβαίνοντας με τη δράση τους στον κόσμο γενικότερα και στον κόσμο του γραπτού λόγου ειδικότερα (Ferreiro & Teberosky 1982, Harste, Woodward & Burke 1984, Παπούλια –Τζελέπη 2001).

Αποσαφηνίζοντας εννοιολογικά τον όρο *αναδυόμενος* μπορούμε να συμπεράνουμε ότι δεν υπερασπίζεται κάποια ιδιαίτερη θέση στην ανάπτυξη του παιδιού. Αποτελεί μια γενική και ευρεία έννοια η οποία χαρακτηρίζει τον τρόπο με τον οποίο τα μικρά παιδιά μαθαίνουν όλο και περισσότερα για το πολιτισμικά επεξεργασμένο σύστημα γραφής το οποίο χρησιμοποιείται γύρω τους (Teale & Sulzby 1986).

2.2.3 Θεωρητική βάση του αναδυόμενου γραμματισμού

Με την παραπάνω ανάλυση του όρου *αναδυόμενος* εμμέσως προσδιορίζονται και οι θεωρητικές προσεγγίσεις οι οποίες αποτέλεσαν τη βάση της θεωρίας του

αναδυόμενου γραμματισμού. Κάθε προσέγγιση προσφέρει διαφορετικές οπτικές του γραμματισμού, δίνει απαντήσεις και προτείνει ποικίλες εκπαιδευτικές εφαρμογές.

Συγκεκριμένα, ο αναδυόμενος γραμματισμός βασίζεται: α) στις ερευνητικές παραδοχές των νεο-Πιαζετιανών, οι οποίοι τονίζουν ότι ο γραμματισμός κατακτάται μέσα από τις προσπάθειες των παιδιών να γράψουν και να διαβάσουν (Ferreiro 1990, 1986, Ferreiro & Teberosky 1982, Κουτσουράκη 2006) και δομείται σταδιακά καθώς το παιδί επιστρατεύει ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας όλες τις προγενέστερες γνώσεις του, β) στις παραδοχές της θεωρίας του Vygotsky, σύμφωνα με τις οποίες τα μικρά παιδιά μαθαίνουν αλληλεπιδρώντας στο περιβάλλον και στους ενήλικες (Fosnot 1996, Rogoff 1990), και γ) στην κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση, όπου επισημαίνεται η υποστηρικτική παρουσία του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου μέσα στο οποίο διεκπεραιώνεται η αναγνωστική πράξη (Pearson & Stephens 1994) και σύμφωνα με την οποία δίνεται έμφαση στην ενοποίηση του πλαισίου και της νόησης (Neuman & Dickinson 2001).

Πιαζετιανή οπτική

Ο Jean Piaget (1896-1980), ο εμπνευστής του δομητισμού, στο θεωρητικό του μοντέλο υποστηρίζει ότι το παιδί οικοδομεί ενεργά τη γνώση του με τη συνεχή αφομοίωση και εναρμόνιση των νέων πληροφοριών (Καψάλης 2006). Ο Piaget άλλαξε τον τρόπο προσέγγισης του παιδιού, το οποίο αντιμετωπίζεται πλέον ως σκεπτόμενο άτομο και ως διανοητικός συνομιλητής του ενήλικα. Στο μοντέλο του για την απόκτηση της γνώσης, το οποίο περιγράφηκε για πρώτη φορά τη δεκαετία του 1950, εξετάζεται πώς δομούνται οι αντιλήψεις των παιδιών, πώς μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου και πόσο διαφορετικές είναι από αυτές των ενηλίκων. Ο Piaget αποδίδει στο παιδί την ιδιότητα του ενεργού μαθητή που δομεί τη σκέψη και τη μάθηση και που *"δεν είναι άγραφη πλάκα που παθητικά και χωρίς επιλογή αντιγράφει οτιδήποτε από το περιβάλλον τού παρουσιάζεται"* (Flavell 1992: 998). Στο πλαίσιο αυτό ερμηνεύεται και παρακολουθείται και η εξέλιξη της ανάγνωσης και της γραφής (Παπούλια –Τζελέπη κ.α. 1997).

Η Ferreiro, μαθήτρια του Piaget και ερευνήτρια, μελέτησε για πολλά χρόνια τη γραφή των παιδιών στη χώρα του Μεξικού, με σκοπό την κατανόηση των ιδεών που δημιουργούν τα παιδιά αναφορικά με τη φύση του γραπτού συστήματος στο κοινωνικό περιβάλλον που βρίσκονται. Διαπίστωσε ότι στις προσπάθειές τους αυτές κατασκευάζουν "θεωρίες", δηλαδή συστήματα ερμηνείας στα οποία αφομοιώνουν τις πληροφορίες του περιβάλλοντος (Παπούλια –Τζελέπη κ.α. 1997). Τα παιδιά μέσω

των προσωπικών θεωριών ερμηνεύουν τις πληροφορίες για το γραπτό λόγο, τη χρήση και τη λειτουργία του και τις διαδικασίες της ανάγνωσης και της γραφής. Τα συστήματα ερμηνείας τα οποία κατασκευάζονται από τα παιδιά τροποποιούνται από τις νέες πληροφορίες, με αποτέλεσμα η νέα γνώση να δομείται σε ένα ανώτερο επίπεδο. Συνεπώς, σύμφωνα με τη Ferreiro, η κατάκτηση του γραμματισμού στο πιαζετιανό πλαίσιο είναι *"μια αληθινή ψυχογένεση με ευδιάκριτα επίπεδα εξέλιξης, όπου ποικίλα επιτεύγματα ακολουθούν το ένα μετά το άλλο"* (Παπούλια –Τζελέπη κ.α. 1997:207).

Εκτός από την επιρροή της δομητικής Πιαζετιανής οπτικής της μάθησης και της ανάπτυξης, η έρευνα του αναδυόμενου γραμματισμού έχει δεχθεί τις επιρροές και από τη θεωρία του Σοβιετικού ψυχολόγου Vygotsky.

Βυγκοτσκιανή οπτική

Η συνεισφορά του Lev Vygotsky (1896-1934), του *Μότσαρτ της Ψυχολογίας* (Toulmin 1978), είναι ευρέως σεβαστή και επηρέασε τους τομείς της αναπτυξιακής ψυχολογίας, της εκπαίδευσης, της ανάπτυξης του παιδιού και της μελέτης της γλώσσας. Σύμφωνα με το Vygotsky, η μάθηση προσεγγίζεται ως μια κοινωνικοπολιτισμική δραστηριότητα (Τσακίρη & Καπετανίδου 2007) ή σαφέστερα ως μια δραστηριότητα ή διαδικασία η οποία τοποθετείται στο κοινωνικό περιβάλλον και συνίσταται από πολιτισμικές πρακτικές. Η κοινωνικοπολιτισμική δραστηριότητα, όπως η χρήση πολιτισμικών εργαλείων, αλλάζει τη φύση της ανάπτυξης. Ειδικότερα, η γλώσσα –το πρώτο πολιτισμικό σύστημα διαμεσολάβησης της κοινωνίας στη διαμόρφωση του νου– οργανώνει την αντίληψη και τη μνήμη και οδηγεί τον άνθρωπο από την αίσθηση στον ορθό λόγο. Για παράδειγμα, η ανάπτυξη του συστήματος της γραπτής γλώσσας των ατόμων επηρεάζει την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων (π.χ. υψηλότερες νοητικές λειτουργίες) (Cole & Scribner 1978).

Ο Vygotsky υποστηρίζει ότι η μάθηση που γίνεται στο σχολείο είναι η αποτελεσματική μάθηση και για την επίτευξη αυτού του στόχου συμμαχεί η σκέψη με τη γλώσσα. Η γλώσσα είναι ο βασικός διαμεσολαβητικός παράγοντας για την εξέλιξη της σκέψης και έχει χαρακτήρα κοινωνικό. Τονίζει, επίσης, το ρόλο της κουλτούρας, της κοινωνικής συνεργασίας και του κοινωνικού περιβάλλοντος (γονείς, εκπαιδευτικοί, συνομήλικοι) στην ανάπτυξη του παιδιού, όπου το άτομο εμπλουτίζεται από την κοινωνία και η κοινωνία από το άτομο. Επίσης ο Vygotsky είναι ο εισηγητής της έννοιας της *Ζώνης της Επικείμενης Ανάπτυξης* (ZEA), η οποία αντιστοιχεί στην απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο και στο

επίπεδο της εν δυνάμει ανάπτυξης των παιδιών, όπως καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων κάτω από την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός, καθώς αυτό που ο μαθητής είναι δυνατόν να κάνει τώρα με τη βοήθεια του δασκάλου είναι δυνατόν να το κάνει αύριο μόνος του.

Ο Vygotsky συστήνει ως τον καλύτερο τρόπο διδασκαλίας του γραμματισμού τη διαμεσολαβητική μέθοδο, η οποία συγχρόνως καθοδηγεί το παιδί και εμπλέκει δάσκαλο και παιδί διά της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη μαθησιακή δραστηριότητα. Κατά τη διαδικασία αυτή ο δάσκαλος δε μεταδίδει γνώσεις, αλλά μεσολαβεί στη μάθηση μεταξύ της κοινωνικής αλληλεπίδρασης του μαθητή και του δασκάλου (Dixon-Krauss 1996, Calderhead & Miller 1985, Lampert & Clark 1990).

Ο Vygotsky κατέταξε τις στρατηγικές ανάγνωσης σε τρεις κατηγορίες με σκοπό να ενισχύσει το δάσκαλο να διδάξει με την καλύτερη στρατηγική, για να επιτύχει τον επιδιωκόμενο στόχο:

- σε στρατηγικές κατανόησης: περιλαμβάνουν πρόβλεψη, επιλογή πληροφοριών, εξαγωγή συμπερασμάτων κ.λπ.
- σε στρατηγικές αναγνώρισης λέξεων: ασχολούνται με το πλαίσιο ή την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, και
- σε στρατηγικές κατανόησης της δομής των κειμένων: περιλαμβάνουν προσδιορισμό των στοιχείων της ιστορίας, βασικά σημεία, υποστηρικτικές πληροφορίες κ.λπ.

Μετά την επιλογή της στρατηγικής ο δάσκαλος οδηγεί το μαθητή εφαρμόζοντας τη στρατηγική και ρυθμίζει/προσαρμόζει την υποστήριξη, όταν χρειάζεται. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί η έννοια της "σκαλωσιάς" (*Scaffolding*), η οποία εισήχθη από τον Bruner και αποτελεί προωθημένη ερμηνεία της βοήθειας του ενήλικα στη ΖΕΑ.

Σκαλωσιά (Scaffolding)

Σύμφωνα λοιπόν με τον Bruner, είναι η διαδικασία κατά την οποία κάποιος υποστηρίζει κάποιον άλλο να δουλέψει στη *Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης*. Το πρόσωπο που παρέχει βοήθεια μπορεί να είναι ο γονιός, ο δάσκαλος, ο συνομήλικος ο οποίος έχει κατακτήσει τη συγκεκριμένη δεξιότητα. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκτελέσουν το κομμάτι της δραστηριότητας που είναι μέσα στις δυνατότητές τους και στις μεγαλύτερης δυσκολίας δραστηριότητες οι άλλοι τους υποστηρίζουν ή αποτελούν τη "σκαλωσιά" για την ολοκλήρωσή τους (Wood, Bruner, Ross 1976,

Wood & Middletown 1975). Ο Bruner αποκάλεσε τη διαδικασία *σκαλωσιά* για ολοφάνερους λόγους και θεωρούσε ότι είναι μια δομητική διαδικασία, όπου ο βαθμός υποστήριξης καθορίζεται από τις ανάγκες του μαθητή. Η υποστήριξη του μαθητή μπορεί να αφορά στο "σπάσιμο" μιας δύσκολης δοκιμασίας σε απλούστερες ή στην ξανα-παρουσίαση των υλικών της. Επίσης αφορά στη βοήθεια την οποία ο εκπαιδευτικός προσφέρει στο μαθητή με σκοπό να τον "οπλίζει" με τέτοιο τρόπο, ώστε να καταστεί ικανός να προχωρήσει ξεπερνώντας το σημείο στο οποίο βρίσκεται, ενώ βαθμιαία αποσύρει τη βοήθεια (Bruner 1985, Meira & Lerman 2001). Ο δάσκαλος, λοιπόν, δεν είναι αυτός που απλώς παρέχει στο μαθητή ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον βοηθώντας τον να αυτοαναπτυχθεί (Piaget), αλλά είναι ο ενεργός διαμεσολαβητής των κοινωνικών και πολιτισμικών νοημάτων που διαπραγματεύεται με το μαθητή του και τον βοηθά να εσωτερικεύσει όλα αυτά που τον βοηθούν να αναπτυχθεί (Ράπτης & Ράπτη 2007: 109-116).

Κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις

Η εργασία του Vygotsky στη μελέτη της ανθρώπινης νόησης και των διαδικασιών της μάθησης, οι εφαρμογές της θεωρίας του στην εκπαιδευτική έρευνα και οι πρακτικές μάθησης στην τάξη και τη διδασκαλία έχουν ενισχύσει μια ποικιλία ερμηνειών και εφαρμογών των κοινωνικοπολιτισμικών προσεγγίσεων στην κατάκτηση του γραμματισμού και της ανάπτυξης. Σε πολλές περιπτώσεις τα ερευνητικά δεδομένα των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών αποτελούν τη βάση της εννοιολόγησης της φύσης της μάθησης, του γραμματισμού και της διδασκαλίας (Dyson 1993). Η πρόσφατη βέβαια έρευνα αποδίδει μεγάλη σημασία τόσο στα κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία, στη συνεργασία, στο ρόλο που παίζει η γλώσσα σε όλα τα παραπάνω ως συμβολικό σύστημα όσο και στην οικοδόμηση της γνώσης από το ίδιο το παιδί και προτείνει την ενσωμάτωση κοινωνικοπολιτισμικών και γνωστικο-αναπτυξιακών προσεγγίσεων (Daiute 1993) στην κατάκτηση του γραμματισμού. Οι θεωρίες αυτές δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως αντίπαλοι, αλλά ως ένα δίπολο με συνεχή επιρροή του ενός πόλου στον άλλο. Με την προϋπόθεση αυτή η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια διαδικασία όπου ο μαθητής, σε ένα θετικό και παραγωγικό σχολικό περιβάλλον που λαμβάνει υπόψη τις πολιτισμικές και κοινωνικές παραμέτρους του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, παρωθείται και ενισχύεται να κατακτά επόμενα επίπεδα ανάπτυξης. Επίσης ο μαθητής μέσα από την ενασχόλησή του με την επίλυση προβληματικών καταστάσεων, στηριζόμενος στις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του, συνεπικουρούμενος από τη συνεργασία του

με τον/την εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές και το κοινωνικό του περιβάλλον ενισχύεται στην αντιμετώπιση θεμάτων της ζωής του παιδιού

Η *Πιαζετιανή* οπτική, η *Βυγκοτσκιανή* οπτική και οι *κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις* σύμφωνα με τον Crawford (1995) έχουν τα παρακάτω κοινά σημεία:

- Αναγνωρίζουν την εκμάθηση του γραμματισμού ως μια συνεχιζόμενη διαδικασία που ξεκινά πολύ πριν την επίσημη διδασκαλία,
- Αναγνωρίζουν ότι ο γραμματισμός διευκολύνεται σε ένα πλούσιο περιβάλλον γραμματισμού,
- Αντιτίθενται στις θεωρίες της αναγνωστικής ετοιμότητας,
- Δίνουν αξία στην εμπλοκή των παιδιών σε δραστηριότητες γραμματισμού με νόημα, και
- Αντιμετωπίζουν τα παιδιά ως ενεργούς κατασκευαστές της γνώσης.

Οι διαφορές τους εντοπίζονται στα παρακάτω σημεία:

- Οι θεωρητικές προσεγγίσεις του Piaget και του Vygotsky διαφέρουν από τις κοινωνικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις στη μονάδα ανάλυσης. Στις δύο πρώτες (Piaget & Vygotsky) η μονάδα ανάλυσης είναι το παιδί σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, στην τρίτη προσέγγιση η μονάδα ανάλυσης είναι η κοινωνικο-πολιτισμική δραστηριότητα, δηλαδή οι πολιτισμικές και κοινωνικές πρακτικές του γραμματισμού στις οποίες εμπλέκεται το παιδί.

- Επίσης στις δύο πρώτες προσεγγίσεις ενώ τονίζεται η σημαντική επίδραση του κοινωνικού πλαισίου στις διαδικασίες ανάγνωσης και γραφής, ο γραμματισμός πρωταρχικά θεωρείται επίτευγμα /αποτέλεσμα ενός συνόλου γνωστικών διαδικασιών. Αντιθέτως, οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι η οικοδόμηση των γνώσεων λαμβάνει χώρα σε συνεργατικά περιβάλλοντα, διαμέσου συζητήσεων που εμπερικλείουν τη δημιουργία και κατανόηση της επικοινωνίας και την από κοινού (μεταξύ ατόμων ή ομάδων) υλοποίηση δραστηριοτήτων. Συνεπώς, οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες διαφοροποιούνται από τις δύο θεωρίες στο επίπεδο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, θεωρώντας πως οι γνώσεις δομούνται μέσω των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ατόμων, όπως επίσης ότι και οι ίδιες οι γνώσεις είναι κοινωνικά καθορισμένες μέσα από κώδικες.

Συνοψίζοντας, ο αναδυόμενος γραμματισμός είναι φιλοσοφική προσέγγιση και όχι μέθοδος, η οποία θεωρεί ότι η ανάπτυξη της γραφής και της ανάγνωσης συμβαίνει στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Επομένως ο δάσκαλος χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη του τις οικογενειακές και κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές και να στήνει γέφυρες ανάμεσα στο σπίτι και στον πολιτισμό του σχολείου (Dyson 1993, Heath 1983). Στα πετυχημένα μαθησιακά περιβάλλοντα γραμματισμού η καλλιέργεια της γλώσσας πρέπει να στηρίζεται στις οικογενειακές μαθησιακές πρακτικές των παιδιών, οι οποίες στη συνέχεια πρέπει να συνδέονται με τους γλωσσικούς στόχους του σχολείου. Οι εθνογραφικές μελέτες των Heath (1983) και Ladson-Billings (1994) αναδεικνύουν τον κρίσιμο ρόλο των σχετικών με τον πολιτισμό πρακτικών διδασκαλίας συνενώνοντας τις πρακτικές της κοινότητας με τις σχολικές πρακτικές και επομένως συνεισφέροντας στην ακαδημαϊκή επιτυχία.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι, επειδή ο αναδυόμενος γραμματισμός σχετίζεται με τα πρώιμα βήματα του παιδιού στον κόσμο του γραπτού λόγου, κάποιοι ερευνητές θεωρούν ότι αποτελεί την πρώτη φάση στην κατάκτηση της ανάγνωσης, η οποία κατά τη δεύτερη φάση ακολουθείται από τον *πρώιμο γραμματισμό* (early literacy)⁴, που είναι το ενδιάμεσο στάδιο, και κορυφώνεται στη *συμβατική ανάγνωση* (Holdaway 1979). Θεωρούμε ότι η οριοθέτηση αυτή αποτελεί μια πιο περιορισμένη αντίληψη της δομής του αναδυόμενου γραμματισμού και αντιτίθεται στον ίδιο τον ορισμό του. Κάθε παιδί μέσα από τις προσπάθειές του διαγράφει την προσωπική, ξεχωριστή του πορεία προς την κατάκτηση του γραμματισμού. Η κατάκτηση δεν αποτελεί διαδικασία που προϋποθέτει προ- φάσεις, ενδιάμεσες ή καταληκτικές φάσεις. Έτσι η ανάλυση της διαδικασίας της κατάκτησης του γραμματισμού σε φάσεις είναι απρόσφορη. Γεγονός είναι ότι παρά τις διαφοροποιήσεις οι ερευνητές εμπνέονται από την ιδέα να ανακαλύπτουν έννοιες και συμπεριφορές του γραμματισμού κατά τα προσχολικά χρόνια, η ανάπτυξη των οποίων αποτελεί από τους σημαντικότερους στόχους του σχολείου στις σύγχρονες και τεχνολογικά προσανατολισμένες κοινωνίες.

⁴ Οι όροι *αναδυόμενος γραμματισμός*, *πρώιμος γραμματισμός*, *αρχόμενος γραμματισμός* ή *πρώτη ανάγνωση και γραφή* αναφέρονται στην αντίληψη κατάκτησης του γραμματισμού που καλύπτει τη χρονική περίοδο από τη γέννηση έως την ηλικία των 7-8 ετών.

2.2.4 Βασικές αρχές του αναδυόμενου γραμματισμού

Από ένα πραγματικά αξιόλογο corpus ερευνών και θεωρητικών μελετών (Ferreiro & Teberosky 1982, Gillen & Hall 2003, Korat 2005, Lonigan Burgess & Anthony 2000, Lonigan & Whitehurst 1998/2001, Mason & Allen 1986, McGee & Purcell-Gates 1997, McGee & Richgels 2000, Miller 2000β, Morrow 2001, Neuman & Roskos 1993/1997, Pullen & Justice 2003, Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant & Colton 2001, Teale & Sulzby 1989, Παπούλια- Τζελέπη 1993/2000/2001, McMahon, Richmond, & Reeves- Kazelskis 1998) οι οποίες κατέγραψαν και μελέτησαν τον αναδυόμενο γραμματισμού, προκύπτει ότι η "ραχοκοκαλιά" της φιλοσοφικής θεώρησής του συνίσταται από τις παρακάτω θεωρητικές αρχές:

Καταρχάς υποδεικνύεται ότι η ικανότητα ανάπτυξης της γραφής και της ανάγνωσης πηγάζει από το ίδιο το παιδί. Το μικρό παιδί αναπτύσσεται σε ένα περιβάλλον στο οποίο κυριαρχεί ο γραπτός λόγος συμμετέχοντας ενεργά στη μάθησή του. Μαθαίνει μέσω της ενεργητικής συμμετοχής /εμπλοκής του δομώντας τη δική του γνώση από τον κόσμο γύρω του ούτε απλώς μιμούμενο τους μεγάλους ούτε παπαγαλίζοντας (Crawford 1995, Teale & Sulzby 1986, 1989). Οι απόψεις αυτές έχουν αφετηρία τις απόψεις των Piaget, Bruner και Vygostky για τη μάθηση και τη γλώσσα και βρίσκουν έκφραση στο ρόλο του παιδιού ως "*κατασκευαστή, ελεγκτή υποθέσεων και δημιουργού κανόνων*" (Riley 1996b: 8). Η ποιότητα και η φύση των εννοιών που τα παιδιά δομούν όταν διαβάζουν και γράφουν εξαρτάται κυρίως από τη γνώση τους για τον κόσμο που τα περιβάλλει, τη γλώσσα (Strickland & Morrow 1990) και το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρό τους (Hall 1987). Ο ρόλος του ενήλικα είναι υποστηρικτικός και αλληλεπιδραστικός, καθώς στηρίζει και προωθεί το παιδί από τα πρώτα χρόνια της ζωής του "*στην πορεία του προς τη μάθηση από τη συμμετοχή και την μερική αντίληψη στην εσωτερίκευση και στην εξάσκηση*" (Gillen & Hall 2003:6). Έτσι το παιδί αποκτά επίγνωση, αντιλαμβάνεται τη σημασία του τυπωμένου λόγου (Hall 1987, Clay 1991, Stratton 1996, Τάφα 2001, Κουτσοράκη 2006), αντλεί νόημα από το γραπτό λόγο που το περιβάλλει (Hall 1996, Teale & Sulzby 1989) και μαθαίνει τη γλώσσα μέσω της χρήσης παρά μέσω πρακτικών ασκήσεων (Harste & Woodward 1989).

Δεύτερον, υποδηλώνεται ότι το παιδί σε κάθε χρονική στιγμή της ανάπτυξής του βρίσκεται σε μια εξελικτική πορεία προς τη μάθηση και σε μια διαδικασία κατάκτησης του γραπτού λόγου (Κονδύλη & Στελλάκης 2006, Teale & Sulzby 1986.

Τάφα 2001), καθώς συνειδητοποιεί όχι μόνο τη λειτουργία του (Whitehurst & Lonigan 1998, Κονδύλη & Στελλάκης 2006, Γιαννικοπούλου 1998) αλλά παράλληλα αντιλαμβάνεται και τη λειτουργία των συμβόλων (Clay 1991, Κονδύλη & Στελλάκης 2006, Goodman 1986). Η αρχόμενη ανάγνωση και γραφή, αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας μάθησης (Strickland & Morrow 1990, Teale & Sulzby 1986, 1989), ξεκινά φυσικά με την έκθεση του παιδιού στο γραπτό λόγο και με τη βίωση σε ένα πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον (Strickland & Morrow 1990, Teale & Sulzby 1986, 1989).

Τρίτον, ο αναδυόμενος γραμματισμός αναγνωρίζει τις ικανότητες του παιδιού να κατανοεί τον κόσμο ως μέρος της γενικότερης προσπάθειας για την κατασκευή της γνώσης, ζώντας και επενεργώντας σε ένα εγγράμματο περιβάλλον και δίνοντας έμφαση στη μάθηση και όχι στη διδασκαλία (Κονδύλη & Στελλάκης 2006, Κουτσουράκη 2006, Τάφα 2001, Neuman & Roskos 1993).

Τέταρτον, δίνει έμφαση στο γεγονός ότι η ομιλία, η ακρόαση, η ανάγνωση και η γραφή είναι διαδικασίες αλληλένδετες, αλληλοενισχυόμενες, χωρίς να διαχωρίζονται, αναπτύσσονται ταυτοχρόνως και οπωσδήποτε όχι σειριακά (Hall 1987, Κονδύλη & Στελλάκης 2006, Teale & Sulzby 1989, 1986, Miller 2000β). Η Goodman (1980) ισχυρίζεται ότι οι ρίζες του γραμματισμού αναπτύσσονται καθώς το παιδί ζει σε ένα περιβάλλον βιβλίων, γραμμάτων και έντυπου λόγου.

Στο σημείο αυτό θεωρείται σκόπιμο να παρατεθεί ένα απόσπασμα από την ομολογία του Sartre (2003) αναφορικά με την κατάκτηση του γραμματισμού, που εκφράζει ακριβώς αυτή τη διάσταση του γραμματισμού "*Άρχισα τη ζωή μου, όπως και θα την τελειώσω αναμφισβήτητα: ανάμεσα στα βιβλία. Στο γραφείο του παππού μου υπήρχαν παντού, το ξεσκόνισμά τους ήταν απαγορευμένο, εκτός από μια φορά το χρόνο, τον Οκτώβρη, πριν από την έναρξη του σχολικού έτους. Δεν ήξερα ακόμη να διαβάζω και ήδη σεβόμουν αυτούς τους ογκόλιθους: όρθια ή ζαπλωτά, σφιγμένα σα κολλητά τούβλα στα ράφια της βιβλιοθήκης, ή ευγενικά αραιωμένα σαν σε αλέες, τα βιβλία ήταν ταυτόσημα με την ευμάρεια της οικογένειάς μας".*

Πέμπτον, ο αναδυόμενος γραμματισμός αναπτύσσεται όταν είναι διαθέσιμα πλούσια γραπτά ερεθίσματα στο περιβάλλον και οι ενήλικες υποστηρίζουν τους πειραματισμούς, τις προσπάθειες και τις αναζητήσεις των παιδιών (Τάφα 2001, Hall 1987, Κουτσουράκη 2006). Η έκθεση του παιδιού σε ποικιλία γραπτού λόγου συντελεί στην κατάκτηση γνώσεων που αφορούν στις δομές των κειμενικών ειδών (πβ Strickland & Morrow 1990).

Εκτον, η διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας έχει πορεία από το γνωστό στο άγνωστο (Harste & Woodward 1989) και πολλά παιδιά αναμένουν ότι η ανάγνωση και η γραφή θα είναι δραστηριότητες με νόημα και ουσιαστικές (International Reading Association 1986).

Τέλος, ο όρος εστιάζει στο γεγονός ότι η ανάπτυξη του γραμματισμού προκύπτει ως αποτέλεσμα της χρήσης της ανάγνωσης και της γραφής μέσα στο οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο και συμβαίνει χωρίς την αναγκαιότητα της επίσημης διδασκαλίας (Teale 1987, Κουτσουράκη 2006).

Στο ίδιο πλαίσιο με τη θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού κινείται και η *θεωρία της ολικής γλώσσας (Whole language)*. Βασική αρχή της θεωρίας είναι το αδιαίρετο της γλώσσας, η οποία θεωρείται ένα πλήρες σύστημα στο οποίο όλοι οι τομείς της γλώσσας, σημασιολογικός, γραφοφωνημικός και συντακτικός, διδάσκονται σε αλληλεξάρτηση (Παπαδοπούλου 2000). Σύμφωνα με τη θεωρία της ολικής γλώσσας, το γλωσσικό μάθημα εντάσσεται σε όλα τα άλλα μαθήματα και θεωρείται ότι ακόμη και τα μη γλωσσικά μαθήματα προσφέρουν (ίσως περισσότερες) ευκαιρίες για γλωσσική έκφραση και διδασκαλία. Η συγκεκριμένη θεώρηση δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία της γλώσσας για την εξυπηρέτηση πραγματικών επικοινωνιακών αναγκών. Η γραπτή γλώσσα προσεγγίζεται λειτουργικά με πορεία διδασκαλίας από το ολοκληρωμένο κείμενο, το μόνο που έχει νόημα για το παιδί, προς τα μερικότερα: λέξεις, γράμματα κ.λπ. Η εκμάθηση της γλώσσας μέσα από πραγματικές καταστάσεις και κείμενα με εμφανή λειτουργικότητα, όπως ο περιβάλλον γραπτός λόγος, τα λογοτεχνικά βιβλία κ.λπ. καθιστά την προσέγγιση και κατ' επέκταση την εκμάθηση της γλώσσας ευκολότερη. Επιπλέον δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην ενεργό συμμετοχή του παιδιού στη διαδικασία της μάθησης και ο ρόλος του δασκάλου παραμένει σημαντικός, εφόσον διευκολύνει, υποστηρίζει, παρακινεί, ενισχύει, προγραμματίζει αλλά και αξιολογεί την όλη διαδικασία (Goodman 1986β, Γιαννικοπούλου 1998, Παπαδοπούλου 2000).

Συνοψίζοντας, η φιλοσοφική θεώρηση του αναδυόμενου γραμματισμού είναι αναπτυξιακή, διανοητικά δομημένη και ελεγχόμενη από τα παιδιά. Η εκμάθηση ξεκινά νωρίς ηλικιακά και η ανάπτυξη της γραφής, της ανάγνωσης και του προφορικού λόγου είναι αλληλένδετες. Το παιδί είναι ενεργητικός συμμετέχων στη μάθησή του και οικοδομεί γνώσεις για τη λειτουργία του γραπτού λόγου. Αυτή η μαθησιοκεντρική άποψη του προσχολικού αναγνώστη συγκεφαλαιώνει τις θεωρητικές αρχές του Piaget, του Vygotsky και του Bruner. Συνίσταται από

σημαντικές διαδικασίες οι οποίες οδηγούν στην κατάκτηση του γραπτού λόγου. Μελέτες ανέδειξαν το ρόλο του υποστηρικτικού, αλληλεπιδραστικού ενήλικα ο οποίος αποτελεί τη "σκαλωσιά" και οδηγεί το παιδί στην κατάκτηση της γνώσης. Υπό το πρίσμα της προοπτικής του αναδυόμενου γραμματισμού αντιμετωπίζεται διαφορετικά ο ρόλος του παιδιού, των ενηλίκων και του εγγράμματος περιβάλλοντος. Στην ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού δεν αρκεί η ανάπτυξη του γραμματισμού στο οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο αλλά αναδεικνύεται η ανάγκη δομημένου περιβάλλοντος —εν προκειμένω του νηπιαγωγείου— το οποίο γίνεται περισσότερο υποστηρικτικό και καθοδηγητικό (Stratton 1996) με επικέντρωση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού, που αποτελούν τη βάση του συμβατικού γραμματισμού.

Θα ήταν όμως ημιτελής η παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου, εάν δεν εξεταστεί μια ακόμη αντίληψη κατάκτησης του γραμματισμού των μικρών παιδιών των τελευταίων χρόνων η *Ανάγνωση με βάση εμπειρικά δεδομένα (evidence based reading research)*. Θεωρείται απαραίτητη η αναφορά στην προοπτική αυτή, αφού αποτέλεσε τη βάση για πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα.

2.2.5 Ανάγνωση με βάση εμπειρικά δεδομένα

Τα τελευταία χρόνια, τέλος της δεκαετίας του '80 και τη δεκαετία του '90, όταν η προοπτική του αναδυόμενου γραμματισμού ήταν η επικρατούσα αντίληψη στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών, μια άλλη αντίληψη του *αρχόμενου γραμματισμού* εμφανίστηκε, κυρίως στα πεδία της ψυχολογίας και της ειδικής αγωγής, η οποία αναφέρεται ως *ανάγνωση με βάση εμπειρικά δεδομένα (Evidence-Based Reading Research)*.

Αφετηρία αυτής της προοπτικής αποτέλεσε το βιβλίο της Marylyn Adams (1990) *Beginning to Read: Thinking and Learning About Print*. Στη συνέχεια ώθηση προς την αξία και τη χρησιμότητα της προσέγγισης δόθηκε κυρίως στην Αμερική με την έκδοση του βιβλίου του Συμβουλίου Εθνικής Έρευνας *Preventing Reading Difficulties in Young Children (Προλαμβάνοντας τις Αναγνωστικές Δυσκολίες στα Μικρά Παιδιά)* (Snow, Burns & Griffin 1998).

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της προοπτικής αυτής, από την πειραματική έρευνα μπορεί να αναδειχθούν:

- οι δεξιότητες και οι έννοιες τις οποίες τα μικρά παιδιά χρειάζεται να κατακτήσουν για να καταστούν ικανοί αναγνώστες και γραφείς, και
- οι αποτελεσματικότερες στρατηγικές για τη διδασκαλία αυτού του περιεχομένου.

Η διαφοροποίηση από τον αναδυόμενο γραμματισμό έγκειται στα εξής σημεία:

- Η έρευνα του αναδυόμενου γραμματισμού βασίζεται κυρίως σε ποιοτικές μορφές έρευνας ενώ η προοπτική αυτή χρησιμοποιεί καλοσχεδιασμένες, συσχετιζόμενες μελέτες και ελεγμένες ποσοτικές δοκιμασίες (Vukelich & Christie 2004) και
- Ενώ ο αναδυόμενος γραμματισμός ισχυρίζεται ότι τοποθετεί σε υψηλό σημείο την αξία των κοινωνικών όψεων του γραμματισμού και των όψεών του που έχουν νόημα, η νέα προοπτική εστιάζει στις οπτικές και ακουστικές πλευρές του γραμματισμού (Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetky & Seidenberg 2002). Μπορεί η ανάγνωση για κατανόηση να είναι το τελικό προϊόν (αντικείμενο) της διδασκαλίας, οι υπερασπιστές όμως της προοπτικής της *έρευνας στην ανάγνωση με βάση εμπειρικά δεδομένα* πιστεύουν ότι τα παιδιά πρέπει πρώτα να αποκτήσουν δεξιότητες που τα καθιστούν ικανά να επεξεργαστούν το γραπτό λόγο, πριν καταστεί δυνατή η κατανόηση (Vukelich & Christie 2004).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η πολυτιμότερη συνεισφορά της προοπτικής αυτής είναι ο προσδιορισμός των γνώσεων και των δεξιοτήτων που τα μικρά παιδιά πρέπει να κατακτήσουν για να γίνουν ικανοί αναγνώστες. Οι δεξιότητες αφορούν στον προφορικό λόγο (αποδεκτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο- receptive & expressive vocabulary), φωνολογική επίγνωση, αλφαβητική γνώση, επίγνωση του γραπτού λόγου και συμβάσεις γραπτού λόγου. Βέβαια η επίγνωση του γραπτού και οι συμβάσεις του γραπτού λόγου έχουν ελκύσει την προσοχή και αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης και των ερευνητών του αναδυόμενου γραμματισμού (Vukelich & Christie 2004). Η διαφοροποίηση συνίσταται στο γεγονός ότι για την κατάκτηση των περισσότερων γνώσεων και δεξιοτήτων διδακτικά προτείνεται η άμεση διδασκαλία. Επίσης οι ερευνητές της προσέγγισης αυτής έχουν ασχοληθεί με τον προσδιορισμό αποτελεσματικών στρατηγικών διδασκαλίας του περιεχομένου των γνώσεων και των δεξιοτήτων όπως αναφέρθηκαν παραπάνω.

Σύμφωνα με τη Neuman (2002) οι ερευνητές αυτής της προσέγγισης προτείνουν διάφορες ιδέες διδασκαλίας βασισμένες στα εμπειρικά δεδομένα όπως:

- *Εμπλοκή των παιδιών σε εκτενείς συζητήσεις και έκθεσή τους σε σπάνιες λέξεις,*
- *Πλούσιο σχολικό περιβάλλον γραμματισμού,*
- *Αλληλεπιδραστικές τεχνικές ανάγνωσης ιστοριών όπως η διαλογική ανάγνωση, και*
- *Εμπλουτισμένα κέντρα παιχνιδιού με γραμματισμό.*

Από τα ερευνητικά δεδομένα συνάγεται ότι ειδικά για τη φωνολογική επίγνωση και τη γνώση των γραμμάτων του αλφάβητου προτείνεται η σαφής διδασκαλία. Μια διδασκαλία βάσει αυτής της προσέγγισης περιλαμβάνει παιχνίδια και άλλες ομαδικές δραστηριότητες, επίδειξη από το δάσκαλο, καθοδήγηση και, τέλος, ευκαιρίες για ανεξάρτητη πρακτική (Vukelich & Christie 2004). Στη συνέχεια παρουσιάζεται ενδεικτικά ένα απλό παράδειγμα διδασκαλίας: *Κατά τη διάρκεια της συζήτησης η δασκάλα μπορεί να δείξει πώς χτυπάμε παλαμάκια στις συλλαβές ενός ονόματος. Στη συνέχεια τα παιδιά χτυπούν παλαμάκια τα ονόματά τους. Στο τέλος βρίσκουν έναν φίλο, εξασκούνται στα ονόματά τους και στα ονόματα των φίλων τους.*

2.3 Περιεχόμενο του αναδυόμενου γραμματισμού

Πριν την αναλυτική παρουσίαση του περιεχομένου του αναδυόμενου γραμματισμού, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η κατάκτηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού θεωρείται σημαντική από τους θεωρητικούς και τους ερευνητές επειδή:

α) οι γνώσεις και οι δεξιότητες του αναδυόμενου αποτελούν εξαιρετικούς δείκτες της μελλοντικής επιτυχίας των παιδιών στην ανάγνωση και γενικότερα έχουν θετική σχέση με τη σχολική επιτυχία (Wells 1985, Blatchford & Plewis 1990, Adams 1990, Donaldson 1978, Snow, Burns & Griffin 1998, Whitehurst & Lonigan 1998). Οι McGee & Richgels (2003) και η Miller (2000) δίνουν έμφαση στη γνώση αυτή και επισημαίνουν τη σπουδαιότητα της ανάπτυξης του γραμματισμού στα προσχολικά χρόνια. Ισχυρίζονται ότι η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού πριν τη φοίτηση των παιδιών στην πρώτη τάξη είναι σημαντική για τη μελλοντική τους επιτυχία και πρέπει να αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους στόχους του σχολείου στις σύγχρονες και τεχνολογικά προσανατολισμένες κοινωνίες. Σε πιο πρώιμο χρονικά διάστημα οι συγγραφείς προτείνουν τα παιδιά να

κατορθώσουν να κατακτήσουν βασικά στοιχεία γραμματισμού, όπως το αλφαβητικό σύστημα, τους τρόπους με τους οποίους η γραφή και η ανάγνωση χρησιμοποιούνται, και το ρόλο των στρατηγικών κατανόησης. Υποστηρίζουν τη χρήση παρεμβατικών προγραμμάτων αναδυόμενου γραμματισμού με διδασκαλία που συναντά τις αναπτυξιακές τους ανάγκες, για να αποτρέψουν την αναγνωστική αποτυχία, και

β) συνεισφέρουν στην αποφυγή δυσκολιών και μαινώσεων κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (Whitehurst & Lonigan 2001), μιας και προβλήματα στη σχολική μάθηση συνδέονται με αρνητική αυτοαντίληψη (Kavale & Forness 1996), ψυχολογικές και σωματικές εκδηλώσεις άγχους (Geisthardt & Munsch 1996) και γενικότερα προβλήματα συμπεριφοράς (Grigorenko 2001).

Για αυτούς τους δύο πολύ σημαντικούς λόγους το ερευνητικό και εκπαιδευτικό ενδιαφέρον οδήγησε στον εντοπισμό των δεξιοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού με στόχο την κατάκτηση από τα παιδιά αυτών οι οποίες ορίζονται σε ένα γενικό πλαίσιο ως ο συνδυασμός του προφορικού και του γραπτού λόγου.

2.3.1 Διάρθρωση/δομικά στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστεί μια επισκόπηση της βιβλιογραφίας αναφορικά με τα δομικά στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού τα οποία οδήγησαν στην ανάπτυξη μοντέλων αναδυόμενου γραμματισμού.

Τα μοντέλα, όπως αναπτύχθηκαν χρονολογικά, είναι: το μοντέλο των Mason & Stewart (1990), το μοντέλο των Whitehurst & Lonigan (1998), το μοντέλο των Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant και Colton (2001) και το μοντέλο της Korat (2005).

2.3.1.1 Μοντέλο Mason & Stewart (1990)

Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση που προτείνουν οι Mason & Stewart (1990), ο αναδυόμενος γραμματισμός περιλαμβάνει μια ευρεία γκάμα συμπεριφορών ανάγνωσης και γραφής. Αναφέρονται γενικές γνώσεις για τις λειτουργίες του γραμματισμού αλλά και ειδικές και περισσότερο ακριβείς δεξιότητες που σχετίζονται με το γραπτό λόγο και τις μεταγλωσσικές δεξιότητες. Κατά τους Mason & Stewart (1990) ο αναδυόμενος γραμματισμός συνίσταται από:

α) *Έννοιες και λειτουργίες του γραμματισμού.* Περιλαμβάνονται: α) οι αναγνωστικές συμπεριφορές, όπως η γνώση των παιδιών για το πώς πραγματοποιείται η πράξη της ανάγνωσης (π.χ. διαβάζουμε τις λέξεις και όχι τις εικόνες στα βιβλία), β) η κατανόηση των λειτουργιών των διάφορων εντύπων (π.χ. η χρήση των εφημερίδων,

της λίστας κ.λπ.), και γ) η αντίληψη του περιβάλλοντος γραπτού λόγου (π.χ. Pepsi, όταν υπάρχει η λέξη με το λογότυπο).

β) *Γραφή και σύνθεση*, που περιλαμβάνει τη γραφή λέξεων, προτάσεων και τη σύνθεση ιστοριών από τα παιδιά.

γ) *Γνώση γραμμάτων και λέξεων*, που αναφέρεται στη γνώση γραμμάτων, τη γνώση της γραφοφωνητικής αντιστοιχίας, τις δεξιότητες αναγνώρισης λέξεων και τις μεταγλωσσικές δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης.

δ) *Ακουστική κατανόηση και κατανόηση λέξης*, που προσδιορίζεται ως η ικανότητα της αναδιήγησης μιας ιστορίας, της αφηγηματικής γνώσης και της ικανότητας του προσδιορισμού και της κατηγοριοποίησης λέξεων.

2.3.1.2 Μοντέλο Whitehurst & Lonigan (1998)

Οι Whitehurst και Lonigan (1998, 2001) ερμηνεύουν τον αναδυόμενο γραμματισμό ως μια έννοια που περιλαμβάνει δεξιότητες γλωσσικές, μεταγλωσσικές και γραμματισμού. Η καταρχήν σύγκριση με το μοντέλο των Mason & Stewart (1990) διαφοροποιεί τον αριθμό των ομάδων που περιλαμβάνονται στην κατηγοριοποίηση. Οι Whitehurst και Lonigan κατηγοριοποιούν τα στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού σε δύο ομάδες, που θεωρούνται αλληλοεξαρτώμενες και αλληλένδετες: α) Οι δεξιότητες "από έξω προς τα μέσα" ή "εσωστρεφείς" (outside-in), ή "καθοδικές" (top-down). Τέτοιες δεξιότητες είναι η κατανόηση των συμβάσεων του γραπτού λόγου, η ανάγνωση του γραπτού λόγου στο φυσικό περιβάλλον του (περιβάλλον γραπτός λόγος), το λεξιλόγιο και η αφηγηματική δημιουργία. Η κατάκτηση σημασιολογικών και πραγματολογικών δεξιοτήτων σε συνδυασμό με τη γνώση και ερμηνεία του γλωσσικού περιβάλλοντος καθιστούν δυνατή την κατανόηση του αποκωδικοποιημένου μηνύματος (Μουζάκη 2006). β) Αντίθετα, οι δεξιότητες "από μέσα προς τα έξω" ή "εξωστρεφείς" (inside-out) ή "ανοδικές" (down-up) περιλαμβάνουν τη γνώση γραμμάτων και ήχων και τη φωνολογική επίγνωση. Άρα ο γραπτός λόγος γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας από το παιδί με τη χρήση δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης και γνώσης γραφοφωνημικών συσχετισμών χωρίς να απαιτείται αναφορά στο γλωσσικό πλαίσιο, περικείμενο (context). Αυτό συμβαίνει επειδή "στη φάση της αποκωδικοποίησης των γραπτών συμβόλων στις φωνολογικές τους αναπαραστάσεις δεν απαιτείται σημασιολογική ή πραγματολογική γνώση" (Μουζάκη 2006:26).

Η περιγραφή των δύο μοντέλων αποκαλύπτει συμπεριφορές εντυπωσιακά όμοιες, παρότι διαφέρει ο τρόπος ταξινόμησης και ο αριθμός των επιμέρους στοιχείων.

2.3.1.3 Μοντέλο Sénéchal, LeFevre Smith-Chant και Colton (2001)

Οι Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant & Colton (2001) ισχυρίζονται ότι παρατηρούνται ευρείες παραλλαγές και αποκλίσεις στην ερμηνεία του αναδυόμενου γραμματισμού και αναδεικνύεται ασυνέπεια μεταξύ της θεωρίας και των εμπειρικών ευρημάτων που τον αφορούν. Οι ερευνητές αυτοί κατέταξαν τις γλωσσικές δεξιότητες σε τέσσερα μείζονα σημαντικά στοιχεία ή ευρύτερες περιοχές που εμφανίζονται σε πολλές έρευνες, όπως: *γνώση του προφορικού λόγου* (π.χ. λεκτική ικανότητα), *μεταγλωσσική ικανότητα* (π.χ. φωνολογική επίγνωση), *εννοιολογική γνώση* (π.χ. γνώση της λειτουργίας του γραπτού), και *διαδικαστική γνώση* (π.χ. γνώση γραμμάτων). Προτείνουν όμως την υιοθέτηση μιας πιο επικεντρωμένης δόμησης του αναδυόμενου γραμματισμού και συστήνουν, μετά την αφαίρεση του προφορικού λόγου και των μεταγλωσσικών στοιχείων, ο αναδυόμενος γραμματισμός να περιλαμβάνει μόνο δύο σημαντικά στοιχεία: την πρώιμη *εννοιολογική γνώση* (*conceptual knowledge*) και τη *διαδικαστική γνώση* (*procedural knowledge*). Η *εννοιολογική γνώση* αναφέρεται στις λειτουργίες του γραπτού, στην αναδυόμενη ανάγνωση σε πλαίσιο και στην έννοια των συμπεριφορών γραφής και ανάγνωσης. Η *διαδικαστική γνώση* σχετίζεται με τη γνώση των μηχανισμών ανάγνωσης και γραφής, όπως η γνώση των ονομάτων και των ήχων των γραμμάτων και η πρώιμη αναγνώριση λέξεων.

Σύμφωνα με τους Sénéchal et al. (2001), η εννοιολογική γνώση των παιδιών για το γραμματισμό παίζει σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση της αναδυόμενης διαδικαστικής γνώσης. Στη συνέχεια η αναδυόμενη διαδικαστική γνώση διαδραματίζει ρόλο στην κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης και της συμβατικής ανάγνωσης.

Η σημαντικότερη διαφοροποίηση των τριών κατηγοριοποιήσεων που προηγήθηκαν εντοπίζεται στο μοντέλο των Sénéchal et al (2001), που θεωρούν ότι οι γλωσσικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες δεν αποτελούν χαρακτηριστικά του αναδυόμενου γραμματισμού. Ωστόσο οι ίδιοι ερευνητές αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν ειδικές συγκεκριμένες σχέσεις ανάμεσα στην προφορική γλώσσα, τις μεταγλωσσικές δεξιότητες και την ανάγνωση, όπως ότι: α) η εννοιολογική γνώση των παιδιών

σχετίζεται στενά με την προφορική γλώσσα, β) το λεξιλόγιο και οι φωνολογικές δεξιότητες των μικρών παιδιών σχετίζονται στενά μεταξύ τους αλλά σε διαφορετική σχέση με την ανάγνωση, γ) η φωνολογική επίγνωση σχετίζεται με την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας και της ευχερούς αναγνωστικής δεξιότητας, και δ) το λεξιλόγιο φαίνεται να έχει σημαντικό ρόλο εφόσον τα παιδιά έχουν μάθει να διαβάζουν ευχερώς (Sénéchal, et al. 2001).

Αδιαμφισβήτητα οι Sénéchal et al. συνεισφέρουν σημαντικά στην έρευνα του αναδυόμενου γραμματισμού καθώς αναδεικνύουν τη σύνθεση, τον πλούτο και τη δυναμική φύση των γλωσσικών δεξιοτήτων, μολονότι με την αφαίρεση του προφορικού λόγου και των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων από το περιεχόμενό του αποδυναμώνουν την ερμηνεία του αναδυόμενου γραμματισμού και τη δυναμική του μοντέλου τους.

2.3.1.4 Μοντέλο Korat (2005)

Προς την ίδια κατεύθυνση με τους Sénéchal et al. (2001) κινείται το μοντέλο του αναδυόμενου γραμματισμού που αναπτύχθηκε από την Korat (2005). Διαφοροποιείται στα εξής σημεία: α) η εννοιολογική γνώση ορίζεται ως *περικείμενη γνώση (contextual knowledge)* και η διαδικαστική ως *μη περικείμενη γνώση (non contextual knowledge)*, β) προσθέτει στη μη περικείμενη γνώση τη φωνολογική επίγνωση όχι μόνο για τη δυνατή αλλά και για τη συναφή σχέση με τη γνώση γραμμάτων και με την πρώιμη αναγνωστική συμπεριφορά (Whitehurst & Lonigan 1998, Lomax & McGee 1987), και γ) αφαιρεί τις λειτουργίες του γραπτού λόγου από την περικείμενη γνώση και τις προσθέτει στη μη περικείμενη γνώση.

Έτσι, προκύπτει ότι στην περικείμενη γνώση εμπεριέχονται: α) οι συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής, β) η ανάγνωση του περιβάλλοντος γραπτού λόγου, και γ) η προσέγγιση των κειμενικών εντύπων, ενώ στη μη περικείμενη γνώση αναφέρονται: α) οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης, β) η γνώση γραμμάτων, γ) η αντίληψη του γραπτού λόγου, δ) η αναδυόμενη γραφή, και ε) η αναγνώριση της λέξης.

Ένα ενδιαφέρον στοιχείο του μοντέλου της Korat (2005) είναι ότι, ενώ ακολούθησε τους Sénéchal et al. (2001) και συμπεριέλαβε πλευρές και έννοιες της λειτουργίας του γραπτού λόγου οι οποίες κατευθύνονται περισσότερο σε δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής σε υποστηρικτικό πλαίσιο, δεν συμπεριέλαβε

δεξιότητες προφορικού λόγου (λεκτικές ή αφηγηματικές). Η Korat τονίζει την ανάπτυξη της περικείμενης γνώσης, που σχετίζεται: α) με συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής ως δραστηριότητες επικοινωνίας με τον περιβάλλοντα γραπτό λόγο (Heibert 1981), και β) τον προσδιορισμό υλικών γραπτού λόγου και της χρήσης τους. Τα μικρά παιδιά αντιλαμβάνονται διαφορετικά τα υλικά γραμματισμού και τις λειτουργίες τους. Στο πλαίσιο αυτό η ίδια ερευνήτρια προτείνει δραστηριότητες καλλιέργειας της τεχνικής γλώσσας της ανάγνωσης. Για παράδειγμα, όταν τα παιδιά ρωτιούνται για τη λειτουργία μιας τυπωμένης σελίδας, γνωρίζουν αρκετά για να απαντήσουν ότι *"λέει μια ιστορία"* ή *"μας εξηγεί τι ακριβώς να κάνουμε"* (Purcell-Gates 1996, Purcell-Gates & Dahl 1991) Ακόμη, τα παιδιά καταφέρνουν να διαβάσουν το γραπτό κείμενο "Coca-Cola" χρησιμοποιώντας τη βοήθεια του περικείμενου ή το λογότυπο (Goodal 1984, Heibert 1978, Kuby, Aldridge & Snyder 1994).

Ακριβώς αυτή η διάσταση του αναδυόμενου γραμματισμού, η ανάγνωση του περιβάλλοντος γραπτού λόγου, βεβαιώνεται από πολλούς ερευνητές ότι ενεργοποιεί την πρόωπη αντίληψη του παιδιού για το γραπτό λόγο, καλλιεργώντας την ικανότητά του να αντλεί το μήνυμα του κειμένου από το περικείμενο (Goodman 1986, Harste, Burke & Woodward 1981, McGee, Lomax & Head 1988). Σύμφωνα με αυτούς τους ερευνητές *"οι αναγνώσεις"* του περιβάλλοντος γραπτού λόγου από τα παιδιά επηρεάζονται ταυτόχρονα από γραφικά (που σχετίζονται με γράμματα στο κείμενο), όπως επίσης και από πραγματολογικά (τη λειτουργία του προϊόντος στο περιβάλλον) και άλλα σημασιολογικά χαρακτηριστικά (π.χ. το λογότυπο ή ένα σύμβολο που σχετίζεται με το κείμενο).

Συνεπώς, σύμφωνα με την Korat, η κατάκτηση της περικείμενης γνώσης, είναι πολύ σημαντική και θα έπρεπε να δοθεί προτεραιότητα στο νηπιαγωγείο, ώστε να συνεισφέρει στην ανάπτυξη του συμβατικού γραμματισμού, δηλαδή της ανάγνωσης και της γραφής.

Από την παρουσίαση του παραπάνω μοντέλου διαπιστώνεται ότι η κατηγοριοποίηση ως περικείμενη και μη περικείμενη γνώση σχετίζεται ευρέως με την άποψη των Whitehurst & Lonigan (1998, 2001), οι οποίοι, όπως προαναφέρθηκε, κατηγοριοποίησαν τον αναδυόμενο γραμματισμό ως αποτελούμενο από *"από έξω προς τα μέσα"* (παραπλήσιο με την περικείμενη) και *"από μέσα προς τα έξω"* (παραπλήσιο με την μη περικείμενη) δεξιότητες και διαδικασίες.

Σύνοψη

Από την γενικότερη παρουσίαση των μοντέλων των Mason & Stewart (1990), Whitehurst & Lonigan (1998, 2001), Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant & Colton (2001) και Korat (2005) συνάγεται ότι ο αναδυόμενος γραμματισμός προσδιορίζεται από δεξιότητες που αναφέρονται σε όλες τις εκφάνσεις της γλώσσας (προφορικός λόγος, γραπτός λόγος και μεταγλωσσικές δεξιότητες). Είναι φανερό ότι οι Mason & Stewart (1990) και οι Whitehurst & Lonigan (1998) δεν διαφοροποιούν τις προφορικές γλωσσικές δεξιότητες (π.χ. λεξιλόγιο) από την αλφαβητική γνώση, την αποκωδικοποίηση και τη γνώση των συμβάσεων του γραπτού λόγου. Πεδίο αντιπαράθεσης μεταξύ των Mason & Stewart (1990) - Whitehurst και Lonigan (1998) και Sénéchal, LeFevre Smith-Chant & Colton (2001) - Korat (2005) αποτελούν οι μεταγλωσσικές δεξιότητες και ο προφορικός λόγος: θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται ή όχι στον αναδυόμενο γραμματισμό; Οι μεν Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant & Colton (2001) δεν συμπεριλαμβάνουν τις μεταγλωσσικές δεξιότητες και τον προφορικό λόγο στα δομικά στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού η δε Korat (2005) περιλαμβάνει μεν τις μεταγλωσσικές δεξιότητες, αλλά εξαιρεί τον προφορικό λόγο.

Είναι σαφές ότι ο προφορικός και ο γραπτός λόγος δεν αποτελούν ξεχωριστές σφαίρες ή διαφορετικές γλώσσες και είναι αλληλένδετοι και αλληλοεξαρτώμενοι. Πιθανώς ο προφορικός λόγος να έχει μεγαλύτερη επίδραση στη μετέπειτα ανάγνωση, όταν τα παιδιά διαβάζουν, για να κατανοούν αυτό που διαβάζουν, όμως ο γραπτός λόγος και οι φωνολογικές ικανότητες έχουν επίσης ισχυρή αιτιολογική επίδραση στην ανάπτυξη των αποκωδικοποιητικών ικανοτήτων. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Bernstein (1962, 1972), ο οποίος τονίζει τη σχέση μεταξύ των μορφών του λόγου και των ωφελειών του γραμματισμού, η έγκαιρη εμπειρία με κώδικες είναι δυναμικός παράγοντας για την ανάπτυξη γνωστικών δομών και τρόπων επικοινωνίας.

Εκτός από το γεγονός ότι η προφορική και η γραπτή γλώσσα αναπτύσσονται παράλληλα, ο προφορικός λόγος συνιστά αναδυόμενο γραμματισμό, επειδή: α) η κατανόηση (συνιστώσα του προφορικού λόγου) αποτελεί στοιχείο μεγάλης βαρύτητας για τον αναδυόμενο γραμματισμό, β) η γραπτή γλώσσα των κειμένων συντίθεται από τα δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου, επομένως δεν μπορεί να αγνοηθεί και δεν μπορεί να αφαιρείται ο προφορικός λόγος από το πλαίσιο των γλωσσικών δεξιοτήτων, και γ) η αφαίρεση του προφορικού λόγου από τα συστατικά

του αναδυόμενου γραμματισμού είναι μια διαφορετική προσέγγιση από αυτή που προτάθηκε από τους Teale & Sulzby (1986). Επομένως ο προφορικός λόγος αποτελεί τη βάση του γραμματισμού και ο αναδυόμενος γραμματισμός οικοδομείται στην άνεση του προφορικού λόγου (Morrow 2001, McGee & Richgels 2003).

Έτσι, το ζήτημα της μελέτης του αναδυόμενου γραμματισμού διαφοροποιείται στο πώς οι ερευνητές οργανώνουν τις μελέτες τους, πώς συγκεντρώνουν δεδομένα και πώς αναλύουν τις συμπεριφορές των παιδιών και κινείται σε δύο κατευθύνσεις: Μια ομάδα ερευνητών, ενώ θεωρητικά αντιμετωπίζει τον αναδυόμενο γραμματισμό ως ενιαία έννοια που συμπεριλαμβάνει τη γλώσσα και τις μεταγλωσσικές δεξιότητες, σχεδιάζει την έρευνα και αναλύει τα δεδομένα ως να ανήκουν σε διαφορετικές περιοχές. Μια διαφορετική ομάδα a priori αποφασίζει να ξεχωρίσει προφορικές και γραπτές δεξιότητες ή προφορικές, γλωσσικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες (Chaney 1994, Reese 1995, Sénéchal, LeFevre, Thomas & Daley 1998) και υποστηρίζει την άποψη ότι θεωρητικά και πρακτικά είναι χρήσιμο να διαφοροποιούνται τα δομικά στοιχεία της γλώσσας και να αναλύονται ξεχωριστά (Snow 1983, Geary 1995, Sénéchal, et al. 2001). Πράγματι, στις έρευνες όπου διαχωρίζεται ο προφορικός λόγος, η φωνολογική επίγνωση και ο γραπτός λόγος αξιολογούνται καλύτερα από εκείνες που τα εκλαμβάνουν ως μία έννοια (Lonigan, Burgess & Anthony 2000).

Στην παρούσα εργασία οι προς διερεύνηση γλωσσικές δεξιότητες είναι: α) ο προφορικός λόγος (λεξιλόγιο, φωνολογικές δεξιότητες, κατανόηση) και β) ο γραπτός λόγος (επίγνωση γραπτού, γραπτή έκφραση κ.λ.π.). Για να διασφαλιστεί η πλέον έγκυρη και αξιόπιστη προσέγγιση, ο προφορικός και ο γραπτός λόγος θα αναλυθούν ξεχωριστά και θα αξιολογηθούν με διαφορετικής μορφής δοκιμασίες.

2.4. Προφορικός λόγος (λεξιλόγιο, φωνολογικές δεξιότητες, κατανόηση)

Ως προφορικός λόγος ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να παράγει και να κατανοεί την ομιλούμενη γλώσσα συμπεριλαμβανομένων του λεξιλογίου και της γραμματικής (National Institute for Literacy 2008). Ο προφορικός λόγος αποτελεί ισχυρό δείκτη πρόβλεψης του γραμματισμού και η πρόσβαση στο γραπτό λόγο γίνεται διά του προφορικού. Σύμφωνα με τη Σκούρτου (1998:43) "*ο προσανατολισμός της γλωσσικής διδασκαλίας στην επάρκεια του προφορικού λόγου δεν απομακρύνει το παιδί από το γραπτό λόγο· αντιθέτως το φέρνει πιο κοντά*". Αυτό επιτυγχάνεται, επειδή

το παιδί κατά τη χρήση του προφορικού λόγου εναλλάσσει μορφές και κώδικες και εξοικειώνεται με δύο χαρακτηριστικά, κυρίως στο γραπτό λόγο:

- Με τη συνειδητοποίηση των μορφών και των κωδίκων και την προσέγγιση του γραπτού λόγου ως μιας επιπλέον μορφής που διευρύνει τις δυνατότητές του στη χρήση της γλώσσας
- Με τη συνειδητοποίηση των πολλαπλών πλαισίων μέσα στα οποία συντελείται η γλώσσα.

Από την παρουσίαση των μοντέλων του αναδυόμενου γραμματισμού κατέστη φανερό ότι αμφισβητήθηκε και συζητήθηκε η θέση του προφορικού λόγου στο περιεχόμενό του. Εκτός από τους θεωρητικούς που συνετέλεσαν στην ανάπτυξη των μοντέλων του αναδυόμενου γραμματισμού, και άλλες φωνές συγκλίνουν ή αποκλίνουν μαζί τους. Έτσι, για τη Snow (1983) ο προφορικός λόγος δεν αποτελεί κατ' ανάγκη γραμματισμό, εφόσον όλα τα παιδιά κατακτούν τον προφορικό λόγο σε διάφορα επίπεδα πριν από την έναρξη της σχολικής εκπαίδευσης, ενώ δεν κατακτούν απαραίτητα τις δεξιότητες που αφορούν στην προσέγγιση του γραπτού λόγου. Ενώ για την Purcell-Gates (2001) η σχέση των δεξιοτήτων προφορικού λόγου με τη γνώση του γραπτού είναι αδιαμφισβήτητη αλλά με κατεύθυνση: από τη γραπτή στην προφορική γλώσσα. Τεκμηριώνει δε τη θέση της από το γεγονός ότι πολλοί γονείς έχουν παρατηρήσει τα παιδιά τους να χρησιμοποιούν λεξιλόγιο και τρόπους ομιλίας από βιβλία που τους είχαν διαβάσει.

Πώς αναπτύσσεται ο προφορικός λόγος

Ο προφορικός λόγος που αναπτύσσεται με φυσικό τρόπο μέσα και έξω από το σχολείο ενισχύει τα παιδιά στη χρήση της γλωσσικής γνώσης και συμπεριλαμβάνεται σε όλες τις δραστηριότητες γραμματισμού και ιδιαίτερος στη γραφή και την ανάγνωση. Τα παιδιά μαθαίνουν μέσω προφορικών αλληλεπιδράσεων να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στη γλώσσα και να απαντούν σε νέες καταστάσεις (Glazer 1989). Με την ανάγνωση ιστοριών και πληροφοριακών βιβλίων τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα του βιβλίου, τη δομή του, νέες έννοιες και νέο λεξιλόγιο. Οι ικανότητες του προφορικού λόγου βελτιώνονται καθώς συζητούν, αφηγούνται, περιγράφουν, επικοινωνούν, εξηγούν, επιχειρηματολογούν και ερμηνεύουν.

Πώς σχετίζεται ο προφορικός λόγος με τον αναδυόμενο γραμματισμό

Ο προφορικός λόγος, το "όχημα" της ανάπτυξης του γραμματισμού, σχετίζεται σημαντικά με την ανάγνωση και τη γραφή (Teale & Sulzby 1989, Glazer 1989). Η

εκμάθηση εννοιών, λέξεων και η κατάκτηση του τρόπου με τον οποίο οι λέξεις παρατίθενται στο λόγο (σύνταξη), εξαιρετικά σύνθετες διαδικασίες του προφορικού λόγου, μεταφέρονται στην ανάγνωση και στη γραφή. Η ανάπτυξη του λεξιλογίου είναι κεντρική στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης (Purcell-Gates 2001) και ειδικά για το νηπιαγωγείο θεωρείται ισχυρός προβλεπτικός δείκτης της κατανόησης της ανάγνωσης (Scarborough 2001, Storch & Whitehurst 2002). Με δεδομένο ότι όλα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν γνώσεις προφορικού λόγου και έχουν κατακτήσει γλωσσικές δεξιότητες, επιδίωξη των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αποτελεί η επέκταση αυτών με δραστηριότητες ακρόασης, π.χ. η μεγαλόφωνη ανάγνωση ιστοριών (Galda & Cullinan 1991, Glazer 1989). Υπάρχει δυνατή και σημαντική σχέση μεταξύ της κατανόησης της ακρόασης και της κατανόησης της ανάγνωσης. Η ακρόαση ιστοριών είναι εξαιρετική ευκαιρία για την κατάκτηση προφορικών γλωσσικών δομών, κριτικής σκέψης και κατάκτησης του λεξιλογίου (Eller, Pappas & Brown 1988, Elley 1989, Leung & Pikulski 1990).

Επομένως, οι δεξιότητες προφορικού λόγου είναι: α) σημαντικές για την ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού, β) ισχυρός δείκτης πρόβλεψής του, και γ) σημαντικό στοιχείο του που σχετίζεται με την μετέπειτα αναγνωστική επιτυχία (Snow, Burns, & Griffin 1998, Lonigan, Burgess, & Anthony 2000, Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg & Poe 2003).

Η διερεύνηση της σχέσης των δεξιοτήτων προφορικού λόγου και των πρώιμων δεξιοτήτων ανάγνωσης ήταν το κέντρο της μελέτης των Roth, Spreese Cooper (2002). Από τα αποτελέσματα συνάγεται ότι ο ρόλος του προφορικού λόγου στην κατάκτηση της ανάγνωσης ήταν πράγματι αποφασιστικός. Οι στρατηγικές διά των οποίων μπορούν να αναπτυχθούν εμμέσως είναι η ανάγνωση και η ενθάρρυνση των παιδιών να διαβάζουν μόνα τους (Armbuster et al. 2001).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ερευνητικά δεδομένα που αναδεικνύουν ότι οι πρώιμοι αναγνώστες προέρχονται από οικογενειακά περιβάλλοντα όπου χρησιμοποιείται ποικιλία προφορικού λόγου και ο γραμματισμός αποτελεί λειτουργικό στοιχείο της καθημερινής τους ζωής (Teale 1978). Η ομιλία, η ακρόαση, η γραφή και η ανάγνωση σχετίζονται με καθημερινές δραστηριότητες όπου οι γονείς συζητούν, διαβάζουν μαζί και γράφουν σημειώματα ο ένας στον άλλον, χρησιμοποιώντας εικόνες, λέξεις ή γράμματα (Glazer 1989). Ο προφορικός λόγος συνοδεύει τη γραφή των μικρών παιδιών σε δραστηριότητες ζωγραφικής. Η σχέση γραμματισμού και ανάγνωσης είναι προφανής. Τα παιδιά που ακούν ιστορίες

μαθαίνουν τη γλώσσα και τη δομή της ιστορίας. Μαθαίνουν, π.χ., πως το "μια φορά κι έναν καιρό" είναι ο τρόπος που ξεκινά μια ιστορία, η οποία έχει έναν κεντρικό χαρακτήρα. Μαθαίνουν ότι τα σημαδάκια στο χαρτί αναπαριστούν γεγονότα και ότι η φορά της ανάγνωσης είναι από αριστερά προς τα δεξιά, γιατί έχουν δει τους γονείς ή το δάσκαλο να κινούν το κεφάλι ή το δάχτυλο και να ακολουθεί το γραπτό (Glazer 1989). Μαθαίνουν να αντλούν ευχαρίστηση από το γραπτό και συγχρόνως μαθαίνουν προφορικά μοτίβα της γλώσσας από τα βιβλία (Holdaway 1979).

Οι ξεχωριστές αυτές δεξιότητες του προφορικού λόγου δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους και έχουν ουσιαστική επίδραση στις άλλες δεξιότητες. Τέτοιες δεξιότητες συμπεριλαμβάνουν τη φωνολογική επίγνωση, το λεξιλόγιο και την επίγνωση του γραπτού λόγου (Share, Jorm, McLean & Matthews 1984, Stahl & Fairbanks 1986, Whitehurst & Lonigan 2001). Για παράδειγμα, ο πλούτος του λεξιλογίου παίζει ρόλο στην υποστήριξη φωνολογικών δεξιοτήτων (Goswami 2001, Metsala 1999). Η Judy Bowey (1994) στη μελέτη της με παιδιά προσχολικής ηλικίας διαπίστωσε σχέση μεταξύ φωνολογικής δεξιότητας, γνώσης γραμμάτων προσδιορισμού λέξης και αρκετών μετρήσεων προφορικού λόγου, όπως το αποδεκτικό λεξιλόγιο⁵ (receptive vocabulary). Όλες οι μετρήσεις προφορικού λόγου και γραμματισμού ήταν σημαντικά αλληλοσχετιζόμενες.

Ένα ακόμη πεδίο προς διερεύνηση είναι η σχέση του προφορικού λόγου με τους άλλους παράγοντες που πιθανώς επηρεάζουν τις γλωσσικές δεξιότητες. Οι Dickinson και Smith (1994) ερεύνησαν την επίδραση της ανάγνωσης βιβλίων από τους δασκάλους σε παιδιά προσχολικής ηλικίας χαμηλού οικονομικού επιπέδου. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι μπορούν να ενισχύσουν τις δεξιότητες του προφορικού λόγου και του γραμματισμού ενσωματώνοντας ερωτήσεις που αναλύουν την ιστορία που διαβάστηκε.

Αξιολόγηση του προφορικού λόγου

Η προφορική ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας, εκτός από το γεγονός ότι έχει μελετηθεί, έχει αξιολογηθεί. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας

⁵ Το λεξιλόγιο διακρίνεται σε παραγωγικό-ενεργητικό-έκφρασης, δηλαδή σχετίζεται με την έκφραση και σε αποδεκτικό –παθητικό-πρόσληψης δηλαδή σε λεξιλόγιο αναφέρεται στην κατανόηση των προφορικών λέξεων σε κάθε πλαίσιο επικοινωνίας (Lyons 2001, Roskos, Tabors & Lenhart 2004, Gray 2006)

χειρίζονται τη μητρική τους γλώσσα, χρησιμοποιούν σύνθετες προτάσεις και κατέχουν ένα λεξιλόγιο περίπου 5.000 λέξεων (Gambrell 2004). Το λεξιλόγιο αποτελεί την πιο αγαπημένη και δημοφιλή μέτρηση προφορικού λόγου για τους ερευνητές του αναδυόμενου γραμματισμού. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι το εργαλείο αξιολόγησης που χρησιμοποιείται ευρέως για το παθητικό και αποδεκτικό λεξιλόγιο είναι το PPVT (Peabody Picture Vocabulary Test).

2.4.1 Φωνολογική επίγνωση

Ο όρος *φωνολογική επίγνωση* ή *φωνολογική ενημερότητα* ή *φωνολογική συνειδητοποίηση* είναι σχετικά νέος στην ελληνική βιβλιογραφία και αποτελεί μετάφραση του αγγλικού όρου "phonological awareness". Στη βιβλιογραφία συναντάται επίσης και ο όρος *φωνολογικές δεξιότητες* (phonological skills). Μέχρι πρόσφατα, ανεξάρτητα από τη γλωσσική επιλογή του όρου, η φωνολογική επίγνωση παρέπεμπε στις επιστήμες της γλωσσολογίας και της ψυχολογίας και ήταν λιγότερο συνδεδεμένη με το χώρο της εκπαίδευσης (ακόμη λιγότερο με την προσχολική εκπαίδευση) και ειδικότερα με τη γλωσσική διδασκαλία. Το γεγονός αυτό προσδιορίζει ένα έλλειμμα γνώσεων και δεδομένων για το περιεχόμενο του όρου και την αξία του στη σχολική πρακτική. Η χρήση ενός νέου μη αποσαφηνισμένου όρου στην εκπαίδευση έχει ως αποτέλεσμα την απόσταση μεταξύ τεκμηριωμένης έρευνας και σχολικής πρακτικής (Παντελιάδου 2001).

Οι Perfetti et al. (1987) με τον όρο φωνολογική επίγνωση ορίζουν *"την αναδυόμενη κατανόηση της κατατιμημένης δομής του προφορικού λόγου, δηλαδή την αναγνώριση και το χειρισμό των δομικών στοιχείων (φώνημα & συλλαβή) του προφορικού λόγου"*. Για την Treiman (1991) η φωνολογική επίγνωση αναφέρεται *"στην κατανόηση και στην άμεση και έμμεση ευαισθησία εκ μέρους του παιδιού της φωνολογικής δομής της προφορικής γλώσσας"*.

Η φωνολογική επίγνωση, η οποία συντίθεται από έναν *αστερισμό δεξιοτήτων* που αφορούν στην κατανόηση της δομής του προφορικού λόγου (Perfetti et al. 1987), μπορεί να διακριθεί σε δύο επίπεδα: τη συλλαβική και τη φωνημική επίγνωση. Τα παιδιά βαθμιαία αντιλαμβάνονται τη φωνολογική σύνθεση της ομιλούμενης γλώσσας, η οποία συντίθεται από ποικίλες φωνολογικές μονάδες μεγάλες στο μέγεθος (λέξεις, συλλαβές) και μικρές (μορφήματα, φωνήματα) με την κατανόηση να κινείται από τις μεγαλύτερες προς τις μικρότερες μονάδες. Το πιο εκλεπτυσμένο/επεξεργασμένο επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης εκπροσωπείται από την ικανότητα ανάλυσης του

προφορικού λόγου σε φωνήματα (Lane, Pullen, Eisele & Jordan 2002, Whitehurst & Lonigan 2001). Η φωνημική επίγνωση είναι η αντίληψη ότι κάθε ομιλούμενη λέξη μπορεί να κατανοείται ως μονάδες ήχων που αντιπροσωπεύονται από ένα γράμμα του αλφάβητου (Snow et al.1998).

Η συλλαβική και φωνημική επίγνωση είναι μεταγλωσσικές δεξιότητες (Adams 1990) και τα παιδιά δεν πρέπει μόνο να παίζουν αλλά και να κατανοούν ότι οι μονάδες ήχων σχηματίζουν ολόκληρα ή κομμάτια του γραπτού λόγου (Neuman & Roskos 2005). Η μεταγλωσσική επίγνωση, εκτός από την ασυνείδητη διαδικασία της παραγωγής ή κατανόησής της, εμπρικλείει τη συνειδητή σκέψη ανάλυσης και σκόπιμου ελέγχου διάφορων όψεων της γλώσσας, όπως φωνολογία, σημασιολογία, μορφοσυντακτικό κ.λπ. (Bialystok 1986, Papandropoulou & Sinclair 1974). Με άλλα λόγια, εκτός από το δεξιοτεχνικό χειρισμό της χρήσης της γλώσσας, τα παιδιά βαθμιαία σχηματίζουν σαφείς εντυπώσεις και απεικονίσεις των διαφόρων τρόπων με τους οποίους η γλώσσα "δουλεύει" (Karmilloff-Smith et al. 1996).

Η μεταγλωσσική επίγνωση ως αντικείμενο γνώσης, μετά από την πρωτοποριακή εργασία της Liberman και των συνεργατών της (1974), συγκέντρωσε το έντονο επιστημονικό ενδιαφέρον όχι μόνο των αναπτυξιακών ψυχολόγων (Bialystok & Ryan 1985) αλλά και επιστημόνων διαφόρων άλλων ειδικοτήτων και μελετήθηκε σε πολλά επίπεδα: κάποιιοι μελέτησαν το σύστημα των ήχων και τη φωνολογία (Liberman, Shankweiler, Fischer & Carter 1974, Read 1971, 1978), κάποιιοι άλλοι ασχολήθηκαν με τις ιδιότητες των λέξεων (Ehri 1975, Papandropoulou & Sinclair 1974), την πραγματολογική αποδοχή (de Villiers & de Villiers 1972) και τη συντακτική απόδοση (de Villiers & de Villiers 1972, Hakes 1980). Σύμφωνα με τα πορίσματα των ερευνών, τα παιδιά κατακτούν τις μεταγλωσσικές δεξιότητες μετά από την ηλικία των 6-7 ετών (Smith & Tager-Flusberg 1982). Το γεγονός αυτό αποδίδεται στο ότι τα παιδιά έχουν περάσει μια περίοδο έντονου γραμματισμού και έχουν εκτεθεί επαρκώς στο γραπτό λόγο.

Η φωνολογική επίγνωση, όπως και ο προφορικός λόγος, αποτέλεσε πεδίο αντιθετικών απόψεων ως προς το εάν συνιστά ή όχι στοιχείο του αναδυόμενου γραμματισμού. Ως δεξιότητα του προφορικού λόγου η οποία όμως σχετίζεται με το γραπτό λόγο κατέχει σημαντική θέση στο περιεχόμενο του αναδυόμενου γραμματισμού (Teale & Sulzby 1986, Pontecorvo & Zuccheromaglio 1988).

Πώς αναπτύσσεται η φωνολογική επίγνωση

Η έρευνα δεν έχει ακόμη προσδιορίσει επακριβώς πώς τα παιδιά κατακτούν τις δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης. Είναι πιθανό να συμβαίνει καθώς αναπτύσσουν και τις άλλες γλωσσικές δεξιότητες μέσω της καθημερινής αλληλεπίδρασης με τους *σημαντικούς άλλους* (Stadler & McEvoy 2003). Ωστόσο υπάρχει γενική ομοφωνία για τη σταδιακή ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης. Τα παιδιά πρώτα ξεχωρίζουν ότι οι λέξεις είναι ευδιάκριτες η μία από την άλλη, έπειτα αρχίζουν να αναγνωρίζουν την ομοιοκαταληξία κάποιων λέξεων. Στη συνέχεια αρχίζουν να ακούν ότι οι λέξεις έχουν διαιρετές συλλαβές, μετά αναγνωρίζουν την αρχική και την τελική συλλαβή μιας λέξης και τέλος διακρίνουν τα φωνήματα (Castle 1999, Chard & Dickson 1999, Nicholson 1999). Επομένως τα παιδιά πρώτα κατακτούν τη συλλαβική ευαισθητοποίηση και διακρίνουν τις μονάδες της γλώσσας (φωνολογική επίγνωση), στη συνέχεια την ευαισθησία στην κατάληξη και τέλος τη φωνημική ευαισθητοποίηση ανάμεσα στις μονάδες (φωνημική επίγνωση) (Whitehurst & Lonigan 1998). Η πορεία κατάκτησης των φωνολογικών δεξιοτήτων προωθείται και τεκμηριώνεται από ευρήματα των Carroll, Snowling, Hulme και Stevenson (2003). Σύμφωνα με τους ερευνητές, τα παιδιά αναπτύσσουν κάθε δεξιότητα χωριστά, με τη συλλαβική ευαισθητοποίηση και την ομοιοκαταληξία να προηγούνται των φωνημικών δεξιοτήτων. Στην έρευνά τους κατατάσσουν τις φωνολογικές δεξιότητες στις πρώιμες (δεξιότητες που αφορούν στο επίπεδο της συλλαβής) και στις ύστερες δεξιότητες (δεξιότητες που αφορούν στο επίπεδο του φωνήματος).

Αναφορικά με τη φωνολογική ευαισθητοποίηση των μαθητών του νηπιαγωγείου, αυτή δεν περιορίζεται μόνο στον ακουστικό εντοπισμό τμημάτων των λέξεων, αλλά καλύπτει ένα ευρύ φάσμα δυνατοτήτων. Ξεκινώντας από την "ανακάλυψη" μεγαλύτερων ενοτήτων, όπως η φράση ή τα όρια των λέξεων, η εξάσκηση των παιδιών ενδέχεται να φτάσει μέχρι τη φωνημική ανάλυση. Η εισαγωγή των παιδιών σε τέτοιες δραστηριότητες τυπικά ξεκινά με γλωσσικές δραστηριότητες, όπως γλωσσικά παιχνίδια (Maclean, Bryant & Bradley 1987). Οι στρατηγικές διδασκαλίας των φωνολογικών δεξιοτήτων ήταν το κεντρικό σημείο της προσπάθειας των Lane, Pullen, Eisele, & Jordan (2002), οι οποίοι αποφαίνονται ότι η διδασκαλία στην τάξη θα πρέπει να είναι σαφής και άμεση. Μολονότι υποδεικνύεται η άμεση διδασκαλία ως ο αποτελεσματικότερος τρόπος διδασκαλίας, θεωρούμε ότι μια σύνθεση έμμεσων και άμεσων διδακτικών μεθόδων συναντά τις ανάγκες των μαθητών από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά στρώματα.

Γιατί είναι σημαντική η καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης

Είναι καλά θεμελιωμένη η παραδοχή ότι ο βαθμός φωνολογικής συνειδητοποίησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, δηλαδή η ευαισθητοποίησή τους στο γεγονός ότι οι λέξεις αποτελούνται από επιμέρους ήχους στους οποίους μπορούν να αναλυθούν, σχετίζεται άμεσα με την ευκολία κατάκτησης της γραπτής γλώσσας και στις δύο μορφές: της ανάγνωσης και της γραφής. Ειδικότερα, ο χειρισμός φωνημάτων, συλλαβών και λέξεων προσδιορίζεται ως: α) το κλειδί στην κατάκτηση των πρώιμων δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης (Adams 1990, Lonigan, et al. 1999, Ball & Blachman 1991, Byrne & Fielding- Barnsley 1991, Torgesen & Wagner 1998, Brady, Fowler, Stone & Winbury 1994, Rack, Snowling & Olsen 1992, Stanovich 1992, Juel 1988), και β) ένας δυναμικός δείκτης πρόγνωσης και διάγνωσης της αναγνωστικής ικανότητας (Blachman 1984, Bradley & Bryant 1983, Byrne & Fielding-Barnsley 1991, Armbuster et al. 2001, Torgesen, Wagner & Rashotte 1997).

Η σχεδόν αποκλειστική έμφαση της έρευνας στην πρωτοσχολική ηλικία δεν έχει δώσει την ευκαιρία να καταγραφούν οι δεξιότητες στην προσχολική ηλικία. Στα περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα περιλαμβάνεται η σημαντική μελέτη των Lundberg et al. (1988), οι οποίοι περιγράφουν ένα οκτάμηνο πρόγραμμα φωνολογικών δεξιοτήτων με παιδιά προσχολικής ηλικίας στη Δανία. Το πρόγραμμά τους αρχίζει με τραγούδια, ιστορίες και παιχνίδια που ομοιοκαταληκτούν. Τα παιδιά σταδιακά εισάγονται στο χωρισμό της πρότασης σε λέξεις, της λέξης σε συλλαβές με παλαμάκια και τέλος στην αναγνώριση όλων των φωνημάτων (Stewart 2004).

Όπως είναι φυσικό, η περιορισμένη έρευνα της φωνολογικής επίγνωσης στην προσχολική ηλικία παρουσιάζει έλλειμμα δεδομένων όσον αφορά στη σχέση της φωνολογικής επίγνωσης με τις άλλες δεξιότητες του γραμματισμού. Οι Vellutino & Scalon (1987) πραγματοποίησαν διαχρονική μελέτη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, για να διερευνήσουν πιθανή σχέση ανάμεσα στην αναγνωστική ικανότητα και τη φωνολογική επίγνωση. Τα παιδιά εξετάστηκαν στο τέλος της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο, στην 1^η και 2^α τάξη δημοτικού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά που δεν είχαν εμπειρίες και δεν είχαν κατακτήσει δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης αντιμετώπιζαν αναγνωστικές δυσκολίες στις επόμενες τάξεις. Το επίπεδο επίδοσης παιδιών προσχολικής ηλικίας (στον αγγλοσαξωνικό χώρο) σε δοκιμασίες φωνολογικής επίγνωσης έχει τεκμηριωθεί ότι αποτελεί αξιόλογη και αξιόπιστη πρόβλεψη της μετέπειτα αναγνωστικής επιτυχίας (Bradley & Bryant 1985, Mann & Liberman 1984, Stanovich, Cunningham & Cramer 1984). Δηλαδή, παιδιά με χαμηλές

επιδόσεις φωνολογικής επίγνωσης κατά την εισαγωγή τους στο δημοτικό σημειώνουν χαμηλές αναγνωστικές επιδόσεις (Adams 1990, Tunmer, Herriman & Nesdale 1988, Wagner, Torgesen & Rashotte 1994). Η σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης και γραφής επιβεβαιώνεται και για την ελληνική γλώσσα αλλά οι έρευνες αφορούσαν κυρίως στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Μανωλίτσης 2000, Aidinis & Nunes 2001).

Αξίζει να επισημανθεί, αν και αναφέρθηκε ήδη στην ενότητα του προφορικού λόγου, ότι η κατάκτηση φωνολογικών δεξιοτήτων είναι καλός δείκτης του μελλοντικού επιπέδου του λεξιλογίου και των δεξιοτήτων κατανόησης (Roth, Spreece Cooper 2002). Ωστόσο, η φωνολογική ευαισθητοποίηση των παιδιών όχι μόνο δεν εγγυάται ευκολία και ταχύτητα στην εκμάθηση της ανάγνωσης, αλλά είναι κι ακόμα δυσκολότερο να διασφαλίζει μια μακροχρόνια σχέση αγάπης με το βιβλίο. Έτσι, ένα πρόγραμμα εξοικείωσης των μικρών παιδιών με το γραπτό λόγο οφείλει, εκτός από την φωνολογική ευαισθητοποίηση, να περιλαμβάνει και την καλλιέργεια του προφορικού λόγου, την τακτική ανάγνωση βιβλίων και την επαφή των παιδιών με τα ποικίλων ειδών κείμενα μέσα από αυθεντικά αναγνωστικά γεγονότα (Γιαννικοπούλου 2002).

Στην προσπάθεια ανάδειξης της σημασίας της φωνολογικής επίγνωσης αξίζει να αναφερθεί ότι η απουσία της μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο/ανασχετικό παράγοντα στην κατάκτηση δεξιοτήτων άνετης ανάγνωσης και να αποτελέσει πρωταρχική πηγή δυσκολιών για παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες (Torgesen et al. 1997). Μεταξύ όμως των ερευνητών δεν υπάρχει συμφωνία για την κατεύθυνση ή την πορεία της αιτιακής σχέσης φωνολογικές δεξιότητες → ανάγνωση ή το αντίστροφο; Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η φωνολογική επίγνωση προϋπάρχει της αναγνωστικής ικανότητας. Συνεπώς για αυτούς τους ερευνητές η αναγνωστική επίδοση εξαρτάται από το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης και αναδεικνύεται σημαντική συνιστώσα πρόγνωσης αναγνωστικών δυσκολιών (Perfetti 1992, Wagner, Torgesen & Rashotte 1994). Μια άλλη ομάδα ερευνητών ισχυρίζεται ότι η φωνολογική επίγνωση ουσιαστικά αναπτύσσεται παράλληλα με την εκμάθηση της ανάγνωσης (Morais, Cary, Alegria & Bertelson 1979, Strickland & Cullinan 1991, Παντελιάδου 2001). Σύμφωνα με την άποψη αυτή υψηλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης σημαίνει καλύτερη μελλοντική αναγνωστική ικανότητα. Ταυτόχρονα, όσο καλύτερη είναι η αναγνωστική ικανότητα τόσο καλύτερη θα είναι η φωνολογική επίγνωση (Adams 1990, Ball & Blachman 1991). Εξάλλου, υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που

υποστηρίζουν ότι οι απλές φωνολογικές δεξιότητες σχετίζονται με την αρχόμενη αναγνωστική δεξιότητα και οι πιο σύνθετες αναπτύσσονται παράλληλα με την εκμάθηση της ανάγνωσης (Perfetti, Beck, Bell & Hughes 1987, Wagner, Torgesen, & Rashotte 1994). Επομένως είναι σημαντικό να κατακτώνται οι φωνολογικές δεξιότητες νωρίς, επειδή τα παιδιά συναντούν λιγότερες δυσκολίες στην ανάγνωση.

Τη σημαντική αυτή αμφίδρομη σχέση φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικής ικανότητας ενισχύουν μια άλλη ομάδα ερευνητικών δεδομένων με αντικείμενο μελέτης τη διδακτική παρέμβαση και με περιεχόμενο τις φωνολογικές δεξιότητες (Vellutino & Scalon 1987, Bradley & Bryant 1983).

Αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης

Από τη σχετική βιβλιογραφία διαφαίνεται ότι το μεγαλύτερο κομμάτι των ερευνών ασχολήθηκε με την κατανόηση της γλώσσας από το παιδί ή με την ηλικία κατάκτησης των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων. Λιγότερες ήταν οι μελέτες για την κατανόηση των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων που αφορούν στη συνειδητή αντίληψη και ικανότητα να χειρίζεται το παιδί τη γλώσσα ως αντικείμενο (Cazden 1972). Η μελέτη, ο προσδιορισμός και η αξιολόγηση των φωνολογικών δεξιοτήτων των παιδιών έχουν πραγματοποιηθεί με διάφορες δοκιμασίες-κριτήρια (tasks). Ενδεικτικά αναφέρονται οι της ομοιοκαταληξίας, της συλλαβικής κατάτμησης, της φωνημικής κατάτμησης και της ταυτοποίησης.

Συνοψίζοντας, παρά το γεγονός ότι η ερευνητική βιβλιογραφία αναδεικνύει τη φωνολογική επίγνωση ως εξαιρετικής σημασίας παράγοντα για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής, διαπιστώνεται ότι δεν έχει συνδεθεί ισχυρά με το χώρο της προσχολικής γλωσσικής εκπαίδευσης. Η σχεδόν αποκλειστική έμφαση της έρευνας στην πρωτοσχολική ηλικία δεν έχει δώσει ερευνητικά δεδομένα όπου να καταγράφεται η αναγκαιότητα ανάπτυξης προγραμμάτων φωνολογικής επίγνωσης καθώς και της διάρθρωσης και της μεθοδολογικής οργάνωσης αυτών για την προσχολική εκπαίδευση. Η απόσταση της επιστημονικής έρευνας από την τεκμηριωμένη γνώση και την πρακτική στην τάξη πιθανώς να οφείλεται στη χαμηλή αντίληψη της χρησιμότητας της ανάπτυξης προγραμμάτων φωνολογικής επίγνωσης για την προσχολική εκπαίδευση.

2.4.2 Κατανόηση κειμένου

Ο όρος *κατανόηση* ως έννοια θεωρείται η βάση της μάθησης (πβ. Σιβροπούλου 2008) και ως δεξιότητα θεωρείται απαραίτητη, δυναμική και κεντρική για την αναγνωστική κατανόηση (πβ. Roberts & Neal 2004). Σύμφωνα με τον Smith (2006), τόσο ο προφορικός όσο και ο γραπτός λόγος κατακτώνται μέσω της κατανόησης. Η κατανόηση του προφορικού λόγου (ακρόαση-ομιλία) αφορά στην ικανότητα του παιδιού να ακούει και να απαντά, εφόσον έχει κατανοήσει. Απαιτείται η γρήγορη αναγνώριση των λέξεων που ακούει και ταυτόχρονα η σύνδεση της νέας πληροφορίας με την προηγούμενη γνώση. Η κατανόηση του γραπτού λόγου (ανάγνωση-γραφή) αποτυπώνεται στην άποψη του Alberto Manguel (1997) ότι *"Όλοι μας διαβάζουμε τον εαυτό μας και τον κόσμο γύρω μας, ώστε να δούμε πού και ποιοι είμαστε. Διαβάζουμε για να καταλάβουμε ή για να αρχίσουμε να καταλαβαίνουμε"*. Με την έννοια αυτή, ανάγνωση σημαίνει κατανόηση, κατανόηση σημασιολογικών και λογικών σχέσεων που υπάρχουν ανάμεσα στα στοιχεία, τα γεγονότα, τις ενέργειες και τις φράσεις.

Η κατανόηση της ανάγνωσης συνεπάγεται κατανόηση του περιεχομένου του κειμένου και όχι απλώς οπτική διάκριση και λεκτική αναπαραγωγή των λέξεων. Η κατανόηση ενός κειμένου συνίσταται από την ανασυγκρότηση αυτών που συμπεριλαμβάνονται σε ένα κείμενο (Golder & Gaonach 2004) και είναι μια διαδικασία που εμπλέκει ενεργητικά τον αναγνώστη ή τον ακροατή σε δομημένο νόημα (ενεργοί κατασκευαστές νοήματος) (Butcher & Kintsch 2003, Pardo 2004). Η μεταγνώση⁶ (metacognition) είναι ένα ισχυρό εργαλείο για την κατανόηση της ανάγνωσης και την βελτίωσή της, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από όλους του δασκάλους σε κάθε τάξη. Αυτή αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο των διδακτικών στόχων και επιτεύξεων του σχολείου (πβ. Block & Pressley 2002).

Οι δεξιότητες κατανόησης και η ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης μπορούν να αναπτυχθούν άμεσα, με σαφή διδασκαλία, αλλά και έμμεσα. Η σαφής διδασκαλία περιλαμβάνει επίδειξη αυτού ακριβώς που πρόκειται να γίνει και στη συνέχεια καθοδήγηση των παιδιών στις στρατηγικές και στις πρακτικές. Η έμμεση διδασκαλία περιλαμβάνει φωναχτή/μεγαλόφωνη ανάγνωση και ενθάρρυνση των παιδιών να διαβάζουν μόνα τους (Armbuster et al. 2001).

⁶ Η μεταγνώση σχετίζεται με τη γνώση και την κατανόηση που έχει ένας άνθρωπος για το επίπεδο και τις δυνατότητες της σκέψης του, του προσωπικού του συστήματος επεξεργασίας των πληροφοριών και οικοδόμησης της γνώσης (Flavell 1979).

Πώς αναπτύσσεται η κατανόηση

Μια από τις βασικές αντιλήψεις για τη βελτίωση της κατανόησης των κειμένων από τα παιδιά είναι η ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης. Αναδεικνύεται λοιπόν η αναγκαιότητα διδασκαλίας των στρατηγικών κατανόησης και ταυτόχρονα αποδεικνύεται η χρησιμότητά τους από τα ευρήματα ερευνών των τελευταίων τριών δεκαετιών (Block & Pressley 2002, Pearson & Fielding 1991, Pressley 2000). Σύμφωνα με τους Keene & Zimmermann (1997), οι στρατηγικές κατανόησης κειμένων δεν διδάσκονται μεμονωμένα ούτε ακολουθείται σειρά στη διδασκαλία, η οποία βεβαίως απαιτεί χρόνο και συγκρότηση μικρών ομάδων. Η κατάκτηση των στρατηγικών απαιτεί σαφή διδασκαλία και επίδειξη με την έννοια της "σκαλωσιάς" (scaffolding), με τη χρήση διαφόρων κειμένων μέχρι τα παιδιά να οικειοποιηθούν τις πρακτικές και τον τρόπο εφαρμογής τους (Calfée & Patrick 1995, Block & Pressley 2002, Ganske, Monroe & Strickland 2003). Γι' αυτό είναι αναγκαίο κάθε φορά να διδάσκεται ένα ρεπερτόριο στρατηγικών, έτσι ώστε τα παιδιά να τις χρησιμοποιούν με αυτόνομο τρόπο, για να εμβαθύνουν στην κατανόηση (Pressley 2006a).

Οι Palinscar & Brown (1984) προσδιορίζουν 4 σημαντικές στρατηγικές κατανόησης: *πρόκληση ερωτήσεων επί του κειμένου, πρόβλεψη, διευκρινίσεις /αποσαφηνίσεις και ανακεφαλαίωση*. Οι Pressley (2000) και Smolkin & Donovan (2002) συμπεριλαμβάνουν τις παραπάνω στρατηγικές, τις οποίες επεκτείνουν, και προτείνουν ως σημαντικές στρατηγικές κατανόησης και αντίληψης της δομής του κειμένου την *ενεργοποίηση των προηγούμενων γνώσεων, την πρόβλεψη περιεχομένου, την εξαγωγή συμπερασμάτων, τη σύνθεση της ιστορίας με την αναδιήγηση και τη δημιουργία περίληψης, την επανάληψη, την ανάπτυξη ερωτήσεων, την οπτικοποίηση νοητικών εικόνων και την αναζήτηση της σημαντικής πληροφορίας του συγγραφέα*.

- *Ενεργοποίηση προηγούμενων γνώσεων.*

Η ανάπτυξη αυτής της στρατηγικής συνίσταται α) στην ανάσυρση και ενεργοποίηση των προηγούμενων γνώσεων, και β) στη σύνδεση και συσχέτιση των νέων πληροφοριών με τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών. Πολλά παιδιά αγνοούν τι ακριβώς γνωρίζουν και ασχολούνται με νέες δραστηριότητες χωρίς να υπολογίζεται η προηγούμενη γνώση, που αποτελεί μια δυναμική πηγή ανάγνωσης κειμένου (Tonani 2000). Ειδικότερα, όταν διαβάζεται ένα κείμενο, τα παιδιά συνδέουν το κείμενο με τον εαυτό τους (κείμενο-παιδί), με άλλα κείμενα που έχουν διαβάσει

(κείμενο-κείμενο) ή ακόμη με θέματα του αληθινού κόσμου (κείμενο-κόσμος) (Keene & Zimmermann 1997). Αναγνωρίζοντας τι είναι άγνωστο και σκεπτόμενος τι είναι γνωστό, κωδικοποιώντας προσωπικές εμπειρίες, άλλα κείμενα και γνώση του κόσμου, ο αναγνώστης αποκτά αυτοπεποίθηση και εξάγει νόημα από αυτό που είναι άγνωστο.

Η προηγούμενη γνώση μπορεί να χρησιμοποιηθεί πριν το ξεκίνημα της ανάγνωσης. Με τη διερεύνηση του ονόματος του συγγραφέα ή του εκδότη και του τίτλου, με το διάβασμα του εξώφυλλου και την επιλογή κειμένων που σχετίζονται με τα προσωπικά βιώματα των παιδιών διευκολύνεται και ενισχύεται η κατανόηση του κειμένου. Η κατανόηση αυτής της στρατηγικής ξεκλειδώνει το μυστήριο του σκοπού του συγγραφέα, του περιεχομένου, της κεντρικής ιδέας και της πλοκής.

- *Πρόβλεψη περιεχομένου*

Η πρόβλεψη, βάσει ενός τυπικού ορισμού, αφορά "*στην εκ των προτέρων αποβολή των απίθανων εναλλακτικών λύσεων*" (Smith 2006:58). Η πρόβλεψη και η κατανόηση μπορούν να συνδεθούν. *Πρόβλεψη* είναι η διαδικασία υποβολής ερωτήσεων και *κατανόηση* η δυνατότητα απάντησης σε ερωτήσεις (Smith 2006). Με τη στρατηγική της πρόβλεψης ενεργοποιείται το πνεύμα, προκαλείται εγρήγορση της σκέψης, και δραστηριοποιείται το παιδί που προσπαθεί να αρχίσει να σκέφτεται. Οι προβλέψεις μπορεί να αφορούν σε στοιχεία της τεχνικής γλώσσας της ανάγνωσης (τίτλο, εικονογράφηση) αλλά και σε στοιχεία που αφορούν στο περιεχόμενο.

- *Εξαγωγή συμπερασμάτων*

Η εξαγωγή συμπερασμάτων είναι η στρατηγική κατά την οποία τα παιδιά συνοψίζοντας τις προηγούμενες γνώσεις τους με στοιχεία του κειμένου οδηγούνται σε συμπεράσματα, σε σημαντικές κρίσεις που αφορούν σημαντικά θέματα ή σε κεντρικές ιδέες του κειμένου. Τα συμπεράσματα αφορούν σε προβλέψεις ή νέες ιδέες (Keene & Zimmermann 1997).

Σύμφωνα με τους Richards και Anderson (2003), η συμπερασματική ικανότητα των μικρών παιδιών είναι το κλειδί στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων κατανόησης. Στα περισσότερα βιβλία για παιδιά, οι πρώιμοι αναγνώστες μπορούν να εξάγουν πληροφορίες τόσο από τις εικόνες, όσο και από το κείμενο. Οι παραπάνω ερευνητές πρότειναν μια στρατηγική για την προώθηση συμπερασματικών δεξιοτήτων την οποία ονόμασαν *Πώς το ξέρεις* (How Do You Know) και

σχεδιάστηκε έτσι, ώστε να υποστηρίξει τον πρώιμο αναγνώστη στην αναγνώριση σημαντικών πληροφοριών και να φθάσει σε συμπεράσματα κατά την μεγαλόφωνη ανάγνωση.

Θεωρείται μια δύσκολη στρατηγική για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ειδικότερα, δύο συνιστώσες καθιστούν δύσκολη την κατάκτηση της στρατηγικής αυτής: η ηλικία των νηπίων και το περιεχόμενο του κειμένου (πβ. Σιβροπούλου 2008). Ωστόσο, είναι μια στρατηγική που μπορεί να διδαχθεί και τα νήπια να οδηγηθούν σε κάποια συμπεράσματα.

- *Σύνθεση (αναδιήγηση-περίληψη)*

Η *αναδιήγηση* (retelling) είναι η επανάληψη της ιστορίας που πρέπει να περιλαμβάνει τα βασικά σημεία: *χαρακτήρες, σκηνικό, αρχή, μέση και τέλος*. Τα παιδιά συχνά, ενώ ακούν, συνθέτουν τη νέα πληροφορία από τα κείμενα για να σχηματοποιήσουν γνώμες, να αλλάξουν προοπτικές, να αναπτύξουν νέες ιδέες και γενικά να επεκτείνουν την προσωπική τους κατανόηση σε έννοιες του κειμένου (Keene & Zimmermann 1997). Η αναδιήγηση και η περίληψη είναι κομμάτια της σύνθεσης. Είναι στα χαμηλότερα επίπεδα της σύνθεσης πριν από την εξαγωγή συμπερασμάτων, ενώ η αναζήτηση της σημαντικής πληροφορίας βρίσκεται στο υψηλότερο επίπεδο σύνθεσης. Η δυναμική της αναδιήγησης ως ένα εργαλείο που βελτιώνει την κατανόηση και τη γραφή αναδεικνύεται στο βιβλίο της Regie Routman (2000) *Conversations (Συζητήσεις)*. Τα ίδια διαπιστώνουν οι Keene & Zimmermann στο βιβλίο τους *Mosaic of Thought* (1997) (*Ψηφιδωτό της Σκέψης*) και αναφέρουν ότι η αναδιήγηση και η περίληψη είναι τα σημεία-κλειδιά ενός κειμένου. Ειδικότερα, υποστηρίζουν ότι αν και η αναδιήγηση είναι εκτενέστερη της περίληψης μολαταύτα τη διευκολύνει. Η *αναδιήγηση*, όπως ήδη αναφέρθηκε, είναι μια λεπτομερής διήγηση της ιστορίας, που περιλαμβάνει κύρια σημεία, χαρακτήρες και σκηνικό σε ακολουθία. Η *περίληψη* είναι η στρατηγική που βοηθά τον αναγνώστη να ανακεφαλαιώσει και να οργανώσει τις βασικές πληροφορίες του κειμένου (πβ. Σιβροπούλου 2008). Είναι η σύνοψη της κύριας ιδέας της ιστορίας σε μια ή δύο προτάσεις (πβ. Harvey & Goudvis 2000).

- *Επανάληψη*

Καθώς τα παιδιά οικοδομούν τη γνώση τους μέσω της αναδιήγησης επαναλαμβάνοντας σημαντικές λεπτομέρειες, ταυτόχρονα μαθαίνουν να διακρίνουν το σημαντικό για να το χρησιμοποιήσουν στην επανάληψη (Keene & Zimmermann 1997). Μαθαίνοντας "*να ξαναλές την ιστορία*" θεωρείται ουσιαστική πρακτική προαγωγής της κατανόησης. Αρχικά, οι επαναλήψεις του παιδιού σε μικρές προτάσεις αναφέρονται διαρκώς στο κείμενο, ώσπου στη συνέχεια να γίνει κατανοητό και να αισθανθεί το παιδί αρκετά σίγουρο και να αρχίσει να αποδεσμεύεται απ' αυτό. Η επανάληψη, άλλωστε, αποτελεί πρακτική σύνθεσης του κειμένου.

- *Ερωτήσεις*

Τα παιδιά πρέπει να μάθουν να κάνουν ερωτήσεις πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση και να ψάχνουν απαντήσεις για να εμβαθύνουν στην κατανόηση. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις που έπονται της ανάγνωσης έχουν σημαντική αξία αφενός επειδή βοηθούν τους δασκάλους να μάθουν τι κατανοούν τα παιδιά και αφετέρου επειδή ενισχύουν την ανάπτυξη της ικανότητας της κατανόησης από αυτά (Fountas & Pinnell 1996).

- *Οπτικοποίηση*

Η οπτικοποίηση αναφέρεται στις νοητικές εικόνες που οι αναγνώστες δημιουργούν. Εμπλέκονται στο κείμενο με τρόπους που το καθιστούν προσωπικό και ενθυμίσσιμο σε αυτούς μόνο. Από την προηγούμενη γνώση οι εικόνες έρχονται από τα συναισθήματα και τις αισθήσεις, εμβαθύνοντας στην κατανόηση. Η χρήση αισθητηριακών εικόνων, όπως το δραματικό παιχνίδι και η ζωγραφιά, βοηθά στην καλύτερη κατανόηση του αναγνωστικού υλικού. Τα παιδιά δημιουργούν νοερές εικόνες του υλικού αυτού με πράγματα που είδαν προηγουμένως (κείμενο - παιδί, κείμενο - κείμενο, ή κείμενο - κόσμος) (Keene & Zimmermann 1997). Για παράδειγμα, ένα παιδί δε μπορεί να φανταστεί μια καρέκλα, εάν δεν την έχει δει προηγουμένως. Ο τρόπος που μπορεί να διαπιστωθούν οι συνδέσεις που τα παιδιά κάνουν με το κείμενο είναι να ζωγραφίσουν το κείμενο καθώς το ακούν από ανάγνωση τρίτου. Μπορούν να ζωγραφίσουν και μάλιστα να τοποθετήσουν τις ζωγραφιές σε σειρά. Στόχος είναι να συλλάβουν τα γεγονότα και τις ιδέες και να κάνουν όμορφες και ακριβείς ζωγραφιές.

- *Αναζήτηση σημαντικής πληροφορίας*

Η αναζήτηση της σημαντικής πληροφορίας απαιτεί από το παιδί να διακρίνει το σημαντικό από το ασήμαντο. Εφόσον κατακτήσει αυτό, είναι εύκολο να καθορίσει τις κύριες ιδέες και τα σημαντικά θέματα του κειμένου. Ο διαχωρισμός του σημαντικού είναι η "καρδιά" του ορισμού της κατανόησης και συνδέεται με τη διάβίου επιτυχία. Η συγκεκριμένη στρατηγική ωθεί τον αναγνώστη στο να παίρνει αποφάσεις για τις σημαντικές πληροφορίες. Όπως στη στρατηγική της επανάληψης, έτσι και στην ανάπτυξη της στρατηγικής αναζήτησης της σημαντικής πληροφορίας σπουδαία και αποτελεσματική είναι η αναδιήγηση. Όταν τα παιδιά επαναλαμβάνουν την ιστορία προφορικά, πρέπει να επιλέξουν να πουν τα σημαντικά σημεία. Για να διασφαλιστεί η κατάκτηση της συγκεκριμένης στρατηγικής, είναι αναγκαίος και καθοριστικός ο ρόλος των δασκάλων, οι οποίοι ακούν τα παιδιά να λένε ιστορίες και κάνουν ερωτήσεις, έτσι ώστε να τα οδηγήσουν να αντιληφθούν την περιττή πληροφορία.

Γιατί είναι σημαντική η κατανόηση

Είναι γνωστό ότι η κατανόηση είναι σημαντικό στοιχείο της ακαδημαϊκής επιτυχίας και υπάρχει δυνατή σχέση μεταξύ προφορικής γλωσσικής κατανόησης και κατανόησης της ανάγνωσης. Η γνώση του λεξιλογίου βοηθά στην κατανόηση και εμπειρικά συνδέεται με την κατανόηση της ανάγνωσης (Mezynski 1983, Beck & McKeown 1991). Η αλληλεπιδραστική ανάγνωση ιστοριών είναι μια δραστηριότητα γραμματισμού, γιατί οι ιστορίες έχουν αφηγηματική δομή και η ανάγνωση βοηθά στην ανάπτυξη λεξιλογίου. Ερευνητικά δεδομένα, παρότι αφορούν αφηγήσεις (γραπτές ή προφορικές) παιδιών πάνω από 7 χρονών (Block & Presley 2002, Pearson & Fielding 1991), επιβεβαιώνουν ότι:

α) πολλοί μαθητές έχουν προβλήματα κατανόησης (Pressley 2006a, 2006b),

β) οι δάσκαλοι παίζουν σημαντικό ρόλο στο να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν στρατηγικές κατανόησης και μερικοί μαθητές χρειάζονται άμεση διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης (Pressley 2006a, 2006b),

γ) τα παιδιά που κατανοούν επαρκώς χρησιμοποιούν έναν αριθμό στρατηγικών, όπως να ενεργοποιούν την προηγούμενη γνώση, να κάνουν ερωτήσεις, να απαντούν, να κάνουν υποθέσεις, να βγάζουν συμπεράσματα, να κατανοούν τη δομή, να προσδιορίζουν το είδος του κειμένου, να κάνουν περιλήψεις (Dymock 2007, Smolkin & Donovan 2002, Pressley 2000),

δ) τα παιδιά πρέπει να διδάσκονται με άμεση διδασκαλία τις στρατηγικές κατανόησης (Pressley 2006b, Sweet & Snow 2003, Block & Pressley 2002),

ε) τα παιδιά εξασκούνται στην κατανόηση και χρήση διαφόρων κειμενικών ειδών (Block & Pressley 2002), και

στ) η επεξεργασία της ιστορίας αποτελεί τη βάση κατανόησης σύνθετων κειμένων στις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Πώς αξιολογείται η κατανόηση

Για να αξιολογηθεί ο βαθμός κατανόησης, χρησιμοποιούνται διάφορες αξιολογικές μέθοδοι και τεχνικές. Ενδεικτικά αναφέρεται η έκφραση αυτών που κατανοήθηκαν, η αφήγηση, η μετατροπή ενός κειμένου σε ποίημα ή και η σχεδίαση ενός ιχνογραφήματος.

Ο αφηγηματικός λόγος αποτέλεσε το βασικότερο και συχνότερο αντικείμενο αξιολόγησης, επειδή τα αφηγηματικά κείμενα είναι πιο εύκολο να κατανοηθούν από ό,τι άλλες μορφές λόγου (Freedle & Hale 1979, Graeser, Golding & Long 1991). Οι αφηγήσεις δεν είναι απλά μια λίστα γεγονότων ή ιδεών (Dymock 2007) αλλά βασίζονται σε ακολουθία γεγονότων, που είναι ιστορίες που εξιστορούν "*Τι συνέβη*" "*Ποιος έκανε τι σε ποιον και γιατί*" (Calfee & Drum 1986:836). Η επεξεργασία της ιστορίας αποτελεί τη βάση κατανόησης σύνθετων κειμένων. Τα παιδιά είναι σε θέση να διατυπώνουν υποθέσεις για το περιεχόμενο μιας ιστορίας, να το εξερευνούν και να αναπτύσσουν στρατηγικές ανάγνωσης πολύ πριν γνωρίσουν την ανάγνωση. Χρησιμοποιούν εξωκειμενικές (εμπειρίες, αντιλήψεις, γνώσεις) και κειμενικές (λεκτικές και μη λεκτικές) ενδείξεις για να ερμηνεύσουν τη γραφή.

Η κατανόηση και η αξιολόγηση του αφηγηματικού κειμένου είναι αποτελεσματικότερη, όταν το κείμενο είναι οργανωμένο σε μια *γραμματική της ιστορίας* (Mandler & Johnson 1977, Thordyke 1977). Σύμφωνα με την Dymock (2007), ο David Rumelhart το 1975 εισήγαγε τη γραμματική της ιστορίας, η οποία στη συνέχεια αναπτύχθηκε από τους Mandler & Johnson (1977) και Thordyke (1977). Η γραμματική της ιστορίας είναι μια προσπάθεια να δομηθούν κανόνες ή δομές-κλειδιά που βοηθούν στην κατανόηση (Rayner & Pollatsek 1989). Προσδιορίζει τα βασικά τμήματα της ιστορίας και δείχνει πώς δένονται τα τμήματα για να σχηματίσουν μια καλοδομημένη ιστορία.

Η γραμματική της ιστορίας είναι μια πολύ χρήσιμη και εξειδικευμένη στρατηγική-διαδικασία για τη διδασκαλία της αντίληψης της αφηγηματικής δομής του κειμένου. "Η γραμματική της ιστορίας παρέχει στους δασκάλους το πλαίσιο για να επαυξήσουν τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τις ιστορίες" (Schmitt & O' Brien (1986:5). Ξεκινά από γενικούς προσδιορισμούς της δομής της ιστορίας (αρχή, μέση, τέλος) και προχωρά σε πιο ειδικούς (χαρακτήρες, θέμα, πλοκή κ.λπ.). Με τη χρήση των συστατικών της γραμματικής της ιστορίας το παιδί εντοπίζει τα δομικά στοιχεία της ιστορίας και τη διαδοχή τους ενώ παράλληλα ενεργοποιείται το αφηγηματικό σχήμα.

Οι Baumann & Bergeron (1993) μελέτησαν τις επιδράσεις της διδασκαλίας του *χάρτη της ιστορίας* σε παιδιά 1^{ης} τάξης δημοτικού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά που είχαν διδαχθεί τα συστατικά της ιστορίας (χαρακτήρες, πρόβλημα, λύση κ.λπ.) είχαν καλύτερες επιδόσεις από τα παιδιά που δεν είχαν διδαχθεί τη συγκεκριμένη στρατηγική. Ο Idol (1987) δίδαξε σε μεγαλύτερα παιδιά τη χρήση της στρατηγικής του *χάρτη της ιστορίας* για τη βελτίωση της κατανόησης αφηγηματικών κειμένων. Η μελέτη του εστιάστηκε σε χαρακτήρες, χρόνο, τόπο, πρόβλημα, στόχο, ενέργεια και αποτέλεσμα. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικές θετικές επιδράσεις. Οι Calfee & Patrick (1995) εξέτασαν παιδιά 1^{ης} τάξης δημοτικού και από τη μελέτη τους συνάγεται ότι στρατηγικές όπως ανάλυση χαρακτήρων και πλοκής και προσδιορισμός του θέματος και του σκηνοικού μπορούν να διδαχθούν για την αποτελεσματικότερη κατανόηση της ιστορίας. Ειδικότερα, η ανάλυση της πλοκής γίνεται σε επεισόδια. Αρχικά δίνονται κάποιες λέξεις και, καθώς γίνεται ξεκάθαρη η δομή, τα παιδιά εξασκούνται στη βαθύτερη κατανόηση της δομής αφηγηματικών κειμένων και παράλληλα στην κατάκτηση της τεχνικής γλώσσας τους (Calfee & Patrick 1995). Παρεμφερή στρατηγική κατανόησης κειμένων αποτελεί το *αφηγηματικό πλαίσιο* (Rall & Harris 2000, Σιβροπούλου 2003). Αποτελείται από 6 γλωσσικές δομές-κλειδιά (τίτλος, αρχή, συνέχεια ιστορίας, πρόβλημα, λύση προβλήματος, τέλος), που αναφέρονται στο περιεχόμενο, στη διαδοχή των γεγονότων και στην κατάληξη. Το πλαίσιο αυτό μπορεί να αποτελέσει αξιολογική δοκιμασία κατανόησης μιας ιστορίας.

Με δεδομένα τα παραπάνω, μια από τις επιδιώξεις της μελέτης αυτής είναι η αντίληψη της δομής του αφηγηματικού κειμένου με σκοπό τη βελτίωση της κατανόησής του.

2.5 Γραπτός λόγος

Η δεύτερη έκφανση της γλώσσας, που ιστορικά και χρονικά έπεται του προφορικού λόγου, είναι ο γραπτός λόγος. Η ανάπτυξη του γραπτού λόγου βασίζεται στους πόρους του προφορικού λόγου (Chafe 1982) και θεωρείται "*επιγέννημά*" του (Μπαμπινιώτης 1998: 83). Δε συνιστά απλά τη γραφική παράστασή του, αλλά ταυτόχρονα εκφράζει το συμβολισμό του (πβ. Μπαμπινιώτης 1998: 83). Η κατοχή και χρήση του γραπτού λόγου —αποτέλεσμα κοινωνικής και αλληλεπιδραστικής διαδικασίας όμοιας σε πολλούς τρόπους με τον προφορικό λόγο (Hogowitz & Samuels 1987)— αποτελεί θεμέλιο στην εξέλιξη του ανθρώπινου πολιτισμού.

Η σχέση της προφορικής και της γραπτής γλώσσας αποτέλεσε πεδίο ενδεδειγμένης έρευνας και ποικίλων μελετών. Γεγονός είναι ότι "*ο προφορικός και ο γραπτός λόγος δε συνιστούν τα αποκλίνοντα μέλη μιας διχοτομίας*" (Πολίτης 2001). Ωστόσο, υπάρχουν σημαντικά μοτίβα, για την κάθε μορφή του λόγου (προφορικού-γραπτού) (Tannen 1987) που αποτυπώνουν τα βασικά χαρακτηριστικά της προφορικότητας και της "*γραπτότητας*" (Πολίτης 2001).

Με αυτή την οπτική, ο γραπτός λόγος διαφοροποιείται ως προς τη φύση του, τη λειτουργία του και τη δομή του από τον προφορικό στα εξής σημεία (Dombey 1994, Πολίτης 2001).

Η φύση του προφορικού και του γραπτού λόγου

α) Ο προφορικός και ο γραπτός λόγος συνδέονται με διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας και συνεπώς υπηρετούν διαφορετικούς στόχους. Ο προφορικός λόγος είναι αυθόρμητος, έχει σχέση με το πλαίσιο δράσης που δημιουργείται από τις λέξεις και τις εικόνες και γενικά ικανοποιεί ανάγκες της καθημερινής ζωής. Από την άλλη ο γραπτός λόγος εξυπηρετεί περιστάσεις επίσημης επικοινωνίας και τα νοήματά του είναι πλήρη και οργανωμένα.

β) Ο προφορικός και ο γραπτός λόγος διαφέρουν ως επικοινωνιακές δραστηριότητες. Έτσι, για τη μετάδοση πληροφοριών ο πρώτος στηρίζεται στη δυναμική της ομιλίας ενώ ο δεύτερος στη σύνταξη, το λεξιλόγιο και τη στίξη. Στο παράδειγμα συνομιλητών με οπτική επαφή και μικρή απόσταση μεταξύ τους, οι κινήσεις του σώματος, οι εκφράσεις του προσώπου, τα βλέμματα στήνουν ένα δίκτυο σημασιών παράλληλων με αυτά που λέγονται, που ενισχύουν την κατανόηση και την ερμηνεία του περιεχομένου των λόγων του ομιλητή. Αυτό δεν είναι δυνατό να συμβεί

με το γραπτό λόγο αφού μόνο με τη χρήση της στίξης εισάγονται σημασίες δευτέρου επιπέδου όπως υπονοήματα, ειρωνείες κ.λπ.

Οι λειτουργίες του προφορικού και του γραπτού λόγου

Διά του προφορικού λόγου οι ομιλητές συγκροτούν την κοινωνική τους ταυτότητα και παίζουν τους κοινωνικούς τους ρόλους σε κάθε πλαίσιο επικοινωνίας. Ειδικότερα είναι ο λόγος του "εδώ και τώρα" που σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας αφενός διευκολύνει και διευρύνει τη γνωριμία των συνομιλητών, αφετέρου επιτρέπει τη διατύπωση και διαπραγμάτευση γνώμων καθώς και την έκφραση και ανταλλαγή συναισθημάτων. Αντιθέτως, ο γραπτός λόγος με την "αποθηκευτική" του λειτουργία επεκτείνει/διανοίγει την επικοινωνία έξω από τους περιορισμούς του χώρου και του χρόνου. Εκτός από το γεγονός ότι ο γραπτός λόγος αποσπάται από τα χωροχρονικά πλαίσια και αυτόνομα διατηρείται στη διαδρομή του ιστορικού χρόνου, χαρακτηρίζεται ως λόγος της κοινωνικής χρησιμότητας επειδή επιτρέπει στους αναγνώστες να ανακαλούν στη μνήμη τους καταγραμμένες πληροφορίες και στην κοινωνία κείμενα ιστορικής αξίας και καταστατικού χαρακτήρα (Stubbs 1980, Halliday 1985).

Η δομή του προφορικού και του γραπτού λόγου

Η γραπτή γλώσσα θεωρείται περισσότερο συγκροτημένη, ενιαία και με συνοχή. Έτσι, περιλαμβάνει ποικιλία υποτακτικών συνδέσμων (πάντως, βέβαια συνεπώς κ.λπ.) και πλήθος μετακειμενικών δεικτών, δηλαδή λέξεις που δείχνουν την οργάνωση του κειμένου. Επίσης, ο γραπτός λόγος προτιμά τις ονοματικές φράσεις, αρέσκεται στην παθητική σύνταξη και επιλέγει συστηματικά τη δομή της πρότασης υποκείμενο-κατηγορήμα. Αντιθέτως, ο προφορικός λόγος προσδιορίζεται από ανολοκλήρωτες φράσεις, συντακτικά ατελείς προτάσεις, ή ασύνδετη συμπαράθεση προτάσεων. Προτιμά την ενεργητική σύνταξη, χαρακτηρίζεται από λέξεις ασαφούς ή γενικευτικής σημασίας (πράγμα, κάποια κ.λπ.) και περιλαμβάνει διατυπώσεις που βελτιώνουν εννοιολογικά τις προηγούμενες. Μια τέτοια δομή είναι συνήθης σε ένα πλαίσιο συζήτησης αλλά ασυνήθιστη στη γλώσσα των βιβλίων (Dombey 1994).

Η ανάπτυξη της γλώσσας, από το ξεκίνημα της ζωής του παιδιού, εντάσσεται στον κόσμο των ανθρώπινων σχέσεων και χαρακτηρίζεται ως μια *ψυχική επένδυση*, αφού το παιδί βρίσκει ευχαρίστηση σε αυτή τη δραστηριότητα. Επίσης, αποτελεί "*μια κομβική διάσταση της σωματοψυχικής ανάπτυξης του παιδιού*" που αναφέρεται στη

σχέση του με τους άλλους και στην ύπαρξή του μέσω των άλλων (Αμπατζόγλου 2001).

Επομένως στο νηπιαγωγείο το παιδί έχει συνείδηση του φαινομένου της γλώσσας και γνώσεις για τη δομή και τις λειτουργίες της γραπτής γλώσσας που αποτελούν συστατικά του γραμματισμού (Teale & Sulzby 1986). Αυτό είναι φανερό, όταν ζητείται από τα μικρά παιδιά να γράψουν μια ιστορία. Μπορεί στη γραφή να χρησιμοποιούν μη συμβατικά γραφικά συστήματα, ωστόσο, όταν τους ζητείται να διαβάσουν, δείχνουν υψηλά επίπεδα αντίληψης των χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου. Για παράδειγμα, διαβάζουν τα "σκαριφήματα" με τονισμό και χρησιμοποιούν λεξιλόγιο χαρακτηριστικό του γραπτού λόγου (Sulzby 1985, 1989).

Αναφορικά με τον τρόπο κατάκτησης του προφορικού και του γραπτού λόγου, ο προφορικός λόγος, εξαιρουμένων των οργανικών, συναισθηματικών διαταραχών ή δυσλειτουργιών, αποκτάται από όλους τους ανθρώπους κατά την παιδική ηλικία με τον ίδιο φυσικό τρόπο μέσα από μια παγκοσμίως κοινή διαδικασία (Τάνταρος 1999, Slobin 1992). Υπό το πρίσμα του αναδυόμενου γραμματισμού ο γραπτός λόγος προσεγγίζεται στο πλαίσιο του φυσικού γραμματισμού⁷ (natural literacy). Αυτό δε σημαίνει ότι τα παιδιά τοποθετούνται σε ένα κήπο από γραπτό λόγο και αφήνονται ανενόχλητα (Goodman & Goodman 1979). Αντιθέτως, ο φυσικός γραμματισμός αναπτύσσεται σε περιβάλλοντα με οργανωμένες εμπειρίες υψηλού επιπέδου και γεγονότα γραμματισμού, τόσο στην οικογένεια, όσο και στο νηπιαγωγείο.

Η προσπάθεια της κατανόησης του τρόπου κατάκτησης του γραπτού λόγου διά της ανάγνωσης και της γραφής —πεδίο ενός πλήθους ερευνών και εργασιών— ανέδειξε προβλήματα που αποδίδονται: α) στη θεσμοθετημένη ηλικία (έξι ετών) έναρξης της διδασκαλίας του συστήματος των γραπτών συμβόλων, και β) κυρίως στη διαφορετική φύση της γραπτής γλώσσας. Εκτός από την ηλικία εκμάθησης του γραπτού λόγου, η διαδικασία προσέγγισης του περιλαμβάνει δύο δεξιότητες: την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση. Το έλλειμμα γνώσεων στις διαστάσεις αυτές του γραπτού λόγου αποτελεί τη γενεσιουργό αιτία των μαθησιακών δυσκολιών (Πόρποδας 1984) και συντηρεί τη συζήτηση αναφορικά με τις μεθόδους διδασκαλίας και τις παιδαγωγικές μεθόδους στο σχολείο.

⁷ Ο φυσικός γραμματισμός περιγράφεται ως η διαδικασία εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής σε περιβάλλοντα όπως η οικογένεια (Getzels 1974, Watkins & Bunce 1996) χωρίς άμεση διδασκαλία.

Όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα 2.2.1 η προσέγγιση του γραπτού λόγου είναι μια σκόπιμη δραστηριότητα που καθιστά την κατάκτησή του λειτουργική και όχι μια σειρά από αφηρημένες και μεμονωμένες δραστηριότητες (Teale & Sulzby 1989, Κουτσουράκη 2006). Μια άλλη άποψη που βασίζεται στο έργο της Ferreiro και παρουσιάζει ενδιαφέρον προέρχεται από την ομάδα του J. Fijalkow στην Τουλούζη. Για τους Downing & Fijalkow (Fijalkow 1992), υποστηρικτές της θεωρίας της *γνωστικής καθαρότητας (cognitive clarity)* σπουδαίος παράγοντας στην προσέγγιση της γραπτής γλώσσας θεωρείται η καθαρότητα της σκέψης του παιδιού για τη γραπτή γλώσσα και τον κώδικά της. Οι ερευνητές της ομάδας της Τουλούζης, επηρεασμένοι από τη φιλοσοφία της Ferreiro, μέσα από απλές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο προτείνουν την υιοθέτηση στρατηγικών, όπως την αντιγραφή κειμένου, την οποία ονομάζουν "*αναπαραγόμενη γραφή*", και τη γραφή με υπαγόρευση την οποία ονομάζουν "*επινοημένη γραφή*" (Fijalkow 1992). Σύμφωνα με τα παραπάνω, η θεωρία της γνωστικής καθαρότητας συνοψίζεται στη θέση ότι οι δυσκολίες που συναντά ένα παιδί στην προσέγγιση του γραπτού λόγου βασίζονται στις δυσκολίες κατανόησης της φύσης, της δομής και των λειτουργιών του.

Όσον αφορά στη συνειδητοποίηση των λειτουργιών της γραπτής γλώσσας η κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής από το παιδί είναι πρωταρχικής σημασίας και κατορθώνεται μέσα από την παρατήρηση της χρήσης και των σκοπών που εξυπηρετεί (Βάμβουκας 1991). Το κάθε παιδί αποκτά γνώσεις και κατακτά αρχές για το γραπτό λόγο τα χρόνια πριν τη σχολική εκπαίδευση, γνώσεις και αρχές που αναδύονται όχι μόνο σε διαφορετικό χρόνο αλλά και με διαφορετικό τρόπο για το καθένα (Ferreiro & Teberosky 1982). Σύμφωνα με τη Goodman (1984) οι αρχές, οι γνώσεις και οι εμπειρίες του γραπτού λόγου που διαμορφώνουν τα παιδιά καθώς συμμετέχουν σε σκοπίμως δομημένα, σημαντικά και ενδιαφέροντα αναγνωστικά γεγονότα κατηγοριοποιούνται σε:

- *Σημασιολογικές ή συσχετιστικές αρχές και γνώσεις.*

Αναφέρονται στη συνειδητοποίηση ότι η προφορική γλώσσα αντιπροσωπεύεται στο γραπτό λόγο. Τα παιδιά κατανοούν την αλληλεξάρτηση του προφορικού με το γραπτό λόγο και ανακαλύπτουν τις σχέσεις ανάμεσα στα αντικείμενα και στο γραπτό λόγο. Αποκτούν γνώσεις για τα δομικά στοιχεία του γραπτού λόγου (λέξεις, γράμματα, εικόνες), σύμβολα τα οποία αντιπροσωπεύουν έννοιες και περιέχουν νοήματα. Οι γνώσεις αυτές καθιστούν τα παιδιά ικανά να

αναδιηγηθούν αυτολεξεί μια ιστορία που τους διαβάστηκε και να αποδώσουν τη μορφή και το νόημά της (Goodman 1984, Curto, Morillo & Teixido 1998).

- *Λειτουργικές αρχές και γνώσεις.*

Αφορούν στην κατανόηση του σκοπού και των λειτουργιών του γραπτού λόγου (Goodman 1984). Δύο είναι οι πηγές άντλησης των γνώσεων και των αρχών: α) τα αναγνωστικά γεγονότα, και β) οι στάσεις (θετικές ή αρνητικές) των ενηλίκων για το σχολείο, την ανάγνωση, τη γραφή (Goodman 1984, Βάμβουκας 1991, Κουτσοράκη 2006).

- *Γλωσσικές αρχές και γνώσεις.*

Αναφέρονται στην οργάνωση του γραπτού λόγου. Μολονότι ο κύριος στόχος της γλωσσικής εκπαίδευσης είναι η επικοινωνία, δεν πρέπει να αγνοείται η σημασία των συστημάτων που συγκροτούν τη γλώσσα (συντακτικό, σημασιολογικό, ορθογραφικό, γραφοφωνημικό). Οι γλωσσικές γνώσεις διευκολύνουν την οργάνωση των συστημάτων, την τροποποιούν ανάλογα με τις λειτουργίες και τις σχέσεις με άλλα συστήματα. Στη συνέχεια, τα γλωσσικά συστήματα ενισχύουν την ανάγνωση με την κατανόηση παρά με την απλή αποκωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων σε φωνητικό μήνυμα (Whitehurst & Lonigan 1998, Κουτσοράκη 2006).

Μια άλλη ενδιαφέρουσα κατηγοριοποίηση για τις αρχές και τις γνώσεις του γραπτού λόγου προτάθηκε από την Dyson (1985). Βασική προϋπόθεση για τους γραφείς, τόσο τους αρχάριους όσο και τους εξασκημένους, είναι ο έλεγχος στο "καλειδοσκόπιο της γραπτής γλώσσας" (Dyson 1985:118) με γνώσεις τις οποίες συνοψίζει σε τρεις κατηγορίες:

- *Αντιληπτικές όψεις της γραπτής γλώσσας.*

Τα μικρά παιδιά επιχειρούν διαφορετικές ανιχνευτικές/δοκιμαστικές προσπάθειες καθώς πειραματίζονται με τα οπτικο-αντιληπτικά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου (Clay 1975, Ferreiro & Teberosky 1982). Χρησιμοποιούν ποικιλία γραπτών μορφών που αποδεικνύουν την αυξανόμενη αντίληψη για τον προσανατολισμό, το σχήμα του γράμματος, χαρακτηριστικά μοτίβα της γλώσσας και άλλες γραφικές παραμέτρους (Clay 1975, Ferreiro & Teberosky 1982, Sulzby, Barnhart & Hieshima 1989). Όπως συμβαίνει και με τα άλλα απεικονιστικά συστήματα, τα παιδιά πρώτα οικειοποιούνται τις γενικότητες του κώδικα (π.χ. "σκαριφήματα" που ολικά μοιάζουν ως γραφή) και αργότερα επικεντρώνονται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (συγκεκριμένα σχήματα γραμμάτων). Η πλειονότητα των ερευνών για την αναδυόμενη γραφή επικεντρώθηκε στην πρόωπη γνώση την

οποία κατέχουν οι νέοι γραφείς για την αντιληπτική και συμβολική όψη της γραφής (γραφικές όψεις). Οι οπτικοαντιληπτικές πλευρές που τα πρώιμα γραπτά έχουν ενδεχομένως να είναι ένας παραπλανητικός δείκτης του πραγματικού επιπέδου αντίληψης της γραπτής γλώσσας (Sulzby 1985).

- *Συμβολικές όψεις της γραπτής γλώσσας*

Αναφέρονται στη σχέση προφορικού και γραπτού λόγου καθώς και στις ομοιότητες και διαφορές μεταξύ της γραπτής γλώσσας και άλλων συμβολικών συστημάτων ως τύπους απεικόνισης. Η γνώση των παιδιών για τη γραπτή γλώσσα ως συμβολικό σύστημα μελετήθηκε από δύο διαφορετικές σκοπιές. Κάποιοι ερευνητές μελέτησαν την αυξανόμενη αντίληψη της διαφοροποίησης ανάμεσα στη γραφή και τα άλλα συμβολικά συστήματα όπως τη ζωγραφική και τον προφορικό λόγο (Dyson 1985). Άλλοι επικεντρώθηκαν στην αναπτυξιακή γνώση των παιδιών για την εσωτερική διεργασία της γραφής, δηλαδή την ανακάλυψη των κανόνων και τη λογική του γραφοφωνημικού απεικονιστικού συστήματος (Zecker 1996).

Για τα μικρά παιδιά, η γραφή εξυπηρετεί τις ίδιες λειτουργίες με τα άλλα συστήματα (Dyson 1985). Οι πρώιμοι γραφείς χρησιμοποιούν άλλα συμβολικά συστήματα πιο οικεία (π.χ. το παιχνίδι, τη ζωγραφιά) ως *γέφυρες* που συντελούν στο *πέραςμα* στο νέο σύστημα, τη γραφή (Zecker 1996), και στην ανακάλυψη των μοναδικών χαρακτηριστικών της νέας μορφής επικοινωνίας, της γραπτής γλώσσας (Gundlach 1982). Αυτό εξηγεί και το γιατί πολλά παιδιά επιχειρούν αντιληπτική αντιστοιχία μεταξύ γραφής και αναφερόμενου (π.χ. μεγάλα αντικείμενα με μακρύτερες γραμμές γραμμάτων).

Αναφορικά με τις ικανότητες των παιδιών να αναγνωρίζουν τις εσωτερικές διεργασίες, δηλαδή τη σχέση προφορικού και γραπτού λόγου, αρχικά είναι κοινό χαρακτηριστικό τα παιδιά να υποθέτουν ότι η γραφή εκτελεί μια συμβολική λειτουργία ονοματοδοσίας (π.χ. μόνο τα αντικείμενα ή τα ουσιαστικά αναπαρίστανται στο γραπτό). Στη συνέχεια αντιλαμβάνονται ότι υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου (Zecker 1996). Καθώς κατακτούν τις αλφαβητικές και μορφο-φωνημικές αρχές που κανονίζουν την ορθογραφία, ανακαλύπτουν, εφαρμόζουν, ξαναδουλεύουν διαφορετικές υποθέσεις για διάφορες οπτικές της αντιστοιχίας (π.χ. αρχικά κάθε γράμμα αναπαριστά μια συλλαβή και αργότερα τα γράμματα αναπαριστούν συγκεκριμένα φωνήματα) (Ferreiro & Teberosky 1982).

Αυτή η διάσταση/όψη της γλώσσας αντιμετωπίστηκε ερευνητικά από δύο οπτικές. Η πιαζετιανή οπτική, που εκπροσωπείται κυρίως από τη Ferreiro,

υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη τέτοιων εννοιοδοτήσεων για την αναπαραστατική φύση της γραπτής γλώσσας στο πλαίσιο του γραμματισμού είναι μια πορεία μέσω μιας σειράς σταδίων. Σε κάθε στάδιο στη συνάντηση των παιδιών με το γραπτό λόγο κυριαρχεί μία βαθύτερη εννοιοδότηση για τη γραπτή γλώσσα (Ferreiro 1990). Αντίθετα, σύμφωνα με τη δεύτερη οπτική, η κατάκτηση της γραπτής γλώσσας αποδίδεται σε ένα ρεπερτόριο ικανοτήτων σύμφωνα με το οποίο σε οποιαδήποτε στιγμή τα παιδιά κατακτούν και ταυτόχρονα εφαρμόζουν πολλαπλές υποθέσεις για τη γραπτή γλώσσα (Sulzby 1985).

- *Ψυχο-κοινωνικές όψεις της γραπτής γλώσσας*

Στις ψυχοκοινωνικές όψεις της γραπτής γλώσσας περιλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά των εκφάνσεων της γλώσσας (προφορικός/γραπτός λόγος), τα χαρακτηριστικά των κειμένων, η γνώση κειμενικών ειδών, το τυπικό περιεχόμενο, και η λειτουργία τους.

Όσον αφορά στη γνώση των αρχόμενων αναγνωστών σχετικά με ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά της γραφής των συγκεκριμένων κειμενικών ειδών, υπάρχουν λιγότερες πληροφορίες. Ακόμη λιγότερα είναι γνωστά και για τις ενδιάμεσες μορφές που τα παιδιά ως συγγραφείς κειμένων θα πρέπει να κατακτήσουν (Zecker 1996). Γενικά, δύο είναι τα χαρακτηριστικά της γλωσσικής γνώσης που πρέπει να επισημανθούν όταν συζητείται το θέμα της αναδυόμενης ανάπτυξης της γραπτής γλώσσας. Το πρώτο ήδη συζητήθηκε και αφορά στη διαφοροποίηση της δομής του προφορικού και του γραπτού λόγου. Ωστόσο, η κατάκτηση του γραπτού λόγου δεν επιτυγχάνεται μόνο με την ανακάλυψη των χαρακτηριστικών που διαφοροποιούν τη γραπτή από την προφορική γλώσσα. Η μελέτη της κατάκτησης του γραπτού λόγου αποτυπώνει τη σημασία της γνώσης και της κατανόησης των ειδικών συμβάσεων δομής (π.χ. περιεχόμενο, είδος, σκοπό), που χαρακτηρίζουν τα κειμενικά είδη. Η δομή και το περιεχόμενο σχετίζονται αναπόσπαστα, αφού η δομή του κειμένου κυρίως καθορίζεται από το θέμα, το σκοπό, το ακροατήριο, καθώς επίσης και από τα ατομικά χαρακτηριστικά του συγγραφέα, δηλαδή τις προθέσεις και τους σκοπούς του, τη σχέση του και την απόσταση από το ακροατήριο κ.λ.π. (Temple, Nathan, Temple & Burris 1993). Όλες αυτές οι ψυχοκοινωνικές πλευρές της γραπτής γλώσσας αλληλεπιδρούν διαφορετικά σε διαφορετικά κειμενικά είδη (πβ. Dyson 1985).

Συμπερασματικά, η έκθεση των παιδιών στο γραπτό λόγο ενισχύει τη σχηματοποίηση υποθέσεων για τις λέξεις, τα γράμματα, τα διάφορα μηνύματα, και

γενικότερα καθιστά δυνατή την προσέγγιση του γραπτού λόγου. Οι μελέτες που κινούνται στο πεδίο του γραπτού λόγου έχουν καθορίσει τις ειδικότερες δεξιότητες/συνιστώσες που θεωρούνται ουσιαστικές και απαραίτητες στην κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης. Σε αυτές περιλαμβάνονται: η κατανόηση της έννοιας της λέξης, η γνώση των γραμμάτων, οι αναγνωστικές συμπεριφορές και οι συμπεριφορές γραφής και, τέλος, η γραφή ή γραπτή έκφραση.

2.5.1 Η έννοια της λέξης

Μια θεμελιώδης πλευρά της δομής της γλώσσας είναι η έννοια της λέξης. Η έννοια της λέξης, μια μίξη της σκέψης και της γλώσσας, είναι δύσκολο να ειπωθεί εάν είναι φαινόμενο του λόγου ή της σκέψης (Vygotsky 1962). Η λέξη χωρίς τη σημασία της είναι ένας κενός ήχος και η σημασία ως κριτήριο της λέξης ένα απαραίτητο συστατικό της. Η λέξη έχει διαφορετικές εκφάνσεις: ομιλείται, προφέρεται, γράφεται, ακούγεται (Papandropoulou & Sinclair 1974) και συνεπώς η αντίληψη της έννοιάς της περιλαμβάνει δεξιότητες γλωσσικές (κατάτμηση των προτάσεων σε λέξεις) (Sinclair & Golan 2002) και μεταγλωσσικές.

Ο ορισμός της λέξης ποικίλλει από γλώσσα σε γλώσσα και ο χωρισμός μιας πρότασης σε λέξεις πολλές φορές διαφοροποιείται για λόγους ιδιοσυγκρασίας, γλωσσολογικούς αλλά και αναπτυξιακούς (πβ. Holden & MacGinitie 1972). Ως λέξη, (πλην των προθεμάτων) με βάση τον ορισμό που δίνεται στο λεξικό, ορίζεται η μικρότερη μονάδα του λόγου, που εκφράζει μια αυτοτελή έννοια ή σχέση εννοιών (Τεγόπουλος- Φυτράκης) και συμβατικά προηγείται και ακολουθείται από κενό στη γραπτή γλώσσα (Καρβονα 1955, όπως αναφέρεται στο Holden & MacGinitie 1972)⁸.

Το παιδί αρχικά αντιλαμβάνεται τη λέξη ως μονάδα του ομιλούμενου λόγου (προφορική λέξη) και στη συνέχεια ως μονάδα του γραπτού λόγου (τυπωμένη λέξη) και κατανοεί ότι μία προφορική λέξη αντιπροσωπεύεται από μία γραπτή. Μια άποψη που επικρατεί είναι ότι παιδιά μικρότερα των 7 ετών υπολείπονται στην αντίληψη της λέξης ως λεξιλογικής μονάδας και θεωρούν τη φράση και όχι τη λέξη ως τη μικρότερη μονάδα του λόγου (Ehri 1975). Επίσης, έχουν μια συγκεχυμένη αντίληψη για τη μεταγλωσσική έννοια λέξη και δεν μπορούν να εστιάσουν στα περιθώριά της, όταν αυτή βρίσκεται σε κανονικά συντακτικά και σημασιολογικά πλαίσια. Βέβαια, σε πολλές έρευνες συγχέονται οι δύο πλευρές (μονάδα του προφορικού και μονάδα του

⁸ Η οριοθέτηση της έννοιας της λέξης αφορά στην τυπωμένη λέξη (βλ. επόμενη παράγραφο).

γραπτού λόγου) με την τρίτη, την κατανόηση του μεταγλωσσικού όρου *λέξη* (Bowey & Tunmer 1980). Έτσι παρατηρείται το φαινόμενο έρευνες που χρησιμοποιούν δοκιμασίες για την έννοια της λέξης ως μονάδας του προφορικού λόγου χωρίς να διασαφηνίζουν τη φύση της δοκιμασίας (Hall 1976) ουσιαστικά να αξιολογούν την κατανόηση του μεταγλωσσικού όρου *λέξη* παρά τη λογικά προηγούμενη έννοια της λέξης ως γλωσσικής μονάδας. Πιθανώς η σύγχυση να προκύπτει είτε από κακή διατύπωση των ερωτημάτων, που δε βοηθούσε στην αποσαφήνιση των εννοιών, ή από το γεγονός ότι πράγματι η διάκριση αυτή είναι δύσκολη για τα παιδιά (Bowey, Tunmer & Pratt 1984).

Μια ακόμη διάσταση που περιλαμβάνεται στο περιεχόμενο της έννοιας της λέξης και κρίνεται σκόπιμο να σχολιαστεί είναι οι σύνθετες λέξεις, είτε ρήμα + ουσιαστικό ή ουσιαστικό + ουσιαστικό. Τα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην "*κατασκευή*" σύνθετων λέξεων τουλάχιστον για δύο λόγους: α) επειδή η σχέση δομής και σημασίας της λέξης δεν είναι απλή, και β) επειδή τα παιδιά προσχολικής ηλικίας διακατέχονται από την αρχή της απλότητας (Clark et al. 1986). Σύμφωνα με την αρχή αυτή, η απλότητα υπολογίζεται από τον βαθμό των αλλαγών στο τύπο της λέξης. Συνεπώς, οι λιγότερες αλλαγές οδηγούν σε απλούστερη λέξη (Clark & Berman 1984) και οι απλούστερες φόρμες κατακτώνται ευκολότερα από τις πιο σύνθετες.

2.5.1.1 Πώς αναπτύσσεται η έννοια της λέξης

Τα παιδιά, πριν αρχίσουν να διαβάζουν, σχηματίζουν έννοιες για τις λέξεις, χρησιμοποιούν σωστά δύσκολους όρους στο λόγο τους και είναι ικανά να κατανοούν τους όρους αυτούς (Piaget 1955). Καθώς μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τον προφορικό λόγο ξεκινούν από μία λέξη, έπειτα συνδέουν δύο ή τρεις λέξεις κ.ο.κ., αργότερα προχωρούν από απλές προτάσεις σε πιο σύνθετες και, τέλος, φτιάχνουν σειρά τέτοιων προτάσεων σε έναν συνεκτικό λόγο (Vygotsky 1962). Νοηματικά το παιδί θεωρεί ότι κάθε λέξη είναι μια ολόκληρη πρόταση και σημασιολογικά ξεκινά από το όλο και στη συνέχεια κατανοεί ξεχωριστά τις σημασιολογικές μονάδες. Ο προφορικός και ο σημασιολογικός λόγος, ως πλευρές γενικότερα του λόγου, αναπτύσσονται σε αντίθετες κατευθύνσεις: ο προφορικός από το ειδικό στο γενικό (λέξη-πρόταση) ενώ ο σημασιολογικός από το γενικό στο ειδικό (πρόταση-λέξη) (Holden & MacGinitie 1972).

Η ανάπτυξη της έννοιας της λέξης με βάση τη φιλοσοφία του αναδυόμενου γραμματισμού περιγράφεται από τη Ferreiro (1978) ως εξής: Τα παιδιά σε ένα πρώτο

στάδιο ανάπτυξης πιστεύουν ότι στα κείμενα παρουσιάζονται μόνο τα ονόματα πραγμάτων και ότι κάθε τυπωμένη λέξη είναι μια ολοκληρωμένη πρόταση. Σε ένα δεύτερο στάδιο, εφόσον τα παιδιά υποστηρίζονται από γονείς και δασκάλους στην ανάγνωση του περιβάλλοντος γραπτού λόγου, αναγνωρίζουν λέξεις και "διαβάζουν" ολόκληρα κείμενα. Αντιλαμβάνονται ότι οι λέξεις (ειδικά ονόματα αντικειμένων) απεικονίζονται σε γραπτή μορφή. Έτσι κατακτούν απαραίτητες έννοιες για τις λέξεις στο γραπτό λόγο και αρχίζουν να ξεχωρίζουν τη ροή του λόγου σε λεξιλογικές μονάδες (Sulzby 1986). Ακούν συνδυασμούς γραμμάτων και λέξεων και ρωτούν για πινακίδες, σήματα. Αυτά τα ανεπίσημα και έμμεσα μαθήματα βοηθούν τα παιδιά να αναγνωρίζουν τις τυπωμένες λέξεις ως ξεχωριστά ομιλούμενες λέξεις. Στο τρίτο στάδιο, τα παιδιά αρχίζουν να κτίζουν λέξεις και φράσεις από ήχους συμφώνων σε λέξεις χρησιμοποιώντας ήχους και λέξεις που ήξεραν και κινούμενα προς τη χρήση νέων εννοιών γραπτών λέξεων (Dobson 1989). Το τέταρτο στάδιο της ανάπτυξης της λέξης σπάνια μελετάται και συζητιέται από τους ερευνητές του αναδυόμενου γραμματισμού, μιας και δεν παρακολουθείται η ανάπτυξη του παιδιού μετά την κατάκτηση της συμβατικής γραφής.

Το ζήτημα της κατάκτησης της έννοιας της λέξης αποτέλεσε πεδίο ποικίλων ερμηνειών. Υπάρχει μια έντονη αμφισβήτηση για την κατάκτηση της έννοιας της λέξης από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Παρότι θεωρείται μια δύσκολη διαδικασία, τα παιδιά φαίνεται να μπορούν να χωρίσουν ικανοποιητικά τις προτάσεις και να κατανοούν τη γραφική αυτοτέλεια των λέξεων (Γιαννικοπούλου 1998). Σε παρεμφερή συμπεράσματα καταλήγει η έρευνα της Karpova (Karpova 1955, όπως αναφέρεται στο Holden & MacGinitie 1972), με κύριο εύρημα ότι τα παιδιά ηλικίας 3,5-7 ετών δεν μπορούσαν να χωρίσουν την πρόταση απολύτως στα λεξιλογικά της μέρη. Όμως μπορούσαν, πριν από τα 7 τους χρόνια, να διακρίνουν τα ουσιαστικά και να κάνουν έναν απλό χωρισμό της πρότασης ξεκινώντας με συγκεκριμένες λέξεις και φθάνοντας βαθμιαία στα άρθρα και τις προθέσεις (Holden & MacGinitie 1972). Το κύριο πρόβλημα στην εξαντλητική κατάτμηση μιας πρότασης εντοπίζεται στο άρθρο. Η βασική θέση είναι ότι παιδιά μικρότερα των 7 ετών δε θεωρούν ότι τα άρθρα είναι λέξεις και συστηματικά τα αφήνουν εκτός κατάτμησης, ενώ δεν τίθεται θέμα για τα επιρρήματα, τα ρήματα ή τα ουσιαστικά (Papandropoulou & Sinclair 1974). Θεωρούμε ότι στην προσχολική ηλικία αυτό είναι φυσικό μιας άρθρο και λέξη αποτελούν μια τονική ενότητα. Οι δυσκολίες των παιδιών ενδεχομένως να αποδίδονται στην τεχνική τού να ζητείται από τα παιδιά να αποδώσουν σε

περισσότερες από μία δοκιμασίες: π.χ. να επαναλάβουν την πρόταση και ταυτόχρονα να προσδιορίσουν τα όρια των λέξεων με το χωρισμό τους (Fox & Routh 1975).

Σχετικά με την κατανόηση της λέξης ως μονάδας του γραπτού λόγου στον ελληνικό χώρο καταγράφεται η έρευνα της Βαρνάβα-Σκούρα (1994), όπου ζητήθηκε από τα παιδιά να κυκλώσουν λέξεις. Τα παιδιά αντιμετώπισαν αρκετές δυσκολίες στην αναγνώριση και αυτόνομη παρουσία λέξεων, με βασικότερη εκείνη που αφορούσε το άρθρο: δεν μπορούσαν να το δουν ανεξάρτητα από το ουσιαστικό.

Βέβαια, για το χωρισμό μιας πρότασης σε λέξεις από το παιδί είναι απαραίτητη η ανακάλυψη και η κατάκτηση ενός χαρακτηριστικού που για τους ενήλικες θεωρείται δεδομένο ή *τεχνική κοινοτοπία*, δηλαδή η εννοιολογική σημασία του κενού ανάμεσα στις λέξεις (Ferreiro 2006). Το κενό αποτελεί προϊόν ιστορικής εξέλιξης του γραπτού λόγου. Τα περισσότερα παιδιά πάντως στην αρχή προτιμούν ή μάλλον γράφουν όπως έγραφαν οι Έλληνες και οι Ρωμαίοι της κλασικής περιόδου σε *scriptio continua*, δηλαδή όλες οι λέξεις ενωμένες χωρίς κενά. Τα λευκά κενά μεταξύ ομάδων γραμμάτων αναπαριστούν ένα διάλειμμα ανάμεσα στις ομιλούμενες λέξεις ή όρια των λέξεων (Clay 1993, Justice & Ezell 2001b). Η Ferreiro (1978) στην έρευνά της μελέτησε τις αντιδράσεις 56 νηπίων σε μία πρόταση που ήταν γραμμένη χωρίς κενά. Πολύ λίγα παιδιά (μόλις 11) αντέδρασαν σε αυτό τον τρόπο γραφής. Η πλειοψηφία συμφώνησε ότι καλώς ήταν γραμμένη.

Το κενό ως απαραίτητη συνθήκη για το χωρισμό μιας πρότασης σε λέξεις με τους αρχόμενους αναγνώστες να μη κατανοούν τα συμβατικά όρια της λέξης (πβ. Reid 1966, Clay 1966) μελετήθηκε από την Bertrhous-Papandropoulou (1978). Η συγκεκριμένη ερευνήτρια διερεύνησε την ικανότητα των παιδιών να αγνοήσουν τις σημασιολογικές σχέσεις και να επικεντρωθούν αποκλειστικά στα όρια των λέξεων. Έτσι, όταν σε μια δοκιμασία ζητούνταν από τα παιδιά να μετρήσουν τις λέξεις της πρότασης, π.χ. *έξι παιδιά παίζουν*, τα παιδιά αποτύγχαναν να προσεγγίσουν την αυθαίρετη φύση της σχέσης μεταξύ του γλωσσικού σήματος και του αντικειμένου που απεικονίζεται και συνέχισαν τον αριθμό των αναφορών του πραγματικού κόσμου με τον αριθμό των λέξεων. Στο παράδειγμα αυτό πολλά παιδιά απάντησαν: "*έξι λέξεις*", άλλα μπερδεύαν τα όρια της λέξης με τα όρια της φράσης και απάντησαν: "*δύο λέξεις*". Αντίστοιχες διαπιστώσεις έχουν γίνει από την έρευνα της Καίρονα (όπως αναφέρεται στο Ehri 1979), στην οποία αναφέρεται η περίπτωση παιδιού τεσσάρων ετών που, όταν του ζητήθηκε να χωρίσει τις λέξεις στην πρόταση: *Ο Γκάλια και ο Βόβα πήγαν μια βόλτα*, απάντησε ως εξής: *Ο Γκάλια πήγε μια βόλτα και*

ο Βόβα πήγε μια βόλτα (Γιαννικοπούλου 1998). Από τα ευρήματα αυτών των ερευνών επιβεβαιώνεται ότι η πλήρης μεταγλωσσική αντίληψη για την έννοια της λέξης επιτυγχάνεται σχετικά αργά, γύρω στην ηλικία των 7 ετών, οπότε τα παιδιά γνωρίζουν λέξεις όπως τα άρθρα και τις μεταχειρίζονται μεταγλωσσικά ως λέξεις (Karmiloff-Smith et al. 1996).

Ωστόσο, το μικρό παιδί με την ενασχόλησή του σε επεξεργασμένα κείμενα μπορεί να κατανοήσει τα όρια των λέξεων. Βέβαια, είναι μια διαδικασία που απαιτεί την εφαρμογή όλης της μεταγλωσσικής σκέψης του γύρω από την έννοια της λέξης και ολοκληρώνεται με την εκμάθηση της γραφής.

Στη συζήτηση που προηγήθηκε εξετάστηκαν τα ερευνητικά δεδομένα για τις γνώσεις των παιδιών για την έννοια της λέξης και λιγότερη προσοχή δόθηκε στην ανάπτυξη των λειτουργιών και του περιεχομένου της λέξης (κατανόηση της φωνολογικής δομής της λέξης) (Papandropoulou & Sinclair 1974). Ο Downing (1969) πειραματίστηκε με πεντάχρονα παιδιά στην κατανόηση του όρου "λέξη" με μια ακουστικής διάκρισης δοκιμασία. Η δοκιμασία περιλάμβανε πραγματικές λέξεις και ψευδολέξεις. Τα παιδιά απαντούσαν ναι όταν το ερέθισμα ήταν λέξη και όχι όταν δεν ήταν λέξη. Στη δοκιμασία αυτή τα ερεθίσματα μη λέξεις ήταν φωνήματα, προτάσεις κ.λπ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα παιδιά απαντούσαν θετικά και σε ερεθίσματα μη λέξεις.

Θα ήταν ελλιπής η βιβλιογραφική ανασκόπηση που αφορά στην ανάπτυξη της έννοιας της λέξης, εάν δεν αναφερόταν ότι η ανάπτυξη της λεξιλογικής αντίληψης των παιδιών μελετήθηκε σε σχέση με την ηλικία, το φύλο και το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο. Στα λίγα ερευνητικά δεδομένα εντοπίζονται σημαντικές αντιστοιχίες ανάμεσα στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και στις αντιλήψεις των παιδιών για τη λέξη (Chappell 1968).

Με βάση τα παραπάνω, ως γενική διαπίστωση προκύπτει ότι υπάρχει σύγχυση ανάμεσα στις λέξεις ως μονάδες γραφής και ως φυσικές μονάδες του λόγου, με τελικό αποδέκτη την πρώτη ανάγνωση. Και πώς γίνεται αυτό; Οι πρώτοι αναγνώστες προσλαμβάνουν τις λέξεις ως φυσικές μονάδες στον προφορικό λόγο. Εάν υπάρχει ασυμφωνία με τη συμβατική γραφή της γραπτής και της διαισθητικής ταύτισης της λέξης, δημιουργείται στα παιδιά σύγχυση και δυσκολία. Για παράδειγμα, πώς μπορεί ο αρχόμενος αναγνώστης να ερμηνεύσει το κενό στο γραπτό, όταν οι διαισθητικές του αντιλήψεις για τη λέξη συγκρούονται με τις συμβατικές αναπαραστάσεις / απεικονίσεις της και αδυνατεί να ταυτοποιήσει τις λέξεις στον προφορικό λόγο; Και

το επόμενο ερώτημα που τίθεται είναι: Τι είναι, τελικώς, υπεύθυνο για την ανάπτυξη των λέξεων ως συνειδητών εννοιών στα παιδιά; Πρώτα-πρώτα, η κατάκτηση του γραμματισμού, η οποία παρουσιάζει τις λέξεις ως οπτικά ευδιάκριτες ενότητες (Ehri 1979) και στη συνέχεια η κατανόηση της λέξης στο γενικότερο πλαίσιο των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων (Mattingly 1972).

2.5.1.2 Γιατί είναι σημαντική η κατάκτηση της έννοιας της λέξης

Πολύ πριν τη σχολική διδασκαλία τα παιδιά οικειοποιούνται τη γραπτή γλώσσα, δομούν έννοιες για το γραπτό λόγο, αναπτύσσουν γνώσεις για τη φύση και τις λειτουργίες του γραπτού λόγου και κατ' επέκταση των κειμένων, σκέφτονται γι' αυτόν και αποκτούν μεταγλωσσική επίγνωση⁹ (Βάμβουκας 1991). Η άποψη ότι η μεταγλωσσική επίγνωση σχετίζεται με το γραμματισμό δεν είναι νέα, μιας και ο γραμματισμός από τη μια εξαρτάται και από την άλλη συνεισφέρει στο να κάνει τις διαισθητικές ή υπονοούμενες γνώσεις περισσότερο συνειδητές (Vygotsky 1962). Οι τυπωμένες λέξεις, είτε ως σύμβολα είτε ως γλωσσικά στοιχεία, είναι μέρος της μεταγλωσσικής γνώσης. Η κατάκτηση της αυτόνομης, κυρίαρχης και μόνιμης ιδιότητας της γραπτής λέξης (Snow & Ninio 1986) θεωρείται διευκολυντής του γραμματισμού.

Η καλλιέργεια του γραμματισμού διά της ανάγνωσης και της γραφής είναι ένα "ψυχογλωσσικό παιχνίδι μαντέματος" (Goodman 1967), με βασικά δεδομένα τα γράμματα και τις λέξεις ενός κειμένου (Adams & Bruck 1993). Ακόμη και δεξιότεχνες αναγνώστες, ανεξάρτητα από την ευκολία ή τη δυσκολία του κειμένου, διαβάζουν μέσα από μια διαδικασία όπου τηρούν τις συμβάσεις του γραπτού λόγου (ανάγνωση λέξη-λέξη). Κατά μία έννοια λοιπόν, το τεχνικό λεξιλόγιο της ανάγνωσης (π.χ. λέξη) σχετίζεται με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και επομένως με την αναγνωστική επιτυχία (Clay 1985). Κατά μία δεύτερη έννοια, συνδέεται με την κατανόηση και αυτό είναι ευνόητο, γιατί πώς αλλιώς τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν τις ιδέες του κειμένου όταν έχουν δυσκολία στην κατανόηση της λέξης;

Ένα ακόμη στοιχείο που σχετίζεται με την ανάγνωση και τη λέξη είναι ότι πολλά παιδιά ξεκινούν την εκμάθηση της ανάγνωσης με έλλειμμα στην έννοια της λέξης (Clay 1979, Downing 1970). Ενδεχομένως αυτή η ασαφής ή αβέβαιη γνώση να

⁹ Η μεταγλωσσική επίγνωση είναι ένα ειδικό είδος γλωσσικής απόδοσης που απαιτεί ειδικές γνωστικές απαιτήσεις και κατακτάται λιγότερο εύκολα και καθολικά από την απόδοση της γλώσσας στην ομιλία και ακρόαση (Cazden 1974)

συμμαχεί με τις αναγνωστικές δυσκολίες. Συνεπώς η κατάκτηση της έννοιας της λέξης θεωρείται επιβεβλημένη και απαραίτητη η συμπερίληψή της στις δεξιότητες του αναδύομενου γραμματισμού.

2.5.1.3 Πώς αξιολογείται

Η αξιολόγηση της έννοιας της λέξης με τις δοκιμασίες που χρησιμοποιήθηκαν ανέδειξαν και τις συνιστώσες /δεξιότητες της έννοιας. Μια πλήρης αντίληψη της λέξης μπορεί να ιδωθεί ως να αποτελείται από τρία τουλάχιστον στοιχεία: αντίληψη της λέξης ως μονάδα της ομιλούμενης γλώσσας, αντίληψή της ως μονάδα του γραπτού λόγου και αντίληψη του μεταγλωσσικού όρου *λέξη* (Bowey & Tunmer 1980). Αρχικά λοιπόν μελετήθηκε και αξιολογήθηκε από ερευνητές η έννοια της λέξης ως μονάδα της ομιλούμενης γλώσσας με σειρά δοκιμασιών, όπου τα παιδιά χόριζαν μια πρόταση σε λέξεις. Επειδή η γραπτή γλώσσα χαρτογραφεί την ομιλούμενη στο επίπεδο της λέξης, το πρώτο καθήκον του παιδιού καθώς εισέρχεται στη διαδικασία της ανάγνωσης είναι να αντιληφθεί ότι η ομιλούμενη λέξη αντιστοιχεί σε γραπτή. Με δεδομένα α) ότι οι πλευρές αυτές αναπτύσσονται σχετικά ανεξάρτητα, και β) το έλλειμμα γνώσης αυτής της ιδιότητας, διαπιστώνεται ότι κάποιοι ερευνητές συγχέουν πειραματικά τη μια όψη με την άλλη.

2.5.2 Γνώση γραμμάτων

Πληθώρα ερευνητικών δεδομένων έχουν αναδείξει ποικίλες δεξιότητες γραμματισμού που είναι πολύτιμες πριν από την τυπική σχολική εκπαίδευση. Ωστόσο, από τους περισσότερους μελετητές βεβαιώνεται ότι μία από τις σημαντικότερες δεξιότητες γραμματισμού που τα παιδιά κατά τη διάρκεια των προσχολικών χρόνων πρέπει να κατακτήσουν είναι η *αλφαβητική γνώση* (Adams 2003).

Ως *αλφαβητική γνώση* ορίζεται η ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει τα γράμματα, να τα ονομάζει (Whitehurst & Lonigan 1998, 2001) και να εκφέρει τους ήχους των γραμμάτων του αλφάβητου. Η αλφαβητική γνώση, ορόσημο στην κατάκτηση του γραμματισμού (Gibson & Levin 1975, Ferreiro & Teberosky 1982, Adams 1990, Whitehurst & Lonigan 1998), περιλαμβάνει την εξοικείωση των παιδιών με τις δύο ταυτότητες/ιδιότητες του κάθε γράμματος, του ονόματος και του ήχου του καθώς και του γραφικού του σχήματος (κεφαλαίο – πεζό) (Foulin 2005).

2.5.2.1 Πώς αναπτύσσεται η αλφαβητική γνώση

Η ανάπτυξη της αλφαβητικής γνώσης επιτυγχάνεται με έμμεσο και άμεσο τρόπο. Στη μοντέρνα δυτική κουλτούρα (Αμερική, Αγγλία, Καναδά, Αυστραλία κ.λ.π.) υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για τα παιδιά να μάθουν τα ονόματα και τους ήχους των γραμμάτων του αλφάβητου με έμμεσο τρόπο. Βιβλία, παιχνίδια, τηλεόραση, βιβλία, γονείς και δάσκαλοι ενισχύουν τη μάθηση. Ειδικότερα στρατηγικές που αναπτύχθηκαν ώστε να καλλιεργηθεί η γνώση που αφορά στα βιβλία διαπιστώθηκε ότι είχε θετική επίδραση στη γνώση γραμμάτων. Οι δραστηριότητες περιλάμβαναν πρόσβαση σε βιβλία, αναφορά στο γραπτό λόγο κατά την ώρα της ανάγνωσης, αλφαβητάρια, έκθεση των παιδιών σε αλφαβητικά παζλ και πρακτική στη γραφή γραμμάτων (Neuman 1999, Justice & Pullen 2003). Οι απεικονίσεις βέβαια των πρώτων κατανοήσεων των παιδιών για τα γράμματα επικεντρώνονται στις δομικές πλευρές παρά στα σχήματα των γραμμάτων και χρησιμοποιούν δικούς τους κανόνες για τα γράμματα π.χ. Α είναι Άννα (Ferreiro 1986).

Τα αλφαβητικά βιβλία παρέχουν μεγάλο ρεπερτόριο δυνατοτήτων έμμεσης διδασκαλίας των γραμμάτων. Ο Cooper (1996: 3) στο βιβλίο του *"ABC Books and Activities: From Preschool to High School"* (ΑΒΓ Βιβλία και Δραστηριότητες: Από το Νηπιαγωγείο στο Γυμνάσιο) αναδεικνύει τον πλούτο της γνώσης που βρίσκεται στα αλφαβητικά βιβλία και υποστηρίζει ότι: *"Ίσως το πιο πολύτιμο στοιχείο των αλφαβητικών βιβλίων είναι ότι εκθέτουν τον αναγνώστη στους ήχους της γλώσσας και δίδουν ευκαιρίες στους αναγνώστες να αναπτύξουν δεξιότητες αναγνώρισης ενθαρρύνοντας την αναγνώριση γραμμάτων, να κατανοήσουν νέες λέξεις, να προωθήσουν τη δεξιότητα των σχημάτων των γραμμάτων και παρέχουν πολλές μαθησιακές ευκαιρίες. Μέσα από τα αλφαβητάρια τα παιδιά εκτίθενται σε δεξιότητες όπως η ταυτοποίηση, κατηγοριοποίηση, διάκριση ομοιοτήτων και διαφορών, ομοιοκαταληξία, ανάκληση, μνήμη και εξαγωγή συμπερασμάτων. Όλες αυτές οι σημαντικές δεξιότητες ζωής οδηγούν στο γραμματισμό"*.

Από την άλλη πλευρά, ο άμεσος τρόπος διδασκαλίας υποστηρίζεται ως αποτελεσματικότερος για την πλήρη γνώση των γραμμάτων (Ehri & Roberts 2006). Η άμεση/επίσημη διδασκαλία αναφέρεται στη συστηματική και προγραμματισμένη διδασκαλία που στοχεύει: α) στο να μάθουν τα παιδιά τα σχήματα των γραμμάτων όχι απλώς οπτικά αλλά και διά της γραφής, β) στο να αντιστοιχίσουν τα σχήματα των γραμμάτων με τα ονόματα και τους ήχους τους, διαδικασίες που απαιτούν τη

συνδρομή της μνήμης, και γ) στην αυτοματοποίηση της διαδικασίας αναγνώρισης γραμμάτων με εξάσκηση (Ehri & Roberts 2006).

Εκτός από τη διαφορετική μέθοδο διδασκαλίας των γραμμάτων, υπάρχουν διαφορετικές προτάσεις και για το περιεχόμενο της διδασκαλίας, π.χ. κεφαλαία ή πεζά και πότε κεφαλαία πότε πεζά; Η Adams (1990) σημειώνει ότι τα κεφαλαία γράμματα αναγνωρίζονται οπτικά ευκολότερα από τα πεζά και διαφοροποιούνται μεταξύ τους στο σχήμα. Επίσης, τα γράμματα στον περιβάλλοντα γραπτό λόγο (πόστερ, σήματα) κυρίως είναι κεφαλαία. Με δεδομένη τη σύνθεση και την πολυπλοκότητα των οπτικών μορφών (τύπων) (κεφαλαία–πεζά) η ταυτόχρονη διδασκαλία των δύο εκδόσεων των γραμμάτων με τους ήχους πιθανώς να προκαλεί σύγχυση και να είναι καταστροφική για το μικρό παιδί (Adams 1990). Εδώ θα μπορούσε να αντιτάξει κανείς το γεγονός ότι δεν υπάρχουν ουσιαστικά ευρήματα που να προτείνουν ποια μορφή (κεφαλαία ή πεζά) θα έπρεπε να διδάσκεται πρώτη.

Επειδή όμως δε μπορεί να υποτιμηθεί ούτε και να αγνοηθεί η σπουδαιότητα της γνώσης αυτής, είτε σχετίζεται με την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης είτε με την κατάκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων, τίθεται το ερώτημα τι πρέπει να επιδιώκεται στο νηπιαγωγείο.

Στο σύγχρονο νηπιαγωγείο, ένα περιβάλλον που σηματοδοτείται από το γραπτό λόγο, η διδασκαλία των γραμμάτων πρέπει να περιλαμβάνεται στα αναλυτικά προγράμματα. Δεν είναι βέβαια ερευνητικά ξεκάθαρο πόσα γράμματα ή ποιο στυλ γραμμάτων θα πρέπει τα παιδιά να γνωρίζουν στο τέλος της προσχολικής εκπαίδευσης. Προτείνεται τα παιδιά να γνωρίζουν περίπου 10 γράμματα (π.χ. το αναλυτικό πρόγραμμα του Head Start) συμπεριλαμβανομένων και αυτών στο όνομά τους, να συνδέουν τα ονόματα των γραμμάτων με τα σχήματα και τους ήχους τους (Justice, Pence, Bowles & Wiggins 2006) και να χρησιμοποιούν τα κεφαλαία και τα πεζά γράμματα μέσα από δραστηριότητες σε πολλά μαθησιακά κέντρα (U.S. Department of Health and Human Services 2003).

Το μαθησιακό κέντρο του γραμματισμού με τη βιβλιοθήκη και το κέντρο γραφής εμπλουτισμένο με αλφαβητικά βιβλία, πλαστικά γράμματα, αυτοκόλλητα γράμματα και παιδαγωγικά παιχνίδια με γράμματα, μπορεί να αποτελέσει ένα δυναμικό πλαίσιο ανάπτυξης της αλφαβητικής γνώσης.

2.5.2.2 Γιατί είναι σημαντική η αλφαβητική γνώση

Παραδοσιακά, η διδασκαλία των γραμμάτων του αλφάβητου στην προσχολική τάξη θεωρούνταν αναπτυξιακά ακατάλληλη (Dickinson 2002). Ωστόσο, η αλφαβητική γνώση αναδεικνύεται ως μια δυναμική και απαραίτητη προϋπόθεση του γραμματισμού και ως ένας από τους πιο ισχυρούς προγνωστικούς δείκτες της μακροπρόθεσμης και βραχυπρόθεσμης επιτυχίας στο γραμματισμό (Lonigan, Burgess & Anthony 2000, Storch & Whitehurst 2002, Muter, Hulme, Snowling, & Stevenson 2004, Juel 1988, Adams 1990, Ferreiro & Teberosky 1982, Neuman & Roskos 2005, Muter & Diethelm 2001). Τα ερευνητικά δεδομένα συγκεράζονται στις παρακάτω παραδοχές:

α) Η γνώση των γραφικών συμβόλων των γραμμάτων αναγνωρίζεται ως μια πολύ σημαντική δεξιότητα στη μετέπειτα ανάγνωση και ιδιαίτερα στις δεξιότητες της οπτικής αναγνώρισης λέξεων (Lomax & McGee 1987, Nodelman 2001, Wasik 2001b). Η Adams (1990:5) επισημαίνει ότι *"η εξοικείωση με τα γράμματα του αλφάβητου είναι ένας δυνατός προγνωστικός δείκτης της ευκολίας ή της δυσκολίας με την οποία ένα παιδί μαθαίνει να διαβάζει"*. Η σχέση αυτή αρχικά αναφέρθηκε το 1967 (Bond & Dykstra 1967, Chall 1967) και επιβεβαιώθηκε στη συνέχεια με διάφορες μελέτες (Vellutino & Scalon 1987, Muter & Diethelm 2001, Muter, Hulme, Snowling & Taylor 1997). Συγκλίνουσες είναι οι διαπιστώσεις μελετητών που εξέτασαν τη συνέχεια νηπιαγωγείου και 1^{ης} δημοτικού και ανέδειξαν, εκτός από το σημαντικό ρόλο της φωνολογικής επίγνωσης, τη γνώση των ονομάτων των γραμμάτων του αλφάβητου ως βασική πρόβλεψη και ασφαλή προγνωστικό δείκτη για την ακριβή αποκωδικοποίηση, την ανάγνωση με άνεση και την κατανόηση της ανάγνωσης στο ξεκίνημα του σχολείου (Bowey 1995, Ehri, Nunes, Willows, Yaghoub-Zadeh & Shanahan 2001, Muter & Diethelm 2001). Στον αντίποδα, υπάρχουν ερευνητικές φωνές που υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία των ονομάτων των γραμμάτων έχει μικρή επίδραση στη μελλοντική αναγνωστική επιτυχία (Blanchard & Logan 1988). Οι πιο ακραίοι αναφέρουν ότι δεν πρέπει να υπερεκτιμάται η αξία της γνώσης αυτής και η μεγάλη έμφαση στη γνώση των ονομάτων γραμμάτων στην προσχολική τάξη ή στα προγράμματα αρχόμενης ανάγνωσης δεν έχει ούτε λογική ούτε πειραματική υποστήριξη (Venezky 1975). Στο πλαίσιο αυτό, ενδεχομένως, η γνώση γραμμάτων από μόνη της να μη θεωρείται σημαντική αλλά αντανακλάται στην ευρύτερη γνώση της ανάγνωσης και της γραφής (Anderson et al. 1985, Bond & Dykstra 1967).

β) Η γνώση των ήχων των γραμμάτων ευρέως αναγνωρίζεται ως πολύ αποφασιστική στην μετέπειτα ανάγνωση (Byrne & Fielding- Barnsley 1991, Muter, Hulme, Snowling & Taylor 1997, Nodelman 2001). Η γνώση των δύο "ταυτοτήτων" των γραμμάτων έχει αντιμετωπισθεί διαφορετικά στις διάφορες μελέτες. Μια ομάδα ερευνητών θεωρεί ότι οι δύο "ταυτότητες" των γραμμάτων του αλφάβητου επικαλύπτονται. Κάποιοι άλλοι αποφαίνονται ότι η γνώση των ονομάτων των γραμμάτων προηγείται της γνώσης των ήχων των γραμμάτων. Οι ερευνητές αυτοί υπογραμμίζουν ότι, όταν τα παιδιά μαθαίνουν να διακρίνουν και να θυμούνται σχήματα, μαθαίνουν πολλούς ήχους που φτιάχνονται από τα γράμματα (Hohn & Ehri 1983, Treiman, Weatherston & Berch 1994). Η εκμάθηση των ονομάτων των γραμμάτων μεσολαβεί στην ικανότητα να θυμούνται τους ήχους που σχετίζονται με τα γράμματα (Ehri 1979). Για παράδειγμα, ένα παιδί που γνωρίζει το γράμμα *βήτα* είναι πιο εύκολο να θυμάται και τον ήχο του. Εξαιτίας των διχογνωμιών οι Hohn & Ehri (1983) και Ehri (1983) στις μελέτες τους αναφέρουν ότι η διδασκαλία δεν πρέπει να επικεντρώνεται μόνο στα ονόματα των γραμμάτων αλλά στο συνδυασμό ονομάτων γραμμάτων και ήχων.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι από τη μια η γνώση των γραμμάτων προσφέρει την ευκαιρία εκμάθησης της ανάγνωσης χωρίς αποτυχία και από την άλλη η διδασκαλία των γραμμάτων έχει μικρή επίδραση στην πρόβλεψη επιτυχούς μελλοντικής επιτυχίας στην ανάγνωση (Blanchard & Logan 1988). Η ερμηνεία που μπορεί να δοθεί είναι ότι η γνώση γραμμάτων είναι σημαντική, επειδή τα περισσότερα γράμματα περιέχουν τους ήχους από τα γράμματα και παιδιά που γνωρίζουν τα ονόματα των γραμμάτων ενισχύονται στην ανάγνωση λέξεων χρησιμοποιώντας τη φωνητική γραφή (π.χ ΚΤ για ΚΟΤΑ).

Ένα άλλο θέμα συζήτησης που συγκεντρώνει το ερευνητικό ενδιαφέρον είναι εάν θα έπρεπε να διδάσκονται πρώτα τα ονόματα των γραμμάτων ή οι ήχοι τους. Η Adams (1990) προτείνει τη διδασκαλία των ονομάτων των γραμμάτων πρώτα για τους παρακάτω λόγους: α) η εκμάθηση των γραμμάτων είναι εννοιολογική γνώση που ωφελείται με το να υπάρχει μια ταμπέλα για κάθε κατηγορία γράμματος, και β) εάν τα παιδιά γνωρίζουν τα ονόματα των γραμμάτων, τότε πολύ εύκολα μαθαίνουν τους ήχους αυτών (Ehri 1983, Treiman & Broderic 1998, Share 2004). Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν μαζί τα ονόματα των γραμμάτων και τους ήχους τους. Συνεπώς η έμμεση διδασκαλία ήχων και ονομάτων γραμμάτων φαίνεται να είναι η καλύτερη διδακτική προσέγγιση (Lesiak 1997), με εστίαση στην

αναγνώριση του γράμματος, στη γραφή του και στον αντίστοιχο ήχο του, μέσα από την ανάπτυξη γνωστικών διαδικασιών, όπως οι φωνολογικές δεξιότητες και η μνημονική ικανότητα (Treiman, Weatherston & Berch 1994), και

γ) Διαχρονικές έρευνες απέδειξαν ότι ένας από τους πιο αξιόπιστους και έγκυρους προσδιοριστικούς παράγοντες κινδύνου και αναγνωστικών δυσκολιών είναι η αλφαβητική γνώση (Elbro, Borstrom & Petersen 1998, O'Connor & Jenkins 1999, Catts, Fey, Tomblin & Zhang 2002).

Εκτός από τη σχέση της φωνολογικής επίγνωσης και γνώσης γραμμάτων με τις δεξιότητες ανάγνωσης διαπιστώνεται αμοιβαία σχέση μεταξύ των φωνολογικών δεξιοτήτων και της αλφαβητικής γνώσης με τη μια δεξιότητα να αποτελεί αποτελεσματικό δείκτη πρόβλεψης της άλλης (Burgess & Lonigan 1998, Neuman & Roskos 2005). Με τη διαπίστωση αυτή συντάσσονται τα ερευνητικά δεδομένα που δηλώνουν την ισχυρή σχέση γνώσης γραμμάτων στην προσχολική ηλικία και απόδοσης στις φωνολογικές δεξιότητες στην πρώτη τάξη (Wagner, Torgesen & Rashotte 1994, Burgess & Lonigan 1998). Επίσης, σε έρευνα που αφορούσε αποκλειστικά σε μη αναγνώστες προσχολικής ηλικίας αναφέρεται ότι τα παιδιά που μπορούσαν να αναγνωρίσουν ελάχιστα ή καθόλου γράμματα είχαν δυσκολίες στις δοκιμασίες φωνολογικών δεξιοτήτων καθώς συγκρίθηκαν με παιδιά που γνώριζαν περίπου οκτώ γράμματα (Johnston, Anderson & Holligan 1996).

Βέβαια κι εδώ παρατηρούνται ασυμφωνίες μεταξύ των ερευνητών για το εάν η μία δεξιότητα διευκολύνει την ανάπτυξη της άλλης ή εάν η ανάπτυξη της μιας δεξιότητας προαπαιτείται για την ανάπτυξη της άλλης. Το ενδιαφέρον στοιχείο είναι ότι η γνώση γραμμάτων επηρεάζει την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης και υψηλότερα επίπεδα της αλφαβητικής γνώσης σχετίζονται με τον ευχερέστερο χειρισμό και διαχωρισμό των φωνημάτων (Neuman & Roskos 2005).

Από την παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων διαπιστώνεται η εξής παραδοξολογία: Ενώ η πρόιμη γνώση των ονομάτων των γραμμάτων συνεπάγεται μετέπειτα καλή αναγνωστική επίδοση, εντούτοις η διδασκαλία αυτής της δεξιότητας δεν βοηθά στην ανάγνωση. Γεγονός όμως είναι ότι υψηλότερα επίπεδα γνώσης γραμμάτων σχετίζονται με την ευχερή διάκριση και χειρισμό των φωνημάτων. Κατά συνέπεια, η γνώση γραμμάτων αντανακλά στη γνώση και στην εξοικείωση με τον γραπτό λόγο.

2.5.2.3 Πώς αξιολογείται

Οι δοκιμασίες αξιολόγησης της γνώσης γραμμάτων περιλαμβάνουν αναγνώριση του γράμματος μεμονωμένα και εκτός αλφαβητικής ακολουθίας.

2.5.3 Συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής

Για τον σύγχρονο πολιτισμό που σηματοδοτείται και οριοθετείται από τον γραπτό λόγο ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση των συμπεριφορών ανάγνωσης και γραφής των μικρών παιδιών. Τόσο η θέση τους όσο και η συμβολή τους στην αντίληψη του γραπτού λόγου και των υλικών γραμματισμού είναι αδιαμφισβήτητες. Σε θεωρητικό επίπεδο επισημάνθηκε ότι αποτελούν σύνθετες και κοινωνικοπολιτισμικά πλαισιωμένες πράξεις/διαδικασίες. Ειδικότερα, για την κατάκτηση των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής, όπως διαμορφώθηκαν από το τελευταίο τέταρτο του 20^{ου} αιώνα, έως σήμερα απαιτείται: α) η ενεργοποίηση γνώσεων και δεξιοτήτων, και β) ποικιλία γλωσσικών εμπειριών και εμπειριών γραμματισμού με έμφαση στην ενασχόληση με κειμενικά είδη κοινωνικοπολιτισμικής χροιάς (Barton & Hamilton 2000).

Στο παρελθόν διατυπώθηκαν πολλές απόψεις για το ποια από τις δύο δεξιότητες προσέγγισης του γραπτού λόγου —η ανάγνωση ή η γραφή— προηγείται χρονικά και ποια είναι η θέση τους στο νηπιαγωγείο. Ως προς το πρώτο ζήτημα είναι γνωστό ότι παιδαγωγοί όπως η Montessori όχι μόνο υποστήριξαν αλλά και επέμειναν στην πρωταρχικότητα της γραφής (Roorpaigne & Johnson 2006). Η υπόθεσή τους επιβεβαιώνεται από ερευνητικά δεδομένα των παιδιών του χαρτιού και του μολυβιού, που έμαθαν να διαβάζουν μέσα από την ενασχόλησή τους με δραστηριότητες γραφής. Σε αυτό το πλαίσιο η προσπάθεια αντιγραφής γραμμάτων, λέξεων, φράσεων και καταγραφής μηνυμάτων συνεπάγεται την κατάκτηση των *μυστικών* της ανάγνωσης.

Σε ό,τι αφορά τη θέση της ανάγνωσης και της γραφής στο νηπιαγωγείο, όπως ήδη αναφέρθηκε στο κεφάλαιο του γραμματισμού (βλ. 2.1.1), μέχρι τη δεκαετία του '70 επικρατούσε η άποψη ότι η ενδεδειγμένη ηλικία για να ξεκινήσει η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής, ήταν η ηλικία των 6 ετών με συστηματική διδασκαλία και στο πλαίσιο του δημοτικού σχολείου. Μέσα σε αυτό το κλίμα αναπτύχθηκαν και υποστηρίχτηκαν ακόμη και ακραίες απόψεις που οδήγησαν στην απόρριψη του γραπτού λόγου (π.χ. ύπαρξη εικόνων στα συρτάρια χωρίς ονόματα, αντικατάσταση των μολυβιών και των στυλό από ξυλομπογιές και μαρκαδόρους). Τις τελευταίες δεκαετίες βέβαια οι απόψεις άρχισαν να αμφισβητούνται τόσο ως προς τη

θεωρητική τους θεμελίωση όσο και προς την εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη, κυρίως με την παρατήρηση ότι κάποια παιδιά ήξεραν να διαβάζουν πριν ξεκινήσουν το σχολείο. Η μελέτη λοιπόν της *"πρώιμης αναγνωστικής ικανότητας"* των παιδιών ανέδειξε συμπεριφορές γραμματισμού που εμφανίζουν τα παιδιά εξαιτίας της ένταξής τους σε μια εγγράμματη κοινωνία και έθεσε τις βάσεις για τις τωρινές έρευνες, που συνοψίζονται υπό τον όρο *"αναδυόμενος γραμματισμός"*. Η θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού αντιμετωπίζει τον γραμματισμό ευρύτερα και διερευνά την ανάπτυξή του πριν την έναρξη της επίσημης διδασκαλίας (Mason & Allen 1986, Teale & Sulzby 1986, 1989). Μολονότι τα παιδιά δεν ανταποκρίνονται στην ανάγνωση και τη γραφή με τη συμβατική έννοια, οι προσπάθειές τους μελετώνται και αναλύονται επειδή συνιστούν γνήσιες και αυθεντικές διαδικασίες με σταθερή ανάπτυξη (πβ. Hiebert 1988). Συνεπώς, διαφαίνεται ο επαναπροσδιορισμός του όρου *"ανάγνωση και γραφή στο νηπιαγωγείο"* ως μια κοινωνικο-ψυχολογολογική διαδικασία, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά χρησιμοποιούν σημασιολογικές, γραφοφωνημικές, πραγματολογικές και συντακτικές ενδείξεις για να αντλήσουν νόημα από το κείμενο (Goodman & Goodman 1979, Hall 1987). Το μόντο είναι ότι το *"παιδί μαθαίνει να γράφει όταν προσπαθεί να διαβάσει και μαθαίνει να διαβάζει όταν προσπαθεί να γράψει"* (Ferreiro 2006:27).

Σε ένα τέτοιο θεωρητικό πλαίσιο είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η αναγνωστική διαδικασία δεν εξελίσσεται με τον ίδιο τρόπο σε όλους τους ανθρώπους. Ούτε επίσης να παραλειφθεί ότι η αναγνωστική διαδικασία δε μπορεί να παρατηρηθεί άμεσα, άρα είναι δύσκολο να διαγνωστούν και να διορθωθούν τα προβλήματα που ενδεχομένως να προκύψουν. Για τους παραπάνω λόγους, οι έρευνες στράφηκαν κυρίως στις διεργασίες που ενεργοποιούνται κατά την ανάγνωση και που μπορούν να μελετηθούν από τις εκδηλώσεις τους, δηλαδή τη *διαδικασία-αποκωδικοποίηση* και το *αποτέλεσμα ή προϊόν-κατανόηση* (πβ. Πόρποδας 2002). Η διαδικασία-αποκωδικοποίηση συνίσταται από: α) την αναγνώριση των γραπτών συμβόλων που αποτελούν τον γραπτό κώδικα, β) τη μετατροπή τους σε φωνολογική αναπαράσταση, και γ) τις λειτουργίες κάτω από τις οποίες γίνεται αντιληπτό το νόημα των λέξεων. Το αποτέλεσμα ή προϊόν αναφέρεται στην κατανόηση της πληροφορίας μέσα από την ανάγνωση (πβ. Πόρποδας 2002). Βέβαια, η αποκωδικοποίηση χωρίς κατανόηση είναι μια μηχανιστική διαδικασία ενώ η κατανόηση —το αποτέλεσμα νοητικής διεργασίας— διαμορφώνει τη θέση ότι η αποκωδικοποίηση είναι μεν αναγκαία αλλά πρέπει να τίθεται στην υπηρεσία της κατανόησης.

Η κατανόηση της αναγνωστικής συμπεριφοράς αποτέλεσε πεδίο έντονου προβληματισμού και συζητήσεων. Αρκετές αναπτυξιακές θεωρίες σταδίων έχουν προταθεί για να εξηγήσουν την πρόοδο των αναγνωστικών ικανοτήτων των παιδιών (Frith 1985, Stuart & Coltheart 1988, Ehri 1994). Στο σημείο που οι απόψεις των ερευνητών συγκλίνουν είναι ότι η αναγνωστική πράξη ακολουθεί ιεραρχημένα *στάδια* ή *φάσεις* ανάπτυξης. Κάθε θεωρία εστιάζεται στο πώς οι ερευνητές αντιλαμβάνονται τα γράμματα και τους αντίστοιχους ήχους. Η Frith (1985) προτείνει το μοντέλο των τριών φάσεων (*λογογραφική-αλφαβητική-ορθογραφική*). Κατά την πρώτη φάση, *τη λογογραφική*, τα παιδιά αναγνωρίζουν λέξεις χρησιμοποιώντας πιθανώς γραφικά χαρακτηριστικά. Η *αλφαβητική* φάση αναφέρεται στις αντιστοιχίες ανάμεσα στα φωνήματα και στα γραφήματα. Στην τελευταία φάση, *την ορθογραφική*, τα παιδιά αρχίζουν να αναλύουν τις λέξεις σε ορθογραφικές μονάδες γνωρίζοντας τα φωνημικά στοιχεία. Σύμφωνα με τη Frith, οι εμπειρίες που αποκτά το παιδί με την ανάγνωση επηρεάζουν και τη γραφή. Ωστόσο μια αδυναμία του μοντέλου είναι ότι δεν συνυπολογίζει τις φωνολογικές δεξιότητες καθώς και άλλες δεξιότητες που αποκτούν τα παιδιά κατά την προσχολική ηλικία στο πλαίσιο του αναδυόμενου γραμματισμού (Goswami and Bryant 1990). Άλλη μια κριτική που δέχεται από ερευνητές η θεωρητική προσέγγιση της Frith είναι ότι βασίζεται σε ερευνητικά δεδομένα από την αγγλική γλώσσα και ενδεχομένως δεν αντανακλά την ελληνική γλωσσική πραγματικότητα. Προς την ίδια κατεύθυνση των φάσεων ή σταδίων κινείται η ερευνητική εργασία της Ehri (1995), που υποστηρίζει την ύπαρξη τεσσάρων φάσεων στη διαδικασία της ανάγνωσης (*προαλφαβητική-μερικώς αλφαβητική-πλήρως αλφαβητική –συγχωνευμένη αλφαβητική*). Ονομάζει την πρώτη φάση *προ-αλφαβητική* διότι συντελείται πριν από οποιαδήποτε αλφαβητική γνώση, δηλαδή δεν υπάρχει αντιστοιχία γραφήματος-φωνήματος (Beech 2005). Σε αυτή την περίπτωση εμπίπτει η αναγνώριση του περιβάλλοντος γραπτού λόγου (θέμα που συζητείται αναλυτικά στην επόμενη ενότητα). Το πλαίσιο, οι εξωγλωσσικές ενδείξεις, όπως το χρώμα και το μέγεθος, προσφέρουν πληροφορίες για τη λειτουργία του κειμένου. Το παιδί χρησιμοποιεί λιγιστά αλφαβητικά χαρακτηριστικά και η απουσία αλφαβητικής σύνδεσης επιβεβαιώνεται από την αναγνώριση λέξεων στο ευρύτερο πλαίσιο. Εκτός από τις περικειμενικές πληροφορίες, οι γνώσεις του αναγνώστη για τον κόσμο γενικότερα και τη γλώσσα ειδικότερα οδηγούν στην άντληση του νοήματος του κειμένου (Ehri 1998, Miller 1998). Η *μερικώς αλφαβητική φάση* περιλαμβάνει τη γνώση από τα παιδιά ονομάτων και ήχων των γραμμάτων, που τα καθιστά ικανά να

γράψουν κάποιες λέξεις (Beech 2005). Τα παιδιά συγκροτούν τις γνώσεις τους για τον γραπτό λόγο και αναγνωρίζουν τα ονόματα, τους ήχους και τις λειτουργίες των γραμμάτων του αλφαβήτου (Κουτσουράκη & Βάμβουκας 2003). Η γνώση είναι στοιχειώδης και ημιτελής με κυρίαρχο τρόπο ανάγνωσης λέξεων τον μνημονικό ή μαντεύοντας από στοιχεία του κειμένου. Στη φάση αυτή εντάσσεται η *επινοημένη γραφή*, η οποία παρουσιάζεται εκτενώς στην ενότητα της γραφής (βλ. 2.6.2.2). Η *πλήρως αλφαβητική φάση* περιλαμβάνει το χωρισμό των λέξεων σε φωνήματα και τη γνώση των γραφοφωνημικών μονάδων. Σε αυτή τη φάση το παιδί καταλαβαίνει το βασικό σύστημα που εξηγεί την παρουσία πολλών γραμμάτων στη γραφή και πιο εύκολα σε σχέση με το προηγούμενο στάδιο θυμάται τον τρόπο ανάγνωσης και γραφής λέξεων (Beech 2005). Η τελευταία φάση, η *συγχωνευμένη αλφαβητική*, που είναι ισοδύναμη με το ορθογραφικό στάδιο της Frith εστιάζει στην εξάσκηση, στην ανάγνωση και στη γραφή λέξεων. Το παιδί μαθαίνει τη δομή μεγαλύτερων μονάδων, που αποτελούνται από ακολουθία γραμμάτων και επαναλαμβάνονται σε πολλές λέξεις. Ενώ στην προηγούμενη φάση οι μονάδες αναλύονταν σε μικρότερες, σε αυτή τη φάση συγχωνεύονται σε μεγαλύτερες μονάδες.

Συνεπώς, για τη διεκπεραίωση της ανάγνωσης τόσο σε επίπεδο αποκωδικοποίησης όσο και σε επίπεδο κατανόησης, ο αναγνώστης χρησιμοποιεί και αξιοποιεί ποικίλα είδη πληροφοριών και γνώσεων (φωνολογικές, λεξιλογικές, σημασιολογικές κ.λπ.) (Cartwright 2002). Ωστόσο, εκτός από την αξιοποίηση των πληροφοριών και των γνώσεων απαιτείται η ανάπτυξη ποικίλων στρατηγικών. Το γεγονός ότι η ανάγνωση χρησιμοποιείται ως μέσο μάθησης, πρόσκτησης πληροφοριών και ευχαρίστησης σημαίνει ότι η διδασκαλία των στρατηγικών δεν μπορεί να μετατίθεται σε μεγαλύτερη ηλικία, αλλά πρέπει να επιχειρείται από τις πρώτες επαφές των μικρών παιδιών με τα γραπτά κείμενα.

2.5.3.1 Τι πιστεύουν τα μικρά παιδιά για την ανάγνωση

Καταρχήν είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οι γνώσεις των μικρών παιδιών για το τι είναι ανάγνωση διαφέρουν. Για το μικρό παιδί οι γνώσεις και στάσεις που αναπτύσσει για την ανάγνωση εξαρτώνται από το άμεσο περιβάλλον του, τις εμπειρίες που έχει σχετικά με την ανάγνωση και τη συμπεριφορά των ενηλίκων στη στάση του προς την ανάγνωση. Έτσι, για ένα παιδί μπορεί να σημαίνει την επαφή του με τις αγαπημένες του ιστορίες, για ένα άλλο μπορεί να σημαίνει την κατανόηση του νοήματος των πινακίδων και για ένα τρίτο μπορεί να σημαίνει την αποκωδικοποίηση

γραπτών συμβόλων. Ανάλογα με την ποσότητα και την ποιότητα των αναγνωστικών εμπειριών που έχουν δεχτεί αρχικά από το οικογενειακό και στη συνέχεια από το σχολικό τους περιβάλλον, τα περισσότερα παιδιά αναπτύσσουν ένα ευρύ φάσμα γνώσεων ανάγνωσης και γραφής.

Δεύτερον, χωρίς να παραγνωρίζεται η σημασία των προσωπικών ερμηνειών, ένα χαρακτηριστικό στοιχείο που συνειδητοποιούν τα παιδιά πριν μάθουν να διαβάζουν (Clay 1972) είναι ότι ο γραπτός λόγος μπορεί να μετατραπεί σε προφορικό λόγο και το αντίστροφο. Εξάλλου, για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας η ανάγνωση είναι μια δραστηριότητα που βασίζεται σε δύο τσιτάτα/προϋποθέσεις: *Να κρατάς κάτι τυπωμένο, και να λες τις λέξεις* (Hall 1987). Αυτό κυρίως επιτυγχάνεται με το να ζητείται από τα παιδιά να διαβάζουν αυτό που έχουν γράψει και στη συνέχεια την καταγραφή του προφορικού λόγου από τους δασκάλους τους. Τρίτον, η κατάκτηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης δεν οριοθετείται χρονικά το ίδιο για όλα τα παιδιά. με αποτέλεσμα να διαφοροποιείται η χρονική στιγμή κατάκτησης στο κάθε παιδί. Επίσης παρατηρείται ότι παιδιά πιθανώς να βρίσκονται σε ένα επόμενο στάδιο αναγνωστικής διαδικασίας ενώ δεν έχουν κατακτήσει τις δεξιότητες ενός προηγούμενου σταδίου. Για παράδειγμα, παιδιά που τυπικά βρίσκονται στο λογογραφικό στάδιο χρησιμοποιούν πληροφορίες φωνολογικών δεξιοτήτων (Treiman & Rodriguez 1999).

Η διαδικασία της ενεργού εμπλοκής των παιδιών στην ανάγνωση παρέχει σημαντικές πληροφορίες και χρησιμοποιείται ως μέσο και τρόπος καθορισμού του επιπέδου του γραμματισμού τους. Η Sulzby προτείνει το παρακάτω σύστημα αξιολόγησης της ανάγνωσης και ταξινόμησής της σε επίπεδα (Sulzby 1985a, Sulzby, Barnhart & Hieshima 1989, Στελλάκης 2001):

Επίπεδα ανάγνωσης	
Άρνηση	Το παιδί αρνείται να διαβάσει, αν και πολλές φορές έχει γράψει κάποια σύμβολα ή γράμματα.
Περιγραφή-διήγηση	Το παιδί περιγράφει τα αντικείμενα που έχει ζωγραφίσει.
Προφορικός μονόλογος	Το παιδί "διαβάζει" αυτά που έχει γράψει σε ρέοντα λόγο, χωρίς να κοιτά το γραπτό του, με ύφος ανάγνωσης.
Μονόλογος σε ύφος ανάγνωσης	Το παιδί "διαβάζει" δείχνοντας με το δάχτυλο. Ο επιτονισμός της φωνής έχει χαρακτηριστικά της ανάγνωσης.
Ανάγνωση	Το παιδί διαβάζει το γραπτό του περίπου όπως ένας έμπειρος αναγνώστης.

Συνεπώς η ανάπτυξη του γραμματισμού και ειδικότερα της αναγνωστικής ικανότητας στην προσχολική τάξη είναι περίπλοκη και δε συνιστά εύκολο πόνημα. Ενώ κατά μία έννοια τα παιδιά μαθαίνουν να μιλούν με φυσικό τρόπο, η αναγνωστική πράξη απαιτεί ειδικές δεξιότητες.

2.5.3.2 Αξιολόγηση των συμπεριφορών ανάγνωσης και γραφής

Στην ανίχνευση των γνώσεων των μικρών παιδιών των σχετικών με τις συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής, δημοφιλές εργαλείο συλλογής δεδομένων αποτελεί το LARR (Linguistic Awareness in Reading Readiness Test των Downing, Ayers & Schaefer 1983), με το οποίο διερευνώνται οι γνώσεις των παιδιών μέσα από καθημερινές καταστάσεις (Γιαννικοπούλου 1998). Έτσι, τα νήπια καλούνται να επιλέξουν πρόσωπα που διαβάζουν ανάμεσα σε άλλα που ζωγραφίζουν ή αντικείμενα που διαβάζονται ανάμεσα σε ζωγραφιές κ.λπ. Το συγκεκριμένο εργαλείο συλλογής δεδομένων στον ελλαδικό χώρο έχει χρησιμοποιηθεί από την Παπούλια-Τζελέπη (1993) σε παιδιά νηπιαγωγείου και πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου. Από τα αποτελέσματα συνάγονται ασφαλή συμπεράσματα ότι όχι μόνο νήπια αλλά και ένα ποσοστό μαθητών της 1^{ης} τάξης δεν κατέχουν σημαντικές και απαραίτητες αναγνωστικές γνώσεις.

Συνεπώς, στη φαρέτρα των συμπεριφορών ανάγνωσης και γραφής καταγράφεται μια ευρεία γκάμα δεξιοτήτων που κωδικοποιούνται/κατηγοριοποιούνται ως εξής: *επίγνωση του γραπτού λόγου, ανάγνωση του περιβάλλοντος γραπτού λόγου και γνώση εργαλείων γραμματισμού.*

2.5.3.2.1 Η αντίληψη του γραπτού λόγου/επίγνωση του γραπτού λόγου.

Ως *επίγνωση του γραπτού λόγου (concepts of print, print awareness)* ορίζεται η γνώση των τύπων, των χαρακτηριστικών, των κανόνων και των λειτουργιών της γραπτής γλώσσας. Η οριοθέτηση της έννοιας δεν είναι πλήρης, εάν δεν συμπεριληφθούν οι δεξιότητες οργάνωσης και χρήσης του γραπτού λόγου (Clay 1985, Justice & Ezell 2001b, Strickland & Schickentaz 2004). Συγκεκριμένα ως "τύποι" ορίζονται οι γνώσεις των συμβάσεων του γραπτού λόγου και ως "λειτουργίες" οι σκοποί και οι χρήσεις του. Οι γνώσεις των συμβάσεων του γραπτού λόγου ενισχύουν τα παιδιά στην κατανόηση της φυσικής δομής του γραπτού λόγου και επηρεάζουν σημαντικά την εννοιολογική γνώση τους. Τα παιδιά κατανοούν το

σκοπό του γραπτού λόγου, όταν αντιλαμβάνονται ότι οι λέξεις μεταφέρουν το μήνυμα και κατανοούν τη λειτουργία, όταν αντιλαμβάνονται ότι τα μηνύματα εξυπηρετούν διάφορους σκοπούς (Van Kleeck 1990).

Ειδικότερα, η επίγνωση του γραπτού λόγου είναι συμβατή με την ικανότητα των παιδιών να κατανοούν την τεχνική γλώσσα της ανάγνωσης (βασικές έννοιες που αφορούν στα βιβλία), την ανάγνωση του περιβάλλοντος γραπτού λόγου, τη γνώση και τη λειτουργία των εντύπων, την ιδιότητα ότι ο γραπτός λόγος και όχι η εικόνα μεταφέρει το νόημα, κ.λπ. (Morrow, O'Connor & Smith 1990). Από τα παραπάνω συνάγεται ότι αρκετές έννοιες και δεξιότητες που είναι αυτονόητες για τους έμπειρους αναγνώστες ενδεχομένως δεν είναι το ίδιο για τα μικρά παιδιά. Επίσης, οι γνώσεις πολλών παιδιών δε συμβαδίζουν με τις διδακτικές απαιτήσεις και τα διδακτικά υλικά του σχολείου (Templeton 1986). Επομένως, για να γίνουν τα παιδιά ικανοί αναγνώστες και γραφείς χρειάζεται όχι απλώς να αποκτήσουν κατανόηση του λεξιλογίου που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι αλλά και εννοιολογική γνώση των λειτουργιών και των συμβάσεων της γραπτής γλώσσας.

Συμπερασματικά, επειδή α) η ποιότητα και η ποσότητα των εμπειριών από τη γραπτή γλώσσα ποικίλλει από παιδί σε παιδί και άρα ο βαθμός αντίληψης της γραπτής γλώσσας ποικίλλει δραματικά (πβ. Goodman 1986, Ferreiro 1986), και β) μέχρι πρόσφατα αυτή η πραγματικότητα δεν είχε προσελκύσει το δυναμικό ενδιαφέρον των ερευνητών, δασκάλων, σχεδιαστών αναλυτικών προγραμμάτων και εκδοτών (Taylor 1986, Yaden 1988), προκύπτει η ανάγκη του διακριτού προσδιορισμού αυτών των συμβάσεων και της ανάδειξης των τρόπων κατάκτησης των λειτουργιών και των συμβάσεων του γραπτού λόγου.

2.5.3.2.1.1 Πώς αναπτύσσεται η επίγνωση του γραπτού λόγου.

Η επίγνωση του γραπτού λόγου διαμορφώνεται μέσα από διάφορες υποθέσεις και συνεχή διαπραγμάτευση των παιδιών με το γραπτό λόγο (πβ. Ferreiro & Teberosky 1982). Για να διασφαλιστεί η ανάπτυξη της επίγνωσης του γραπτού λόγου, προτείνονται δύο βασικοί τρόποι: α) η συμμετοχική ανάγνωση ιστοριών μεταξύ ενήλικα και παιδιού, και β) το παιχνίδι σε περιβάλλον πλούσιο σε γραπτό λόγο.

Πράγματι, τα παιδιά ωφελούνται και κατακτούν δεξιότητες επίγνωσης του γραπτού λόγου, εάν λαμβάνουν καθημερινές "δόσεις" τέτοιων δραστηριοτήτων

(Justice & Kadaverak 2002, Neuman & Roskos 1990, Whitehurst et al. 1988). Ειδικότερα, η *συμμετοχική ανάγνωση*¹⁰ ορίζεται ως μια δυναμική στρατηγική για την ανάπτυξη της επίγνωσης του γραπτού λόγου (Justice & Kadaverak 2002). Η συχνότητα των συμμετοχικών αναγνώσεων (Crain-Thoreson & Dale 1992) καθώς επίσης και τα υψηλού επιπέδου συμβάντα γραμματισμού στο σπίτι και στο σχολείο (Purcell-Gates 1996b) σχετίζονται δυναμικά με την αντίληψη του γραπτού λόγου. Πράγματι, τα παιδιά εκτός από τη δομή των ιστοριών μαθαίνουν ότι το κείμενο αρχίζει από την κορυφή της σελίδας, κινείται από αριστερά προς τα δεξιά και η σελίδα γυρίζει όταν τελειώσει το διάβασμά της. Οι συμβάσεις του γραπτού λόγου είναι ορατές και κατά την ανάπτυξη της γραπτής γλώσσας κυρίως σε δύο επίπεδα: αρχικά τα παιδιά γράφουν χωρίς να γνωρίζουν γράμματα και στη συνέχεια από αυτή την πρώιμη γραφή αποκαλύπτονται στοιχεία συμβάσεων του γραπτού λόγου.

Όσον αφορά στο *εμπλουτισμένο παιχνίδι* αναφέρεται η ενσωμάτωση αντικειμένων γραμματισμού στο παιχνίδι του νηπίου, τόσο στις οργανωμένες όσο και στις αυθόρμητες δραστηριότητες (Neuman & Roskos 1990, 1992). Για παράδειγμα, προωθείται η ενσωμάτωση και η χρήση λειτουργικών σημάτων, πινακίδων κτηρίων (παντοπωλείο, ταχυδρομείο) καθώς και εργαλείων γραμματισμού (μολύβια, βιβλία κ.λπ.) Τα παραπάνω συνεπάγονται ένα διαφορετικό ρόλο του εκπαιδευτικού που ενθαρρύνει τα παιδιά και τα καθοδηγεί πώς να χρησιμοποιούν αντικείμενα γραμματισμού στο παιχνίδι (π.χ. γράφουν λίστα πριν την επίσκεψη στο παντοπωλείο).

2.5.3.2.1.2 Γιατί είναι σημαντική η επίγνωση του γραπτού λόγου.

Όπως προκύπτει από τα ευρήματα της βιβλιογραφίας, είναι καλά εδραιωμένη η αντίληψη ότι η κατάκτηση των δεξιοτήτων επίγνωσης του γραπτού λόγου αποτελούν πρόκριμα για την αναγνωστική πράξη. Έτσι, καταγράφονται απόψεις που δηλώνουν ότι: α) αποτελεί έναν από τους παράγοντες του αναδυόμενου γραμματισμού που βρίσκεται σε απόλυτη σχέση με την μετέπειτα αναγνωστική επιτυχία (Lomax & McGee 1987, Lonigan, Burgess, & Anthony 2000, Nichols, Rupley & Rickelman 2004), β) οι γνώσεις αυτές βοηθούν σημαντικά τα παιδιά να κατανοούν ότι οι τυπωμένες λέξεις και οι λέξεις που μιλούν και ακούν σχετίζονται (Armbruster, Lehr & Osborn 2003), και γ) περικλείει όρους και έννοιες που

¹⁰ Η *συμμετοχική ανάγνωση* αναφέρεται στις από κοινού αλληλεπιδραστικές αναγνώσεις (Justice & Kadaverak 2002).

υποδηλώνουν κοινωνικά και ιδεολογικά χαρακτηριστικά που οδηγούν στην επιτυχημένη ή αποτυχημένη κατάκτηση της ανάγνωσης.

Μέσα σε αυτό το θεωρητικό κλίμα διαμορφώθηκε και διαδόθηκε μια νέα αντίληψη που δίνει προτεραιότητα στις δεξιότητες που αφορούν στις συμβάσεις του γραπτού λόγου και θέτει ως έναν από τους σκοπούς της γλωσσικής διδασκαλίας την κατάκτηση και την ικανότητα ελέγχου αυτών των δεξιοτήτων.

2.5.3.2.2 Συμβάσεις γραπτού λόγου.

Με τον όρο *συμβάσεις του γραπτού λόγου ή τεχνική γλώσσα της ανάγνωσης ή τεχνικό λεξιλόγιο* νοείται η γλώσσα που χρησιμοποιείται από τους δασκάλους/ενήλικες καθώς απευθύνονται στα παιδιά και αφορά σε έννοιες και χαρακτηριστικά της δεξιότητας της ανάγνωσης. Ο Holdaway (1979) ονομάζει αυτή την πρόιμη γνώση "*σετ γραμματισμού*" και επιπλέον προτείνει τη συμπερίληψη μεταγλωσσικών χαρακτηριστικών σχετικών με τις λειτουργίες της γλώσσας και των κειμένων τα οποία θεωρεί απαραίτητα για την κατανόηση και την ανάπτυξη της ανάγνωσης (van Kraayenoord & Paris 1996, Tunmer, Herriman & Nesdale 1988, Holdaway 1979, Snow, Burns & Griffin 1998).

Έτσι, τα παιδιά χωρίς να έχουν κατακτήσει την ανάγνωση μπορούν να κατανοήσουν ότι τα βιβλία δομούνται σύμφωνα με ένα σύνολο συμβάσεων (Clay 1979). Οι έννοιες για τα βιβλία και τις συμβάσεις του γραπτού λόγου περιλαμβάνουν: α) τις ικανότητες των παιδιών να κρατούν τα βιβλία κατάλληλα, και β) τη γνώση τους για τα χαρακτηριστικά των βιβλίων. Συγκεκριμένα, αναφέρονται οι συμπεριφορές κρατήματος και χρήσης βιβλίου, η φορά της ανάγνωσης, η διαφορά των καλυμμάτων των βιβλίων από τις σελίδες, η διαφορά εικόνας και γραπτού κειμένου, η διαφορά γραμμάτων και σημείων στίξης κ.λπ.

Όσον αφορά στις γνώσεις των παιδιών για τις συμβάσεις του γραπτού λόγου, αυτές μπορούν να ιεραρχηθούν ως προς το βαθμό δυσκολίας και να ενταχθούν σε δύο κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία, μικρότερης δυσκολίας, εντάσσονται οι έννοιες που αφορούν στα έντυπα (συγγραφέας, φορά ανάγνωσης, γράμμα, λέξη) και στη δεύτερη αναφέρονται οι γνώσεις των σημείων στίξης, αναστροφής γραμμάτων και λέξεων (Clay 2002).

2.5.3.2.2.1 Συγγραφέας.

Είναι σημαντικό να δίνεται ιδιαίτερη σημασία στο όνομα του συγγραφέα μέσω της ανάγνωσης του ονόματός του και της παρατήρησης της φωτογραφίας του. Η συνειδητοποίηση από τα παιδιά ότι τα βιβλία είναι ανθρώπινη δραστηριότητα παρέχει κίνητρα για να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν (Γιαννικοπούλου 1998).

2.5.3.2.2.2 Φορά της ανάγνωσης.

Η σύμβαση της *φοράς/κατεύθυνσης* προσδιορίζει τον τρόπο που ο γραπτός λόγος ακολουθείται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και σχεδιάζεται κατά τη διάρκεια της γραφής. Το παιδί συνειδητοποιεί ότι η ανάγνωση και η γραφή ακολουθούν γραμμική πορεία (Γιαννικοπούλου 1998) και ότι ο αναγνώστης πρέπει να ξεκινήσει από την κορυφή της σελίδας, να προχωρήσει προς τα κάτω, αρχίζοντας από τα αριστερά και κινούμενος προς τα δεξιά. Πρέπει να μάθει πώς να κινείται από το τέλος της γραμμής του γραπτού λόγου στην αρχή της επόμενης. Η κατάκτηση των παραπάνω δεξιοτήτων βαθμιαία οδηγεί τα παιδιά στη μετάβαση στο συμβατικό γραμματισμό. Πιθανώς στην πορεία αυτή να παρατηρηθούν διακυμάνσεις που όμως δεν πρέπει και δε μπορεί να αποτελέσουν λόγο ανησυχίας.

Στη δεύτερη κατηγορία δεξιοτήτων συμβάσεων γραπτού λόγου που διακρίνεται από μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας αναφέρονται τα σημεία στίξης. Αξίζει να τονιστεί ότι σπάνια αποτελούν επιδιωκόμενο στόχο στο γλωσσικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

2.5.3.2.2.3 Σημεία στίξης.

Ιστορικά, η εισαγωγή των σημείων στίξης στα κείμενα είναι μάλλον πρόσφατη. Τα κείμενα δεν είχαν σημεία στίξης και δεν χωριζόταν σε λέξεις. Άρχισαν να εγκαθίστανται στη δυτική κουλτούρα τον 6^ο αιώνα (Parkes 1992), όμως ήταν τον 18^ο αιώνα περίπου άρχισαν να μοιάζουν με τα σημερινά. Τα σημεία στίξης ήταν το καθήκον του αναγνώστη ο οποίος ήταν ταυτόχρονα και διερμηνέας. Σήμερα είναι δύσκολο να διαβαστεί ένα κείμενο χωρίς σημεία στίξης και χωρίς το απαραίτητο κενό ανάμεσα στις λέξεις και αναντίρρητα συγκαταλέγονται στα δυσκολότερα χαρακτηριστικά της γραπτής γλώσσας. Ωστόσο, τα μικρά παιδιά όταν αρχίζουν να γράφουν κείμενα, δεν αντιμετωπίζουν τα ίδια προβλήματα με τους ενήλικες, αφού μπορούν να διαβάζουν και να γράφουν κείμενα χωρίς τη χρήση σημείων στίξης (Ferreiro & Pontecorvo 1999).

Τα σημεία στίξης εμφανίζονται συνειδητά στα γραπτά των παιδιών μόνο όταν αυτά είναι πλήρως γραμματισμένα. Αρχικά τα παιδιά κατά την προσχολική ηλικία αντιλαμβάνονται την διαφοροποίηση των σημείων στίξης από τα γράμματα. Γνωρίζουν ότι στα κείμενα υπάρχουν *σημαδάκια* τα οποία πάνε με τα γράμματα αλλά δεν είναι γράμματα (Ferreiro & Teberosky 1979) και δίνουν συνεπείς απαντήσεις λέγοντας "*δεν τα διαβάζουμε, γιατί δεν είναι γράμματα*". Πολλές φορές παρατηρείται να χρησιμοποιούν τα παιδιά σποραδικά σημάδια στη γραφή τους που μοιάζουν με σημεία στίξης αλλά λειτουργούν ως διαχωριστές λέξεων ή σήματα για το τέλος της πρότασης (Edelsky 1983, Martens & Goodman 1996).

Η ελάχιστη κατανόηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας αφορά στην τελεία στο τέλος της πρότασης (Ferreiro & Zuccheromaglio 1996) και μόνο γύρω στην ηλικία των έξι ετών περίπου κατανοούν τη διαφορετικότητα των σημείων στίξης (Ferreiro & Teberosky 1982). Η διαισθητική γνώση των παιδιών ότι τα σημεία στίξης αποτελούν μια κατηγορία συμβόλων συμφωνεί και με τα αποτελέσματα έρευνας στην ελληνική σχολική πραγματικότητα (Σφυρόερα & Μπουντουροπούλου 2002).

Στην προσπάθεια αναζήτησης της δυσκολίας στην αναγνώριση και χρήση των σημείων στίξης θα πρέπει να επισημανθεί ότι τα μικρά παιδιά τα θεωρούν μια *γραφική ύπαρξη* που αποτελεί ένα πρόσθετο καθήκον παρά ένα βοηθητικό εργαλείο (Ferreiro & Pontecorvo 1999). Η δυσκολία πιθανώς να προκύπτει από το γεγονός ότι τα σημεία στίξης είναι λεπτές διακρίσεις, που αφενός δε μπορούν να κατανοηθούν και να αποδοθούν από τα μικρά παιδιά, αφετέρου δεν αποτελούν εμπόδιο στην ανάγνωση και τη γραφή.

Συνεπώς, ο ιδανικός τρόπος συνειδητοποίησης του ρόλου των σημείων στίξης είναι η ανάγνωση ιστοριών που συνοδεύεται από τον αντίστοιχο επιτονισμό. Συμπληρωματικά και όχι παραπληρωματικά η καταγραφή των ιστοριών παρέχει ευκαιρίες για συζήτηση που σχετίζεται με τα σημεία στίξης (π.χ. *Ο λαγός ρώτησε τον σκύλο; Αν τον ρώτησε, πρέπει να το σημειώσω για να το διαβάσω στη συνέχεια σωστά*) (Γιαννικοπούλου 1998: 67).

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι οι συμβάσεις του γραπτού λόγου ως πολιτισμικά και κοινωνικά απότοκα διαφέρουν. Έτσι, σε άλλες κοινωνίες χρησιμοποιούνται διαφορετικές γραφές (π.χ. Κινέζοι και Εβραίοι), η κατεύθυνση της ανάγνωσης μπορεί να ποικίλλει (από δεξιά προς τα αριστερά) ή κάποιοι άλλοι να χρησιμοποιούν διαφορετικά σημεία στίξης (Clay 1989). Βέβαια, ακόμη και για τα ελληνικά δεδομένα, η διαμορφωθείσα κατάσταση αποτελεί προϊόν εξέλιξης. Αρχικά

οι Έλληνες έγραφαν από αριστερά προς τα δεξιά. Σε μια επόμενη φάση έγραφαν βουτροφηδόν και μόνο γύρω στον 6^ο π.Χ. αιώνα χρησιμοποιήθηκε η σημερινή φορά της γραφής (Γιαννικοπούλου 1998).

Δεδομένης λοιπόν της σημασίας της γνώσης των συμβάσεων του γραπτού λόγου ένα πρόγραμμα εξοικείωσης και απόκτησης αυτών των γνώσεων οφείλει να στοχεύει στην κατάκτηση των παρακάτω δεξιοτήτων (Τάφα 2001, Morrow 2009):

- *Ανάγνωση του κειμένου και όχι της εικόνας.*
- *Αναγνώριση του τίτλου, συγγραφέα, εικονογράφου.*
- *Σύνδεση της εικόνας με το κείμενο της σελίδας.*
- *Αναγνώριση του εξώφυλλου, του οπισθόφυλλου καθώς και του πάνω και κάτω μέρους του βιβλίου.*
- *Αναγνώριση του σημείου που ξεκινάει κάποιος για να διαβάσει τη σελίδα.*
- *Η φορά ανάγνωσης είναι από αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω.*
- *Ένα κείμενο απαρτίζεται από ξεχωριστές λέξεις.*
- *Τα γράμματα διακρίνονται σε κεφαλαία και πεζά.*
- *Ένα βιβλίο έχει αρχή και τέλος.*
- *Τα βασικά σημεία στίξης είναι η τελεία, το κόμμα και το ερωτηματικό.*

2.5.3.2.3 Πώς αναπτύσσονται οι συμβάσεις του γραπτού λόγου.

Το ζήτημα της κατάκτησης των συμβάσεων του γραπτού λόγου αφορά στην έκθεση των παιδιών σε ένα φυσικό πλαίσιο μάθησης, ένα περιβάλλον πλούσιο σε γραπτό λόγο (Ferreiro & Teberosky 1982, Ehri 1979, Teale 1987, Holdaway 1979) που συνεπάγεται την εμπλοκή και την ενεργητική συμμετοχή των νηπίων. Τα βιβλία ως εργαλεία απόκτησης γνώσεων, ως πολιτισμικοί τρόποι άντλησης νοήματος, γνώσεων (*cultural ways of taking*) (Heath 1982) οδηγούν στη φυσική μάθηση. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον οι ενήλικες χρησιμοποιούν λεκτικές και μη λεκτικές υποδείξεις και υποστηρίζουν το παιδί στις προσπάθειές του. Οι υποδείξεις μπορεί να ποικίλλουν και να περιλαμβάνουν απλή επίδειξη/ανάγνωση του γραπτού ή διάφορους σχολιασμούς σχετικούς με τον γραπτό λόγο (ερωτήσεις, επεξηγήσεις κ.λπ.) (Justice & Ezell 2004).

Είναι γεγονός ότι πολλές φορές θεωρούνται δεδομένες οι γνώσεις των παιδιών για την τεχνική αυτή γλώσσα της ανάγνωσης. Στην πραγματικότητα όμως υπάρχει

έλλειμμα αυτής της γνώσης, που με τη σειρά του δημιουργεί προβλήματα και δυσκολίες στην κατανόηση και τη χρήση της ορολογίας της ανάγνωσης. Έτσι, συχνά παρατηρείται παιδιά προσχολικής ηλικίας να ονομάζουν τα γράμματα *αριθμούς* και τις λέξεις *ονόματα* (Downing 1970). Για κάποια παιδιά η κατάκτηση των συμβάσεων του γραπτού λόγου θεωρείται πιο δύσκολη και από την εκμάθηση των γραμμάτων του αλφάβητου (Willmarth 2001). Η δυσκολία κατάκτησης των γνώσεων αυτών βέβαια αφορά όχι μόνο στα παιδιά νηπιαγωγείου αλλά ακόμη και στα παιδιά που φοιτούν στην πρώτη τάξη του Δημοτικού. Σχετική έρευνα που αφορούσε 107 νήπια και 121 μαθητές της 1^{ης} τάξης κατέδειξε χαμηλά ποσοστά γνώσεων στη συνηθισμένη ορολογία της ανάγνωσης και δυσκολίες των παιδιών στην κατανόηση εννοιών όπως *πρώτο γράμμα, τελευταίο γράμμα* (Fijalkow 1992). Αντίστοιχα είναι και τα ευρήματα ελληνικών ερευνών με μαθητές των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών της 1^{ης} δημοτικού, παρά το γεγονός ότι είχε προηγηθεί συστηματική διδασκαλία ενός χρόνου, δε γνώριζε την τεχνική γλώσσα της ανάγνωσης. Στη δευτέρα τάξη παρατηρήθηκε μεν σημαντική βελτίωση, παρέμενε όμως ένας αξιοπρόσεκτος αριθμός παιδιών που αγνοούσε τους όρους της ανάγνωσης (Παντελιάδου & Χεπάκη 1995).

Εκτός από το έλλειμμα στις γνώσεις που αφορούν στις συμβάσεις του γραπτού λόγου πολλά παιδιά εισάγονται στη διδασκαλία της ανάγνωσης με ελάχιστη γνώση του σκοπού και της φύσης της και επομένως με ένα ελλιπές μεταγλωσσικό λεξιλόγιο (Clay 1972). Αυτή η συγκεκριμένη εννοιολογική αβεβαιότητα και ασάφεια γνώσεων δε μπορεί παρά να επιτείνει της δυσκολίες εκμάθησής της. Η Clay (1979, 1985), η Goodman (1986) και η Ferreiro (1986) στις μελέτες τους επιβεβαιώνουν ότι μεγάλη πλειοψηφία παιδιών δεν κατανοούν έννοιες που σχετίζονται με τη γραπτή γλώσσα και πολύ λίγα κατανοούν τους τεχνικούς όρους που αναφέρονται στη γραπτή γλώσσα. Συνεπώς, τα παιδιά που αποτυγχάνουν στην κατανόηση των συμβάσεων του γραπτού λόγου και των όρων διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται από τους δασκάλους, εκτός από τη σύγχυση στην οποία βρίσκονται, παρουσιάζουν παράλληλα αδυναμία εκμάθησης της γραφής και της ανάγνωσης.

Μια ενδιαφέρουσα άποψη που διατυπώθηκε και αξίζει να αναφερθεί είναι ότι η γνώση αυτή αποτελεί αξιόπιστο δείκτη διαφοροποίησης ανάμεσα στους αδύναμους και καλούς αναγνώστες (Johns 1980). Η άποψη αυτή τεκμηριώνεται από το γεγονός ότι το συγκεκριμένο έλλειμμα γνώσεων έχει επιπτώσεις στην περαιτέρω διάκριση λέξεων και γραμμάτων και ενισχύθηκε από το θεωρητικό μοντέλο ανάπτυξης της

επίγνωσης του γραπτού λόγου και της ανάγνωσης λέξεων, που εφάρμοσαν οι Lomax & McGee (1987). Οι ερευνητές αυτοί διαπίστωσαν ότι η διάκριση των λέξεων και των γραμμάτων εξαρτάται από την ανάπτυξη της επίγνωσης του γραπτού λόγου. Επομένως, η διαδικασία κατανόησης των εννοιών των σχετικών με τις συμβάσεις του γραπτού λόγου συνεπάγεται το *τι* και το *πώς* της διδασκαλίας. Δηλαδή, προϋποθέτει και καθιστά αναγκαία τη βοήθεια των παιδιών από τους δασκάλους η οποία περιλαμβάνει επίδειξη, ερωτήσεις και επεξηγήσεις (Reutzel, Oda & Moore 1989). Η οπτική αυτή της προσέγγισης των συμβάσεων του γραπτού λόγου αγγίζει τη *Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης* όπως αυτή ορίζεται από τον Vygotsky (1986). Τα παιδιά εκτίθενται σε δεξιότητες και έννοιες του γραπτού λόγου που απαιτούν τη βοήθεια των άλλων, έτσι ώστε να οδηγηθούν προς την ανεξαρτησία και την κατάκτηση δεξιοτήτων (Justice & Ezell 2004).

Ένα σημαντικό πολιτισμικό μέσο αποτελούν τα *μεγάλα βιβλία* (*big books*) που είναι σχεδόν άγνωστα στην Ελλάδα. Τα μεγάλα βιβλία - την εισαγωγή τους στην προσχολική τάξη πρότεινε ο Holdaway (1979) πριν από τριάντα περίπου χρόνια- είναι μεγάλα στο μέγεθος με μεγεθυμένο κείμενο και εικόνες. Βιβλία τέτοιας μορφής μπορούν να αποτελέσουν ένα σημαντικό και αποτελεσματικό εργαλείο κατάκτησης γραμματισμού στην προσχολική τάξη επειδή διευκολύνουν τα παιδιά στην εξοικείωση τους με τις βασικές έννοιες των βιβλίων (Morrison 2009), στην κατανόηση της δομής του κειμένου και στην κατάκτηση του λεξιλογίου. Η χρήση των μεγάλων βιβλίων από την πρώτη μέρα στο νηπιαγωγείο "λύνει" το μυστήριο της ανάγνωσης (πβ. Loughrey 2001) και καθιστά τη διαδικασία ανάγνωσης προσβάσιμη σε όλα τα παιδιά.

2.5.3.2.4 Γιατί είναι σημαντική η γνώση των συμβάσεων του γραπτού λόγου.

Η τεχνική γλώσσα της ανάγνωσης αναφέρεται σε δύο διαφορετικούς τομείς οι οποίοι συντελούν στην αναγνωστική επιτυχία (Clay 1972): αφενός υποστηρίζεται ότι αποτελεί προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης (Tunmer, Herriman & Nesdale 1988), αφετέρου ότι το αποτέλεσμα της κατάκτησής της αποτελεί μεταγνώση (Donalson 1978).

Από τα ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνεται ότι η επίδοση των παιδιών στις δεξιότητες του τεχνικού λεξιλογίου είναι ένας ισχυρός δείκτης για τη μετέπειτα ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραμματισμού και σημαντικός προγνωστικός δείκτης της

μετέπειτα ανάγνωσης (Tunmer et al. 1988, Roth, Speece & Cooper 2002). Ακόμη λιγότερα είναι τα ερευνητικά δεδομένα ότι η κατάκτηση των συμβάσεων του γραπτού λόγου έχει μεταγνωστική αντίληψη και αξία και καθορίζει τον τρόπο που τα παιδιά χρησιμοποιούν το γραπτό λόγο για να κατανοήσουν τα κειμενικά είδη. Δεν αμφισβητείται όμως ότι οι δεξιότητες αυτές ενισχύουν την αντίληψη ότι ο γραπτός λόγος μεταφέρει το νόημα και ότι τα κειμενικά είδη έχουν διαφορετική δομή και χαρακτηριστικά/στοιχεία που σχετίζονται δυναμικά με την μετέπειτα αναγνωστική κατανόηση (Snow et al. 1998, Neuman 1999).

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι οι συμβάσεις του γραπτού λόγου λειτουργούν ως διαμεσολαβητικός δείκτης στην εξοικείωση των παιδιών με το γραπτό λόγο και ειδικότερα με τα κείμενα.

2.5.3.2.5 Πώς αξιολογείται η γνώση των συμβάσεων του γραπτού λόγου.

Τα πιο γνωστά εργαλεία αξιολόγησης των συμβάσεων και των εννοιών του γραπτού λόγου είναι το *Concepts about Print* (C.A.P.), που αναπτύχθηκε από την Clay. Αποτελείται από τρία βιβλία που έχουν ειδικά κατασκευαστεί για την παρατήρηση αυτών των εννοιών. Καθώς ο ερευνητής διαβάζει το βιβλίο ζητάει από το παιδί που ερωτάται να απαντήσει για συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του κειμένου του βιβλίου. Εκτός από έννοιες σχετικές με το γραπτό λόγο, όπως αναγνώριση γραμμάτων και λέξεων, περιλαμβάνει βασικές έννοιες σχετικές με τα βιβλία όπως: εξώφυλλο, οπισθόφυλλο, αναγνώριση γραμμάτων και λέξεων, τίτλο, συγγραφέα, διαφοροποίηση πρώτου και τελευταίου γράμματος, πεζών και κεφαλαίων στις λέξεις (Clay 1989, 2000, 2002).

2.5.4 Περιβάλλον γραπτός λόγος

Ως *περιβάλλον γραπτός λόγος* (environmental print) ορίζεται ό,τι διαβάζεται στο φυσικό και άμεσο περιβάλλον του παιδιού στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής (Kuby & Aldridge 2004). Συνήθως περιλαμβάνονται λογότυποι, σήματα, ταμπέλες και κάθε είδους αυθεντικά κείμενα κ.λπ. (Hall 1987, Kuby et al. 1999, Teberosky 1990, Kuby & Aldridge 2004, Harris & Hodges 1995).

Όπως προαναφέρθηκε, τα παιδιά κατά την επαφή τους με τα γραπτά του περιβάλλοντος αποκτούν γνώσεις για το γραπτό λόγο (Goodman 1980, Ferreiro & Teberosky 1982, Γκανά 1998, Γιαννικοπούλου 1998, Σφυρόερα & Χαραλαμπίδου

2002). Βέβαια, στις αρχικές προσπάθειες, πολλά παιδιά βασίζονται και αντλούν πληροφορίες από οπτικές ενδείξεις (πβ. Ehri & Roberts 2006) σε ένα *ψυχογλωσσικό παιχνίδι μαντέματος*. Αντί, δηλαδή, να εξετάζουν τις λέξεις ως ακολουθία γραμμάτων, οι αναδυόμενοι αναγνώστες ερμηνεύουν τις σειρές των γραμμάτων περισσότερο ως εικόνες (Byrne & Fielding- Barnsley 1991). Έτσι βασίζουν την αναγνώριση της λέξης στο μήκος των λέξεων, στα αρχικά γράμματα ή σε άλλα διακριτά χαρακτηριστικά του χώρου ή της εμφάνισης (Adams & Bruck 1993). Αυτό σημαίνει ότι στη φάση αυτή τα παιδιά δεν "*διαβάζουν*" το γραπτό μήνυμα, αλλά τις ενδείξεις που το συνοδεύουν (Hiebert 1978). Αντιλαμβάνονται όμως ότι ένα οπτικό ερέθισμα συνδέεται με μια συγκεκριμένη προφορική λέξη και ότι ο γραπτός λόγος σχετίζεται με τον προφορικό. Η στρατηγική των οπτικών ενδείξεων είναι εξυπηρετική, διευκολυντική και συμβάλλει ασφαλώς στην αναγνώριση ακόμη και δύσκολων λέξεων (πβ. Rule 2001).

Ένα χαρακτηριστικό δείγμα του περιβάλλοντος γραπτού λόγου, οι λογότυποι, είναι ιδιαίτερα αναγνωρίσιμοι ακόμη και από τα μικρά παιδιά. Η "*ανάγνωση*" ή η χρήση τους για αναγνωστικούς σκοπούς στην προσχολική τάξη επικαιροποιεί τη συζήτηση και επιβεβαιώνει την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Κάθε λογότυπος έχει χαρακτηριστικά πολυτροπικότητας¹¹ με την ανάμιξη γλωσσικών, γραφολογικών, εικονιστικών, χρωματικών και τυπογραφικών σημειωτικών τρόπων (modes). Η πολυτροπικότητα των γραπτών κειμένων κατέστησε σήμερα τη διαδικασία της ανάγνωσης πολύ διαφορετική από ό,τι ήταν παλιότερα (Papadopoulou 2002, Yanicopoulou 2002, Kress & van Leeuwen 1996, Χατζησαββίδης 2003). Πολλές φορές, για παράδειγμα, το χρώμα υποδηλώνει και το μήνυμα, δηλαδή τη χρήση του λογότυπου, π.χ. ένα κίτρινο λεωφορείο κατανοείται ως σχολικό λεωφορείο (Cooper & Matthews 2000).

Επομένως, η ανάλυση ενός λογότυπου απαιτεί μελέτη των γλωσσικών του στοιχείων αλλά και των μη-γλωσσικών εξίσου. Ειδικότερα, για να αναγνωρίζουν τα παιδιά λέξεις στο περιβάλλον χωρίς να βασίζονται σε περικειμενικές ενδείξεις, απαιτείται η εστίαση της προσοχής στην αντίληψη των γραμμάτων.

¹¹ Η πολυτροπικότητα αναφέρεται στη χρήση και τη μίξη πολλών τρόπων (π.χ. γλωσσικών, εικονικών, ηχητικών, κ.ά.) για την έκφραση και αναπαράσταση του βιώματος ή της εμπειρίας και στη μορφή παρουσίασης ενός πολιτισμικού προϊόντος, (Kress & van Leeuwen 1996)

2.5.4.1 Πώς αναπτύσσεται ο περιβάλλον γραπτός λόγος

Όσο για τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά δομούν/ κατακτούν το γραμματισμό, ανάμεσα στις πολλές διαπιστώσεις αναγνωρίζεται η σημασία του κοινωνικού πλαισίου, δηλαδή της γραμματισμένης κοινωνίας. Η ικανότητα των παιδιών να διαβάζουν τον γραπτό περιβάλλοντα λόγο συν-δηλώνεται και συν-αναπτύσσεται στο πλαίσιο της πολιτισμικής εμπειρίας των παιδιών. Αξίζει να επισημανθεί ότι ακόμη και παιδιά για τα οποία είχε προβλεφθεί αποτυχία στην ανάγνωση (μετά από σταθμισμένες δοκιμασίες) είχαν γνώσεις για τη γραπτή γλώσσα. Για παράδειγμα, κατανοούσαν τη σημασία του σήματος που λέει "Stop", ακόμη και όταν κάποιες φορές αναφερόταν στη λέξη ως "*μη πηγαίνεις*" πριν μάθουν τη λέξη "Stop" (Goodman 1984, 1986).

Οι επισημάνσεις που αναφέρθηκαν οδήγησαν στη μελέτη της συμβολής του περιβάλλοντος γραπτού λόγου στην ανάπτυξη της ανάγνωσης. Ερευνητές από το πεδίο του περιβάλλοντος γραπτού λόγου προσπάθησαν να καθορίσουν εάν τα μικρά παιδιά εκλαμβάνουν τις τυπωμένες λέξεις ως συγκεκριμένες ιδέες. Η Ylisto (1967) πίστευε ότι τα παιδιά κατακτούν την ανάγνωση δια μέσου έξι βημάτων: 1) βλέποντας μια φωτογραφία ενός σήματος στο φυσικό περιβάλλον, 2) βλέποντας τη ζωγραφιά του συμβόλου στο φυσικό περιβάλλον, 3) βλέποντας τη ζωγραφιά του συμβόλου στο άμεσο περιβάλλον, 4) βλέποντας το σύμβολο τυπωμένο απομονωμένο, 5) βλέποντας το σύμβολο τυπωμένο σε μία πρόταση, και 6) βλέποντας το σύμβολο τυπωμένο στο πλαίσιο ενός κειμένου. Η ερευνήτρια βρήκε ότι πολλά μικρά παιδιά περνούν τα τρία πρώτα επίπεδα αλλά δεν τα καταφέρνουν να διαβάζουν τα επίπεδα 4, 5 και 6, στα οποία δεν υπάρχουν περικειμενικά στοιχεία. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται η μελέτη της Γκανά (1998), που συμπεραίνει ότι τα παιδιά δίνουν απαντήσεις "αναγνωστικού" τύπου, δηλαδή αντιλαμβάνονται ότι ο γραπτός λόγος περιέχει ένα γλωσσικό μήνυμα που όμως καθορίζεται από τα γλωσσικά και συμφραστικά χαρακτηριστικά και το πλαίσιο χρήσης του. Αυτό που παρουσιάζει ενδιαφέρον είναι ότι κατά το τέταρτο στάδιο της πλήρους αποπλαισίωσης παρατηρούνται *στρατηγικές αποποίησης και συμπεριφορές όπως ψευδοανάγνωση από τα παιδιά* (Γκανά 1998: 245). Είναι γεγονός ότι τα παιδιά έχουν δυσκολίες να μετακινηθούν από τα επίπεδα στα οποία ο λογότυπος είναι στο πλαίσιο στα επίπεδα όπου ο περιβάλλον γραπτός λόγος είναι αποπλαισιωμένος (Kuby, Aldridge & Snyder 1994, McGee, Lomax & Head 1988, Masonheimer, Drum & Ehri 1984).

Τελικώς, τι είναι η ανάγνωση του περιβάλλοντος λόγου: γνήσια ανάγνωση ή ψευδοανάγνωση και πώς αναπτύσσεται; Ένα μέρος των ερευνητών πιστεύει ότι η ανάπτυξη της ανάγνωσης ξεκινά από το στάδιο όπου κοινωνικές και πολιτισμικές πρακτικές εμπλέκονται με τον περιβάλλοντα γραπτό λόγο (Hiebert 1978, Neuman & Roskos 1997). Οι πρώτες λοιπόν αναγνώσεις λογότυπων και σημάτων είναι το πρώτο στάδιο της ανάγνωσης και θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό για τα επόμενα στάδιά της (Cronin, Farrell & Delaney 1999, Lomax & McGee 1987, McGee, Lomax & Head 1988), αφού οδηγεί τα παιδιά στο να γίνουν αναγνώστες (Goodman & Goodman 1979). Η βασική άποψη που υποστηρίζεται είναι ότι η έμμεση διδασκαλία γραπτού λόγου στο φυσικό περιβάλλον βελτιώνει την ικανότητα των νηπίων να "διαβάσουν" λογότυπους με το περικείμενο και εκτός αυτού (Kuby & Aldridge 2004, Wepner 1985). Εκτός όμως από τις διαπιστώσεις αυτές, είναι γεγονός ότι τα παιδιά που προσπαθούν να διαβάσουν τον οικείο γραπτό λόγο επιδεικνύουν υψηλή οργάνωση σκέψης και συγκέντρωσης προσοχής σε γραφικές λεπτομέρειες (McGee 1988).

Μια άλλη ομάδα ερευνητών, αντικρούοντας την παραπάνω άποψη, υποστηρίζει ότι η ανάγνωση αρχίζει με τη γνώση των γραμμάτων και των ήχων τους και ουδόλως ο περιβάλλον γραπτός λόγος ενισχύει τα παιδιά στην εκμάθηση της ανάγνωσης (Goodal 1984, Masonheimer, Drum & Ehri 1984, 1994, Stahl & Murray 1993, Purcell-Gates 1996). Οι υποστηρικτές αυτής της άποψης πιστεύουν ότι η λογογραφική ανάγνωση μπορεί μεν να αποτελεί είδος ανάγνωσης αλλά, επειδή δε βασίζεται στην αναγνώριση γραμμάτων και στη γνώση των ήχων των γραμμάτων, δεν οδηγεί στην ανάγνωση λέξεων (Byrne & Fielding- Barnsley 1991, Ehri 1994). Έτσι, οι Masonheimer, Drum και Ehri (1984) υποστηρίζουν ότι η ανάγνωση των σημάτων του περιβάλλοντος είναι απλώς "ανάγνωση" του περιβάλλοντος και όχι του γραπτού λόγου. Για να μάθουν τα παιδιά να διαβάζουν, πρέπει να αποκτήσουν προαπαιτούμενες δεξιότητες, όπως γνώση γραμμάτων και κατεύθυνση γραφής. Ισχυρίζονται ότι δε μπορούν να εστιάσουν από το πλαίσιο του περιβάλλοντος στο γραπτό κείμενο χωρίς τη γνώση του αλφάβητου. Ωστόσο, η εκμάθηση του αλφάβητου, πάντα σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, είναι μια δύσκολη δουλειά, η οποία πρέπει να διδαχθεί και δεν είναι δυνατόν να μαθευτεί χωρίς διδασκαλία και πρακτική άσκηση. Οι απόψεις των Masonheimer, Drum και Ehri (1984) βασίζονται στα ευρήματα της έρευνάς τους σε 102 παιδιά προσχολικής ηλικίας εκπαιδευμένα στην ανάγνωση περιβάλλοντος γραπτού λόγου που υποβλήθηκαν στην εξής δοκιμασία: Επέλεξαν το λογότυπο PEPSI με το περικείμενό

του. Στη συνέχεια άλλαξαν ένα γράμμα, για παράδειγμα XEPSI, και το έδειξαν στα παιδιά. Τα περισσότερα παιδιά απέτυχαν να αναγνωρίσουν την αλλαγή και συνέχιζαν να το διαβάζουν ως PEPSI, ακόμη και όταν τους είπαν ότι κάτι άλλαξε. Προφανώς, σύμφωνα με τους ερευνητές, τα παιδιά δεν είχαν μάθει να διαβάζουν το λογότυπο δίνοντας προσοχή στα γράμματα. Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται τα δεδομένα της μελέτης των Cardoso-Martins, Rodriguez & Ehri (2003) με αναλφάβητους Βραζιλιάνους ενήλικες που γνώριζαν μεν αρκετά γράμματα, αλλά δεν ήταν αναγνώστες. Και σε αυτή την περίπτωση διάβαζαν μεν οικείους λογότυπους, όταν όμως άλλαζε κάποιο γράμμα, αδυνατούσαν να προσέξουν τις διαφοροποιήσεις. Σε παρεμφερή συμπεράσματα συγκλίνουν ερευνητικά δεδομένα στον ελληνικό χώρο, που ανέδειξαν ότι παιδιά προσχολικής ηλικίας αναγνωρίζουν λογότυπους σε υψηλά ποσοστά, όταν εμφανίζονται στην αυθεντική τους μορφή, ενώ αντίθετα παρατηρείται κατακόρυφη μείωση των ποσοστών επιτυχίας, όταν αφαιρούνται τα περικειμενικά στοιχεία (Παπαδοπούλου 2001, Σφυρόερα & Χαραλαμπίδου 2002). Αυτό, σύμφωνα με τους υποστηρικτές αυτής της άποψης, αποδεικνύει ότι τα γράμματα του περιβάλλοντος γραπτού λόγου δεν προσελκύουν μεγάλη προσοχή σε σχέση με άλλες οπτικές ενδείξεις που κυριαρχούν ακόμη και σε άτομα που γνωρίζουν τα γράμματα. Επομένως, οι μαθησιακές σχέσεις μεταξύ εκφοράς και γραφικών περικειμενικών χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος γραπτού λόγου δεν είναι πολύ σημαντικές για να γίνει το "πέραςμα" από την προανάγνωση στην ανάγνωση και ο περιβάλλον γραπτός λόγος δεν προσφέρει ευκαιρίες για έμμεση εκμάθηση γραμμάτων (Ehri & Roberts 2006). Ωστόσο αυτό δεν πρέπει να προκαλεί εντύπωση, μιας και τα σήματα, οι λογότυποι κ.λπ. περιέχουν χρώματα και ελκυστικά στο μάτι σχέδια και ενδεχομένως αναγνωρίζονται ως εικόνες που ελκύουν τον υποψήφιο αναγνώστη και δεν είναι σε θέση να παρατηρήσει τις αντιστροφές των γραμμάτων.

Η περιγραφή που προηγήθηκε επιδιώκει να αποδώσει στον περιβάλλοντα γραπτό λόγο τη συμβολή του στη φυσική κατάκτηση της ανάγνωσης. Η διαφοροποίηση έγκειται στον τρόπο που αξιοποιούνται διδακτικά οι λογότυποι. Εάν ο εκπαιδευτικός παραμένει απλά στην έκθεση του λογότυπου ή παραμένει στα εξωγλωσσικά στοιχεία, αυτό αποτελεί ενασχόληση χαμηλού επιπέδου με πενιχρά θετικά αποτελέσματα (Neuman & Roskos 1993β, Γιαννικοπούλου 2006). Αντιθέτως, εάν ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τους λογότυπους, επεξεργάζεται τα γλωσσικά στοιχεία δίνοντας προσοχή στα γράμματα και δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να διαβάσουν, να συλλαβίσουν και να τυπώσουν λέξεις, μαθαίνουν ουσιαστικά στοιχεία

της ανάγνωσης πριν το σχολείο Mason (1980). Ο μόνος περιορισμός είναι η φαντασία του εκπαιδευτικού. Οι Kuby, Goodstadt-Killoran, Aldridge & Kirkland (1999) προτείνουν η διδασκαλία των λογότυπων να διέπεται από τις παρακάτω αρχές:

- Αφετηρία διδασκαλίας να αποτελούν οι πιο οικείοι λογότυποι για να διασφαλίζεται η επιτυχία από το παιδί.
- Συνιστάται η επίδειξη των γραμμάτων και των λέξεων
- Προτείνεται η γραφή των λογότυπων σε χαρτί ή στον πίνακα.

Είναι σαφές ότι ο περιβάλλον γραπτός λόγος αποτελεί ένα ελκυστικό, ευχάριστο και δημιουργικό μέσο που μπορεί να χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς για να "διδάξουν" αναγνωστικές συμπεριφορές, αφού λάβουν υπόψη ότι: α) Τα μικρά παιδιά χωρίς ακόμη να αποκρυπτογραφούν πλήρως, αλλά γνωρίζοντας μερικά γράμματα, μπορούν να εντοπίσουν σε ένα λογότυπο δεδομένες λέξεις, χρησιμοποιώντας ενδείξεις τόσο γλωσσικές όσο και περικειμενικές. Τα βοηθητικά στοιχεία, οι περικειμενικές πληροφορίες και τα συμφραζόμενα του κειμένου επιτρέπουν στο παιδί να αντισταθμίσει την αδυναμία της αποκρυπτογράφησης και καθιστά εφικτή την ανάγνωση. Επίσης η εικονογράφηση ένας επιπλέον τρόπος άντλησης πληροφοριών, επιτρέπει ευλογοφανείς προεκτάσεις σε σχέση με το περιεχόμενο του κειμένου, και β) Δεν αρκούν τα περικειμενικά στοιχεία για να οδηγήσουν στην ανάγνωση. Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο στη διδακτική πρακτική αφορά στην ακριβή οριοθέτηση του περιεχομένου καθώς και των πραγμάτων που το παιδί καλείται να διαβάσει π.χ. *βρες το όνομα του συμμαθητή σου στην ονομαστική κατάσταση της τάξης.*

2.5.4.2 Γιατί είναι σημαντική η γνώση του περιβάλλοντος γραπτού λόγου

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε ότι ο περιβάλλον γραπτός λόγος αποτελεί καλή πρόβλεψη για την μελλοντική αναγνωστική ικανότητα και σημαντικό συντελεστή ανάπτυξης του γραμματισμού πολύ πριν την επίσημη εκπαίδευση. Όπως προαναφέρθηκε, αν και υπάρχει διαφωνία για το ρόλο του περιβάλλοντος γραπτού λόγου μεταξύ των ερευνητών ως στοιχείο ανάπτυξης του γραμματισμού (Cronin, Farrell & Delaney 1999, Share & Gur 1999), είναι ξεκάθαρο ότι ο περιβάλλον γραπτός λόγος παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων (Kuby & Aldridge 2004). Η εστίαση στον περιβάλλοντα γραπτό λόγο είναι το πρώτο κρίσιμο βήμα στην κατάκτηση της ανάγνωσης, που παρέχει στα παιδιά δύο

δυνατότητες: α) την κατανόηση του έντυπου λόγου, και β) το απαραίτητο κίνητρο για την αποκωδικοποίηση του έντυπου λόγου. Βέβαια, οι εμπειρίες από τον περιβάλλοντα γραπτό λόγο αποτελούν απαραίτητη συνθήκη αλλά όχι επαρκή, για να μάθουν τα παιδιά ότι αυτό που διαβάζεται είναι το γραπτό μήνυμα. Διεγείρει όμως την πρόιμη αντίληψη των παιδιών για το γραπτό λόγο καθώς αντλούν το νόημα του κειμένου από το συγκεκριμένο/περικείμενο (context) (Goodman 1986 Harste, Burke & Woodward 1981). Αρκεί τα παιδιά να μη παραμένουν εγκλωβισμένα στην ανάγνωση των λογοτύπων με βάση τα περικειμενικά στοιχεία. Η *"ραφιναρισμένη"* ανάγνωση του περιβάλλοντος γραπτού λόγου με την αναγνώριση γραμμάτων και συνδυασμούς γραμμάτων διευκολύνει την αναγνώριση λέξεων (Stahl & Murray 1993, Elliot & Olliff 2008) και οδηγεί σε αναγνωστική πρόοδο.

Ένας ακόμη λόγος που ισχυροποιεί τη θέση του περιβάλλοντος γραπτού λόγου στην ανάπτυξη του γραμματισμού αντλείται από το γεγονός ότι στην προσέγγισή του συμπεριλαμβάνονται αυθεντικά κείμενα τα οποία επιτελούν δύο σκοπούς: α) δίνουν σημαντικές, σύγχρονες και πρακτικές πληροφορίες σχετικές με τα ενδιαφέροντα των παιδιών, και β) τα παιδιά προσεγγίζουν το βασικό σκοπό της ανάγνωσης, που είναι να διαβάσει κανείς για ευχαρίστηση και πληροφόρηση (Honeyghan 2000).

Τέλος, η ενασχόληση με τον περιβάλλοντα γραπτό λόγο είναι σημαντική, επειδή συνδέεται άμεσα με την απόκτηση αυτοπεποίθησης στην ανάγνωση και επιτρέπει να κατανοηθεί αποτελεσματικά η λειτουργία του γραπτού λόγου (πβ. Reutzel & Cooter 1996).

2.5.4.3 Πώς αξιολογείται

Η αξιολόγηση του περιβάλλοντος γραπτού λόγου είναι μια δημοφιλής μέτρηση που μπορεί να περιλαμβάνει ποικιλία λογότυπων και σημάτων (Molfese et al. 2006). Η πληθώρα των λογότυπων στο περιβάλλον εξασφαλίζει άνετη επιλογή αλλά όχι αυθαίρετη. Οι προδιαγραφές επιλογής τους συντάσσονται με τις παρακάτω προϋποθέσεις: α) οι λογότυποι που επιλέγονται πρέπει να είναι οικείοι στα παιδιά, δηλαδή να αντλούνται από το περιβάλλον των παιδιών, β) να χρησιμοποιούνται έγχρωμες φωτογραφίες των λογότυπων, και γ) να αξιοποιούνται στην προσχολική τάξη ως αυθεντικά κείμενα προσέγγισης του γραπτού λόγου.

2.5.5 Εργαλεία γραμματισμού/ Γνώση και λειτουργία εντύπων

Ένας υπολογίσιμος αριθμός ερευνών έχει επισημάνει τη δυναμική επίδραση των εργαλείων γραμματισμού στην ανάπτυξη του γραμματισμού (Morrow 1990, Neuman & Roskos 1992,1997, Vukelich 1994). Σε προσεκτικά δομημένα περιβάλλοντα που περιλαμβάνουν μια μεγάλη γκάμα εργαλείων γραμματισμού τα παιδιά διαβάζουν περισσότερο (Neuman & Roskos 1992) και καταδεικνύεται ότι τα υλικά γραμματισμού επηρεάζουν τόσο την ενεργητική εμπλοκή όσο και τη συμπεριφορά των παιδιών (Neuman & Roskos (1990). Η προσβασιμότητα και η διαθεσιμότητα των υλικών θεωρείται πρωταρχικός παράγοντας και έχει ισχυρή επίδραση στην κατάκτηση του γραμματισμού (Teale 1978). Τα *"αντικείμενα γραμματισμού"* στο φυσικό περιβάλλον του παιδιού (οικογένεια-νηπιαγωγείο) συνιστούν ένα δυναμικό εργαλείο υποστήριξης γραμματισμού, όταν περιλαμβάνουν ποικιλία ειδών γραμματισμού (βιβλία, ημερολόγια, λεξικά, καταλόγους, μολύβια, στυλό, περιοδικά, διαφημιστικά φυλλάδια), υλικών γραμματισμού (φακέλους, μολύβια κ.λπ.) και επιφανειών γραφής. Εκτός από τα τυπικά υλικά, το περιβάλλον θα μπορούσε να εμπλουτιστεί με κιμωλίες, καλλιγραφικές πένες, γραφομηχανή κ.λπ.

Η ενίσχυση του γραμματισμού σε τάξεις όπου *"ο γραμματισμός είναι αδιαχώριστος από τη ζωή"* (Calkins 1991:13) και τα εργαλεία γραμματισμού άφθονα συνοψίζεται στις παρακάτω διαπιστώσεις:

α) Η εκμάθηση του γραμματισμού επηρεάζεται από την παρουσία ή απουσία των εργαλείων γραμματισμού (Reutzel & Wolfersberger 1996). Πρώτοι αναγνώστες (παιδιά που διαβάζουν και γράφουν πριν την επίσημη διδασκαλία) προέρχονται από οικογένειες όπου υπάρχει ποικιλία διαθέσιμου έντυπου υλικού (Teale 1978). Επομένως, ο εμπλουτισμός των μαθησιακών κέντρων στο νηπιαγωγείο όπου αναπτύσσονται συμπεριφορές γραμματισμού οδηγεί στη καλλιέργειά του (Neuman & Roskos 1990,1992).

β) Η τοποθέτηση και η τακτοποίηση των εργαλείων γραμματισμού επιδρά στην κατάκτηση του γραμματισμού. Ξεκάθαρες γωνίες που παρέχουν προσβάσιμα ελεύθερα υλικά γραμματισμού βελτιώνουν τις συμπεριφορές γραμματισμού (Reutzel & Wolfersberger 1996).

γ) Το επίπεδο του γραμματισμού επηρεάζεται και από την κοινωνική αλληλεπίδραση με τα εργαλεία γραμματισμού. Η πρώτη ανάγνωση προϋποθέτει

αλληλεπίδραση παιδιού, ενήλικα ή άλλου παιδιού και εργαλείων γραμματισμού (Teale 1978, Sulzby 1985α, Reutzel & Wolfersberger 1996) και

δ) Η βελτίωση του επιπέδου γραμματισμού επηρεάζεται από την αυθεντικότητα του πλαισίου των εργαλείων γραμματισμού. Τα εργαλεία γραμματισμού πρέπει να έχουν ένα σκοπό: να είναι ελκυστικά, αυθεντικά και να σχετίζονται με την προσωπική ικανοποίηση του αναγνώστη (Reutzel & Wolfersberger 1996).

2.5.6 Ποιόν γραμματισμού

Η ευρεία έννοια του γραμματισμού συμπεριλαμβάνει *"καταστάσεις κατά τις οποίες το άτομο βρίσκεται υπό συνεχή διαπραγμάτευση και αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του μέσα από τη χρήση συμβολικών συστημάτων"* (Whitehurst & Lonigan 1998).

Εκτός από τον αλφαβητικό και αριθμητικό κώδικα ποικίλα συστήματα συμβολισμού ενισχύουν και καλύπτουν τις κοινωνικοπολιτισμικές ανάγκες των ανθρώπων και εκπληρώνουν στόχους. Έτσι, μπορούν να αναφερθούν χάρτες, μουσικές σημειογραφίες, γραφικές παραστάσεις κ.λπ. (Παπούλια- Τζελέπη 1993β).

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι παρά την αξιοποίηση της αναγνωστικής ικανότητας που αφορά κυρίως στην εξυπηρέτηση καθημερινών αναγκών (ανάγνωση πινακίδων, συμπλήρωση εγγράφων, πρόσβαση στο διαδίκτυο κ.λπ.), δεν σημαίνει ότι υπολείπεται η σημασία και η χρήση των άλλων συστημάτων. Άλλωστε αυτά προσφέρουν τις προϋποθέσεις για τη κατάκτηση του γραμματισμού και ασκούν τη λειτουργία τους στα ευρύτερα πλαίσιά του.

2.6 Γραφή

Ως *γραφή* ορίζεται η ικανότητα απεικόνισης λέξεων και ιδεών σε τυπωμένη ή γραμμένη μορφή (πβ. Dyson 2002) και εκμάθησης των διαφοροποιημένων στοιχείων του γραπτού συστήματος (π.χ. λέξεις και γράμματα) (Dunst et al. 2006). Από την άλλη η γραφή ως διεργασία συνδέεται αιτιωδώς με τις στάσεις, τις συμπεριφορές, τα συναισθήματα και τις κοινωνικές σχέσεις των ανθρώπων (Barton & Hamilton 2000, Gee 2003) και συγχρόνως αποτυπώνεται σε δείγματα και προϊόντα γραφής. Ενώ οι πρακτικές γραφής καθιστούν εν μέρει ορατές τις αλληλεπιδράσεις που περιέχουν γραπτό λόγο (π.χ. αναγνωστικά γεγονότα), ταυτόχρονα περιλαμβάνουν οριοθετήσεις και ιδεολογικές οπτικές γραμματισμού. Αυτό σημαίνει ότι, όταν τα παιδιά μαθαίνουν

να γράφουν, συμμετέχουν πολιτισμικά στο μοντέλο που κάποιος αφενός *γράφει* σε συγκεκριμένα συμβάντα γραμματισμού, αφετέρου *γράφοντας* σχεδόν πάντα ενσωματώνει στη γραπτή γλώσσα τρόπους ομιλίας, αλληλεπίδρασης και σκέψης με τη χρήση συμβόλων και εργαλείων (Rowe 2008). Επομένως η γραφή υπάρχει στον πολιτισμένο κόσμο όχι μόνο ως αντικείμενο εκπαιδευτικό αλλά και πολιτισμικό. Παρά τη θεμελιώδη σημασία που έχει η γραφή για το σχολείο αντλεί τη σπουδαιότητά της από το γεγονός ότι είναι σημαντική έξω από το σχολείο (Curto, Morillo & Teixido 1998).

Με βάση τις παραπάνω παραδοχές η ταυτότητα και η φύση της γραφής προσδιορίζονται από γνωστικά, κοινωνικά, πολιτισμικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά. Εξαιτίας της πολυπλοκότητας της φύσης της για την κατάκτησή της απαιτούνται δεξιότητες εννοιολογικές, ψυχοκινητικές, γλωσσολογικές και οργανωτικές, που αγγίζουν τις πτυχές της γλώσσας (ακρόαση, ομιλία και ανάγνωση) με τη κάθε μία δεξιότητα ξεχωριστά να ωφελεί και να ωφελείται από την άλλη.

Η παρούσα μελέτη διερευνά την κατάκτηση της γραπτής γλώσσας με δεδομένο ότι η γνώση του προφορικού λόγου είναι πολύ σημαντική και ότι η γραφή είναι ο δυνατός κρίκος που συνενώνει τη φωνολογική επίγνωση και τον αναδυόμενο γραμματισμό. Αυτό ερμηνεύεται ως εξής: με τη φωνολογική επίγνωση τα παιδιά κατατέμνουν τον ομιλούμενο λόγο εστιάζοντας στο φώνημα και εν συνεχεία μεταφέρουν την αξία αυτή στον γραπτό λόγο (ανάγνωση & γραφή). Επομένως, η μέχρι πρόσφατα προσήλωση του αναλυτικού προγράμματος της γλώσσας του νηπιαγωγείου στον προφορικό λόγο δεν αναιρείται. Αντιθέτως, η γνώση της δομής και της λειτουργίας του προφορικού λόγου λειτουργεί ως βάση της γραφής, αφού η γραφή αρχίζει καθώς ο προφορικός λόγος γράφεται (Dyson 1983). Για να γράψει ένα παιδί, πρέπει να καταλάβει ότι κάποιος δεν ζωγραφίζει μόνο πράγματα αλλά και αναπαριστά το λόγο του, δηλαδή τα παιδιά αναπαριστούν τις ιδέες τους στον προφορικό λόγο, ο οποίος στη συνέχεια κωδικοποιείται σε γραπτή γλώσσα (Dyson 1983). Η ικανότητα μεταγραφής του προφορικού λόγου σε γραπτό είναι στοιχείο της αναπτυξιακής διαδικασίας της προσχολικής ηλικίας (Dyson 1983).

Μέσα σε ένα τέτοιο θεωρητικό κλίμα διαμορφώνεται η αντίληψη ότι η ανάγνωση και η γραφή διδάσκεται από τη στιγμή που το παιδί μπαίνει στο νηπιαγωγείο με ιδιαίτερη έμφαση στην επικοινωνία. Η επικοινωνία ως *"διαδικασία πληροφόρησης ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα μέσω της χρήσης λεκτικών και μη λεκτικών σημείων"* (Χατζησαββίδης 2002β:43) αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας και

μελέτης διαφορετικών επιστημονικών κλάδων. Για την αποτελεσματική επικοινωνία απαιτούνται γνώσεις που επιτρέπουν την προσαρμογή του λόγου στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις, η ύπαρξη δηλαδή επικοινωνιακής ικανότητας (Χαραλαμπίδης 2005). Βέβαια, όπως ήδη επισημάνθηκε, μέχρι πρόσφατα η γραφή "έμεινε πολύ πίσω από την ανάγνωση ως αντικείμενο έρευνας" (Scardamalia & Bereiter 1986). Η απουσία ερευνητικών δεδομένων δεν ξαφνιάζει, αντιθέτως αιτιολογείται από: α) το γεγονός ότι για πολλά χρόνια η γραφή είχε εξοστρακιστεί από το νηπιαγωγείο, και β) την εξαιρετική δυσκολία των μετρήσεων και εκτιμήσεων της γραφής και την έλλειψη ερευνητικών μοντέλων (Παπούλια –Τζελέπη 2000).

Στο πνεύμα αυτό η γλωσσική εκπαίδευση στοχεύει στην κατάκτηση των απαραίτητων γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσα από τη διαχείριση κοινωνικών εννοιών και κειμένων όπως αυτά διδάσκονται στο σχολικό πρόγραμμα. Έτσι, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας παράγουν αυθεντικά κείμενα (λίστες, ιστορίες, αγγελία, πρόσκληση, διαφήμιση, τιτλοφόρηση κειμένου κ.λ.π.) (Bissex 1980, Zecker 1999, Harste, Woodward & Burke 1981) με αποτέλεσμα να αμβλύνεται το πρόβλημα της επικοινωνίας, μολονότι ως προς την εμφάνιση τα κείμενα αυτά δεν είναι απαραίτητα συμβατικά. Επίσης τα παιδιά αντιλαμβάνονται πώς μοιάζει ο γραπτός λόγος, ότι τα σημαδάκια απεικονίζουν λέξεις και ότι το περιεχόμενο του μηνύματος και οι τύποι γραφής χρησιμοποιούνται για διαφορετικά κείμενα (Rowe 2008). Όλες αυτές οι γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξει το παιδί έχουν μεσοπρόθεσμο ορίζοντα τη σχολική επιτυχία και μακροπρόθεσμο τη λειτουργία του στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο (Δενδρινού 2001).

Ωστόσο η κατάκτηση των πιο πάνω δεξιοτήτων αποτελεί κενό γράμμα, εάν το μικρό παιδί δεν κατανοήσει τη σπουδαιότητα εκμάθησης του γραπτού λόγου για την ίδια του τη ζωή. Η Dombey (1994) ισχυρίζεται ότι μόνο εφόσον τα παιδιά κατορθώσουν να χειρίζονται τον γραπτό λόγο για δικό τους όφελος μαθαίνουν να γράφουν και να διαβάζουν. Αναφέρει το παράδειγμα ενός μαθητή της 7 ετών που διάβαζε τους Άθλους του Ηρακλή. Στην ερώτησή της εάν ο Ηρακλής θα καταφέρει να καθαρίσει τους στάβλους ο μαθητής απάντησε: "Δεν ξέρω κυρία. Εγώ απλώς σας διαβάζω το μύθο". Τότε συνειδητοποίησε η δασκάλα ότι τα κείμενα που θα χρησιμοποιούσε έπρεπε να ενδιαφέρουν τον μαθητή προσωπικά, έτσι ώστε να νιώσει ότι ο γραπτός λόγος θα μπορούσε να αλλάξει τη ζωή του.

Συμπερασματικά, η γραφή ως ικανότητα επιτρέπει σε κάποιον να γράφει, επειδή γνωρίζει τα γράμματα, αλλά ως διεργασία τού παραχωρεί τον έλεγχο του

γραφτού λόγου. Για τους παραπάνω λόγους τα τελευταία τριάντα χρόνια η γραφή στο νηπιαγωγείο έχει αρχίσει να αποτελεί αντικείμενο επισταμένης μελέτης τόσο από θεωρητική όσο και από εμπειρική οπτική.

2.6.1 Θεωρητικό υπόβαθρο της γραφής

Δύο σημαντικές τάσεις έχουν προκύψει και κυριαρχούν στην έρευνα της γραφής: η πιαζετιανή ή νέο-πιαζετιανή τάση, που θεωρεί τη γραφή ως μια δομητική, αναπτυξιακή, ψυχογενετική διαδικασία, και η κοινωνικο-πολιτισμική, κοινωνικο-ιστορική ή πολιτισμικο-ιστορική άποψη της γραφής με κύριο εκφραστή τον Lev Vygotsky.

Η γραφή από πιαζετιανή, *ψυχογενετική σκοπιά* συνιστά μια διαδικασία ανάπτυξης δια μέσου μιας σειράς αναπτυξιακών σταδίων ή επιπέδων (Clay 1975). Σύμφωνα με την ψυχογενετική τάση, η εστίαση στη συλλαβική ανάπτυξη —μια δημιουργική διαδικασία— οδηγεί τελικά σε γνώση, αφού τα παιδιά κατακτούν εννοιολογήσεις για το γραπτό σύστημα και τα σύμβολά του. Αρχικά, οι εννοιολογήσεις αυτές αναπαριστούν μια απευθείας σχέση με τον κόσμο του παιδιού, όπου όμως υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ ζωγραφικής και γραφής. Στη συνέχεια, οι εννοιολογήσεις ακολουθούνται από τοπολογικές ιδιότητες της γραφής, που αποτυπώνουν επιλεγμένες ιδιότητες του πραγματικού αντικειμένου, π.χ. σχήμα, μέγεθος κ.λπ. Μόνο αργότερα, κατά την περίοδο των προσχολικών χρόνων και των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, τα παιδιά θεωρούν τη γραπτή γλώσσα ως αντικείμενο γνώσης. Ξεχωριστή θέση σε αυτό το ερευνητικό πεδίο κατέχει η εργασία της Ferreiro που, έχοντας πιαζετιανή παιδεία, προσέγγισε τη διαδικασία της γραφής από την οπτική της ψυχογενετικής διαδικασίας (Ferreiro & Teberosky 1982, Yaden, Rowe & MacGillivray 2000). Παρά την κριτική που ασκήθηκε στον Πιαζέ ότι αγνόησε τη κοινωνική πλευρά της μάθησης, η Ferreiro στην εργασία της υποστηρίζει και ξεκαθαρίζει ότι η ψυχογενετική άποψη της εννοιολογικής ανάπτυξης ενσωματώνει συστηματικά το κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού, δηλαδή τους ανθρώπους με τους οποίους αλληλεπιδρά και τις πολιτισμικές δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκεται. Σύμφωνα λοιπόν με τη ψυχογενετική προσέγγιση, η ανάπτυξη της γραφής προσδιορίζεται σε πέντε στάδια: το *προφωνημικό*, το *πρώιμο φωνημικό*, το *φωνημικό*, το *μεταβατικό* και το *ορθογραφικό* (Temple, Nathan, Temple & Burris 1993).

Η Sulzby (1989) διαμορφώνει ένα παρόμοιο αλλά ακόμη πιο επεξεργασμένο σχήμα ανάπτυξης της γραφής των παιδιών. Αρχικά προτείνει τρεις ευρείες κατηγορίες που επιμερίζονται σε υποκατηγορίες: την *προσυλλαβική γραφή* (π.χ. ζωγραφιά, σκαριφήματα, όμοια με γράμματα, τυχαία γράμματα, ομάδες γραμμάτων, αντιγραφή), την *επινοημένη γραφή* (συλλαβική επινοημένη, συλλαβική ενδιάμεση και πλήρης συλλαβική) και τη *συμβατική γραφή* (*ορθογραφική*, δηλαδή συμβατική όπως του ενήλικα).

Η δεύτερη και πιο πρόσφατη τάση της έρευνας επικεντρώνεται στην *κοινωνικο-πολιτισμική* σκοπιά της γραφής των μικρών παιδιών. Έτσι μελετήθηκε η γραφή σε σχέση με τη δυναμική επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος, όπως συνομήλικοι, μέλη της οικογένειας, δάσκαλοι, σπίτι, σχολείο, καθώς επίσης τηλεόραση και ταινίες (Dyson 1985, 1993, McGee & Richgels 1996). Από τα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύεται ότι η γραφή αναπτύσσεται με την αφομοίωση των σύνθετων μηχανισμών των πολιτισμικά επεξεργασμένων συμβολικών μορφών και τη χρήση τους στην αναπαράσταση και αναδόμηση της ανθρώπινης εμπειρίας. Οι ρίζες της γραφής ανάγονται χρονικά πριν από τη γέννηση του παιδιού, αναπτύσσονται δε με τις χειρονομίες οι οποίες προηγούνται της ομιλίας του, με τη γλώσσα —δια της ακοής— την οποία αργότερα χρησιμοποιεί, και τέλος με την κατανόηση ότι η προφορική γλώσσα δεν είναι ο μόνος τρόπος να αναπαρίσταται η πραγματικότητα (Olson 1977). Για παράδειγμα, η ζωγραφική, όπως και άλλες μορφές αναπαράστασης, θεωρούνται "*διαφορετικές στιγμές σε μια ουσιαστικά ενιαία διαδικασία της ανάπτυξης της γραπτής γλώσσας*" (Vygotsky 1983:116). Έτσι παρατηρείται το γεγονός τα παιδιά α) να χρησιμοποιούν τη ζωγραφική και τη φωνητική/συλλαβική γραφή για να διαπραγματευτούν το νόημα και να κατανοήσουν τον κόσμο που τους περιβάλλει (Dyson 1986), και β) να ενσωματώνουν στο λόγο τους τη γλώσσα των άλλων και στα γραπτά τους κείμενα τη γλώσσα των βιβλίων (Bloome & Egan-Robertson 1993, Kamberelis & Scott 1992).

Από τους ερευνητές αυτής της τάσης δεν προτείνονται επίπεδα ή στάδια ανάπτυξης της γραφής, αλλά κυρίως αναδεικνύονται οι πολιτισμικές πρακτικές των προσχολικών τάξεων και της οικογένειας που της προσδίδουν αναπτυξιακά χαρακτηριστικά. Βέβαια, η δεσπόζουσα άποψη είναι ότι από τα πρωιμότερα στάδια η γραφή αναπτύσσεται ταυτόχρονα με άλλους κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες και πλαισιώνεται από τη *Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης*.

Κατέστη, λοιπόν, σαφές ότι οι πειραματισμοί γραφής των μικρών παιδιών είναι *γνήσιοι, αναπτυξιακοί και όχι προ-, λανθασμένοι ή απορριπτέοι*. Επίσης, δεν αμφισβητείται πλέον ότι είναι αποτέλεσμα κοινωνικοπολιτισμικών επιδράσεων, όπως η ποιότητα και η συχνότητα επαφής με το γραπτό λόγο, το κλίμα γραμματισμού στην οικογένεια και γενικότερα οικογενειακές και κοινωνικές προσδοκίες (Bus van Pizendorn & Pellegrini 1995, Clay 1985, Teale & Sulzby 1989, Shatil, Share & Levin 2000).

2.6.2 Πώς αναπτύσσεται η γραφή

Μέχρι πρόσφατα η γραφή —μια από τις πιο δύσκολες και σύνθετες δεξιότητες— θεωρούνταν μια καθαρά τεχνική μεταγραφή του προφορικού λόγου και όχι ένα εναλλακτικό μέσο επικοινωνίας και εκλαμβάνονταν ως ένας τρόπος να αποτυπώνεται η πραγματικότητα και όχι να αναπαρίσταται. Αφορούσε κυρίως στην ερμηνεία των ακουστικών ερεθισμάτων και στη μετατροπή τους σε οπτικά ερεθίσματα και επ’ ουδενί δεν θεωρούνταν εναλλακτικό μέσο επικοινωνίας. Επομένως, το παιδί έπρεπε ταυτόχρονα να ακούει και να βλέπει με ευκρίνεια, να κρατά μολύβι και να σχηματίζει τα κατάλληλα σημάδια. Αυτή η διαδικασία αποτελούσε την επιφάνεια της γραφής, η οποία όμως έμενε και στην επιφάνεια των πραγμάτων, αφού επικεντρωνόταν σε γράμματα καλοσχεδιασμένα χωρίς να υπεισέρχεται βαθύτερα στη διαδικασία δομής της γραφής (Curto, Morillo & Teixido 1998).

Νεότερα επιστημονικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι τα παιδιά από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους αντιλαμβάνονται τη γραφή ως μια μορφή επικοινωνίας και επιχειρούν με κάθε τρόπο να την κατακτήσουν γράφοντας. Έτσι, η ανάπτυξη της γραφής των παιδιών προσχολικής ηλικίας υπό το βάρος και την πίεση των αναπτυξιακών θεωριών μελετήθηκε κυρίως στην Αμερική με φυσικές παρατηρήσεις των παιδιών στις οικογένειές τους (Teale 1986). Παράλληλα μελετήθηκαν οι συμπεριφορές και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν τα παιδιά με έμφαση στην ανάλυση των εξηγήσεών τους (Goodman 1986, Harste et al. 1984). Μια κοινή συνισταμένη των παρατηρήσεων των ερευνητών είναι ότι τρία κύρια επίπεδα δομούνται εξελικτικά στην ανάπτυξη της γραφής (Ferreiro 1990, Τάνταρος 1999):

α) Στο πρώτο επίπεδο κυριαρχεί η αναζήτηση κριτηρίων για τη διάκριση από μέρους των παιδιών της ζωγραφικής και της γραφής. Η διάκριση δεν έχει να κάνει με τη χρήση των γραμμών —άλλωστε είναι κοινή και στις δύο περιπτώσεις— αλλά με

την οργάνωσή τους. Ειδικότερα, τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι αφενός οι μορφές των γραμμάτων είναι αυθαίρετες, αφού δεν αναπαριστούν τα αντικείμενα στα οποία αναφέρονται, αφετέρου ότι οργανώνονται με γραμμικό τρόπο. Η ζωγραφική κατευθύνεται από τη μορφή του αντικειμένου ενώ η γραφή είναι αυθαίρετη και διατεταγμένη με γραμμικό τρόπο. Επομένως, στο αρχικό αυτό στάδιο οι γραπτές απόπειρες των παιδιών διακρίνονται από αυθαιρεσία και γραμμικότητα των μορφών των γραμμάτων. Στο σημείο αυτό πρέπει να τεθεί ο περιορισμός ότι οτιδήποτε δεν είναι εικονιστικό δεν είναι κατ' ανάγκην και αναγνώσιμο. Τα παιδιά όμως προσπαθούν να ανακαλύψουν κριτήρια αναγνωσιμότητας και έτσι ανακλύπτουν δύο προβλήματα, το ένα ποσοτικού και το άλλο ποιοτικού χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά την ποσότητα τίθεται το ερώτημα πόσα γράμματα πρέπει να περιέχει κάτι που έχει γραφεί για να αναγνωστεί. Σύμφωνα με τη Ferreiro (1990), για να είναι αναγνώσιμη μια "γραφή" θα πρέπει να έχει κατακτηθεί η εσωτερική *αρχή της ελάχιστης ποσότητας*. Αναφέρει, για παράδειγμα, ότι για τα ισπανόφωνα παιδιά αυτή η ελάχιστη ποσότητα αντιπροσωπεύεται από τον αριθμό τρία, δηλαδή πρέπει να υπάρχουν τουλάχιστον τρία γράμματα για να μπορεί να διαβαστεί κάτι. Το ποιοτικό πρόβλημα σχετίζεται με την ποικιλία και τη διαφορετικότητα των γραμμάτων. Για να υπάρχει αναγνωσιμότητα, πρέπει να υπάρχουν διαφορετικά γράμματα και να ποικίλλουν στην παραγωγή. Αυτή είναι η αρχή των *εσωτερικών ποιοτικών εναλλαγών ή της εσωτερικής ποιοτικής διαφοροποίησης*.

β) Στο δεύτερο επίπεδο, τα δύο κριτήρια του προηγούμενου επιπέδου, το ποσοτικό και το ποιοτικό, είναι σε χρήση. Έτσι, τα παιδιά με την αναζήτηση αντικειμενικών διαφορών στις γραπτές ακολουθίες και τον προοδευτικό έλεγχο επί των ποσοτικών και ποιοτικών διαφοροποιήσεων οδηγούνται στην απόδοση διαφορετικών ερμηνειών. Κατά τη διεργασία αυτή παρουσιάζονται δύο συνιστώσες, η πρώτη σχετίζεται με τη σημασία (semantic domain) και η δεύτερη με τη γλωσσική εκφορά (linguistic domain), με την πρώτη να είναι έξω από το γραφημικό σύστημα και τη δεύτερη μέσα σε αυτό.

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά στην ποσότητα (σημασιολογικός χώρος) το κριτήριο για την ερμηνεία της ποικιλίας του αριθμού των γραμμάτων σε μια γραπτή ακολουθία σχετίζεται με το μέγεθος του αντικειμένου ("*...περισσότερα γράμματα, αν το αντικείμενο που περιγράφεται είναι μεγάλο, και λιγότερα, αν είναι μικρό, περισσότερα γράμματα για μια ομάδα αντικειμένων και λιγότερα για ένα αντικείμενο, περισσότερα για έναν ενήλικα και λιγότερα για ένα παιδί*") (Ferreiro 1990:18). Το

φαινόμενο αυτό, δηλαδή η άρρηκτη σχέση λέξης (ως ιδιότητα του αντικειμένου όπως το σχήμα ή το μέγεθος) και αντικειμένου αναφοράς, είναι γνωστό ως *ονοματικός ρεαλισμός (nominal realism)* (Γιαννικοπούλου 2002).

Σε ό,τι αφορά στην ποιότητα (γλωσσολογικός χώρος) τα παιδιά, έχοντας ήδη κατακτήσει τα κριτήρια της ελάχιστης ποιότητας και ποσότητας και των εσωτερικών ποιοτικών εναλλαγών, μπορούν να αναπαραστήσουν διάφορα αντικείμενα. Σύμφωνα με τη Ferreiro (1990:19) τρεις είναι οι πιθανές λύσεις:

"Εάν το παιδί κατέχει, διαθέτει έναν μεγάλο αριθμό γραφημικών τύπων, μπορεί να χρησιμοποιήσει διαφορετικά γράμματα για διαφορετικές λέξεις (χωρίς να αλλάξει αναγκαστικά την ποσότητα των γραμμάτων).

Εάν το παιδί διαθέτει περιορισμένο αριθμό γραφημικών τύπων (γραφικών μορφών γραμμάτων), μπορεί να αλλάξει ένα ή δύο γράμματα (π.χ. το πρώτο ή το τελευταίο), για να γράψει μια διαφορετική λέξη κρατώντας ίδια τα υπόλοιπα γράμματα.

Διαθέτοντας έναν περιορισμένο αριθμό γραφημικών τύπων, το παιδί μπορεί να επιτύχει διαφορετικές αναπαραστάσεις αλλάζοντας τη θέση των ίδιων γραμμάτων στη σειρά".

Στην τελευταία επιλογή —την πλέον αναπτυξιακή του δεύτερου σταδίου— τα παιδιά προσπαθούν να βρουν κριτήρια δόμησης του γραπτού τους μέσα στον γραφημικό και στον τυπικό γραπτό κώδικα.

γ) Το τρίτο και τελευταίο επίπεδο αντιστοιχεί στη "*φωνητικοποίηση*" του γραπτού λόγου. Τα παιδιά κατασκευάζουν τρεις διακριτές υποθέσεις: τη συλλαβική, τη συλλαβικο-αλφαβητική και την αλφαβητική. Η *συλλαβική* φάση χαρακτηρίζεται από τη χρήση γραμμάτων που θα εκφράσουν τμήματα της λέξης. Για παράδειγμα, το αρχικό γράμμα ενός ονόματος αναπαριστά την πρώτη συλλαβή. Το βήμα αυτό θεωρείται καθοριστικό για το παιδί, επειδή, παρότι δε γνωρίζει τη γραφοφωνημική αντιστοιχία, αρχίζει να αντιλαμβάνεται τις σχέσεις της γραφής με τον προφορικό λόγο. Στη συνέχεια, εφόσον έχει κατακτήσει τη συλλαβική υπόθεση, αρχίζει να δοκιμάζει τη *συλλαβικο-αλφαβητική* υπόθεση. Στη φάση αυτή κάποια γράμματα αντιπροσωπεύουν συλλαβές ή και μικρότερες ηχητικές μονάδες. Η φάση αυτή θεωρείται αρκετά ασταθής και αποτελεί προπομπό της αλφαβητικής. Στην *αλφαβητική* φάση τα παιδιά έχουν μεν κατακτήσει τη γραφοφωνημική αντιστοιχία, ωστόσο δεν μπορούν να χειριστούν όλες τις διαστάσεις και τις ιδιαιτερότητες του αλφαβητικού συστήματος, "*αφού το πλήθος των γραφικών χαρακτηριστικών κάτω από την ενότητα της ορθογραφίας έχει άλλους κανόνες και σχετίζεται με άλλες αρχές*"

(Ferreiro (1990:22). Βέβαια, η διαδικασία της γραφής δε σταματά εδώ· συνεχίζεται συστηματοποιημένα στο δημοτικό σχολείο, αλλά η προσχολική εκπαίδευση διεκδικεί τεκμηριωμένα ένα σημαντικό χώρο στην ανάπτυξή της.

Ο Βάμβουκας (1997) για το ίδιο ζήτημα αναφέρει ότι η ανάπτυξη της γραφής αποτυπώνεται σε τρεις φάσεις: *την αντιγραφή, τη γραφή καθ' υπαγόρευση και την αυτοτελή γραφή*. Με την *αντιγραφή* —μια μηχανιστική αναπαραγωγή της γραφής η οποία δεν απαιτεί γνώση φωνητικών αξιών των γραμμάτων ή κάποιο άλλο σημασιολογικό περιεχόμενο της λέξης ή της φράσης— τα παιδιά αντιλαμβάνονται τα διακριτά χαρακτηριστικά κάθε γράμματος. Η αντιγραφή βέβαια είναι ένα βήμα γραφής απαραίτητο αλλά ανεπαρκές. Στη *γραφή καθ' υπαγόρευση* —δυσκολότερο στάδιο— ο γραφέας αποκωδικοποιεί τον προφορικό λόγο σε γραπτό. Ταυτόχρονα έχει ως βάση τη φωνηματικογραφηματική αντιστοιχία της γλώσσας και ακολουθεί γραμματικούς, σημασιολογικούς και συντακτικούς κανόνες. Τέλος, στο στάδιο της *αυτοτελούς γραφής* ο συγγραφέας κωδικοποιεί τις σκέψεις και τα συναισθήματά του έχοντας ως στόχο την προσωπική του έκφραση και την επικοινωνία τηρώντας τους κανόνες της γλώσσας. Είναι προφανές ότι αποτελεί την υψηλότερη φάση εκμάθησης του γραπτού λόγου (Κουτσουράκη 2006).

Συμπερασματικά, η γραφή δεν αποτελεί μια ψυχοκινητική δραστηριότητα ή μια αναπαραγωγή-αντιγραφή γραμμάτων χωρίς γνωστική πλευρά, χωρίς συμμετοχή της σκέψης. Σαφώς στο νηπιαγωγείο τα παιδιά δεν γράφουν συμβατικά ούτε και κανείς επιθυμεί να τα ωθήσει να γράψουν συμβατικά ή τακτικά. Η διάσταση που χρειάζεται να κατανοηθεί από τους εκπαιδευτικούς είναι ο διαχωρισμός της απεικονιστικής από τη δομική πλευρά του γραπτού και ότι η σημασία της γραφής των παιδιών εστιάζεται στη δομή και όχι στην απεικόνιση.

Στη συζήτηση που προηγήθηκε εθίγη επιφανειακά η διεργασία της ζωγραφικής. Θεωρούμε ότι αξίζει να σχολιαστεί εκτενέστερα και να αποσαφηνιστεί η σχέση της ζωγραφικής με τη γραφή.

2.6.2.1 Ζωγραφική και γραφή

Η ζωγραφική αφορά στον υβριδικό τρόπο οργάνωσης και αποτύπωσης των ιδεών των μικρών παιδιών, ενώ η γραφή στη διαδικασία της βαθμιαίας διαφοροποίησης και απομόνωσης των δύο γραφικών συμβολισμών, δηλαδή της γραφής και της ζωγραφικής (Dyson 1986).

Οι ζωγραφιές —οι πρώτες και πιο συχνές εμπειρίες των παιδιών με το χαρτί— περικλείουν διάφορους σημειωτικούς τρόπους με τους οποίους, εκτός από το ότι εκφράζουν τις εμπειρίες τους, εγγράφουν τις σκέψεις και δομούν τις όψεις του κόσμου τους (πβ. Kress 1997). Στο επίπεδο αυτό είναι ουσιαστικό και απαραίτητο να ζητηθεί από τα παιδιά να γράψουν για τη ζωγραφιά τους. Αποτελεί το κομβικό σημείο κατανόησης ότι η γλώσσα μπορεί να αποτυπωθεί στο χαρτί. Βέβαια, αρχικά η γραφή πιθανώς περιορίζεται σε τρόπους δόμησης και οργάνωσης μηνυμάτων μίας πρότασης ή και λιγότερο, αλλά σταδιακά επεκτείνεται σε γραφή και σε συλλαβισμό μεγαλύτερων κειμένων. Με την έννοια αυτή η ζωγραφική ως *"μνημονική βοήθεια"* (Yang & Noel 2006:147) βοηθά τα παιδιά να κρατούν τις ιδέες στο μυαλό τους, ενώ προσπαθούν να τις εκφράσουν σε γραπτές μορφές (Clay 1998). Η αντίληψη αυτή συνεπάγεται ότι η ζωγραφική κτίζει γέφυρες ανάμεσα στις ιδέες του παιδιού και στο χαρτί (Sidelnick & Svoboda 2000) και ότι υποστηρίζει τη γένεση ιδεών που αργότερα αναπαριστώνται σε προτάσεις. Στο θεωρητικό αυτό πνεύμα γίνεται λόγος για μια μετάβαση από τη ζωγραφική στη γραφή (Dyson 1992). Με δεδομένο ότι η ζωγραφική θεωρείται πρωταρχικός τρόπος επικοινωνίας (Karnowski 1986) και έκφρασης, ενισχύεται η άποψη ότι όλες οι μορφές συμβολικής αναπαράστασης παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του γραμματισμού (Yang & Noel 2006).

Αντικρούοντας αυτές τις απόψεις οι Combert & Fayol (1992:40) θεωρούν ότι *"η ζωγραφική δεν αποτελεί κομμάτι της ανάπτυξης της δραστηριότητας γραφής"* και ότι τα παιδιά από την πολύ πρώιμη φάση των σκαριφημάτων (scribbling) γράφουν με *"χαρακτηριστικά της γραφής, όπως τη γραμμικότητα και την ύπαρξη συγκεκριμένων μονάδων (φορά)"* (Combert & Fayol (1992:30). Στη μελέτη τους οι Combert & Fayol ζήτησαν από παιδιά την καλύτερη γραφή μεταξύ τριών αναπαραστάσεων της ίδιας λέξης, το δικό τους αναδυόμενο γράψιμο, τη συμβατική γραφή και τη ζωγραφική. Τα παιδιά στις ζωγραφιές τους χρησιμοποίησαν σημάδια σαφώς διαφορετικά από εκείνα που χρησιμοποίησαν όταν κλήθηκαν να γράψουν το όνομά τους (Harste & Woodward 1989, Gibson 1989, Neuman & Roskos 1993).

Ανεξάρτητα από τη σχέση ζωγραφικής-γραφής, η ζωγραφική δε μπορεί να μείνει αναξιοποίητη ούτε να περάσει απαρατήρητη στο νηπιαγωγείο, αφού αποτελεί ένα συμβολικό σύστημα που σχετίζεται δυναμικά με την ανάπτυξη γενικότερα του μικρού παιδιού και ειδικότερα με την ανάπτυξη του γραμματισμού του. Ένα δεύτερο ζήτημα που επίσης αξίζει ιδιαίτερης αναφοράς είναι ο τύπος της αναδυόμενης γραφής, η *επινοημένη γραφή*.

2.6.2.2 Επινοημένη γραφή

Η επινοημένη ή φωνητική γραφή (*invented spelling*) τυπικά αναπαριστά τους επικρατέστερους ήχους μιας λέξης (π.χ. αρχικοί και τελικοί ήχοι) (Gentry 1981, Weaver 1988, McGee & Richgels 1996, Snow et al. 1998). Χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια των αρχόμενων γραφέων να συλλαβίσουν μια λέξη, όταν ο τυπικός συλλαβισμός είναι άγνωστος και περιλαμβάνει οποιαδήποτε γνώση ήχων ή οπτικών σχημάτων που κατέχει ο γραφέας. Είναι μια εφευρετική γραφή που αναμειγνύει την επιθυμία του παιδιού να γράψει και τη γνώση που αποκόμισε από την προφορική γλώσσα (Clay 1996).

Η επινοημένη γραφή των λέξεων χαρακτηρίζεται από τη μερική αναπαράσταση των φωνημάτων, επειδή τα παιδιά: α) αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον εντοπισμό και διαχωρισμό των λέξεων σε φωνήματα, και β) δεν γνωρίζουν πώς να απεικονίσουν όλους του ήχους των φωνηέντων. Στα δείγματα επινοημένης γραφής των παιδιών αρχικά αναπαριστώνται οι προεξέχοντες/κυρίαρχοι ήχοι του λόγου (π.χ. ΠΚΛ για *παίζω με την κούκλα*), στη συνέχεια οι αρχικοί και τελικοί ήχοι της λέξης και τέλος υπάρχει πλήρης φωνητική αναπαράσταση (Cabell, Justice, Zucker & McGinty 2009).

Για τους δασκάλους η επινοημένη γραφή αποσαφηνίζει και προσδιορίζει τον τρόπο που διαμορφώνεται και εξελίσσεται η γραφή: *"Είναι σημαντικό για τους δασκάλους και τους γονείς να κατανοούν ότι η επινοημένη γραφή δεν είναι σε αντίθεση με τον ορθό συλλαβισμό. Αντίθετα, παίζει σημαντικό ρόλο στο να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν πώς να γράφουν. Όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν την επινοημένη γραφή, στην πραγματικότητα εξασκούνται στην καλλιέργεια της γνώσης φωνημάτων και γραμμάτων του αλφάβητου. Ενός παιδιού το 'iz' για το συμβατικό 'is' πρέπει να γιορταστεί ως μια δίοδος/ρήγμα. Είναι το είδος του λάθους που δείχνει ότι το παιδί σκέφτεται αυτόνομα και αρκετά αναλυτικά για τους ήχους των λέξεων και τη λογική του συλλαβισμού"* (Burns, Griffin, and Snow (1999:102). Με βάση τις πιο πάνω διαπιστώσεις δεν θα πρέπει να θεωρείται ανησυχητικό ότι στην αρχή του σχολικού έτους τα νήπια χρησιμοποιούν σκαριφήματα και χαμηλού επιπέδου γραφικές μορφές (ζωγραφιά, τυχαία γραμμένα γράμματα, "σκαριφήματα"). Στη συνέχεια *"τείνουν να χρησιμοποιούν συμβατική ή επινοημένη γραφή για να γράψουν μικρές οικείες λέξεις αλλά χρησιμοποιούν λιγότερο ώριμες μορφές γραφής, όταν τους ζητείται να γράψουν*

προτάσεις και ιστορίες ή άλλου είδους συνεκτικού λόγου" (Sulzby, Barnhart & Hieshima 1989:3).

Η χρήση της επινοημένης γραφής, όπως συμβαίνει άλλωστε και σε οτιδήποτε αναφέρεται με απόλυτο τρόπο στην προσχολική εκπαίδευση, δεν είναι ένας ξεκάθαρος δείκτης μεταστροφής στην αλφαβητική και συμβατική γραφή. Αυτό σημαίνει ότι η μελέτη και ο προσδιορισμός της γραφής των νηπίων μεμονωμένα μπορεί να εξαπατά (Sulzby, Barnhart & Hieshima 1989). Κάποιες φορές, δηλαδή, παρατηρείται στα καθήκοντα γραφής τα παιδιά να χρησιμοποιούν χαμηλού επιπέδου μορφές, ενώ στην ανάγνωση και ειδικότερα στην επανα-ανάγνωση ιστοριών να καταδεικνύεται υψηλού επιπέδου γραμματισμός. Όμως δεν αποκλείεται και το αντίθετο, μπορεί σε ένα ολίσθημα στο χρόνο (πισωγύρισμα) τα παιδιά να εφαρμόζουν τη φωνητική γνώση για να γράψουν επινοημένα, πριν να μπορούν να χρησιμοποιούν τα φωνητικά στοιχεία, για να διαβάσουν αυτά που γράφουν. Έτσι συχνά προσπαθούν να θυμηθούν τι έχει γραφεί ή να χρησιμοποιήσουν μια εικόνα για να ξαναδιαβάσουν, αντί να χρησιμοποιήσουν στοιχεία γραμμάτων (Kamberelis & Sulzby 1988, Snow, et al. 1998). Εξάλλου, όταν τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν την επινοημένη γραφή, δεν τη χρησιμοποιούν ισόποσα για όλες τις δοκιμασίες. Για παράδειγμα, χρησιμοποιούν μορφές επινοημένης γραφής, όταν πρόκειται για μεμονωμένες λέξεις ή σύντομες φράσεις, αλλά επιστρέφουν σε λιγότερο ώριμες μορφές γραφής σε περιπτώσεις πιο σύνθετων κομματιών (Sulzby et al. 1989).

Για το λόγο αυτό διεξήχθησαν έρευνες για να καθοριστεί εάν η αλφαβητική γνώση σχετίζεται με την ικανότητα επινοημένης γραφής και επίσης εάν ένας βαθμός μετα-φωνολογικών δεξιοτήτων είναι προϋπόθεση της επινοημένης γραφής. Από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει το παράδοξο η μεν αλφαβητική γνώση να σχετίζεται με την επινοημένη γραφή, ενώ το αντίθετο να συμβαίνει με τη μεταγλωσσική δεξιότητα της αντιστοιχίας γράμματος-ήχου (Richgels 1986). Τα δεδομένα αυτά ανατρέπουν την άποψη που τις περισσότερες φορές έχουν οι δάσκαλοι, ότι για να εμπλέξουν τα παιδιά στη *μαγική* επινοημένη γραφή απαιτείται η γραφοφωνημική αντιστοιχία.

Τι αναμένεται λοιπόν να γνωρίζουν οι δάσκαλοι; *Πρώτον*, δεν πρέπει να περιμένουν ότι όλα τα παιδιά στο νηπιαγωγείο θα χρησιμοποιήσουν την επινοημένη γραφή σε συνεκτικό λόγο. *Δεύτερον*, η εμφάνιση της επινοημένης γραφής δεν είναι απαραίτητα το σημείο μεταστροφής στην ανάπτυξη της γραφής του παιδιού. *Τρίτον*, δεν πρέπει να αναμένουν ότι τα παιδιά που τη χρησιμοποιούν θα είναι ικανά να

διαβάζουν από το σημείο αυτό και μετά συμβατικά. Τέλος, τα παιδιά που γράφουν και χρησιμοποιούν χαμηλού επιπέδου μορφές γραφής μπορεί στην πραγματικότητα να είναι αρκετά προχωρημένα στην ανάπτυξη του γραμματισμού τους (Sulzby et al.1989).

Σε αυτό το πλαίσιο, η υιοθέτηση της επινοημένης γραφής στη σχολική πρακτική σηματοδοτείται από πολυεπίπεδα οφέλη. Για παράδειγμα, κατακτώνται δεξιότητες επίγνωσης του γραπτού λόγου, αποκτάται γνώση γραμμάτων, κατανοείται η έννοια του κενού, γράφονται λέξεις και προτάσεις κ.λπ. (Choate & Castle 1989) και ενισχύονται τα παιδιά να γράφουν ελεύθερα (Richgels 1995). Όλα βέβαια τα παραπάνω προϋποθέτουν ότι η έννοια της επινοημένης γραφής είναι γνωστή και κατανοητή στους εκπαιδευτικούς. Όμως από τα λιγιστά ερευνητικά δεδομένα στον ελλαδικό χώρο διαπιστώνεται ότι πολλές νηπιαγωγοί δεν γνωρίζουν την έννοια και επομένως ούτε τη σημασία και τη χρησιμότητα της επινοημένης γραφής (Γώτη & Ντίνας 2009).

Σε δυναμική σχέση με την έννοια της επινοημένης γραφής βρίσκεται η δεξιότητα *ταύτισης/ταυτοποίησης λέξης με λέξη (Word-by-word matching)*. Η ικανότητα ταύτισης των γραπτών λέξεων με τις ομιλούμενες λέξεις βρίσκει εφαρμογή στις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής, όπου τα παιδιά βαθμιαία μαθαίνουν να σχετίζουν τις ομιλούμενες λέξεις με τις γραπτές και κατανοούν ότι η ομιλούμενη (προφορική) λέξη μπορεί να καταγραφεί. Η συγκεκριμένη δεξιότητα διαφοροποιείται από αυτή της οπτικής αναγνώρισης λέξεων (*sight-word recognition*), που αφορά στην ικανότητα της αυτόματης αναγνώρισης της λέξης.

2.6.2.3 Διδασκαλία της γραφής και νηπιαγωγείο

Η θεωρία του αναδύμενου γραμματισμού τοποθετεί το πλαίσιο της ανάπτυξης της γραφής στο νηπιαγωγείο. Υπάρχουν συγκεκριμένες αρχές που διέπουν τη γραφή των παιδιών ηλικίας 4 –7 ετών οι οποίες δεν αποτελούν εξελικτικά στάδια· απλώς περιγράφουν τι ακριβώς κάνουν τα παιδιά όταν γράφουν και είναι οι ακόλουθες (Clay 1975):

<i>Αρχή της αντιγραφής</i>	Τα παιδιά αντιγράφουν σχήματα, ψευδογράμματα και γράμματα γεμίζοντας σελίδες.
<i>Αρχή της κατεύθυνσης</i>	Αρχικά τα παιδιά γράφουν προς όλες τις κατευθύνσεις, τοποθετώντας τα γράμματα σε οποιοδήποτε σημείο της σελίδας μέχρι να κατακτήσουν τη συμβατική κατεύθυνση της

	γραφής
<i>Αρχή της επανάληψης</i>	Όταν τα παιδιά γράφουν, επαναλαμβάνουν συνεχώς τα ίδια και έτσι δημιουργούν μοτίβα.
<i>Αρχή της ευελιξίας</i>	Τα παιδιά γράφουν χρησιμοποιώντας διάφορα τυχαία σύμβολα και πειραματίζονται
<i>Αρχή της δημιουργίας</i>	Τα παιδιά, όταν γνωρίζουν ένα περιορισμένο αριθμό γραμμάτων, επαναλαμβάνουν αποκλειστικά αυτά, για να γράψουν οποιοδήποτε μήνυμα.
<i>Αρχή της απογραφής (αποθεματικού)</i>	Τα παιδιά έχουν δημιουργήσει αποθεματικό με τα γραπτά σύμβολα που γνωρίζουν και συχνά γράφουν με όλα αυτά τα γράμματα και τις λέξεις.
<i>Αρχή της αντιπαραβολής και της σύγκρισης</i>	Τα παιδιά συγκρίνουν σχήματα, γράμματα ή λέξεις που γράφουν, για να διαπιστώσουν αν είναι ίδια.
<i>Αρχή της συντομογραφίας</i>	Τα παιδιά στην προσπάθειά τους να γράψουν μια λέξη τη συντέμνουν αφαιρώντας γράμματα.

Είναι προφανές ότι κάθε παιδί ακολουθεί τη δική του πορεία για να κατακτήσει τη γραφή. Αυτή η πορεία μπορεί να έχει πολλά κοινά με την πορεία άλλων παιδιών, αλλά δεν είναι απαραίτητο όλα τα παιδιά να χρησιμοποιούν όλες τις παραπάνω αρχές. Από την παρουσίαση των αρχών της γραφής των μικρών παιδιών αναδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος του ενήλικα-δασκάλου που παρέχει τις προϋποθέσεις ανάπτυξης της και "διδάσκει" τα βήματα γραφής.

Όσον αφορά στις προϋποθέσεις, αυτές προσδιορίζονται ως εξής:

- α) η γραφή πρέπει να διδάσκεται σε ένα πλαίσιο που έχει νόημα για τα παιδιά. Για παράδειγμα, τα παιδιά δεν πρέπει να "διδάσκονται" να σχηματίζουν γράμματα του αλφάβητου ή να εξασκούνται στη γραφή μεμονωμένων γραμμάτων. Αντί αυτού οι ενήλικες πρέπει να γράφουν για τα παιδιά λέξεις, προτάσεις, κείμενα κ.λπ.
- β) Η γραφή στην προσχολική εκπαίδευση ξεκινά από τα παιδιά, δηλαδή αυτά έχουν την επιλογή να γράψουν ή όχι. Εάν οι ενήλικες διαπιστώσουν ότι είναι πρόθυμα να γράψουν, φυσικά θα ζητήσουν να καταγράψουν τα μηνύματά τους.
- γ) Ο φυσικότερος τρόπος να μάθει το παιδί πώς να γράφει είναι να αντιγράφει το μοντέλο γραφής (να παρατηρεί κάποιον να γράφει).
- δ) Η εκμάθηση της γραφής είναι όμοια με τη εκμάθηση της ανάγνωσης. Ο φυσικότερος τρόπος να μάθει να διαβάζει κάποιος είναι να ακούει κάποιον να διαβάζει, να θυμάται την ιστοριογραμμή και να συνδέει τον γραπτό λόγο με αυτό που ακούει. Η παραγωγή γραπτού διά της γραφής και η κατανόηση του μηνύματος διά της ανάγνωσης πρέπει να είναι ο κύριος στόχος ενός προγράμματος γραφής. Το μικρό παιδί μαθαίνει να γράφει και να διαβάζει χρησιμοποιώντας τη γνώση από την προφορική γλώσσα (Clay 2000).

ε) Είναι σημαντικό να μην αποδοκιμάζονται ή διορθώνονται οι προσπάθειες των παιδιών, οι οποίες βαθμιαία τροποποιούνται καθώς αυτά έχουν περισσότερες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με τους ενήλικες.

Αναφορικά με τα βήματα γραφής ο δάσκαλος γράφοντας για τα παιδιά "διδάσκει" τα παρακάτω τρία σημαντικά βήματα γραφής (Lamme & Denny 1981):

- Το πρώτο είναι η *οργάνωση και ο σχεδιασμός της γραφής*, δηλαδή ο επακριβής προσδιορισμός του τι πρόκειται να γραφεί. Για παράδειγμα, η ανασκόπηση μια επίσκεψης στο πλανητάριο. Η διαδικασία αυτή είναι σύντομη αλλά απαραίτητη, επειδή βοηθάει τα παιδιά να οργανώσουν τη σκέψη τους πριν από τη γραφή.
- Το δεύτερο στοιχείο είναι η *πραγματική γραφή* του μηνύματος. Η νηπιαγωγός γράφει, κάθε λέξη επαναλαμβάνεται και μπορεί να συλλαβίζεται καθώς γράφεται. Επίσης, σταματά περιοδικά κατά τη διαδικασία γραφής και γυρίζει πίσω, για να διαβάσει από την αρχή. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά ξαναμελετούν και βελτιώνουν το γράψιμό τους.
- Το τρίτο στοιχείο είναι το *ξαναγράψιμο* και η *επανεξέταση* αυτού που γράφτηκε. Πιθανώς η νηπιαγωγός κάνει ένα πρόχειρο αντίγραφο και τα παιδιά αποφασίζουν τι θα περιέχει το τελικό κείμενο αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις η φάση του ξαναγραψίματος περιέχει την ανάγνωση όλων αυτών που γράφτηκαν. Πάλι η νηπιαγωγός διαβάζει δείχνοντας με το δάχτυλο κάθε λέξη. Είναι σημαντικό τα παιδιά να θυμούνται το μήνυμα, να αντιλαμβάνονται τι γράφτηκε και να μπορούν να το "*διαβάσουν*" σε άλλους.

Επειδή η γραφή στο νηπιαγωγείο αποτελεί μια καινούργια διάσταση και βρίσκεται στο επίκεντρο έντονων προβληματισμών, θεωρείται χρήσιμο να αναφερθούν απλές μέθοδοι και τεχνικές γραφής και προτάσεις ερευνητών που αποτελούν συμπεράσματα πολύχρονων προσπαθειών.

Έτσι λοιπόν μια πρώτη και απλή μέθοδος αποτυπώνεται σε αυτό που λέει η Sulzby (1985) "*Εάν θέλει κάποιος τα παιδιά να γράψουν, απλά να τους το ζητήσει*". Η συζήτηση για τα γραπτά τους οδηγεί τα παιδιά στο να θέτουν τους περιορισμούς τους και συχνά να διαπιστώνουν ότι: "*Δεν είναι πραγματικά γραφή, απλώς προσποιούμουν ότι έγγραφα ή δεν είναι γραφή αλλά αυτό που έγγραφα τώρα είναι*" (Sulzby 1992). Με τη συζήτηση, την επεξεργασία (προφορικοί σχεδιασμοί, επαναλήψεις) και την αναφορά

εμπειριών ο δάσκαλος προσφέρει ευκαιρίες να ξεκαθαρίσουν και να μπου σε τάξη οι ιδέες των παιδιών (Clark 2000).

Η δεύτερη μέθοδος υποδηλώνεται στη φράση "*Να γράφεις μαζί είναι το κλειδί*". Αυτό επιτυγχάνεται σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε κείμενα και με τη συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες γραφής. Τα παιδιά πρέπει να είναι μέρος αυτής της διαδικασίας και να κατανοούν ό,τι τους ενδιαφέρει.

Η τρίτη μέθοδος, χωρίς βέβαια να εξαντλούνται οι προτάσεις, προκύπτει από τη ρήση του ποιητή T.S. Eliot (1933) "*Πριν αρχίσεις να γράφεις, πρέπει να έχεις κάτι να πεις*". Πράγματι, η γραφή δεν αρχίζει με πραγματικά γράμματα, αρχίζει με προθέσεις. Τα γράμματα μπορεί να υπάρχουν, μπορεί όμως και όχι. (Curto, Morillo & Teixido 1998:19). Οι προθέσεις, βέβαια, δεν είναι πάντα ορατές και πρέπει να ζητηθεί από το παιδί να διαβάσει αυτό που έγραψε. Το παιδί μόνο προσπαθώντας να γράψει θα μάθει να γράφει και η γραφή που ξεκινά με προθέσεις και με σκοπούς επαληθεύεται. Αυτή η θέση όμως ξεχνιέται και από αυτούς που προσπαθούν να γράψουν και να διαβάσουν και από αυτούς που αναλαμβάνουν να τους διδάξουν τη γραφή (Σφυρόερα 2002).

Θεωρούμε ότι οι παραπάνω ενδεικτικές και απλές προτάσεις αποδεσμεύουν σταδιακά τον εκπαιδευτικό από το άγχος του καινούργιου και προτείνουν εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης της γραφής, καταρρίπτοντας το μύθο ότι η γραφή δεν είναι εφικτή στο νηπιαγωγείο. Μέσα από αυτές τις προτάσεις αναδεικνύεται μια άλλη σημαντική πτυχή της γραφής: η "*διόρθωση*" των γραπτών των παιδιών.

2.6.2.4 Διόρθωση γραπτών δειγμάτων

Τα κείμενα που παράγουν τα παιδιά χρειάζεται να ελεγχθούν και να διορθωθούν. Ο έλεγχος, η διόρθωση, ο *ευπρεπισμός* —με πιαζετιανούς όρους— δεν είναι αυθόρμητη συμπεριφορά αλλά συνεπάγεται μια γνήσια γνωστική διαδικασία που απαιτεί τον συνδυασμό και συγχρονισμό πολλών δεξιοτήτων (Ferreiro & Pontecorvo 1999). Ταυτόχρονα, είναι αναγκαία συνθήκη, για να καταστεί κάποιος αυτόνομος χρήστης του γραπτού λόγου στο σύγχρονο κόσμο (πβ. Ferreiro 2006).

Ως διδακτική δραστηριότητα είναι επίπονη και χρονοβόρα και ανιχνεύεται στην παρακάτω θεμελιώδη αρχή: *καθένας είναι υπεύθυνος για το μήνυμα που μεταδίδει αλλά για να γίνει υπεύθυνος, πρέπει να ελέγξει αυτό που παρήγαγε*. Ο έλεγχος μπορεί να γίνει πριν το παιδί αποκτήσει τη δυνατότητα να παράγει αυτόνομα ένα

κείμενο αναδυόμενο ή συμβατικό, από την ηλικία των τεσσάρων-πέντε ετών. Μπορεί να αρχίσει όταν ακόμη τα παιδιά μιλούν με τη νηπιαγωγό, συζητούν μεταξύ τους κ.λπ. Με τον έλεγχο υπάρχει ένα διαρκές πήγαινε έλα με την ανάγνωση και τη γραφή, επειδή εκείνος που ελέγχει διαβάζει, για να γράψει, και εκείνος που γράφει το διαβάζει για κατανόηση κ.ο.κ. (Ferreiro 2006). Η διόρθωση των κειμένων καθιστά τα παιδιά υπεύθυνα για τα ίδια τους τα κείμενα.

Τελικά, τα παιδιά γίνονται γραφείς μόνο με τη συχνή επανάληψη. Χρειάζεται καθημερινά να ασκούνται και να τους προσφέρονται πολλές ευκαιρίες για επικοινωνία με διαθέσιμα υλικά και εργαλεία γραφής. Η θέση της γραφής και η διδασκαλία της στο νηπιαγωγείο είναι αδιαμφισβήτητη. Όσο για τη διδακτική πρακτική, οι στρατηγικές διδασκαλίας της γραφής θα πρέπει: α) να είναι ανεπίσημες, έμμεσες, β) να περιλαμβάνουν υπαγόρευση όχι αντιγραφή, γ) να δίνουν έμφαση στην πραγματική επικοινωνία και να μην εξασκείται η εκμάθηση μεμονωμένων γραμμάτων, δ) να δίνουν ευκαιρίες στα παιδιά να γράψουν ό,τι έχουν υπαγορεύσει, και ε) να ενθαρρύνουν την ελεύθερη γραφή και ζωγραφική (Lamme & Denny 1981).

2.6.3 Γιατί θεωρείται η γραφή σημαντική στο νηπιαγωγείο

Η μελέτη της ανάπτυξης της γραφής παραπέμπει άμεσα στην ανάδειξη της σημαντικής θέσης της στο νηπιαγωγείο. Κατά συνέπεια, το μαθησιακό κέντρο της γραφής είναι ένα πολύ σημαντικό κέντρο στην τάξη του νηπιαγωγείου (Teale & Sulzby 1989). Βέβαια η ανάπτυξη των δραστηριοτήτων στο κέντρο της γραφής, όπως άλλωστε και στα άλλα μαθησιακά κέντρα, προϋποθέτει την υποστήριξη, την ενθάρρυνση, την ενίσχυση και την καθοδήγηση των ενηλίκων και εν προκειμένω της νηπιαγωγού.

Για να επιτευχθεί ο σκοπός, τα παιδιά επισκέπτονται το κέντρο γραφής, από την πρώτη μέρα ζωής στην τάξη του νηπιαγωγείου και κάθε μέρα, όπου γράφουν ή προσποιούνται ότι γράφουν για θέματα που είτε τίθενται από τους δασκάλους τους είτε αποτελούν δικές τους επιλογές. Έτσι, εκτός από το ότι η γραφή καθιερώνεται ως κομμάτι των καθημερινών δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου, η γραφή απελευθερώνει τα παιδιά από τον αρχικό δισταγμό τους να γράψουν (πβ. Martinez & Teale 1987). Άλλωστε το παιδί μπορεί να γράψει. Είναι καταστροφικό να θεωρείται: α) ότι τα παιδιά δεν μπορούν να γράψουν, β) ότι πρέπει να γράφουν αφού κατανοήσουν τους μηχανισμούς της γραφής, και γ) ότι ο μόνος τρόπος γραφής που θα έπρεπε να γράφουν είναι ο συμβατικός (Martinez & Teale 1987:69)

Σε ό,τι αφορά την εισαγωγή των παιδιών στο κέντρο γραφής, προτείνεται να είναι προσεκτικά δομημένη και να ακολουθεί τα παρακάτω βήματα:

α) Αρχικά, η νηπιαγωγός γράφει ένα μήνυμα στον πίνακα και ρωτά τα παιδιά εάν μπορούν να το διαβάσουν. Στην περίπτωση που δεν μπορούν να το διαβάσουν, η νηπιαγωγός τους το διαβάζει και τους εξηγεί ότι πρόκειται για πραγματική γραφή.

β) Στη συνέχεια, η νηπιαγωγός ζητά από τα παιδιά να γράψουν στο κέντρο γραφής. Αυτό που τα παιδιά γράφουν το διαβάζουν στους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά ενθαρρύνονται να δουν τους εαυτούς τους ως γραφείς.

γ) Στην περίπτωση που υπάρχουν παιδιά που χρειάζονται κάποιας μορφής βοήθεια, η νηπιαγωγός δείχνει κάποια δείγματα γραφής παιδιών 5-6 ετών. Κάποια από αυτά τα δείγματα μπορεί να είναι σκαριφήματα ή ζωγραφιές. Το σημείο αυτό θέλει ιδιαίτερη προσοχή, για να μην οδηγήσει το παιδί σε λανθασμένες εκτιμήσεις. Γι' αυτό η νηπιαγωγός αποσαφηνίζει στα παιδιά ότι: *"αυτό διαβάζεται έτσι"* και όχι *"αυτό λέει αυτό"*. Η διάκριση είναι σημαντική για τη φύση της διαδικασίας γραφής, και

δ) Εάν παρόλα αυτά τα παιδιά ακόμη είναι διστακτικά να γράψουν, χρησιμοποιούνται εναλλακτικοί τρόποι παρακίνησης (Sulzby 1985), όπως π.χ. *"γράψε με το δικό σου τρόπο"* ή *"γράψε με τον τρόπο που παιδιά πέντε χρονών γράφουν"* (Martinez & Teale 1987).

Επομένως, τα παιδιά ενθαρρύνονται σε όλες τις προσπάθειες γραφής τους, που διέπονται από τις παρακάτω αρχές: α) όλες οι μορφές γραφής των παιδιών είναι δεκτές, β) οι οδηγίες είναι απλές, σαφείς και σύντομες (π.χ. *γράψε ένα γράμμα, γράψε μια ιστορία κλπ*), και γ) τα παιδιά διαβάζουν αυτά που έγραψαν (Sulzby, Teale & Kamberelis 1989).

Ξεχωριστή θέση στη γωνιά της γραφής κατέχει η *"καρέκλα του συγγραφέα"*. Η επίδειξη θετικών αναφορών στη δουλειά του συγγραφέα που προηγείται της χρήσης της καρέκλας του συγγραφέα είναι εξαιρετικά σημαντική και απαραίτητη διαδικασία. Η καρέκλα του συγγραφέα είναι ένα θαυμάσιο μέσο, για να κατανοήσει ο αναδυόμενος γραφέας ότι οι προσπάθειές του είναι σημαντικές, τις μοιράζεται με τους συμμαθητές του που ακούν και εκφράζονται επαινετικά και τελικώς όλα τα παιδιά μαθαίνουν από αυτή τη φυσική και αυθεντική εμπειρία.

Όπως ήδη επισημάνθηκε, σημαντικός παράμετρος στην οργάνωση του κέντρου της γραφής (Martinez & Teale 1987) είναι η νηπιαγωγός. Στην αρχή της σχολικής

χρονιάς οι νηπιαγωγοί τοποθετούν χαρτιά χωρίς γραμμές, μολύβια, μαρκαδόρους και στυλό. Εξάλλου, η γραφή δεν συστήνεται πώς πρέπει να γίνει και γι' αυτό το λόγο προτείνονται χαρτιά χωρίς γραμμές, ώστε τα παιδιά να γράφουν περισσότερο ελεύθερα με τρόπους που δε δεσμεύουν τη σκέψη τους (Martinez & Teale 1987). Η Lesiak (1997) προτείνει τα μολύβια να είναι τα ίδια με των ενηλίκων, μιας και η έρευνα υποδεικνύει ότι τα παιδιά δεν γράφουν καλύτερα, όταν χρησιμοποιούν μολύβια για αρχόμενους γραφείς (Askon & Peck 1982). Στη συνέχεια η γωνιά της γραφής εμπλουτίζεται με χαρτιά με γραμμές και ποικίλα υλικά γραφής (π.χ. κιμωλίες, γραφομηχανή, κομπιούτερ, πλαστικά γράμματα), όπως και υλικά για το φτιάξιμο βιβλίων, χαρτόνια για τα καλύμματα των βιβλίων κ.λπ. (Sulzby, Teale & Kamberelis 1989, Teale & Sulzby 1989). Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι τα νήπια χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές γραφής για να εκπληρώσουν διαφορετικές δοκιμασίες. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να χρησιμοποιήσει την επινοημένη γραφή για μια λίστα και να γράψει με σκαριφήματα μια σύνθετη ιστορία (Sulzby & Teale 1985).

Οι δραστηριότητες γραφής βέβαια δεν πρέπει να περιορίζονται στο κέντρο γραφής αλλά να επεκτείνονται και σε άλλα μαθησιακά κέντρα, όπου οι νηπιαγωγοί ενσωματώνουν υλικά γραμματισμού στο παιχνίδι. Για παράδειγμα, τα παιδιά μπορούν να γράψουν τη λίστα των ωνίων στο μαγαζάκι, να αντιγράψουν μια συνταγή στο κουκλόσπιτο, να κρατούν σημειωματάριο για παραγγελίες, όταν παίζουν εστιατόριο, να γράφουν συνταγή στη γωνιά του γιατρού κ.λπ. Τέλος, η γραφή βγαίνει από τα όρια της τάξης, όταν τα νήπια γράφουν στο υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, για να τους καλέσουν σε γεγονότα, να ζητήσουν πληροφορίες ή απλά να στείλουν ευχές. Με αυτό τον τρόπο οι ενήλικες εμπλέκονται όχι μόνο απαντώντας αλλά συμμετέχοντας σε συζητήσεις.

Με την αναφορά σε τέτοιου είδους δραστηριότητες έχουμε σκοπό να αναδείξουμε αφενός ότι η κατάκτηση του γραμματισμού είναι μια σύνθετη διαδικασία με ποικίλους συμμετέχοντες και συνδιαμορφωτές (π.χ. παιδιά, σχολικό περιβάλλον), αφετέρου να προσφέρουμε ένα σημείο εκκίνησης για αυτούς που θέλουν να εφαρμόσουν προγράμματα γραμματισμού στην τάξη τους.

Οι συζητήσεις και τα ερευνητικά δεδομένα διαμορφώνουν τις παρακάτω παραδοχές:

α) Η γραφή είναι μια ενεργητική διαδικασία που βοηθά τη σκέψη των παιδιών. Η σκέψη αυτή είναι πιο επεξεργασμένη από τη σκέψη που απαιτείται για την

ομιλία, αφού τα παιδιά σχεδιάζουν, οργανώνουν, συνθέτουν και συνεχώς παίρνουν αποφάσεις που επηρεάζουν τη γραφή τους.

β) Οι δραστηριότητες γραφής διευκολύνουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της αναδυόμενης γραφής (Ritchey 2008, Mayer 2007).

γ) Η γραφή σχετίζεται και συνεισφέρει ουσιαστικά στην ανάγνωση (Share, Jorm, McLean & Matthews 1984, Ehri 1998, Lonigan, Burgess & Anthony 2000, Snow, Burns & Griffin 1998, Storch & Whitehurst 2002, Stuart 1995). Τα παιδιά μαθαίνουν πολλές έννοιες για τον γραπτό λόγο πριν από τη διδασκαλία μεμονωμένων δεξιοτήτων (π.χ. τα προφορικά μηνύματα μπορούν να γραφούν) (Clay 1977).

δ) Η γραφή αποτελεί μια δυναμική παράμετρο στην ανάπτυξη των παιδιών. Πώς μπορεί να αγνοηθεί το πρόσωπο του παιδιού που αντανακλά ευχαρίστηση, επιτυχία και συνοδεύεται από ενίσχυση της αυτοπεποίθησής του, όταν για πρώτη φορά γράφει το όνομά του; Επίσης, πώς μπορεί να υποτιμηθεί ο προφορικός λόγος που συνοδεύει τη ζωγραφιά και τη γραφή στην προσχολική ηλικία, πλούσιος σε πληροφορίες για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου των παιδιών και των συναισθημάτων του που δημιουργούνται από τα μηνύματα (Lamme & Denny 1981);

Επομένως, η κατάκτηση της γραφής συναρτάται άμεσα με την ανάπτυξη του παιδιού και τη σχολική του επιτυχία.

2.6.4 Πώς αξιολογείται η γραφή

Η συνύπαρξη των παραπάνω παραδοχών καθιστά έντονη την ανάγκη αξιολόγησης της γραφής, μιας ιδιαίτερα περίπλοκης διαδικασίας αλλά απαραίτητης για την εξυπηρέτηση του γενικότερου σκοπού της αξιολόγησης, την ανατροφοδότηση της διδασκαλίας.

Έτσι, η αξιολόγηση είναι δυνατόν να περιλαμβάνει γραπτά δείγματα των παιδιών και ανάλυση των στρατηγικών γραφής που χρησιμοποιούν (Teale 1988). Η αξιολόγηση μπορεί να συνοδεύεται και να συμπληρώνεται από εναλλακτικές μορφές, όπως παρατηρήσεις, καταγραφές, portfolios κ.λπ., που συνάδουν με αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές. Για παράδειγμα, μια συστηματική καταγραφή και κατηγοριοποίηση των γραπτών δειγμάτων των παιδιών προσφέρει σημαντικές πληροφορίες στον εκπαιδευτικό για το αναπτυξιακό επίπεδο γραφής, αφού βεβαίως ληφθούν υπόψη οι επιφυλάξεις που προαναφέρθηκαν, π.χ. το πλασματικό επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού ή του ολισθήματος της πορείας της γραφής του. Τα γραπτά δείγματα των παιδιών προσχολικής ηλικίας μπορούν να ταξινομηθούν σε επίπεδα.

Μια γνωστή ταξινόμια που αναπτύχθηκε από τη Sulzby και τους συνεργάτες της περιγράφεται στον παρακάτω πίνακα (Sulzby, Barnhart & Hieshima 1989, Στελλάκης 2004: 71).

<i>Τύποι αναδυόμενης γραφής</i> <i>Ταξινόμηση των γραπτών δειγμάτων των παιδιών</i>	
Αδυναμία γραπτής έκφρασης	Το παιδί αρκείται στη ζωγραφική, ακόμη και αν γράφει το όνομά του.
Γραμμική-κυκλική επαναλαμβανόμενη γραφή	Το παιδί γράφει με "σκαριφήματα". Είναι αδέξια γραφήματα (μουντζουρώματα), που παράγει στις πρώτες προσπάθειες γραφής, και συνειδητοποιεί ότι η γραφή είναι οριζόντια. Συνήθως είναι κλειστές καμπύλες ή ευθεία τμήματα.
Ψευδογράμματα	Μοιάζουν με γράμματα αλλά δεν είναι αποδεκτά γράμματα. Περιλαμβάνουν αριθμούς, γεωμετρικά σχήματα ή άλλα σχέδια.
Τυχαία αποδεκτά γράμματα (Αλυσίδες γραμμάτων)	Αποδεκτά γράμματα γραμμένα με τυχαίο τρόπο. Πολλά προέρχονται από το όνομα του παιδιού και συνήθως είναι κεφαλαία. Καλύπτουν όλη τη γραμμή ή χωρίζονται σε ομάδες των τριών έως οκτώ γραμμάτων. Έτσι τα παιδιά γράφουν ιστορίες που "διαβάζουν" στα άτομα του περιβάλλοντός τους. Στο επίπεδο αυτό το παιδί κατανοεί το νόημα της γραφής ως μετάδοση νοήματος
Φωνητική γραφή (Επινοημένη Γραφή)	Το παιδί γνωρίζει ότι τα γράμματα αντιστοιχούν σε συγκεκριμένους ήχους και προσπαθεί να τους γράψει.
Λογογραφική γραφή	Γνωρίζει κάποιες λέξεις, όπως το όνομά του, λογότυπους κ.λπ., και τις γράφει.
Συλλαβική γραφή	Στο επίπεδο αυτό γράμματα αντιπροσωπεύουν συλλαβές ή μικρότερα τμήματα της λέξης αναπαριστά τη συλλαβή της λέξης με ένα σύμβολο.
Αλφαβητική γραφή (Συμβατική γραφή)	Στο επίπεδο αυτό το παιδί γράφει στο πλαίσιο της συμβατικής ορθογραφικής γραφής

Σε ένα τέτοιο επιστημονικό και κοινωνικό κλίμα αποδοχής του αναδυόμενου γραμματισμού στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου, η έννοιά του, εκτός από την ανάγνωση και τη γραφή, περιλαμβάνει την επεξεργασία από τα παιδιά διαφορετικών μορφών του γραπτού λόγου (κειμένων) που εκφράζουν διαφορετικούς επικοινωνιακούς στόχους (Zecker 1996). Ειδικότερα, η εκμάθηση της γραφής περιλαμβάνει την εκμάθηση της δομής, της διάταξης και της οργάνωσης των κειμένων (Martin & Rothery 1986), την κατάκτηση ενός ρεπερτορίου από τύπους λόγου (Martin 1989) και την ανάπτυξη σημασιολογικής (pragmatic) γνώσης για το πώς διαμορφώνεται η γλώσσα στις εκάστοτε ανάγκες και σε διαφορετικά πλαίσια (Halliday 1975, Halliday & Hasan 1989). Δεδομένου ότι αυτά αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της γραφής, είναι ξεκάθαρο ότι απαιτείται η επέκταση του ορισμού της με τη συμπερίληψη των

μορφών της γραπτής γλώσσας και την ανάδειξη της έννοιας του κειμένου στην προσχολική πρακτική.

2.6.5 Κείμενο και Κειμενικά είδη

Η έννοια *κείμενο* έχει αποτελέσει τα τελευταία χρόνια αντικείμενο εκτεταμένου προβληματισμού. Σήμερα η λέξη *κείμενο* εμφανίζει πολυσημία, όπως πολύσημα είναι και τα κείμενα.

Ως "*κείμενο*" (*text*) ορίζεται το σύνολο των φράσεων που απαρτίζουν ένα ολοκληρωμένο νόημα και συνιστούν ένα κοινωνικά οριοθετημένο μήνυμα (Kress 1989). Για τον Halliday (1973:107) το κείμενο αναφέρεται σε "*ένα εσωτερικά συνεπές σώμα γραπτού ή προφορικού λόγου το οποίο είναι κατανοητό χωρίς αναφορά εκτός αυτού. Είναι ενότητα σημασίας (semantic) και αποδομείται σε προτάσεις γραπτές ή προφορικές, έχει νόημα από μόνο του και σχέση με το περικείμενο που αποτελεί κομμάτι του*".

Κάθε κείμενο διαμορφώνεται από τη μορφή του λόγου στην οποία εντάσσεται, από τις κοινωνικές περιστάσεις επικοινωνίας στις οποίες εγγράφεται και από τις έννοιες που αναπτύσσονται από τους μετέχοντες στις περιστάσεις αυτές. Υπάρχουν διαφορετικού τύπου "*κείμενα*", λογοτεχνικά, πολιτικά, διαφημιστικά, κείμενα επιστολών ή εφημερίδων κ.λπ. (Δενδρινού 2001).

Ο επιστημονικός προβληματισμός σχετικά με το "*κείμενο*" οδήγησε στη συγκρότηση θεωρητικών απόψεων για διαφορετικά "*κειμενικά είδη*" (*genre*) (Δενδρινού 2001). Η μετάφραση του διεθνούς όρου *genre* επιτελείται από μια σειρά όρων όπως: *γένος λόγου, είδος λόγου, κειμενικό είδος και κειμενικός τύπος* και αναφέρεται στα κείμενα που το καθένα εμπίπτει σε συγκεκριμένες κατηγορίες.

Η διάκριση των διαφορετικών μορφών λόγου, μολονότι δεν είναι νέα, είναι αναγκαία. Έχει αφετηρία την ελληνοκλασική περίοδο, όταν τέθηκε το θέμα του προσδιορισμού και της ταξινόμησης της λογοτεχνικής γραμματείας σε επιμέρους λογοτεχνικά είδη με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά περιεχομένου, ύφους και λειτουργίας. Συνεχίστηκε μέσω της ελληνιστικής και λατινικής γραμματείας και φθάνει μέχρι τις μέρες μας (Ματσαγγούρας 2007, κεφ. 2). Οι επιστημονικοί κλάδοι που αρχικά ασχολήθηκαν με την ταξινόμηση των ειδών λόγου ήταν η ρητορική και η θεωρία της λογοτεχνίας. Οι προσπάθειες των δύο επιστημών επικεντρωνόταν στην περιγραφική ερμηνεία και ταξινόμηση των γλωσσικών χαρακτηριστικών και λειτουργιών των κειμενικών ειδών. Από τον 20^ο αιώνα και μετά οι διάφορες επιστήμες όπως η

Λαογραφία, η Ανθρωπολογία και η Γλωσσολογία με προεξέχοντες τους κλάδους της Κοινωνιογλωσσολογίας (Bernstein, Labov), της Κειμενογλωσσολογίας και της Ανάλυσης Λόγου (Swales 1990, Κουτσουλέλου-Μίχου 1997, 2002, Γεωργακοπούλου & Γούτσος 1999: 63-70), εμπλέκονται στη διάκριση των ειδών λόγου.

Συστηματική χρήση του όρου όμως γίνεται στη γλωσσολογία από τον κλάδο της Ανάλυσης Λόγου (Discourse Analysis) και της Κειμενογλωσσολογίας (Text Linguistics). Στον κλάδο της Ανάλυσης Λόγου χρησιμοποιείται ο όρος *genre*, για να δηλωθούν οι ποικίλες μορφές καθημερινής προφορικής επικοινωνίας, όπως για παράδειγμα η επικοινωνία μεταξύ του συνδρομητή του ΟΤΕ και της υπηρεσίας "πληροφοριών" του τηλεφωνικού καταλόγου. Επίσης, δηλώνονται και οι μορφές της γραπτής επικοινωνίας οι οποίες αναπτύσσονται σε διαφορετικά πλαίσια και δημιουργούνται από διαφορετικές ανάγκες. Από την Κειμενογλωσσολογία ο όρος *genre* χρησιμοποιείται, για να δηλώσει διαδικασίες επικοινωνίας και κειμενικά προϊόντα και μελετώνται κυρίως οι γραπτές αναφορές (Ματσαγούρας 2007:72).

Τα κειμενικά είδη, *μια συμπεριληπτική έννοια που περιέχει παραμέτρους κατηγοριοποίησης κειμενικών τύπων και επαλήθευσης των ομαδοποιήσεων* (Κουτσουλέλου-Μίχου 2002:16), αναφέρονται σε ευρείες κατηγορίες κειμένων. Είναι κατηγορίες που παράγονται μέσα από την αλληλεπίδραση των κειμένων και των αναγνωστικών συνηθειών των μελών μιας αναγνωστικής κοινότητας και των κανόνων που διέπουν και περιορίζουν τα μηνύματα που δέχεται ο αναγνώστης και κατασκευάζουν το νόημα στα κείμενα (Χατζησαββίδης 2002β).

Πρωταρχικό στοιχείο που προσδιορίζει ένα κειμενικό είδος είναι ο επικοινωνιακός και κοινωνικός στόχος. Ο στόχος διαμορφώνει και διαμορφώνεται από συγκεκριμένο θεματικό περιεχόμενο, από τα χαρακτηριστικά δομής και ύφους (πβ. Bakhtin 1986, Μητσικοπούλου 2006). Έτσι, τα κειμενικά είδη προσδιορίζονται με βάση τα *περικειμενικά* (contextual), τα *ενδοκειμενικά* κριτήρια και τις *συμβάσεις* βάσει των οποίων συγκροτείται το κείμενο. Τα περικειμενικά χαρακτηριστικά αναφέρονται στη χρήση, στο σκοπό, στους αποδέκτες του κειμένου, σε στοιχεία επικοινωνιακής και ιστορικο-πολιτιστικής χροιάς. Επίσης *προσδιορίζουν τα ενδοκειμενικά χαρακτηριστικά, όπως τα οργανωτικά, λεξικο-γραμματικά και τα υφολογικά χαρακτηριστικά* (Κουτσουλέλου-Μίχου 2002:15). Τα ενδοκειμενικά χαρακτηριστικά διαφοροποιούνται από είδος σε είδος. Για να λειτουργήσει κανείς επικοινωνιακά στις όποιες περιστάσεις επικοινωνίας, δεν αρκεί να γνωρίζει τους κανόνες γραμματικής, να έχει πλούσιο λεξιλόγιο και ικανότητες γραφής και

ανάγνωσης. Πρέπει να γνωρίζει τους κανόνες και τις συμβάσεις σύνταξης διαφορετικών κειμενικών ειδών, τα οποία είναι συνυφασμένα με την πολιτισμική διάσταση της γλώσσας, ώστε να έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει στα κοινωνικά δρώμενα. Για να μπορεί κανείς να παραγάγει ένα κείμενο, να ετοιμάσει ένα άρθρο, να κάνει μια συνέντευξη, μια διαφήμιση, μια επιστολή, ένα κήρυγμα, μια συνταγή μαγειρικής κλπ., πρέπει να γνωρίζει πώς δομούνται τα κειμενικά αυτά είδη και ποιους κανόνες τα διέπουν. Επομένως, η αντίληψη του κειμενικού είδους, η οποία αναπτύχθηκε σημαντικά στο πλαίσιο της συστημικής λειτουργικής γλωσσολογίας, είναι μια κοινωνική διαδικασία πολιτισμικά και ιδεολογικά προσδιορισμένη. Τα κειμενικά είδη περιέχουν μορφές και έννοιες οι οποίες απορρέουν και εγγράφουν τις λειτουργίες, τους σκοπούς και τα νοήματα κοινωνικών περιστάσεων σε μια δεδομένη ιστορική στιγμή.

2.6.5.1 Κειμενικά είδη & Εκπαίδευση

Η εκπαίδευση με βάση τα κειμενικά είδη στοχεύει στη γλωσσική ενδυνάμωση των παιδιών για ακαδημαϊκή και κοινωνική επιτυχία. Η άρρηκτη σχέση γλώσσας και γραπτού λόγου οδήγησε στην πρόταση η διδασκαλία της γλώσσας να διατρέχει όλο τον κορμό του αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων, (*teaching writing across the curriculum*) (Cope & Kalatzis 1993) με κειμενικά είδη που διαφέρουν ανάλογα με το γνωσιακό αντικείμενο διδασκαλίας. Η εκπαίδευση αυτού του τύπου θεωρείται ως μέσο ενδυνάμωσης των μαθητών με γλωσσολογικούς "πόρους" με στόχο όχι μόνο τη μελλοντική σχολική επιτυχία αλλά και την κοινωνική τους επιτυχία. Υιοθετώντας την άποψη ότι η διδασκαλία των κειμενικών ειδών αποτελεί ζήτημα κοινωνικής δικαιοσύνης, οι εμπνευστές της "*εκπαιδευτικής των κειμενικών ειδών*" (genre-based education) ισχυρίζονται ότι όσο ο μαθητικός πληθυσμός δεν εξοικειώνεται με τις κοινωνικές χρήσεις της γλώσσας θα υπάρχει σημαντικό πρόβλημα κοινωνικής δικαιοσύνης. Ο παραπάνω ισχυρισμός απορρέει από τη διαπίστωση ότι ορισμένα κειμενικά είδη παρέχουν στους χρήστες τους τη δυνατότητα πρόσβασης σε συγκεκριμένους χώρους κοινωνικής επιρροής και εξουσίας (Ματσαγούρας 2007).

Αρκετοί επιστήμονες (π.χ. Cope & Kalantzis 1993, Martin 1989, Rothery 1996, Threadgold 1989) έχουν συνεργαστεί με εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αυστραλία για την κατάρτιση εκπαιδευτικών προγραμμάτων όπου τα κειμενικά είδη αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του προγράμματος σπουδών στο σχολείο. Στην προσπάθειά τους να παρέχουν σε όλους

τους μαθητές ίσες δυνατότητες εκμάθησης των τεχνικών και των κανόνων που διέπουν διαφορετικά κειμενικά είδη, οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν τέτοιου τύπου προγράμματα σε ερευνητική βάση ανέπτυξαν μια συγκεκριμένη προσέγγιση διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, η οποία στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκε και για τη γλωσσική αγωγή νεοεισερχόμενων μεταναστών στη γλώσσα του τόπου που εγκαταστάθηκαν.

Στόχος της προσέγγισης αυτής είναι να μεταφερθούν οι γνώσεις επιτυχημένης ανάγνωσης και γραφής κειμένων από το σχολείο στην εργασία, αλλά και σε διάφορες άλλες κοινωνικές δραστηριότητες. Η διαδικασία *"από τη διδασκαλία στη μάθηση"* συντελείται σε τέσσερα στάδια (Rothery 1996): Πρώτα είναι το στάδιο της παρουσίασης του *"μοντέλου"*, κατά το οποίο ο εκπαιδευτικός εξηγεί ποια είναι τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός κειμενικού είδους, των υποκατηγοριών του, των λειτουργιών που αυτά τα χαρακτηριστικά στοιχεία επιτελούν, των τρόπων οργάνωσης των πληροφοριών και της δόμησής του. Εξηγεί επίσης το είδος των λεξικογραμματικών επιλογών που συνηθίζεται στο συγκεκριμένο κειμενικό είδος. Δεύτερο είναι το στάδιο της *"από κοινού σύνθεσης"*, όπου ο εκπαιδευτικός βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν το δικό τους κείμενο βάσει των αρχών που διέπουν το συγκεκριμένο κειμενικό είδος. Το τρίτο είναι το στάδιο της *"αυτόνομης σύνθεσης"*, όπου οι μαθητές επιχειρούν τη δική τους, ανεξάρτητη συγγραφή κειμένου, ενώ κατά το τέταρτο και τελευταίο στάδιο επιδιώκεται η *ανάπτυξη γνώσεων σχετικά με τις κοινωνικές συνθήκες παραγωγής του κειμενικού είδους που αποτελεί το αντικείμενο διδασκαλίας*. Βεβαίως, αυτό δεν σημαίνει —τονίζουν οι εμπνευστές της εκπαιδευτικής προσέγγισης των κειμενικών ειδών— πως η γλωσσική αγωγή πρέπει να εστιάζει στη στεία αναπαραγωγή της προκαθορισμένης μορφής και δομής του κειμενικού είδους. Αντιθέτως, το κειμενικό είδος θα πρέπει να προσεγγίζεται ως μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κατηγορία, η οποία είναι σε απόλυτη συνάρτηση με τους επίσης συνεχώς μεταβαλλόμενους κοινωνικούς παράγοντες.

Η προβληματική και η συζήτηση που αναπτύχθηκε για την έννοια του γραμματισμού και των κειμενικών ειδών δημιούργησε το πλαίσιο αρχών της *παιδαγωγικής του γραμματισμού* (literacy education). Σύμφωνα με αυτήν, τα κείμενα προς διδασκαλία θα πρέπει να είναι κείμενα που έχουν σχέση με τη ζωή των παιδιών και έχουν ενδιαφέρον και νόημα για τους μαθητές (Χατζησαββίδης 2002β). Η δε γλωσσική διδασκαλία πρέπει να εμφορείται από την παιδαγωγική του γραμματισμού, ώστε η γλώσσα να μη θεωρείται και μαθαίνεται ως ένα στατικό προϊόν που

συγκροτείται από γραμματικοσυντακτικούς κανόνες, αλλά ως ένα δυναμικό σημειωτικό σύστημα, που η αποτελεσματική χρήση του προϋποθέτει προσαρμογή σε περιστάσεις επικοινωνίας (Baynham 2002, Χατζησαββίδης 2002β, Hasan 2006).

Σ' αυτή τη λογική, η διδακτική της γλώσσας επικεντρώνεται στη διαδικασία παραγωγής λόγου και στο τελικό προϊόν και πραγματώνεται με τη σταδιακή συγγραφή κειμένου. Επηρεάζει και τη γλωσσική μάθηση αυτή καθαυτή και την εξελικτική οικοδόμηση και συστηματοποίηση της γνώσης γενικά και του γραπτού λόγου ειδικότερα, με τη δυναμική δράση του ίδιου του διδασκόμενου (Ιορδανίδου 2007).

Καθώς η γλωσσική διδασκαλία επιδιώκει να διαπραγματευτεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ποικιλία τύπων κειμένου όπου διαγράφεται η συστηματική σχέση μεταξύ κειμένου, γλωσσικού συστήματος και κοινωνικής περιστασης, προέκυψε η ανάγκη προσδιορισμού αυτών των διακριτών συμβάσεων. Οι Knapp & Watkins (1994) κατηγοριοποίησαν τις διαδικασίες και τα αντίστοιχα προϊόντα *αφηγούμαι-αφήγηση, εκθέτω-έκθεση, περιγράφω-περιγραφή, εξηγώ-εξήγηση, καθοδηγώ-καθοδήγηση, επιχειρηματολογώ-επιχειρηματολογία* και σε γενικότερο πλαίσιο τα κειμενικά είδη σε *αφηγηματικά, περιγραφικά, επιχειρηματολογικά, και διαδικαστικά* (Κωστούλη 2001). Μια άλλη κλασική ταξινόμια των κειμενικών ειδών είναι τα: α) *αφηγηματικά*(*narrative*), β) *περιγραφικά* (*descriptive*), γ) *εκθετικά* (*expository*) και δ) *επιχειρηματολογικά* (*argumentative*) (Steen 1999, Lee 2001). Αποδεκτή επίσης κατηγοριοποίηση των τύπων κειμένων βάσει των οποίων διαρθρώνεται η επικοινωνία είναι: *αφηγηματικά, περιγραφικά, πραγματολογικά, επιχειρηματολογικά και κείμενα ιδιωτικής επικοινωνίας* (Ματσαγγούρας 2001).

Επομένως η διδασκαλία των κειμενικών ειδών και η επεξεργασία τους με κριτικό τρόπο καλλιεργεί τη γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα και συντελεί στην επιζητούμενη αλληλεπίδραση του σχολείου με τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο (Κωστούλη 2001).

2.6.5.2.Κειμενικά είδη & προσχολική εκπαίδευση

Για την προσχολική εκπαίδευση η διδασκαλία των κειμενικών ειδών αποτελεί ένα ζήτημα ασαφές. Παρότι τα παιδιά προσεγγίζουν σε προφορικό και γραπτό τύπο αφηγηματικά, περιγραφικά κ.λπ. κειμενικά είδη, τις περισσότερες φορές οι δραστηριότητες στερούνται στόχευσης και υπολείπονται σε οργάνωση. Κατακτούν όμως μια πρώτη γνώση, ότι η γραφή χρησιμοποιείται για διαφορετικούς σκοπούς και

ότι αναγνωρίζουν διαφορετικά είδη λόγου (genres) (Bissex 1980, Harste, Burke & Woodward 1983, Harste, Burke & Woodward 1984). Μόνο όμως πολύ μικρό ποσοστό των μαθητών παρουσιάζει επάρκεια στην παραγωγή ειδών λόγου (Bartlett 2003). Ένα ακόμη ζήτημα έχει να κάνει με την επιλογή των κειμένων. Οι αποφάσεις για την επιλογή των κειμένων πρέπει να βασίζονται στη γνώση του *τι μαθαίνουν τα παιδιά, πώς το μαθαίνουν και ποια τα χαρακτηριστικά των κειμένων που υποστηρίζουν αυτή τη διαδικασία* (Hiebert 1997).

Μια ταξινόμια των κειμενικών ειδών για το νηπιαγωγείο αναπτύχθηκε από τους Curto, et al. (1998). Σ' αυτήν αναφέρονται τα *απαριθμητικά κείμενα* (λίστες, πίνακες κ.λπ.), τα *ενημερωτικά κείμενα* (ημερολόγιο τάξης, εφημερίδες περιοδικά κλπ), τα *κείμενα παρουσίασης* (καταγραφή παρατηρήσεων καιρού φυτών κ.λπ.), τα *λογοτεχνικά κείμενα* (παραμύθια, ποιήματα, αινίγματα, γλωσσοδέτες κ.λπ.) και τα *κείμενα με οδηγίες χρήσης* (οδηγίες για καθημερινές εργασίες, κανονισμοί κ.λπ.). Όλα τα παραπάνω κείμενα έχουν ορισμένα και συγκεκριμένα δομικά ή γλωσσικά χαρακτηριστικά. Επίσης, κάθε κείμενο διαβάζεται και γράφεται διαφορετικά και απαιτεί ξεχωριστές στρατηγικές ανάγνωσης και γραφής και προσέγγιση ανάλογη της μορφής και της λειτουργίας του εντύπου.

Το κειμενικό είδος που έχει μελετηθεί σε μεγαλύτερο βάθος είναι η αφήγηση. Πολύ λιγότερα είναι γνωστά για την αναδυόμενη γνώση των άλλων κειμένων (Zecker 1996). Ειδικότερα, έχει ερευνηθεί πώς η γνώση των αφηγήσεων καλλιεργείται ανάμεσα στους πρώιμους γραφείς, ακόμη και όταν από την προοπτική του ενήλικα δεν είναι συμβατικής μορφής (Sulzby 1985, Dyson 1983). Τα παιδιά παράγουν διαφοροποιημένα κείμενα ως προς το θέμα και τους σκοπούς και ακολουθούν μια ξεκάθαρη αναπτυξιακή πρόοδο που αφορά στις ικανότητές τους να χρησιμοποιούν συμβατικές αφηγηματικές δομές. Οι πρώιμοι γραφείς δείχνουν με τον καιρό να οργανώνουν καλύτερα και να φιλτράρουν τις αφηγήσεις τους, οι οποίες γίνονται πιο σύνθετες και ολοκληρωμένες. Χρησιμοποιούν τυπικές αρχές και τέλους ιστορίας. Το θέμα, το κλίμα, το δίδαγμα και οι στόχοι ορίζονται ευκρινέστερα και οι συνδέσεις μεταξύ των επεισοδίων των αφηγήσεων γίνονται πιο εκλεπτυσμένες (Applebe 1978, Peterson & McCabe 1983). Οι αναδυόμενοι αναγνώστες και γραφείς έχουν την ικανότητα να μάθουν να διαβάζουν και γράφουν κείμενα εκτός από ιστορίες, όπως πληροφοριακά, και πιθανώς τα προτιμούν περισσότερο (Pappas 1993).

Η συνεισφορά του αναδυόμενου γραμματισμού, της κοινωνικής δομητικής προοπτικής και της γνωστικής ψυχολογίας στην προσέγγιση των κειμένων είναι

σημαντική, γιατί δίνει έμφαση στις γλωσσολογικές και κοινωνικές διαδικασίες, που είχαν αγνοηθεί προηγουμένως, καθώς και στις νοητικές διεργασίες. Η προοπτική του αναδυόμενου γραμματισμού αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα των γλωσσολογικών αντιλήψεων που τα παιδιά φέρνουν κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης (Brown 1973), αναγνωρίζεται ο ρόλος της γραφής στην αναγνωστική πρόσληψη και ο σημαντικός ρόλος των αυθεντικών λειτουργιών σε συγκεκριμένο τύπο (Dyson 1993). Η κοινωνικο-δομητική προοπτική υποστηρίζει τη σπουδαιότητα του διαλόγου δασκάλου-μαθητή στην καλλιέργεια της ανάγνωσης και της γραφής κειμένων (Vygotsky 1986). Και οι δύο προοπτικές, του αναδυόμενου γραμματισμού και της κοινωνικοδομητικής, εμπλέκουν τα κείμενα στη μάθηση του αναδυόμενου γραμματισμού και επισημαίνουν τη σπουδαιότητά τους, αλλά δυστυχώς δεν παρέχουν οδηγίες που να ορίζουν ποια κείμενα είναι ευεργετικά για τα παιδιά (Hiebert 1997). Η προοπτική της γνωστικής ψυχολογίας είναι επίσης πολύ σημαντική, γιατί δίνει έμφαση στη νοητική διαδικασία με σεβασμό την πρόιμη ανάγνωση. Η συνεισφορά της γνωστικής ψυχολογίας συνίσταται στον καθορισμό των κατάλληλων προς διδασκαλία κειμένων για πρόιμη ανάγνωση, με τον περιορισμό ότι τα κείμενα θα χρησιμοποιούνται σε αυθεντικές και με νόημα δραστηριότητες, εμπλέκοντας το διάλογο μεταξύ των δασκάλων και των μαθητών, όπως υποδεικνύεται από την προοπτική του αναδυόμενου γραμματισμού και της κοινωνικοδομητικής προσέγγισης.

Ο γραπτός λόγος συνδέεται εξ αρχής με τη θεμελιώδη λειτουργία του, την επικοινωνία, και τα κείμενα αποτελούν τη βασική μονάδα επικοινωνίας. Τα παιδιά μπορούν να μάθουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου που χρησιμοποιείται σε διάφορες καταστάσεις, με διάφορους σκοπούς και διαδικασίες που οδηγούν στην κατανόηση και την παραγωγή κειμένων (Curto et al. 1998, Ζωγράφου-Τσαντάκη & Καμαρούδης 2006). Επομένως, η γραφή και η ανάγνωση κειμένων είναι δυνατή και πριν τη γνώση του αλφαβητικού συστήματος.

Αναμφισβήτητα, σε ένα τέτοιο κλίμα πυρήνας της καλλιέργειας της γλώσσας θεωρείται ένα μικρό αλλά πολύ σημαντικό κείμενο, το κύριο όνομα των παιδιών, που με βάση την ταξινόμια των Curto et al. (1998) εντάσσεται στα απαριθμητικά κείμενα.

2.6.5.2.1 Κύριο όνομα

Το πρώτο και θεμελιώδες κείμενο το οποίο συμβάλλει στην ανάπτυξη της γραφής και της ανάγνωσης είναι το κύριο όνομα του παιδιού (Clay 1975, Ferreiro &

Teberosky 1982). Η αντίληψη αυτή, που κυριαρχεί σε όλες τις κουλτούρες και σε όλα τα κοινωνικο-οικονομικά επίπεδα (Levin, Both-DeVries, Aram & Bus 2005), δε θεωρείται εντελώς μη αναμενόμενη, καθώς οι περισσότεροι γονείς των παιδιών προσχολικής ηλικίας τα μαθαίνουν να γράφουν το όνομά τους (Hood, Conlon & Andrews 2008).

Το όνομα αποτελεί ένα μικρό, σταθερό, αυθεντικό και αυτόνομο κείμενο, το οποίο αποτελεί σημείο αναφοράς για κάθε παιδί (πβ. Treiman, Weatherston & Berch 1994, Treiman & Broderick 1998). Τα παιδιά αντιλαμβάνονται το όνομά τους από την ηλικία των 2 ετών, όταν ακόμη η σκέψη και η γλώσσα αναπτύσσονται μαζί (Vygotsky 1986), και κατανοούν ότι οι άνθρωποι έχουν τα δικά τους ονόματα (Haney 2002).

Το κύριο όνομα έχει ειδική θέση στη διαδικασία της μάθησης και ειδική θέση στη σχολική αίθουσα (Teberosky 1997:84).

Πρώτον, είναι ενδεικτικό της ιδιαιτερότητας και της αυτογνωσίας των παιδιών (Drouin & Harmon 2009). Η παραδοχή αυτή γίνεται κατανοητή, αν συσχετιστεί με το γεγονός ότι στα παιδιά αρέσει να ασχολούνται με το όνομά τους, μια λέξη που τα συνοδεύει σχεδόν από τη γέννησή τους και προσδιορίζει την ταυτότητά τους (Delhaxhe et al. 1998, Pascussi 2001).

Δεύτερον, το όνομα είναι σημαντικό, επειδή αποδεικνύει κατοχή (Sulzby, Teale & Kamberelis 1989, Drouin & Harmon 2009). Για παράδειγμα, τα παιδιά κατανοούν ότι ξεχωρίζουν στο περιβάλλον τους και ότι τους ανήκουν αντικείμενα, συμπεριφορές σκέψεις κ.λπ. (Drouin & Harmon 2009).

Τρίτον, το όνομα από συμβολική άποψη έχει ιδιαίτερο νόημα για τα παιδιά, επειδή τους προσφέρει τις πρώτες ευκαιρίες να συνδέσουν τον προφορικό με το γραπτό λόγο (Villaume & Wilson 1989). Πράγματι, τα ονόματα των παιδιών θεωρούνται από τις πρωιμότερες γέφυρες του προφορικού και του γραπτού λόγου και αργότερα της γραπτής γλώσσας και της σκέψης (Vygotsky 1986). Το πλεονέκτημα του "*δικού τους ονόματος*" ενισχύει την πρώιμη γνώση γραμμάτων, αφού μαθαίνουν τα γράμματα του ονόματός τους πολύ νωρίτερα από τα άλλα γράμματα (Justice, Pence, Bowles & Wiggins 2006). Αξίζει να αναφερθεί ότι κάποιες φορές, όταν τα παιδιά γράφουν το όνομά τους, δε σκέφτονται μεμονωμένα τα γράμματα και τους ήχους τους αλλά μάλλον αντιμετωπίζουν το όνομά τους λογογραφικά. Η αντίληψη αυτή είναι συμβατή με το αναπτυξιακό στάδιο της γραφής των παιδιών προσχολικής

ηλικίας, που ταυτίζεται με την προ-αλφαβητική ή λογογραφική φάση και που προηγείται της κατανόησης αντιστοιχίας γράμματος-ήχου (Ehri 2002). Σε αυτή τη φάση, όπως αναφέρθηκε στην ενότητα της έννοιας της λέξης (βλ. 2.5.1), τα παιδιά συνήθως χρησιμοποιούν περικειμενικά στοιχεία, σύμβολα κ.λπ.

Τέλος, το όνομα συνδέεται με το αίσθημα της προσωπικής επιτυχίας, αφού τα περισσότερα παιδιά μπορούν να γράψουν το όνομά τους ολόκληρο ή το μεγαλύτερο τμήμα αυτού σε συμβατική μορφή (Teberosky 1997, Levin, Both-DeVries, Aram & Bus 2005). Υποστηρίζεται ότι τα παιδιά σε ποσοστό που αγγίζει το 75% μπορούν να γράψουν το όνομά τους συμβατικά στο τέλος της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο (Ferreiro & Teberosky 1982, Yaden & Tardibueno 2004). Επίσης, παιδιά ηλικίας από 2 έως 5 ετών γράφουν το όνομά τους περισσότερο συμβατικά απ' ό,τι γράφουν άλλες λέξεις (Levin, Both-DeVries, Aram & Bus 2005). Έτσι, η γραφή του ονόματος αποτελεί ένα πρώτο σημαντικό βήμα στην ανάπτυξη του γραμματισμού (Clay 1975, Ferreiro & Teberosky 1982, Bloodgood 1999) και ένα "*κοινωνικό επίτευγμα*" στον εγγράμματο κόσμο (Bloodgood 1999: 342).

Εκτός από τη θεωρητική τεκμηρίωση της σπουδαιότητας της γραφής του ονόματος, η συστηματική ενασχόληση του παιδιού με το όνομά του αποτελεί ένα ιδανικό πεδίο καλλιέργειας της αλφαβητικής γνώσης και εκμάθησης της αλφαβητικής αρχής (για παράδειγμα, η κατανόηση ότι συγκεκριμένα γραφήματα αντιστοιχούν σε συγκεκριμένους ήχους) (Adams 1990). Τα γράμματα του ονόματός του προτιμά και μαθαίνει πρώτα κάθε παιδί (Villaume & Wilson 1989, Treiman & Broderick 1998), (το φαινόμενο *ονόματος-γράμματος*) (name-letter effect) (Hoorens et al.1990), κατακτά φωνολογικές δεξιότητες (Treiman, Kessler, & Bourassa 2001), και τη γραφοφωνημική αντιστοιχία και, τέλος, κατανοεί τις λειτουργίες και τις συμβάσεις του γραπτού λόγου (Τάφα 2001, Teberosky 1998, Curto, Morillo & Teixido 1998, Γιαννικοπούλου 2002).

Η Bloodgood (1999) στην έρευνά της με παιδιά προσχολικής ηλικίας ανέδειξε ότι η γραφή του ονόματος σχετίζεται με τη δεξιότητα γραφής των γραμμάτων και αναγνώρισης λέξεων και την αντίληψη του γραπτού λόγου. Παρεμφερή είναι τα αποτελέσματα του Welsch και των συνεργατών του (2003), που μελέτησαν τη σχέση γραφής του ονόματος και δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού. Αναφέρουν ότι η ικανότητα γραφής του ονόματος παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετίζεται κυρίως με την αντίληψη του γραπτού λόγου και λιγότερο με τη φωνολογική επίγνωση. Οι Blair

και Savage (2006) αναφέρουν ότι η φωνολογική επίγνωση (αντίληψη αρχικού και τελικού φωνήματος και ομοιοκαταληξία) σχετίζεται περισσότερο με τη γραφή του ονόματος απ' ό,τι η γνώση της αντιστοιχίας γράμματος-ήχου. Οι Treiman & Broderic (1998), επίσης, από τα ευρήματά τους αναφέρουν ότι προαναγνώστες γνώριζαν τα αρχικά γράμματα των ονομάτων τους των άλλων συμμαθητών τους, τα οποία και μπορούσαν να γράφουν καλύτερα. Αντίθετα, δεν γνώριζαν τους ήχους των αρχικών γραμμάτων που δεν εμφανιζόταν στα ονόματά τους αποδεικνύοντας έτσι ότι οι ήχοι δεν μαθαίνονται έμμεσα και ανεπίσημα και μόνο με την εκμάθηση του ονόματος.

Όπως αναδείχθηκε, θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα συσχετίζουν τη γραφή του ονόματος με δεξιότητες γραμματισμού. Γεγονός είναι ότι τα παιδιά πρέπει να *διδάσκονται* με παιχνίδια τα ονόματα τους και τα ονόματα των φίλων και συμμαθητών τους (Adams 1991, Share & Stanovich 1995). Βαθμιαία πρέπει να *διδάσκονται* συλλαβική κατάτμηση, ονόματα γραμμάτων και αντιστοίχιση γραμμάτων-ήχων. Το απόθεμα γνώσης των γραμμάτων που προέρχεται από τα ονόματα των παιδιών, τα ονόματα των φίλων τους και ηρώων παραμυθιών μπορεί να συνδυαστεί για τη γραφή νέων λέξεων. Με τη γραφή νέων λέξεων ο ενήλικας μεταφράζει σε συμβατικό συλλαβισμό επεκτείνοντας το απόθεμα των γραμμάτων των παιδιών (Trushell 1998). Ωστόσο, η γραφή δε σημαίνει ότι αυτόματα εμπεριέχει κατανόηση της αλφαβητικής αρχής, δηλαδή ότι τα γράμματα της γραπτής γλώσσας αντιστοιχούν σε ήχους στην ομιλούμενη γλώσσα. Ένα ακόμη σημαντικό ερευνητικό εύρημα αναφέρει ότι τα παιδιά επιλέγουν τα γράμματα των ονομάτων τους, όταν συνθέτουν κείμενα ή γράφουν λέξεις (Aram & Levin 2001, Bloodgood 1999, Treiman, Kessler & Bourassa 2001). Για παράδειγμα, η Bloodgood συμπεραίνει ότι το 41% των γραμμάτων από 30 νήπια γραμμένα σε 349 κείμενα ήταν γράμματα των ονομάτων τους. Πιθανώς τα νήπια αντιλαμβάνονται ότι τα γράμματα αυτά έχουν σημασία και νόημα (Sulzby, Barnhart & Hieshima 1989) ή ότι οι ήχοι των γραμμάτων του ονόματός τους αναγνωρίζονται στις προφορικές λέξεις πριν από τους άλλους ήχους, επειδή τα παιδιά συχνά εξασκούνται από τους ενήλικες (π.χ. *να το γράμμα σου Πόπως Πέτρος*).

Επομένως, η γραφή των ονομάτων των παιδιών προσφέρει μια καλή ευκαιρία για την κατάκτηση της αλφαβητικής γνώσης και αποτελεί έναν αξιόπιστο και ασφαλή δείκτη της μετέπειτα αναγνωστικής ικανότητας (Share, Jorm, McLean & Matthews 1984, Yang & Noel 2006). *"Όταν το παιδί μαθαίνει να γράφει το όνομά του, είναι παράδειγμα αναδυόμενης γραφής που αποδεικνύει ότι το παιδί γνωρίζει ότι ο γραπτός*

λόγος έχει μήνυμα χωρίς ακόμη να γνωρίζει να γράφει" (Whitehurst, & Lonigan 2001:17). Επίσης, τα ονόματα των παιδιών, το πρώτο και όχι το πρώιμο βήμα προς τις δεξιότητες του αναδυόμενου γραμματισμού (πβ. Clay 1975), είναι κυρίαρχο στο νηπιαγωγείο και αφετηρία στη μαθησιακή διαδικασία της ανάγνωσης και της γραφής.

Οι πρακτικές συνέπειες που έχει το μικρό αυτό κείμενο οδηγούν σε ένα περιβάλλον όπου το όνομα του παιδιού και τα ονόματα των συμμαθητών του αποτελούν τη βάση της ανάπτυξης της γραφής και της ανάγνωσης. Τα ονόματα των παιδιών τυπωμένα σε καρτέλες χωρίς άλλα στοιχεία στο περικείμενο, έτσι ώστε να προσέχουν τα γράμματα, διαμορφώνουν ευκαιρίες όπου τα παιδιά παρακινούνται να διαβάσουν και να γράψουν τα ονόματά τους καθώς και τα ονόματα των φίλων τους. Η αντιμετώπιση του ονόματος ως ένα σημαντικό κείμενο στη μαθησιακή διαδικασία του νηπιαγωγείου δε σημαίνει, βέβαια, ότι δεν πρέπει τα παιδιά να επεξεργάζονται τα άλλα κειμενικά είδη (ενημερωτικά, λογοτεχνικά, κείμενα παρουσίασης, κείμενα με οδηγίες κ.λπ.).

Συμπερασματικά, η ανασκόπηση και η σύνθεση του αναδυόμενου γραμματισμού προσδιόρισε τομείς και δεξιότητες που αλληλοσχετίζονται, αλλοιοεξαρτώνται και αποτελούν ισχυρούς και αξιόπιστους προβλεπτικούς δείκτες της επιτυχούς ανάγνωσης (National Institute for Literacy 2008). Για την καλύτερη παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου αυτής της μελέτης επιλέξαμε οι δεξιότητες να οργανωθούν σε δύο αλληλοσχετιζόμενους τομείς (δεξιότητες σχετιζόμενες με τον προφορικό λόγο και δεξιότητες γραπτού λόγου), που όμως δεν αποτελούν δύο παράλληλα, παρόμοια συστήματα, αλλά ένα σύστημα, το οποίο είναι εγγενές και κατακτάται με τρόπο φυσικό και αβίαστο.

3 ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ: ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Η παρούσα μελέτη κινείται σε ένα κοινωνικογνωστικό πλαίσιο που δεν αντιμετωπίζει την ανάγνωση και τη γραφή αποκλειστικά ως ένα σύνολο γλωσσικών/γνωστικών δεξιοτήτων, αλλά ως μια σύνθετη κοινωνική πρακτική, ως μια κοινωνικοπολιτισμικά πλαισιωμένη διαδικασία.

Οι κοινωνικοπολιτισμικές συνιστώσες της γλωσσικής ανάπτυξης τοποθετούν τα παιδιά σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και συνδέουν τη γλωσσική ανάπτυξη με την ταυτότητά τους (Cole & Cole 2002). Κάθε παιδί που ζει και αναπτύσσεται στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον της οικογένειάς του αποκτά εμπειρίες γλωσσικού γραμματισμού. Η οικογένεια μπορεί να είναι το πρώτο περιβάλλον γραμματισμού, δεν είναι όμως το μοναδικό, αφού το νηπιαγωγείο είναι το περιβάλλον όπου ο γραμματισμός αποτελεί αντικείμενο "διδασκαλίας" με δηλούμενους και καταγεγραμμένους στόχους.

Έτσι, ανακύπτει η δεύτερη υπόθεση της εργασίας μας (η πρώτη αφορούσε στο τι συνιστά γραμματισμό): η μελέτη δύο σημαντικών πλαισίων στα οποία καλλιεργείται και οικοδομείται ο γραμματισμός, δηλαδή η οικογένεια και το νηπιαγωγείο. Σημαντική παράμετρος διαφοροποίησης των συνθηκών στην οικογένεια και στο νηπιαγωγείο είναι το ότι η αυτονόητη (στη συγκριτική πλειονότητα) ομοιότητα του τρόπου σκέψης και προσέγγισης του κόσμου από τα μέλη της οικογένειας αποτελεί σχεδόν αυτονόητη διαφορετικότητα στο σχολείο (στη συγκριτική πλειονότητα), αφού τα παιδιά συμβιώνουν μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον με λιγότερο ή περισσότερο έντονες διαφορές τόσο σε επίπεδο χαρακτήρων όσο και κοινωνικής προέλευσης.

Δεδομένου ότι η κατανόηση του γραμματισμού απαιτεί τον συνυπολογισμό των πλαισίων ανάπτυξής του (οικογένεια–νηπιαγωγείο) προκύπτει η ανάγκη ενδελεχούς μελέτης αυτών.

3.1 Ανάπτυξη δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού και οικογένεια

Ο *οικογενειακός γραμματισμός* (family literacy, home literacy) ως έννοια αναπτύχθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1980 (Taylor 1983). Σύμφωνα με τη Morrow (1995:78) *"ο οικογενειακός γραμματισμός περιλαμβάνει τους τρόπους που οι γονείς, τα παιδιά και τα υπόλοιπα μέλη της ευρύτερης οικογένειας χρησιμοποιούν το γραμματισμό στο σπίτι και στην κοινότητα. Μερικές φορές ο οικογενειακός*

γραμματισμός συμβαίνει φυσικά κατά τη διάρκεια ρουτινών της καθημερινής ζωής και βοηθά ενήλικες και παιδιά να κάνουν διάφορα πράγματα (get thing done) [...] Ο οικογενειακός γραμματισμός μπορεί να εισάγεται σκόπιμα από το γονιό, αλλά και αυθόρμητα μέσα στα πλαίσια της καθημερινότητας".

Η προσπάθεια προσδιορισμού του οικογενειακού γραμματισμού αναδεικνύει τουλάχιστον τρεις όψεις του:

α) Μελετά το γραμματισμό της οικογένειας. Τα *κοινωνικά δημογραφικά χαρακτηριστικά* των γονέων επιτρέπουν να εντοπιστούν οι παράμετροι μέσα στις οποίες συμβαίνει η γλώσσα και ο γραμματισμός. Το επίπεδο μόρφωσης των γονέων, οι σχολικές εμπειρίες (Snow et al. 1991) καθώς επίσης το εισόδημα και τα επίπεδα γραμματισμού των γονέων συσχετίζονται με την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών (Weigel, Martin & Bennett 2006).

β) Περιγράφει τις παρεμβάσεις που σχετίζονται με την ανάπτυξη του γραμματισμού, δηλαδή στις *συνήθειες των γονέων* που εκθέτουν τα παιδιά σε συμβάντα γραμματισμού (Burgess, Hecht & Lonigan 2002). Ειδικότερα, συμπεριλαμβάνονται οι συμπεριφορές των γονέων, όπως η προσωπική ευχαρίστηση από το διάβασμα και ο χρόνος που αφιερώνεται στο διάβασμα με τα παιδιά (Sonnenschein et al. 1996).

γ) Παραπέμπει σε μια σειρά προγραμμάτων/δραστηριοτήτων ενίσχυσης των δεξιοτήτων γραμματισμού στην οικογένεια. Αφορά στις *προσπάθειες των γονέων που ευθέως και στοχευμένα εμπλέκουν* τα παιδιά τους σε δραστηριότητες γραμματισμού (Wasik 2001, Burgess, Hecht & Lonigan 2002). Στη διάσταση αυτή εντάσσονται οι δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής καθώς και κάθε μορφής γλωσσικές δραστηριότητες. Αν και οι τρεις αυτές συνιστώσες του οικογενειακού γραμματισμού δεν είναι αποκλειστικές, φαίνεται να εμφανίζουν τις όψεις του που σχετίζονται δυναμικά με την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών (Snow, Barnes, Chandler, Goodman & Hemphill 1991, Weigel, Martin & Bennett 2006).

3.1.1 Θεωρητικό υπόβαθρο ανάπτυξης οικογενειακού γραμματισμού

Η κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky (1978) και η θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού παρέχουν το πλαίσιο ανάπτυξης του γραμματισμού στην οικογένεια. Μέσα από το πλαίσιο της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας αναδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος των γονέων στη δημιουργία και ενίσχυση των ευκαιριών ανάπτυξης δεξιοτήτων γραμματισμού πριν από την τυπική εκπαίδευση (Saracho

1997, Ehri & Roberts 2006, Otto 2008). Γονείς και παιδιά αλληλεπιδρούν σε ένα φυσικό πλαίσιο και οι γονείς ("σκαλωσιά") προσφέρουν καθοδηγούμενη βοήθεια και υποστήριξη στο παιδί για να "στηριχτεί και να ανέβει" στη Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης. Η Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, αποτελεί την περιοχή μέσα στην οποία το παιδί "κινείται" με την υποστήριξη του ενήλικα και προχωρά σε επόμενα στάδια ανάπτυξης.

Παράλληλα η θεωρία του αναδύμενου γραμματισμού προσφέρει το πλαίσιο εκμάθησης της γλώσσας, αφού τα παιδιά κατακτούν τον προφορικό λόγο και προσεγγίζουν τον γραπτό λόγο παρατηρώντας τους άλλους να τον χρησιμοποιούν, συμμετέχοντας σε δραστηριότητες συμμετοχικής ανάγνωσης, μαθαίνοντας συμβάσεις και λειτουργίες του γραπτού λόγου κ.λπ. Κατά συνέπεια, η διαδικασία της ανάγνωσης και της γραφής καθίσταται μια συνεργατική και κοινωνική διαδικασία μεταξύ γονέων και παιδιών με καθημερινές αλληλεπιδράσεις από κείμενα.

Έτσι, διαμορφώνεται η αντίληψη ότι το οικογενειακό περιβάλλον (συμπεριφορές των γονέων) —το πρώτο πλαίσιο προαγωγής της γλώσσας και του γραμματισμού— επηρεάζει την ανάπτυξη του αναδύμενου γραμματισμού (Dickinson & Tabors 1991) και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα και την ποσότητα των γνώσεων του γραμματισμού. Αυτό φαίνεται φυσικό, αφού οι γονείς αναπτύσσουν δυνατή συναισθηματική σχέση με τα παιδιά τους, τα κατανοούν καλύτερα από τον καθένα και ταυτόχρονα αποκτούν κοινές εμπειρίες (πβ. Whitehead 2002). Η συμβολή των γονιών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραμματισμού των παιδιών μπορεί να παραλληλιστεί με την εικόνα του παγόβουνου (Miller 1998). Η περίπτωση των παιδιών που προσποιούνται ότι διαβάζουν, ότι μαντεύουν γραπτά μηνύματα, ότι διαβάζουν ή γράφουν το όνομά τους αποτελεί την κορυφή του παγόβουνου. Από κάτω κρύβεται ένας γονιός που διαβάζει με τα παιδιά βιβλία, εφημερίδες, ιστορίες, μηνύματα, γράφει σημειώματα κ.λπ.

Μολονότι το οικογενειακό περιβάλλον ως έννοια και περιεχόμενο θα μπορούσε να θεωρηθεί ενιαίο, οι ερευνητές το μελετούν με ένα πιο επεξεργασμένο τρόπο, εστιάζοντας σε παραμέτρους/ μεταβλητές με στόχο την αξιοποίηση των ευρημάτων τους. Στην οριοθέτηση του οικογενειακού γραμματισμού αναφέρονται εκτός από τις σχετικές με το γραμματισμό δραστηριότητες και λειτουργικές δραστηριότητες, όπως σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας και μεταξύ των δασκάλων. Συγκεκριμένα, οι Snow, Barnes, Chandler, Goodman & Hemphill (1991) ορίζουν πέντε κεντρικές μεταβλητές στον οικογενειακό γραμματισμό: α) το

περιβάλλον γραμματισμού στο σπίτι (π.χ. αριθμός βιβλίων στο σπίτι), β) την άμεση διδασκαλία (βοήθεια που προσφέρουν οι γονείς στο σπίτι), γ) τη δημιουργία μαθησιακών ευκαιριών (έκθεση των παιδιών σε δραστηριότητες), δ) την εκπαίδευση των γονέων, και ε) τις προσδοκίες των γονέων (τι περιμένουν οι γονείς από το σχολείο για τα παιδιά τους). Για τους Burgess et al. (2002) σημαντικές συνιστώσες αποτελούν α) τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (μορφωτικό-οικονομικό επίπεδο), β) οι αναγνωστικές συνήθειες γονέων (εάν διαβάζουν, πόσο διαβάζουν κ.λπ.), και γ) οι γλωσσικές δραστηριότητες (επισκέψεις σε βιβλιοθήκη). Τέλος, οι Storch & Whitehurst (2001) μελετούν τον οικογενειακό γραμματισμό σε σχέση με α) το περιβάλλον γραμματισμού (συμμετοχική ανάγνωση, επισκέψεις στη βιβλιοθήκη, επιθυμία ανάγνωσης των παιδιών), β) τις προσδοκίες των γονέων (μαθαίνουν στο παιδί να γράφει και να διαβάζει), και γ) τα δημογραφικά στοιχεία (κοινωνικο-οικονομικό/μορφωτικό υπόβαθρο).

Ιχνηλατώντας τις παραπάνω παραμέτρους του οικογενειακού γραμματισμού αναδεικνύεται η σπουδαιότητα της εμπλοκής των παιδιών στις ενασχολήσεις των ενηλίκων. Για παράδειγμα, ένα συνηθισμένο γεγονός, μια απλή επίσκεψη στο σούπερ μάρκετ, μπορεί να μεταμορφωθεί σε αναγνωστικό γεγονός με την εμπλοκή γονιού και παιδιού στην κατάρτιση της λίστας των ωνίων, στην αναγνώριση του συγκεκριμένου καταστήματος από την επιγραφή, στο σχολιασμό της επιγραφής κ.λπ.

Από όσα αναφέρθηκαν προκύπτει ότι η σχέση του οικογενειακού γραμματισμού με τον γραμματισμό του σχολείου όχι μόνο καταγράφεται, αλλά εύκολα μπορεί να δειχθεί από το γεγονός ότι τα παιδιά ξεκινούν το νηπιαγωγείο από διαφορετική αφετηρία και με σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούμε στη δεκάχρονη κλασική πλέον έρευνα της Heath (1983), η οποία μελέτησε τις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών με το γραπτό λόγο και ανέδειξε τη δυνατή σχέση του οικογενειακού περιβάλλοντος με τον γραμματισμό των παιδιών. Η Heath παρακολούθησε την πρόοδο παιδιών τριών κοινοτήτων της Νότιας Καρολίνας των ΗΠΑ, του Roadville (παιδιά λευκών εργατών), του Tracton (παιδιά μαύρων εργατών ή αγροτών) και του Townspeople (παιδιά της πόλης με πανεπιστημιακής μόρφωσης γονείς και με τις περισσότερες μητέρες δασκάλες). Οι Roadville ασχολούνταν με την πρόοδο των παιδιών τους μέχρι την ηλικία που θα πήγαιναν σχολείο. Μάθαιναν στα παιδιά τους παιδικά παραδοσιακά τραγούδια (nursery rhymes) και ιστορίες που αναφέρονταν σε πραγματικά γεγονότα και απέφευγαν βιβλία με μαγικές και φανταστικές καταστάσεις. Στα βιβλία τους

περιλαμβάνονταν αλφαβητάρια, δεν συζητούσαν για τα βιβλία ούτε βέβαια εκμεταλλευόταν τυχαία γεγονότα στο σπίτι, τα οποία θα διευκόλυναν και ενδεχομένως θα ανέδυναν δεξιότητες γραμματισμού. Επίσης ευκαιριακά οι μητέρες διάβαζαν στα παιδιά τη Βίβλο. Οι Trackton είχαν εξαιρετική προφορική παράδοση και υπό αυτές τις συνθήκες δεν διάβαζαν στα παιδιά τους ιστορίες. Η προσέγγιση των ιστοριών γινόταν μέσω της αφήγησης, δημοφιλής τεχνική και στους ενήλικες. Δεν υπήρχαν βιβλία στο σπίτι πριν τα παιδιά πάνε στο σχολείο και πίστευαν ότι το σχολείο θα τους παρέχει τα απαραίτητα εφόδια για τη ζωή. Τέλος, οι Townspeople ασχολούνταν με τα παιδιά τους όπως ασχολούνται οι δάσκαλοι στο σχολείο. Ακολουθούσαν τις αναγνωστικές συνήθειες μιας τυπικής, αμερικανικής, μεσοαστικής οικογένειας με πανεπιστημιακή μόρφωση, δηλαδή διάβαζαν στα παιδιά τους βιβλία, τους υπέβαλλαν ερωτήσεις για το περιεχόμενο των βιβλίων, απαντούσαν σε ερωτήσεις και εξακολουθούσαν να ενδιαφέρονται για τη μόρφωσή τους ακόμη και όταν πήγαιναν σχολείο. Τα αποτελέσματα της παραπάνω μελέτης έδειξαν ότι τα παιδιά των Townspeople παρουσίασαν μεγάλη πρόοδο και είχαν περισσότερες επιτυχίες στο σχολείο, αφού είχαν μάθει να χρησιμοποιούν σωστά τον προφορικό και γραπτό λόγο, από ό,τι όσα προέρχονταν από τις άλλες δύο κοινότητες. Τα παιδιά των Roadville και κυρίως των Trackton, αν και οι γονείς τους εκτιμούσαν την αξία της μόρφωσης, αντιμετώπισαν δυσκολίες στο σχολείο, αφού δεν είχαν εξοικειωθεί με σχολικές πρακτικές και βίωναν ασυνέχειες και διαφορές μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου (Heath 1983, Τάφα 2001, Γιαννικοπούλου 1998).

Δεδομένης της συμβολής του οικογενειακού γραμματισμού στην πορεία του γραμματισμού των παιδιών, είναι σημαντικό πριν από τη διατύπωση της σχέσης οικογενειακού και σχολικού γραμματισμού να αναφερθούμε στις πρακτικές γραμματισμού όπου εμπλέκεται η οικογένεια.

3.1.2 Πρακτικές οικογενειακού γραμματισμού

Από τις περισσότερες εθνογραφικές μελέτες και μελέτες περίπτωσης επιβεβαιώνεται ότι οι εμπειρίες γραμματισμού στο σπίτι παρέχουν πλούτο ευκαιριών για την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής (Bissex 1980, Ferreiro & Teberosky 1982, Heath 1983, Snow & Ninio 1986, Taylor 1983). Τα παιδιά ξεκινούν την ανάγνωση και τη γραφή ως κομμάτι των οικογενειακών εμπειριών (Heath 1983). Υπό αυτό το πρίσμα οι γονείς αντιλαμβάνονται τη σημασία της προσωπικής συμβολής τους στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών. Ωστόσο, συχνά η

συμβολή αυτή περιορίζεται στη χρήση βιβλίων με προαναγνωστικές ασκήσεις, κάρτες ανάγνωσης, αντιγραφή γραμμάτων κ.λπ. (πβ. Λαλούμη-Βιδάλη 1996).

Εάν, όπως δηλώθηκε θεωρητικά και εμπειρικά, η ανάπτυξη του γραμματισμού ξεκινά από την οικογένεια, το πρώτο ερώτημα που τίθεται είναι: ποιες δεξιότητες του αναδυόμενου γραμματισμού προάγονται στην οικογένεια; Αμέσως προκύπτει το δεύτερο ερώτημα: πώς οι γονείς μπορούν να εμπλέξουν τα παιδιά τους σε τέτοιας μορφής δεξιότητες, όταν τις περισσότερες φορές είτε δεν ξέρουν ποια είναι η κατάλληλη γνώση για τα παιδιά τους, είτε δεν αποτελεί επιδίωξη της κουλτούρας τους;

Γεγονός είναι ότι στις οικογένειες όπου τα παιδιά χειρίζονται το γραπτό λόγο ο γραμματισμός αποτελεί υπόθεση όλων των μελών της οικογένειας (Barton 1995). Οι γονείς είναι ενεργά και θετικά εμπλεκόμενοι στη διαδικασία του γραμματισμού των παιδιών (Anderson 1995) και είναι πεποίθησή τους ότι πρέπει να υποστηρίζονται οι πρακτικές γραμματισμού του σχολείου από την οικογένεια. Βεβαίως, δε διδάσκεται η ανάγνωση και η γραφή, αλλά τηρείται θετική και προτρεπτική στάση σε ό,τι αναπτύσσει και αναδύει τον γραμματισμό των παιδιών (πβ. Τάφα 2001). Έτσι, σημαντικές και ταυτόχρονα απλές δεξιότητες, όπως ο χειρισμός βιβλίων, η ανάπτυξη του προφορικού λόγου, η κατανόηση της αλφαβητικής αρχής, η επίγνωση του γραπτού λόγου, η κατανόηση ιστοριών, η αξιοποίηση του περιβάλλοντος γραπτού λόγου, η απόκτηση γνώσεων μέσα από συζητήσεις, είναι σημαντικές δεξιότητες που μπορούν να καλλιεργηθούν στην οικογένεια. Όταν οι γονείς ή άλλα μέλη της οικογένειας διαβάζουν βιβλία, τα παιδιά μαθαίνουν πολύ σημαντικά πράγματα για τη χρήση, το ρόλο και τη λειτουργία ενός βιβλίου (Τάφα 2001). Γενικά η συστηματική ανάγνωση ενήλικα-παιδιού οδηγεί στην ευχαρίστηση από την ανάγνωση, στην επιτυχία της ανάγνωσης και στην κατάκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού. Ειδικότερα, το παιδί ανακαλύπτει ότι το βιβλίο είναι ευχάριστο, αντιλαμβάνεται ότι τα σύμβολα αναπαριστούν το νόημα, κατανοεί ότι η ιστορία έρχεται από τον γραπτό λόγο, κατανοεί τη δομή των ιστοριών, "ακούει" τη "γλώσσα του βιβλίου" που είναι διαφορετική από τη γλώσσα της συζήτησης και τέλος ενισχύεται η επιθυμία του /το κίνητρο για διάβασμα (Anderson, Hiebert, Scott & Wilkinson 1985, Clay 1991, Gibson 1989, Neuman & Roskos 1993, Teale & Sulzby 1989, Curto, Morillo & Teixido: 52). Αυτή η σύντομη αναφορά σε ορισμένες δεξιότητες του αναδυόμενου γραμματισμού, που αναπτύσσονται πριν από την επίσημη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής, μας παραπέμπει στην υπόθεση ότι τα παιδιά έχουν ταχεία εξέλιξη

στην κατάκτηση των δεξιοτήτων γραμματισμού, όταν εκτίθενται σε περιβάλλοντα υψηλού γραμματισμού (literacy-rich environment) (Burns, Snow & Griffin 1999).

Αναφορικά με το δεύτερο ερώτημα, η απάντηση εντοπίζεται στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά εκτίθενται σε δραστηριότητες γραμματισμού. Έτσι, αναφέρονται δύο τύποι εμπειριών οικογενειακού γραμματισμού: οι *επίσημες-τυπικές* και οι *ανεπίσημες-μη τυπικές* (Sénéchal et al. 1998). Στις επίσημες δραστηριότητες γραμματισμού γονείς και παιδιά επικεντρώνονται στο γραπτό λόγο. Για παράδειγμα, ο γονιός διαβάζει ένα αλφαβητικό βιβλίο και επικεντρώνεται στο γραπτό κείμενο του βιβλίου συζητώντας για τα γράμματα, τα ονόματα των γραμμάτων, τους ήχους κ.λπ. (Smolkin & Yalden 1992). Αντιθέτως οι ανεπίσημες δραστηριότητες εστιάζουν στο μήνυμα του γραπτού λόγου και όχι στο γραπτό αυτό καθαυτό. Στο ίδιο παράδειγμα, όταν ένας γονιός διαβάζει στο παιδί του πριν τον βραδινό ύπνο (bed time story), αναφέρεται στην ιστορία και στην εικονογράφηση (Baker, Fernandez-Fein, Scher & Williams 1998). Καθώς διαβάζει, ο γονιός επεκτείνει την ιστορία ρωτώντας για το νόημα των λέξεων (Sénéchal, Cornell & Broda 1995). Σε τέτοιας μορφής αλληλεπιδράσεις το παιδί εκτίθεται στον γραπτό λόγο αλλά με ανεπίσημο τρόπο. Η σκόπιμη και στοχευμένη βοήθεια του παιδιού από τον ενήλικα με βιβλία αποτελεί ένα αποτελεσματικό, ευχάριστο και φυσικό μέσο ανάπτυξης του γραμματισμού. Η δραστηριότητα ανάγνωσης γονέα- παιδιού είναι μια πρακτική γονεϊκή δραστηριότητα που προάγει τη γνώση που σχετίζεται με το γραμματισμό και επομένως ανοίγει το δρόμο για την επιτυχή κατάκτησή του (Scarborough & Dobrich 1994). Η δυναμική της ανάγνωσης γονέα- παιδιού στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων είναι μια μόνο παράμετρος των εμπειριών οικογενειακού γραμματισμού. Πιθανώς οι γονείς που διαβάζουν στα παιδιά τους συχνότερα —αυτοπροσδιορίζονται ως *"αχόρταγοι αναγνώστες"* (Teale 1978)— επισκέπτονται τη βιβλιοθήκη, έχουν περισσότερα βιβλία στο σπίτι (Scarborough & Dobrich 1994) και λειτουργούν ως πρότυπο δίνοντας ώθηση στο αναγνωστικό ενδιαφέρον των παιδιών τους (Olson, Evan & Keckler 2006). Επίσης, τα παιδιά εκτίθενται σε μια ποικιλία υλικών ανάγνωσης και οι γονείς παρέχουν βιβλία στα παιδιά τους, τα διαβάζουν και επισκέπτονται τη βιβλιοθήκη συχνά (Stainthorp & Hughes 2004). Τα βιβλία δεν είναι τα μόνα υλικά ανάγνωσης που παρέχονται στα παιδιά. Συχνά οι γονείς αναδεικνύουν στα παιδιά το γραπτό λόγο που βρίσκεται στο οικογενειακό περιβάλλον καθώς και στον περιβάλλοντα γραπτό λόγο (Clark 1976).

Η παραπάνω κατάσταση δε σημαίνει ότι είναι εύκολη και δεδομένη. Πολλοί γονείς αναφέρουν ότι δεν αφιερώνουν χρόνο είτε για *επίσημες* είτε για *ανεπίσημες* δραστηριότητες στο σπίτι. Επίσης οι γονείς —κυρίως οι ομάδες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου— δεν πιστεύουν ότι η διδασκαλία αποτελεί κομμάτι του ρόλου τους και ότι αυτό αποτελεί αποκλειστικά υποχρέωση του σχολείου. Συνεπώς, δεν προσφέρουν ευκαιρίες ανταλλαγής απόψεων με τα παιδιά τους και συνήθως δεν προκαλούν ερωτήσεις που επαρκώς ενισχύουν τη σκέψη (πβ. Pflaum 1986).

Εκτός από τη σημασία της ανάγνωσης στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών, η θεωρία του αναδύομενου γραμματισμού ανέδειξε και τη σημασία της γραφής και ειδικότερα των συμμετοχικών δραστηριοτήτων γραφής. Οι επιχειρούμενες δραστηριότητες γραμματισμού κατά τη συμμετοχική γραφή (π.χ. κατάτμηση λέξεων, ανάσυρση γραμμάτων κ.λπ.) έχουν θετικά αποτελέσματα —εκτός από τη γραφή— στην αναγνώριση λέξεων και στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών (Aram & Biron 2004, Ritchey 2008). Βέβαια, ελάχιστοι γονείς εμπλέκουν τα παιδιά τους σε τέτοιου είδους αλληλεπιδράσεις (πβ Wood 2002).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση της μελέτης του οικογενειακού γραμματισμού ανέδειξε τη συμβολή της αλληλεπίδρασης του παιδιού με τα υλικά ανάγνωσης, όταν οι γονείς διαβάζουν συχνά —και πολλές φορές καθημερινά— στα παιδιά τους. Χωρίς να υποτιμάται η σημασία της αλληλεπίδρασης του παιδιού με υλικά ανάγνωσης, μια ακόμη παράμετρος του οικογενειακού γραμματισμού που αποτέλεσε αντικείμενο εκτεταμένης μελέτης ήταν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων, όπως το *γονεϊκό εισόδημα, το επάγγελμα και το μορφωτικό τους επίπεδο*. Σύμφωνα με κάποιους ερευνητές, οι επιδράσεις από την έλλειψη ή το περιορισμένο εύρος των παραπάνω χαρακτηριστικών (χαμηλό οικονομικό επίπεδο, χαμηλή μόρφωση και φτωχό σε ερεθίσματα περιβάλλον) τεκμηριωμένα υποδηλώνονται στον οικογενειακό γραμματισμό (Bradley & Corwyn 2002). Για παράδειγμα, τα παιδιά των οποίων οι μητέρες είχαν χαμηλή μόρφωση και χαμηλό οικονομικό οικογενειακό επίπεδο είχαν λιγότερο ανεπτυγμένες δεξιότητες ονομασίας γραμμάτων με πρόβλεψη για χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση (West, Denton & Germino- Hausken 2000, Badian 1995).

Αντιθέτως, από άλλα ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνεται ότι η μόρφωση των γονέων και το χαμηλό οικογενειακό εισόδημα δεν σχετίζεται με τη γνώση γραμμάτων (Brady, Fowler, Stone & Winbury 1994). Οι συσχετίσεις των δημογραφικών χαρακτηριστικών με δεξιότητες γραμματισμού δεν είναι πολύ δυνατές ακόμη και

στην περίπτωση μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων στις έρευνες (Rowe 1991, Estrada, Arsenio, Hess & Holloway 1987). Θεωρούμε ότι εξαιτίας αυτής της ασαφούς κατάστασης στο ερευνητικό πεδίο, όπου δεν υπάρχουν συγκλίνοντα ερευνητικά δεδομένα είναι σημαντικό να συνυπολογίζονται και να μελετώνται οι παράμετροι του οικογενειακού γραμματισμού, που ενδεχομένως να οδηγούν σε πιο ακριβείς προβλέψεις και συσχετίσεις.

Συνοψίζοντας, οι εμπειρίες με τον γραπτό λόγο στο οικογενειακό περιβάλλον είναι κρίσιμες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων αναδύομενου γραμματισμού. Τα παιδιά μαθαίνουν πολλά για την ανάγνωση και τη γραφή παρατηρώντας τη γραφή και την ανάγνωση που συντελείται στο σπίτι. Ενδεικτικά αναφέρονται τρόποι ενίσχυσης του γραμματισμού των παιδιών στην οικογένεια:

- Συχνή ανάγνωση βιβλίων μεταξύ ενηλίκων και παιδιών (Hood et al. 2008).
- Αφήγηση ιστοριών (Weinberger 1996).
- Επισκέψεις σε βιβλιοθήκες, μουσεία (πβ. Hood et al. 2008).
- Συμμετοχική γραφή (Aram & Levin 2002).
- Αλληλεπιδραστική συζήτηση (Wells 1981).
- Πρόσβαση σε αναγνωστικό υλικό και γραφική ύλη στο σπίτι (Weinberger 1996).
- Κτήση βιβλίων από τα παιδιά (Weinberger 1996).

Η μελέτη του οικογενειακού γραμματισμού αγγίζει μια επιδίωξη αυτής της εργασίας, τη συσχέτισή του με τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών.

3.2 Ανάπτυξη δεξιοτήτων αναδύομενου γραμματισμού και νηπιαγωγείο

Το οικογενειακό περιβάλλον δεν συνιστά το αποκλειστικό πλαίσιο ανάπτυξης γραμματισμού του παιδιού. Ένα δεύτερο σημαντικό πλαίσιο —το κατεξοχήν θεσμικό και κοινωνικό— προαγωγής του γραμματισμού είναι το νηπιαγωγείο. Το παιδί όταν έρχεται στο νηπιαγωγείο διαθέτει πληροφορίες, γνώσεις και εμπειρίες για το γραπτό λόγο που ποικίλλουν και ποιοτικά και ποσοτικά. Έτσι, για κάθε παιδί το σύνολο των γλωσσικών γνώσεων μπορεί να είναι "περιορισμένης" ή "επεξεργασμένης" κλίμακας (Bernstein) ή να διαφέρει από την επίσημη νόρμα (Labov). Πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις γνώσεις των δεξιοτήτων γραμματισμού των νηπίων επιβεβαιώνουν ότι τα περισσότερα παιδιά κατέχουν λίγες δεξιότητες πριν από το δημοτικό σχολείο (π.χ. υπολείπονται σε λεξιλόγιο, δεξιότητες δομής προτάσεων κ.λπ.) (National Institute for Literacy 2008). Στην Αμερική υπολογίζεται ότι το 1/3

του μαθητικού πληθυσμού είναι παιδιά ανέτοιμα για το σχολείο. Επειδή λοιπόν τόσα πολλά παιδιά υπολείπονται σε γλωσσικές δεξιότητες που είναι σημαντικές για το δημοτικό σχολείο, ποιο είναι το ζήτημα που προκύπτει για το νηπιαγωγείο;

Το ζήτημα που προκύπτει διαμορφώνει την ανάγκη της επιβεβλημένης προώθησης του γραμματισμού στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Εκτός όμως από τον επιβεβλημένο χαρακτήρα της προώθησης του γραμματισμού στην προσχολική εκπαίδευση, έχει σημασία να αναφέρουμε ότι η προώθησή του συμβαίνει με συστηματικό, στοχευμένο, οργανωμένο, εμπρόθετο, αβίαστο τρόπο και διαμέσου επικοινωνιακών αλληλεπιδράσεων. Και δεν θα μπορούσε να είναι και αλλιώς: αφενός τα παιδιά που έχουν γνώσεις γραμματισμού έχουν το πλεονέκτημα στο δημοτικό σχολείο συγκρινόμενα με εκείνα που δεν έχουν τέτοιες εμπειρίες (Entwisle & Alexander 1999, Purcell-Gates 2001, Lynch 2008), αφετέρου το επίσημο ΑΠΣ της γλώσσας στην Ελλάδα είναι πρόγραμμα γραμματισμού και ως εκ τούτου η εφαρμογή του είναι υποχρεωτική στο νηπιαγωγείο.

Είναι γνωστό πως στο νηπιαγωγείο οι διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας διαφέρουν πολύ από εκείνες των υπόλοιπων ιδρυμάτων της εκπαίδευσης. Επίσης είναι η μόνη βαθμίδα όπου ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει προσωπικά τις ευθύνες του στη διαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας (Χρυσυφίδης 2005) σε σχέση με τον τρόπο επιλογής του θέματος, της μεθοδολογίας και των δραστηριοτήτων. Συνεπώς η μαθησιακή διαδικασία στο νηπιαγωγείο κινείται σε ένα ιδιαίτερο πλαίσιο, χωρίς χαρακτηριστικά συμβατικής διδασκαλίας εκ μέρους των νηπιαγωγών.

Ειδικότερα, για την εφαρμογή ενός ευέλικτου και ισορροπημένου προγράμματος γραμματισμού απαιτείται οι νηπιαγωγοί εκτός από το να γνωρίζουν θέματα που αναφέρονται στις θεμελιώδεις προϋποθέσεις τού να γίνει κάποιος αναγνώστης και γραφέας (π.χ. δομή του προφορικού και γραπτού λόγου), να αναπροσαρμόζουν συνεχώς τις μεθόδους τους στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που αλλάζει με μεθόδους που προκύπτουν από τη σύνθεση απόψεων και προτάσεων.

Έτσι, η εφαρμογή προγραμμάτων γραμματισμού προϋποθέτει η "*διδασκαλία*" να βασίζεται στον *ισορροπημένο γραμματισμό (balanced literacy)*. Ο ισορροπημένος γραμματισμός-αναπτύχθηκε από την Anne Brailsford το 1997- αναφέρεται στη δυνατότητα της νηπιαγωγού να επιλέγει προσεκτικά και αναστοχαστικά τις θεωρητικές της προσεγγίσεις ανάγνωσης και να τις συνθέτει ανάλογα με το παιδί, το αντικείμενο μάθησης και το περιβάλλον ώστε να καταστεί ικανός αναγνώστης και

γραφέας. Επίσης, της δίνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιεί κατά τη διδασκαλία ποικιλία υλικών και δραστηριοτήτων. Με τον τρόπο αυτό η εκμάθηση της γραφής και ανάγνωσης αφενός είναι ευχάριστη, αφετέρου φέρνει τα παιδιά σε επαφή με όλες τις διαστάσεις του γραπτού λόγου (Παντελιάδου 2000).

Είναι δεδομένο ότι σε ένα τέτοιο σχολικό κλίμα οι γνώσεις των παιδιών δεν μπορούν να αγνοηθούν από τον εκπαιδευτικό, αντιθέτως αποτελούν την αφετηρία της προσπάθειάς του για τη εισαγωγή των νηπίων στον κόσμο του γραπτού λόγου. Ο προσδιορισμός των δεξιοτήτων γραμματισμού και ο "*υπολογισμός*" του επιπέδου αυτών κατά την προσχολική ηλικία οδηγούν στην παροχή επακριβούς βοήθειας και δημιουργίας ποικίλων ευκαιριών γραμματισμού. Η βάση αυτών των επιλογών είναι η προηγούμενη γνώση του παιδιού. Χρειάζονται, όμως, *σωστές υποθέσεις* για το τι γνωρίζει το παιδί. Ένα πρόγραμμα γραμματισμού ενσωματώνει αυθεντικές δραστηριότητες γραμματισμού, ευκαιρίες για την ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης, καθώς και κείμενα ανάγνωσης και προβλέψιμα κείμενα (Παντελιάδου 2000).

Το πρώτο λοιπόν ζήτημα που θα έπρεπε να καθοριστεί είναι οι δεξιότητες¹² "*πρόδρομοι*" του συμβατικού γραμματισμού. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό δίνεται στο κεφάλαιο του αναδυόμενου γραμματισμού (κεφ. 2.3) Στην παρούσα εργασία κρίναμε τον προσδιορισμό των δεξιοτήτων αναγκαίο, επειδή προσδιορίζει και κατευθύνει τις αποτελεσματικές πρακτικές.

Δίπλα στο ζήτημα αυτό αναπτύσσεται ένα δεύτερο σημαντικό ζήτημα: ποιες είναι οι *στρατηγικές ανάγνωσης και γραφής*. Η στρατηγική αναφέρεται στην εφαρμογή μιας σειράς διαδικασιών για την επίτευξη ενός σκοπού (Schemck 1988), δηλαδή είναι σχέδια για την επίλυση προβλημάτων. Τα μέσα επιλογής, αναδιοργάνωσης και τυχόν συνδυασμού των δεξιοτήτων είναι οι στρατηγικές του αναγνώστη (Kirby 1988). Ούτε οι δεξιότητες ούτε οι στρατηγικές είναι αυτόματες διαδικασίες και αναμορφώνονται ανάλογα με την περίπτωση. Οι στρατηγικές γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας παρουσιάζουν ποικιλία. Για παράδειγμα, τα παιδιά προσεγγίζουν τον περιβάλλοντα γραπτό λόγο με την καθημερινή επαφή με κείμενα και τη γλωσσική πληροφορία με στοιχεία/ πληροφορίες όπως το χρώμα, τις εικόνες κ.λπ.) (κεφ. 2.5.4).

¹² Οι δεξιότητες αναφέρονται στις υπάρχουσες νοητικές συνήθειες που αναπτύσσονται μέσω της πρακτικής για την εκτέλεση συγκεκριμένων καθηκόντων και συνιστούν ικανότητες που εκφράζονται στη συμπεριφορά (Kirby 1988).

3.2.1 Θεωρητικό πλαίσιο

Οι θεωρητικοί και υπερασπιστές των αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών¹³ (Vygotsky και Piaget) και των πρακτικών γραμματισμού (Clay και Teale & Sulzby) συμφωνούν ότι το περιεχόμενο της έννοιας του γραμματισμού δεν παραμένει σταθερό, αλλά επαναπροσδιορίζεται σε σχέση με τις συνιστώσες του εκάστοτε επικοινωνιακού και πολιτισμικού περιβάλλοντος επικοινωνίας. Έτσι, ο γραμματισμός θεωρείται ένα σώμα γνωστικής γνώσης γραπτού λόγου και ένα σύνολο διαδικασιών χρήσης της γνώσης αυτής. Ωστόσο, τα παιδιά ως ξεχωριστές προσωπικότητες μαθαίνουν με διαφορετικούς βηματισμούς και συνεπώς το σχολείο πρέπει να είναι έτοιμο για τα παιδιά και όχι το αντίστροφο. Από τη θέση αυτή προκύπτει ότι στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου η μάθηση καλλιεργείται για όλα τα παιδιά και αποποιείται την εξαίρεση και τον διαχωρισμό τους.

Ένα άλλο ζήτημα που ήδη αναφέρθηκε στην ενότητα του οικογενειακού γραμματισμού είναι ότι τα παιδιά προσεγγίζουν τις δεξιότητες γραμματισμού με την αλληλεπίδραση, την υποστήριξη και τη βοήθεια του ενήλικα. Πράγματι, από χρονική τουλάχιστον άποψη η προσέγγιση του γραμματισμού δεν μπορεί να καθυστερήσει, και είναι δυνατό η υποστήριξη των ενηλίκων να λειτουργήσει ως ο καταλύτης στην προσπάθεια για την ανάπτυξη και καλλιέργειά του. Η θεωρία του Vygotsky παρέχει το πλαίσιο ανάπτυξης γραμματισμού στο νηπιαγωγείο, αφού περικλείει τις κοινωνικές και ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις —εν προκειμένω— νηπίου και νηπιαγωγού. Η φύση της βοήθειας και της υποστήριξης συντάσσεται με τη θεωρία του Bruner (1985) περί "σκαλωσιάς", όπου ο δάσκαλος οργανώνει μαθησιακές δραστηριότητες, εφαρμόζει στρατηγικές και χρησιμοποιεί υλικά για την κατάκτηση εννοιών, πρακτικών και σύνθετων δοκιμασιών από τα παιδιά.

Οι στρατηγικές της *υλοποίησης* (materialization) και του *ιδιωτικού λόγου* (private speech) παρέχουν παραδείγματα πως η σκαλωσιά μπορεί να εφαρμοστεί σε δραστηριότητες γραμματισμού (Bodrova and Leong 1998). Συγκεκριμένα, η *υλοποίηση* αναφέρεται στη χρήση συγκεκριμένων αντικειμένων ή ενεργειών που αντιπροσωπεύουν, αναπαριστούν μια έννοια. Ο *ιδιωτικός λόγος* αναφέρεται στις

¹³ Η ιδέα της αναπτυξιακής πρακτικής τοποθετείται το 1987, όταν η National Association for the Education of Young Children (NAEYC) εξέδωσε το αντίστοιχο βιβλίο, το οποίο ορίζει αναπτυξιακά κατάλληλη πρακτική το αναλυτικό πρόγραμμα που ανταποκρίνεται στην ηλικία και τις ατομικές ανάγκες των μικρών παιδιών παρέχοντάς τους υλικά, δραστηριότητες και περιβάλλοντα που ταιριάζουν στο επίπεδο της ανάπτυξής τους (Bredenkamp 1987).

οδηγίες που παρέχονται προφορικά κατά τη διάρκεια μιας δοκιμασίας. Για παράδειγμα, η στρατηγική της υλοποίησης αναφέρεται στη χρήση από τα παιδιά ζωγραφισμένων γραμμών, για να αναπαραστήσουν μονάδες του λόγου σε γραπτή φόρμα. Η στρατηγική του ιδιωτικού λόγου χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό για να ενθαρρύνει τα παιδιά να ξαναδιαβάσουν μεγαλόφωνα αυτό που είναι γραμμένο και να τα καθοδηγήσει στην επόμενη λέξη που σχεδιάζουν να γράψουν. Και οι δύο στρατηγικές βοηθούν τα παιδιά να κινούνται στη Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης (Bodrova & Leong 1998).

Επομένως για μας το ζήτημα που αναδεικνύεται είναι ο ρόλος της νηπιαγωγού στην προσέγγιση του γραμματισμού από τα παιδιά. Κόντρα στον μιχεβιορισμό, ο ρόλος της νηπιαγωγού χαρακτηρίζεται από την προσφορά ευκαιριών και κατάλληλων υλικών στα παιδιά, ώστε να εξασφαλίζεται η ενεργή συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Τα παιδιά δομούν και αναδομούν την προηγούμενη γνώση και ο εκπαιδευτικός λειτουργεί α) ως διευκολυντής λαμβάνοντας αποφάσεις για το μαθησιακό περιβάλλον και το πλαίσιο μάθησης, β) ως μοντέλο χρήστη του γραπτού λόγου, γ) ως διαχειριστής της μαθησιακής διαδικασίας, και δ) ως αξιολογητής της (Fisher 1992).

Αν τα παραπάνω θεωρηθούν δεδομένα στην μαθησιακή διαδικασία, πρέπει να αναφέρουμε ότι οι νηπιαγωγοί είναι γενικά διστακτικοί να εφαρμόσουν τη θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού στην τάξη και οι ερμηνείες είναι συσχετιζόμενες: α) οι νηπιαγωγοί έχουν ανεπαρκείς γνώσεις για τα πορίσματα ερευνών σχετικά με τον αναδυόμενο γραμματισμό, β) η παράδοση στην προσχολική εκπαίδευση δημιουργεί την αντίληψη στις νηπιαγωγούς ότι η διδασκαλία δεν είναι απαραίτητη και μάλιστα πολλές φορές είναι επιζήμια, και γ) οι νηπιαγωγοί συχνά γνωρίζουν λίγα για το πώς μαθαίνουν τα παιδιά και ακόμη λιγότερα για το πώς περνούν από τον αναδυόμενο στον συμβατικό γραμματισμό (πβ. Moffet 1994).

3.2.2 Προώθηση του γραμματισμού στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου

Ένα σημαντικό ζήτημα που πρέπει να τεθεί υπό διαπραγμάτευση καθώς μελετάμε το νηπιαγωγείο ως παράγοντα ανάπτυξης του γραμματισμού είναι τα προγράμματα διδασκαλίας. Είναι προφανές ότι η παρακολούθηση ενός δομημένου μαθησιακού περιβάλλοντος και κυρίως στην προσχολική ηλικία (Kondyli & Stellakis 2005) βελτιώνει την μετέπειτα αναγνωστική ικανότητα των παιδιών (Bradley & Bryant 1983, Lundberg, Frost & Peterson 1988).

Η σημασία του δομημένου περιβάλλοντος του νηπιαγωγείου επιβεβαιώνεται από την Clay (1979b), η οποία ανέπτυξε στη Νέα Ζηλανδία ένα πρόγραμμα εντατικής διδασκαλίας για παιδιά 1^{ης} τάξης που βρισκόταν σε κίνδυνο αποτυχίας, το Reading Recovery και αναφέρει ότι... *"Έχουμε αποδείξεις [...] ότι η θέση ενός παιδιού σε σχέση με τους συμμαθητές του στο τέλος της πρώτης τάξης δεν είναι διαφορετική από αυτήν που κάποιος θα τον βρει δύο ή τρία χρόνια αργότερα"*. Στην Αμερική οι Mason, Dunning, Stewart & Peterman (1991) κατέληξαν στα ίδιες διαπιστώσεις: φτωχοί αναγνώστες στο τέλος της 1^{ης} τάξης παραμένουν φτωχοί αναγνώστες και στις επόμενες τάξεις. Η θέση αυτή επαναπροσδιορίζει τη δυναμική των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στόχο την ενίσχυση του αναλυτικού προγράμματος και την υποβοήθηση των παιδιών για σχολική ετοιμότητα. Κατά συνέπεια, η εφαρμογή δομημένων προγραμμάτων στο νηπιαγωγείο επιβάλλεται για λόγους κοινωνικούς, ίσων ευκαιριών και αφετηριών.

Το δομημένο περιβάλλον συνυφαίνεται με τη διδασκαλία των δεξιοτήτων γραμματισμού καθώς και τα επίπεδα (standard) του γραμματισμού. Η σημασία της ανάπτυξης των δεξιοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού κατά τα προσχολικά χρόνια πριν από την εγγραφή των παιδιών στο δημοτικό σχολείο επισημάνθηκε ήδη (Clay 1966, McGee & Richgels 2003, Miller 1998, Morrow 2001, Beck & McKeown 2001). Ωστόσο, ένα θέμα που συντηρεί συζητήσεις και τροφοδοτεί επί μακρόν την έρευνα είναι οι αναφορές στα επίπεδα του γραμματισμού. Θεωρούμε ότι τόσο ο προσδιορισμός όσο και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραμματισμού συναρτάται με τα επίπεδα (standard) γραμματισμού στην προσχολική εκπαίδευση. Βέβαια εκφράζονται φόβοι, δισταγμοί και υποδηλώνονται κίνδυνοι στην εφαρμογή των επιπέδων γραμματισμού στην προσχολική εκπαίδευση, επειδή θεωρητικά και τυπικά η προσχολική εκπαίδευση:

α) αναγνωρίζει ατομικές διαφορές στη μάθηση και την ανάπτυξη (Neuman, Copple & Bredekamp 2000),

β) δίνει έμφαση στη διαθεματική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων και όχι στην μεμονωμένη, αποκομμένη και αποσπασματική γνώση (πβ. Schickendanz, Pergantis, Kamosky, Blaney & Ottinger 1997), και

γ) εστιάζει στην ολόπλευρη, φυσική, γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Neuman, Copple & Bredekamp 2000).

Από την άλλη, όλα τα παιδιά είναι έτοιμα να μάθουν, αν και ξεκινούν από διαφορετικές αφετηρίες και αναπτύσσονται με διαφορετικούς ρυθμούς. Επειδή το

δημοτικό σχολείο είναι πιο εύκολο για το παιδί που έχει πλούσια προσχολική εμπειρία από το παιδί με περιορισμένες ευκαιρίες μάθησης (Clay 1993), οι νηπιαγωγοί πρέπει να προσαρμόζουν το αναλυτικό πρόγραμμα στις ανάγκες των παιδιών (Fantuzzo, Perry & Mcdermott 2004). Για τον λόγο αυτό, σε κάθε παιδί πρέπει να επιτραπεί να ξεκινά από αυτό που ξέρει, είτε είναι πλούσιο είτε φτωχό, για να υποστηρίξει αυτό που θα μάθει στη συνέχεια (Kuby, Goodstadt-Killoran, Aldridge, & Kirkland 1999). Ποιες είναι τελικώς οι προϋποθέσεις προώθησης του γραμματισμού των μικρών παιδιών και τι ακριβώς η νηπιαγωγός πρέπει να γνωρίζει, για να μπορεί να εφαρμόζει αποτελεσματικές στρατηγικές παρέμβασης;

3.2.3 Προϋποθέσεις προώθησης του γραμματισμού

Η ανάπτυξη της γλώσσας εντάσσεται εξ αρχής στον κόσμο των ανθρώπινων σχέσεων και αποτελεί μια κομβική διάσταση της σχέσης με τους άλλους και της ύπαρξης μέσω των άλλων (Αμπατζόγλου 2001:32). Συγχρόνως η ανάπτυξη του γραμματισμού του παιδιού αναδεικνύεται ως μια πορεία στη γνώση, μια επένδυση για τη ζωή του. Όσο σπουδαίος κρίνουμε ότι είναι ο εντοπισμός των στοιχείων του αναδυόμενου γραμματισμού, άλλο τόσο θεωρούμε ότι είναι αναγκαίο να προσδιορίσουμε τις προϋποθέσεις ανάπτυξής του στο χώρο του νηπιαγωγείου.

Πρώτον, για να καταστεί το παιδί ικανός αναγνώστης, θα πρέπει η ανάγνωση και η γραφή να αποτελούν κομμάτι της καθημερινής ζωής του και να ξεκινούν νωρίς, πριν την είσοδό του στο δημοτικό σχολείο. Οι αναγνωστικές δραστηριότητες και οι δραστηριότητες γραφής βοηθούν στη δημιουργία κινητοποιημένων, ενεργά εμπλεκόμενων και υψηλά πληροφορημένων αναγνωστών, αν και τα παιδιά του νηπιαγωγείου δεν είναι αναγνώστες με τη συμβατική έννοια (Justice & Kadaverak 2002).

Δεύτερον, στο νηπιαγωγείο χρησιμοποιούνται ποικίλες στρατηγικές ανάγνωσης και γραφής. Μια ενδεικτική και όχι εξαντλητική λίστα εμπεριέχει την αναγνώριση ολόκληρης της λέξης, τη χρήση περικειμενικών ενδείξεων, τη μορφολογική ανάλυση και τη φωνημική ανάλυση. Για παράδειγμα, κάποια παιδιά προσδιορίζουν λέξεις του περιβάλλοντος γραπτού λόγου χρησιμοποιώντας εννοιολογικές ενδείξεις. Κάποια άλλα ενδεχομένως χρησιμοποιούν εσωτερικά κριτήρια και "διαβάζουν" ή μαντεύουν το γραπτό λόγο. Δηλαδή, αναγνωρίζουν μερικά γράμματα (π.χ. το πρώτο γράμμα) ή αντιλαμβάνονται την ομοιότητα μεταξύ της γνωστής και της νέας λέξης, όπως το γενικό σχήμα ή μήκος (Marsh & Desberg

1982). Πολύ λίγα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι πρώιμοι αναγνώστες και στην περίπτωση αυτή η συνηθέστερη στρατηγική ανάγνωσης είναι η αναγνώριση ολόκληρης της λέξης.

Τρίτον, οι γνώσεις και οι πληροφορίες που τα παιδιά κατέχουν για την ανάγνωση και τη γραφή πριν την τυπική διδασκαλία της γλώσσας αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη του γραμματισμού στο δημοτικό σχολείο. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας παρουσιάζουν αναγνωστικές συμπεριφορές, όπως: οπτική ευαισθησία στα γράμματα και τις λέξεις, αντίληψη της κατεύθυνσης της ανάγνωσης, αντιστοίχιση προφορικών λέξεων με γραπτές (Clay 1967) κ.λπ. Ακόμη και στις περιπτώσεις παιδιών με πρόβλεψη αποτυχίας (children at risk), τα παιδιά γνωρίζουν πώς να χειρίζονται τα βιβλία, την κατεύθυνση της ανάγνωσης και της γραφής και το ρόλο του έντυπου λόγου (Goodman 1967).

Τέλος, η κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής είναι μια φυσική διαδικασία, η οποία επιτελείται σε περιβάλλοντα υψηλού γραμματισμού (Goodman & Goodman 1979). Επομένως, η άμεση διδασκαλία μεμονωμένων δεξιοτήτων δεν θεωρείται η πλέον αποτελεσματική μέθοδος ανάπτυξης των πρώιμων αναγνωστικών δεξιοτήτων (Tunmer 1991, Gibson & Levin 1975), ενώ αντίθετα το υποστηρικτικό και κατάλληλα οργανωμένο γλωσσικό περιβάλλον, εμπλουτισμένο με κειμενικά είδη της καθημερινής ζωής, βοηθά τα παιδιά να αντιλαμβάνονται τον γραμματισμό άμεσα και ουσιαστικά. Έτσι, οι δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο εκτός του ότι πρέπει να είναι ελκυστικές, να έχουν νόημα για τα παιδιά και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους, πρέπει να διέπονται από τις παρακάτω αρχές (Clay 1991, πβ. Πικροδημήτρη 2004):

- Οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών να προσυπολογίζονται
- Οι δραστηριότητες να ενεργοποιούν την σκέψη, να προάγουν την περιέργεια και να απελευθερώνουν τη δημιουργικότητα
- Οι δραστηριότητες να στοχεύουν στη συνεργασία και ταυτόχρονα να ενισχύουν την αυτονομία των παιδιών.

Καθώς οι δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής κατακτώνται σε αλληλεπίδραση με το γραπτό κείμενο, τα παιδιά ενθαρρύνονται να παράγουν δικά τους κείμενα που εκπληρώνουν διαφορετικούς επικοινωνιακούς σκοπούς ατομικά, ομαδικά και σε συνεργασία.

3.2.4 Παράγοντες διαφοροποίησης επιπέδων γραμματισμού

Είναι γνωστό ότι ο γραμματισμός και η κατάκτησή του είναι κυρίως κοινωνική διαδικασία και οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται οφείλονται σε σύνθετες αιτιολογήσεις.

Καταρχάς, οι διαφοροποιήσεις που συνδέονται με την ανάγνωση και τη γραφή πιθανώς είναι αποτέλεσμα εθνικής και πολιτιστικής κληρονομιάς. Για παράδειγμα, η ανάγνωση θρησκευτικών βιβλίων, κυρίως της Βίβλου, αποτελεί σε πολλές οικογένειες το επίκεντρο των αναγνωστικών τους δραστηριοτήτων (Teale 1992, Leseman & de Jong 1998) ενώ σε άλλες όχι. Δεύτερον, παράγοντες όπως η οικονομική κατάσταση των γονέων ή το μορφωτικό τους επίπεδο ενδέχεται να επηρεάζουν έμμεσα ή άμεσα τις γνώσεις των παιδιών για το γραπτό λόγο. Θεωρητικά, οι εύρωστοι οικονομικά γονείς προσφέρουν περισσότερες ευκαιρίες στα παιδιά τους αγοράζοντας βιβλία, κάνοντας ταξίδια κ.λπ. Επειδή όμως παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στα επίπεδα γραμματισμού ακόμη και σε παιδιά της ίδιας κοινωνικοοικονομικής τάξης, μένουν περιθώρια στη σκέψη ότι καθοριστικοί παράγοντες στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών δεν είναι ούτε το επάγγελμα, ούτε η μόρφωση ή οικονομική κατάσταση των παιδιών, αλλά ο τρόπος που εμπλέκονται τα παιδιά στις δραστηριότητες γραμματισμού (Τάφα 2001). Οι μορφωμένοι γονείς πιθανώς, όταν διαβάζουν στα παιδιά τους, τα εμπλέκουν σε συζητήσεις υψηλότερου γνωστικού περιεχομένου (Heath 1992). Ωστόσο, όπως ήδη αναφέραμε, οι περισσότεροι γονείς δεν γνωρίζουν τον τρόπο να ενισχύσουν τις δεξιότητες γραμματισμού στα παιδιά τους και έτσι αναδεικνύεται ένας σημαντικός και καινοφανής (για τα ελληνικά δεδομένα) παράγοντας που διαφοροποιεί τα επίπεδα γραμματισμού των παιδιών: η συνεργασία νηπιαγωγείου- γονέων που πρέπει να κινείται στους άξονες της ενημέρωσης, καθοδήγησης και εκπαίδευσης. Γνωρίζουμε ότι στο εξωτερικό, κυρίως, έχουν αναπτυχθεί τέτοιας μορφής προγράμματα συνεργασίας μεταξύ γονέων και νηπιαγωγείου με σκοπό την εκπαίδευση των πρώτων στην αποτελεσματική ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών.

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα διαπιστώνουμε ότι η αρμονική συνεργασία νηπιαγωγείου και οικογένειας είναι απαραίτητη προϋπόθεση στην επιτυχία των προγραμμάτων γραμματισμού και επιταχύνει τον ρυθμό μάθησης του παιδιού. Οι οικογένειες συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους και κατανοούν πώς τα παιδιά κατακτούν δεξιότητες γραμματισμού (Elliot & Olliff 2008). Οι δάσκαλοι δεν ενημερώνουν απλώς για την πρόοδο των παιδιών στις δεξιότητες του

αναδυόμενου γραμματισμού αλλά συχνά δίνουν δραστηριότητες στο σπίτι για την επέκταση και την ενίσχυση των γνώσεων και δεξιοτήτων του σχολείου. Με αυτόν τον τρόπο, οι αναγνωστικές δραστηριότητες των παιδιών δεν περιορίζονται μόνο στη σχολική τάξη, αλλά εκτείνονται και εκτός αυτής. Έτσι τα αναγνωστικά γεγονότα που ξεκινούν στο σχολείο μεταφέρονται στο σπίτι, με τους γονείς να φροντίζουν να επαναληφθούν, να επεκταθούν και να εμπλουτιστούν (Dombey & Meek 1995). Άρα, εάν η οικογένεια και το σχολείο συνεργαστούν πάνω σε έναν κοινό άξονα, με ίδιες αρχές και συντονισμένες κινήσεις, οδηγούν το παιδί στην κατάκτηση του γραμματισμού (Hall et al. 1989, Edwards 1996, Damkoehler et al. 1996). Η εμπειρία βέβαια στην Ελλάδα έχει δείξει ότι το κομμάτι της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς (Οδηγός Γονέα 2009) και μόλις πρόσφατα άρχισε να αποτελεί κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας.

Επειδή λοιπόν η απόσταση που χωρίζει τους μαθητές που ξεκινούν το δημοτικό σχολείο με κατάλληλες για την ηλικία δεξιότητες γραμματισμού σε σχέση με αυτούς που έχουν ελλιπείς δεξιότητες διευρύνεται στις μεγαλύτερες τάξεις (Allington 1991, Snow, Barnes, Chantler, Goodman & Hemphill 1991), το νηπιαγωγείο πρέπει να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες γραμματισμού (Newman, Koh & Dwyer 2007) με υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικά προγράμματα. Οι Justice, Chow, Capellini, Flanigan & Colton (2003), που μελέτησαν τα αποτελέσματα παρεμβατικού προγράμματος γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με βασική υπόθεση ότι η απόδοση των παιδιών σε διάφορες δεξιότητες γραμματισμού είναι ένας καλός δείκτης για την απόδοσή τους στα μετέπειτα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, υποστηρίζουν τη θετική συμβολή των παρεμβατικών προγραμμάτων στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραμματισμού.

Συνοψίζοντας, η αξιοποίηση των προγραμμάτων παρέμβασης στην προσχολική εκπαίδευση κρίνουμε ότι είναι ουσιώδης και απαραίτητη, επειδή συμβάλλουν στη σχολική επιτυχία και συντελούν αποφασιστικά στην υποστήριξη της διανοητικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών.

3.3 Παρεμβατική Εφαρμογή

Όπως ήδη αναδείχθηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, τα προβλήματα γραμματισμού μεγεθύνονται, όταν οι αναγνώστες με δυσκολίες δεν ανιχνεύονται εγκαίρως στην αναγνωστική διαδικασία (Speece, Mills, Ritchey & Hillman 2003). Επίσης, εάν τα προβλήματα αυτά δεν αντιμετωπιστούν με πρόωμη παρέμβαση όχι

μόνο μεταφέρονται στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες αλλά διογκώνονται (πβ. Pullen & Justice 2003). Έτσι, οι ερευνητές συμφωνούν ότι για να παρακαμφτεί η αναγνωστική αποτυχία θα πρέπει η παρέμβαση να ξεκινά από τη γέννηση και να συνεχίζεται μέχρι την ηλικία των 7 ετών, όταν πια τα παιδιά έχουν κατακτήσει τις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού που συνάδουν με την αναγνωστική επιτυχία (Juel 1988, Linn 2002, Slegers 1996, Snow, Burns & Griffin 1998). Συνεπώς, η εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης (πολύ περισσότερο στις αλλαγές των αναλυτικών προγραμμάτων) είναι σημαντικός παράγοντας πρόληψης της αναγνωστικής αποτυχίας και το κλειδί της ανάπτυξης δεξιοτήτων γραμματισμού.

Γενικά, η αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος —εν προκειμένω του αναλυτικού προγράμματος της γλώσσας του νηπιαγωγείου (Φ.Ε.Κ. 303 του 2003)— αφορά πρωταρχικά στην αλλαγή φιλοσοφίας του προγράμματος που συνεπικουρείται από την αναδιοργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και την τροποποίηση των μεθόδων διδασκαλίας και των διδακτικών πρακτικών. Για το μαθησιακό περιβάλλον της γλωσσικής ανάπτυξης ενδεικτικά αναφέρεται ο σχεδιασμός ή ανασχεδιασμός του μαθησιακού κέντρου γραμματισμού με διάφορα υλικά γραμματισμού (κεφ. 2.5.5) και ο εμπλουτισμός της βιβλιοθήκης με ποικιλία βιβλίων (ιστορίες, παραμύθια, λαχνίσματα, ποιήματα, πληροφοριακά βιβλία, εφημερίδες περιοδικά κ.λπ.). Ειδικότερα, για το ρόλο της βιβλιοθήκης στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών υπάρχει άφθονη βιβλιογραφία. Για την οργάνωση της βιβλιοθήκης προτείνεται χώρος άνετος και αρκετός για 5-6 παιδιά, με αναπαυτικές καρέκλες ή μαξιλάρια διακοσμημένος με αφίσες που ενθαρρύνουν τις αναγνωστικές συνήθειες (Morrow 1989). Σχετικά με τον αριθμό των βιβλίων της βιβλιοθήκης αναλογικά προτείνονται τουλάχιστον οκτώ (8) βιβλία ανά παιδί (Morrow 1989), οικεία (π.χ. βιβλία που διαβάστηκαν μεγαλόφωνα από τη νηπιαγωγό), προβλέψιμα και μεγάλου μεγέθους (Martinez & Teale 1987).

Εκτός βέβαια από την αναδιοργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, τα νέα αναλυτικά προγράμματα προϋποθέτουν αλλαγές στις μεθόδους σκέψης των εκπαιδευτικών. Πολλοί εκπαιδευτικοί ενσωματώνονται στο σύστημα που αντιμετωπίζει την υπευθυνότητα (accountability) ως αγγαρεία ή εμπλέκονται σε εκπαιδευτικές πρακτικές που είναι στη μόδα (Jerald 2003). Τελικώς σε ένα οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον μια καλοσχεδιασμένη αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας είναι απαραίτητη και δημιουργεί ένα περιβάλλον επίλυσης προβλημάτων με αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές (Jerald 2003).

3.3.1 Περιεχόμενο παρεμβατικών προγραμμάτων γραμματισμού

Η έρευνα στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια έχει εστιαστεί στο πώς μαθαίνουν τα παιδιά και στο πώς οι δάσκαλοι οργανώνουν και καθοδηγούν τις εμπειρίες στις διαδικασίες μάθησης. Παρά το γεγονός ότι ο τρόπος που μαθαίνουν τα παιδιά είναι πολύ σημαντικός στη μαθησιακή διαδικασία, στην παρούσα μελέτη και ειδικότερα στην ενότητα που ακολουθεί επικεντρώναστε στους τρόπους ανάπτυξης και ενίσχυσης (στρατηγικές) των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών. Ένα μεγάλο σώμα ερευνών (Neuman & Dickinson 2001, Dickinson & Neuman, 2006) προσδιορίζει τις στρατηγικές που υποστηρίζουν και προάγουν την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών σε επίσημες και ανεπίσημες αλληλεπιδράσεις (συζητήσεις κατά την ανάγνωση, στην ώρα του φαγητού κ.λπ.) (McKeown & Beck 2006, Dickinson 2006).

Πριν όμως από τον προσδιορισμό των στρατηγικών προσέγγισης του γραπτού λόγου, θεωρούμε ότι είναι σημαντικό να παρουσιάσουμε συνοπτικά το περιεχόμενο των προγραμμάτων γραμματισμού όπως ακριβώς αναδείχθηκε μέσα από την βιβλιογραφική αναδίφηση. Έτσι λοιπόν, η βιβλιογραφία αναδεικνύει τη σημασία της ανάπτυξης των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου μέσα από καθημερινές δραστηριότητες (Pullen & Justice 2003). Οι δεξιότητες προφορικού λόγου, ουσιαστικές και σημαντικές δεξιότητες των αρχόμενων αναγλωστών, καλλιεργούνται κυρίως με δραστηριότητες ανάγνωσης βιβλίων που ενθαρρύνουν αλληλεπιδράσεις (Miller 2000, Morrow 2001) (π.χ. οι νηπιαγωγοί αναπτύσσουν συζητήσεις, ερωτήσεις, επαναλήψεις, επεκτάσεις του κειμένου κ.λπ.).

Εκτός από την καλλιέργεια των δεξιοτήτων προφορικού λόγου, η βιβλιογραφία υποστηρίζει την ανάπτυξη δεξιοτήτων προσέγγισης του γραπτού λόγου. Στις δεξιότητες αυτές συμπεριλαμβάνονται η τεχνική γλώσσα της ανάγνωσης, η έννοια της λέξης, η κατεύθυνση του γραπτού λόγου κ.λπ. (οι δεξιότητες λεπτομερώς αναφέρονται στο κεφ. 2.3). Όταν λοιπόν θέλουμε να προσεγγίσουμε το γραπτό λόγο αναπτύσσουμε δραστηριότητες γραπτού λόγου οι οποίες μπορούν εύκολα να ενσωματωθούν στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου μέσα από φυσικές καταστάσεις που οι νηπιαγωγοί είτε δημιουργούν είτε ενθαρρύνουν τη δημιουργία τους. Για παράδειγμα, στις δραστηριότητες ανάγνωσης, οι νηπιαγωγοί δείχνουν λέξεις και κάνουν ερωτήσεις για την ιστορία.

Ιδιαίτερη αναφορά αξίζει στην αλφαβητική γνώση ως αντικείμενο ερευνών. Ένας αριθμός ερευνητών του γραμματισμού (Justice & Kadaravak 2004, Morrow 2001, Sreece et al. 2003) συμφωνούν ότι η γνώση γραμμάτων είναι το κλειδί στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού. Η γνώση του αλφάβητου, χωρίς να είναι απαραίτητη για να μάθουν λέξεις τα παιδιά, θεωρείται όμως απαραίτητη για να γίνουν ανεξάρτητοι αναγνώστες (Morrow 2001). Για το λόγο αυτό προτείνουμε η "διδασκαλία" του αλφάβητου να συμπεριλαμβάνεται σε ένα πρόγραμμα αναδυόμενου γραμματισμού. Με τη γνώση γραμμάτων σχετίζονται στενά στα προγράμματα γραμματισμού η φωνολογική και φωνημική επίγνωση. Η φωνολογική επίγνωση είναι η ικανότητα του παιδιού να σκέφτεται και να αναγνωρίζει διαφορές στους ήχους του λόγου (π.χ. χτυπάει παλαμάκια στις συλλαβές μιας λέξης ή αναγνωρίζει εάν δύο λέξεις ηχούν το ίδιο). Η φωνημική επίγνωση είναι η ικανότητα του παιδιού να διακρίνει τα φωνήματα, δηλαδή τους ήχους της γλώσσας (π.χ. διακρίνει εάν δύο λέξεις αρχίζουν ή τελειώνουν με το ίδιο ήχο κ.λπ.) (McGee & Richgels 2003). Καθώς η ελληνική γλώσσα είναι αλφαβητική και τα γράμματα αντιστοιχούν στα φωνήματα, η κατάκτηση της φωνημικής επίγνωσης είναι σημαντική στην ανάπτυξη του γραμματισμού. Επειδή ακριβώς οι φωνολογικές δεξιότητες θεωρούνται ουσιαστικές στην εκμάθηση της χρήσης των γραμμάτων, αξίζει να τονιστεί ο συνυπολογισμός της φωνολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη της γραφής. Για παράδειγμα, η ακρίβεια με την οποία τα παιδιά γράφουν το όνομά τους αντικατοπτρίζει τη γενική γνώση δεξιοτήτων του γραπτού λόγου. Επομένως, οι δραστηριότητες γραφής του ονόματος των παιδιών προτείνονται ως απαραίτητες στην ανάπτυξη του γραμματισμού τους (Welsch, Sullivan & Justice 2003).

Στην ενότητα αυτή συγκεφαλαιώθηκε το περιεχόμενο των παρεμβατικών προγραμμάτων που αντανακλά το περιεχόμενο του αναδυόμενου γραμματισμού. Αλλά το ζητούμενο είναι: με ποιες στρατηγικές ανάγνωσης και γραφής προσεγγίζεται ο γραπτός λόγος; Σε ένα γενικότερο πλαίσιο θεωρούμε ότι μπορούμε να γράφουμε με διάφορους τρόπους αλλά δεν πιστεύουμε ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι να διαβάζουμε. Και όμως στην ιστορία της ανάγνωσης αναφέρονται πολλοί και διαφορετικοί τρόποι ανάγνωσης. Για παράδειγμα, η μεγαλόφωνη ανάγνωση δεν είναι ίδια με τη σιωπηρή ανάγνωση. Ακόμη, ένα βιβλίο μπορεί να διαβαστεί μία ή πολλές φορές. Τέλος, η ανάγνωση του κειμένου ενός βιβλίου είναι ένας τρόπος ανάγνωσης, δεν είναι όμως ο μοναδικός. Ο αναγνώστης μπορεί να χρησιμοποιήσει τα γνωρίσματα, τις ενδείξεις που συνοδεύουν το κείμενο, για να το μαντέψει, να το προβλέψει ή να το "διαβάσει".

Έτσι οι ενδείξεις του κειμένου λένε στον αναγνώστη ότι ο τίτλος είναι σημαντικός, ακολουθεί η αρχή του κειμένου κ.λπ. (πβ. Teberosky: 39-40).

3.3.2 Στρατηγικές ανάπτυξης αναδυόμενου γραμματισμού

Όπως προαναφέρθηκε, τα ισχυρά θεμέλια στον αναδυόμενο γραμματισμό είναι το στοιχείο- κλειδί της μελλοντικής αναγνωστικής επιτυχίας. Από την άλλη, οι αποτελεσματικές στρατηγικές γραμματισμού εγγυώνται την κατάκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού και επομένως αναγνωστική επιτυχία. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι πλήθος προγραμμάτων έχουν αναπτυχθεί και έχουν υλοποιηθεί μέσω δύο οδών: *της ανάγνωσης ιστοριών και της εξάσκησης αλφαβητικών δεξιοτήτων* (Agam & Biron 2004). Επειδή δεν έχει αναφερθεί ερευνητικά εάν η μία ή η άλλη μέθοδος είναι επιβλαβής στο ελληνικό νηπιαγωγείο, θεωρούμε ότι περισσεύει η πολυτέλεια της μονομερούς επιλογής. Έτσι, στο νηπιαγωγείο μπορεί να κυριαρχεί η ανάγνωση ιστοριών, όμως δεν αποκλείεται η εξάσκηση αλφαβητικών δεξιοτήτων μέσα από τις ιστορίες.

3.3.2.1 Η ανάγνωση βιβλίων/ιστοριών στα προγράμματα γραμματισμού

Η ανάγνωση ιστοριών —μια επιθυμητή, κυρίαρχη και εφικτή δραστηριότητα στις προσχολικές τάξεις ιδιαίτερα για παιδιά των οποίων το περιβάλλον γραμματισμού είναι φτωχό— (πβ. Wasik, Bond & Hindman 2006) αποφέρει πολλαπλά οφέλη στην ανάπτυξη του γραμματισμού. Ειδικότερα, η ανάγνωση ιστοριών *προς και με τα παιδιά* ενισχύει το λεξιλόγιο, αναπτύσσει έννοιες του γραπτού λόγου, καλλιεργεί δεξιότητες αποκωδικοποίησης και κατανόησης, συντελεί στην κατανόηση της γραμματικής της ιστορίας και —ίσως το πιο σημαντικό— βοηθά στην καλλιέργεια της αγάπης για τα βιβλία (Miller 2000, Morrow 2001, Clay 1966). Επίσης, καλλιεργείται η ενεργή ανταλλαγή απόψεων νηπιαγωγού- παιδιών, με τη νηπιαγωγό να ενθαρρύνει τα παιδιά να συμμετέχουν πριν και κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης κάνοντας προβλέψεις, υποβάλλοντας ερωτήσεις ή παρέχοντας πληροφορίες.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη του τρόπου ανάγνωσης ιστοριών, που αναδεικνύει επιμέρους διαδικασίες ανάγνωσης, όπως το μοντέλο της *αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης* και της *ανάγνωσης- παράστασης*. Κατά την *αλληλεπιδραστική ανάγνωση* τα παιδιά εμπλέκονται στη διαδικασία ανάγνωσης (για

παράδειγμα ρωτούν, απαντούν, κάνουν προβλέψεις), ενώ αντιθέτως στην *ανάγνωση-παράσταση* το κείμενο δεν σχολιάζεται ούτε υποβάλλονται ερωτήσεις από τα παιδιά (πβ. Martinez & Teale 1993). Αναγνωρίζουμε ότι η τελευταία μορφή ανάγνωσης δεν αποτελεί τον ενδεδειγμένο τρόπο ανάγνωσης στο νηπιαγωγείο, επειδή ο διάλογος και η συζήτηση συμβάλλουν στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών, δεν αποκλείεται όμως, όταν μπορεί και κατά περίπτωση να εξυπηρετήσει συγκεκριμένο σκοπό.

3.3.3 Στρατηγικές ανάγνωσης

Η έννοια του γραμματισμού μας επιτρέπει την αντίληψη ότι δεν συμβαίνει ξαφνικά και ανατρέπει την άποψη ότι απλά χρειάζεται να περιμένουμε. Ο γραμματισμός δεν συμβαίνει από μόνος του αλλά *"αναδύεται στα άτομα μόνο σε μια κοινότητα γραμματισμού"* (Moffet 1994 σελ. xvii). Από την άλλη, η αντίληψη που επικρατεί στον εκπαιδευτικό χώρο για την ανάγνωση βιβλίων, αντίληψη που καλλιεργείται κυρίως από τα ερευνητικά δεδομένα, είναι ότι συνιστά μια πολύ απλή, κοινή και σπουδαία δραστηριότητα πρώιμου γραμματισμού μεταξύ ενήλικα και παιδιού (Senechal, LeFevre, Thomas & Daley 1998, IRA & NAEYC 1998). Άρα τη μεγαλύτερη αλληλεπιδραστική ανάγνωση (π.χ. να λες μια ιστορία, να συζητάς) την εντάσσουμε στις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις και στις διδακτικές τεχνικές που είναι σημαντικές και κεντρικές στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών.

Η *μεγαλόφωνη ανάγνωση* αναφέρεται ως μια διδακτική τεχνική όπου γονείς και δάσκαλοι διαβάζουν μεγαλόφωνα στα παιδιά. *Οι μεγαλόφωνες αναγνώσεις* του ενήλικα/δασκάλου χρησιμοποιούνται για διδακτικούς σκοπούς (όπως για παράδειγμα ανάπτυξη λεξιλογίου, κατανόησης) αλλά και για την ευχαρίστηση της ανάγνωσης (Cooper and Kiger 2001). Ο αναγνώστης ενσωματώνει μεταβλητές, όπως τον τόνο της φωνής, παύσεις, επαφή ματιού, ερωτήσεις, και σχόλια, για να δημιουργήσει μια ευχάριστη ανάγνωση (Morrison & Wlodarczyk 2009). Τα παιδιά που συμμετέχουν σε δραστηριότητες μεγαλόφωνης ανάγνωσης εμπλέκονται ενεργητικά με το κείμενο και η εμπλοκή αυτή απαιτεί τη χρήση γνωστικών διεργασιών, που με τη σειρά τους ενισχύουν και συμβάλλουν στην κατανόησή του από τα παιδιά (κεφ. 2.4.2) κατανόησης). Το τελικό και συνολικό αποτέλεσμα της μεγαλόφωνης ανάγνωσης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι η κατάκτηση του γραμματισμού (πβ. Morrison & Wlodarczyk 2009). Η βιβλιογραφική μελέτη της μεγαλόφωνης ανάγνωσης ανέδειξε τα παρακάτω διδακτικά μοντέλα:

<i>Διδακτικά μοντέλα ανάγνωσης</i>	<i>Οριοθέτηση</i>
Συμμετοχική ανάγνωση	Περιλαμβάνει την ανάγνωση από έναν ενήλικα στο παιδί ή σε μικρές ομάδες παιδιών χωρίς να ζητά εκτεταμένες αλληλεπιδράσεις από αυτά.
Αλληλεπιδραστική συμμετοχική ανάγνωση	Περιλαμβάνει την ανάγνωση από έναν ενήλικα στο παιδί ή σε μικρές ομάδες και χρησιμοποιεί ποικίλες τεχνικές για να εμπλέξει τα παιδιά στο κείμενο
Ατομική ανάγνωση	Αναφέρεται ως ένα σημαντικό είδος αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης με μια πρόσωπο με πρόσωπο ανάγνωση νηπιαγωγού- νηπίου, που εξασφαλίζει τη συμμετοχή και την προσοχή του παιδιού.
Διαλογική ανάγνωση	Στη διαλογική ανάγνωση το παιδί μαθαίνει να γίνεται αφηγητής της ιστορίας. Η νηπιαγωγός αναλαμβάνει το ρόλο του ενεργητικού ακροατή, κάνοντας ερωτήσεις, προσθέτοντας πληροφορίες και καθοδηγώντας/ παρακινώντας το παιδί να περιγράψει λεπτομερέστερα το περιεχόμενο του βιβλίου.
Καθοδηγούμενη ανάγνωση	Η καθοδηγούμενη ανάγνωση φέρνει μαζί τα παιδιά με όμοιες ανάγκες για διδασκαλία σε μικρές ομάδες.
Συνεργατική ανάγνωση	Αναφέρεται στην ανάγνωση με ένα παρτενέρ (συνοδό) και αποτελεί τη συνέχεια της συμμετοχικής και καθοδηγούμενης ανάγνωσης. Κατά την συνεργατική ανάγνωση η νηπιαγωγός έχει την ευκαιρία και τη δυνατότητα για αυθεντική αξιολόγηση.

3.3.3.1 Συμμετοχική ανάγνωση

Το μοντέλο της *συμμετοχικής ανάγνωσης*, (shared reading) ένα αυθεντικό μέσο εξοικείωσης και κατάκτησης των δεξιοτήτων γραμματισμού, αναπτύχθηκε από τον Holdaway (1979), με τη νηπιαγωγό αφενός να διαβάζει, αφετέρου να ενθαρρύνει τα παιδιά να επαναλαμβάνουν την ανάγνωση. Στο μοντέλο της συμμετοχικής ανάγνωσης συνήθως χρησιμοποιούνται τα *μεγάλα βιβλία*. Έτσι, καθώς ο δάσκαλος διαβάζει δυνατά, όλα τα παιδιά μπορούν να δουν, να προσεγγίσουν τον γραπτό λόγο και την εικονογράφηση. Η συμμετοχική ανάγνωση περιλαμβάνει την ανάγνωση σε όλα τα παιδιά της τάξης ή σε μικρές ομάδες παιδιών με συχνή επανάληψη της ιστορίας και ευκαιρίες στα παιδιά να την ξαναπούν. Η συμμετοχική ανάγνωση προσφέρει ευκαιρίες για κατάκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού που συνάδουν με τις ανάγκες του κάθε παιδιού. Έτσι, ακόμη και τα πιο "αργά" παιδιά έχουν επιτυχείς εμπειρίες αναγνωστικών δεξιοτήτων, αφού υποστηρίζονται από το δάσκαλο.

Επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις

Στο μοντέλο της συμμετοχικής ανάγνωσης εντάσσονται οι πολλαπλές αναγνώσεις των βιβλίων για αρκετές μέρες. Η "ανάγνωση ενός βιβλίου για έκτη, δέκατη ή εικοστή φορά αποκαλύπτει στο παιδί την πιο σύνθετη, επεξεργασμένη μορφή του γραπτού λόγου και ενισχύει την ικανότητά του να κατανοεί και να παράγει προφορικό λόγο που πιθανώς θεωρείται μια δύσκολη, αποφασιστική και κρίσιμη προϋπόθεση γραμματισμού" (Snow & Ninio 1986:118-119).

Στην επαναλαμβανόμενη ανάγνωση η νηπιαγωγός μπορεί να σταματά και να ζητά από τα παιδιά να "διαβάζουν" κομμάτια της ιστορίας. Μέσω των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων τα παιδιά εξοικειώνονται με λέξεις και αρχίζουν να αναγνωρίζουν όχι μόνο λέξεις αλλά και φράσεις (Bridge, Winograd & Haley 1983, Pikulski & Kellner 1992).

Σκοπός επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων

Η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση της ίδιας ιστορίας εξυπηρετεί πολλούς σκοπούς. Πρώτον, συντελεί στην ανάπτυξη της γλώσσας και του λεξιλογίου, δεύτερον, συμβάλλει στην κατανόηση του κειμένου και, τέλος, αναδεικνύει την ευχαρίστηση της ανάγνωσης (Yaden 1989). Οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις αναδεικνύουν τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο βιβλίο, εξοικειώνουν τους αρχόμενους αναγνώστες με στρατηγικές ανάγνωσης, με συνταίριασμα λέξεων και με τεχνικές (για παράδειγμα χρήση εικόνων ή περικειμενικών στοιχείων) που υποστηρίζουν την ανάγνωση (Holdaway 1979, Snow, Burns, & Griffin 1998). Η Yaden (1988) μελέτησε τις επιδράσεις της επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης στην κατανόηση ερωτήσεων υψηλού γνωστικού επιπέδου. Τα ευρήματα της μελέτης επιβεβαιώνουν ότι οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις συμβάλλουν στην πληρέστερη κατανόηση ενός κειμένου. Είναι προφανές ότι δεν αναμένεται η πλήρης κατανόηση ενός κειμένου με μια ανάγνωση μόνο.

Κυρίως η συμμετοχική ανάγνωση έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών για τη συμβολή της στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού. Οι διαστάσεις που κυρίως μελετήθηκαν ήταν ο τύπος των βιβλίων που οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν και οι αναγνωστικές συμπεριφορές που αναπτύσσονται (Bus & van Pizendorm 1988, Neuman 1999, Pellegrini, Perlmutter, Galda & Brody 1990).

3.3.3.2 Αλληλεπιδραστική συμμετοχική ανάγνωση

Η αλληλεπιδραστική συμμετοχική διδακτική τεχνική (Wasik & Bond 2001) διαφοροποιείται από την συμμετοχική ανάγνωση στο σημείο ότι πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος της ανάγνωσης γίνονται ερωτήσεις, δίνονται εξηγήσεις, επιχειρείται προσπάθεια ανάγνωσης λέξεων κ.λπ.

3.3.3.3 Ατομική ανάγνωση

Η ατομική ανάγνωση μπορεί να θεωρηθεί ως μια πρόσωπο με πρόσωπο ανάγνωση, με τη νηπιαγωγό να διαβάζει στο παιδί. Αυτό το σημαντικό είδος της αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης εξασφαλίζει την εξ ολοκλήρου συμμετοχή και την αποκλειστική προσοχή του παιδιού. Σε όλη τη διάρκεια της ατομικής ανάγνωσης το παιδί συμμετέχει διαρκώς στο κείμενο της ιστορίας και στη συνέχεια συζητείται το περιεχόμενό της. Οι δραστηριότητες ατομικής ανάγνωσης ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των παιδιών, καλλιεργούν τον προβληματισμό τους για τη δομή και το περιεχόμενο του βιβλίου, και τέλος ενθαρρύνουν την περιέργεια για το κείμενο και το νόημά του.

3.3.3.4 Διαλογική ανάγνωση

Το μοντέλο αυτό της ανάγνωσης (Whitehurst & Lonigan 1988, 1998) σχεδιάστηκε για να εμπλέξει ενεργητικά τα παιδιά στην ανάγνωση και να προσφέρει πλούσιες εμπειρίες στην ανάπτυξη της γλώσσας (Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchca & Caulfield 1988, Whitehurst & Lonigan 1998). Η διαλογική ανάγνωση είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για να διαβάζουν οι νηπιαγωγοί στα νήπια και εμπεριέχει αρκετές αλλαγές στον τρόπο που τυπικά οι ενήλικες διαβάζουν στα παιδιά.

Στη διαλογική ανάγνωση το παιδί μαθαίνει να γίνεται αφηγητής της ιστορίας. Η νηπιαγωγός αναλαμβάνει το ρόλο του ενεργητικού ακροατή, κάνοντας ερωτήσεις, προσθέτοντας πληροφορίες και καθοδηγώντας/ παρακινώντας το παιδί να περιγράψει λεπτομερέστερα το περιεχόμενο του βιβλίου. Οι απαντήσεις των παιδιών ενθαρρύνονται με επαίνους και οι εξειδικευμένες ερωτήσεις του δασκάλου οδηγούν τα παιδιά σε σύνθετες απαντήσεις. Η διαλογική ανάγνωση διαφέρει από τη συμμετοχική ανάγνωση, επειδή υπάρχει μεγαλύτερη εμπλοκή του παιδιού, ενώ στη συμμετοχική ανάγνωση δηλώνεται το ελάχιστο της συμμετοχής.

Στην ανάπτυξη του μοντέλου της διαλογικής ανάγνωσης τίθενται οι εξής προϋποθέσεις: α) το παιδί ενθαρρύνεται να συμμετέχει, β) στο παιδί παρέχεται ανατροφοδότηση, και γ) το αναγνωστικό στυλ του ενήλικα προσαρμόζεται στις ικανότητες του παιδιού. Στην αρχή, ο αναγνώστης χρησιμοποιεί διάφορες τεχνικές για να βοηθήσει το παιδί να συμμετέχει ενεργητικά (π.χ. κάνει ερωτήσεις). Στη συνέχεια, η ανατροφοδότηση δίνει διδακτικές πληροφορίες. Η ανατροφοδότηση έχει τη μορφή της επέκτασης, της επιβράβευσης ή της διόρθωσης. Τέλος, το αναγνωστικό στυλ του ενήλικα τροποποιείται καθώς το παιδί εξασκείται στη διαδικασία ανάγνωσης. Για παράδειγμα, το παιδί που έχει κατακτήσει την ονομασία των χρωμάτων ενθαρρύνεται να συζητά για άλλα στοιχεία του βιβλίου και όχι απλά να ονομάζει τα χρώματα (Hargrave & Sénéchal 2000).

Το ουσιαστικό στοιχείο της διαλογικής ανάγνωσης είναι η αλληλεπίδραση παιδιού- ενήλικα. Ο ενήλικας:

- Καθοδηγεί το παιδί να μιλήσει για το βιβλίο.
- Αξιολογεί την απάντηση του παιδιού.
- Επεκτείνει την απάντηση επαναλαμβάνοντας και προσθέτοντας πληροφορίες.
- Επαναλαμβάνει την υποβολή, για να βεβαιωθεί ότι το παιδί έμαθε την επέκταση.

Για παράδειγμα, κατά την ανάγνωση της ιστορίας που έχει την εικόνα ενός πυροσβεστικού οχήματος η νηπιαγωγός ρωτάει. "*Τι είναι αυτό*"; (καθοδηγεί ενώ δείχνει στο όχημα). Το παιδί απαντά *όχημα* και η νηπιαγωγός συνεχίζει "*Πολύ σωστά*" (επιβράβευση) "*είναι ένα κόκκινο πυροσβεστικό όχημα*" (επέκταση). "*Μπορείς να πεις πυροσβεστικό όχημα*" (επανάληψη) (Whitehurst and Lonigan 1998).

Πώς καθοδηγούνται τα παιδιά

Στη διαλογική ανάγνωση καταγράφονται 5 τύποι δραστηριοτήτων καθοδήγησης (*prompts*) και είναι:

Συμπλήρωση δραστηριοτήτων καθοδήγησης (Completion prompts)

Σκόπιμα η νηπιαγωγός αφήνει ένα κενό στο τέλος της πρότασης και ζητά από το παιδί να τη συμπληρώσει. Ο τύπος αυτής της καθοδήγησης χρησιμοποιείται συνήθως σε βιβλία με ομοιοκαταληξία ή επαναληπτικές φράσεις. Η συμπλήρωση παρέχει στα παιδιά πληροφορίες για τη δομή της γλώσσας που είναι σημαντική στην μετέπειτα ανάγνωση.

Επανάληψη δραστηριοτήτων καθοδήγησης (Recall prompts)

Αφορά στις ερωτήσεις για το τι συνέβη στο βιβλίο που μόλις αναγνώστηκε και οδηγούν στην επανάληψη τμήματος της ιστορίας. Για παράδειγμα, η ερώτηση στο νήπιο *"Μπορείς να πεις τι συνέβη στο μικρό γατάκι της ιστορίας;"* βοηθά στην κατανόηση της πλοκής και στην περιγραφή της ακολουθίας των γεγονότων. Η επανάληψη ως δραστηριότητα καθοδήγησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί όχι μόνο στο τέλος του βιβλίου αλλά και στην αρχή, όταν το βιβλίο έχει διαβαστεί προηγουμένως.

Ανοιχτές δραστηριότητες καθοδήγησης (Open-ended prompts)

Αυτές οι ερωτήσεις εστιάζονται στις εικόνες του βιβλίου και ενδείκνυνται σε βιβλία με πλούσια εικονογράφηση. Οι καθοδηγήσεις τέτοιου τύπου βοηθούν τα παιδιά να καλλιεργούν την εκφραστική ικανότητα και να προσέχουν τη λεπτομέρεια.

Πώς, πού, τι, πότε, ποιο: δραστηριότητες καθοδήγησης (Wh-prompts)

Είναι ανοιχτές ερωτήσεις που συνήθως αρχίζουν με το *Πώς, πού, τι, πότε, ποιο* και εστιάζονται στις εικόνες. Για παράδειγμα, *"Τι είναι αυτό"* και δείχνεται ένα αντικείμενο στο βιβλίο.

Δραστηριότητες εξωκειμενικών συσχετίσεων (Distancing prompts)

Οι ερωτήσεις αυτές συσχετίζουν τις εικόνες και τις λέξεις του βιβλίου που διαβάζεται με εμπειρίες έξω από το βιβλίο. Για παράδειγμα, ενώ κοιτάζουν ένα βιβλίο με φωτογραφίες ζώων, μπορεί να ρωτήσει η νηπιαγωγός *"Θυμήσου όταν πήγαμε στο ζωολογικό κήπο την περασμένη εβδομάδα. Ποια ζώα από αυτά είδες εκεί;"*. Οι ερωτήσεις αυτές βοηθούν τα παιδιά να στήνουν γέφυρες ανάμεσα στα βιβλία και τον πραγματικό κόσμο, καθώς επίσης και να καλλιεργούν δεξιότητες διαλογικές και αφηγηματικές. Οι δραστηριότητες *επανάληψης* και *εξωκειμενικών συσχετίσεων* θεωρούνται από τις διαδικασίες που μπορεί να είναι απαιτητικές, ωστόσο αφορούν την ηλικία 4–5 ετών.

Παραπλήσια με τη διαλογική ανάγνωση είναι η *αλληλεπιδραστική μεγαλόφωνη ανάγνωση*, που ενσωματώνει τις *"διδασκτικές συζητήσεις"* (Goldenberger (1992/1993)). Οι διδασκτικές συζητήσεις είναι οι συζητήσεις που βασίζονται στο κείμενο και προσφέρουν ευκαιρίες ανάπτυξης της εννοιολογικής και γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών, αφού τα παιδιά σκέφτονται, αιτιολογούν και κατανοούν σημαντικές ιδέες.

3.3.3.5 Καθοδηγούμενη ανάγνωση

Η *καθοδηγούμενη ανάγνωση (guided reading)* απευθύνεται σε παιδιά με όμοιες ανάγκες, που συγκροτούν μικρές ομάδες. Η νηπιαγωγός επιλέγει ένα βιβλίο που είναι ελκυστικό για την ομάδα και την οδηγεί στην κατάκτηση αποτελεσματικών

στρατηγικών κατανόησης κειμένου και λέξεων. Η καθοδηγούμενη ανάγνωση θεωρείται ένας αποτελεσματικός τρόπος για τα παιδιά να μάθουν να προσεγγίζουν διάφορα κειμενικά είδη (Fountas & Pinnell 2001).

3.3.3.6 Συνεργατική ανάγνωση

Η *συνεργατική ανάγνωση (Cooperative/ Collaborative Reading)* αναφέρεται στην ανάγνωση με παρτενέρ (συνοδό) και αποτελεί τη συνέχεια της συμμετοχικής και καθοδηγούμενης ανάγνωσης. Επιπλέον κατά την συνεργατική ανάγνωση η νηπιαγωγός έχει την ευκαιρία και τη δυνατότητα για αυθεντική αξιολόγηση.

Η παρουσίαση των μοντέλων ανάγνωσης αναδεικνύει ένα απαραίτητο κομμάτι του προγράμματος γραμματισμού στο νηπιαγωγείο, τα *προβλέψιμα κείμενα (predictable texts)*. Τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά των προβλέψιμων κειμένων είναι: η σχέση εικονογράφησης και κειμένου, οι επαναλαμβανόμενες φράσεις και η ομοιοκαταληξία. Η ενασχόληση των νηπίων με προβλέψιμα κείμενα —ουσιαστική και ευχάριστη διαδικασία στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου— δίνει αυτοπεποίθηση στους αρχόμενους αναγνώστες (Rhodes 1981) και τους εξοικειώνει με την ιστορία και την ιστοριογραμμή (Bridge, Winograd & Haley 1983).

3.3.4 Στρατηγικές γραφής

Οι μελέτες που κινούνται στο πλαίσιο του αναδυόμενου γραμματισμού ανέδειξαν τη σημασία της γραφής στην προσχολική εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει ότι η προσέγγιση της γραφής στο νηπιαγωγείο επιδρά στη στάση των παιδιών απέναντι στη γραφή τα υπόλοιπα χρόνια. Εξαιτίας αυτής της αντίληψης η γραφή στο νηπιαγωγείο πρέπει να *"διδάσκεται"* σε ένα πλαίσιο που έχει νόημα για τα παιδιά με την επιλογή να γράψουν ή όχι.

Πώς όμως μπορεί να εξασφαλιστεί στους νηπιαγωγούς μια καλύτερη γνώση των στρατηγικών γραφής, έτσι ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά με κατάλληλο τρόπο να προσεγγίσουν τη γραφή; Στο ερώτημα αυτό επιχειρούμε να δώσουμε απάντηση με την ενότητα που ακολουθεί και συνοψίζει τα μοντέλα/ τεχνικές γραφής όπως προέκυψαν από την βιβλιογραφική ανασκόπηση:

<i>Διδακτικά μοντέλα γραφής</i>	<i>Οριοθέτηση</i>
---------------------------------	-------------------

<i>Συμμετοχική γραφή</i>	Η νηπιαγωγός σε ρόλο γραφέα μεταφέρει στο χαρτί αυτά που υπαγορεύουν τα παιδιά
<i>Αλληλεπιδραστική γραφή</i>	Αναφέρεται στην από κοινού γραφή νηπιαγωγού και παιδιών
<i>Καθοδηγούμενη γραφή</i>	Σε συνεργατικό κλίμα η νηπιαγωγός γράφει, αφού σκέφτεται μεγαλόφωνα, για θέματα που ενδιαφέρουν τα παιδιά —μετά από συζήτηση— και γίνονται επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις.
<i>Αναφορά γραπτής γλώσσας</i>	Περιλαμβάνει τις λεκτικές ή μη λεκτικές αναφορές της νηπιαγωγού που εμμέσως κατευθύνουν το ενδιαφέρον των παιδιών σε κάποιο χαρακτηριστικό του γραπτού λόγου.

3.3.4.1 Συμμετοχική γραφή

Στο μοντέλο της *συμμετοχικής γραφής* (*Shared writing ή Language approach experience*) η νηπιαγωγός σε ρόλο γραφέα μεταφέρει στο χαρτί αυτά που υπαγορεύουν τα παιδιά. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η τεχνική αυτή της γραφής, επειδή θεωρείται ένας αποτελεσματικός τρόπος σύνδεσης του προφορικού και του γραπτού λόγου. Ειδικότερα, τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι αυτό που λέγεται γράφεται και ότι αυτό που γράφεται μπορεί να διαβαστεί ως προφορικός λόγος.

Η τεχνική της συμμετοχικής γραφής αναπτύσσεται στα παρακάτω στάδια: α) στην ανάγνωση κειμένων στα παιδιά, β) στην υπαγόρευση από τα παιδιά στη νηπιαγωγό, και γ) στην ανάγνωση του κειμένου που γράφτηκε από τη νηπιαγωγό και τα παιδιά. Συγκεκριμένα, τα παιδιά υπαγορεύουν και η νηπιαγωγός γράφει σε ένα μεγάλο χαρτί καθαρά και ευανάγνωστα μία-μία τις λέξεις που της υπαγορεύουν. Παράλληλα, εξηγεί τη διαδικασία γραφής και τους δίνει τη δυνατότητα να δουν ποιες διαδικασίες χρησιμοποιεί ο έμπειρος συγγραφέας.

Έτσι τα παιδιά παρατηρούν:

- Τη νηπιαγωγό να συλλαβίζει λέξεις συμβατικά,
- Να αφήνει κενά ανάμεσα στις λέξεις
- Να γράφει από αριστερά προς τα δεξιά
- Να ξεκινά την πρόταση και να γράφει τα ονόματα με κεφαλαίο
- Να τελειώνει την πρόταση χρησιμοποιώντας το ανάλογο σημείο στίξης.

Τέλος, η νηπιαγωγός διαβάζει (δείχνοντας) το κείμενο και στη συνέχεια παροτρύνει τα παιδιά να το διαβάσουν. Επισημαίνεται ότι πολλές φορές τα παιδιά

προσπαθούν να γράψουν (ή να αντιγράψουν) τμήματα του γραπτού κειμένου (Vukelich & Christie 2004).

Η παρουσίαση του μοντέλου της συμμετοχικής γραφής θα είναι ελλιπής, εάν δεν αναφερθεί η συμβολή της στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Με ερωτήσεις του τύπου: *"Τι πραγματικά ήθελες να πεις;"* *"Πώς θα μπορούσα να σε βοηθήσω να το πεις καλύτερα;"* προωθείται η κριτική ανάγνωση, αφού ανιχνεύονται οι προθέσεις και τα κίνητρα του γραφέα (Pearson Fall 2007).

3.3.4.2 Αλληλεπιδραστική γραφή

Το μοντέλο της αλληλεπιδραστικής γραφής αναφέρεται στην από κοινού γραφή νηπιαγωγού και παιδιών. Η αλληλεπιδραστική γραφή μπορεί να γίνει στην ολομέλεια της τάξης, με μικρές ομάδες ή με ζευγάρια παιδιών. Με μότο *"Μοιραζόμαστε το στυλό"* τα παιδιά γράφουν λέξεις, γράμματα ή βάζουν τα σημεία στίξης. Τα παιδιά ενισχύονται στις προσπάθειές τους να συνδέσουν τα γράμματα που γνωρίζουν από τα ονόματά τους με τα γράμματα και τους ήχους γραμμάτων του αλφάβητου, λέξεις από καρτέλες και άλλες αναφορές στην τάξη.

3.3.4.3 Καθοδηγούμενη γραφή

Το πλαίσιο ανάπτυξης της καθοδηγούμενης γραφής (Box 2002) περιλαμβάνει τις εξής προϋποθέσεις:

α) *Η νηπιαγωγός γράφει αργά και σκέφτεται μεγαλόφωνα για το περιεχόμενο και τους μηχανισμούς της γραφής.* Είναι γεγονός ότι οι πρώιμες εμπειρίες των παιδιών για τη γραφή περιλαμβάνουν αρκετή κοινωνική αλληλεπίδραση. Έτσι, τα παιδιά εσωτερικοποιούν τη σημασία της γραπτής γλώσσας πιο εύκολα, όταν βλέπουν κάποιον να γράφει και να αλληλεπιδρά μαζί τους, καθώς γράφει. Η νηπιαγωγός προτρέπει το νήπιο να ακούει τη σκέψη του καθώς ξεκινά να γράψει ένα κείμενο ή μια ιστορία. Με ερωτήσεις του τύπου *"Σε τι θα αφορά αυτή η ιστορία;"* *"Με ποιο γράμμα ξεκινά η λέξη άλογο;"* οδηγεί το παιδί στη μάθηση,

β) *Η νηπιαγωγός κάθεται κοντά στα παιδιά για καλύτερη επικοινωνία και την αίσθηση της κοινότητας.* Τα παιδιά κάθονται γύρω από τη νηπιαγωγό, καθώς γράφει και ανταλλάσσουν ιδέες και σκέψεις. Η ανταλλαγή ιδεών ενθαρρύνει τα παιδιά και τα εκπαιδεύει στο να αντιμετωπίζουν ένα θέμα από διαφορετικές οπτικές.

γ) Η νηπιαγωγός πρέπει να είναι βέβαιη ότι το περιεχόμενο είναι ενδιαφέρον και έχει νόημα για τα παιδιά. Τα παιδιά προτείνουν θέματα που γράφονται στον πίνακα και στη συνέχεια τίθενται σε ψηφοφορία.

δ) Η νηπιαγωγός και τα παιδιά διαβάζουν μαζί το κείμενο που γράφτηκε αρκετές φορές και το κείμενο αναρτάται στον τοίχο για αναφορά και ξαναδιάβασμα. Με τον τρόπο αυτό μαθαίνεται το λεξιλόγιο και επισημαίνονται τα σημεία στίξης.

3.3.4.4 Αναφορά γραπτής γλώσσας

Η αναφορά γραπτής γλώσσας (*Print Referencing*) περιγράφει τις συμπεριφορές της νηπιαγωγού που εμμέσως κατευθύνει το ενδιαφέρον των παιδιών σε ένα αναφερόμενο, δηλαδή σε κάποιο χαρακτηριστικό του γραπτού λόγου. Η τεχνική αυτή παρέχει έναν αναπτυξιακά κατάλληλο τρόπο επίτευξης των γλωσσικών στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος. Ειδικότερα, ενισχύσει τη γνώση και το ενδιαφέρον των αναδυόμενων αναγνωστών για το γραπτό αναδεικνύοντας τους τύπους, τα χαρακτηριστικά και τα στοιχεία του γραπτού λόγου κατά τη μεγαλόφωνη ανάγνωση (Justice & Ezell 2004, Justice, Kadaverak, Fan, Sofka & Hunt 2009). Επιπρόσθετα, η αναφορά στο γραπτό λόγο βοηθά το παιδί να καλλιεργήσει σημαντικές γλωσσικές δεξιότητες, όπως τις έννοιες της λέξης και του αλφάβητου. Η αναφορά γραπτής γλώσσας με τη χρήση λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών κατευθύνει την προσοχή των παιδιών στις μορφές, τα χαρακτηριστικά και τις λειτουργίες της γραπτής γλώσσας (Zucker, Ward & Justice 2009).

Οι πέντε τύποι των συμπεριφορών αναφοράς γραπτού είναι (Zucker, Ward & Justice 2009):

<i>Συμπεριφορές</i>	<i>Παραδείγματα</i>
<i>Μη λεκτικές αναφορές</i>	
Δείχνοντας το γραπτό	Ο ενήλικας δείχνει στην αφήγηση το γραπτό
Ιχνηλατώντας το γραπτό	Ο ενήλικας ιχνηλατεί το γραπτό καθώς διαβάζει το κείμενο
<i>Λεκτικές αναφορές</i>	
Ερωτήσεις για το γραπτό	Γνωρίζεις αυτό το γράμμα; Τι νομίζεις ότι λέει εδώ;
Σχόλια για το γραπτό	Αυτό είναι το Α. Εδώ λέει: Καλημέρα
Αιτήματα για το γραπτό	Δείξε μου πού είναι τα Ο. Βοήθησέ με να διαβάσω αυτές τις λέξεις.

Έτσι, τα παιδιά κατανοούν τις συμβάσεις, τις λειτουργίες του γραπτού καθώς και ότι ο γραπτός λόγος οργανώνεται με συγκεκριμένους τρόπους, πράγμα που είναι κεντρικός στόχος της ανάπτυξης της γραφής και που ενισχύει τη μεταγλωσσική επίγνωση¹⁴.

Είναι γεγονός ότι τα παιδιά γίνονται γραφείς μόνο με τη συχνή επανάληψη, με διαθέσιμα υλικά και εργαλεία γραφής και πολλές ευκαιρίες για επικοινωνία. Με την υποστήριξη των νηπιαγωγών οι γραφείς σχεδιάζουν τη γραφή, αποφασίζουν να γράψουν και τέλος γράφουν.

Ένα πρόγραμμα γραφής πρέπει να περιλαμβάνει ρουτίνες, όπως πρωινά μηνύματα, καθημερινά νέα, μηνύματα της τάξης κ.λπ. Ενδεικτικά αναφέρονται δραστηριότητες ρουτίνας που προάγουν την αναδυόμενη γραφή:

Το *πρωινό μήνυμα (morning message)* (Routman 1991, Bousa, Thompson & Farlow 1997), σχεδιάστηκε για να ενσωματώσει την ανάγνωση, τη γραφή, την ακρόαση και την ομιλία στις καθημερινές δραστηριότητες. Η νηπιαγωγός γράφει ένα μήνυμα και, αφού τα παιδιά διαβάσουν το μήνυμα, ενθαρρύνονται να προσθέσουν τις ιδέες τους και τις σκέψεις τους. Επίσης, προστίθενται προτάσεις στο αρχικό μήνυμα. Η διαδικασία του πρωινού μηνύματος είναι η διαδικασία που εμπλέκει αυτό που γράφτηκε από το δάσκαλο και την καθ' υπαγόρευση γραφή του παιδιού.

Η δραστηριότητα *Φτιάχνοντας λέξεις (Making Words)* (Cunningham & Cunningham 1992) είναι μια αποτελεσματική στρατηγική εξάσκησης της φωνολογικής επίγνωσης και ενσωματώνει ομάδες γραμμάτων, λέξεις που ομοιοκαταληκτούν κ.λπ.

Οι *μεγαλόφωνες σκέψεις για τις λέξεις (Word Sorting think –alouds)* (Fresch 2000/2001) χρησιμοποιούνται για τη συστηματική παρατήρηση υψηλού γνωστικού επιπέδου διαδικασιών και της προόδου των μεταγνωστικών ικανοτήτων των παιδιών. Οι μεγαλόφωνες σκέψεις των παιδιών παρέχουν πληροφορίες, τις οποίες ο νηπιαγωγός χρησιμοποιεί κατά τη διδασκαλία που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών.

Οι *τοιχοί λέξεων (Word Walls)* (Cunningham 1995, Wagstaff 1998), χρησιμοποιούνται με ποικίλους τρόπους. Ένας πολύ αποτελεσματικός τρόπος είναι η ανάσυρση λέξεων- στόχων ή υψηλού ενδιαφέροντος λέξεων από το καθημερινό

¹⁴ Η μεταγλωσσική επίγνωση είναι η ικανότητα του ατόμου να θεωρεί τη γλώσσα —προφορική ή γραπτή— ως ένα αντικείμενο που συγκεντρώνει την προσοχή (Zucker, Ward & Justice 2009).

πλαίσιο ανάγνωσης και γραφής. Οι λέξεις που προστίθενται σταδιακά αναρτώνται στον τοίχο του αλφάβητου (ABC Wall) και έτσι αυτός αποτελεί μια μόνιμη πηγή άντλησης πληροφοριών για τους μαθητές.

Συνοψίζοντας, οι στρατηγικές γραφής σε παιδιά προσχολικής ηλικίας θα πρέπει: α) να είναι ανεπίσημες και έμμεσες, β) να περιλαμβάνουν υπαγόρευση όχι αντιγραφή από πίνακα, γ) να δίνεται έμφαση στην πραγματική επικοινωνία και όχι στην εκμάθηση μεμονωμένων γραμμάτων, δ) να δίνουν ευκαιρίες στα παιδιά να γράψουν ό,τι έχουν υπαγορεύσει, και ε) να ενθαρρύνουν την ελεύθερη γραφή και ζωγραφική (Lamme & Denny 1981). Επειδή ενισχύουν τη μαθησιακή διαδικασία, συνεισφέρουν στο διάλογο της έρευνας του αναδυόμενου γραμματισμού, μπορούν να εξομαλύνουν τις ανισότητες και να ξεπεράσουν τις διαφορές της μάθησης στα παιδιά.

4 ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΜΑΣ

4.1 Προβληματική της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια, που θεωρητικά υποστηρίζεται από την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία ανάπτυξης του γραμματισμού, τοποθετεί τον γραμματισμό σε κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια και θεωρεί τη χρήση του πολιτισμική πρακτική.

Με δεδομένο ότι τα προσχολικά χρόνια θεωρούνται κρίσιμα και σημαντικά για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραμματισμού (Snow, Tabors & Dickinson 2001, Storch & Whitehurst 2002, Teale & Sulzby 1986, Whitehurst & Lonigan 2001) στην εργασία αυτή διερευνούμε το ζήτημα των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών υπό την οπτική του αναδυόμενου γραμματισμού.

Με βάση ότι ο γραμματισμός είναι διαχρονικά συνδεδεμένος με κοινωνικούς παράγοντες (κοινωνική τάξη, ευμάρεια κ.λπ.) στη μελέτη αυτή συσχετίζουμε τα στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού με τον οικογενειακό γραμματισμό. Οι κοινωνικοοικονομικές διαφορές ενδεχομένως σχετίζονται με τα επίπεδα γραμματισμού των παιδιών στο σχολείο (Snow et al. 1998). Δηλαδή, παιδιά μεσαίου οικονομικο-κοινωνικού επιπέδου με αρκετά μορφωμένους γονείς πιθανώς να έχουν καλύτερες επιδόσεις στις δεξιότητες γραμματισμού, ενώ παιδιά χαμηλού οικονομικοκοινωνικού επιπέδου συχνά θεωρείται ότι βρίσκονται σε κίνδυνο αποτυχίας (Neuman & Celano 2001). Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι όλα τα παιδιά αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες ή σχολική αποτυχία (Heath 1983, 1999). Ωστόσο, για να αντισταθμιστούν οι πιθανές διαφορές μεταξύ των παιδιών, μελετούμε τη συμβολή του νηπιαγωγείου στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών.

Στην επίτευξη του συγκεκριμένου εγχειρήματος επισημαίνουμε τη δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών. Κατά το παρελθόν, λίγοι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι όλα τα παιδιά θα μπορούσαν να γίνουν ικανοί αναγνώστες (Allington 1995), καθώς θεωρούσαν ότι το να είναι κανείς *γραμματισμένος* σχετίζεται με έμφυτα χαρακτηριστικά/ ιδιότητες (McGee & Richels 2003). Τα τελευταία χρόνια υποστηρίζεται η αντίληψη ότι η ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού περικλείει τόσο βιολογικούς όσο και περιβαλλοντικούς παράγοντες (Roberts & Burchinal 2001: 232) και έτσι αναδεικνύεται η σημασία του νηπιαγωγείου.

Ένα ακόμη σημαντικό πεδίο διχογνωμιών στους εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης αφορά στο ζήτημα της "*διδασκαλίας*" των μικρών παιδιών. Ακόμη και αυτοί που αντιτίθενται στην άμεση διδασκαλία και υποστηρίζουν τη

φυσική μάθηση του γραμματισμού δεν αντιτίθενται στη συμμετοχική ανάγνωση και γραφή, χορωδιακή ανάγνωση κ.λπ. Η αντίληψη που διέπει αυτή την εργασία είναι ότι υιοθετούμε έννοιες όπως *σκαλωσιά*, *διαμεσολάβηση* και *μάθηση με βοήθεια*, έννοιες συμβατές με τη θεωρία του Vygostky, *πρακτικές έμμεσης διδασκαλίας* και *αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες*.

4.2 Αναγκαιότητα/ σκοπιμότητα της έρευνας

Ερευνητές από διάφορους κλάδους (παιδαγωγοί, εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, γλωσσολόγοι κ.λπ.) αναζητούν τις γνώσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας αναφορικά με τη δομή, τις λειτουργίες και τις χρήσεις του γραπτού λόγου. Η διερεύνηση των γλωσσικών δεξιοτήτων υπό το πρίσμα του αναδυόμενου γραμματισμού παρουσιάζει θεωρητικό και πρακτικό ενδιαφέρον.

Σε θεωρητικό επίπεδο η διερεύνηση του αναδυόμενου γραμματισμού είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, καθώς υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα ότι οι δεξιότητες γραμματισμού αποτελούν ασφαλείς προγνωστικούς δείκτες της μετέπειτα αναγνωστικής επιτυχίας. Το ζήτημα ότι πολλά παιδιά τελειώνουν το νηπιαγωγείο χωρίς να έχουν κατακτήσει δεξιότητες για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του δημοτικού σχολείου (Whitehurst & Lonigan 1998, National Assessment of Educational Progress [NAEP] 1999) κατευθύνει το πρακτικό ενδιαφέρον και έτσι προτείνεται η διδασκαλία του γραμματισμού με σύγχρονες διδακτικές προτάσεις και νέες στρατηγικές, στις οποίες χρειάζεται να ενημερωθούν και να εκπαιδευτούν οι νηπιαγωγοί. Εξάλλου, η ανάπτυξη του γραμματισμού ως μια αναδυόμενη και ως μια σύνθετη κοινωνικο-ψυχο-γλωσσική δραστηριότητα αναπτύσσεται σε περιβάλλον που κυριαρχεί ο έντυπος λόγος και επιβάλλει τη διερεύνηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην κατάκτηση του γραμματισμού, δηλαδή της οικογένειας και του σχολείου. Είναι πρόκληση για το νηπιαγωγείο να βοηθήσει τα πεντάχρονα παιδιά, που ξεκινούν την προσπάθεια κατάκτησης του γραμματισμού τους, με υψηλής ποιότητας δραστηριότητες. Με δεδομένο ότι οι νηπιαγωγοί είναι διστακτικοί να ασπαστούν τη φιλοσοφία του αναδυόμενου γραμματισμού η μελέτη επιδιώκει την ευαισθητοποίηση των νηπιαγωγών.

4.3 Η αξία της εργασίας

Το ενδιαφέρον για τη μελέτη αυτή προέκυψε από τις εξής διαπιστώσεις: α) η ερευνητική δραστηριότητα για τον αναδυόμενο γραμματισμό στον ελληνικό χώρο

φαίνεται να είναι περιορισμένη με μεμονωμένες διερευνήσεις στοιχείων ή παραγόντων που τον προσδιορίζουν, και β) η έννοια και οι πρακτικές του αναδυόμενου γραμματισμού δεν συμπεριλαμβάνονται στον γνωστικό και θεωρητικό προσανατολισμό των Ελλήνων νηπιαγωγών.

Έτσι, το θέμα της εργασίας είναι σημαντικό, αφού το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της γλώσσας για το νηπιαγωγείο στηρίζεται στη φιλοσοφία και στις αρχές του *αναδυόμενου γραμματισμού* [Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) Φ.Ε.Κ. 303 του 2003]. Στο νέο Α.Π.Σ. υπογραμμίζεται κάτι καινούργιο στην κατάκτηση του γραμματισμού, ο *επικοινωνιακός χαρακτήρας της γραπτής γλώσσας*. Αυτό αποτελεί ένα σημαντικό σημείο διαφοροποίησης των όρων "*αλφαριθμητισμός*" και "*γραμματισμός*" που, μολονότι αναφέρονται στο ίδιο θέμα, δηλαδή στην κατάκτηση του γραπτού λόγου, διαφοροποιούνται ως προς το γεγονός ότι ο αλφαριθμητισμός εστιάζει στο χειρισμό του αλφαριθμητικού κώδικα γραφής και ο γραμματισμός στη λειτουργική χρήση του. Οι διδακτικές παρεμβάσεις της νηπιαγωγού πρέπει να αποσκοπούν στη συνειδητοποίηση του χαρακτηριστικού αυτού της γραπτής γλώσσας.

Η μελέτη των θεμάτων αυτών αποκτά ιδιαίτερη αξία, διότι στοχεύει στην κατανόηση της φύσης, της δομής και της λειτουργίας του αναδυόμενου γραμματισμού και στην ευαισθητοποίηση των νηπιαγωγών για τη σπουδαιότητα του αναδυόμενου γραμματισμού. Επίσης, η διερεύνηση των δεξιοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού ολιστικά (καταγραφή των γνώσεων- σύνδεση με το περιβάλλον της οικογένειας- παρέμβαση στο νηπιαγωγείο) είναι χρήσιμη για τον εμπλουτισμό της παιδαγωγικής έρευνας στη χώρα μας —τα περισσότερα ερευνητικά δεδομένα αφορούν κυρίως την αγγλοσαξωνική βιβλιογραφία, γιατί πιθανώς να προσπορίσει ερευνητικά δεδομένα τα οποία θα δώσουν νέα ώθηση στην έρευνα και πρακτική του αναδυόμενου γραμματισμού.

5 ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

5.1 Μεταφράζοντας τη θεωρία σε πρακτικές

Αρχικά, διερευνήσαμε τη βιβλιογραφία, προκειμένου να καθοριστούν οι δεξιότητες ή ικανότητες "*πρόδρομοι*" του συμβατικού γραμματισμού που συνθέτουν τον αναδυόμενο γραμματισμό. Για να γίνει αυτό, αναγνώσαμε μελέτες που δείχνουν τη σχέση μεταξύ πρώιμων δεξιοτήτων και της μετέπειτα ανάπτυξης του γραμματισμού. Ο όρος *συμβατικός γραμματισμός* χρησιμοποιείται στην παρούσα εργασία, για να διευκρινιστούν οι πλευρές του γραμματισμού που εστιάζονται στην διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής, που παρέχεται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επίσης διαχωρίζει τις πλευρές του γραμματισμού από εκείνων των "*προδρόμων*" δεξιοτήτων, που δε διδάσκονται με τη συμβατική διδασκαλία αλλά προοιωνίζουν την ανάπτυξη των συμβατικών δεξιοτήτων. Έτσι, προέκυψε ότι το περιεχόμενο τέτοιων δεξιοτήτων καλύπτει διάφορες περιοχές: προφορικός και γραπτός λόγος, φωνολογικές δεξιότητες, αλφαβητική γνώση κ.λπ. (κεφ. 2.3).

Στη συνέχεια έγινε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για να καθοριστούν οι διδακτικές στρατηγικές που σχετίζονται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού. Ο συνδυασμός αυτών των δύο αναζητήσεων μας οδηγεί στην εφαρμογή μιας διδακτικής παρέμβασης με περιεχόμενο τα στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού, όπως παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 2.3 και μεθοδολογία τις διδακτικές τεχνικές, όπως επελέγησαν από τη γράφουσα.

5.2 Περιγραφή επιλεγμένων λύσεων

Έτσι, για να διαπιστώσουμε εάν η ποιοτική και μεθοδευμένη εργασία στο νηπιαγωγείο είναι ή όχι αποτελεσματική, εφαρμόσαμε ένα πρόγραμμα: *α) μεγαλόφωνης αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης, β) κατανόησης, γ) φωνολογικής επίγνωσης και γνώσης του αλφάβητου, και δ) γραφής (παραγωγή γραπτού λόγου).*

5.2.1 Πρόγραμμα μεγαλόφωνης αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης

Η πρώτη επιλογή αφορούσε στην εφαρμογή προγράμματος μεγαλόφωνης αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης στο νηπιαγωγείο. Η βιβλιογραφία ισχυρά αποδεικνύει την ανάγκη για μεγαλόφωνη και συμμετοχική αλληλεπιδραστική ανάγνωση (Clay 1989, Dickinson & Smith 1994, Wasik et al. 2006, Beck & McKeown 2001).

Η ανάγνωση γινόταν τρεις φορές την εβδομάδα και όλες οι δραστηριότητες παρέμβασης διαρκούσαν περίπου τριάντα λεπτά. Οι νηπιαγωγοί διάβαζαν βιβλία από μια πλούσια βιβλιογραφία και ενέπλεκαν τα παιδιά σε μια ποικιλία δραστηριοτήτων γραπτού λόγου. Η επιλογή των βιβλίων έγινε μετά από συζήτηση με νηπιαγωγούς, από έρευνα στα βιβλιοπωλεία και βιβλιογραφική ανασκόπηση. Τα θέματα των βιβλίων ήταν οικεία στον κόσμο των παιδιών (οικογένεια, ζώα, φίλοι κ.λπ.). Η νηπιαγωγός σύστηνε το βιβλίο με τον τίτλο, το συγγραφέα, τον εικονογράφο και τον εκδοτικό οίκο. Τα παιδιά ενθαρρύνονταν να κάνουν υποθέσεις για το περιεχόμενο από την εικονογράφηση και τον τίτλο (Neuman 1999). Το βιβλίο διαβαζόταν μεγαλόφωνα και κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης γίνονταν συζητήσεις για σημαντικές και κεντρικές έννοιες. Τα παιδιά ενθαρρύνονταν να μιλούν και να ρωτούν και οι νηπιαγωγοί φρόντιζαν να εισάγεται και να χρησιμοποιείται το λεξιλόγιο των ιστοριών (Robbins & Ehri 1994). Η όλη διαδικασία υποστηριζόταν με δραστηριότητες στη βιβλιοθήκη για την αναγνώριση τίτλων, συγγραφέων, εικονογράφων κ.λπ.

5.2.2 Πρόγραμμα κατανόησης κειμένων

Η κατανόηση του κειμένου μέχρι τη δεκαετία του '80 σπάνια διδασκόταν κατά την προσχολική ηλικία (Morrow 2009). Στη δεκαετία του '80 εκτεταμένη έρευνα διεξήχθη από το *Κέντρο Μελετών για την Ανάγνωση* (Center for the Study of Reading) του Πανεπιστημίου του Illinois με θετικές αναφορές και διαπιστώσεις για την αξιοποίησή της στην προσχολική εκπαίδευση. Νομίζουμε ότι οι επισημάνσεις αυτές ελήφθησαν υπόψη και αρχίζει να καταλαμβάνει πια σημαντική θέση στην προσχολική εκπαίδευση με τη μεθοδική και ουσιαστική “*διδασκαλία*” της κατανόησης στα μικρά παιδιά (πβ. Morrow 2009), που μεταφράζεται στις παρακάτω διδακτικές τεχνικές (Pressley & Afflerbach 1995):

- *Ανάγνωση του κειμένου από την αρχή ως το τέλος.*
- *Επαναφορά σε προηγούμενα σημεία του κειμένου για διευκρίνιση δύσκολων σημείων*
 - *Πιθανή ανάγνωση με πιο αργό ρυθμό στα σημεία που θέλει ο εκπαιδευτικός να κρατηθούν πληροφορίες από τα παιδιά.*
 - *Παροχή κάποιων πληροφοριών πριν την ανάγνωση έτσι ώστε τα παιδιά να έχουν προϋπάρχουσες γνώσεις*
- *Πρόβλεψη για το τι πρόκειται να συμβεί στην ιστορία.*

- *Συζήτηση με τα παιδιά μετά την ανάγνωση ώστε να εκφραστούν οι ιδέες και παρουσίαση του κειμένου*

5.2.3 Πρόγραμμα φωνολογικής επίγνωσης και γνώσης του αλφάβητου

Ένα πλήθος ερευνητικών δεδομένων έχει δείξει ότι η φωνολογική επίγνωση μπορεί να διδαχθεί, και μάλιστα ότι τα παιδιά που εξασκήθηκαν σε αυτήν υπερέχουν ως προς την αναγνωστική τους επίδοση έναντι άλλων που δεν τη διδάχθηκαν (Ball & Blachman 1991, Yopp & Troyer 1992). Βέβαια, η διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης στο νηπιαγωγείο δεν είναι άμεση και πραγματοποιείται με την ανάγνωση βιβλίων στην ολομέλεια της τάξης ή, εάν χρειαστεί, σε ομάδες ανάλογα με τη δεξιότητα της φωνολογικής επίγνωσης (Ukranetz, Cooney, Dyer, Kysar & Haris 2000).

Στη διεθνή αλλά και στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν προγράμματα εξάσκησης φωνολογικών δεξιοτήτων (Adams 1990, Tunmer & Rohl 1991, Γιαννικοπούλου 2003). Τα προγράμματα αυτά, που μπορούν εύκολα να εφαρμοσθούν από τη νηπιαγωγό, περιλαμβάνουν παιχνίδια ακουστικής ανάλυσης, δραστηριότητες συλλαβισμού, αφηγήσεις, παιδικά τραγούδια, στιχουργήματα, ποιήματα, διαφημιστικά σλόγκαν και κάθε είδους λεκτικές δραστηριότητες. Επίσης, επιτρέπουν τους μικρούς μαθητές να εξασκηθούν σε γνωστικές διαδικασίες, όπως η αφαίρεση και η σύνθεση φωνημάτων, και να κατανοήσουν καλύτερα τη λειτουργία του αλφαβητικού κώδικα, επιτυγχάνοντας άπειρους συνδυασμούς φωνημάτων για την παραγωγή λέξεων. Θα πρέπει ακόμη να τονιστεί ότι, επειδή η όλη διαδικασία μοιάζει με παιχνίδι και οι δραστηριότητες είναι ελκυστικές, οι μικροί μαθητές διατηρούν την προσοχή και το ενδιαφέρον τους (Παντελιάδου 2000). Οι δραστηριότητες της παρεμβατικής εφαρμογής ήταν ενταγμένες στην ροή του Α.Π. του νηπιαγωγείου και η διάρκειά τους ήταν περίπου 15 λεπτά.

Η φωνολογική ευαισθητοποίηση των νηπίων ξεκινάει από τον εντοπισμό μεγαλύτερων ενοτήτων, όπως η φράση ή τα όρια της λέξης, πριν την εξαντλητική εξάσκηση στις μικρότερες ηχητικές μονάδες, δηλαδή τα φωνήματα. Οι δραστηριότητες συλλαβισμού είναι ιδιαίτερα αγαπητές στα μικρά παιδιά, με τις δραστηριότητες που αφορούν στην ανάλυση ή στη σύνθεση φωνημάτων να είναι οι πιο δύσκολες. Ωστόσο, θεωρούμε ότι πρέπει να εντάσσονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, ότι πρέπει να αποτελούν γλωσσικό στόχο και ότι αξίζει να επιχειρηθεί.

Βέβαια, για την επιτυχία του προγράμματος φωνολογικής επίγνωσης, θεωρείται απαραίτητη τόσο η επαρκής γνώση από την πλευρά των εκπαιδευτικών των δραστηριοτήτων που μπορούν να εφαρμόσουν στην τάξη τους, όσο και η καλή θεωρητική τους κατάρτιση για την κατάκτηση του γραπτού λόγου γενικότερα και τα στάδια ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης κατά ηλικία ειδικότερα.

Οι φωνολογικές δεξιότητες που καλλιεργούνται στο πρόγραμμα παρέμβασης με ενδεικτικούς τρόπους διδασκαλίας είναι:

Αναγνώριση ότι οι λέξεις μπορούν να χωριστούν σε συλλαβές. Για ευχάριστα παιχνίδια συλλαβισμού προσφέρονται τα λαχνίσματα, αφού προφέρονται σε αργό ρυθμό, συνήθως χωρίζοντας τις συλλαβές σε σημείο που κάθε συλλαβή να αντιστοιχεί σε ένα παιδί.

Αναγνώριση ότι οι λέξεις μπορεί να ομοιοκαταληκτούν, να τελειώνουν με τον ίδιο ήχο. Για παιχνίδια με καταλήξεις μπορεί να χρησιμοποιηθεί όλο το φάσμα των ποιημάτων με ομοιοκαταληξία.

Αναγνώριση ότι οι λέξεις μπορούν να διακρίνονται σε μεμονωμένα φωνήματα και χωρισμός τους στους ήχους που τις απαρτίζουν (φωνημική ανάλυση). Τα παιδιά να εξοικειώνονται με τους ήχους της γλώσσας, τα φωνήματα, παράλληλα με την ενασχόλησή τους με τους ήχους αυτούς μέσα σε λέξεις. Έτσι, ασκήσεις άρθρωσης, όπως σσσσ ησυχία, ζζζζ η μέλισσα, φφφφ φυσάμε κ.λπ, ασκούν τα παιδιά στη διάκριση των ήχων, τους οποίους ευκολότερα μπορούν να εντοπίζουν και μέσα στις λέξεις.

Αναγνώριση ότι συλλαβές ή ήχοι μπορούν να διαγράφονται σε ορισμένες λέξεις και να δίνουν νέες, π.χ. τώρα- ώρα, μεγάλα- γάλα, σήμερα- μέρα. Από τις πιο δύσκολες ασκήσεις και συνάμα εκείνες που συνδέονται στενότερα με την ευκολία κατάκτησης του γραμματισμού φαίνεται να είναι αυτές που στηρίζονται σε απαλείψεις συλλαβών και φωνημάτων.

Ένωση μεμονωμένων ήχων για τη δημιουργία λέξεων (φωνημική σύνθεση). Η φράση, η συλλαβή και το φώνημα είναι ενότητες εν δυνάμει τις οποίες πρέπει να βρούμε μέσα σε κείμενα, επομένως το κείμενο δεν μπορεί να είναι το σημείο άφιξης αλλά το σημείο εκκίνησης στη διαδικασία καλλιέργειας του γραμματισμού των παιδιών. Η δουλειά μέσα στο κείμενο, πάνω στο κείμενο, σχετικά με το κείμενο αναδεικνύει όλες τις παραπάνω ενότητες με κυρίαρχο κείμενο τα ονόματα των παιδιών.

5.2.4 Πρόγραμμα γραφής

Το πρόγραμμα γραφής περιέχει αυθεντικά κείμενα με τα παιδιά να πρέπει να κατακτήσουν τις συγκεκριμένες δομές και να κατανοήσουν το περιεχόμενο που χαρακτηρίζει τα κειμενικά είδη (π.χ. πρόσκληση, ποίημα, αφίσα, διαφήμιση κ.λπ.).

Αρχικά, τα κείμενα διαβάζονται, στη συνέχεια η νηπιαγωγός με τα παιδιά συζητούν για τον επικοινωνιακό τους στόχο και πώς ο στόχος εξυπηρετείται γραπτώς. Κατόπιν, επιχειρείται η γραφή με τα παιδιά συνήθως να χρησιμοποιούν μη συμβατικά γραφικά συστήματα. Πράγματι, όταν τους ζητείται να γράψουν, για παράδειγμα, μια ιστορία, πιθανώς να χρησιμοποιήσουν ψευδογράμματα ή σκαριφήματα. Ωστόσο, όταν διαβάζουν την ιστορία, επιδεικνύουν μια υψηλού επιπέδου εννοιοδότηση του γραπτού λόγου.

Η διδακτική τεχνική που επιλέχθηκε να εφαρμοστεί ήταν η καθοδηγούμενη γραφή. Όλες οι δραστηριότητες αναπτύχθηκαν σε ένα περιβάλλον αναπτυξιακά κατάλληλο, δηλαδή περιείχε παιχνίδια και δημιουργικές δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τα παιδιά στη λειτουργική χρήση της γραφής.

Σύνοψη

Στη μελέτη αυτή δηλώνεται η βασική μας αντίληψη για το ενιαίο της γλώσσας. Αυτό σημαίνει ότι η κατάκτηση της γραπτής γλώσσας αντιμετωπίζεται με τρόπο παράλληλο με την κατάκτηση της προφορικής γλώσσας. Μέσα στο πλαίσιο του αναδυόμενου γραμματισμού η γνώση αυτή αποκτάται με τρόπο φυσικό και αβίαστο αλλά ταυτόχρονα μεθοδικό και στοχευμένο στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου.

Για την επιτυχή εφαρμογή της παρέμβασης η γράφουσα πριν την έναρξη του προγράμματος ενημέρωσε τις νηπιαγωγούς που συμμετείχαν, ενώ κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρείχε συνεχώς βοήθεια και υποστήριξη.

6 Ο ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η σύνθεση των θεωρητικών και των ερευνητικών στοιχείων που προηγήθηκε οδήγησε στη διατύπωση του σκοπού της παρούσης μελέτης και οριοθέτησε το σχεδιασμό της έρευνας.

Η έρευνα έχει ως σκοπό την ανίχνευση και καταγραφή των γλωσσικών δεξιοτήτων Ελληνοπαίδων υπό το πρίσμα του αναδυόμενου γραμματισμού. Συγκεκριμένα, στοχεύει στη μελέτη των βασικών παραγόντων που σχετίζονται με τον αναδυόμενο γραμματισμό, δηλαδή την οικογένεια και το νηπιαγωγείο. Ως προς τον πρώτο παράγοντα, την οικογένεια, εξετάζεται η σχέση των γλωσσικών δεξιοτήτων με επιλεγμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά των νηπίων και με επιλεγμένα επίσης στοιχεία που σχετίζονται με τον οικογενειακό γραμματισμό. Η μελέτη του δεύτερου παράγοντα επιδιώκει την υποβοήθηση του έργου των εκπαιδευτικών με βάση τη θεωρία αλλά και τις πρακτικές του αναδυόμενου γραμματισμού, αφού παρουσιάζονται και σχολιάζονται τα αποτελέσματα ενός παρεμβατικού προγράμματος που στηρίζεται στη φιλοσοφία του αναδυόμενου γραμματισμού. Η παρέμβαση είχε ως σκοπό να δώσει απάντηση στο ερώτημα: τι πρέπει να γνωρίζουν οι νηπιαγωγοί για τον αναδυόμενο γραμματισμό και πώς μπορούν να τον προάγουν στην προσχολική τάξη.

Ως ειδικοί στόχοι της μελέτης, εκτός από την τεκμηρίωση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας του προτεινόμενου εργαλείου αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων των νηπίων, τέθηκαν τα παρακάτω:

- α) η αποτύπωση του οικογενειακού γραμματισμού των Ελλήνων νηπίων που συμμετείχαν στην έρευνα,
- β) η ανίχνευση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων
- γ) η μελέτη της σχέσης των γλωσσικών δεξιοτήτων των νηπίων με τον οικογενειακό γραμματισμό, και
- δ) η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του παρεμβατικού προγράμματος

6.1 Υποθέσεις

Η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας για τον αναδυόμενο γραμματισμό και της σχέσης του με την μετέπειτα ακαδημαϊκή επιτυχία και τον οικογενειακό γραμματισμό καθώς και την επίδραση των παρεμβατικών προγραμμάτων και ο σκοπός της έρευνάς μας οδήγησαν στη διατύπωση των ακόλουθων υποθέσεων.

1^η υπόθεση: Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας όταν έρχονται στο νηπιαγωγείο διαθέτουν γνώσεις δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού

2^η υπόθεση: Οι γλωσσικές δεξιότητες των νηπίων σχετίζονται με τον οικογενειακό γραμματισμό και επηρεάζονται από εξωγενείς παράγοντες όπως το μορφωτικοοικονομικό επίπεδο των γονέων.

3^η υπόθεση: Η διδακτική παρέμβαση γλωσσικής διδασκαλίας συμβάλλει στη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων των νηπίων.

7 Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας

Στην παρούσα μελέτη ο πληθυσμός- στόχος αποτελείται από α) νήπια ηλικίας 5,6-6 ετών, και β) τις αντίστοιχες οικογένειές τους. Τα νήπια προέρχονται από ένα πληθυσμό παιδιών τα οποία φοιτούσαν κατά τη σχολική χρονιά 2007-2008 στα δημόσια νηπιαγωγεία του Ν. Ημαθίας. Το ηλικιακό αυτό εύρος επελέγη διότι μας ενδιέφερε να διερευνήσουμε τις γνώσεις των μεγαλύτερων παιδιών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο.

Στη συγκρότηση του δείγματος τέθηκαν δύο περιορισμοί:

α) τα νήπια του δείγματος δεν έπρεπε να είναι δίγλωσσα, επειδή έχει διαπιστωθεί ότι η διγλωσσία ενισχύει αρκετές από τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών (Bialystok 1986a). Η πιστοποίηση της διγλωσσίας γινόταν από τη νηπιαγωγό, η οποία θεωρούνταν αρκετά αξιόπιστη αφενός γιατί είχε τη δυνατότητα παρατήρησης των παιδιών στην τάξη και αφετέρου μπορούσε να αντλήσει πληροφορίες από το αρχείο της και την οικογένεια.

β) τα νήπια δεν έπρεπε να είναι συμβατικοί αναγνώστες. Για τον περιορισμό αυτό θεωρήθηκε αξιόπιστη η εκτίμηση της νηπιαγωγού ώστε παιδιά ικανοί αναγνώστες να μη συμπεριληφθούν στην έρευνα. Με τους περιορισμούς αυτούς στην αρχή της έρευνας οι συμμετέχοντες ήταν 81 νήπια. Ωστόσο κατά τη διαδικασία της έρευνας τρία νήπια δεν κατάφεραν να αποπερατώσουν τις δοκιμασίες και δύο παιδιά άλλαξαν τόπο κατοικίας. Έτσι το τελικό δείγμα αποτέλεσαν 76 (48 αγόρια και 26 κορίτσια) νήπια και 76 οικογένειες αντίστοιχα. Ο Πίνακας 1 δείχνει την κατανομή των νηπίων ανά νηπιαγωγείο και φύλο.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 9 νηπιαγωγεία του νομού Ημαθίας, 3 νηπιαγωγεία από την πόλη της Βέροιας (αστική περιοχή), 3 από την πόλη της Αλεξάνδρειας (ημιαστική περιοχή) και 3 από χωριά του Νομού (αγροτική περιοχή). Η επιλογή των νηπιαγωγείων έπρεπε να ικανοποιεί ένα απαραίτητο κριτήριο για την συμπερίληψή τους στην έρευνα: την ύπαρξη ενός ιδιαίτερου χώρου εκτός της τάξης του νηπιαγωγείου, για να εξασφαλιστεί η συγκέντρωση της προσοχής των παιδιών.

Πίνακας 1

Ο αριθμός των νηπίων ανά νηπιαγωγείο και φύλο			
Τόπος νηπιαγωγείων	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Βέροια	20	7	27
Αλεξάνδρεια	13	14	27
Ύπαιθρος	15	7	22
Σύνολο	48	28	76

7.2 Όργανα μέτρησης

Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας, την ανίχνευση του οικογενειακού γραμματισμού και την καταγραφή των γλωσσικών δεξιοτήτων των νηπίων, κατασκευάστηκε από τη γράφουσα α) ένα ερωτηματολόγιο για τους γονείς, το οποίο βασίζεται βασίζεται στις εργασίες των Kokkidou, Dinas, Tsakiridou & Kyridis (2004) και Snow et al. (1991) (Παράρτημα I) και β) ένα κριτήριο γλωσσικών δεξιοτήτων για τα νήπια (Παράρτημα II).

7.2.1 Ερωτηματολόγιο γονέων

Η αξιολόγηση της ποιότητας του οικογενειακού γραμματισμού θεωρείται το πρώτο βήμα της ανίχνευσης των γλωσσικών δεξιοτήτων των νηπίων, επειδή σύμφωνα με τη θεωρία του αναδύμενου γραμματισμού ασκεί ισχυρή επίδραση στην ανάπτυξη του γραμματισμού των μικρών παιδιών (Snow, Barnes, Chandler, Goodman & Hemphill 1991, Dickinson & Tabors 1991). Με σκοπό λοιπόν να μελετηθούν αποτελεσματικά το φυσικό περιβάλλον και οι υποστηρικτικές και διδακτικές ενέργειες του οικογενειακού γραμματισμού (ειδικός στόχος α), κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο περιλάμβανε δύο βασικά μέρη. Το Α' μέρος περιλάμβανε 8 ερωτήσεις που αφορούσαν στα προσωπικά στοιχεία των νηπίων, όπως την ηλικία, το φύλο, τη σύνθεση της οικογένειας, το επίπεδο εκπαίδευσης και τη σειρά γέννησης του παιδιού. Το Β' μέρος περιλάμβανε 13 ερωτήσεις κλειστού τύπου (ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, πολλαπλής απάντησης και διαβαθμισμένης απάντησης) που αναφέρονταν στις αναγνωστικές συνήθειες των γονέων, τις αντιλήψεις τους και τις υποστηρικτικές τους ενέργειες στην κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής.

Το ερωτηματολόγιο κινείται στις ακόλουθες τέσσερις κεντρικές μεταβλητές: α) Το περιβάλλον γραμματισμού, β) Την άμεση διδασκαλία, γ) Τη δημιουργία ευκαιριών

μάθησης και δ) Τις προσδοκίες γονέων. Οι ερωτήσεις που αντιστοιχούν σε κάθε μεταβλητή είναι:

α) Περιβάλλον γραμματισμού

1) Κάνει ερωτήσεις που σχετίζονται με τα βιβλία σε άλλες στιγμές; (μία απάντηση: α) ποτέ, β) σπάνια, γ) μερικές φορές, δ) συχνά, ε) πολύ συχνά), 2) Έχετε ακούσει το παιδί σας να χρησιμοποιεί λέξεις στον καθημερινό του λόγο, που να προέρχονται από βιβλία; (μία απάντηση: Ναι ή Όχι), 3) Αν υπάρχουν μεγαλύτερα αδέρφια, το νήπιο τα παρακολουθεί όταν κάνουν τα σχολικά τους καθήκοντα; (μία απάντηση: α) ποτέ, β) σπάνια, γ) μερικές φορές, δ) συχνά, ε) πολύ συχνά), 4) Τι είδους βιβλία έχετε στο σπίτι; (πολλαπλές απαντήσεις: α) Ιστοριών, β) Κόμικς, γ) Παραμύθια, δ) Κάτι άλλο), 5) Έχετε στο σπίτι (πολλαπλές απαντήσεις: α) Βιβλιοθήκη, β) Δισκοθήκη, γ) Τηλεόραση, δ) Βίντεο, ε) Ηλεκτρονικό Υπολογιστή, στ) Internet).

β) Άμεση διδασκαλία

1) Μαθαίνετε στο παιδί σας να γράφει; (μία απάντηση: Ναι ή Όχι)", 2) "Μπορεί το νήπιο να γράφει το όνομά του; (μία απάντηση: Ναι ή Όχι) .

γ) Δημιουργία ευκαιριών μάθησης

1) Κάνει ερωτήσεις το παιδί κατά τη διάρκεια του διαβάσματος; (μία απάντηση: Ναι ή Όχι), 1β) Εάν Ναι, ρωτάει για... (πολλαπλές απαντήσεις: α) εικόνες, β) χαρακτήρες ηρώων, γ) ονόματα γραμμάτων, δ) ήχους γραμμάτων, ε) έννοιες λέξεων), 2) Αντιγράφει τίτλους, λέξεις ή προσπαθεί να ζωγραφίσει εικόνες από το βιβλίο που του διαβάσατε; (μία απάντηση: Ναι ή Όχι), 3) Έχει το παιδί σας κάρτα δανεισμού σε κάποια Βιβλιοθήκη; (μία απάντηση: Ναι ή Όχι), 4) Όταν αγοράζετε βιβλία, επισκέπτεσθε το βιβλιοπωλείο μαζί με το παιδί σας; (μία απάντηση: Ναι ή Όχι).

δ) Προσδοκίες γονέων

1) Πιστεύετε ότι το παιδί σας πρέπει να μάθει να διαβάζει και να γράφει όσο το δυνατόν πιο νωρίς ηλικιακά; (μία απάντηση: Ναι ή Όχι).

7.2.2 Κριτήριο γλωσσικών δεξιοτήτων

Για την ανίχνευση των δεξιοτήτων αναδύομένου γραμματισμού των νηπίων και τη μελέτη των δεξιοτήτων με τον οικογενειακό γραμματισμό (ειδικοί στόχοι β και γ) προέκυψε η ανάγκη κατασκευής ενός κριτηρίου το οποίο: α) να είναι αξιόπιστο και έγκυρο στην ελληνική πραγματικότητα, β) να αξιολογεί τις γλωσσικές δεξιότητες όπως οριοθετήθηκαν στις ενότητες 2.3- 2.6 γ) οι δεξιότητες που αξιολογούνται να αποτελούν κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας (Chaney 1992), και δ) να είναι

κατανοητό χωρίς να κουράζει τον εξεταζόμενο. Για την κατασκευή του κριτηρίου των νηπίων και κυρίως για την επιλογή των δοκιμασιών λήφθηκε υπόψη ένα σύνολο από ευρέως χρησιμοποιούμενα τεστ, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των οποίων έχει κατά καιρούς ελεγχθεί (ενδ: Linguistic Awareness in Reading Readiness (LARR), Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT), Concepts about Print) και εργαλεία συλλογής δεδομένων διαφόρων ερευνών. Παρά τη δεδηλωμένη συνεισφορά όλων των παραπάνω στην έρευνα του γραμματισμού, κρίθηκε αναγκαία η κατασκευή ενός κριτηρίου, αποτέλεσμα σύνθεσης διαφόρων ερευνητικών εργαλείων. Η επιλογή των συγκεκριμένων μεθόδων υπαγορεύτηκε από το σκοπό της έρευνάς μας, που προσδιόριζε την αξιολόγηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Αναλυτικότερα, το κριτήριο των γλωσσικών δεξιοτήτων *απαρτίζεται από τις εξής δοκιμασίες/ έργα (tasks)*¹⁵:

- α. λεξιλογίου
- β. συμπλήρωσης προτάσεων
- γ. φωνολογικής επίγνωσης
- δ. κατανόησης
- ε. έννοιας της λέξης
- στ. γνώσης γραμμάτων
- ζ. συμπεριφορών ανάγνωσης και γραφής
- η. παραγωγής γραπτού λόγου

Για την αξιολόγηση της παρεμβατικής εφαρμογής προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας (ειδικός στόχος δ) σχεδιάστηκε ημι-πειραματική έρευνα, με βάση το κριτήριο γλωσσικών δεξιοτήτων με μία μέτρηση πριν και μία μέτρηση μετά την παρέμβαση στο σύνολο των νηπίων του δείγματος.

Προφορικός λόγος

Για να αξιολογηθεί ο προφορικός λόγος των νηπίων, χρησιμοποιήθηκαν τα τεστ *λεξιλογίου* και *συμπλήρωσης προτάσεων του πολυθεματικού Αθηνά Τεστ* (Παρασκευόπουλος 1996). Η αξιολόγηση που χρησιμοποιήθηκε ήταν οι αρχικές τιμές του τεστ και δεν χρησιμοποιήθηκαν οι αναπτυξιακές ηλικίες ή τα αναπτυξιακά ηπλικά. Τηρήθηκε ο κανόνας που συμπεριλαμβάνεται στις οδηγίες εφαρμογής του

¹⁵ Ο όρος «δοκιμασία» χρησιμοποιείται μέσα στο κείμενο για να αποδοθεί ο αγγλοσαξονικός όρος «task».

Αθηνά τεστ, ότι εάν το παιδί αποτύγχανε σε τέσσερις συνεχόμενες απαντήσεις η χορήγηση της κλίμακας διακόπτονταν.

7.2.2.1 Λεξιλόγιο

Η υποδοκιμασία αξιολογούσε την εκφραστική ικανότητα του παιδιού σε επίπεδο λεξιλογίου. Το παιδί καλούνταν να περιγράψει το εννοιολογικό περιεχόμενο μιας λίστας (προφορικών) λέξεων. Στη συγκεκριμένη διαδικασία, η οποία αποτελούνταν από 20 λέξεις-έννοιες ποικίλου περιεχομένου, το παιδί έπρεπε να δώσει το εννοιολογικό περιεχόμενο της λέξης λέγοντας τι ξέρει.

Για παράδειγμα ρωτούσαμε:

Τι είναι το μήλο;

Τι σημαίνει γείτονας;

Οι απαντήσεις των παιδιών καταγράφονταν αυτολεξεί και οι απαντήσεις βαθμολογούνταν με 2 μονάδες, με 1 μονάδα και 0 μονάδες. Επομένως το σκορ δεν μπορεί να ξεπεράσει τις 40 μονάδες.

7.2.2.2 Συμπλήρωση προτάσεων

Η συγκεκριμένη κλίμακα έλεγχε την ικανότητα ολοκλήρωσης προτάσεων. Αποτελούνταν από 32 προτάσεις στις οποίες έλειπε ένας όρος, μια λέξη ή φράση. Με την υποδοκιμασία ολοκλήρωσης προτάσεων ζητούσαμε από τα παιδιά να μας ολοκληρώσουν την πρόταση

Συγκεκριμένα λέγαμε:

"Θα σου διαβάσω προτάσεις από τις οποίες λείπει μια λέξη ή μια φράση. Εσύ θέλω να μαντεύεις τη λέξη ή τη φράση που λείπει και να συμπληρώνεις την πρόταση". Κατά τη διαδικασία εφαρμογής υπήρχε δοκιμαστική εφαρμογή. Η υποδοκιμασία περιείχε 32 ελλιπείς προτάσεις και κάθε σωστή απάντηση και γραμματικά ορθή βαθμολογούνταν με 1 μονάδα και 0, εάν η απάντηση ήταν λανθασμένη. *Π.χ. Στα παραμύθια λέμε: Και έζησαν αυτοί καλά και εμείς...* Επομένως το ανώτατο σκορ ήταν 32 μονάδες.

7.2.2.3 Αφηγηματικό πλαίσιο

Το κριτήριο αυτό επιχειρούσε να αξιολογήσει την κατανόηση της ιστορίας *"Το Βρωμοχώρι"*. Οι ιστορίες γενικότερα λένε *"Τι συνέβη"*, *"Ποιος έκανε τι σε ποιον και*

γιατί" (Calfée & Drum 1986). Η συγκεκριμένη ιστορία πληρούσε τα κριτήρια που τέθηκαν από την αρχή. Να έχει αρχή, πρόβλημα, γεγονότα, ήρωες, λύση.

Για την αξιολόγηση της ιστορίας χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο του *αφηγηματικού πλαισίου* (Σιβροπούλου 2003) και της *γραμματικής της ιστορίας* (Rumelhart 1975, Thorndyke 1977, Mandler & Johnson 1977), που αναφέρεται στο περιεχόμενο, τη διαδοχή των γεγονότων και την κατάληξη. Αποτελείται από 6 γλωσσικές δομές - κλειδιά (τίτλος, αρχή, συνέχεια ιστορίας, πρόβλημα, λύση προβλήματος, τέλος), στα οποία τα παιδιά απαντούσαν.

Στην αρχή λέγαμε στα παιδιά *"Προσέξτε αυτό που θα ακούσετε έτσι ώστε να μπορέσετε μετά να το πείτε"*. Ακολουθώντας κάθε πρόταση του πλαισίου λέγαμε *"Τώρα θυμηθείτε ποιος είναι ο τίτλος της ιστορίας"*. Στη συνέχεια *"Ποιο είναι το πρόβλημα"*. *"Τι έγινε μετά"* κ.ο.κ. ώσπου στο τέλος η γράφουσα ζητούσε από τα παιδιά να συμπληρώσουν την ιστορία λέγοντας. *"Έτσι μπορείς να μου πεις πώς τελειώνει η ιστορία αυτή"*.

Όλα τα παιδιά εξετάστηκαν ατομικά σε ήσυχο χώρο και από την αρχή τους επισημάνθηκε να προσέξουν την ιστορία που θα ακούσουν γιατί θα τους ζητηθεί να απαντήσουν σε ερωτήσεις. Η καταγραφή των απαντήσεων γινόταν στο ειδικό φύλλο του αφηγηματικού πλαισίου αμέσως μετά την απάντηση του παιδιού. Κάθε ολοκληρωμένη απάντηση πιστωνόταν με 2 βαθμούς, μια μέτρια απάντηση με 1 βαθμό και η κακή απάντηση με 0 μονάδες (Merritt & Liles 1989). Η συνολική βαθμολογία έφθανε το σκορ των 12 βαθμών. Η βαθμολογία στις απαντήσεις εκφράζεται με την αριθμητική κλίμακα: μηδέν έως δύο (0-2). Ο χαρακτηρισμός της επίδοσης των παιδιών αντίστοιχα καθορίζεται ως εξής : 0 "κακή", 1 "μέτρια", 2 "πλήρης".

7.2.2.4 Δοκιμασία φωνολογικής επίγνωσης

Οι έρευνες που εξέτασαν τη φωνολογική επίγνωση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Lieberman et al.1974, Ehri 1994, Ball & Blachman 1991, Byrne & Fielding-Barnsley 1991, Stanovich, Cunningham & Cramer 1984, Vellutino & Scalon 1987) αποδεικνύουν ότι η φωνολογική επίγνωση μπορεί να μετρηθεί με εγκυρότητα και αξιοπιστία μέσω μιας ποικιλίας δραστηριοτήτων.

Για την αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης χρησιμοποιήθηκαν υποδοκιμασίες σε επίπεδο συλλαβής και σε επίπεδο φωνήματος. Με βάση τα ευρήματα και τις διαπιστώσεις σύγχρονων σχετικών ερευνών χρησιμοποιήθηκαν 5

υποδοκιμασίες κατάλληλες για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αξίζει να τονιστεί ότι οι υποδοκιμασίες δίνονταν με τη μορφή παιχνιδιού, οι οδηγίες ήταν όμοιες για όλα τα παιδιά και παρουσιάζονταν με την ίδια σειρά σε όλα τα παιδιά. Κατά το σχεδιασμό λήφθηκε υπόψη η χρήση απλών και γνωστών λέξεων. Επίσης, όλες οι υποδοκιμασίες περιλάμβαναν τρία δοκιμαστικά θέματα τα οποία προηγούνταν της αξιολόγησης. Τα δοκιμαστικά θέματα αποσκοπούσαν στην κατανόηση της διαδικασίας για την εκτέλεση της υποδοκιμασίας. Κατά τη δοκιμαστική εφαρμογή δίνονταν τυχόν εξηγήσεις και διευκρινίσεις. Από τις πέντε υποδοκιμασίες οι τρεις αναφέρονται σε επίπεδο συλλαβής και οι υπόλοιπες δύο σε επίπεδο φωνήματος και είναι οι εξής: α) συλλαβικής κατάτμησης, β) απάλειψης αρχικής συλλαβής γ) απάλειψης αρχικού φωνήματος, δ) φωνημικής κατάτμησης, και ε) αναγνώρισης ομοιοκαταληξίας.

7.2.2.4.1 Συλλαβική κατάτμηση.

Η υποδοκιμασία αυτή επιχειρούσε να αξιολογήσει την ικανότητα των παιδιών στην ανάλυση των λέξεων σε συλλαβές. Στηρίχτηκε στο γνωστό κριτήριο της Lieberman και των συνεργατών της (1974). Στην επιλογή των θεμάτων (items) επικουρική ήταν η λίστα θεμάτων ελληνικής έρευνας (Μανωλίτσης 2000). Η υποδοκιμασία αποτελείται από τρία δοκιμαστικά θέματα και 10 θέματα αξιολόγησης. Περιέχει λέξεις δισύλλαβες, τρισύλλαβες και τετρασύλλαβες που ακολουθούσαν τη μορφή /ΣΦ/. Κατά την εφαρμογή των δοκιμαστικών θεμάτων τα τρία θέματα παρουσιάζονται με βαθμιαίο επίπεδο δυσκολίας (π.χ. δισύλλαβη, τρισύλλαβη λέξη κλπ).

Συγκεκριμένα, λέγαμε στα παιδιά:

"Θα παίξουμε ένα παιχνίδι με τις φωνούλες των λέξεων. Θα σου πω μια λέξη και θα ήθελα εσύ να την ξαναπείς αργά έτσι που να ακούω τις φωνούλες χωριστά. Για παράδειγμα πες γάτα. Τώρα, πες πάλι γάτα αργά και σε κάθε φωνούλα θα χτυπάς παλαμάκια" (Μανωλίτσης 2000).

Η καταγραφή των απαντήσεων γινόταν σε ειδικό φύλλο αμέσως μετά την κάθε απάντηση του παιδιού. Κάθε σωστή απάντηση βαθμολογούνταν με ένα βαθμό. Το ανώτατο σκορ ήταν 10 βαθμοί.

7.2.2.4.2 Απάλειψη αρχικής συλλαβής.

Η υποδοκιμασία αυτή που βασίστηκε στις εργασίες των Μανωλίτση (2000) και Kokkidou, Dinas, Tsakiridou & Kyridis (2004) είχε σκοπό να αξιολογήσει την

ικανότητα των παιδιών να εκφωνούν μία λέξη εφόσον απάλειψαν την πρώτη συλλαβή. Πάντα το τμήμα της λέξης το οποίο απέμεινε αποτελούσε μια άρτια λέξη π.χ. μαχαίρι- χέρι.

Η διαδικασία εφαρμογής ήταν η εξής:

Λέγαμε στα παιδιά ότι θα παίζαμε ένα παιχνίδι με τις συλλαβές των λέξεων. Εξηγούσαμε ότι θέλουμε να μας πει μια λέξη χωρίς την πρώτη της συλλαβή. Τονίζαμε ότι όταν θα αφαιρούσαν την πρώτη συλλαβή αυτό που θα έμενε θα ήταν μια καινούργια λέξη. Εκφωνούσαμε τη λέξη στο παιδί, την επαναλάμβανε και στη συνέχεια του ζητούσαμε την εκφώνηση της νέας λέξης. Συγκεκριμένα λέγαμε: "Πες μαχαίρι. Τώρα πες μαχαίρι χωρίς να πεις τη φωνούλα /ma/'. Εναλλακτικά στα δοκιμαστικά θέματα χρησιμοποιούσαμε και την εξής διαδικασία. "Πες τη λέξη μαχαίρι. Τώρα πες τη λέξη που θα μείνει αν πω τη λέξη μαχαίρι χωρίς το /ma/'".

Το κριτήριο είχε τρία δοκιμαστικά θέματα και δέκα θέματα για αξιολόγηση. Όπως και στο προηγούμενο κριτήριο, οι αρχικές λέξεις είναι γνωστές και η νέα λέξη είναι επίσης γνωστή. Όλες οι λέξεις είναι τρισύλλαβες, επομένως μετά την απαλοιφή της πρώτης συλλαβής οι νέες λέξεις είναι αντίστοιχα δισύλλαβες.

Η καταγραφή των απαντήσεων γινόταν στο ειδικό φύλλο αμέσως μετά την απάντηση του παιδιού. Κάθε σωστή απάντηση πιστωνόταν με ένα βαθμό και η συνολική βαθμολογία έφθανε το σκορ των 10 βαθμών.

7.2.2.4.3 Απάλειψη αρχικού φωνήματος.

Η υποδοκιμασία της απάλειψης αρχικού φωνήματος επιχειρούσε να αξιολογήσει την ικανότητα των παιδιών να εκφωνούν μια λέξη χωρίς το πρώτο φώνημα. Βασίζεται στο κριτήριο της Muter και των συνεργατών της (1997). Συγκεκριμένα λέγαμε: "Πες τη λέξη παλάτι. Τώρα πες μου ποια λέξη θα μείνει εάν πω παλάτι χωρίς να πω /π/' (Wagner, Torgesen, Rashotte, Hecht, Barker, Burgess & Donahue 1994). Κατά τη δοκιμαστική εφαρμογή της υποδοκιμασίας τα παιδιά έπρεπε να απαλείψουν από μία λέξη το αρχικό φώνημα και να εκφέρουν το υπόλοιπο της λέξης το οποίο αποτελεί πάντα μία άρτια λέξη. Το κριτήριο είχε τρία δοκιμαστικά θέματα και δέκα θέματα αξιολόγησης.

Η διαδικασία εφαρμογής ήταν παρόμοια με αυτή της απάλειψης συλλαβής. Η διαφορά έγκειται ότι στο συγκεκριμένο κριτήριο ζητείται από τα παιδιά η απάλειψη φωνήματος και όχι συλλαβής.

Η καταγραφή των απαντήσεων γινόταν στο ειδικό φύλλο εξέτασης αμέσως μετά την απάντηση του παιδιού. Κάθε σωστή απάντηση πιστωνόταν με ένα βαθμό και η συνολική βαθμολογία έφθανε το σκορ των 10 βαθμών.

7.2.2.4.4 Φωνημική κατάτμηση.

Η υποδοκιμασία αυτή είχε σκοπό να αξιολογήσει την ικανότητα των παιδιών να αναλύουν τη λέξη στις ελάχιστες φωνολογικές μονάδες που την απαρτίζουν, τα φωνήματα. Βασίστηκε στο γνωστό κριτήριο της Lieberman και των συνεργατών της (1974) και του Μανωλίτη (2000). Στην υποδοκιμασία αυτή τα παιδιά έπρεπε να αρθρώνουν με σωστή σειρά τα φωνήματα που συνθέτουν μία λέξη. Κάθε φώνημα συνοδεύονταν και από χτύπημα χεριών (παλαμάκια).

Η διαδικασία προετοιμασίας είχε την παρακάτω μορφή:

Λέγαμε στα παιδιά ότι θα παίζουμε ένα παιχνίδι με τους ήχους των λέξεων. "Θα σου πω μια λέξη αργά-αργά και θα ήθελα να την επαναλάβεις αργά έτσι ώστε να ακούω κάθε ήχο χωριστά. Για παράδειγμα πες να". Το παιδί επαναλάμβανε τη λέξη. "Τώρα θα μου πεις πάλι να αλλά πολύ - πολύ αργά για να ακούσω έναν-έναν ήχο χωριστά Ταυτόχρονα για κάθε ήχο που θα μου λες θα χτυπάς και παλαμάκια" (Μανωλίτης 2000).

Το κριτήριο αποτελούνταν από τρία δοκιμαστικά θέματα και δέκα θέματα αξιολόγησης. Οι λέξεις του κριτηρίου ήταν μονοσύλλαβες και δυσύλλαβες. Οι λέξεις είχαν τη φωνολογική μορφή /ΣΦ/, /ΦΣΦ/, /ΣΦΣΦ/, /ΣΦΣ. Οι λέξεις επίσης επιλέχτηκαν με προσοχή, ώστε να είναι απλές, κατανοητές και να μη περιέχουν συμπλέγματα που δεν είναι εύκολο να χωριστούν από παιδιά νηπιαγωγείου (Treiman & Weatherston 1992).

Η καταγραφή των απαντήσεων γινόταν στο ειδικό φύλλο αμέσως μετά την απάντηση του παιδιού. Κάθε σωστή απάντηση πιστωνόταν με 1 βαθμό και η συνολική βαθμολογία έφθανε το σκορ των 10 βαθμών.

7.2.2.4.5 Αναγνώριση ομοιοκαταληξίας.

Η υποδοκιμασία της ομοιοκαταληξίας βασίστηκε στο κριτήριο των Wallach Wallach, Dozier & Kaplan (1977). Το κριτήριο επιχειρούσε να αξιολογήσει την ικανότητα των παιδιών στην αναγνώριση της κοινής κατάληξης λέξεων. Τα θέματα των κριτηρίων παρουσιαζόταν σε μορφή φυλλαδίου. Στην περίπτωση που χρησιμοποιούνται πάνω από δύο λέξεις εκτός από τη λέξη- στόχο είναι απαραίτητο

να χρησιμοποιούνται εικόνες (Hulme, Muter & Snowling 1998, Bowey 1995). Σε κάθε φύλλο ήταν τυπωμένες τέσσερις έγχρωμες εικόνες. Η μία από αυτές τις εικόνες βρισκόταν στο κέντρο και πάνω μέρος της σελίδας ενώ οι υπόλοιπες τρεις στο κάτω μέρος και σε ευθεία διάταξη. Η λέξη που αντιπροσώπευε την πάνω εικόνα αποτελούσε τη λέξη –στόχο. Γινόταν η παρουσίαση της λέξης – στόχου και καλούσαμε τα παιδιά να βρουν ποια από τις παρακάτω λέξεις τελειώνει με την ίδια φωνούλα. Λέγαμε: "*Αυτό εδώ είναι ζάρι. Τελειώνει στη φωνούλα /ari/. Πες μου ποια από τις λέξεις που θα ακούσεις τελειώνει με την ίδια κατάληξη, όπως το ζάρι;*"

Το κριτήριο αποτελούνταν από τρία δοκιμαστικά θέματα και δέκα θέματα αξιολόγησης. Τα πέντε πρώτα θέματα είχαν εικόνες ενώ τα υπόλοιπα πέντε αξιολογούνταν χωρίς εικόνες.

Η καταγραφή των απαντήσεων γινόταν στο ειδικό φύλλο αμέσως μετά την απάντηση του παιδιού. Κάθε σωστή απάντηση πιστωνόταν με 1 βαθμό και η συνολική βαθμολογία έφθανε το σκορ των 10 βαθμών.

7.2.2.5 Δοκιμασία έννοιας της λέξης

Για την αξιολόγηση της έννοιας της λέξης επιλέχθηκαν πέντε διαφορετικές υποδοκιμασίες κατάλληλες για παιδιά προσχολικής ηλικίας (Karmilloff-Smith et al. 1996, Ehri & Sweet 1991, Σφυρόερα & Μπουντουροπούλου 2002, Cunnigham & Stanovich 1991, Smith & Tager –Flusberg 1982, Yopp 1995). Οι υποδοκιμασίες οι οποίες δινόταν με την ίδια σειρά σε όλα τα παιδιά με όμοιες οδηγίες ήταν οι εξής: α) η μεταγλωσσική έννοια της λέξης, β) η έννοια του κενού, γ) η λέξη ως μονάδα του γραπτού λόγου, δ) λέξεις και ψευδολέξεις, και ε) σύνθετες λέξεις.

7.2.2.5.1 Μεταγλωσσική έννοια τη λέξης.

Η υποδοκιμασία αυτή είχε σκοπό να αξιολογήσει τη μεταγλωσσική κατανόηση της λέξης και αποτελεί προσαρμογή του πειράματος των Karmilloff-Smith et al. (1996). Το μεταγλωσσικό κομμάτι του κριτηρίου εμφανίζεται στο σημείο όπου το παιδί πρέπει να αποσπάσει από τα δεδομένα του λόγου ένα μόνο κομμάτι, τη συγκεκριμένη λέξη, και να την επαναλάβει.

Η διαδικασία εφαρμογής ήταν η εξής:

Λέγαμε στα παιδιά ότι θα άκουγαν ένα μικρό κείμενο και είχαν την οδηγία να επαναλάβουν την τελευταία λέξη της νηπιαγωγού. Το παιδί άκουγε το κείμενο και κάθε φορά που η ερευνήτρια σταματούσε, ρωτούσε το παιδί. "*Ποια ήταν η τελευταία*

λέξη που είπα;". Καμιά διευκρίνιση δεν δινόταν για το τι η ερευνήτρια εννοούσε με τη όρο *λέξη*. Στη συνέχεια διαβαζόταν ολόκληρη η πρόταση από τη νηπιαγωγό.

Κάθε παιδί εξεταζόταν ατομικά από την ερευνήτρια. Οι απαντήσεις του μεταγραφόταν σε ένα πρωτόκολλο για περαιτέρω ανάλυση. Οι δοκιμασίες παρουσιαζόταν με την ίδια σειρά σε όλα τα παιδιά. Κάθε σωστή απάντηση πιστωνόταν με 1 βαθμό και η συνολική βαθμολογία έφθανε το σκορ των 5 βαθμών.

7.2.2.5.2 Η έννοια του κενού.

Με το κριτήριο αυτό επιχειρούνταν η αξιολόγηση της έννοιας του κενού. Βασίστηκε στο κριτήριο της Σφυρόερα & Μπουντουροπούλου (2002). Η διαδικασία εφαρμογής ήταν η εξής:

Σε κάθε παιδί ατομικά παρουσιαζόταν σε φωτοτυπία γραμμένη η ίδια πρόταση με κενά και χωρίς κενά ανάμεσα στις λέξεις. Κατά τη δοκιμασία αυτή διαβάσαμε τις δύο προτάσεις και ζητούσαμε από τα παιδιά να μας πουν ποια πρόταση νομίζουν ότι είναι πιο σωστά γραμμένη και να αιτιολογήσουν την απάντησή τους:

Ηαρκούδατρώειμέλι.

Η αρκούδα τρώει μέλι

Η ερευνήτρια ρωτούσε: *"Υπάρχει διαφορά; Είναι καλά γραμμένη; Ποια είναι καλύτερα γραμμένη; Γιατί νομίζεις ότι είναι πιο σωστά γραμμένη;"*

Η σωστή απάντηση αφορούσε στην οπτική διάκριση της σωστά γραμμένης λέξης και η απάντηση ήταν σωστό –λάθος.

7.2.2.5.3 Η λέξη ως μονάδα του γραπτού λόγου.

Το κριτήριο αυτό είχε σκοπό να αξιολογήσει την ικανότητα των παιδιών να διακρίνουν τη λέξη ως μονάδα του γραπτού λόγου. Η διαδικασία εφαρμογής ήταν η εξής:

Σε κάθε παιδί δινόταν ένα φύλλο εργασίας όπου υπήρχε γραμμένο ένα ποίημα. Στο πάνω μέρος του φύλλου εργασίας υπήρχαν γραμμένες έντονα πέντε λέξεις οι οποίες περιλαμβάνονταν στο ποίημα. Κάθε παιδί έπρεπε να βρει την αντίστοιχη λέξη-στόχο στο ποίημα και να την κυκλώσει. Η συγκεκριμένη δοκιμασία αποτελεί προσαρμογή για τις ανάγκες της έρευνας της αντίστοιχης δοκιμασίας των Ehrig & Sweet (1991), κατά την οποία ένα κείμενο διαβαζόταν και στη συνέχεια τα παιδιά έπρεπε να δείξουν με το δάχτυλό τους τις λέξεις-στόχους. Κάθε σωστή απάντηση πιστωνόταν με 1 βαθμό και η συνολική βαθμολογία έφθανε το σκορ των 5 βαθμών.

7.2.2.5.4 Ψευδολέξεις.

Το κριτήριο αυτό επιχειρούσε να αξιολογήσει την ικανότητα των παιδιών να διακρίνουν τις πραγματικές λέξεις από τις ψευδολέξεις. Η αξιολόγηση των παιδιών γινόταν με την ανάγνωση 10 λέξεων στις οποίες υπήρχαν πέντε πραγματικές λέξεις και πέντε ψευδολέξεις. Οι ψευδολέξεις δημιουργήθηκαν αλλάζοντας ένα σύμφωνο από τις πραγματικές λέξεις. Κάθε λέξη διατηρούσε την ίδια μορφή, τον ίδιο αριθμό συμφώνων και φωνηέντων. Οι ψευδολέξεις και οι γνήσιες λέξεις ήταν σε τυχαία σειρά. Όλες οι λέξεις και οι ψευδολέξεις είχαν τη συλλαβική δομή /ΣΦ/ΣΦ/. Η υποδοκιμασία βασίστηκε στη δοκιμασία των Cunnigham & Stanovich (1991) και Smith & Tager –Flusberg (1982). Η διαδικασία εφαρμογής ήταν η εξής:

Εξηγούσαμε στα παιδιά ότι θα ακούσουν διάφορες λέξεις από τις οποίες κάποιες είναι πραγματικές, τις χρησιμοποιούμε και κάποιες δεν τις χρησιμοποιούμε. Τα παιδιά έπρεπε να μας πουν ποιες θεωρούν πραγματικές και ποιες όχι. Κάθε σωστή απάντηση πιστωνόταν με 1 βαθμό και η συνολική βαθμολογία έφθανε το σκορ των 10 βαθμών.

7.2.2.5.5 Σύνθετες λέξεις.

Η υποδοκιμασία αυτή είχε στόχο την αξιολόγηση της ικανότητας των παιδιών να συνθέτουν λέξεις. Βασίστηκε στο κριτήριο του Yopp (1995) και αποτελείται από πέντε θέματα. Το δοκιμαστικό θέμα ήταν ένα και είχε εικόνες όπως και τα δύο πρώτα θέματα της υποδοκιμασίας. Τα υπόλοιπα τρία ήταν λέξεις που υπαγορευόταν από την ερευνήτρια.

Συγκεκριμένα, λέγαμε στα παιδιά:

Αν παντρέψουμε τις λέξεις ντομάτα και σαλάτα έχουμε μια νέα λέξη = ντοματοσαλάτα.

Κάθε σωστή απάντηση πιστωνόταν με 1 βαθμό και η συνολική βαθμολογία έφθανε το σκορ των 5 βαθμών.

7.2.2.6 Κριτήριο γνώσης γραμμάτων

Η γνώση γραμμάτων αξιολογήθηκε με ένα κριτήριο αναγνώρισης των κεφαλαίων γραμμάτων της αλφαβήτου (Wagner, Torgesen, Rashotte, Hecht, Barker, Burgess, Donahue 1994, Lonigan, Burgess, & Anthony 2000). Τα γράμματα παρουσιάστηκαν ατομικά σε τυχαία σειρά και τα παιδιά κλήθηκαν να τα αναγνωρίσουν.

Συγκεκριμένα, ρωτούσαμε "γνωρίζεις αυτό το γράμμα;" Θεωρήσαμε ως σωστή την απάντηση στην αναγνώριση του ονόματος του γράμματος ή του ήχου του.

Η καταγραφή των απαντήσεων γινόταν στο ίδιο φύλλο αμέσως μετά την απάντηση του παιδιού. Κάθε σωστή απάντηση πιστωνόταν με 1 βαθμό και η συνολική βαθμολογία έφθανε το σκορ των 24 βαθμών.

7.2.2.7 Συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής

7.2.2.7.1 Δοκιμασία επίγνωσης γραπτού λόγου.

Με βάση τα ευρήματα και τα συμπεράσματα σύγχρονων σχετικών ερευνών (Clay 1979, 2000, 2002, Cunningham & Stanovich 1991, Sonnenschein & Munsterman 2002, Kuby, Aldridge & Snyder 1994, Lomax & McGee 1987, Παπούλια- Τζελέπη 1993, Σφυρόερα & Μπουντουροπούλου 2003) κατασκευάστηκαν τέσσερις (4) κατάλληλα προσαρμοσμένες υποδοκιμασίες για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Με τις συγκεκριμένες υποδοκιμασίες αξιολογήθηκαν οι γνώσεις και δεξιότητες των παιδιών οι σχετικές με τις *συμβάσεις του γραπτού λόγου, του περιβάλλοντος γραπτού λόγου, των εργαλείων γραμματισμού και της διάκρισης του γραπτού λόγου από άλλα συστήματα.*

7.2.2.7.2 Συμβάσεις γραπτού λόγου.

Η υποδοκιμασία αυτή (ερωτήσεις 1&2) είχε σκοπό να αξιολογήσει τις γνώσεις των παιδιών τις σχετικές με τις συμβάσεις του γραπτού λόγου. Τα προς διερεύνηση στοιχεία αντλήθηκαν από το εργαλείο ελέγχου του επιπέδου κατάκτησης του γραπτού λόγου που ανέπτυξε η Clay (1979, 2000, 2002) και συγκεκριμένα: *εξώφυλλο, συγγραφέας, τίτλος, εικόνα/εικονογράφηση, εκδόσεις, οπισθόφυλλο, σελίδα, φορά της ανάγνωσης.* Επίσης περιλάμβανε ανάγνωση ενός τίτλου βιβλίου και αναγνώριση πραγματικών τίτλων από ένα σύνολο 5 τίτλων γνωστών βιβλίων

1. Πιο συγκεκριμένα ρωτούσαμε δείχνοντας το βιβλίο της Ζαραμπούκα *Το δάσος*

1. *Τι είναι αυτό; (δείχνοντας το εξώφυλλο)*
2. *Τι άλλο περιέχει το εξώφυλλο; (συγγραφέας, τίτλος, εικόνα/εικονογράφηση, εκδότης)*
3. *Από πού θα αρχίσεις να διαβάζεις;*
4. *Πώς το ονομάζουμε αυτό; (δείχνοντας το οπισθόφυλλο)*
5. *Τι είναι αυτό; (δείχνοντας τη σελίδα)*
6. *Τι νομίζεις ότι λέει αυτός ο τίτλος; (δείχνοντας το βιβλίο Το δάσος)*
7. *Ποιοι από τους παρακάτω αποτελούν τίτλους βιβλίων;*

Η επιλογή των τίτλων έγινε μετά από πιλοτική έρευνα και οι προϋποθέσεις που τέθηκαν είναι να είναι βιβλία που υπάρχουν στη βιβλιοθήκη της τάξης και να έχουν διαβαστεί. Η συγκεκριμένη υποδοκιμασία βασίζεται στο τεστ των Cunnigham & Stanovich (1991).

Συγκεκριμένα ρωτούσαμε: *"Θα σου διαβάσω μια λίστα από τίτλους βιβλίων. Κάποιοι τίτλοι είναι από πραγματικά βιβλία και κάποιοι δεν είναι."*

Η καταγραφή των απαντήσεων γινόταν στο ίδιο φύλλο αμέσως μετά την απάντηση του παιδιού. Οι απαντήσεις των παιδιών αξιολογήθηκαν με τις ενδείξεις "σωστό"- "λάθος". Ο ίδιος τρόπος αξιολόγησης αναφέρεται ότι χρησιμοποιήθηκε και από τους Sonnenschein & Munsterman (2002).

7.2.2.7.3 Ανάγνωση λογότυπων.

Η υποδοκιμασία αυτή είχε σκοπό να αξιολογήσει την ανάγνωση 5 λογότυπων. Βασίστηκε στη δοκιμασία που αναπτύχθηκε από τους Kuby, Aldridge & Snyder (1994). Η επιλογή των λογότυπων έγινε μετά από μια δοκιμαστική εφαρμογή σε παιδιά προσχολικής ηλικίας κατά τη σχολική χρονιά 2006-07. Οι λογότυποι, που κυρίως αναγνωρίστηκαν από τη δοκιμαστική εφαρμογή και επιλέχθηκαν αυτοί με το φόντο και τα χρώματά τους ήταν: ΠΩΛΕΙΤΑΙ, ΦΑΡΜΑΚΕΙΟ, COCA-COLA, ΓΑΛΑ ΑΓΝΟ, ΣΟΚΟΛΑΤΑ γάλακτος ION. Παράλληλα με την αναγνώριση των λογότυπων ζητούσαμε από τα παιδιά να αναφέρουν πώς κατάλαβαν ότι επρόκειτο για το συγκεκριμένο λογότυπο, δηλαδή ζητούσαμε να μας περιγράψουν τη στρατηγική ανάγνωσης/αναγνώρισης που ανέπτυξαν.

Συγκεκριμένα λέγαμε στα παιδιά:

Τι λέει εδώ;

Πού το λέει;

Πώς το κατάλαβες;

Η καταγραφή των απαντήσεων γινόταν στο ίδιο φύλλο αμέσως μετά την απάντηση του παιδιού. Οι απαντήσεις των παιδιών αξιολογήθηκαν ως εξής: Δεν ξέρω = 1 βαθμός, λειτουργία ή αντικείμενο ή κατηγορία (ποτό ή σόδα για την κόκα κόλα) = 2 βαθμοί, ένδειξη προσοχής στα γραφικά ή τις φωνημικές λεπτομέρειες = 3 βαθμοί, και τέλος η σωστή απάντηση = 4 βαθμοί. Το ανώτατο σκορ μπορούσε να φθάσει τους 20 βαθμούς.

Ο περιβάλλον γραπτός λόγος αποτελεί μια δημοφιλή μέτρηση κυρίως στη διεθνή βιβλιογραφία στην προσχολική εκπαίδευση.

7.2.2.7.4 Γνώση και λειτουργία εντύπων.

Η δοκιμασία αυτή είχε σκοπό να διαπιστώσει τις γνώσεις των νηπίων για τις διάφορες εκδοχές του γραπτού λόγου όπως: *επιστολή, σελίδα τηλεφωνικού καταλόγου, ημερολόγιο, σφραγίδα και λογαριασμό της ΔΕΗ*. Αποτελεί προσαρμογή της δοκιμασίας των Lomax & McGee (1987).

Συγκεκριμένα ρωτούσαμε:

Τι νομίζεις ότι είναι αυτό;

Σε τι χρησιμεύει;

Με τις ερωτήσεις γινόταν καταγραφή των γνώσεων των παιδιών για τα εργαλεία γραμματισμού, τη χρήση και τη λειτουργικότητά τους. Η καταγραφή των απαντήσεων γινόταν στο ίδιο φύλλο αμέσως μετά την απάντηση του παιδιού. Οι απαντήσεις των παιδιών αξιολογήθηκαν με τις ενδείξεις "σωστό" – "λάθος"

7.2.2.7.5 Ποιόν ανάγνωσης.

Η υποδοκιμασία αυτή επιχειρούσε να αξιολογήσει: α) την ικανότητα των παιδιών να διακρίνουν τη γραφή από το σχέδιο, τους αριθμούς ή τα σημεία στίξης. Βασίστηκε στο εργαλείο αξιολόγησης της Παπούλια- Τζελέπη (1993). Συγκεκριμένα δείχνοντας την επιγραφή, το βιβλίο, μια ζωγραφιά, αριθμούς και τα σημεία στίξης ρωτούσαμε τα παιδιά *"Υπάρχουν γράμματα, μπορείτε να τα διαβάσετε;"*.

β) την ικανότητα των παιδιών να διακρίνουν τα υλικά γραφής. Η σύνθεση της δεύτερης υποδοκιμασίας βασίζεται στο LARR (βλ. σελ. 90) Στα παιδιά διαβαζόταν μια λίστα υλικών γραφής και έπρεπε να εντοπίσουν αυτά τα οποία χρησιμοποιούνται για τη γραφή, και

γ) την γνώση των παιδιών για τα σημεία στίξης. Η συμπερίληψη αυτής της υποδοκιμασίας στηρίχτηκε στη εργασία των Σφυρόερα & Μπουντουροπούλου (2003). Στα παιδιά παρουσιαζόταν μια πρόταση γραμμένη έχοντας την τελεία σε πέντε διαφορετικά σημεία και καλούνταν να βρουν την πρόταση που είναι γραμμένη σωστά (έχει την τελεία στο τέλος). Στη συνέχεια σε κάρτες εκτίθενται το κόμμα και το ερωτηματικό. Η δοκιμασία αυτή στόχευε στην εξακρίβωση των γνώσεων για το όνομα και τη λειτουργία των σημείων στίξης. Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι εξής:

Τι είναι αυτό; (δείχνοντας την τελεία και το κόμμα)

Πότε το χρησιμοποιούμε;

Η καταγραφή των απαντήσεων γινόταν στο ίδιο φύλλο αμέσως μετά την απάντηση του παιδιού. Οι απαντήσεις των παιδιών αξιολογήθηκαν με τις ενδείξεις "σωστό"- "λάθος".

7.2.2.8 Δοκιμασία παραγωγής γραπτού λόγου

Η παραγωγή του γραπτού λόγου αξιολογήθηκε με τις εξής υποδοκιμασίες: α) τη γραφή ονόματος του παιδιού, β) την καθ' υπαγόρευση γραφή μιας διαφήμισης, γ) την αυτόνομη γραφή μιας πρόσκλησης, και δ) τη γραφή καθ' υπαγόρευση μιας επικεφαλίδας.

Όλες οι υποδοκιμασίες της παραγωγής γραπτού λόγου αξιολογήθηκαν με δύο κριτές. Η μία κριτής ήταν η ερευνήτρια και η δεύτερη μια έμπειρη και καταρτισμένη νηπιαγωγός με την οποία είχε συνυπηρετήσει η ερευνήτρια και γνώριζε τη δουλειά και τη συνέπειά της. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η εξής: καταρχήν τέθηκαν τα κριτήρια βαθμολόγησης και έγινε πιλοτική βαθμολόγηση. Συζητήθηκε το σκεπτικό της αξιολόγησης και επαναδιατυπώθηκαν τα κριτήρια. Στη συνέχεια βαθμολογήθηκαν πέντε δοκιμασίες, στις οποίες δεν παρατηρήθηκε απόκλιση βαθμολογίας. Με τη διαδικασία αυτή εξασφαλίστηκε μια όσο το δυνατό πιο αντικειμενική αξιολόγηση.

7.2.2.8.1. Γραφή ονόματος.

Η υποδοκιμασία αυτή συμπεριλήφθηκε στην παρούσα μελέτη, επειδή η γνώση της γραφής του ονόματος αποτελεί ένδειξη αναγνωστικής κατάκτησης και παίζει σημαντικό ρόλο στην πρώιμη ανάπτυξη της γραφής (Haney 2002, Bloodgood 1999). Κατά την εκτέλεση αυτής της υποδοκιμασίας τα παιδιά έπρεπε να γράψουν το όνομά τους.

Κατά τη δοκιμαστική αξιολόγηση και για να διασφαλιστεί η αντικειμενικότητα των κριτών, αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί η αριθμητική κλίμακα 0-10. Έτσι, ανέκυψε το εξής θέμα: *Πώς μπορεί να αξιολογηθεί ισότιμα η γραφή των ονομάτων Άννα και Κωνσταντίνος*. Πειραμαμένες και εκπαιδευμένες νηπιαγωγοί έχουν τη δυνατότητα να αξιολογήσουν όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά λαμβάνοντας υπόψη και άλλες παραμέτρους (π.χ. οικογενειακό πλαίσιο του παιδιού, εξέλιξη του παιδιού κ.λ.π.).

7.2.2.8.2 Διαφήμιση.

Η υποδοκιμασία αξιολογούσε την ικανότητα των παιδιών να παράγουν γραπτό κείμενο με θέμα τη διαφήμιση της σοκολάτας ION. Η διαφήμιση, κείμενο με υψηλά συμβατικά στερεότυπα, συνήθως δε χρησιμοποιείται στο νηπιαγωγείο. Η απόφαση συμπερίληψής της στην παρούσα μελέτη βασίστηκε στην εργασία της Teberosky (1990).

Η βαθμολόγηση της υποδοκιμασίας ήταν της κλίμακας 0-10. Τα κριτήρια βαθμολόγησης ήταν α) η αναγνώριση του κειμένου ως διαφήμιση, β) το περιεχόμενο να ανταποκρίνεται στην εικόνα του αντικειμένου, και γ) να αναδεικνύονται τα ελκυστικά στοιχεία του αντικειμένου (γλυκιά, χαμηλού κόστους κ.λπ.).

7.2.2.8.3 Πρόσκληση.

Η δοκιμασία αυτή επιχειρούσε να αξιολογήσει την παραγωγή γραπτού λόγου. Βασίζεται στην εργασία των Borzone de Manrique & Signorini (1998).

Συγκεκριμένα, ζητούσαμε από τα παιδιά:

Να γράψουν μια πρόσκληση η οποία να απευθύνεται στον καλύτερό τους φίλο και να τον προσκαλούν στα γενέθλιά τους. Στην περίπτωση άρνησης λέγαμε στα παιδιά ότι ξέρουμε πώς γράφουν τα νήπια και τους δείχναμε τέσσερις μορφές γραφής: σκαριφήματα, γραμμική-κυκλική, συλλαβο-αλφαβητική και συμβατική γραφή. Ακόμη, λέγαμε ότι μπορούμε να διαβάσουμε αυτά που γράφουν. Αφού έγραφαν την πρόσκληση, τους ζητούσαμε να τη διαβάσουν. Εμείς υπογραμμίζαμε και γράφαμε από κάτω αυτά που διάβαζαν.

Η βαθμολόγηση ήταν της κλίμακας 0-10. Τα κριτήρια που τέθηκαν ήταν 1) να αναγνωρίζεται ότι πρόκειται για πρόσκληση, και 2) να έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά: όνομα στο οποίο απευθύνεται, μέρα, ώρα, τόπος και υπογραφή. Η κατάταξη του γραπτού έγινε με βάση το περιεχόμενο και με οποιαδήποτε μορφή γραπτού της. Η ταξινόμηση της γραφής δεν κρίθηκε απαραίτητη στην παρούσα δοκιμασία παρότι αναφέρεται στο κεφάλαιο 2.6.4.

7.2.2.8.4 Επικεφαλίδα.

Η τελευταία δοκιμασία της παραγωγής γραπτού λόγου είχε σκοπό να αποσπάσει από τα παιδιά την επικεφαλίδα ενός κειμένου. Επιλέχτηκε ένα κείμενο που συχνά ακούγεται στην τηλεόραση και γράφεται σε εφημερίδες: *Το δελτίο καιρού*. Το κείμενο διαβαζόταν στα παιδιά και τους ζητούσαμε την καθ' υπαγόρευση γραφή της

επικεφαλίδας. Η διαδικασία απαιτούσε κατανόηση του κειμένου και συνοπτική εκφορά του περιεχομένου σε επικεφαλίδα. Η βαθμολόγηση ήταν της κλίμακας 0-10.

7.3 Διαδικασία της έρευνας

Για τη συγκεκριμένη έρευνα η οποία διεξήχθη τη χρονική περίοδο 2007-08 δόθηκε α) στα νήπια που συμμετείχαν στην έρευνα το κριτήριο γλωσσικών δοκιμασιών και β) στους γονείς το ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε με σκοπό να αποτυπώσει τον οικογενειακό γραμματισμό.

α) Νήπια

Η διαδικασία εφαρμογής όλων των δοκιμασιών πραγματοποιήθηκε σε τέσσερις διαδοχικές συνεδρίες/συναντήσεις διάρκειας 20-25 λεπτών, σε ήσυχο χώρο, από την ερευνήτρια. Ο συνολικός χρόνος εξέτασης κάθε παιδιού ήταν περίπου 1 ώρα και 30 λεπτά. Συγκεκριμένα η φάση της ανίχνευσης των γλωσσικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας διήρκεσε από τα μέσα Νοέμβρη ως τα μέσα Δεκέμβρη του 2007. Οι δοκιμασίες δόθηκαν σε όλα τα παιδιά από τη γράφουσα και οι απαντήσεις τους καταγράφηκαν σε ειδικά φύλλα καταγραφής.

Στην πρώτη συνάντηση τα παιδιά εξετάστηκαν στις *φωνολογικές δεξιότητες* και στην *έννοια της λέξης*. Στη δεύτερη συνάντηση εξετάστηκαν στην *επίγνωση του γραπτού* και στη *γνώση γραμμάτων*. Στην τρίτη συνάντηση εξετάστηκαν στο *λεξιλόγιο*, τη *συμπλήρωση προτάσεων* και την *παραγωγή γραπτού λόγου* εκτός της γραφής της πρόσκλησης. Στην τέταρτη συνάντηση έγραψαν την *πρόσκληση*. Στη συνέχεια, από το Γενάρη έως τον Απρίλη, πραγματοποιήθηκε η παρεμβατική εφαρμογή προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας 12 εβδομάδων με συχνότητα εφαρμογής 3 φορές την εβδομάδα, σύνολο 36 οργανωμένες "διδασκαλίες". Το Μάιο πραγματοποιήθηκε η δεύτερη αξιολόγηση των νηπίων.

Για την ανάλυση των δεδομένων δημιουργήθηκε ένα φυλλάδιο εξέτασης (Παράρτημα II). Σε αυτό καταχωρίστηκαν οι απαντήσεις των παιδιών.

β) Γονείς

Παράλληλα, από την αρχή της διαδικασίας ενημερώθηκαν οι γονείς των νηπίων για την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος και τους δόθηκε το ερωτηματολόγιο γονέων προς συμπλήρωση.

Για να εξαλειφθούν πιθανά προβλήματα των δοκιμασιών μέτρησης, πραγματοποιήθηκε μια προέρευνα ένα έτος περίπου πριν από την έναρξη της κύριας έρευνας. Κατά τη φάση της προέρευνας ελέγχτηκε η χρονική διάρκεια εφαρμογής των δοκιμασιών, ο βαθμός κατανόησης των οδηγιών και η αξιοπιστία του εργαλείου. Στη φάση της προέρευνας συμμετείχαν 18 παιδιά ηλικίας 5,6 ετών τα οποία φοιτούσαν σε νηπιαγωγείο της πόλης της Αλεξάνδρειας κατά το σχολικό έτος 2006-2007. Αντίστοιχα στους γονείς τους δόθηκε το ερωτηματολόγιο των γονέων.

7.4 Στατιστική Ανάλυση

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων εφαρμόστηκαν μέθοδοι: α) της Περιγραφικής Στατιστικής (Δαφέρμος 2005), όπως ο υπολογισμός απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων (ποσοστών %), δεικτών κεντρικής τάσης (μέσοι όροι και διάμεσες τιμές), δεικτών διασποράς (τυπικές αποκλίσεις) και συντελεστών συσχέτισης (Pearson's r και Spearman's ρ), και β) της Πολυδιάστατης Ανάλυσης Δεδομένων (Hair *et al.* 1995, Spector 1992, Nunnally 1978), όπως η Ανάλυση Θεμάτων-Ερωτημάτων (Item Analysis) και η Ανάλυση Αξιοπιστίας (Reliability Analysis).

Οι παραπάνω αναλύσεις συνδυάστηκαν με ελέγχους κυρίως της Μη Παραμετρικής Επαγωγικής Στατιστικής. Ειδικότερα, για τις συγκρίσεις μέσων όρων και κατανομών, σε ζευγαρωτές παρατηρήσεις χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Wilcoxon (Τσάντας κ.ά. 1999). Οι συσχετίσεις μεταξύ ποσοτικών (ή εν δυνάμει ποσοτικών) μεταβλητών ελέγχθηκαν μέσω του συντελεστή γραμμικής συσχέτισης r του Pearson, ενώ οι συσχετίσεις μεταξύ μεικτών τύπων μεταβλητών (κατηγορικών, μετρημένων σε κλίμακα διάταξης, και ποσοτικών) μέσω του συντελεστή συσχέτισης των τάξεων ρ του Spearman.

Σε όλους τους στατιστικούς ελέγχους (Wilcoxon, Spearman's ρ , Pearson's r) η παρατηρούμενη στάθμη σημαντικότητας (p -value) υπολογίστηκε με μέθοδο προσομοίωσης Monte-Carlo (Mehta & Patel 1996, Δαφέρμος 2005). Με τη μέθοδο αυτή ενισχύεται η εγκυρότητα των συμπερασμάτων σε περίπτωση που δεν ικανοποιούνται οι μεθοδολογικές (τυχαία δείγματα, ανεξαρτησία των παρατηρήσεων) και πιθανοθεωρητικές (κανονικότητα των εμπλεκόμενων μεταβλητών, ασυμπτωτικές εκτιμήσεις παραμέτρων) προϋποθέσεις εφαρμογής των στατιστικών ελέγχων ή/και τα μεγέθη δείγματος των υποομάδων που εμπλέκονται στους στατιστικούς ελέγχους είναι μικρά. Οι μέθοδοι της Μη Παραμετρικής Στατιστικής θεωρήθηκαν

καταλληλότερες από αυτές της Παραμετρικής, στις περιπτώσεις όπου, εν γένει, για τις εμπλεκόμενες μεταβλητές η υπόθεση της Κανονικότητας των κατανομών τους δεν ήταν δυνατό να υποστηριχθεί και να επιβεβαιωθεί.

Για τις στατιστικές αναλύσεις χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS ver. 15.0 με εγκατεστημένο το υποσύστημα Exact Tests. Το επίπεδο σημαντικότητας των στατιστικών ελέγχων καθορίστηκε σε $\alpha=0,05$.

8 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Συγκεκριμένα: α) σκιαγραφείται το προφίλ των γονέων και των νηπίων, β) αναδεικνύεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του κριτηρίου μέτρησης, γ) αποτυπώνεται ο οικογενειακός γραμματισμός, δ) καταγράφονται οι γλωσσικές γνώσεις και δεξιότητες των νηπίων, ε) συσχετίζεται ο οικογενειακός γραμματισμός με τις γνώσεις των νηπίων, και στ) αναδεικνύεται η αποτελεσματικότητα της παρεμβατικής εφαρμογής του προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας.

8.1 Προφίλ Δείγματος Γονέων

Στο ερωτηματολόγιο απάντησαν 76 γονείς νηπίων. Στον πίνακα Α1 παρουσιάζεται η κατανομή των επαγγελμάτων του πατέρα του νηπίου. Στους πίνακες Α2 και Α3 παρουσιάζεται η κατανομή του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα και της μητέρας αντίστοιχα. Η πλειονότητα των οικογενειών έχει 2 παιδιά (50 στις 76, 65,8%), 18 οικογένειες έχουν 3 παιδιά (23,7%), 6 οικογένειες έχουν 1 παιδί (7,9%) ενώ 2 μόνο οικογένειες έχουν 4 παιδιά (2,6%) (πίνακας Α4). Στον Πίνακα Α5 παρουσιάζεται η κατανομή απαντήσεων των γονέων στην ερώτηση: *Σειρά γέννησης του συγκεκριμένου παιδιού*.

Τα υποκείμενα που συγκροτούν το δείγμα μας προέρχονται από όλα τα μορφωτικο-οικονομικά στρώματα. Αυτό φαίνεται από τους πίνακες Α2 & Α3, όπου παρουσιάζονται οι γραμματικές γνώσεις των γονέων, οι οποίες χωρίστηκαν σε πέντε κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αποτελείται από τους απόφοιτους δημοτικού, η δεύτερη από τους απόφοιτους β/θμιας εκπαίδευσης, στην τρίτη κατηγορία εντάχθηκαν οι πτυχιούχοι ανώτερου εκπαιδευτικού ιδρύματος και στην τέταρτη κατηγορία οι πτυχιούχοι ανώτατου εκπαιδευτικού ιδρύματος. Για την καταγραφή των του μορφωτικού επιπέδου του γονέων στο εργαλείο υπήρχαν οι κατηγορίες *αγράμματος* και *κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου* όπου όμως δεν καταγράφηκαν γονείς που να εντάσσονται σε αυτές τις κατηγορίες.

Πίνακας Α1: Επάγγελμα Πατέρα

Επάγγελμα	Συχνότητα	%
Ελεύθερος επαγγελματίας- Επιστήμονας	2	2,63
Δημόσιος Υπάλληλος	16	21,05
Ιδιωτικός Υπάλληλος	22	28,95
Ελεύθερος Επαγγελματίας-Τεχνίτης	13	17,11
Έμπορος	7	9,21
Εργάτης	4	5,26
Αγρότης	12	15,79
Σύνολο	76	100,00

Πίνακας Α2: Επίπεδο Εκπαίδευσης Πατέρα

	Συχνότητα	%
Αγράμματος	-	
Απόφοιτος δημοτικού	6	7,9
Απόφοιτος β/θμιας εκπαίδευσης	46	60,5
Απόφοιτος ανώτερης εκπαίδευσης (π.χ. ΤΕΙ κ.λπ.)	10	13,2
Απόφοιτος ανώτατης εκπαίδευσης	14	18,4
Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	-	
Σύνολο	76	100.0

Πίνακας Α3: Επίπεδο Εκπαίδευσης Μητέρας

	Συχνότητα	%
Αγράμματος	-	
Απόφοιτος δημοτικού	2	2,6
Απόφοιτος β/θμιας εκπαίδευσης	44	57,9
Απόφοιτος ανώτερης εκπαίδευσης (π.χ. ΤΕΙ κ.λπ.)	18	23,7
Απόφοιτος ανώτατης εκπαίδευσης	12	15,8
Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	-	
Σύνολο	76	100.0

Πίνακας Α4: Αριθμός Τέκνων στην Οικογένεια του Νηπίου

	Συχνότητα	%
1	6	7,9
2	50	65,8
3	18	23,7
4	2	2,6
Σύνολο	76	100,0

Πίνακας Α5: Σειρά Γέννησης παιδιού

	Συχνότητα	%
1 ^ο	30	39,5
2 ^ο	36	47,4
3 ^ο	9	11,8
4 ^ο	1	1,3
Σύνολο	76	100,0

8.2 Προφίλ Δείγματος Νηπίων

Στην έρευνα συμμετείχαν 76 νήπια, 48 αγόρια (63,2%) και 28 κορίτσια (36,8%) από νηπιαγωγεία του Ν. Ημαθίας.

8.3 Ιδιότητες του Κριτηρίου

8.3.1. Αξιοπιστία

Η αξιοπιστία ενός εργαλείου, όπως μιας κλίμακας, ενός κριτηρίου προορισμένου να μετρήσει κάποιο είδος συμπεριφοράς, αφορά τη συσχέτιση της κλίμακας με μια υποθετική κλίμακα η οποία μετρά την ίδια συμπεριφορά αλλά με τρόπο απόλυτα αληθινό (Nunnally 1978, Carmines & Zeller 1979, Spector 1992, Strub 2000). Το ότι η υποθετική αυτή κλίμακα μετρά με τρόπο απόλυτα αληθινό σημαίνει ότι οι μετρήσεις αυτής της κλίμακας δεν περιέχουν κανένα απολύτως σφάλμα σε αντίθεση με τις παρατηρούμενες μετρήσεις της κλίμακάς μας που περιέχουν πάντοτε ένα ποσοστό σφάλματος.

Η αξιοπιστία μίας κλίμακας αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό, επειδή με μια αξιόπιστη κλίμακα οι μετρήσεις που παίρνουμε είναι ακριβείς λόγω του ότι περιέχουν μικρό ποσοστό σφάλματος. Αυτό σημαίνει ακόμα ότι η κλίμακα μετρά κατά τρόπο συνεπή. Επειδή η υποθετική κλίμακα στην οποία αναφερθήκαμε δεν είναι προφανώς διαθέσιμη, ο στόχος μας είναι η εκτίμηση της αξιοπιστίας, δηλαδή η εκτίμηση της ποσότητας του σφάλματος που περιέχουν οι μετρήσεις.

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι για να επιτευχθεί αυτή η εκτίμηση, ο σημαντικότερος των οποίων είναι ο υπολογισμός της τιμής του συντελεστή εσωτερικής συνέπειας *alpha* (α) του *Cronbach*. Τιμές αξιοπιστίας μεγαλύτερες της τιμής 0,70 θεωρούνται αποδεκτές (Nunnally 1978), ενώ όταν προσεγγίζουν ή ξεπερνούν την τιμή 0,80 καταδεικνύουν ότι η κλίμακα έχει υψηλού βαθμού αξιοπιστία. Κατά σύμβαση, ικανοποιητικοί θεωρούνται και δείκτες της τάξης του 0,60 και άνω (Malhotra 1996, Σιάρδος 1999) σε περίπτωση που το κριτήριο-εργαλείο δοκιμάζεται για πρώτη φορά σε κάποιο δείγμα. Μια άλλη ένδειξη του κατά πόσο οι παρατηρούμενες μετρήσεις προσεγγίζουν τις αληθινές δίνεται από τον υπολογισμό των τυπικών σφαλμάτων των μετρήσεων που βασίζονται στην τιμή της εκτίμησης της αξιοπιστίας. Όσο πιο μικρές είναι οι τιμές των τυπικών σφαλμάτων, τόσο οι μετρήσεις είναι πιο ακριβείς.

Ο πίνακας K1 δίνει τις τιμές *alpha* του *Cronbach* για τις υποδοκιμασίες του κριτηρίου στο pre-test. Για την υποδοκιμασία *Γνώση Γραμμάτων* δεν έχει εφαρμογή ο υπολογισμός του δείκτη αξιοπιστίας, αφού η υποδοκιμασία αυτή βαθμολογήθηκε συνολικά και αποδόθηκε ένας βαθμός σε κάθε παιδί. Για την υποδοκιμασία της φωνημικής κατάτμησης στο pre-test λόγω του γεγονότος ότι ήταν πάρα πολύ δύσκολη (μηδενικές βαθμολογίες) ο δείκτης αξιοπιστίας δεν ήταν δυνατό να υπολογιστεί. Ο πίνακας K2 δίνει τις τιμές *alpha* του *Cronbach* για τις υποδοκιμασίες του κριτηρίου στο post-test.

Στην τελευταία γραμμή κάθε πίνακα εμφανίζονται οι τιμές *alpha* για το σύνολο του κριτηρίου. Ο υπολογισμός αυτών των τιμών έγινε όχι ως προς τον συνολικό αριθμό των ερωτημάτων (*items*) των υποδοκιμασιών του κριτηρίου αλλά με χρήση ειδικού μαθηματικού τύπου (Nunnally 1978), ο οποίος υπολογίζει την αξιοπιστία του αθροίσματος των μετρήσεων των υποδοκιμασιών με βάση τις επιμέρους τιμές *alpha* αυτών των υποδοκιμασιών. Με την ίδια μέθοδο υπολογίστηκε και η αξιοπιστία του Συνολικού Βαθμού Φωνολογικής Επίγνωσης.

Πίνακας Κ1

Τιμές εσωτερικής συνέπειας α του *Cronbach* των υποδοκιμασιών του κριτηρίου στο
Pre-Test

<i>Υποδοκιμασίες</i>	<i>Cronbach's α</i>
Συλλαβική κατάτμηση	0,70
Απάλειψη αρχικής συλλαβής	0,93
Απάλειψη αρχικού φωνήματος	0,93
Φωνημική κατάτμηση	Δεν μπορεί να υπολογιστεί
Αναγνώριση ομοιοκαταληξίας	0,74
Συνολικός Βαθμός Φωνολογικής Επίγνωσης	0,86
Έννοια της λέξης	0,83
Γνώση γραμμάτων	Δεν έχει εφαρμογή
Συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής	0,70
Γραπτός λόγος	0,46
Κατανόηση κειμένου	0,62
Σύνολο Κριτηρίου	0,94

Πίνακας Κ2

Τιμές εσωτερικής συνέπειας α του *Cronbach* των υποδοκιμασιών του κριτηρίου στο
Post-Test

<i>Υποδοκιμασίες</i>	<i>Cronbach's α</i>
Συλλαβική κατάτμηση	0,91
Απάλειψη αρχικής συλλαβής	0,95
Απάλειψη αρχικού φωνήματος	0,93
Φωνημική κατάτμηση	0,91
Αναγνώριση ομοιοκαταληξίας	0,87
Συνολικός Βαθμός Φωνολογικής Επίγνωσης	0,92
Έννοια της λέξης	0,87
Γνώση γραμμάτων	Δεν έχει εφαρμογή
Συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής	0,84
Παραγωγή γραπτού λόγου	0,73
Κατανόηση κειμένου	0,71
Σύνολο Κριτηρίου	0,96

Από τον πίνακα K1 διαπιστώνουμε ότι ο συντελεστής αξιοπιστίας για την υποδοκιμασία *παραγωγή γραπτού λόγου* είναι αρκετά χαμηλός, γεγονός αναμενόμενο διότι είναι μια δύσκολη υποδοκιμασία και απαιτείται "διδασκαλία" (τρόποι προσέγγισης, βοήθεια και εξάσκηση) (Vukelich & Christie 2004). Επίσης, για την υποδοκιμασία *κατανόηση κειμένου* ο αντίστοιχος συντελεστής αξιοπιστίας είναι ελάχιστα μεγαλύτερος από το ελάχιστο αποδεκτό όριο του 0,60. Και σε αυτήν την περίπτωση η σχετικά χαμηλή τιμή του δείκτη αξιοπιστίας ήταν αναμενόμενη, διότι η κατανόηση μέσω αφηγηματικού πλαισίου είναι στρατηγική κατανόησης η οποία πρέπει να "διδασχθεί" (Pressley 2006b, Sweet & Snow 2003, Block & Pressley 2002).

Για τις υπόλοιπες υποδοκιμασίες αλλά και για το σύνολο του κριτηρίου οι συντελεστές αξιοπιστίας είναι σε πολύ ικανοποιητικά επίπεδα. Στο post-test όλοι οι δείκτες αξιοπιστίας είναι σε πολύ ικανοποιητικά επίπεδα (πίνακας K2).

Οι υψηλοί δείκτες αξιοπιστίας (*Cronbach's α*) για τις υποδοκιμασίες επέτρεψαν τον υπολογισμό ενός συνολικού αθροιστικού βαθμού ανά νήπιο για κάθε υποδοκιμασία (Spector 1992). Οι αθροιστικοί βαθμοί των νηπίων ανά υποδοκιμασία χρησιμοποιήθηκαν σε στατιστικές αναλύσεις και ελέγχους υποθέσεων που ακολουθούν.

Ο πίνακας K3 δίνει τις τιμές των τυπικών σφαλμάτων των μετρήσεων των υποδοκιμασιών στο pre-test. Ο πίνακας K4 δίνει τις τιμές των τυπικών σφαλμάτων των μετρήσεων των υποδοκιμασιών στο post-test. Οι τιμές αυτές υπολογίστηκαν με βάση όχι τις αρχικές μετρήσεις αλλά με τους αντίστοιχους τυπικούς βαθμούς με μέση τιμή 10 και τυπική απόκλιση 3. Η ελάχιστη τιμή τους είναι 0 ενώ η θεωρητική μέγιστη είναι η τιμή 3, τιμή που αντιστοιχεί στην τυπική απόκλιση κάθε υποδοκιμασίας. Πιο συγκεκριμένα, οι αρχικοί βαθμοί για κάθε υποδοκιμασία (pre και post test) μετασχηματίστηκαν σε z-scores (μέση τιμή=0 και τυπική απόκλιση=1). Στη συνέχεια στα z-scores εφαρμόστηκε ο μετασχηματισμός:

$$T=(z\text{-score})\times 3+10,$$

ώστε τα προκύψουν οι τυπικοί βαθμοί των νηπίων. Η νέα αυτή κλίμακα έχει μέση τιμή 10 και τυπική απόκλιση 3. Το Τυπικό Σφάλμα της Μέτρησης (ΤΣΜ) δίνεται από τη μαθηματική σχέση (Nunnally, 1978):

$$TSM=3 \times \sqrt{1-a},$$

όπου a ο συντελεστής αξιοπιστίας του Cronbach.

Επίσης, με βάση τους τυποποιημένους βαθμούς και μέσω της παρακάτω σχέσης

$$a_G = \frac{\sum_i \sigma_i^2 - \sum_i a_i \sigma_i^2}{\sigma_{tot}^2}$$

υπολογίστηκε και ο συντελεστής αξιοπιστίας a_G για το σύνολο του κριτηρίου (καθώς και για τον Συνολικό Βαθμό Φωνολογικής Επίγνωσης). Στην παραπάνω σχέση, σ_i^2 είναι η διακύμανση των τυποποιημένων βαθμών της υποδοκιμασίας i , a_i είναι ο συντελεστής αξιοπιστίας a του Cronbach για την υποδοκιμασία i και σ_{tot}^2 είναι η συνολική διακύμανση του αθροίσματος των τυποποιημένων βαθμών των υποδοκιμασιών που συνθέτουν το κριτήριο.

Πίνακας Κ3

Τυπικά σφάλματα μέτρησης των τυπικών βαθμών των υποδοκιμασιών στο Pre-Test

Υποδοκιμασίες	Cronbach's a
Συλλαβική κατάτμηση	1,6
Απάλειψη αρχικής συλλαβής	0,8
Απάλειψη αρχικού φωνήματος	0,8
Φωνημική κατάτμηση	Δεν μπορεί να υπολογιστεί
Αναγνώριση ομοιοκαταληξίας	1,5
Έννοια της λέξης	1,2
Γνώση γραμμάτων	Δεν μπορεί να υπολογιστεί
Συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής	1,6
Παραγωγή γραπτού λόγου	2,2
Κατανόηση κειμένου	1,8

Πίνακας Κ4

Τυπικά σφάλματα μέτρησης των τυπικών βαθμών των υποδοκιμασιών στο Post-Test

Υποδοκιμασίες	Τυπικό Σφάλμα
Συλλαβική κατάτμηση	0,9
Απάλειψη αρχικής συλλαβής	0,7
Απάλειψη αρχικού φωνήματος	0,8
Φωνημική κατάτμηση	0,9
Αναγνώριση ομοιοκαταληξίας	1,1
Έννοια της λέξης	1,1
Γνώση γραμμάτων	Δεν μπορεί να υπολογιστεί
Συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής	1,2
Παραγωγή γραπτού λόγου	1,6
Κατανόηση κειμένου	1,6

Από τον πίνακα Κ3 διαπιστώνουμε ότι μόνο το τυπικό σφάλμα μέτρησης για την υποδοκιμασία *παραγωγή γραπτού λόγου* είναι σχετικά μεγάλο (max τιμή σφάλματος=3). Για τις υπόλοιπες υποδοκιμασίες οι τιμές σφάλματος είναι σε αποδεκτά επίπεδα. Στο post-test όλες οι εκτιμήσεις των σφαλμάτων μέτρησης είναι σε αποδεκτά επίπεδα (πίνακας Κ4).

Από τους παραπάνω πίνακες (πίνακες Κ1-Κ4) διαπιστώνουμε ότι το προτεινόμενο κριτήριο παρουσιάζει υψηλούς δείκτες αξιοπιστίας στο post-test. Το γεγονός αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από τη θετική επίδραση του παρεμβατικού προγράμματος.

8.3.2. Εγκυρότητα

Η εγκυρότητα αποτελεί, όπως και η αξιοπιστία, βασικό χαρακτηριστικό ενός κριτηρίου και στηρίζεται στην εύλογη αρχή ότι το κριτήριο θα πρέπει να πληροί μια σειρά από ιδιότητες έτσι ώστε τελικά να μετρά την θεωρητική κατασκευή που προορίζεται να μετρήσει (Nunnally 1978, Carmines & Zeller 1979, Bryant 2000). Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στα δύο πλέον σημαντικά είδη εγκυρότητας, την εγκυρότητα περιεχομένου (*content validity*) και την εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής (*construct validity*) και θα δώσουμε όλα τα απαραίτητα στοιχεία που καταδεικνύουν την εγκυρότητα του κριτηρίου.

8.3.2.1 Εγκυρότητα Περιεχομένου

Θεωρούμε ότι ένα κριτήριο είναι έγκυρο ως προς το περιεχόμενό του, όταν όντως μετράει το συγκεκριμένο είδος συμπεριφοράς το οποίο διατείνεται ότι μετράει. Αυτό σημαίνει ότι τα ερωτήματα που συνθέτουν το κριτήριο θα πρέπει να έχουν την απαραίτητη ποιότητα και ευρύτητα έτσι ώστε να αποτελούν ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα του συνόλου των ερωτημάτων που καλύπτουν πλήρως τη συγκεκριμένη συμπεριφορική περιοχή. Στο δεύτερο κεφάλαιο τεκμηριώνεται το θεωρητικό πλαίσιο που οδήγησε στη συγκρότηση των υποδοκιμασιών του κριτηρίου και στην επιλογή των ερωτημάτων (*items*).

8.3.2.2 Εγκυρότητα Εννοιολογικής Κατασκευής

Ένα κριτήριο έχει εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής, όταν μπορεί να αποδειχθεί ότι έχει τις αναμενόμενες ιδιότητες που απορρέουν από το θεωρητικό μοντέλο στο οποίο στηρίζεται το συγκεκριμένο κριτήριο. Για να αποδειχθεί η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής ενός κριτηρίου, θα πρέπει πρώτα να οριστούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εννοιολογικής κατασκευής, την οποία επιθυμούμε να μετρήσουμε, και, στη συνέχεια, να διαπιστωθεί αν με βάση τα ερωτήματα που έχουν επιλεγεί για να αποτελέσουν το κριτήριο αναδεικνύονται τα χαρακτηριστικά αυτά. Για να διαπιστωθεί η εγκυρότητα του κριτηρίου θα διερευνηθούν μια σειρά από βασικά χαρακτηριστικών του.

Το κριτήριο πρέπει να έχει **συγκλίνουσα εγκυρότητα** (*convergent validity*). Θα πρέπει δηλαδή να συνδέεται σε σημαντικό βαθμό, για θεωρητικούς λόγους, με άλλα κριτήρια. Για να δειχθεί αυτό, οι συνολικές επιδόσεις στις 10 υποδοκιμασίες στο *pre* και στο *post test* συσχετίστηκαν με τις επιδόσεις στις δύο υποδοκιμασίες (*Ολοκλήρωση Προτάσεων* και *Λεξιλόγιο*) του κριτηρίου του πολυθεματικού Αθηνά Τεστ με το οποίο παρουσιάζει εννοιολογική συνάφεια. Το Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης είναι μια δέσμη από επιμέρους διαγνωστικές δοκιμασίες οι οποίες αξιολογούν ένα ευρύτατο φάσμα κινητικών, αντιληπτικών, νοητικών και ψυχογλωσσικών διεργασιών. Ειδικότερα οι δοκιμασίες *Γλωσσικές αναλογίες* (π.χ. Η ζάχαρη είναι άσπρη, το λεμόνι είναι...), *Ολοκλήρωση προτάσεων* (π.χ.), *Λεξιλόγιο* (Ορισμός) αξιολογούν γλωσσικές δεξιότητες. Οι συσχετίσεις αυτές για το *pre-test* εμφανίζονται στον πίνακα Κ5. Οι αντίστοιχες συσχετίσεις για το *post-test* παρουσιάζονται στον πίνακα Κ6.

Πίνακας Κ5

Συσχετίσεις των βαθμών στις υποδοκιμασίες του Pre-test με τους βαθμούς στις υποδοκιμασίες του κριτηρίου Αθηνά

Υποδοκιμασίες		Ολοκλήρωση Προτάσεων	Λεξιλόγιο
Συλλαβική κατάτμηση	<i>r</i>	0,358	0,246
	<i>p</i>	0,001	0,030
Απάλειψη αρχικής συλλαβής	<i>r</i>	0,306	0,326
	<i>p</i>	0,007	0,004
Απάλειψη αρχικού φωνήματος	<i>r</i>	0,223	0,329
	<i>p</i>	0,049	0,003
Αναγνώριση ομοιοκαταληξίας	<i>r</i>	0,514	0,447
	<i>p</i>	0,000	0,000
Έννοια της λέξης	<i>r</i>	0,517	0,399
	<i>p</i>	0,000	0,000
Γνώση γραμμάτων	<i>r</i>	0,351	0,329
	<i>p</i>	0,002	0,003
Συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής	<i>r</i>	0,531	0,474
	<i>p</i>	0,000	0,000
Παραγωγή γραπτού λόγου	<i>r</i>	0,516	0,393
	<i>p</i>	0,000	0,000
Κατανόηση κειμένου	<i>r</i>	0,357	0,301
	<i>p</i>	0,001	0,007
Συνολικός Βαθμός Φωνολογικής Επίγνωσης	<i>r</i>	0,464	0,466
	<i>p</i>	0,000	0,000

Πίνακας Κ6

Συσχετίσεις των βαθμών στις υποδοκιμασίες του Post-test με τους βαθμούς στις υποδοκιμασίες του κριτηρίου Αθηνά

Υποδοκιμασίες		Ολοκλήρωση Προτάσεων	Λεξιλόγιο
Συλλαβική κατάτμηση	<i>r</i>	0,205	0,159
	<i>p</i>	0,078	0,173
Απάλειψη αρχικής συλλαβής	<i>r</i>	0,215	0,310
	<i>p</i>	0,061	0,006
Απάλειψη αρχικού φωνήματος	<i>r</i>	0,224	0,348
	<i>p</i>	0,049	0,002
Φωνημική κατάτμηση	<i>r</i>	0,374	0,435

	<i>p</i>	0,001	0,000
Αναγνώριση ομοιοκαταληξίας	<i>r</i>	0,247	0,397
	<i>p</i>	0,030	0,000
Έννοια της λέξης	<i>r</i>	0,306	0,413
	<i>p</i>	0,006	0,000
Γνώση γραμμάτων	<i>r</i>	0,297	0,469
	<i>p</i>	0,008	0,000
Συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής	<i>r</i>	0,535	0,622
	<i>p</i>	0,000	0,000
Παραγωγή γραπτού λόγου	<i>r</i>	0,327	0,358
	<i>p</i>	0,003	0,001
Κατανόηση κειμένου	<i>r</i>	0,275	0,519
	<i>p</i>	0,015	0,000
Συνολικός Βαθμός Φωνολογικής Επίγνωσης	<i>r</i>	0,320	0,463
	<i>p</i>	0,004	0,000

Τα παιδιά πριν την παρέμβαση συναντούν δυσκολίες σε όλα σχεδόν τα κριτήρια. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα μικρότερες διακυμάνσεις στις βαθμολογίες των παιδιών, οι οποίες είναι δυνατό με τη σειρά τους να οδηγήσουν σε ισχυρότερες συσχετίσεις σε σύγκριση με το post, όπου τα παιδιά έχουν δεχθεί τη θετική επίδραση της παρέμβασης. Οι επιδόσεις (σκορ) των παιδιών έχουν ομογενοποιηθεί (τα πάνε καλύτερα) και αυτό οδηγεί σε μεγαλύτερες διακυμάνσεις της βαθμολογίας. Όμως για μερικές υποδοκιμασίες που εξακολουθούν να είναι δύσκολες και μετά την παρέμβαση, οι συσχετίσεις με το Αθηνά τεστ αναμένεται να είναι στα ίδια επίπεδα με το pre ή και ισχυρότερες.

Από τα αποτελέσματα της εξέτασης των συσχετίσεων (Πίνακας Κ5) στο Pre-test ανιχνεύθηκε θετική, ισχυρή και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του κριτηρίου της ομοιοκαταληξίας με την ολοκλήρωση προτάσεων ($r=0,514$, $p<0,001$) και το λεξιλόγιο ($r=0,447$, $p<0,001$). Θετική, ισχυρή και στατιστικά σημαντική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της έννοιας της λέξης και της ολοκλήρωσης προτάσεων ($r=0,517$, $p<0,001$). Επίσης από τα αποτελέσματα της εξέτασης των συσχετίσεων φάνηκε ότι υπήρχε θετική, ισχυρή και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των συμπεριφορών ανάγνωσης και γραφής και της ολοκλήρωσης προτάσεων ($r=0,531$, $p<0,001$) καθώς και του λεξιλογίου ($r=0,474$, $p<0,001$). Διαπιστώθηκε θετική, ισχυρή και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της παραγωγής γραπτού λόγου και της

ολοκλήρωσης προτάσεων ($r=0,516$, $p<0,001$). Τέλος, ανιχνεύθηκε θετική, ισχυρή και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του συνολικού βαθμού της φωνολογικής επίγνωσης με την ολοκλήρωση προτάσεων και το λεξιλόγιο, δοκιμασίες του Τεστ Αθηνά. Επίσης ανιχνεύθηκαν συσχετίσεις θετικής μετρίας έντασης μεταξύ της συλλαβικής κατάκτησης και της ολοκλήρωσης προτάσεων ($r=0,358$, $p<0,001$) και του λεξιλογίου ($r=0,246$, $p<0,001$). Της ίδιας έντασης είναι οι συσχετίσεις μεταξύ του κριτηρίου αναγνώρισης αρχικής συλλαβής με την ολοκλήρωση προτάσεων ($r=0,306$, $p<0,001$) και του λεξιλογίου ($r=0,326$, $p<0,001$), του κριτηρίου αναγνώρισης γραμμάτων με την ολοκλήρωση προτάσεων ($r=0,351$, $p<0,001$) και του λεξιλογίου ($r=0,329$, $p<0,001$) του κριτηρίου κατανόησης ιστορίας με την ολοκλήρωση προτάσεων ($r=0,357$, $p<0,001$) και του λεξιλογίου ($r=0,301$, $p<0,001$).

Από τα αποτελέσματα της εξέτασης των συσχετίσεων (πίνακας Κ6) στο Post -test ανιχνεύθηκε θετική, ισχυρή και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του κριτηρίου συμπεριφορών γραφής και ανάγνωσης με την ολοκλήρωση προτάσεων ($r=0,535$, $p<0,001$) και το λεξιλόγιο ($r=0,622$, $p<0,001$). Οι υπόλοιπες συσχετίσεις ήταν θετικές μετρίας έντασης και στατιστικά σημαντικές.

Οι ισχυρές συσχετίσεις ($>0,40$) μεταξύ των ερευνητικών δεδομένων των δοκιμασιών του κριτηρίου και του τεστ Αθηνά ήταν αναμενόμενες εξαιτίας της εννοιολογικής συνάφειας των εν λόγω δοκιμασιών. Συγκεκριμένα, η θετική, ισχυρή και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των υποδοκιμασιών της ομοιοκαταληξίας, της έννοιας της λέξης και της υποδοκιμασίας της ολοκλήρωσης προτάσεων ερμηνεύεται στη βάση των όμοιων εννοιολογικά χαρακτηριστικών. Διαφορετικά κριτήρια των οποίων οι αντίστοιχες εννοιολογικές κατασκευές θεωρητικά συνδέονται θα πρέπει να συσχετίζονται μεταξύ τους σε υψηλό βαθμό. Από τα παραπάνω, ενισχύεται η συγκλίνουσα εγκυρότητα του κριτηρίου, δηλαδή ένα κριτήριο συνδέεται σε σημαντικό βαθμό με άλλα παρόμοια.

2) Η **εσωτερική συνοχή** ή **ομοιογένεια** ενός κριτηρίου αποτελεί βασικό και αναμενόμενο χαρακτηριστικό ενός κριτηρίου που έχει την εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής. Αυτό σημαίνει ότι τα ερωτήματα που ανήκουν στην ίδια υποδοκιμασία θα πρέπει να μετρούν παρόμοια χαρακτηριστικά. Για την απόδειξη της εσωτερικής συνοχής υπολογίστηκαν οι δείκτες διάκρισης που είναι οι διορθωμένες συσχετίσεις των ερωτημάτων με τις αντίστοιχες υποκλίμακες. Όταν τα ερωτήματα είναι δυαδικής μορφής, οι συσχετίσεις αυτές είναι οι δισειριακές συσχετίσεις σημείου του κάθε ερωτήματος (*item*), που περιλαμβάνεται σε κάποια υποδοκιμασία με το άθροισμα των

υπολοίπων ερωτημάτων αυτής της υποδοκιμασίας. Σε άλλη περίπτωση, οι συσχετίσεις είναι οι συντελεστές γραμμικής συσχέτισης του *Pearson*. Θεωρούμε ότι οι συσχετίσεις αυτές θεωρούνται επαρκείς, όταν έχουν τιμή 0,20 ή υψηλότερη και ακόμα καλύτερα τιμή 0,30 ή υψηλότερη. Τα ερωτήματα του κριτηρίου πληρούν σε γενικές γραμμές αυτήν την απαίτηση. Ο πίνακας K7 και K8 απεικονίζει τις διάμεσες τιμές των δεικτών διάκρισης για κάθε μια από τις υποδοκιμασίες στο pre-test (post-test). Από τις τιμές αυτές μπορεί να διαπιστωθεί ότι η επιλογή των ερωτημάτων του κριτηρίου ανταποκρίνονται στο χαρακτηριστικό της εσωτερικής συνοχής.

Πίνακας K7

Διάμεσες τιμές των δεικτών διάκρισης των υποδοκιμασιών στο Pre-Test

Υποδοκιμασίες	Δείκτες Διάκρισης
Συλλαβική κατάτμηση	0,35
Απάλειψη αρχικής συλλαβής	0,77
Απάλειψη αρχικού φωνήματος	0,83
Φωνημική κατάτμηση	Δεν μπορεί να υπολογιστεί
Αναγνώριση ομοιοκαταληξίας	0,46
Έννοια της λέξης	0,40
Γνώση γραμμάτων	Δεν έχει εφαρμογή
Συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής	0,29
Παραγωγή γραπτού λόγου	0,31
Κατανόηση κειμένου	0,38

Πίνακας K8

Διάμεσες τιμές των δεικτών διάκρισης των υποδοκιμασιών στο Post-Test

Υποδοκιμασίες	Δείκτες Διάκρισης
Συλλαβική κατάτμηση	0,82
Απάλειψη αρχικής συλλαβής	0,87
Απάλειψη αρχικού φωνήματος	0,76
Φωνημική κατάτμηση	0,74
Αναγνώριση ομοιοκαταληξίας	0,64
Έννοια της λέξης	0,50
Γνώση γραμμάτων	Δεν έχει εφαρμογή
Συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής	0,36
Παραγωγή γραπτού λόγου	0,34
Κατανόηση κειμένου	0,31

Από τους πίνακες K7 και K8 διαπιστώνουμε ότι οι διάμεσες τιμές των δεικτών διάκρισης τόσο στο pre όσο και στο post test είναι σε ικανοποιητικά επίπεδα.

3) Οι υποδοκιμασίες του κριτηρίου αναφέρονται σε διαφορετικές εκφάνσεις της ίδιας εννοιολογικής κατασκευής, που είναι η **γλωσσική ικανότητα**. Θα πρέπει συνεπώς να συνδέονται μεταξύ τους σε σημαντικό βαθμό και κατά τρόπο θετικό. Ο Πίνακας K9 και K10 περιέχει τις συσχετίσεις μεταξύ των υποδοκιμασιών στο pre-test (post-test). Μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι οι περισσότερες συσχετίσεις έχουν ικανοποιητικό μέγεθος και είναι στατιστικώς σημαντικές ($p < 0,05$), γεγονός που συνηγορεί υπέρ της εγκυρότητας του κριτηρίου.

Πίνακας K9
Συσχετίσεις των υποδοκιμασιών στο Pre-Test

	<i>Βαθμός:</i> <i>Έννοια της</i> <i>λέξης</i>	<i>Βαθμός:</i> <i>Συμπεριφορές</i> <i>ανάγνωσης</i> <i>και γραφής</i>	<i>Βαθμός:</i> <i>Παραγωγή</i> <i>γραπτού λόγου</i>	<i>Βαθμός:</i> <i>Κατανόηση</i> <i>κειμένου</i>	<i>Συνολικός</i> <i>Βαθμός</i> <i>Φωνολογικής</i> <i>Επίγνωσης</i>
Βαθμός: Έννοια της λέξης	<i>r</i>	1	0,460	0,299	0,281
	<i>p</i>		0,000	0,008	0,013
Βαθμός: Συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής	<i>r</i>	0,460	1	0,371	0,433
	<i>p</i>	0,000		0,001	0,000
Βαθμός: Παραγωγή γραπτού λόγου	<i>r</i>	0,299	0,371	1	0,482
	<i>p</i>	0,008	0,001		0,000
Βαθμός: Κατανόηση κειμένου	<i>r</i>	0,281	0,433	0,482	1
	<i>p</i>	0,013	0,000	0,000	
Συνολικός Βαθμός Φωνολογικής Επίγνωσης	<i>r</i>	0,456	0,480	0,349	0,342
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,002	0,002

Πίνακας Κ10
Συσχετίσεις των υποδοκιμασιών στο Post-Test

		<i>Βαθμός: Έννοια της λέξης</i>	<i>Βαθμός: Συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής</i>	<i>Βαθμός: Παραγωγή γραπτού λόγου</i>	<i>Βαθμός: Κατανόηση κειμένου</i>	<i>Συνολικός Βαθμός Φωνολογικής Επίγνωσης</i>
<i>Βαθμός: Έννοια της λέξης</i>	<i>r</i>	1	0,453	0,633	0,329	0,326
	<i>p</i>		0,000	0,000	0,003	0,004
<i>Βαθμός: Συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής</i>	<i>r</i>	0,453	1	0,538	0,582	0,396
	<i>p</i>	0,000		0,000	0,000	0,000
<i>Βαθμός: Παραγωγή γραπτού λόγου</i>	<i>r</i>	0,633	0,538	1	0,521	0,514
	<i>p</i>	0,000	0,000		0,000	0,000
<i>Βαθμός: Κατανόηση κειμένου</i>	<i>r</i>	0,329	0,582	0,521	1	0,405
	<i>p</i>	0,003	0,000	0,000		0,000
<i>Συνολικός Βαθμός Φωνολογικής Επίγνωσης</i>	<i>r</i>	0,326	0,396	0,514	0,405	1
	<i>p</i>	0,004	0,000	0,000	0,000	

8.4 Αποτύπωση οικογενειακού γραμματισμού

Στην ενότητα αυτή επιχειρείται η αποτύπωση του οικογενειακού γραμματισμού των συμμετεχόντων στην παρούσα μελέτη. Η αποτύπωση του οικογενειακού γραμματισμού επιχειρήθηκε με ερωτήσεις που κινούνται σε τέσσερις κεντρικές μεταβλητές: α) *περιβάλλον γραμματισμού*, β) *άμεση διδασκαλία*, γ) *δημιουργία ευκαιριών μάθησης*, και δ) *προσδοκίες γονέων*. Υπενθυμίζεται ότι οι παραπάνω μεταβλητές καταγράφουν διαφορετικές διαστάσεις του οικογενειακού γραμματισμού.

Περιβάλλον γραμματισμού

Το περιβάλλον γραμματισμού οριοθετείται από τις ερωτήσεις *Κάνει ερωτήσεις που σχετίζονται με τα βιβλία σε άλλες στιγμές;*, *Έχετε ακούσει το παιδί σας να χρησιμοποιεί λέξεις στον καθημερινό του λόγο που να προέρχονται από βιβλία;*, *Αν υπάρχουν μεγαλύτερα αδέρφια, το νήπιο τα παρακολουθεί όταν κάνουν τα σχολικά τους μαθήματα;*, *Τι είδους βιβλία έχετε στο σπίτι;*, *Έχετε στο σπίτι Βιβλιοθήκη, Δισκοθήκη, Τηλεόραση, Βίντεο, Η/Υ και Internet;*.

Αναλυτικότερα στην ερώτηση *Κάνει ερωτήσεις που σχετίζονται με τα βιβλία σε άλλες στιγμές;* 3 γονείς απάντησαν ποτέ, 12 σπάνια, 40 μερικές φορές, 13 συχνά και 8 πολύ συχνά. Από τις απαντήσεις των γονέων διαφαίνεται ότι οι ερωτήσεις των παιδιών σχετικά με τα βιβλία που τους διαβάστηκαν δεν είναι μια πρακτική που αναπτύσσεται στην οικογένεια.

Στον Πίνακα Β1 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των γονέων σχετικά με το εάν το παιδί κάνει ερωτήσεις που σχετίζονται με τα βιβλία.

Πίνακας Β1

Κατανομή Απαντήσεων Γονέων στην Ερώτηση : Κάνει ερωτήσεις που σχετίζονται με τα βιβλία σε άλλες στιγμές;

	Συχνότητα	%
Ποτέ	3	4,0
Σπάνια	12	15,8
Μερικές Φορές	40	52,6
Συχνά	13	17,1
Πολύ Συχνά	8	10,5
Σύνολο	76	100,0

Στην ερώτηση *Έχετε ακούσει το παιδί σας να χρησιμοποιεί λέξεις στον καθημερινό του λόγο που να προέρχονται από βιβλία;* 12 γονείς απάντησαν θετικά (ΝΑΙ) ενώ 64 ΟΧΙ. Οι απαντήσεις των γονέων οδηγούν στην εκτίμηση ότι από την ανάγνωση βιβλίων δεν καταγράφονται οφέλη στα παιδιά.

Στον Πίνακα Β2 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση εάν το παιδί χρησιμοποιεί λέξεις στον καθημερινό του λόγο που να προέρχεται από βιβλία.

Πίνακας Β2

Κατανομή Απαντήσεων Γονέων στην Ερώτηση: Έχετε ακούσει το παιδί σας να χρησιμοποιεί λέξεις στον καθημερινό του λόγο που να προέρχονται από βιβλία;

	Συχνότητα	%
ΝΑΙ	12	15,8
ΟΧΙ	64	84,2
Σύνολο	76	100,0

Στην ερώτηση *Αν υπάρχουν μεγαλύτερα αδέρφια το νήπιο τα παρακολουθεί όταν κάνουν τα σχολικά τους μαθήματα;* 1 γονιός απάντησε ποτέ, 3 σπάνια, 11 μερικές φορές, 13 συχνά και 21 καθημερινά. Από τις απαντήσεις των γονέων διαπιστώνεται ότι ένας σημαντικός αριθμός των παιδιών παρακολουθούν τα αδέρφια τους συστηματικά ή λιγότερο συστηματικά στις σχολικές εργασίες που γίνονται στο σπίτι.

Στον Πίνακα Β3 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των γονέων σχετικά με το εάν το νήπιο παρακολουθεί τα μεγαλύτερα αδέρφια όταν κάνουν τα σχολικά τους μαθήματα.

Πίνακας Β3

Κατανομή Απαντήσεων Γονέων στην Ερώτηση : Αν υπάρχουν μεγαλύτερα αδέρφια το νήπιο τα παρακολουθεί όταν κάνουν τα σχολικά τους μαθήματα;

	Συχνότητα	%
Ποτέ	1	2,0
Σπάνια	3	6,1
Μερικές Φορές	11	22,4
Συχνά	13	26,5
Καθημερινά	21	42,9
Σύνολο	49	100,0

Στην ερώτηση *Τι είδους βιβλία έχετε στο σπίτι;* 50 γονείς απάντησαν ιστορίες, 25 κόμικς, 72 παραμύθια, 23 γονείς άλλα βιβλία. Από τις απαντήσεις των γονέων είναι φανερό ότι στις βιβλιοθήκες των οικογενειών κυριαρχούν τα παραμύθια και οι ιστορίες. Στον Πίνακα Β4 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των γονέων σχετικά με τα είδη βιβλίων που έχουν στο σπίτι.

Πίνακας Β4

Κατανομή Απαντήσεων Γονέων στην Ερώτηση: Τι είδους βιβλία έχετε στο σπίτι;

	N	%	% Ατόμων
Ιστοριών	50	29,4	67,6
Κόμικς	25	14,7	33,8
Παραμύθια	72	42,4	97,6
Κάτι άλλο	23	13,5	31,1
Σύνολο	170	100,0	229,7

Στην ερώτηση *Εάν έχουν στο σπίτι....* 62 γονείς απάντησαν βιβλιοθήκη, 53 δισκοθήκη, 74 τηλεόραση, 66 γονείς βίντεο, 40 Η/Υ και 18 Internet. Αξιοσημείωτο είναι ότι στις περισσότερες οικογένειες υπάρχει βιβλιοθήκη, τηλεόραση και σε αρκετές Η/Υ. Στον Πίνακα Β5 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των γονέων σχετικά με τα είδη που έχουν στο σπίτι.

Πίνακας Β5

Κατανομή Απαντήσεων Γονέων στην Ερώτηση : Έχετε στο σπίτι σας...

	Απαντήσεις		
	N	%	% Ατόμων
Βιβλιοθήκη	62	19,8	83,8
Δισκοθήκη	53	16,9	71,6
Τηλεόραση	74	23,6	100,0
Βίντεο	66	21,1	89,2

H/Y	40	12,8	54,1
Internet	18	5,8	24,3
Σύνολο	313	100,0	

Σε μια συνοπτική εκτίμηση των απαντήσεων που αφορούν στο *περιβάλλον γραμματισμού* της οικογένειας από τις απαντήσεις των γονέων καταγράφεται ότι τα περισσότερα παιδιά δεν επωφελούνται άμεσα από την ανάγνωση βιβλίων (π.χ. λεξιλόγιο) παρά το γεγονός ότι: α) παρακολουθούν τα μεγαλύτερα αδέρφια τους στις σχολικές τους εργασίες, και β) υπάρχει ο ανάλογος τεχνολογικός και υλικός εξοπλισμός.

Άμεση διδασκαλία

Η *άμεση διδασκαλία* ως μεταβλητή του οικογενειακού γραμματισμού ανιχνεύεται με τις ερωτήσεις: *Μαθαίνετε στο παιδί σας να γράφει; Μπορεί το νήπιο να γράψει το όνομά του;*

Αναλυτικότερα στην ερώτηση *Μαθαίνετε στο παιδί σας να γράφει;* 16 γονείς απάντησαν αρνητικά (OXI) ενώ 60 απάντησαν θετικά (ΝΑΙ). Στον Πίνακα Γ8 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των γονέων σχετικά με το εάν μαθαίνουν στο παιδί τους να γράφει.

Πίνακας Β6

Κατανομή Απαντήσεων Γονέων στην Ερώτηση: Μαθαίνετε στο παιδί σας να γράφει;

	Συχνότητα	%
OXI	16	21,1
ΝΑΙ	60	78,9
Σύνολο	76	100,0

Στην ερώτηση *Μπορεί το νήπιο να γράψει το όνομά του;* 8 γονείς απάντησαν αρνητικά (OXI) ενώ 67 απάντησαν θετικά (ΝΑΙ). Σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονέων η πλειοψηφία των παιδιών μπορεί να γράψει το όνομά τους.

Στον Πίνακα Β7 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των γονέων σχετικά με το εάν το νήπιο μπορεί να γράψει το όνομά του.

Πίνακας Β7

Κατανομή Απαντήσεων Γονέων στην Ερώτηση : Μπορεί το νήπιο να γράψει το όνομά του;

	Συχνότητα	%
OXI	8	10,7
NAI	67	89,3
Σύνολο	75	100,0

Τα παραπάνω δεδομένα επιβεβαιώνουν την εκτίμηση ότι η γραφή αποτελεί έναν επιδιωκόμενο στόχο που ενδιαφέρει ιδιαίτερος τους περισσότερους γονείς. Το ενδιαφέρον τους μεταφράζεται με την οικογενειακή πρακτική τού να μαθαίνουν στα παιδιά τους να γράφουν το όνομά τους.

Δημιουργία ευκαιριών μάθησης

Η μεταβλητή του οικογενειακού γραμματισμού *δημιουργία ευκαιριών μάθησης* περικλείει τις ερωτήσεις *Διαβάζει κάποιος βιβλία στο παιδί σας; Κάνει ερωτήσεις το παιδί κατά τη διάρκεια του διαβάσματος; Αντιγράφει τίτλους, λέξεις ή προσπαθεί να ζωγραφίσει εικόνες από το βιβλίο που του διαβάσατε; Έχει το παιδί σας κάρτα δανεισμού σε κάποια βιβλιοθήκη; Όταν αγοράζετε βιβλία, επισκέπτεστε το βιβλιοπωλείο μαζί με το παιδί σας;*

Ειδικότερα στην ερώτηση *Διαβάζει κάποιος βιβλία στο παιδί σας;* και οι 76 γονείς απάντησαν θετικά (NAI).

Στην ερώτηση *Κάνει ερωτήσεις το παιδί κατά τη διάρκεια του διαβάσματος;* 75 γονείς απάντησαν θετικά (NAI) ενώ μόνο 1 γονέας απάντησε OXI. Από τις απαντήσεις των γονέων διαπιστώνεται ότι τα παιδιά ρωτούν για την εικονογράφηση, τους ήρωες και τις έννοιες των λέξεων και λιγότερο για τα γράμματα και τους ήχους τους.

Στον Πίνακα Β8 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των γονέων σχετικά με τα στοιχεία για τα οποία κάνει ερωτήσεις το παιδί.

Πίνακας Β8

Κατανομή Απαντήσεων Γονέων στην Ερώτηση: Αν ναι ρωτάει για...

	Απαντήσεις		
	N	%	% Ατόμων
Εικόνες	58	31,5	77,3
Χαρακτήρες	37	20,1	49,3
Ονόματα Γραμμάτων	23	12,5	30,7
Ήχους Γραμμάτων	8	4,3	10,7
Έννοιες Λέξεων	58	31,5	77,3

Στην ερώτηση *Αντιγράφει τίτλους, λέξεις ή προσπαθεί να ζωγραφίσει εικόνες από το βιβλίο που του διαβάσατε;* 10 γονείς απάντησαν θετικά (ΝΑΙ) ενώ 66 ΟΧΙ. Από τις απαντήσεις διαπιστώνεται ότι η ανάγνωση ιστοριών περιορίζεται μόνο σε δραστηριότητες με μικρής έντασης αλληλεπίδραση.

Στον Πίνακα Β9 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των γονέων σχετικά με το εάν το παιδί αντιγράφει τίτλους, λέξεις κ.λπ.

Πίνακας Β9

Κατανομή Απαντήσεων Γονέων στην Ερώτηση: Αντιγράφει τίτλους, λέξεις ή προσπαθεί να ζωγραφίσει εικόνες από το βιβλίο που του διαβάσατε;

	Συχνότητα	%
ΝΑΙ	10	13,2
ΟΧΙ	66	86,8
Σύνολο	76	100,0

Στην ερώτηση *Έχει το παιδί σας κάρτα δανεισμού σε κάποια βιβλιοθήκη;* 58 γονείς απάντησαν αρνητικά (ΟΧΙ) ενώ 18 απάντησαν θετικά (ΝΑΙ). Από τις απαντήσεις των γονέων φαίνεται ότι σχετικά μικρός αριθμός παιδιών έχει κάρτα δανεισμού σε κάποια βιβλιοθήκη και η διαδικασία αυτή δεν είναι ανεπτυγμένη στις οικογένειες τουλάχιστον για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Στον Πίνακα Β10 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των γονέων σχετικά με το εάν το παιδί έχει κάρτα δανεισμού σε κάποια βιβλιοθήκη.

Πίνακας B10: Κατανομή Απαντήσεων Γονέων στην Ερώτηση : Έχει το παιδί σας κάρτα δανεισμού σε κάποια βιβλιοθήκη;

	Συχνότητα	%
OXI	58	76,3
NAI	18	23,7
Σύνολο	76	100,0

Στην ερώτηση *Όταν αγοράζετε βιβλία, επισκέπτεστε το βιβλιοπωλείο μαζί με το παιδί σας;* 19 γονείς απάντησαν αρνητικά (OXI) ενώ 57 απάντησαν θετικά (NAI). Από τις απαντήσεις των γονέων διαπιστώνεται ότι αποτελεί μια οικογενειακή πρακτική η επίσκεψη στα βιβλιοπωλεία με την παρουσία των παιδιών.

Στον Πίνακα B11 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των γονέων σχετικά με το εάν όταν αγοράζουν βιβλία επισκέπτονται το βιβλιοπωλείο μαζί με το παιδί τους

Πίνακας B11

Κατανομή Απαντήσεων Γονέων στην Ερώτηση : Όταν αγοράζετε βιβλία επισκέπτεστε το βιβλιοπωλείο μαζί με το παιδί σας;

	Συχνότητα	%
OXI	19	25,0
NAI	57	75,0
Σύνολο	76	100,0

Οι απαντήσεις των γονέων στην μεταβλητή *Δημιουργία ευκαιριών μάθησης στα παιδιά τους* συνοψίζονται ως εξής: Από τη μια οι γονείς αναφέρουν ότι τα παιδιά ρωτούν για την εικονογράφηση, τους ήρωες και λέξεις και από την άλλη ότι δεν παρατηρούν τα παιδιά τους να αντιγράφουν λέξεις ή να ζωγραφίζουν εικόνες από τα βιβλία. Επίσης επισκέπτονται μεν το βιβλιοπωλείο με τα παιδιά τους αλλά δεν έχουν κάρτες δανεισμού σε κάποια βιβλιοθήκη.

Από τα δεδομένα αυτά μια πρώτη ερμηνεία ενδεχομένως εστιάζεται σε τυπικές δραστηριότητες παιδιών γονέων χωρίς ουσιαστική αλληλεπίδραση και επέκταση.

Προσδοκίες γονέων

Η τελευταία μεταβλητή που προσπαθεί να καταγράψει τον οικογενειακό γραμματισμό αναφέρεται στις *Προσδοκίες γονέων* και υποδεικνύεται από την ερώτηση *Πιστεύετε ότι το παιδί σας πρέπει να μάθε να διαβάζει και να γράφει όσο το δυνατόν πιο νωρίς ηλικιακά;*.

Στην παραπάνω ερώτηση οι 37 γονείς απάντησαν αρνητικά και οι 38 θετικά. Οι απαντήσεις των γονέων αναδεικνύουν την αντιφατική αντιμετώπιση της γραφής και της ανάγνωσης. Οι μισοί γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα πιστεύουν ότι το παιδί τους πρέπει να μάθει να διαβάζει όσο το δυνατόν πιο νωρίς ηλικιακά και οι άλλοι μισοί πιστεύουν ακριβώς το αντίθετο.

Πίνακας Β12

Κατανομή Απαντήσεων Γονέων στην Ερώτηση: Πιστεύετε ότι το παιδί σας πρέπει να μάθε να διαβάζει και να γράφει όσο το δυνατόν πιο νωρίς ηλικιακά;

	Συχνότητα	%	Έγκυρο %
OXI	37	48,7	49,3
ΝΑΙ	38	50,0	50,7
Σύνολο	75	98,7	100,0
ΕΤ	1	1,3	
Σύνολο	76		

*ΕΤ: Ελλείπουσες Τιμές

8.5 Ανίχνευση γλωσσικών δεξιοτήτων

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα ευρήματα που καταγράφουν τις γλωσσικές δεξιότητες των νηπίων. Συγκεκριμένα, ανιχνεύονται οι γνώσεις των παιδιών για: α) τον προφορικό λόγο (λεξιλόγιο, φωνολογικές δεξιότητες, ακουστική κατανόηση), β) τον γραπτό λόγο (έννοια της λέξης, γνώση γραμμάτων, συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής), και γ) την παραγωγή γραπτού λόγου.

Η περιγραφή των επιδόσεων των νηπίων του δείγματός μας και η ερμηνεία των ποσοτικών δεδομένων προϋποθέτουν κριτήρια δηλωτικά των δεξιοτήτων που εξετάζονται. Ειδικότερα, ο προφορικός λόγος στην μελέτη αυτή παρουσιάζεται ως η ικανότητα του ατόμου να παράγει και να κατανοεί την ομιλούμενη γλώσσα συμπεριλαμβανομένου του λεξιλογίου και των φωνολογικών δεξιοτήτων. Θεωρήσαμε ότι η συνεξέταση *λεξιλογίου, φωνολογικών δεξιοτήτων και κατανόησης* θα μας επέτρεπε να διερευνήσουμε πολύπλευρα τον προφορικό λόγο και να παρατηρήσουμε το βαθμό ανάπτυξής τους σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Προφορικός λόγος

Λεξιλόγιο

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των νηπίων για το λεξιλόγιο παρουσιάζονται στον πίνακα Β13.

Ειδικότερα στον πίνακα Β14 παρουσιάζονται οι επιδόσεις των παιδιών στην κατανόηση του εννοιολογικού περιεχομένου των λέξεων και της ολοκλήρωσης προτάσεων. Από τα δεδομένα της μελέτης που αφορούν στην ολοκλήρωση προτάσεων φαίνεται ότι οι επιδόσεις των παιδιών κυμαίνονται από 3-13 μονάδες (ανώτατο σκορ 32 μονάδες). Επίσης, οι επιδόσεις των παιδιών στο λεξιλόγιο κυμαίνονται από 1-11 μονάδες με ανώτατο όριο τις 40 μονάδες.

Πίνακας Β13

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των νηπίων στη συμπλήρωση προτάσεων και το λεξιλόγιο

	N	M.O.	T.A.
Συμπλήρωση προτάσεων	76	7,5	2,4
Λεξιλόγιο	76	4,1	1,9

Πίνακας B14

Προ-ελέγχου δεδομένα συχνότητας επιτυχίας στη συμπλήρωση προτάσεων και το λεξιλόγιο

Βαθμός	Λεξιλόγιο	Συμπλήρωση προτάσεων
	%	
3	1,32	5,26
4	17,11	10,53
5	31,58	10,53
6	14,47	3,95
7	13,16	17,11
8	9,21	15,79
9	7,89	17,11
10	2,63	11,84
11	2,63	2,63
12	0,00	3,95
13	0,00	1,32
14	0,00	0,00
15	0,00	0,00

Επομένως, από την ανίχνευση των δεξιοτήτων προφορικού λόγου παρατηρούμε ότι τα νήπια του δείγματός μας παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις στο *λεξιλόγιο* και στη *συμπλήρωση προτάσεων*.

Φωνολογικές δεξιότητες

Η φωνολογική επίγνωση στην έρευνά μας καταγράφεται με τις επιδόσεις των νηπίων στις δεξιότητες *συλλαβικής κατάτμησης, απάλειψης συλλαβής, απάλειψης φωνήματος, φωνημικής κατάτμησης* και στην *αναγνώρισης ομοιοκαταληξίας*.

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των νηπίων για τις φωνολογικές δεξιότητες παρουσιάζονται στον πίνακα B15.

Ο Πίνακας B16 αποκαλύπτει τα δεδομένα συχνότητας σε σχέση με τις γνώσεις των παιδιών στις φωνολογικές δεξιότητες. Από τα στοιχεία του πίνακα B16 παρατηρούμε ότι υψηλά είναι τα ποσοστά επιτυχίας των παιδιών στη *συλλαβική κατάτμηση*. Το μικρότερο συγκριτικά ποσοστό επιτυχίας παρατηρείται στις

τετρασύλλαβες λέξεις της υποδοκιμασίας. Έτσι, στις δισύλλαβες και τρισύλλαβες λέξεις το ποσοστό επιτυχίας αγγίζει το 96%, ενώ στις τετρασύλλαβες λέξεις το ποσοστό επιτυχίας κινείται από 54%-70%.

Στην υποδοκιμασία *απάλειψη αρχικής συλλαβής*, όπως προκύπτει από τον πίνακα B16, παρατηρούμε ακριβώς τα αντίθετα αποτελέσματα. Στη δεξιότητα αυτή - λιγότερο ανεπτυγμένη από τη δεξιότητα συλλαβικής κατάτμησης- βλέπουμε ότι τα ποσοστά επιτυχίας των νηπίων είναι χαμηλά και κυμαίνονται από 7% έως 22%. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το πιο χαμηλό ποσοστό εύστοχων απαντήσεων παρουσιάζει η λέξη "*σήμερα*" (βλ. παράρτημα II). Ένα πρώτο σχόλιο αποδίδει τη δυσκολία στον τονισμό της λέξης. Ενώ σε όλες τις λέξεις της υποδοκιμασίας η νέα λέξη κρατάει τον τονισμό στην ίδια συλλαβή με την αρχική λέξη, στη λέξη *σήμερα* ο τόνος είναι σε διαφορετική συλλαβή (ση-μέρα).

Στην υποδοκιμασία της *απάλειψης φωνήματος* από τα περιγραφικά δεδομένα φαίνεται ότι το ποσοστό επιτυχίας των παιδιών είναι πολύ μικρό και κυμαίνεται από 3% έως 17%.

Από την ανίχνευση των γνώσεων των νηπίων που αφορούν στη *φωνημική κατάτμηση* παρατηρούμε ότι τα νήπια εμφανίζουν ιδιαίτερα χαμηλές επιδόσεις. Έτσι, εκτός από την μεμονωμένη επιτυχή ανάλυση κάποιων λέξεων, τα ευρήματα δεν μπορούν να αξιολογηθούν. Η φωνημική κατάτμηση προϋποθέτει την ικανότητα του νηπίου για φωνολογική επεξεργασία του προφορικού μηνύματος (διάκριση φωνημάτων) και φαίνεται να είναι μια πολύ δύσκολη διαδικασία για τα νήπια που δεν έχουν μάθει ακόμα γραφή και ανάγνωση, δηλαδή, τον γραφοφωνημικό κώδικα της προφορικής τους γλώσσας.

Τέλος, στην υποδοκιμασία της *αναγνώρισης της ομοιοκαταληξίας* τα ποσοστά επιτυχίας κυμαίνονται από το 40% έως 79%. Στη συγκεκριμένη υποδοκιμασία τα πέντε πρώτα ερωτήματα (items) συνοδεύονται από τις εικόνες των αντικειμένων, ενώ στα υπόλοιπα πέντε δεν υπάρχουν οι αντίστοιχες εικόνες των αντικειμένων. Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι τα ποσοστά επιτυχίας είναι χαμηλότερα στα ερωτήματα που δεν συνοδεύονται από τις φωτογραφίες των αντικειμένων. Αναλυτικότερα, η διακύμανση των ποσοστών επιτυχίας στα 5 πρώτα θέματα που συνοδεύονται από τις εικόνες των αντικειμένων είναι 39% έως 79% ενώ στα υπόλοιπα 5 (χωρίς εικόνες) είναι από 39% έως 58%.

Πίνακας B15**Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των νηπίων στις φωνολογικές δεξιότητες**

	N	M.O.	T.A.
Συλλαβική κατάτμηση	76	8,0	1,9
Κριτήριο απάλειψης αρχικής συλλαβής	76	2,2	3,2
Κριτήριο απάλειψης αρχικού φωνήματος	76	0,8	1,9
Κριτήριο φωνημικής κατάτμησης	76	0,7	0,6
Κριτήριο αναγνώρισης ομοιοκαταληξίας	76	5,7	2,6

Πίνακας B16**Προ-ελέγχου δεδομένα συχνοτήτων επιτυχίας για τις φωνολογικές δεξιότητες**

	Συλλαβική κατάτμηση	Απάλειψη αρχικής συλλαβής	Απάλειψη φωνήματος	Φωνημική κατάτμηση	Αναγνώριση ομοιοκαταληξίας
	ποσοστό %				
1	96,05	39,47	0,00	0,00	68,42
2	94,74	27,63	10,53	1,32	78,95
3	96,05	27,63	5,26	0,00	65,79
4	85,53	6,58	11,84	1,32	39,47
5	90,79	27,63	14,47	0,00	63,16
6	85,53	17,11	11,84	1,32	39,47
7	69,74	19,74	0,00	0,00	52,63
8	76,32	17,11	9,21	1,32	57,89
9	55,26	22,37	2,63	1,32	56,58
10	53,95	15,79	17,11	0,00	44,74

Συνοπτικά, από την παρουσίαση των γνώσεων των νηπίων του δείγματός μας στις δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης παρατηρούμε ότι: α) μεγάλο ποσοστό νηπίων έχει κατακτήσει τη συλλαβική κατάτμηση. Έτσι η συλλαβική κατάτμηση δείχνει να είναι η περισσότερο ανεπτυγμένη από τις πέντε φωνολογικές δεξιότητες. Ανεπτυγμένη καταγράφεται η δεξιότητα αναγνώρισης της ομοιοκαταληξίας, αν και

το ποσοστό είναι χαμηλότερο από εκείνο της συλλαβικής κατάτμησης, β) το ποσοστό των «σωστών» απαντήσεων στην απάλειψη συλλαβής και φωνήματος είναι χαμηλό, και γ) τα νήπια του δείγματός μας στη δεξιότητα της φωνημικής κατάτμησης σχεδόν στο σύνολό τους δεν παρουσιάζουν επιδόσεις που μπορούν να αξιολογηθούν.

Κατανόηση

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των νηπίων για την κατανόηση της ιστορίας παρουσιάζονται στον πίνακα Β17. Επίσης, στον πίνακα Β18 καταγράφονται τα δεδομένα συχνότητας που σχετίζονται με την ακουστική κατανόηση της ιστορίας.

Η κατανόηση της ιστορίας αξιολογήθηκε με έξι βοηθητικές γλωσσικές δομές (τίτλος, αρχή ιστορίας, συνέχεια -δύο επεισόδια, λύση, και τέλος). Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης, ικανοποιητικό ποσοστό νηπίων (68%) γνωρίζει τον τίτλο της ιστορίας. Αναφορικά με την αρχή της ιστορίας, ένα ποσοστό παιδιών της τάξης του 67% προσδιόρισε την αρχή της ιστορίας, η απάντηση όμως δεν είναι πλήρης. Μόνο οι απαντήσεις του 9% των νηπίων είναι ολοκληρωμένες. Για τις υπόλοιπες δομές-κλειδιά της ιστορίας, της *συνέχειας* (δύο επεισόδια), και της *λύσης*, πολύ χαμηλά είναι τα σκορ των επιτυχημένων προσπαθειών. Αξιοσημείωτο είναι ότι για τη λύση της ιστορίας μόνο το 14,5% των νηπίων δίνουν ημιτελή απάντηση και κανένα παιδί δεν δίνει ολοκληρωμένη απάντηση. Το *τέλος* της ιστορίας σε επίπεδο ημιτελούς απάντησης προσδιορίστηκε από το 40% των παιδιών ενώ πλήρης απάντηση δόθηκε από το 15% των παιδιών.

Πίνακας Β17

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των νηπίων στην κατανόηση της ιστορίας

	N	M.O.	T.A.
Τίτλος	76	1,4	0,9
Αρχή	76	0,9	0,6
Στη συνέχεια	76	0,2	0,5
Έπειτα	76	0,1	0,4
Λύση	76	0,1	0,4
Τέλος	76	0,7	0,7

Πίνακας Β18

Προ-ελέγχου δεδομένα συχνοτήτων επιτυχίας στην κατανόηση της ιστορίας

	Ημιτελής Απάντηση	Πλήρης Απάντηση
	ποσοστό %	
Τίτλος	-	69,7
Αρχή	67,1	9,2
Στη συνέχεια	10,5	5,3
Έπειτα	7,9	2,6
Λύση	14,5	-
Τέλος	39,5	13,2

Επομένως, από τη μελέτη των γνώσεων των νηπίων του δείγματός μας στην κατανόηση της ιστορίας διαπιστώνεται ότι: α) ο τίτλος και η αρχή της ιστορίας κατανοείται από ικανοποιητικό ποσοστό νηπίων, β) η συνέχεια και η λύση της ιστορίας δυσκολεύει σημαντικά τα νήπια του δείγματός μας, και γ) το τέλος της ιστορίας εντοπίζεται περίπου από το 40% των νηπίων σε επίπεδο ημιτελούς απάντησης.

Γραπτός λόγος

Η έννοια της λέξης

Η αντίληψη της έννοιας της λέξης είναι μια σύνθετη δεξιότητα και απαιτεί τη συνδυασμένη αντίληψη της λέξης στη μεταγλωσσική και τη λεξιλογική της διάσταση. Εκτός από τις διαστάσεις αυτές, με την αντίληψη της έννοιας της λέξης συνδέεται στενά η έννοια που ορίζει τα όρια της λέξης, δηλαδή η έννοια του κενού. Τέλος, στην έννοια της λέξης συμπεριλαμβάνονται οι σύνθετες λέξεις καθώς και οι ψευδολέξεις.

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των νηπίων για την έννοια της λέξης παρουσιάζονται στον πίνακα Β19.

Επίσης στο πίνακα Β20 παρουσιάζονται τα δεδομένα που σχετίζονται με τις επιδόσεις των παιδιών στην αντίληψη της έννοιας της λέξης. Έτσι οι επιδόσεις των παιδιών στη μεταγλωσσική αντίληψη της έννοιας της λέξης σε επίπεδο «σωστών»

απαντήσεων κυμαίνεται από 38% έως 59,2%. Για την έννοια του κενού από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι το 36,8% των νηπίων διακρίνει ότι η πρόταση “*Η αρκούδα τρώει μέλι*” είναι πιο σωστά γραμμένη με το κενό ανάμεσα στις λέξεις.

Αναφορικά με την αντίληψη της λέξης ως μονάδα του γραπτού λόγου, οι επιδόσεις των παιδιών κυμαίνονται σε ποσοστό από 18% έως 37%. Κατά συνέπεια, παρατηρούνται χαμηλά ποσοστά επιτυχίας. Σημειώνουμε ότι η υποδοκιμασία περιλαμβάνει δυσύλλαβες λέξεις και μία τρισύλλαβη λέξη που συγκεντρώνει το μικρότερο ποσοστό "σωστών απαντήσεων" (18%).

Στην αναγνώριση των πραγματικών λέξεων και ψευδολέξεων το ποσοστό επιτυχίας είναι ψηλό και κυμαίνεται από 68% έως 99%. Αντίθετα στις σύνθετες λέξεις τα ευρήματα δείχνουν χαμηλά ποσοστά επιτυχίας. Αυτό που πρέπει να επισημανθεί είναι ότι στη σύνθετη λέξη που σχηματίζεται από τις λέξεις αυλή + πόρτα η απάντηση των παιδιών ήταν "*αυλοπόρτα*" η οποία όμως δεν μπορεί να καταγραφεί ως σωστή απάντηση. Έτσι στην αρχική καταγραφή το ποσοστό των εύστοχων απαντήσεων των νηπίων του δείγματός μας στο συγκεκριμένο θέμα παρουσιάζεται μηδενική. Στα υπόλοιπα θέματα της υποδοκιμασίας τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων κυμαίνονται από 24% έως 40%.

Πίνακας Β19

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των νηπίων στην έννοια της λέξης

	N	M.O.	T.A.
Μεταγλωσσική έννοια της λέξης	76	2,4	2,0
Έννοια του κενού	76	0,4	0,5
Λεξιλογική μονάδα	76	1,4	1,8
Ψευδολέξεις	76	8,3	1,8
Σύνθετες λέξεις	76	1,2	1,4

Πίνακας Β20

Προ-ελέγχου δεδομένα συχνοτήτων επιτυχίας στην έννοια της λέξης

	Μεταγλωσσική έννοια της λέξης	Έννοια του κενού	Η έννοια της λέξης ως μονάδας του γραπτού λόγου	Ψευδολέξεις	Σύνθετες λέξεις
			%		
1	55,3	36,8	30,3	98,7	39,7
2	59,2		31,6	90,8	-
3	48,7		36,8	73,7	35,5
4	38,2		18,4	68,4	25
5	40,8		23,7	73,7	23,7
6				94,7	
7				73,7	
8				71,1	
9				92,1	
10				98,7	

Συνεπώς, από την εξέταση της επίδοσης των νηπίων στην έννοια της λέξης παρατηρείται ότι: α) ένα σημαντικό ποσοστό νηπίων (38,2%- 59,2%) κατανοεί τη λέξη στη μεταγλωσσική της διάσταση, β) η έννοια του κενού ανιχνεύεται στις γνώσεις των νηπίων του δείγματός μας (36,8%), γ) η αντίληψη της λέξης ως μονάδας του γραπτού λόγου παρουσιάζεται στο δείγμα μας με χαμηλά ποσοστά (18,4%- 36,8%), ενώ αντιθέτως υψηλά είναι τα ποσοστά στην αναγνώριση των ψευδολέξεων (71,1%-98,7%), και δ) η αντίληψη των νηπίων στις σύνθετες λέξεις κινείται σε χαμηλά ποσοστά επιτυχών απαντήσεων (23,7%-39,7%).

Γνώση γραμμάτων

Ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των επιδόσεων των νηπίων στη γνώση γραμμάτων παρουσιάζονται στον πίνακα B21.

Οι επιδόσεις των παιδιών του δείγματός μας στη γνώση γραμμάτων του αλφαβήτου παρουσιάζονται στον πίνακα B22. Η υποδοκιμασία αυτή έχει σκοπό να προσδιορίσει την ικανότητα των παιδιών στην αναγνώριση γραμμάτων είτε με το όνομά τους είτε με τον ήχο τους. Ως μεγαλύτερη βαθμολογία ορίζεται το 24, όσα και τα γράμματα του αλφάβητου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, υπάρχει διακύμανση στις επιδόσεις των νηπίων από 0 έως 24 γράμματα. Αναλυτικότερα, στον πίνακα παρατηρούμε ότι έως 10 γράμματα γνωρίζει το 68,41% των νηπίων και πάνω από 10 έως 24 γράμματα το 31, 59%. Επίσης το 9,2% των νηπίων δεν γνωρίζει κανένα γράμμα και το 1,32% γνωρίζει όλα τα γράμματα του αλφάβητου.

Πίνακας B21

Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των νηπίων στη γνώση γραμμάτων του αλφάβητου

	N	M.O.	T.A.
Γνώση Γραμμάτων	76	7,9	7,2

Πίνακας B22

Προ-ελέγχου δεδομένα συχνότητας επιτυχίας στην γνώση γραμμάτων του αλφάβητου

Γνώση Γραμμάτων	
%	
0	9,2
1	9,2
2	11,8
3	6,6
4	5,3
5	11,8
6	9,2
7	0
8	2,6

9	2,6
10	0
11	3,9
12	1,3
13	1,3
14	0,0
15	0,0
16	6,6
17	1,3
18	2,6
19	5,3
20	2,6
21	1,3
22	1,3
23	2,6
24	1,3

Επομένως, η παρουσίαση των ευρημάτων της μελέτης μας στη γνώση των γραμμάτων του αλφάβητου αποδεικνύει ότι τα νήπια κατέχουν κάποιες —έστω περιορισμένες— γνώσεις των γραμμάτων του αλφάβητου.

Συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής

Οι συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής είναι συνδυασμός δεξιοτήτων, επομένως συνθετική δεξιότητα. Συγκεκριμένα αφορούν : α) στην τεχνική γλώσσα της ανάγνωσης, β) στην αναγνώριση τίτλων βιβλίων, γ) στην αναγνώριση λογοτύπων, δ) στην αναγνώριση των εντύπων και της λειτουργικής χρήσης τους, ε) στο ποιόν της ανάγνωσης, στ) στα υλικά γραφής, και ζ) στα σημεία στίξης.

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των νηπίων για τη τεχνική γλώσσα της ανάγνωσης παρουσιάζονται στον πίνακα Β24.

Αναλυτικότερα από τα ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνεται ότι:

α) Η *φορά της ανάγνωσης* (ποσοστό 51, 3%) και η *γνώση της σελίδας* (53,9%) είναι έννοιες οικείες στα παιδιά. Λιγότερο οικεία φαίνεται να είναι η έννοια της *εικονογράφησης*, παρότι το 39,47% των νηπίων εντοπίζει την *εικονογράφηση* του εξωφύλλου. Ασφαλώς δεν χρησιμοποιούν τον όρο *εικονογράφηση*, αλλά τη λέξη *εικόνες*. Αντιθέτως, τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά του βιβλίου είναι άγνωστα για τη

συντριπτική πλειοψηφία των νηπίων που συμμετείχαν στη μελέτη μας. Ειδικότερα, μόνο το 25% των νηπίων γνωρίζει το εξώφυλλο, κανένα παιδί τον τίτλο του παραμυθιού, το συγγραφέα, τις εκδόσεις και, τέλος, μόνο ένα νήπιο γνωρίζει το οπισθόφυλλο (πίνακας Β25).

Πίνακας Β24

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των νηπίων στη τεχνική γλώσσα της ανάγνωσης

Τεχνική Γλώσσα της ανάγνωσης			
	N	M.O.	T.A.
Εξώφυλλο	76	0,2	0,4
Συγγραφέας	76	0,0	0,1
Τίτλος	76	0,0	0,0
Εικονογράφηση	76	0,4	0,5
Εκδόσεις	76	0,0	0,0
Φορά ανάγνωσης	76	0,5	0,5
Οπισθόφυλλο	76	0,0	0,1
Σελίδα	76	0,5	0,5

Πίνακας Β25

Προ-ελέγχου δεδομένα συχνοτήτων επιτυχίας στη τεχνική γλώσσα της ανάγνωσης

Τεχνική γλώσσα της ανάγνωσης	
	%
Εξώφυλλο	25,00
Συγγραφέας	1,32
Τίτλος	0,00

Εικονογράφηση	39,47
Εκδόσεις	0,00
Φορά ανάγνωσης	51,32
Οπισθόφυλλο	1,32
Σελίδα	53,95

β) Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των νηπίων στην *αναγνώριση πραγματικών και παραλλαγμένων τίτλων βιβλίων* παρουσιάζονται στον πίνακα Β26.

Επίσης, από τα περιγραφικά στατιστικά του πίνακα Β27 παρατηρούμε ότι η αναγνώριση των πραγματικών και των παραλλαγμένων τίτλων ιστοριών είχε τα εξής αποτελέσματα: οι πραγματικοί τίτλοι βιβλίων εντοπίστηκαν σε ικανοποιητικό ποσοστό (38% - 81%), ενώ αντιθέτως οι τροποποιημένοι τίτλοι δεν κατέστη δυνατό να εντοπιστούν ως παραλλαγές των πραγματικών τίτλων παραμυθιών (11-12%).

Πίνακας Β26

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των νηπίων στην αναγνώριση τίτλων βιβλίων

Τίτλοι βιβλίων	N	M.O.	T.A.
Τα τρία μικρά λυκάκια	76	0,8	0,4
Ο άσπρος κότσυφας και ο μαύρος γλάρος	76	0,1	0,3
Ντενεκεδούπολη	76	0,6	0,5
Τα τρία μικρά αρνάκια	76	0,1	0,3
Το Βρωμοχώρι	76	0,4	0,5

Πίνακας B27**Προ-ελέγχου δεδομένα συχνότητας επιτυχίας στην αναγνώριση τίτλων βιβλίων**

Τα τρία μικρά λυκάκια	Ο άσπρος κότσυφας και ο μαύρος γλάρος	Ντενεκεδούπολη	Τα τρία μικρά αρνάκια	Το Βρωμοχώρι
%				
81.58	11.84	64.47	10.53	38.16

γ) Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των νηπίων στην *ανάγνωση λογοτύπων* παρουσιάζονται στον πίνακα B28.

Ειδικότερα από τα δεδομένα της μελέτης μας η «ανάγνωση» λογοτύπων αναδεικνύεται μια δύσκολη διαδικασία. Την υψηλότερη αναγνωσιμότητα παρουσιάζει ο λογότυπος της "COCA-COLA" (72,37%). Καθόλου δεν φαίνεται να δυσκολεύει τα παιδιά η ξενόγλωσση γραφή του. Επίσης είναι αξιοσημείωτο ότι το 27,63% των νηπίων «διαβάζουν» το λογότυπο "ΦΑΡΜΑΚΕΙΟ".

Όπως προκύπτει από το Πίνακα B29, οι υπόλοιποι λογότυποι αναγνωρίζονται μέσω της λειτουργίας ή της κατηγορίας τους. Για παράδειγμα, η πιο συχνή απάντηση των νηπίων για το λογότυπο "ΠΩΛΕΙΤΑΙ" ήταν "ΕΝΟΙΚΙΑΖΕΤΑΙ".

Πίνακας B28

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των νηπίων στην ανάγνωση λογοτύπων

	N	M.O.	T.A.
ΠΩΛΕΙΤΑΙ	76	1,6	0,6
ΦΑΡΜΑΚΕΙΟ	76	2,2	1,2
COCA-COLA	76	3,2	1,2
ΑΓΝΟ	76	1,3	0,8
ΣΟΚΟΛΑΤΑ ΙΟΝ	76	1,3	0,8

Πίνακας Β29

Προ-ελέγχου δεδομένα συχνοτήτων επιτυχίας στην ανάγνωση λογοτύπων

	ΠΩΛΕΙΤΑΙ	ΦΑΡΜΑΚΕΙΟ	COCA-COLA	ΑΓΝΟ	ΣΟΚΟΛΑΤΑ ΙΟΝ
	%				
1	44,74	28,95	15,79	76,32	75,00
2	53,95	39,47	11,84	17,11	14,47
3	0,00	3,95	0,00	1,32	2,63
4	1,32	27,63	72,37	5,26	6,58

δ) Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των νηπίων στην αναγνώριση και τη λειτουργική χρήση των εντύπων παρουσιάζονται στον πίνακα Β30. Αναφορικά με την αναγνώριση και τη λειτουργική χρήση των εντύπων, από τα περιγραφικά στατιστικά (πίνακας Β31) διαπιστώνεται ότι η αναγνωρισιμότητα των εντύπων κυμαίνεται από 7,9% (απόδειξη της ΔΕΗ) έως 43,4%, (σφραγίδα) και η γνώση της λειτουργίας τους από 6,6% (απόδειξη ΔΕΗ) έως 34,2% (σφραγίδα) (Πίνακας Β31).

Πίνακας Β30

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των νηπίων στην αναγνώριση και τη λειτουργική χρήση των εντύπων

	N		M.O.		T.A.	
Έντυπα	Αναγνώριση		Λειτουργικότητα		Αναγνώριση	
Επιστολή	76	0,2	0,2	0,6	0,4	
Τηλ.Κατάλογος	76	0,2	0,2	1,2	0,4	
Ημερολόγιο	76	0,1	0,1	1,2	0,3	
Σφραγίδα	76	0,4	0,3	0,8	0,5	
Απόδειξη ΔΕΗ	76	0,0	0,1	0,8	0,2	

Πίνακας Β31

Προ-ελέγχου δεδομένα συχνοτήτων επιτυχίας στην αναγνώριση των εντύπων

Επιστολή	Τηλ.Κατάλογος	Ημερολόγιο	Σφραγίδα	Απόδειξη ΔΕΗ
%				
25	22,4	17,1	43,4	7,9

Πίνακας Β32

Προ-ελέγχου δεδομένα συχνοτήτων επιτυχίας στη λειτουργική χρήση των εντύπων

Επιστολή	Τηλ.Κατάλογος	Ημερολόγιο	Σφραγίδα	Απόδειξη ΔΕΗ
%				
19,7	25	18,4	34,2	6,6

ε) Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των νηπίων στο ποιόν της ανάγνωσης παρουσιάζονται στον πίνακα Β33.

Αναφορικά με τη δυνατότητα ανάγνωσης (πίνακας Β34), οι επιδόσεις των παιδιών είναι πολύ ικανοποιητικές και κυμαίνονται από 61% έως 87%. Αξιοσημείωτο είναι ότι το 61% των νηπίων προσδιορίζουν ότι τα σημεία στίξης δεν διαβάζονται. Επίσης από τα ευρήματα της μελέτης μας διαπιστώνουμε ότι οι αριθμοί ως είδος αναγνώσιμο ή μη αναγνώσιμο δυσκόλεψε αρκετά τα νήπια του δείγματός μας. Έτσι, μόνο το 29% των νηπίων απάντησαν ότι τους αριθμούς δεν τους διαβάζουμε αλλά τους μετράμε.

Πίνακας Β33

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των νηπίων στο ποιόν της ανάγνωσης

	N	M.O.	T.A.
Επιγραφή	76	0,8	0,3
Βιβλίο	76	0,8	0,3
Εικόνες	76	0,7	0,4

Σημεία στίξης	76	0,6	0,5
Αριθμοί	76	0,3	0,5

Πίνακας B34

Προ-ελέγχου δεδομένα συχνοτήτων επιτυχίας στο ποιόν της ανάγνωσης

Επιγραφή	Βιβλίο	Εικόνες	Σημεία στίξης	Αριθμοί
		%		
	86,8	86,8	77,6	60,5
				28,9

στ) Τα νήπια στην αναγνώριση των υλικών γραφής επιδεικνύουν πολύ υψηλά ποσοστά επιτυχίας (88% - 99%) (πίνακας B36). Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των νηπίων στα υλικά γραφής παρουσιάζονται στον πίνακα B35. Επομένως, δεν δυσκολεύονται στον προσδιορισμό των υλικών της γραφής.

Πίνακας B35

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των νηπίων στα υλικά γραφής

Υλικά γραφής	N	M.O.	T.A.
Μολύβια	76	0,9	0,1
Ψαλίδια	76	0,9	0,2
Χαρτιά	76	0,9	0,3
Χάρακας	76	0,9	0,3
Σβήστρα	76	0,9	0,2

Πίνακας B36

Προ-ελέγχου δεδομένα συχνοτήτων επιτυχίας στα υλικά γραφής

Μολύβια	Ψαλίδια	Χαρτιά	Χάρακας	Σβήστρα
		%		
98,68	92,11	88,16	90,79	93,42

Τέλος, τα σημεία στίξης φαίνεται να συγκαταλέγονται στα δυσκολότερα χαρακτηριστικά της γραπτής γλώσσας. Ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση της σωστής θέσης της τελείας παρουσιάζεται στον πίνακα B37. Από την πρώτη ανίχνευση, μόνο το 3,95% των νηπίων κατάφεραν να εντοπίσουν ότι η θέση της τελείας είναι στο τέλος της πρότασης.

Η ίδια περίπου εικόνα παρουσιάζεται και στην αναγνώριση των υπολοίπων σημείων στίξης (τελεία-κόμμα). Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις παρουσιάζονται στον πίνακα B39. Από τη μελέτη των δεδομένων συχνοτήτων (πίνακας B40) διαπιστώνουμε ότι μόλις το 5,26% των νηπίων αναγνωρίζει την τελεία, ενώ μηδενικό είναι το ποσοστό των νηπίων που αναγνωρίζει το ερωτηματικό.

Πίνακας B37

Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των νηπίων στη θέση της τελείας

	N	M.O.	T.A.
Σωστή θέση της τελείας	76	0,0	0,2

Πίνακας B38

Προ-ελέγχου δεδομένα συχνοτήτων επιτυχίας στη θέση της τελείας.

	%
Σωστή θέση της τελείας	3,95

Πίνακας B39

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των νηπίων στα σημεία στίξης

	N	M.O.	T.A.
Ερωτηματικό	76	0	0,2
Τελεία	76	0	0,0

Πίνακας Β40

Προ-ελέγχου δεδομένα συχνοτήτων επιτυχίας στα σημεία στίξης

	%
Ερωτηματικό	0,00
Τελεία	5,26

Επομένως, από τη μελέτη των επιδόσεων των νηπίων του δείγματός μας στις συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής παρατηρείται ότι: α) τα νήπια δεν κατέχουν γνώσεις της τεχνικής γλώσσας της ανάγνωσης, β) αναγνωρίζουν τους πραγματικούς τίτλους ιστοριών, ενώ δεν μπορούν να αναγνωρίσουν τους τροποποιημένους τίτλους αυτών, γ) η ανάγνωση λογοτύπων αναδεικνύεται μια δύσκολη διαδικασία και οι απαντήσεις των νηπίων κυρίως συναρτώνται με τα περικειμενικά στοιχεία του. Πρέπει να επισημανθεί ότι σε μεμονωμένες περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκαν γραφημικά χαρακτηριστικά, γεγονός που δηλώνει ότι δεν είναι μια διαδικασία ακατόρθωτη, δ) η αναγνώριση και η λειτουργική χρήση των εντύπων αποτέλεσε μια δύσκολη διαδικασία για τα νήπια, ε) τα νήπια σε μεγάλο ποσοστό προσδιορίζουν ό,τι διαβάζεται και ό,τι δεν διαβάζεται με εξαίρεση τον αριθμητικό κώδικα που προκαλεί μια σύγχυση στα νήπια, στ) τα υλικά γραφής είναι αναγνωρίσιμα από τα νήπια σε ποσοστό υψηλό, και ζ) τα σημεία στίξης, εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις, αποτελούν γνώση για χαρακτηριστικά της γλώσσας που δεν έχουν κατακτηθεί από τα νήπια.

Παραγωγή γραπτού λόγου

Η διερεύνηση της παραγωγής γραπτού λόγου των νηπίων του δείγματός μας γίνεται με: α) τη γραφή του ονόματος των παιδιών, β) την καθ' υπαγόρευση γραφή μιας διαφήμισης, γ) τη γραφή μιας πρόσκλησης από τα παιδιά, και δ) την καθ' υπαγόρευση γραφή της επικεφαλίδας ενός κειμένου.

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των νηπίων στην παραγωγή γραπτού λόγου παρουσιάζονται στον Πίνακα Β41.

Επίσης, σύμφωνα με τα ευρήματα του Πίνακα Β42, τα περισσότερα παιδιά γράφουν το όνομά τους (το 68% των παιδιών βαθμολογήθηκε με άριστα). Αντιθέτως, αναφορικά με τη γραφή της διαφήμισης και της πρόσκλησης από τα χαμηλά ποσοστά βαθμολόγησης (0- 6 βαθμούς) υποδηλώνεται ότι τα παιδιά δεν έχουν σχετικές

γνώσεις και πιθανώς δεν έχουν αναπτύξει τέτοιας μορφής δραστηριότητες. Αντιθέτως, η γραφή της επικεφαλίδας του κειμένου επέδειξε καλύτερες επιδόσεις με το 40% περίπου των νηπίων να αξιολογείται πάνω από τη βαθμολογία 5.

Πίνακας Β41

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στην παραγωγή γραπτού λόγου

Παραγωγή γραπτού λόγου	N	M.O.	T.A.
Όνομα	76	8,0	3,0
Διαφήμιση	76	2,0	1,8
Πρόσκληση	76	2,1	1,4
Επικεφαλίδα	76	4,4	3,7

Πίνακας Β42

Προ-ελέγχου δεδομένα συχνοτήτων επιτυχίας των νηπίων στην παραγωγή γραπτού λόγου

	Όνομα	Διαφήμιση	Πρόσκληση	Επικεφαλίδα
		%		
1	1,3	45,1	44,7	22,3
2	7,9	22,4	18,4	25,0
3	5,3	13,2	18,4	7,9
4	2,6	9,2	9,2	2,6
5	11,8	9,2	6,6	1,3
6	-	3,9	2,6	1,3
7	-	-	-	1,3
8	1,3	-	-	7,9
9	1,3	-	-	30,3
10	68,4	-	-	-

Συνεπώς, από τη μελέτη των ευρημάτων που αφορούν στην παραγωγή γραπτού λόγου από τα νήπια του δείγματός μας συνάγεται ότι: α) τα νήπια σε μεγάλο ποσοστό γράφουν "συμβατικά σωστά" το όνομά τους, β) στην παραγωγή κειμενικών ειδών (διαφήμιση-πρόσκληση) ανιχνεύονται ελάχιστες ως μηδενικές γνώσεις των νηπίων. Αξιοσημείωτο είναι ότι στην παραγωγή των κειμενικών ειδών δεν φαίνεται να επηρεάζει η μορφή της παραγωγής του γραπτού λόγου, δηλαδή η καθ' υπαγόρευση ή αυτόνομη γραφή, και γ) στη γραφή της επικεφαλίδας ενός κειμένου ανιχνεύονται από το 40% περίπου του συνόλου των νηπίων ικανοποιητικές γνώσεις.

Η παρουσίαση των γλωσσικών δεξιοτήτων των νηπίων είχε τρεις στόχους. Πρώτον, να περιγράψει όσο το δυνατόν καλύτερα το δείγμα της μελέτης μας και να καταγράψει τις γνώσεις του. Δεύτερον, να διαφανεί πιθανή σχέση των γνώσεων των νηπίων με τις πρακτικές γραμματισμού στην οικογένεια. Τέλος, να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα ή μη του παρεμβατικού προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας με τη συγκριτική παράθεση των γνώσεων των νηπίων.

8.6 Σχέση γλωσσικών δεξιοτήτων και οικογενειακού γραμματισμού

Η ανίχνευση των γλωσσικών δεξιοτήτων των νηπίων του δείγματός μας μπορεί να διερευνηθεί περισσότερο με την συνεξέτασή τους με τις πρακτικές γραμματισμού της οικογένειας. Έτσι στην ενότητα αυτή επιχειρείται η συσχέτιση του οικογενειακού γραμματισμού με τις γλωσσικές δεξιότητες των νηπίων όπως καταγράφηκαν στην ενότητα του δομικών στοιχείων του αναδυόμενου γραμματισμού.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν θα πρέπει να ερμηνευθούν υπό το πρίσμα ότι όλοι οι γονείς στην ερώτηση *διαβάζει κάποιος βιβλία στο παιδί σας;*, απάντησαν ότι κάποιος διαβάζει βιβλία στο παιδί τους (πατέρας, μητέρα, αδελφός κάποιος άλλος). Επίσης στην ερώτηση *κάνει το παιδί σας ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του διαβάσματος;* 75 από τους 76 γονείς απάντησαν θετικά. Επομένως, η ερώτηση *κάνει το παιδί σας ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του διαβάσματος;* αφαιρείται από το κλίμα οικογενειακού γραμματισμού.

Εξετάζοντας τη σχέση μεταξύ των όψεων του οικογενειακού γραμματισμού όπως κατηγοριοποιήθηκαν σύμφωνα με τους Snow et al. (1991) με τις επιδόσεις των νηπίων στις γλωσσικές δεξιότητες, αυτό που διαπιστώνεται είναι ότι υπάρχουν συσχετίσεις με τις επιδόσεις των παιδιών. Ωστόσο, δεν είναι έντονες συσχετίσεις, δηλαδή στο βαθμό που αναμενόταν.

Περιβάλλον γραμματισμού

Ως γενικό συμπέρασμα, βάσει των διαθέσιμων δεδομένων, προκύπτει ότι το περιβάλλον του οικογενειακού γραμματισμού δε συσχετίζεται έντονα με τις επιδόσεις των νηπίων στις γλωσσικές δοκιμασίες. Παρατηρούνται κυρίως τοπικού χαρακτήρα συσχετίσεις. Αναλυτικότερα, ανιχνεύθηκε θετική συσχέτιση της ερώτησης, η οποία αφορά στο είδος των βιβλίων που υπάρχουν στο σπίτι (ιστορίες, κόμικς, παραμύθια κλπ) και της επίδοσης στην αναγνώριση της ομοιοκαταληξίας (Spearman's $\rho=0,268$, $p=0,021$). Αυτό σημαίνει ότι η παρουσία των βιβλίων ενισχύει τις δεξιότητες γραμματισμού.

Άμεση διδασκαλία

Στη συσχέτιση των γλωσσικών δεξιοτήτων των νηπίων με το περιβάλλον άμεσης διδασκαλίας παρατηρήθηκαν επιμέρους επιδράσεις. Ανιχνεύθηκε θετική ενίσχυση μεταξύ του ερωτήματος *μαθαίνετε στο παιδί σας να γράφει;* και του κριτηρίου απάλειψης αρχικού φωνήματος (Spearman's $\rho=0,254$, $p=0,027$). Πρόκειται για την ερώτηση που σχετίζεται με τη γραφή των παιδιών. Από τις συσχετίσεις φαίνεται ότι το θέμα τη γραφής ενδιαφέρει τους γονείς και πιθανώς να θεωρούν ότι τα παιδιά τους θα αποδώσουν αρκετά στο σχολείο εάν μάθουν να γράφουν.

Δημιουργία ευκαιριών μάθησης

Αναφορικά με τη μεταβλητή του οικογενειακού γραμματισμού *Δημιουργία ευκαιριών μάθησης* από τα αποτελέσματα διαπιστώνεται ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ερώτησης *όταν αγοράζετε βιβλία, επισκέπτεσθε το βιβλιοπωλείο μαζί με το παιδί σας* της συλλαβικής κατάτμησης (Spearman's $\rho=0,251$, $p=0,029$) και της αναγνώρισης ομοιοκαταληξίας (Spearman's $\rho=0,319$, $p=0,005$). Πρόκειται για μια πρακτική που αναδεικνύει ότι η επαφή και η χρήση των υλικών και εντύπων γραπτού λόγου —έστω και μη στοχευμένη— λειτουργεί ως δυνατότητα ενίσχυσης γλωσσικών δεξιοτήτων.

Προσδοκίες γονέων

Ως προς τη μεταβλητή του οικογενειακού γραμματισμού *Προσδοκίες γονέων* από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώνεται ότι υπάρχει θετική μέτρια συσχέτιση της ερώτησης *πιστεύετε ότι πρέπει το παιδί σας να μάθει να διαβάζει και να γράφει όσο το*

δυνατόν πιο νωρίς ηλικιακά; και του κριτηρίου απάλειψης αρχικού φωνήματος (Spearman's rho=0,231, p=0,046).

Μόρφωση γονέων

Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα συσχετίζεται μετρίως και θετικά με το κριτήριο κατανόησης (Spearman's rho=0,244, p=0,033). Το στοιχείο του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στη σχέση του με τις δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών αρχίζει να διαφαίνεται ότι δεν είναι δυνατό όσο αναμενόταν και πιθανώς να επιβεβαιώνεται ότι η κοινωνική τάξη δεν παίζει τον πιο σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών.

Από τα παραπάνω, σχετικά με τη σχέση γλωσσικών δεξιοτήτων και οικογενειακού γραμματισμού, παρατηρείται ότι: α) εκτός από μεμονωμένες γλωσσικές δεξιότητες δεν παρατηρούνται συσχετίσεις με τον οικογενειακό γραμματισμό, και β) το μορφωτικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων δεν σχετίζεται με τις γνώσεις των νηπίων του δείγματός μας. Η συνολική εκτίμηση των αποτελεσμάτων δεν επαληθεύει την υπόθεσή μας όσον αφορά στη σχέση γλωσσικών δεξιοτήτων και οικογενειακού γραμματισμού. Για τις περισσότερες δεξιότητες απορρίπτεται ολικώς και επαληθεύεται μόνο για λίγες, ορισμένες και μεμονωμένες δεξιότητες.

Το συμπέρασμα είναι ότι η προσπάθεια από μέρους των γονέων στην καλλιέργεια περιβάλλοντος γραμματισμού φαίνεται ότι δεν αρκεί. Ο παράγοντας που αναδεικνύεται -ίσως ο πιο σημαντικός για τη μετέπειτα επιτυχία του παιδιού στο σχολείο και τη ζωή του- στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών είναι η ενεργός συμμετοχή των γονέων με στοχευμένα προγράμματα παρέμβασης (πβ. Wisniewski 2007).

8.7 Αποτελέσματα παρέμβασης

Ο τελευταίος στόχος της μελέτης μας αφορά στη διαπίστωση της παρεμβατικής εφαρμογής ενός προγράμματος γραμματισμού. Συνεπώς, εξετάζουμε τα αποτελέσματα της παρεμβατικής εφαρμογής του προγράμματος γραμματισμού σε σύγκριση με την αρχική καταγραφή των γνώσεων των νηπίων.

Όπως διαπιστώνουμε από μια σειρά αναλύσεων (μη παραμετρικός στατιστικός έλεγχος Wilcoxon Signed-Ranks Test σε συσχετισμένα δείγματα) είναι εμφανής η αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης, αφού εντοπίζονται σημαντικές

διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο μετρήσεων σε όλες τις γλωσσικές δεξιότητες (Πίνακας Γ).

Πίνακας Γ
Συνοπτικός πίνακας των δύο μετρήσεων

Δοκιμασίες	ΜΟ*	ΔΤ	ΤΑ	min	max	Monte Carlo <i>p</i>
Συνολικός Βαθμός Κριτηρίου Συμπλήρωσης Προτάσεων Pre_	7,5 b	8,0	2,4	3	13	0,000
Συνολικός Βαθμός Κριτηρίου Συμπλήρωσης Προτάσεων Post_	10,1 a	10,0	2,3	4	15	Z=-7,089
Συνολικός Βαθμός Κριτηρίου Λεξιλογίου Pre_	4,1 b	3,5	1,9	1	9	0,000
Συνολικός Βαθμός Κριτηρίου Λεξιλογίου Post_	8,0 a	8,0	2,2	4	13	Z=-7,351
Συνολικός Βαθμός Κριτηρίου Κατανόησης ΚΑΠ Pre	3,4 b	3,0	2,1	0	9	0,000
Συνολικός Βαθμός Κριτηρίου Κατανόησης ΚΑΠ Post	7,1 a	7,0	2,0	4	12	Z=7,368
Συνολικός Βαθμός Φωνολογικής Επίγνωσης Pre	16,8 b	15,0	7,2	7	36	0,000
Συνολικός Βαθμός Φωνολογικής Επίγνωσης Post	32,3 a	32,0	10,8	9	50	Z=-7,471
Συνολικός Βαθμός Έννοιας της Λέξης _Pre_	13,8 b	13,0	4,7	5	25	0,000
Συνολικός Βαθμός Έννοιας της Λέξης _Post_	21,0 a	22,0	4,2	11	26	Z=-7,331
Pre_Κριτήριο Γνώση Γραμμάτων [0-24]	7,9 b	5,0	7,2	0	24	0,000
Post_Κριτήριο Γνώση Γραμμάτων [0-24]	14,7 a	14,5	7,3	1	24	Z=-7,409
Συνολικός Βαθμός Κριτηρίου Συμπεριφορών Ανάγνωσης & Γραφής _Pre	24,0 b	23,0	5,3	9	36	0,000
Συνολικός Βαθμός Κριτηρίου Συμπεριφορών Ανάγνωσης & Γραφής _Post_	40,0 a	39,5	7,6	20	55	Z=-7,578
Συνολικός Βαθμός Κριτηρίου Παραγωγής Γραπτού Λόγου Pre	16,8 b	16,5	6,6	0	28	0,000
Συνολικός Βαθμός Κριτηρίου Παραγωγής Γραπτού Λόγου Post_	30,6 a	31,5	5,4	14	38	Z=-7,443

*Για κάθε ζεύγος δοκιμασιών (pre, post) μέσοι όροι που ακολουθούνται από διαφορετικό γράμμα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου Wilcoxon

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί συμπεριλαμβάνονται πίνακες όπου καταγράφονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και τα περιγραφικά στατιστικά των επιδόσεων των παιδιών πριν και μετά την παρέμβαση αναλυτικότερα και για όλα τα θέματα των δοκιμασιών, ώστε να είναι ευκρινής η επίδραση της παρέμβασης.

8.7.1 Προφορικός λόγος

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των νηπίων στην κατανόηση του εννοιολογικού περιεχομένου λέξεων και της ολοκλήρωσης προτάσεων πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα παρουσιάζονται στον πίνακα Γ1.

Επίσης, από τα δεδομένα διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο μετρήσεων, πριν και μετά την παρέμβαση ως προς τη ολοκλήρωση προτάσεων και του εννοιολογικού περιεχομένου των λέξεων (πίνακας Γ1).

Όσον αφορά στη συμπλήρωση προτάσεων, από τα περιγραφικά στατιστικά (πίνακας Γ2) προκύπτει ότι υπάρχει διαφοροποίηση στις επιδόσεις μετά την παρέμβαση. Η διαφοροποίηση στις επιδόσεις κυρίως συνίσταται στο γεγονός ότι ελαχιστοποιήθηκε ο αριθμός των νηπίων με τις χαμηλές επιδόσεις και αυξήθηκε ο αριθμός των νηπίων με υψηλές επιδόσεις. Για παράδειγμα, στην αξιολόγηση πριν την παρέμβαση η βαθμολογία του 25% των νηπίων κυμάνθηκε από 4-6 βαθμούς, ενώ στην τελική καταγραφή μόνο το 4% των παιδιών καταγράφει τόσο χαμηλές επιδόσεις. Επίσης, στην αρχική καταγραφή μόνο το 1,32% των νηπίων είχε επιδόσεις της τάξης των 13-15 βαθμών, ενώ στην τελική καταγραφή αυξάνεται στο 15% των νηπίων.

Η ίδια διαπίστωση καταγράφεται και στα αποτελέσματα του λεξιλογίου. Από τα περιγραφικά αποτελέσματα αναδεικνύονται οι σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο μετρήσεων, πριν και μετά την παρέμβαση ως προς το λεξιλόγιο (πίνακας Γ2).

Αναλυτικότερα, οι επιδόσεις των παιδιών στο λεξιλόγιο στην αρχική καταγραφή κυμάνθηκαν από 3-11 μονάδες. Στην τελική αξιολόγηση η βαθμολογία κυμάνθηκε από 5-15 βαθμούς.

Πίνακας Γ1

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικά αποτελέσματα των νηπίων στη συμπλήρωση προτάσεων και το λεξιλόγιο πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα

	Πριν			Μετά			Wilcoxon	Monde Carlo
	M.O	Δ.Τ.	T.A.	M.O	Δ.Τ.	T.A.	[Z]	p
Συμπλήρωση προτάσεων	7,5	8,0	2,4	10,1	10,0	2,3	Z=-7,089	<0,001
Λεξιλόγιο	4,1	3,5	1,9	8,0	8,0	2,1	Z=-7,351	<0,001

Πίνακας Γ2

Δεδομένα συχνοτήτων επιτυχίας στη συμπλήρωση προτάσεων και το λεξιλόγιο πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα

Βαθμός	Λεξιλόγιο		Συμπλήρωση προτάσεων	
	%			
	πριν	μετά	πριν	μετά
3	1,32	0,00	5,26	0,00
4	17,11	0,00	10,53	1,32
5	31,58	0,00	10,53	1,32
6	14,47	6,58	3,95	1,32
7	13,16	3,95	17,11	5,26
8	9,21	14,47	15,79	21,05
9	7,89	15,79	17,11	9,21
10	2,63	21,05	11,84	15,79
11	2,63	14,47	2,63	15,79
12	0,00	7,89	3,95	13,16
13	0,00	9,21	1,32	6,58
14	0,00	5,26	0,00	6,58
15	0,00	1,32	0,00	2,63

Επομένως, η διδακτική παρέμβαση συνεπάγεται βελτίωση στην απόδοση του λεξιλογίου σε όλα τα νήπια του δείγματός μας.

8.7.2 Φωνολογική επίγνωση

Η φωνολογική επίγνωση στην έρευνά μας διερευνάται με τις επιδόσεις των νηπίων στη *συλλαβική κατάτμηση*, στην *απάλειψη συλλαβής*, στην *απάλειψη φωνήματος*, στη *φωνημική κατάτμηση* και στην *αναγνώριση της ομοιοκαταληξίας*. Γενικότερα, η παρεμβατική εφαρμογή του προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας αποκαλύπτει σημαντική βελτίωση στο σύνολο των παραπάνω δεξιοτήτων.

Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων (μη παραμετρικός στατιστικός έλεγχος Wilcoxon Signed-Ranks Test σε συσχετισμένα δείγματα) των επιδόσεων των νηπίων στις παραπάνω φωνολογικές

δεξιότητες πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα παρουσιάζονται στον πίνακα Γ3. Επίσης, στον πίνακα Γ4 αναφέρονται τα περιγραφικά στατιστικά συχνοτήτων.

Πίνακας Γ3

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικά αποτελέσματα των νηπίων στις φωνολογικές δεξιότητες πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα

	Πριν			Μετά			Wilcoxon	Monde Carlo
	M.O.	Δ.Τ.	T.A.	M.O.	Δ.Τ.	T.A.	[Z]	p
Συλλαβική κατάτμηση	8,0	8,0	1,9	9,7	10,0	0,9	Z=-7,089	<0,001
Κριτήριο απάλειψης αρχικής συλλαβής	2,2	0,0	3,2	7,0	9,0	3,7	Z=-5,462	<0,001
Κριτήριο απάλειψης αρχικού φωνήματος	0,8	0,0	1,9	4,7	4,0	3,8	Z=-6,444	<0,001
Κριτήριο φωνημικής κατάτμησης	0,7	0,0	0,6	3,1	2,0	3,2	Z=-6,422	<0,001
Κριτήριο αναγνώρισης ομοιοκαταληξίας	5,7	5,5	2,6	7,8	9,0	2,7	Z=-5,716	<0,001

Πίνακας Γ4

Λεδομένα συχνοτήτων επιτυχίας στις φωνολογικές δεξιότητες πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα

	Φωνολογικές δεξιότητες									
	Συλλαβική κατάτμηση		Κριτήριο απάλειψης αρχικής συλλαβής		Κριτήριο απάλειψης αρχικού φωνήματος		Κριτήριο φωνημικής κατάτμησης		Κριτήριο αναγνώρισης ομοιοκαταληξίας	
	πριν	μετά	πριν	μετά	πριν	μετά	πριν	μετά	πριν	μετά
1	96,1	100,0	39,5	86,84	-	23,68	-	35,53	68,4	92,11

2	94,7	97,37	22,5	82,89	10,5	61,84	1,3	18,42	78,9	92,11
3	96,1	100,0	22,5	77,63	5,3	39,47	-	15,79	65,8	90,79
4	85,5	94,74	6,6	34,21	11,8	63,16	1,3	61,8	39,5	71,05
5	90,8	100,0	22,5	76,32	14,5	65,79	-	11,84	63,2	89,47
6	85,5	100,0	17,1	68,42	11,8	56,58	1,3	67,11	39,5	59,21
7	69,7	94,74	19,7	64,47	-	18,42	-	27,63	52,6	72,37
8	76,3	100,0	17,1	68,42	9,2	47,37	1,3	23,68	57,9	73,68
9	55,3	93,42	22,4	71,05	2,6	40,79	1,3	35,53	56,6	69,74
10	53,9	94,74	15,8	68,42	17,1	50,00	-	14,47	44,7	68,42

α) Η απόδοση των νηπίων στη *συλλαβική κατάτμηση* είναι σημαντικά υψηλότερη στην αξιολόγηση μετά την παρέμβαση. Ειδικότερα, από τα στοιχεία του πίνακα Γ4, διαπιστώνεται ότι: α) το σύνολο των νηπίων έχει κατακτήσει τη συλλαβική κατάτμηση με πολύ υψηλά τα ποσοστά επιτυχίας των νηπίων (93,4%-100%). Αξιοσημείωτο είναι ότι σε 4 θέματα τα παιδιά του δείγματος έχουν απόλυτη επιτυχία. Από τον μη παραμετρικό στατιστικό έλεγχο Wilcoxon διαπιστώνεται σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο αξιολογήσεων στη συλλαβική κατάτμηση πριν και μετά την παρέμβαση.

β) Αναφορικά με την υποδοκιμασία *απάλειψη αρχικής συλλαβής* από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχει σημαντική βελτίωση στις επιδόσεις των νηπίων. Ειδικότερα, τα ποσοστά επιτυχίας κυμαίνονται από 65%- 87% με εξαίρεση τη λέξη "*σήμερα*", όπου η επίδοση των παιδιών έχει μιν βελτιωθεί πολύ σημαντικά (από 6,6% στο 34%), όμως διατηρεί χαμηλό ποσοστό επιτυχών απαντήσεων (πίνακας Γ4).

γ) Στην υποδοκιμασία της *απάλειψης φωνήματος* φαίνεται ότι οι επιδράσεις της διδακτικής παρέμβασης είναι σημαντικές (πίνακας Γ3). Ειδικότερα, από τα περιγραφικά δεδομένα διαπιστώνεται ότι το ποσοστό επιτυχίας των παιδιών έχει βελτιωθεί και κυμαίνεται σε ποσοστό από 18,4% έως 65,8%.

δ) Παραπλήσια είναι η εικόνα των αποτελεσμάτων στην υποδοκιμασία της *φωνημικής κατάτμησης*. Όπως προκύπτει από μια σειρά στατιστικών αναλύσεων σημαντική είναι η επίδραση της παρέμβασης παρά το γεγονός ότι χαμηλά είναι τα ποσοστά επιτυχίας στα περισσότερα θέματα (14,5%- 36%) και μόνο σε δύο

μονοσύλλαβα ερωτήματα (το-ναι) οι επιδόσεις είναι 62% και 67% αντίστοιχα. Από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης ενισχύεται η αντίληψη ότι, παρότι αποτελεί μια δύσκολη διαδικασία, δεν πρέπει να εξαιρείται από το πρόγραμμα της γλώσσας του νηπιαγωγείου.

στ) Στην υποδοκιμασία της *αναγνώρισης ομοιοκαταληξίας*, διαπιστώνονται υψηλά ποσοστά επιτυχίας των νηπίων. Από τα περιγραφικά στατιστικά, παρατηρούμε ότι οι επιδόσεις των νηπίων κυμαίνονται από το 59,5% έως 92%. Αξιοσημείωτο είναι ότι τα ποσοστά επιτυχίας είναι χαμηλότερα στα θέματα που δεν συνοδεύονται από φωτογραφίες των αντικειμένων.

Συνοψίζοντας, από τις επιδόσεις των νηπίων του δείγματός μας μετά τη διδακτική παρέμβαση αναδεικνύεται αναπτυξιακή πορεία και σημαντική βελτίωση στις δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης.

Η εξέταση των ποσοστών των νηπίων του δείγματός μας στις φωνολογικές δεξιότητες αναδεικνύει σημαντικές παρατηρήσεις:

- Τα νήπια διαθέτουν γνώσεις φωνολογικών δεξιοτήτων, οι οποίες όμως εμφανίζουν σημαντικές διαφορές ως προς το επίπεδο ανάπτυξής τους.
- Η φωνολογική επίγνωση των νηπίων φαίνεται ότι έχει αναπτυχθεί σε επίπεδο τουλάχιστον συλλαβής, δηλαδή στη συλλαβική κατάτμηση, στην αναγνώριση ομοιοκαταληξίας και στην αναγνώριση αρχικής συλλαβής.
- Η δεξιότητες των νηπίων σε επίπεδο φωνήματος (απάλειψη αρχικού φωνήματος & φωνημική κατάτμηση) είναι λιγότερο ανεπτυγμένες και είχαν χαμηλότερες επιδόσεις, όπως ήταν αναμενόμενο. Ωστόσο, οι δεξιότητες φωνημικής επίγνωσης δεν απουσιάζουν από τα παιδιά και φαίνεται ότι μπορούν να αποτελούν στόχο του γλωσσικού προγράμματος του νηπιαγωγείου.

8.7.3 Κατανόηση κειμένου

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των νηπίων στις δεξιότητες κατανόησης πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα παρουσιάζονται στον πίνακα Γ5.

Ο Πίνακας Γ6 παρουσιάζει τα συγκριτικά αποτελέσματα της παρούσας μελέτης που σχετίζονται με την κατανόηση της ιστορίας από τα νήπια σε ό,τι αφορά τα ποσοστά (%) στα επίπεδα ημιτελούς και πλήρους απάντησης. Όπως προαναφέρθηκε,

η κατανόηση της ιστορίας αξιολογήθηκε με έξι βοηθητικές δομές. Σε όλες τις δομές – κλειδιά οι επιδράσεις της διδακτικής παρέμβασης ήταν στατιστικά σημαντικές (πίνακας Γ5).

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης, το σύνολο των νηπίων γνωρίζει τον τίτλο της ιστορίας.

Αναφορικά με την *αρχή* της ιστορίας σημαντική επίδραση παρατηρείται μετά την παρέμβαση. Ειδικότερα, από τα περιγραφικά στατιστικά των απαντήσεων των νηπίων για την *αρχή* της ιστορίας παρατηρούμε ότι στην αρχική καταγραφή ένα ποσοστό παιδιών της τάξης του 67% προσδιόρισε την αρχή της ιστορίας σε επίπεδο ημιτελούς απάντησης και μόνο το 9% των νηπίων έδωσε ολοκληρωμένες απαντήσεις. Στην τελική καταγραφή παρατηρούμε ότι μειώνεται το ποσοστό των νηπίων με ημιτελείς απαντήσεις (63%) και αυξάνεται σημαντικά το ποσοστό των νηπίων που έδωσε πλήρη απάντηση (34%).

Σημαντικά βελτιωμένες είναι οι απαντήσεις των νηπίων στο πρώτο επεισόδιο της *συνέχειας* της ιστορίας. Αναλυτικότερα, παρατηρούμε ότι το 10,5% των νηπίων που έδωσαν ημιτελείς αυξάνονται στο 40,79% και το 5,26% των νηπίων που έδωσε πλήρη απάντηση γίνεται 32,89%. Εξίσου βελτιωμένες είναι οι απαντήσεις των νηπίων στο δεύτερο επεισόδιο της *συνέχειας* της ιστορίας. Στην αρχική καταγραφή το 7,9% των νηπίων δίνει ημιτελή απάντηση, ενώ στην τελική καταγραφή το 27,63%. Επίσης, στην αρχική αξιολόγηση μόνο το 2,63% των νηπίων έδωσε απάντηση πλήρους μορφής και στην τελική αξιολόγηση καταγράφεται ποσοστό 22,37%.

Στις υπόλοιπες δομές-κλειδιά της ιστορίας της *λύσης* και του *τέλους* της ιστορίας παρατηρείται ότι όσον αφορά στη *λύση* της ιστορίας το 56,58% των νηπίων δίνει ημιτελή απάντηση και το 11,84% πλήρη απάντηση, όσον δε αφορά στο *τέλος*, παρατηρούμε ότι βελτιώθηκε σημαντικά το ποσοστό των απαντήσεων των νηπίων τόσο στην ημιτελή όσο και στην πλήρη μορφή (57,89% & 31,58% αντίστοιχα).

Πίνακας Γ5

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικά αποτελέσματα των νηπίων στην κατανόηση της ιστορίας πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα

Πριν			Μετά			Wilcoxon	Monde Carlo
M.O.	Δ.Τ.	T.A.	M.O.	Δ.Τ.	T.A.	[Z]	p

Τίτλος	1,4	2,0	0,1	2,0	2,0	0,0	Z=-7,623	<0,001
Αρχή	0,9	1,0	0,6	1,3	1,0	0,5	Z=-4,793	<0,001
Στη συνέχεια	0,2	0,0	0,5	1,1	1,0	0,8	Z=-6,135	<0,001
Έπειτα	0,1	0,0	0,4	0,7	0,5	0,8	Z=-4,937	<0,001
Λύση	0,1	0,0	0,4	0,8	1,0	0,6	Z=-5,668	<0,001
Τέλος	0,7	1,0	0,7	1,2	1,0	0,6	Z=-4,907	<0,001

Πίνακας Γ6

Δεδομένα συχνοτήτων επιτυχίας στην κατανόηση της ιστορίας πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα

	Ημιτελής Απάντηση		Πλήρης Απάντηση	
	%			
	πριν	μετά	πριν	μετά
Τίτλος	-		68,42	100,0
Αρχή	67,1	63,16	9,21	34,21
Στη συνέχεια	10,5	40,79	5,26	32,89
Έπειτα	7,9	27,63	2,63	22,37
Λύση	14,5	56,58		11,84
Τέλος	39,5	57,89	13,16	31,58

8.7.4 Γραπτός λόγος

8.7.4.1 Η έννοια της λέξης

Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων των επιδόσεων των νηπίων στην έννοια της λέξης πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα παρουσιάζονται στον πίνακα Γ7.

Από τα περιγραφικά στατιστικά του πίνακα Γ8, παρατηρούμε ότι οι επιδόσεις των παιδιών στη μεταγλωσσική αντίληψη της έννοιας της λέξης παρουσιάζουν υψηλά

ποσοστά επιτυχίας (82,9% έως 88,2%) και επομένως σημαντική βελτίωση στην κατάκτησή της.

Για την *έννοια του κενού*, από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι το 63,2% των νηπίων του δείγματός μας διακρίνουν την ύπαρξη του κενού ανάμεσα στις λέξεις). Διαπιστώνεται όμως ότι εξακολουθεί να παρουσιάζει δυσκολία η διάκριση του κενού από τα νήπια.

Από τη συγκριτική παράθεση των αποτελεσμάτων παρατηρείται σημαντική βελτίωση στις επιδόσεις των νηπίων, στην αντίληψη της λέξης ως *λεξιλογική μονάδα* του γραπτού λόγου. Από την προσεκτικότερη μελέτη των περιγραφικών στατιστικών παρατηρούμε ότι οι επιδόσεις των νηπίων του δείγματός μας, στην αντίληψη της λέξης ως *λεξιλογική μονάδα* του γραπτού λόγου κυμαίνεται σε ποσοστό επιτυχίας από 54% έως 67%.

Όσον αφορά στην αναγνώριση των λέξεων από ψευδολέξεις, το ποσοστό επιτυχίας στα περισσότερα ερωτήματα αγγίζει το 100%.

Τέλος, στις σύνθετες λέξεις, τα ευρήματα της μελέτης δείχνουν σημαντική βελτίωση μετά τη διδακτική παρέμβαση. Ειδικότερα, από τα περιγραφικά στατιστικά (πίνακας Γ8), παρατηρούμε ότι ενώ στο ερώτημα *αυλόπορτα* κανένα παιδί στην αρχική καταγραφή δεν δίνει τη σωστή απάντηση, μετά τη διδακτική παρέμβαση το 24% των νηπίων δίνει εύστοχες απαντήσεις. Ωστόσο, η ερώτηση *αυλόπορτα* εξακολουθεί να έχει χαμηλά ποσοστά εύστοχων απαντήσεων. Διαπίστωση αποτελεί ότι η βελτίωση των νηπίων στην έννοια της λέξης μπορεί να αποδοθεί στα αποτελέσματα της "διδασκαλίας".

Πίνακας Γ7

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικά αποτελέσματα των απαντήσεων των νηπίων στην έννοια της λέξης πριν και μετά την παρέμβαση

	Πριν			Μετά			Wilcoxon	Monde Carlo
	M.O.	Δ.Τ.	T.A.	M.O.	Δ.Τ.	T.A.	[Z]	p
Μεταγλωσσική έννοια της λέξης	2,4	2,50	2,0	4,3	5,0	1,4	Z=-2,011	<0,001
Έννοια του κενού	0,4	0,0	0,5	0,6	1,0	0,5	Z=-3,015	<0,001

Λεξιλογική μονάδα	1,4	0,0	1,8	3,0	4,0	2,1	Z=-4,951	<0,001
Ψευδολέξεις	8,4	9,0	1,8	9,9	10,0	0,6	Z=-5,276	<0,001
Σύνθετες λέξεις	1,2	0,5	1,4	3,1	4,0	1,6	Z=-6,971	<0,001

Πίνακας Γ8

Πριν και μετά τον έλεγχο δεδομένα συχνότητας επιτυχίας στην έννοια της λέξης

Η έννοια της λέξης										
	Μεταγλωσσική έννοια της λέξης		Έννοια του κενού		Λεξιλογική μονάδα		Ψευδολέξεις		Σύνθετες	
	πριν	μετά	πριν	μετά	πριν	μετά	πριν	μετά	πριν	μετά
	%									
1	55,3	85,53	36,8	63,16	30,3	63,16	98,7	100,00	39,7	77,63
2	59,2	88,16			31,6	55,26	90,8	100,00	0	23,68
3	48,7	88,16			36,8	67,11	73,7	98,68	35,5	85,53
4	38,2	82,89			18,4	53,95	68,4	97,37	25	61,84
5	40,8	85,53			23,7	59,21	73,7	98,68	23,7	63,16
6							94,7	100,00		
7							73,7	98,68		
8							71,1	98,68		
9							92,1	100,00		
10							98,7	100,00		

8.7.4.2 Γνώση Γραμμάτων

Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων των επιδόσεων των νηπίων στην αλφαβητική γνώση πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα παρουσιάζονται στον πίνακα Γ9.

Επίσης στον πίνακα Γ10 αναφέρονται τα περιγραφικά στατιστικά των επιδόσεων των νηπίων, πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Από τα ευρήματα αποδεικνύεται

ότι η επίδραση της παρέμβασης ήταν στατιστικά σημαντική με τα σκορ ως προς τη γνώση γραμμάτων μετά την παρέμβαση να είναι σημαντικά υψηλότερα.

Αναλυτικότερα από τα δεδομένα αποκαλύπτεται ότι μετά την παρέμβαση το 34% των νηπίων αναγνωρίζει έως 10 γράμματα και το 66% πάνω από 10 γράμματα. Παρατηρούμε ότι τα ποσοστά έχουν μεταβληθεί περίπου αντιστρόφως ανάλογα από την αρχική καταγραφή. Αξιοσημείωτο είναι ότι, ενώ στην αρχική καταγραφή μόνο το 4,17% των νηπίων γνώριζε όλα τα γράμματα του αλφάβητου, μετά την παρέμβαση το ποσοστό αυξήθηκε στο 15,79%. Αυτό σημαίνει ότι το ποσοστό αυτό των νηπίων δεν είχε άλλο περιθώριο βελτίωσης, αφού άγγιξαν την απόλυτη γνώση στη συγκεκριμένη υποδοκιμασία.

Πίνακας Γ9

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικά δεδομένα των απαντήσεων των νηπίων στην αλφαβητική γνώση πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα

	Πριν			Μετά			Wilcoxon [Z]	Monde Carlo <i>p</i>
	M.O.	Δ.Τ.	T.A.	M.O.	Δ.Τ.	T.A.		
Γνώση Γραμμάτων	7,9	5,0	7,2	14,7	14,5	7,3	Z=-7,409	<0,001

Πίνακας Γ10

Πριν και μετά τον έλεγχο δεδομένα συχνότητας επιτυχίας των νηπίων στην αλφαβητική γνώση

Γνώση Γραμμάτων		
%		
Αριθμός γραμμάτων	Πριν	Μετά
0	9,2	0,00
1	9,2	1,32
2	11,8	2,63
3	6,6	3,95

4	5,3	3,95
5	11,8	1,32
6	9,2	0,00
7	0,0	7,89
8	2,6	2,63
9	2,6	6,58
10	0,0	3,95
11	3,9	2,63
12	1,3	3,95
13	1,3	3,95
14	0,0	5,26
15	0,0	3,95
16	6,6	2,63
17	1,3	2,63
18	2,6	3,95
19	5,3	2,63
20	2,6	1,32
21	1,3	1,32
22	1,3	9,21
23	2,6	6,53
24	1,3	15,79

8.7.4.3 Συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής

Τα ευρήματα της μελέτης σχετικά με τις συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής αφορούν: α) στη τεχνική γλώσσα της ανάγνωσης, β) στην αναγνώριση τίτλων βιβλίων, γ) στην αναγνώριση λογοτύπων, δ) στην αναγνώριση των εντύπων και της λειτουργικής χρήσης τους, ε) στο ποιόν ανάγνωσης, στ) τα υλικά γραφής, και ζ) τα σημεία στίξης. Από τα ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνεται η επίδραση της παρέμβασης στις

δεξιότητες που αναφέρονται στις συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής των νηπίων και παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο μετρήσεων.

8.7.4.3.1 Τεχνική γλώσσα της ανάγνωσης.

Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων των επιδόσεων των νηπίων στην τεχνική γλώσσα της ανάγνωσης πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα παρουσιάζονται στον πίνακα Γ11. Επίσης, στον πίνακα Γ12 αναφέρονται τα περιγραφικά στατιστικά της τεχνικής γλώσσας της ανάγνωσης.

α) Σε όλες τις συμβάσεις της γραπτής γλώσσας είναι εμφανής η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.

Ειδικότερα το *εξώφυλλο* αναγνωρίζεται από το 78% των παιδιών. Ο *συγγραφέας* εντοπίζεται πλέον από το 76,32% των νηπίων και ο *τίτλος του βιβλίου* από το 82,89%. Η *εικονογράφηση* εντοπίζεται σε ποσοστό 80,26% και οι *εκδόσεις* ως ένα χαρακτηριστικό του βιβλίου που είχε μηδενική επιτυχία στην αρχική καταγραφή, αναφέρεται πλέον από το 57,89 των νηπίων.

Αναφορικά με τη *φορά της ανάγνωσης* οι επιδόσεις των παιδιών έχουν υψηλά ποσοστά επιτυχίας (88%). Επίσης, όσον αφορά στη *σελίδα*, το 80% των νηπίων δίνει επιτυχείς απαντήσεις. Τέλος, ένα ακόμη χαρακτηριστικό που ήταν άγνωστο στα νήπια, το *οπισθόφυλλο*, αναγνωρίζεται πλέον από το 61,84%, που θεωρούμε ότι είναι αξιοσημείωτο ποσοστό για νήπια.

Επομένως, σε μια ολική εκτίμηση για την τεχνική γλώσσα της ανάγνωσης μπορούμε να πούμε ότι έννοιες και χαρακτηριστικά του βιβλίου μπορούν να κατακτηθούν με στοχευμένη διδασκαλία από τα νήπια.

Πίνακας Γ11

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικά αποτελέσματα των απαντήσεων των νηπίων στη τεχνική γλώσσα της ανάγνωσης

	Τεχνική γλώσσα της ανάγνωσης							
	Πριν			Μετά			Wilcoxon	Monde Carlo
	M.O.	Δ.Τ.	T.A.	M.O.	Δ.Τ.	T.A.	[Z]	p
Εξώφυλλο	0,2	0,0	0,4	0,8	1,0	0,4	Z=-6,828	<0,001

Συγγραφέας	0,0	0,0	0,1	0,8	1,0	0,4	Z=-7,550	<0,001
Τίτλος	0,0	0,0	0,0	0,8	1,0	0,4	Z=-7,937	<0,001
Εικονογράφηση	0,4	0,0	0,5	0,8	1,0	0,4	Z=-5,240	<0,001
Εκδόσεις	0,0	0,0	0,0	0,6	1,0	0,5	Z=-6,633	<0,001
Φορά ανάγνωσης	0,5	1,0	0,5	0,9	1,0	0,3	Z=-4,667	<0,001
Οπισθόφυλλο	0,0	0,0	0,1	0,6	1,0	0,5	Z=-6,782	<0,001
Σελίδα	0,5	1,0	0,5	0,8	1,0	0,4	Z=-3,780	<0,001

Πίνακας Γ12

Πριν και μετά τον έλεγχο δεδομένα συχνοτήτων επιτυχίας στη τεχνική γλώσσα της ανάγνωσης

Εξώφυλλο		Συγγραφέας		Τίτλος		Εικονογράφηση		Εκδόσεις		Φορά ανάγνωσης		Οπισθόφυλλο		Σελίδα	
πριν	μετά	πριν	μετά	πριν	μετά	πριν	μετά	πριν	μετά	πριν	μετά	πριν	μετά	πριν	μετά
25,0	77,63	1,32	76,32	0,00	82,89	39,47	80,26	0,00	57,89	51,32	88,16	1,32	61,84	53,95	80,26

8.7.4.3.2 Αναγνώριση τίτλων.

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των νηπίων στην αναγνώριση τίτλων βιβλίων μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα παρουσιάζονται στον πίνακα Γ13.

Η αναγνώριση των πραγματικών ή μη πραγματικών τίτλων βιβλίων είχε τα εξής αποτελέσματα. Από τις στατιστικές αναλύσεις διαπιστώθηκε ότι στους περισσότερους τίτλους βιβλίων οι επιδράσεις της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντικές (πίνακας Γ13). Από τα περιγραφικά στατιστικά (πίνακας Γ14), παρατηρούμε ότι οι πραγματικοί τίτλοι βιβλίων εντοπίστηκαν από πολύ ικανοποιητικό ποσοστό νηπίων (93% - 97%). Όσον αφορά στους τροποποιημένους/παραλλαγμένους τίτλους, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει σημαντική βελτίωση, αλλά το ποσοστό των επιτυχών απαντήσεων δεν κινείται σε υψηλά επίπεδα

(25%-53%). Αναλυτικότερα *Τα τρία μικρά λυκάκια* αναγνωρίζεται ως πραγματικός τίτλος παραμυθιού από το 93,42% των νηπίων, δηλαδή την πλειοψηφία των νηπίων. Αντιθέτως, για τον παραλλαγμένο τίτλο του παραμυθιού *Ο άσπρος κότσυφας και ο μαύρος γλάρος*, αντί *Ο μαύρος κότσυφας και ο άσπρος γλάρος*, σε μια προσεκτικότερη παρατήρηση του πίνακα συχνοτήτων διαπιστώνεται ότι αυξάνεται το ποσοστό των νηπίων που δίνει εύστοχες απαντήσεις από το 11,84% στο 25%, όμως δεν θεωρείται στατιστικά σημαντική η διαφορά. Η *Ντενεκεδούπολη* και *Το Βρωμοχώρι* αναγνωρίζονται ως πραγματικοί τίτλοι παραμυθιών σχεδόν από το σύνολο των νηπίων (74 & 72 νήπια αντίστοιχα). Τέλος, όσον αφορά στον παραλλαγμένο τίτλο *Τα τρία μικρά αρνάκια* του παραμυθιού αντί *Τα τρία μικρά λυκάκια* αναγνωρίζεται από το 52,73% των νηπίων. Στην περίπτωση του συγκεκριμένου τίτλου διαπιστώνεται σημαντική επίδραση της διδακτικής παρέμβασης.

Πίνακας Γ13

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικά αποτελέσματα των απαντήσεων των νηπίων στην αναγνώριση τίτλων βιβλίων πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα

Τίτλοι βιβλίων	Πριν			Μετά			Wilcoxon	Monde Carlo
	M.O.	Δ.Τ.	T.A.	M.O.	Δ.Τ.	T.A.	[Z]	p
Τα τρία μικρά λυκάκια	0,8	1,0	0,4	0,9	1,0	0,2	Z=-2,324	<0,001
Ο άσπρος κότσυφας και ο μαύρος γλάρος	0,1	0,0	0,3	0,2	0,0	0,4	Z=-2,132	p>0,001
Ντενεκεδούπολη	0,6	1,0	0,5	1,0	1,0	0,2	Z=-4,642	<0,001
Τα τρία μικρά αρνάκια	0,1	0,0	0,3	0,5	1,0	0,5	Z=-4,938	<0,001
Το Βρωμοχώρι	0,4	0,0	0,5	0,9	1,0	0,2	Z=-6,557	<0,001

Πίνακας Γ14

Πριν και μετά τον έλεγχο δεδομένα συχνοτήτων επιτυχίας στην αναγνώριση τίτλων βιβλίων

Τίτλοι βιβλίων	%	
	Πριν	Μετά
Τα τρία μικρά λυκάκια	81,58	93,42
Ο άσπρος κότσυφας και ο μαύρος γλάρος	11,84	25,00
Ντενεκεδούπολη	64,47	97,37
Τα τρία μικρά αρνάκια	10,53	52,63
Το Βρωμοχώρι	38,16	94,74

8.7.4.3.3. Περιβάλλον γραπτός λόγος /Ανάγνωση λογότυπων.

Τα 76 νήπια του δείγματός μας, όπως αναφέρθηκε στη μεθοδολογία της έρευνας, δεν ήταν αναγνώστες με την συμβατική έννοια. Υπενθυμίζουμε ότι οι απαντήσεις των παιδιών αξιολογήθηκαν ως εξής: Δεν ξέρω = 1 βαθμός, λειτουργία ή αντικείμενο ή κατηγορία (π.χ. ποτό ή σόδα για την κόκα κόλα) = 2 βαθμοί, ένδειξη προσοχής στα γραφικά ή τις φωνημικές λεπτομέρειες = 3 βαθμοί, και, τέλος, η σωστή απάντηση = 4 βαθμοί. Το ανώτατο σκορ μπορούσε να φθάσει τους 20 βαθμούς.

Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και τα στατιστικά αποτελέσματα των επιδόσεων των νηπίων στον περιβάλλοντα γραπτό λόγο πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα παρουσιάζονται στον πίνακα Γ15. Από τα στατιστικά αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι οι επιδράσεις της διδακτικής παρέμβασης ήταν στατιστικά σημαντικές.

Αναλυτικότερα από τη μελέτη των περιγραφικών δεδομένων (πίνακας Γ16) προκύπτει για τον λογότυπο *ΠΩΛΕΙΤΑΙ* ότι, μετά τη διδακτική παρέμβαση, το 78,95% των νηπίων τον διαβάζει με τη βοήθεια λειτουργικών χαρακτηριστικών και το 21,05% δίνει τη σωστή απάντηση. Επίσης, μηδενίζεται το ποσοστό των νηπίων που στην αρχική καταγραφή απάντησαν "δεν ξέρω".

Αναφορικά με τον λογότυπο *ΦΑΡΜΑΚΕΙΟ* το 56,58% των νηπίων δίνει τη σωστή απάντηση. Πιο δημοφιλής αποδείχτηκε ο λογότυπος της COCA-COLA με υψηλή αναγνωσιμότητα (88,16%), παρά το λατινικό αλφάβητο. Τα νήπια που

συμμετείχαν στην έρευνα συναντούν ιδιαίτερη δυσκολία στην ανάγνωση του λογότυπου *ΑΓΝΟ*. Μόνο το 30,26% των νηπίων «διαβάζει» το λογότυπο. Τέλος, δεν διαφοροποιείται η κατάσταση στο λογότυπο *ΣΟΚΟΛΑΤΑ ΙΟΝ*. Έχει μεν αυξηθεί σημαντικά ο αριθμός των νηπίων που "διαβάζει" το λογότυπο (30,26%), όμως αναδεικνύονται δυσκολίες στην ανάγνωσή του.

Επομένως, στην "ανάγνωση" των λογότυπων κυριαρχεί η αναγνώριση του προϊόντος ή κάποιας παρεμφερούς λειτουργίας/κατηγορίας (π.χ. Νοσοκομείο αντί Φαρμακείο). Πολύ λίγες είναι οι περιπτώσεις που τα νήπια διαβάζουν το λογότυπο χρησιμοποιώντας γραφικές ή φωνημικές λεπτομέρειες (π.χ. στην ερώτηση *Από πού κατάλαβες ότι εδώ λέει Φαρμακείο; η απάντηση ήταν Από Το Φ*).

Πίνακας Γ15

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικά αποτελέσματα των απαντήσεων των νηπίων στην ανάγνωση λογοτύπων πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα

	Πριν			Μετά			Wilcoxon	Monde Carlo
	Μ.Ο.	Δ.Τ.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Δ.Τ.	Τ.Α.	[Z]	p
ΠΩΛΕΙΤΑΙ	1,6	2,0	0,6	2,4	2,0	0,8	Z=-5,521	<0,001
ΦΑΡΜΑΚΕΙΟ	2,2	2,0	1,2	3,1	4,0	0,9	Z=-4,667	<0,001
COCA-COLA	3,2	4,0	1,2	3,8	4,0	0,7	Z=-2,999	<0,001
ΑΓΝΟ	1,3	1,0	0,8	2,0	1,0	1,3	Z=-3,725	<0,001
ΣΟΚΟΛΑΤΑ ΙΟΝ	1,3	1,0	0,8	1,9	1,0	1,4	Z=-3,064	<0,001

Πίνακας Γ16

Πριν και μετά τον έλεγχο δεδομένα συχνότητας επιτυχίας στην ανάγνωση λογοτύπων

	ΠΩΛΕΙΤΑΙ		ΦΑΡΜΑΚΕΙΟ		COCA-COLA		ΑΓΝΟ		ΣΟΚΟΛΑΤΑ ΙΟΝ	
	πριν	μετά	πριν	μετά	πριν	μετά	πριν	μετά	πριν	μετά
1	44,74	0,00	28,95	0,00	15,79	1,32	76,32	52,63	75,00	65,79

2	53,95	78,95	39,47	43,42	11,84	10,53	17,11	17,11	14,47	3,95
3	0,00	0,00	3,95	0,00	0,00	0,00	1,32	0,00	2,63	0,00
4	1,32	21,05	27,63	56,58	72,37	88,16	5,26	30,26	6,58	30,26

8.7.4.3.4 Εργαλεία γραμματισμού/ Γνώση και λειτουργία εντύπων.

Αναφορικά με την αναγνώριση και τη λειτουργική χρήση των εντύπων διαπιστώνεται ότι η αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης, αφού εντοπίζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο μετρήσεων τόσο στην αναγνωρισιμότητα όσο και στη γνώση της λειτουργικότητας των εντύπων. Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και τα στατιστικά αποτελέσματα των επιδόσεων των νηπίων όσον αφορά στα εργαλεία γραμματισμού μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα παρουσιάζονται στον πίνακα Γ17 και Γ18.

Ειδικότερα, από τα περιγραφικά στατιστικά του πίνακα Γ19 προκύπτει ότι η *επιστολή* αναγνωρίζεται από το 88,16% των νηπίων και από το 89,47% κατανοείται η λειτουργικότητα του εντύπου. Η *σελίδα του τηλεφωνικού καταλόγου* αναγνωρίζεται από το 57,89% των νηπίων και η λειτουργικότητα του εντύπου κατανοείται από το 60,53% αυτών.

Επίσης, καταγράφονται σημαντικές επιδράσεις του παρεμβατικού προγράμματος στην *αναγνώριση του ημερολογίου, της σφραγίδας και της απόδειξης της ΔΕΗ*. Αναλυτικότερα, το 61,84% των νηπίων αναγνωρίζει το *ημερολόγιο* και το 63,16% κατανοεί τη λειτουργικότητά του. Όσον αφορά στη *σφραγίδα*, το 72,37% των νηπίων την αναγνωρίζει και το 67,11% και κατανοεί τη λειτουργικότητά της.

Τέλος, η *απόδειξη της ΔΕΗ* είναι ένα έντυπο με μεγάλο βαθμό δυσκολίας για τα νήπια. Σημαντική είναι η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης με αποτέλεσμα το 48,68% των νηπίων να αναγνωρίζει το έντυπο και το 42,11% να κατανοεί τη λειτουργικότητά του.

Πίνακας Γ17

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικά αποτελέσματα των απαντήσεων των νηπίων στην αναγνώριση των εντύπων

Αναγνώριση εντύπων								
Έντυπα	Πριν			Μετά			Wilcoxon	Monde Carlo
	M.O.	Δ.Τ.	T.A.	M.O.	Δ.Τ.	T.A.	[Z]	p
Επιστολή	0,2	0,0	0,2	0,9	1,0	0,3	Z=-6,928	<0,001
Τηλ.Κατάλογος	0,2	0,0	0,4	0,6	1,0	0,5	Z=-4,849	<0,001
Ημερολόγιο	0,1	0,0	0,4	0,6	1,0	0,5	Z=-5,667	<0,001
Σφραγίδα	0,4	0,0	0,5	0,7	1,0	0,5	Z=-4,491	<0,001
Απόδειξη ΔΕΗ	0,0	0,0	0,2	0,5	0,0	0,5	Z=-5,568	<0,001

Πίνακας Γ18

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικά αποτελέσματα των απαντήσεων των νηπίων στη λειτουργική χρήση των εντύπων

Λειτουργική χρήση εντύπων								
Έντυπα	Πριν			Μετά			Wilcoxon	Monde Carlo
	M.O.	Δ.Τ.	T.A.	M.O.	Δ.Τ.	T.A.	[Z]	p
Επιστολή	0,2	0,0	0,4	0,9	1,0	0,3	Z=-4,849	<0,001
Τηλ.Κατάλογος	0,2	0,0	0,4	0,6	1,0	0,5	Z=-4,849	<0,001
Ημερολόγιο	0,1	0,0	0,3	0,6	1,0	0,5	Z=-5,667	<0,001
Σφραγίδα	0,3	0,0	0,5	0,7	1,0	0,5	Z=-4,811	<0,001
Απόδειξη ΔΕΗ	0,1	0,0	0,2	0,4	0,0	0,5	Z=-5,196	<0,001

Πίνακας Γ19

Πριν και μετά τον έλεγχο δεδομένα συχνοτήτων επιτυχίας στην αναγνώριση και τη λειτουργική χρήση των εντύπων

Έντυπα	Αναγνώριση		Λειτουργικότητα	
	%			
	πριν	μετά	πριν	μετά
Επιστολή	25	88,16	19,7	89,47
Τηλ.Κατάλογος	22,4	57,89	25,0	60,53
Ημερολόγιο	17,1	61,84	18,4	63,16
Σφραγίδα	43,4	72,37	34,2	67,11
Απόδειξη ΔΕΗ	7,9	48,68	6,6	42,11

8.7.4.3.5 Ποιόν ανάγνωσης (Διάκριση γραφής και άλλων συστημάτων).

Αναφορικά με τη δυνατότητα ανάγνωσης, οι επιδόσεις των παιδιών είναι εξαιρετικά ικανοποιητικές.

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των νηπίων για το ποιόν της ανάγνωσης μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα παρουσιάζονται στον πίνακα Γ20.

Από την στατιστική ανάλυση των δεδομένων (πίνακας Γ20) διαπιστώνεται ότι σημαντική είναι η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στις ζωγραφιές, τα σημεία στίξης και τους αριθμούς, εκτός από την επιγραφή και το βιβλίο. Έτσι η γραφή διακρίνεται α) από τις ζωγραφιές και εντοπίζεται από το 96,05% των νηπίων, β) από τα σημεία στίξης και κατανοείται από το 94,74% των νηπίων και, τέλος, γ) διαχωρίζεται από τους αριθμούς σε ποσοστό 82,89%. Όσον αφορά στην επιγραφή και το βιβλίο, μια προσεκτικότερη παρατήρηση στα περιγραφικά στατιστικά (πίνακας Γ21) μας πληροφορεί ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις μετά την παρέμβαση, αλλά δεν χαρακτηρίζονται ως σημαντικές.

Πίνακας Γ20

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικά αποτελέσματα των απαντήσεων των νηπίων στο ποιόν της ανάγνωσης πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα

Ποιόν ανάγνωσης	Πριν			Μετά			Wilcoxon	Monde Carlo
	M.O.	Δ.Τ.	T.A.	M.O.	Δ.Τ.	T.A.	[Z]	p
Εικόνες	0,7	1,0	0,4	0,9	1,0	0,2	Z=-3,500	<0,001
Σημεία στίξης	0,6	1,0	0,5	0,9	1,0	0,2	Z=-4,747	<0,001
Αριθμοί	0,3	0,0	0,5	0,8	1,0	0,4	Z=6,112	<0,001

Πίνακας Γ21

Πριν και μετά τον έλεγχο δεδομένα συχνότητας επιτυχίας στο ποιόν της ανάγνωσης

Ποιόν ανάγνωσης		
	%	
	πριν	μετά
Επιγραφή	86,8	90,79
Βιβλίο	86,8	97,37
Εικόνες	77,6	96,05
Σημεία στίξης	60,5	94,74
Αριθμοί	28,9	82,89

8.7.4.3.6 Υλικά γραφής.

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των νηπίων για τα υλικά γραφής μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα παρουσιάζονται στον πίνακα Γ22.

Τα νήπια που συμμετείχαν στη μελέτη μας επιδεικνύουν πολύ υψηλά ποσοστά επιτυχίας από την αρχική καταγραφή των γνώσεών τους και επομένως περιορισμένα είναι τα περιθώρια βελτίωσής τους (88,2% - 98,7%) (πίνακας Γ23). Στη συντριπτική

τους πλειοψηφία γνωρίζουν τα υλικά γραφής και στις περιπτώσεις των μολυβιών, των χαρτιών και του χάρακα αγγίζουν την απόλυτη επιτυχία.

Πίνακας Γ22

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των νηπίων στα υλικά γραφής πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα

<i>Υλικά γραφής</i>	Πριν			Μετά		
	Μ.Ο.	Δ.Τ.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Δ.Τ.	Τ.Α.
Μολύβια	0,9	1,0	0,1	1,0	1,0	0,0
Ψαλίδια	0,9	1,0	0,2	1,0	1,0	0,0
Χαρτιά	0,9	1,0	0,3	1,0	1,0	0,0
Χάρακας	0,9	1,0	0,3	1,0	1,0	0,0
Σβήστρα	0,9	1,0	0,2	1,0	1,0	0,1

Πίνακας Γ23

Πριν και μετά τον έλεγχο δεδομένα συχνότητας επιτυχίας στα υλικά γραφής

	Υλικά γραφής	
	%	
	πριν	μετά
Μολύβια	98,68	100,00
Ψαλίδια	92,11	98,68
Χαρτιά	88,16	100,00
Χάρακας	90,79	100,00
Σβήστρα	93,42	98,68

8.7.4.3.7 Σημεία στίξης.

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των νηπίων για τα σημεία στίξης πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα παρουσιάζονται στους πίνακες Γ24 και Γ26. Όπως προκύπτει από τον μη παραμετρικό στατιστικό έλεγχο Wilcoxon Signed –Ranks Test σε συσχετισμένα δείγματα είναι εμφανής η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στις υποδοκμασίες των σημείων στίξης εκτός από την αναγνώριση του ερωτηματικού.

Ειδικότερα από τα δεδομένα συχνοτήτων (πίνακες Γ25 και Γ27) προκύπτει ότι μετά τη διδακτική παρέμβαση, το 39,47% των νηπίων μπορεί να εντοπίσει την ορθή γραφή της πρότασης με την τελεία στο τέλος. Επίσης η τελεία ως σημείο στίξης αναγνωρίζεται από το 67,11% ενώ αντιθέτως το ερωτηματικό αναγνωρίζεται μόνο από το 11,82%.

Πίνακας Γ24

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικά αποτελέσματα των απαντήσεων των νηπίων στη σωστή θέση της τελείας πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα

	Πριν			Μετά			Wilcoxon	Monde Carlo
	M.O.	Δ.Τ.	T.A.	M.O.	Δ.Τ.	T.A.	[Z]	p
Σωστή θέση της τελείας	0,0	0,0	0,2	0,4	0,0	0,5	Z=-4,700	0,001

Πίνακας Γ25

Πριν και μετά τον έλεγχο δεδομένα συχνοτήτων επιτυχίας στη σωστή θέση της τελείας

Σωστή θέση της τελείας	
%	
πριν	μετά
3,95	39,47

Πίνακας Γ26

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικά δεδομένα των απαντήσεων των νηπίων σημεία στίξης πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα

	Πριν			Μετά			Wilcoxon	Monde Carlo
	M.O.	Δ.Τ.	T.A.	M.O.	Δ.Τ.	T.A.	[Z]	p
Τελεία	0,0	0,0	0,2	0,7	1,0	0,5	Z=-6,856	<0,001

Πίνακας Γ26

Πριν και μετά τον έλεγχο δεδομένα συχνότητων επιτυχίας στα σημεία στίξης

	%	
	πριν	μετά
Ερωτηματικό	0,00	11,84
Τελεία	5,26	67,11

8.7.4.4 Παραγωγή γραπτού λόγου

Η παραγωγή γραπτού λόγου αφορούσε α) στη γραφή του ονόματος των παιδιών του δείγματος, β) στην καθ' υπαγόρευση γραφή μιας διαφήμισης, γ) στη γραφή μιας πρόσκλησης από τα παιδιά, και δ) στην καθ' υπαγόρευση γραφή της επικεφαλίδας ενός κειμένου.

Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και τα στατιστικά δεδομένα των επιδόσεων των νηπίων για την παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα παρουσιάζονται στον πίνακα Γ27. Όπως προκύπτει από τα δεδομένα των αναλύσεων η διδακτική παρέμβαση είναι αποτελεσματική στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου των νηπίων και εντοπίζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο μετρήσεων σε όλες τις υποδοκοιμασίες παραγωγής γραπτού λόγου.

α) *Όνομα*. Από τα περιγραφικά στατιστικά (πίνακας Γ28) παρατηρούμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών (90,79%) γράφει το όνομά της αλφαβητικά και βαθμολογείται με άριστα.

β) *Διαφήμιση*. Από τα περιγραφικά στατιστικά διαπιστώνουμε ότι όλα τα παιδιά προσπαθούν να παράγουν μια διαφήμιση και τα περισσότερα παιδιά αξιολογούνται με συμβατική βαθμολογία πάνω από το 5 (πίνακας Γ29). Γενικότερα, είναι μια δεξιότητα που εξακολουθεί να έχει υψηλό βαθμό δυσκολίας στα νήπια.

γ) *Πρόσκληση*. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της γραφής μιας πρόσκλησης από τα παιδιά. Η βαθμολόγηση των γραπτών αποτυπώνει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο μετρήσεις, ως προς την αυτόνομη γραφή μιας πρόσκλησης. Από τα περιγραφικά στατιστικά (πίνακας Γ27), παρατηρούμε ότι 77% των νηπίων βαθμολογείται πάνω από 6 μονάδες.

δ) *Επικεφαλίδα*. Τέλος, η γραφή της επικεφαλίδας ενός κειμένου καταγράφει τη σημαντική επίδραση της διδακτικής παρέμβασης.

Αναλυτικότερα, από τα περιγραφικά στατιστικά παρατηρούμε ότι, ενώ κατά την αρχική καταγραφή το 40% περίπου των νηπίων καταγράφει βαθμολογία πάνω από 5, στην τελική καταγραφή αγγίζει το 78% των νηπίων.

Αρχικά θεωρήσαμε ότι η αυτόνομη γραφή της πρόσκλησης θα ήταν η δυσκολότερη παραγωγή γραπτού λόγου από τα νήπια, από τα αποτελέσματά μας όμως προκύπτει ότι η παραγωγή της διαφήμισης ήταν η δοκιμασία με το μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας των νηπίων που συμμετείχαν στη μελέτη μας.

Πίνακας Γ27

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικά αποτελέσματα γραφής των νηπίων πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα

Παραγωγή γραπτού λόγου	Πριν			Μετά			Wilcoxon	Monde Carlo
	M.O.	Δ.Τ.	T.A.	M.O.	Δ.Τ.	T.A.	[Z]	p
Όνομα	8,0	10	3,0	9,8	10	0,7	Z=-4,275	<0,001
Διαφήμιση	2,0	2,0	1,8	6,1	6,5	2,3	Z=-7,173	<0,001
Πρόσκληση	2,1	2,0	1,4	7,2	8,0	2,0	Z=-7,485	<0,001
Επικεφαλίδα	4,4	3,0	3,7	7,4	9,0	2,7	Z=-5,225	<0,001

Πίνακας Γ28

Πριν και μετά τον έλεγχο δεδομένα συχνότητας επιτυχίας στη γραφή των νηπίων

	Όνομα		Διαφήμιση		Πρόσκληση		Επικεφαλίδα	
	πριν	μετά	πριν	μετά	πριν	μετά	πριν	μετά
	%							
1	1,3	0,00	45,1	6,58	44,7	0,00	22,3	1,32
2	7,9	0,00	22,4	3,95	18,4	0,00	25	6,58
3	5,3	0,00	13,2	5,26	18,4	2,63	7,9	9,21
4	2,6	0,00	9,2	5,26	9,2	10,53	2,6	5,26
5	11,8	1,32	9,2	11,84	6,6	11,84	1,3	2,63
6	-	0,00	3,9	17,11	2,6	7,89	1,3	5,26
7	-	0,00	-	18,42	-	13,16	1,3	0,00
8	1,3	3,95	-	17,11	-	19,74	7,9	2,63
9	1,3	3,95	-	11,84	-	23,68	30,3	56,58
10	68,4	90,79	-	2,63	-	10,53	-	10,53

Η έρευνά μας διερευνά τις γλωσσικές δεξιότητες των νηπίων και για το λόγο αυτό θελήσαμε να δούμε την επίδραση της παρέμβασης στο σύνολο των δεξιοτήτων. Έτσι, από τον έλεγχο ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ δύο δειγμάτων διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των δύο δειγμάτων, πριν και μετά την παρέμβαση (Wilcoxon $Z=-7,575$ $p<0,001$), ως προς το σύνολο των γλωσσικών δεξιοτήτων των νηπίων που συμμετείχαν στη μελέτη μας.

Μια ολική εκτίμηση των αποτελεσμάτων επαληθεύει την υπόθεσή μας για την αποτελεσματικότητα μιας διδακτικής παρέμβασης και ισχυροποιεί το ρόλο του νηπιαγωγείου στην κατάκτηση των γλωσσικών δεξιοτήτων των νηπίων. Επίσης αναδεικνύει την απαίτηση για προσχολική εκπαίδευση υψηλού επιπέδου, τονίζει την ανάγκη για ποιοτική εκπαίδευση ίσων ευκαιριών, για την πρόληψη της σχολικής αποτυχίας και διαρροής, για την καλλιέργεια δεξιοτήτων, την εγκαθίδρυση αξιών και

στάσεων από τους μαθητές έτσι ώστε να αντιμετωπίσουν τον κόσμο της γνώσης και να ζήσουν αρμονικά και δημιουργικά σε μια δημοκρατική κοινωνία που σέβεται τους πολίτες της.

9 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η μελέτη αυτή τοποθετείται στο κοινωνικογνωστικό θεωρητικό πλαίσιο, όπου η ανάγνωση και η γραφή δεν αντιμετωπίζονται αποκλειστικά ως ένα σετ γνωστικών/γλωσσικών δεξιοτήτων, αλλά ως μια σύνθετη κοινωνική πρακτική (Barton & Hamilton 2000, Purcell-Gates 1996). Αποδεχόμενοι α) την εκπεφρασμένη θέση του Bruner βάσει της οποίας μπορεί να διδαχθεί οτιδήποτε στα παιδιά σε οποιαδήποτε ηλικία, αρκεί να διδάσκεται με παιδαγωγικά "έντιμο" τρόπο, και β) την πρόταση του Vygotsky κατά την οποία οι ενήλικες πρέπει να διευκολύνουν τα παιδιά στην επικείμενη ζώνη ανάπτυξής τους, η μελέτη κινήθηκε σε δύο πεδία, τα οποία μέχρι πριν από λίγα χρόνια ήταν μεταξύ τους απομονωμένα: την προσέγγιση του γραπτού λόγου και την προσχολική εκπαίδευση. Με αυτή την οπτική, η διδακτική διαδικασία περιγράφεται ως μια συνεχώς διαμορφούμενη δραστηριότητα μέσα από την οποία τα παιδιά και η νηπιαγωγός δεν εκλαμβάνονται πλέον ως οντότητες με προδιαγεγραμμένους ρόλους, αλλά ως έννοιες των οποίων οι ρόλοι οικοδομούνται και εναλλάσσονται στο πλαίσιο επικοινωνιακών διαδικασιών, κατά το οποίο ο γραπτός λόγος τίθεται συνεχώς υπό διαπραγμάτευση (Αϊδίνης & Κωστούλη 2001).

Η ιδιοτυπία των παραπάνω σχέσεων, πλεονέκτημα -κατά την άποψή μας- της μαθησιακής διαδικασίας, μας οδήγησε στη μελέτη του αναδυόμενου γραμματισμού και των παραγόντων που υποστηρίζουν την ανάπτυξή του. Έτσι, η παρούσα εργασία οργανώθηκε γύρω από τρία ερωτήματα: α) ποιες είναι οι γλωσσικές δεξιότητες των νηπίων, β) ποιοι παράγοντες υποστηρίζουν την κατάκτησή τους, και γ) ποια η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής παρεμβατικού προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο. Οι απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα διά των ευρημάτων της συγκεκριμένης έρευνας δόθηκαν με την ανίχνευση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού των νηπίων, τον προσδιορισμό της σχέσης τους με τον οικογενειακό γραμματισμό και τη διαπίστωση της αποτελεσματικότητας των παρεμβατικών προγραμμάτων όσον αφορά στην καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων.

Επιγραμματικά μπορούμε να πούμε ότι για το ερευνητικό κομμάτι αυτής της εργασίας σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε μια πειραματική έρευνα. Συμμετείχαν 76 νήπια και 9 νηπιαγωγοί στο παρεμβατικό πρόγραμμα, με την ομάδα των νηπίων να αξιολογείται πριν και μετά από αυτό. Στο παρεμβατικό πρόγραμμα αξιοποιήθηκε η μεγάλοφωνη αλληλεπιδραστική ανάγνωση, η κατανόηση της ιστορίας και η

συμμετοχική γραφή. Επίσης συμμετείχαν οι γονείς των νηπίων για την καταγραφή του οικογενειακού γραμματισμού.

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν αισθητή βελτίωση στις γλωσσικές δεξιότητες των νηπίων του δείγματός μας. Επίσης, οι στατιστικές αναλύσεις στα δεδομένα επιβεβαίωσαν τη σημαντική επίδραση της διδακτικής παρέμβασης.

9.1 Ανίχνευση γλωσσικών δεξιοτήτων

Σε πρώτο επίπεδο επιχειρήθηκε η καταγραφή των γλωσσικών δεξιοτήτων, ώστε να γίνει μια πρώτη περιγραφή και αποτίμηση των γλωσσικών δεξιοτήτων των νηπίων. Αρκετά συμπεράσματα προκύπτουν από τα αποτελέσματα τα οποία περιγράφονται στη συζήτηση που ακολουθεί.

Συμπέρασμα 1. Αναφέρεται στις επιδόσεις των παιδιών στον προφορικό λόγο (λεξιλόγιο). Οι αναλύσεις αποδεικνύουν ότι τα νήπια που συμμετείχαν στην έρευνά μας έχουν χαμηλές επιδόσεις στο λεξιλόγιο, είτε όσον αφορά στο λεξιλόγιο, είτε στη συμπλήρωση προτάσεων. Σε παραπλήσια αποτελέσματα καταλήγουν και οι Dickinson, Cote & Smith (1993), οι οποίοι επιπλέον υποστηρίζουν ότι το επίπεδο του λεξιλογίου σχετίζεται με το επίπεδο των δεξιοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού.

Όσον αφορά τον προφορικό λόγο φαίνεται να είναι αρκετά παραμελημένος και καθιστά επιβεβλημένη την εφαρμογή τρόπων και πρακτικών ενίσχυσης των δεξιοτήτων του κατά την προσχολική εκπαίδευση (Dickinson & Smith 1994). Δεδομένου ότι η προσχολική τάξη είναι ο χώρος που τα παιδιά και οι νηπιαγωγοί έχουν πολλές ευκαιρίες για συζητήσεις και το αναλυτικό πρόγραμμα δεν είναι καταπιεστικό ως προς τους στόχους του, το νηπιαγωγείο πρέπει να διευκολύνει και να στοχεύει στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου. Τα παιδιά βελτιώνουν το λεξιλόγιό τους όταν ακούν μια ιστορία και ο νηπιαγωγός δίνει εξηγήσεις στο πλαίσιο της ιστορίας αυτής (Eller, Pappas & Brown 1988, Elley 1989, Leung & Pikulski 1990, Robbins & Ehri 1994).

Συμπέρασμα 2. Από την αρχική καταγραφή των γλωσσικών δεξιοτήτων των νηπίων ανιχνεύονται γνώσεις φωνολογικών δεξιοτήτων σε επίπεδο συλλαβικής κατάτμησης και ομοιοκαταληξίας. Ειδικότερα στη συλλαβική κατάτμηση, τα παιδιά δυσκολεύονται στις τετρασύλλαβες λέξεις. Τα δεδομένα της μελέτης μας συμφωνούν με τα αποτελέσματα ελληνικής έρευνας, όπου αναφέρεται ότι τα νήπια έχουν υψηλές επιδόσεις στις δισύλλαβες και τρισύλλαβες λέξεις, δυσκολίες όμως στις τετρασύλλαβες (Μανωλίτσης 2000: 157). Αντιθέτως, οι επιδόσεις των παιδιών στις

δεξιότητες σε επίπεδο απάλειψης συλλαβής και φωνήματος κινήθηκαν σε πολύ χαμηλά ποσοστά. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στη φωνημική κατάτμηση τα νήπια του δείγματός μας, εκτός από μεμονωμένες περιπτώσεις, παρουσιάζουν μηδενικά ποσοστά επιτυχών απαντήσεων.

Είναι γνωστό πως τα νήπια αρχικά ακούν ότι οι λέξεις έχουν διαιρετές συλλαβές, στη συνέχεια αναγνωρίζουν την αρχική και την τελική συλλαβή μιας λέξης και τέλος διακρίνουν τα φωνήματα (Castle 1999, Chard & Dickson 1999, Nicholson 1999). Επομένως, τα νήπια πρώτα κατακτούν τη συλλαβική ευαισθητοποίηση και διακρίνουν τις μονάδες της γλώσσας, στη συνέχεια την ευαισθησία στην κατάληξη και τέλος τη φωνημική ευαισθητοποίηση ανάμεσα στις μονάδες (Whitehurst & Lonigan 1998). Η προαναφερθείσα πορεία κατάκτησης των φωνολογικών δεξιοτήτων τεκμηριώνεται από παραπλήσια ευρήματα των Carroll, Snowling, Hulme και Stevenson (2003).

Συμπέρασμα 3. Κατανόηση κειμένου. Η αρχική καταγραφή της κατανόησης του κειμένου – η κυριολεκτική κατανόηση- (δηλαδή κεντρική ιδέα, σειρά γεγονότων) αναδεικνύει το ζήτημα της έλλειψης εστιασμένης προσοχής των παιδιών στο κείμενο, με αποτέλεσμα οι δεξιότητες της κατανόησης μιας ιστορίας να μη μπορούν να αξιολογηθούν θετικά. Όπως αναφέρθηκε στην ενότητα της κατανόησης (κεφ. 2.4.2.) η ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης μέχρι πρόσφατα αφορούσε σε παιδιά μεγαλύτερα των 7 ετών και τελευταία άρχισε να απασχολεί τους ερευνητές.

Οι μελέτες σχετικά με τις δεξιότητες και τις στρατηγικές κατανόησης οδηγούν σε βάσιμες υποθέσεις για τη σημασία τους στην προσχολική ηλικία, που μέχρι πρόσφατα θεωρούνταν ζήτημα άνευ αξίας. Επομένως, η κατανόηση της ιστορίας δεν εξαντλείται στην τυπική "εξέταση" του κειμένου αλλά αφορά στην κατανόηση του περιεχομένου της ιστορίας και στην ανασυγκρότηση όσων περιλαμβάνονται στο κείμενο. Για το λόγο αυτό, η ανάγνωση της ιστορίας που στοχεύει στην κατανόηση της ιστορίας με ερωτήσεις- κλειδιά θα πρέπει να γίνει με το σωστό χρωματισμό, να συνοδεύεται με την επίδειξη των εικόνων της ιστορίας και να δίνεται έμφαση σε κάποια σημεία.

Από τα ευρήματα της μελέτης μας προκύπτει ότι πολλά παιδιά στο νηπιαγωγείο έχουν τη βασική γνώση των αφηγηματικών κειμένων (π.χ. αρχή, μέση, τέλος). Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγουν και οι έρευνες των Calfee & Patrick (1995), και Dymock & Nicholson (1999). Υπολείπονται όμως σε πιο ραφινάρισμένες

δομές όπως σκηνικό, πλοκή, θέμα, που αποτελούν την πιο επεξεργασμένη μορφή που πρέπει να διδαχθεί.

Συμπέρασμα 4. Αφορά στην κατανόηση της έννοιας της λέξης. Ως προς τη μεταγλωσσική έννοια της λέξης τα παιδιά φαίνεται ότι αντιλαμβάνονται τα περιθώριά της, όταν αυτή βρίσκεται σε κανονικά συντακτικά και σημασιολογικά πλαίσια. Δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα όρια των λέξεων, ιδίως όταν συνοδεύονται από συνδέσμους ή άρθρα. Ιδιαίτερα στις περιπτώσεις των άρθρων –ουσιαστικών (π.χ. ο πατέρας) θεωρούμε ότι εκλαμβάνεται ως μια λέξη, αφού είναι μια τονική ενότητα. Επίσης αντιλαμβάνονται με μεγαλύτερη ευκολία λέξεις, που είναι ουσιαστικά και επίθετα (απάντηση - σοφό). Αυτά τα ευρήματα συμφωνούν με τη βιβλιογραφία (Ehri 1975, Downing 1969). Αναφορικά με τη στρατηγική που αναπτύσσουν παρατηρήθηκε ότι κάποια παιδιά επαναλάμβαναν ολόκληρη την πρόταση στον εαυτό τους πριν να δώσουν τη λέξη-απάντηση. Κάτι ανάλογο αναφέρεται και στις παρατηρήσεις των Karmilloff-Smith A. et al. (1996). Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι τα γλωσσικά στοιχεία πιθανώς είναι υποσυνειδήτως γνωστά ως συνέπεια της γλωσσικής ικανότητας και ότι η έκθεση του παιδιού στο γραπτό λόγο το καθιστά ικανό να τον αναλύει στα στοιχεία του. Η μεταγλωσσική ικανότητα για την αναγνώριση της έννοιας της λέξης φαίνεται να υπάρχει διαισθητικά. Συμπερασματικά θα μπορούσε να ειπωθεί ότι αρχικά τα παιδιά χωρίζουν την πρόταση σύμφωνα με τα σημασιολογικά και όχι τα λεξικά χαρακτηριστικά. Για το λόγο αυτό, το άρθρο που συνοδεύει ένα ουσιαστικό εκλαμβάνεται -και ορθώς- ως μια ενότητα από τα παιδιά. Όσο για τη διαφορετική ερμηνεία στα αποτελέσματα των ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας σε σχέση με τη δική μας, όσον αφορά στη γενική θεώρηση της λέξης (π.χ. εμείς θεωρούμε το: να γίνει ως μία λέξη ενώ σε άλλες έρευνες θεωρούνται δύο λέξεις) νομίζουμε ότι είναι θέμα γλωσσολογικής οπτικής. Για μας τα άρθρα, οι προθέσεις και τα μόρια αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της λέξης, όπως προκύπτει και από το γεγονός ότι αποτελούν μία τονική ενότητα.

Η έννοια του κενού φαίνεται ότι αποτελεί μια δύσκολη κατάκτηση του παιδιού. Στην καταγραφή των γνώσεων των παιδιών καταγράφονται ποσοστά επιτυχών απαντήσεων της τάξης του 36%. Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει η έρευνα των Γώτη & Ντίνα (2006). Ο ασφαλής τρόπος κατάκτησης αυτών των γνώσεων από τα νήπια είναι το να παρατηρούν τη νηπιαγωγό και να τις αναπαράγουν στα δικά τους γραπτά. Όσον αφορά στην έννοια του κενού, το ποσοστό των απαντήσεων και η έλλειψη γνώσης που επισημάνθηκε, ίσως να οφείλεται στο γεγονός

ότι δεν δινόταν στην τάξη η απαραίτητη έμφαση. Η διδασκαλία με αντικείμενο τις συμβάσεις του λόγου αναφέρει ότι η λέξη, π.χ. το όνομα του παιδιού, αποτελείται από ένα συγκεκριμένο αριθμό γραμμάτων όπως και το επώνυμό του. Τα ονόματα στον προφορικό λόγο εκφωνούνται χωρίς παρατεταμένη σιωπή ενώ στο γραπτό διακρίνονται με ένα ορατό διάστημα.

Αναφορικά με την έννοια της λέξης ως μονάδας του γραπτού λόγου παιδιά μικρότερα των 7 ετών υπολείπονται της αντίληψης της λέξης ως λεξιλογικής μονάδας και θεωρούν τη φράση και όχι τη λέξη ως τη μικρότερη μονάδα του λόγου (Ehri 1975). Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι καταγραφές των παιδιών όσον αφορά στον εντοπισμό της λέξης μέσα σε γραπτό κείμενο. Το γεγονός ότι ομάδες γραμμάτων θεωρήθηκαν λέξεις ενώ μεγάλες λέξεις χωρίστηκαν στα δύο, δηλώνει ότι τα παιδιά δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν σωστά τις λέξεις. Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγουν και άλλες έρευνες που αναφέρουν ότι ακόμη και παιδιά 1^{ης} τάξης δημοτικού, που έχουν για κάποιο διάστημα διδαχθεί συστηματικά την ανάγνωση, αντιλαμβάνονται με παρόμοιο τρόπο τη λέξη (Meltzer & Herse 1969). Υπήρξαν απαντήσεις όπου ολόκληρος στίχος θεωρήθηκε λέξη. Πολλά παιδιά αναγνώριζαν μόνο το αρχικό γράμμα της λέξης και κύκλωναν τυχαία κάποια λέξη που άρχιζε με το ίδιο γράμμα. Πρέπει να επισημανθούν και περιπτώσεις όπου τα παιδιά βλέποντας κάποιο τυχαίο γράμμα της λέξης-στόχου, το εντόπιζαν σε οποιαδήποτε λέξη και σε οποιαδήποτε θέση μέσα στο κείμενο. Ελάχιστες ήταν οι περιπτώσεις που χρησιμοποίησαν την τακτική της εξαντλητικής παρατήρησης των γραμμάτων για την ταυτοποίηση της λέξης.

Ψευδολέξεις. Οι επιδόσεις των νηπίων από την αρχική καταγραφή είναι υψηλές και δεν φαίνεται να δυσκολεύονται στις παραλλαγμένες λέξεις. Αυτή η διάσταση της λέξης με μια ακουστικής διάκρισης διαδικασία αποδεικνύει ότι τα παιδιά δεν απαντούν θετικά σε ερεθίσματα με μη εννοιολογικό περιεχόμενο. Τα ευρήματα της μελέτης μας δεν συμφωνούν με τη βιβλιογραφία, όπου αναφέρεται ότι παιδιά προσχολικής ηλικίας απαντούν θετικά και σε ερεθίσματα μη λέξεις, όπως φωνήματα, προτάσεις κ.λπ (Downing 1969).

Σύνθετες λέξεις. Τα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην "κατασκευή" σύνθετων λέξεων επειδή η σχέση δομής και σημασίας της λέξης δεν είναι απλή (Clark et al. 1986). Ιδιαίτερη δυσκολία αντιμετωπίζουν τα νήπια, όταν υπάρχουν αλλαγές στη νέα λέξη που δημιουργείται, επειδή διακατέχονται από την αρχή της απλότητας (Clark et al. 1986).

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της μελέτης αυτής που αναφέρονται στις γνώσεις των παιδιών όσον αφορά την έννοια της λέξης δείχνουν ότι πολλά παιδιά ξεκινούν τη διδασκαλία της ανάγνωσης με ελλείψεις στην έννοια της λέξης. Με το συμπέρασμα αυτό συμφωνούν και άλλοι ερευνητές (Clay 1979, Downing 1970). Ωστόσο, είναι γνώση σημαντική που πρέπει να επιχειρείται στο νηπιαγωγείο, γιατί ενδεχομένως η ασαφής και αβέβαιη γνώση συμμαχεί με τις αναγνωστικές δυσκολίες.

Συμπέρασμα 5. Μόνο το $\frac{1}{4}$ των νηπίων του δείγματος που συμμετείχαν στην έρευνα κατάφεραν να αναγνωρίσουν μεγαλύτερο ποσοστό του 50% των γραμμάτων του αλφαβήτου. Αξιοσημείωτο είναι ότι στην ανίχνευση των γνώσεων επτά (7) παιδιά δεν αναγνώριζαν κανένα γράμμα. Θεωρείται πιθανό ότι κάποια παιδιά έρχονται στο νηπιαγωγείο χωρίς να γνωρίζουν κανένα γράμμα του αλφάβητου, όπως επίσης είναι πιθανό να γνωρίζουν και έναν ικανοποιητικό αριθμό γραμμάτων (10 γράμματα). Τα ευρήματά μας συμφωνούν με τα ευρήματα της έρευνας των McGee & Richgels (2000), οι οποίοι αναφέρουν ότι τα παιδιά συνήθως της δεύτερης περίπτωσης χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να μάθουν τα υπόλοιπα γράμματα.

Συμπέρασμα 6. Αφορά στις συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής. Η επίγνωση του γραπτού λόγου αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην κατάκτηση των δεξιοτήτων γραμματισμού (Justice & Ezell 2004, Clay 1985, 1989).

Ειδικότερα στις *συμβάσεις του γραπτού λόγου* (συγγραφέας, φορά ανάγνωσης κ.λπ.) φαίνεται ότι τα νήπια έχουν δυσκολίες στην κατανόηση και τη χρήση τους. Εκτός από τη φορά της ανάγνωσης και τη γνώση της σελίδας, που τα μισά περίπου νήπια του δείγματός μας γνωρίζουν, πολύ χαμηλά είναι τα ποσοστά επιτυχίας στις υπόλοιπες συμβάσεις του γραπτού λόγου. Παραπλήσια είναι τα αποτελέσματα της έρευνας του Fijalkow (1992) που δείχνει ότι μόλις το 29% παιδιών προσχολικής ηλικίας κατέχουν στοιχεία επίγνωσης του γραπτού λόγου. Οι Παντελιάδου & Χεπάκη (1995), παρότι η έρευνά τους αφορούσε στις πρώτες δύο τάξεις του δημοτικού, καταλήγουν στα ίδια συμπεράσματα. Έτσι προκύπτει η ανάγκη για συστηματική διδασκαλία, με τη νηπιαγωγό να χρησιμοποιεί τη σωστή ορολογία και να αποφεύγει την αντικατάσταση όρων με απλούστερους -κατά τη γνώμη της- που μόνο σύγχυση μπορούν να φέρουν (π.χ. μεγάλο - μικρό αντί κεφαλαίο - πεζό ή επικεφαλίδα αντί τίτλος).

Αναγνώριση τίτλων βιβλίων

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της μελέτης μας η αναγνώριση των τροποποιημένων τίτλων των βιβλίων αποδεικνύεται μια δύσκολη διαδικασία. Πιθανώς τα νήπια δεν έχουν τη δυνατότητα εστίασης σε λεκτικά μικρές αλλά εννοιολογικά μεγάλες διαφοροποιήσεις.

Λογότυποι

Οι λογότυποι αποτελούν δείγματα γραπτού λόγου που βρίσκονται στο περιβάλλον του παιδιού. Το νήπιο κατανοεί το γραπτό κείμενο κυρίως από τα περικειμενικά μη λεκτικά στοιχεία (Hall 1987: 22). Η χρήση των λογότυπων στην προσχολική τάξη σημαίνει ότι τα παιδιά κάνουν υποθέσεις για το κείμενο, τις διατυπώνουν και τις ελέγχουν. Με αυτή τη διαδικασία τα νήπια αρχίζουν να κατανοούν το νόημα των λέξεων (Hall 1987: 24).

Από τα ευρήματα της μελέτης μας διαπιστώνεται ότι τα νήπια στην προσπάθειά τους κυρίως να διαβάσουν το λογότυπο, αρχικά αναφέρονται στη λειτουργική του χρήση. Έτσι, για παράδειγμα, στο λογότυπο *ΦΑΡΜΑΚΕΙΟ* τα παιδιά αρχικά απάντησαν "νοσοκομείο" ή "ιατρείο" και στη συνέχεια *Φαρμακείο*. Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγουν οι έρευνες των Harste, Woodward & Burke (1984: 118), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη της ικανότητας ανάγνωσης των λογότυπων εξαρτάται από τη συχνότητα των εμπειριών και προϋποθέτει την υποστήριξη του ενήλικα. Η υποστήριξη του ενήλικα συνάδει με την έννοια της «σκαλωσιάς», που διατρέχει την ιδεολογική βάση όλης της παρούσης μελέτης και την αναδεικνύει πρωταρχικής και καθοριστικής σημασίας. Με τη βοήθεια του ενήλικα, τα παιδιά αποσπών την προσοχή τους από τα περικειμενικά στοιχεία, εστιάζουν στο γραπτό κείμενο και αντιλαμβάνονται/κατανοούν το νόημα των γραπτών λέξεων στο κείμενο.

Έντυπα

Εκτός από τους λογότυπους, υπάρχουν ποικίλα δείγματα γραπτού λόγου στο περιβάλλον του παιδιού. Από την ανίχνευση των γνώσεων των νηπίων του δείγματός μας σχετικά με τα έντυπα/αντικείμενα του γραμματισμού παρατηρούμε ότι περιορισμένες γνώσεις των νηπίων αναδεικνύονται είτε αφορούν στην αναγνώριση των εντύπων είτε στη λειτουργική τους χρήση. Επειδή, όπως αναφέρθηκε (κεφ. 2.5.5), τα αντικείμενα γραμματισμού έχουν ισχυρή επίδραση στην ανάπτυξη του γραμματισμού και ο "*γραμματισμός είναι αδιαχώριστος από τη ζωή*", ο εμπλουτισμός με έντυπο υλικό στο νηπιαγωγείο συμβάλλει στην ανάπτυξη συμπεριφορών ανάγνωσης και γραφής.

Ποιόν ανάγνωσης

Αναφορικά με το τι μπορεί να διαβαστεί από την ανίχνευση των γνώσεων των νηπίων, παρατηρούμε ότι τα νήπια του δείγματός μας κατανοούν ότι υπάρχουν ποικίλα συστήματα συμβολισμού. Η αξιοποίηση της διάκρισης των συστημάτων εξυπηρετεί καθημερινές ανάγκες και αποτελεί ακόμη μία προϋπόθεση κατάκτησης του γραμματισμού, αφού συντελεί στην κατανόηση της λειτουργίας του έντυπου λόγου.

Σημεία στίξης

Όπως ήταν αναμενόμενο, τα σημεία στίξης συγκαταλέγονται στα δυσκολότερα γνωρίσματα της γραπτής γλώσσας. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν πρέπει να αξιοποιούνται ευκαιρίες και συμβάντα γραμματισμού ώστε τα νήπια να αρχίσουν να αντιλαμβάνονται την ύπαρξη και τη λειτουργία τους

Συμπέρασμα 7 Παραγωγή γραπτού λόγου

Όπως προαναφέρθηκε στο κεφάλαιο της γραφής (κεφ. 2.6.1 & 2.6.2), η γραφή στο νηπιαγωγείο μόλις τα τελευταία χρόνια άρχισε να αποτελεί αντικείμενο επισταμένης μελέτης. Με δεδομένο ότι αυτή η μελέτη υιοθετεί τη θέση ότι η γραφή αποτελεί: α) μια μορφή επικοινωνίας, και β) μια κοινωνικοπολιτισμική πρακτική που ξεκινά από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού όπου παρατηρεί, διαπραγματεύεται, κατανοεί και ενσωματώνει στα γραπτά του τη γλώσσα των βιβλίων, επιχειρήσαμε να ανιχνεύσουμε τις πρώτες γνώσεις του για τη γραφή. Έτσι, αφού λάβαμε υπόψη ότι η σημασία του γραπτού λόγου εστιάζεται στη δομική πλευρά του γραπτού και όχι μόνο στην απεικονιστική, αξιολογήσαμε την παραγωγή γραπτού λόγου των νηπίων.

Ειδικότερα, ως προς τη γραφή του ονόματος των νηπίων του δείγματός μας τα περισσότερα παιδιά γράφουν συμβατικά σωστά το όνομά τους. Τα δεδομένα της έρευνας συμφωνούν και με δεδομένα πρόσφατης έρευνας των Cabell, Justice, Zucker & McGinty (2009), όπου το 62% των παιδιών έγραφαν ολόκληρο το όνομά τους. Επειδή όμως η γραφή απαιτεί την ενεργό συμμετοχή των νηπίων αλλά και την εμπλοκή των ενηλίκων, από τα αποτελέσματα παρατηρείται ότι δεν υπάρχει στις επιδιώξεις της γραφής η γραφή άλλων κειμενικών ειδών (διαφήμιση-πρόσκληση-επικεφαλίδα). Η κατάκτηση της γραφής –της δυσκολότερης δεξιότητας που ο άνθρωπος καλείται να κατακτήσει- είναι ο δρόμος που συμπορεύονται νήπιο και ενήλικας με τον δεύτερο αφενός να προσφέρει ευκαιρίες στο νήπιο για να πειραματίζεται, αφετέρου να του ενισχύει τις προσπάθειές του.

Συνοψίζοντας, ο πρώτος στόχος της παρούσας μελέτης μας ήταν η διερεύνηση των γλωσσικών δεξιοτήτων των νηπίων. Ταυτόχρονα όμως αναδύθηκε το ζήτημα των προϋποθέσεων ανάπτυξής τους, δηλαδή η οικογένεια και το νηπιαγωγείο που διεξοδικά αναπτύχθηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας. Επομένως, στην ενότητα που ακολουθεί θα επιχειρηθεί η συσχέτιση των γλωσσικών δεξιοτήτων των νηπίων που συμμετείχαν στην έρευνα με τις πρακτικές γραμματισμού που αναπτύσσονται στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

9.2 Σχέση γλωσσικών δεξιοτήτων και οικογενειακού γραμματισμού

Η διερεύνηση της σχέσης του οικογενειακού γραμματισμού με τις γλωσσικές δεξιότητες των νηπίων που συμμετείχαν στη μελέτη μας δεν αναδεικνύουν δυνατούς συσχετισμούς. Αυτό άραγε σημαίνει ότι αναιρείται η πρωτοκαθεδρία της οικογένειας στην προώθηση του γραμματισμού των νηπίων; Η απάντησή μας παραπέμπει σε δύο υποθέσεις: είτε τα δεδομένα κάποιων ερευνών κινούνται σε θεωρητικό επίπεδο και δεν έχουν συσχετισθεί με τις επιδόσεις των νηπίων είτε η οικογένεια δεν αποτελεί επιστημονικά θεμελιωμένο λόγο συσχέτισης. Βέβαια, δεν μπορούμε να αμφισβητήσουμε την πρώτη υπόθεση και ούτε να ισχυριστούμε ότι δεν σχετίζεται ο οικογενειακός γραμματισμός με τις δεξιότητες των νηπίων. Αντιθέτως, η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε τη σημασία της οικογένειας στην ανάπτυξη του γραμματισμού των νηπίων με τη διαφορά ότι εστιάζεται σε μεθοδευμένα προγράμματα συνεργασίας οικογένειας- νηπιαγωγείου. Αυτό συνεπάγεται ότι η απουσία συσχέτισης των πρακτικών οικογενειακού γραμματισμού με τις επιδόσεις των νηπίων του δείγματός μας πιθανώς να οφείλεται στην έλλειψη συνεργασίας οικογένειας- νηπιαγωγείου.

Παρά το γεγονός ότι τα ευρήματα που αφορούν στη συσχέτιση των γλωσσικών δεξιοτήτων των νηπίων με τον οικογενειακό γραμματισμό είναι μη αναμενόμενα, ωστόσο δεν προκαλούν έκπληξη αφού είναι γνωστό ότι α) το οικογενειακό υπόβαθρο είναι σύνθετο και αποτελείται από οικονομικούς, πολιτισμικούς, κοινωνικούς και προσωπικούς παράγοντες, και β) υπάρχει ποικιλία πρακτικών γραμματισμού στην οικογένεια. Επιπροσθέτως, αυτοί οι δύο παράγοντες δεν είναι ανεξάρτητοι και καθορίζουν αποφασιστικά την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των νηπίων.

Ωστόσο, μια παράμετρος του οικογενειακού γραμματισμού που πρέπει να προβληθεί είναι τα *δημογραφικά χαρακτηριστικά* των γονέων και η σχέση τους με τις γλωσσικές δεξιότητες των νηπίων. Αξιοσημείωτο είναι ότι τα δημογραφικά

χαρακτηριστικά (κοινωνικοοικονομικό επίπεδο) φαίνεται να παίζουν πολύ μικρό ρόλο στις γλωσσικές δεξιότητες των νηπίων. Η αντίληψη αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι ακόμη και σε παιδιά του ίδιου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις γλωσσικές δεξιότητες (Teale 1992). Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης βρίσκονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα ερευνών των Teale (1992:193), Wood (2002) και Θεοδωρακάκου (2001), καθώς συμπεραίνουν ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο δεν έχει σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραμματισμού. Πιθανώς να επιβεβαιώνεται πως η κοινωνική τάξη δεν παίζει τον πιο σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών. Κατά συνέπεια, δεν είναι το εισόδημα ή η μόρφωση που κάνουν τη διαφορά, αλλά το πώς οι γονείς ανατρέφουν τα παιδιά τους με στοχευμένες πρακτικές γραμματισμού.

Ένα δεύτερο ενδιαφέρον και ταυτόχρονα αντιφατικό στοιχείο που αναδύεται από τις απαντήσεις των γονέων και αφορά στη μεταβλητή *άμεση διδασκαλία* γλωσσικών δεξιοτήτων είναι: από τη μια η ανάγνωση ιστοριών είναι μια συνήθης πρακτική των γονέων, από την άλλη όμως δεν αξιοποιείται στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων γραμματισμού των παιδιών τους. Πιθανώς η αδυναμία αξιοποίησης αυτής της πρακτικής να οφείλεται στην ελλιπή ενημέρωση των γονέων όσον αφορά τον τρόπο εφαρμογής και την αξία των δραστηριοτήτων γραμματισμού που διαδραματίζονται στο σπίτι.

Επίσης από τις απαντήσεις των γονέων συνάγεται ότι ενδιαφέρονται κυρίως να κατακτήσουν τα παιδιά τους την αλφαβητική γνώση και τη γραφή. Κατά συνέπεια, το να γράφουν τα παιδιά το όνομά τους και κάποια γράμματα αποτελεί το βασικό σημείο εστίασης στις πρακτικές γραμματισμού της οικογένειας. Οι γονείς αναφέρονται ελάχιστα σε άλλου είδους δραστηριότητες όπως τη γραφή μιας λίστας ονομάτων των ηρώων μιας ιστορίας, μιας πρόσκλησης κ.λπ. Η ίδια ακριβώς αντίληψη εκφράζεται από τη Lynch (2008), η οποία αναφέρει ότι οι δραστηριότητες γραμματισμού στην οικογένεια περιορίζονται σε πρακτικές όπως στη γραφή των γραμμάτων και του ονόματος του παιδιού.

Κατά συνέπεια, αφού στα ευρήματά μας δεν αποτυπώνεται σε σημαντικό βαθμό η συσχέτιση του οικογενειακού γραμματισμού με τις γλωσσικές δεξιότητες, δεν επιβεβαιώνεται η αρχική μας υπόθεση ότι οι γλωσσικές δεξιότητες των νηπίων σχετίζονται με τον οικογενειακό γραμματισμό.

Με βάση τις πιο πάνω περιγραφές μπορεί να ειπωθεί ότι η κατάκτηση του γραμματισμού δεν εξηγείται με μεταβλητές όπως το επίπεδο ή το μέγεθος της οικογένειας -παραδοσιακά οι μεταβλητές αυτές μελετώνται από την κοινωνική επιστήμη- αλλά από το γεγονός ότι ο γραμματισμός είναι κοινωνική διαδικασία και πολιτισμική πρακτική (Teale 1992:193). Συνεπώς οι αξιόπιστες αλληλεπιδράσεις γονέα-παιδιού αποδίδουν οφέλη στο γραμματισμό παιδιών προσχολικής ηλικίας (Dodici et al. 2003). Τέτοιας μορφής αλληλεπιδράσεις χαρακτηρίζονται από ευαισθησία, διάθεση απάντησης, καθοδήγηση και προσοχή και σχετίζονται με συχνότερες δραστηριότητες συμμετοχικής ανάγνωσης (π.χ. σχόλια) (Bus et al. 1997). Έτσι, οι γονείς δεν διαβάζουν απλώς τα παιδιά τους, αλλά επιλέγουν τα κατάλληλα βιβλία, δεν αγνοούν τις ερωτήσεις και τα σχόλια των παιδιών τους, αντιθέτως τα προκαλούν και εμπλέκονται σε πρακτικές που βελτιώνουν την αναγνωστική εμπειρία (Green & Halsall 1991, Halsall & Green 1995, Bergin, Lancy & Draper 1994). Ακόμη, οι γονείς μπορούν απλές καθημερινές αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά να τις μετατρέψουν σε ευκαιρίες ανάπτυξης του γραμματισμού τους. Για παράδειγμα, ο πατέρας κινητοποιεί την προσοχή του παιδιού στον περιβάλλοντα γραπτό λόγο και εκμεταλλεύεται τις αυθόρμητες αλληλεπιδράσεις για να προκαλέσει μια μαθησιακή ευκαιρία. Η φύση των αυθόρμητων ευκαιριών για αλληλεπιδράσεις γραμματισμού σημαίνει ότι συμβαίνουν κατά τη διάρκεια καθημερινών δραστηριοτήτων (όπως γεύματα, αγορά, ταξίδια κ.λπ.) και ότι μπορούν να συμβούν/οργανωθούν και από τους πιο πολυάσχολους γονείς.

Από τα παραπάνω προκύπτει ως ανάγκη η καθοδήγηση του νηπιαγωγού προς τους γονείς, η ενημέρωση και η υποστήριξή τους με στόχο την ενίσχυση του γραμματισμού των παιδιών στην οικογένεια. Σαφώς δεν προκύπτει ότι οι γονείς αναλαμβάνουν αρμοδιότητες και ρόλο νηπιαγωγού στο σπίτι. Στόχος είναι η εκμετάλλευση των συμβάντων γραμματισμού στην οικογένεια και η κατανόηση του σημαντικού ρόλου της οικογένειας στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών. Ωστόσο, η σχέση οικογένειας και νηπιαγωγείου είναι σύνθετη και πρέπει να διέπεται από τις σημαντικές αρχές της συνεργασίας και της διαπραγμάτευσης. Οι νηπιαγωγοί, αφού ανιχνεύσουν και αξιολογήσουν αυτό που ήδη γνωρίζουν τα παιδιά, προχωρούν στο να τα "διδάξουν" αυτό που δεν ξέρουν και να το εμπεδώσουν σε συνεργασία με την οικογένεια. Η διαδικασία αυτή δεν είναι ούτε απλή ούτε αυτονόητη, αλλά μια ευαίσθητη διαδικασία που πιθανώς να μην έχει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (πβ. Nutbrown, Hannon & Morgan 2005: 27).

Επίσης, πολλές φορές παρατηρείται οι νηπιαγωγοί να παροτρύνουν τους γονείς να διαβάζουν με τα παιδιά τους αλλά χωρίς να δίνουν οδηγίες για τη φύση των αναγνωστικών αλληλεπιδράσεων. Όπως προαναφέρθηκε, η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων είναι σημαντική στην ενίσχυση αυτών των αναγνωστικών συμπεριφορών.

Στο εξωτερικό έχουν αναπτυχθεί προγράμματα συνεργασίας οικογένειας-νηπιαγωγείου και προωθείται ο γραμματισμός στο σπίτι με γονεϊκή εμπλοκή. Ειδικότερα στον αγγλοσαξωνικό χώρο, οι γονείς συμμετέχουν σε προγράμματα παρέμβασης, τα οποία σχεδιάζονται από το νηπιαγωγείο και στοχεύουν στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών τους. Από αυτά, τα περισσότερα προγράμματα υλοποιούνται με την τακτική ανάγνωση βιβλίων που τα προμηθεύονται από τη βιβλιοθήκη του σχολείου ή την αποστολή βιβλίων με το ταχυδρομείο σε παιδιά που πρόκειται να ξεκινήσουν το νηπιαγωγείο (McCormic & Mason 1986). Σε άλλα προγράμματα συνεργασίας οι νηπιαγωγοί δείχνουν τον τρόπο ανάγνωσης των βιβλίων (ερωτήσεις, σχόλια, προβλέψεις κ.λπ) (Cairney & Ruge 1999).

Από τα προαναφερθέντα ασφαλώς δεν πρέπει να μείνει η εντύπωση ότι το οικογενειακό περιβάλλον δεν επιδρά στις γλωσσικές δεξιότητες των νηπίων. Η οικογένεια ως παράγοντας ανάπτυξης του γραμματισμού των νηπίων ούτε πρέπει να υποτιμηθεί, ούτε να υπερτονιστεί. Αντιθέτως, η περιγραφή που προηγήθηκε αποτυπώνει τη συμβολή της οικογένειας στην καλλιέργεια του γραμματισμού των νηπίων με στοχευμένες ενέργειες, ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύει τη σημασία του νηπιαγωγείου. Η οικογένεια πρωτογενώς δημιουργεί τις συνθήκες ανάπτυξης γραμματισμού και σε συνεργασία με το νηπιαγωγείο τις ενισχύει και τις εμπλουτίζει. Μόνο έτσι μπορούμε να πούμε ότι τα νήπια κατακτούν το γραμματισμό σε φυσικά πλαίσια.

Ένα γενικό συμπέρασμα που εξάγεται από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης είναι ότι η διάθεση και η προσπάθεια από μέρους των γονέων όσον αφορά την ανάπτυξη του περιβάλλοντος γραμματισμού ενδεχομένως δεν αρκεί και δεν μπορεί να βοηθήσει τα νήπια στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων. Η ενεργός συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών είναι ίσως ο πιο σημαντικός παράγοντας για τη μετέπειτα επιτυχία του παιδιού στο σχολείο και τη ζωή (Wisniewski 2007).

9.3 Παρεμβατική εφαρμογή

Εκτός από την ανίχνευση των γλωσσικών δεξιοτήτων των νηπίων και τη συσχέτισή τους με τον οικογενειακό γραμματισμό, τα αποτελέσματα και τα ευρήματα της έρευνάς μας αφορούν στον έλεγχο της υπόθεσης για την επιβεβαίωση ή μη της αποτελεσματικότητας του παρεμβατικού προγράμματος διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων.

Οι διαπιστώσεις που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξαν το νηπιαγωγείο ως σημαντικό παράγοντα ανάπτυξης γραμματισμού των παιδιών και μας οδήγησαν στη σύνταξη παρεμβατικού προγράμματος γλωσσικής "διδασκαλίας". Μετά την παρεμβατική εφαρμογή του προγράμματος εξάγονται τα παρακάτω συμπεράσματα:

Συμπέρασμα 1. Όλα τα νήπια που συμμετείχαν στη μελέτη μας επέδειξαν σημαντική βελτίωση στις δεξιότητες γραμματισμού. Επιπλέον οι στατιστικές αναλύσεις στα δεδομένα των γλωσσικών δεξιοτήτων των νηπίων πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση πιστοποιούν τη σημαντική βελτίωση των νηπίων. Τόσο εμείς όσο και οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στη διδακτική παρέμβαση, ικανοποιήθηκαν από τις επιδόσεις των παιδιών. Αυτό σημαίνει ότι οι γλωσσικές δεξιότητες μπορούν να επηρεαστούν θετικά με ένα δομημένο πρόγραμμα που περιλαμβάνει μεγάλωφωνα αλληλεπιδραστική ανάγνωση, συμμετοχική γραφή κ.λπ. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από ευρήματα άλλων ερευνών που αναφέρουν τα οφέλη των παραπάνω στρατηγικών στη βελτίωση των δεξιοτήτων γραμματισμού των νηπίων (Hargrave & Sénéchal 2000, Justice & Kaderavak 2002, McGee & Richgels 2000, Wasik, Bond & Hindman 2006).

Ένα δεύτερο σημείο που αφορά στο γενικότερο πλαίσιο της ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων και πρέπει να επισημανθεί είναι ότι τα νήπια με χαμηλές επιδόσεις στην 1^η αξιολόγηση "σκόραραν ψηλά" μετά την παρέμβαση ενώ η απόδοση των νηπίων με υψηλές αποδόσεις είτε παρέμεινε χωρίς αλλαγές είτε παρουσίασε μικρότερες βελτιώσεις. Η ερμηνεία αυτού του ευρήματος υποδηλώνει ότι τα νήπια που αρχικά είχαν έλλειμμα γλωσσικών δεξιοτήτων ωφελούνται τα μέγιστα από την παρέμβαση.

Συμπέρασμα 2. Αφορά στις επιδόσεις των νηπίων στον προφορικό λόγο. Ο προφορικός λόγος ως επικοινωνιακή δραστηριότητα έχει στο δυναμικό του το πλούσιο φορτίο της ομιλίας για τη μετάδοση των πληροφοριών (Πολίτης 201: 58) και ως ουσιαστικός εταίρος στην πρόσληψη και στην παραγωγή του γραπτού λόγου παρέχει

το υπόβαθρο για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών (πβ. Dickinson & Snow 1987, Pullen & Justice 2003).

Από τη μελέτη των ευρημάτων παρατηρούμε ότι στα νήπια του δείγματός μας βελτιώθηκε η ανάπτυξη του λεξιλογίου. Αυτό μας βοηθά να αντιληφθούμε την εφαρμογή του συμπεράσματος αυτού, δηλαδή ότι η συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες βελτίωσης και κατάκτησης λεξιλογίου σχετίζεται με την μεγαλόφωνη συμμετοχική ανάγνωση. Τα παιδιά πλουτίζουν το λεξιλόγιο με την ανάγνωση ιστοριών και αυτό επεκτείνεται με τις επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις αλλά και τις επεξηγήσεις του νηπιαγωγού όσον αφορά δύσκολες λέξεις. Η μεγαλόφωνη ανάγνωση χτίζει "το ακουστικό λεξιλόγιο που αποτελεί το ρεζερβουάρ λέξεων που τροφοδοτεί τη δεξαμενή του λεξιλογίου ανάγνωσης" (Trelease 1995:11). Τα ευρήματα της μελέτης μας συμφωνούν με τα ευρήματα ερευνητών που υποστηρίζουν ότι η μεγαλόφωνη ανάγνωση συνεισφέρει στην ανάπτυξη του λεξιλογίου καθώς εισάγει τα παιδιά σε λεξιλόγιο που δεν έχουν ακούσει προηγουμένως ή που ενδεχομένως έχουν ακούσει αλλά δεν έχουν επεξεργαστεί (Miller 2000, Morrow 2001, Dickinson & Smith 1994, Hargrave & Sénéchal 2000). Συνεπώς, τα παιδιά στο νηπιαγωγείο κατακτούν το λεξιλόγιο διά της ανάγνωσης ιστοριών που ενισχύεται από τις επεξηγήσεις των νηπιαγωγών.

Συμπέρασμα 3 Αφορά στη φωνολογική επίγνωση. Αναλυτικότερα από τα ευρήματα της μελέτης μας συμπεραίνεται ότι: α) οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης δεν είναι του ίδιου βαθμού δυσκολίας για τα νήπια, και β) η διδακτική παρέμβαση έχει πολύ θετικά αποτελέσματα σε όλες τις δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης.

Ειδικότερα από την ανάλυση των ευρημάτων της φωνολογικής επίγνωσης ενισχύεται η άποψη ότι παιδιά ηλικίας 5-6 ετών μπορούν να κατακτήσουν κάποιες φωνολογικές δεξιότητες, παρουσιάζονται όμως σημαντικές διαφορές ως προς το επίπεδο κατάκτησής τους. Ο μέσος όρος των επιδόσεων στις συλλαβικές υποδοκιμασίες υπερέχει σημαντικά από τον αντίστοιχο μέσο όρο των φωνημικών υποδοκιμασιών. Μια άμεση διαπίστωση που προκύπτει είναι ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα στη συνειδητοποίηση της συλλαβικής δομής του προφορικού λόγου, μιας και παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις στις δεξιότητες συλλαβικής κατάτμησης και ομοιοκαταληξίας. Την πορεία ανάπτυξης των φωνολογικών δεξιοτήτων έχουν τονίσει στα αποτελέσματά τους έρευνες τόσο στο διεθνές (Näslund & Schneider 1996, Aidinis & Nunes 2001,

Carroll, Snowling, Hulme & Stevenson 2003), όσο και στον ελληνικό χώρο (Μανωλίτσης 2000, Παπαδημητρίου 2006, Πόρποδας 2002, Χατζάκη 2009). Στις παραπάνω έρευνες επισημαίνεται ότι οι φωνολογικές δεξιότητες δεν αναπτύσσονται ταυτόχρονα. Σύμφωνα με τους ερευνητές, τα παιδιά αναπτύσσουν κάθε δεξιότητα ξεχωριστά με τη συλλαβική κατάτμηση και την ομοιοκαταληξία να προηγούνται των δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης. Η ανάλυση των λέξεων σε φωνήματα είναι πολύ πιο δύσκολη για τα μικρά παιδιά συγκριτικά με την ανάλυση σε συλλαβές. Αυτό δεν προκαλεί έκπληξη, καθώς το φώνημα δεν αποτελεί φυσική μονάδα του ήχου. Η εκμάθηση των φωνημάτων εν μέρει εξαρτάται από τη συνέπεια με την οποία τα γράμματα συμβολίζουν τα φωνήματα (Goswami 2009).

Όσον αφορά στις υποδοκιμασίες απάλειψης αρχικής συλλαβής και αρχικού φωνήματος, τα παιδιά παρουσιάζουν μεν σημαντική βελτίωση, οι επιδόσεις όμως δεν είναι πολύ υψηλές. Οι χαμηλότερες επιδόσεις αφορούν στην απάλειψη του φωνήματος. Η συγκριτική εξέταση των δοκιμασιών επιβεβαιώνει την αντίληψη ότι η απαλοιφή αποτελεί μια από τις δυσκολότερες δοκιμασίες. Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας (Bowey 1994, O'Connor & Jenkins 1999, Stanovich, Cunningham & Cramer 1984, Μανωλίτσης 2000). Μια πολύ πρόσφατη έρευνα στον ελλαδικό χώρο επιβεβαιώνει την υπόθεση της ιδιαίτερης δυσκολίας της απαλοιφής και αναφέρει ότι τα ποσοστά επιτυχίας στη συγκεκριμένη φωνολογική δεξιότητα ήταν πολύ χαμηλά (10%) (Χατζάκη 2009). Η δυσκολία της κατάκτησης της συγκεκριμένης δεξιότητας οφείλεται σε ένα σύνολο γνωστικών διεργασιών που προϋποτίθενται. Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002:233) *"για να διεκπεραιωθεί το τεστ απαλοιφής πρέπει να ενεργοποιηθούν με τη σειρά οι λειτουργίες της επιλογής του στοιχείου που πρόκειται να απαλειφθεί, ανάλυσης της λέξης στα δομικά φωνολογικά της στοιχεία, σύγκρισης του υπό απαλοιφή στοιχείου με όλα τα άλλα, επισήμανσης του στοιχείου αυτού στη σειρά των άλλων στοιχείων, αφαίρεσης του στοιχείου, σύνθεσης των υπολοίπων και εκφώνησης του τμήματος της λέξης που μένει"*.

Τέλος, αναφορικά με την επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στην αναγνώριση της ομοιοκαταληξίας, οι επιδόσεις των νηπίων είναι υψηλές και τα αποτελέσματα της έρευνάς μας βρίσκονται σε πλήρη συμφωνία με τα δεδομένα ερευνών στο διεθνή (Bryant, Bradley, MacLean & Crossland 1989, 1990, Wood & Terrell 1998) και στον ελληνικό χώρο (Tafa & Manolitsis 2008).

Γενικότερα από τα ευρήματα συνάγεται ότι η φωνολογική επίγνωση αναπτύσσεται με διαφορετικούς ρυθμούς, με τη συλλαβική επίγνωση να είναι

ευκολότερη και να κατακτάται νωρίτερα από την αντίστοιχη φωνημική. Σε όλη αυτή τη συζήτηση για τις φωνολογικές δεξιότητες θα πρέπει να τονιστεί ένα σημείο που είναι σημαντικό: το επίπεδο της ανάπτυξης αυτών των φωνολογικών δεξιοτήτων σχετίζεται και εξαρτάται από τις προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών με το γραπτό λόγο (Wagner Torgesen & Rashotte 1994).

Συμπερασματικά μπορεί να ειπωθεί ότι πιθανώς ήταν πολύ φιλόδοξο από την γράφουσα να περιμένει από τα νήπια να κατακτήσουν ολοκληρωμένη γνώση στη φωνολογική επίγνωση. Οι συμμετέχοντες βέβαια παρουσίασαν σημαντική βελτίωση στις φωνολογικές δεξιότητες μετά τη διδακτική παρέμβαση. Υποστηρίζουμε λοιπόν την αναγκαιότητα της εξάσκησης των νηπίων στην φωνολογική επίγνωση με δραστηριότητες που τοποθετούνται στο πλαίσιο της γλωσσικής καλλιέργειας και υλοποιούνται μέσα από οργανωμένες και στοχευμένες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της σχολικής μέρας με αυθεντικό και ευχάριστο τρόπο (π.χ. χτυπώντας παλαμάκια για συλλαβές).

Με δεδομένο ότι α) η ανάλυση της γλώσσας χρειάζεται διδασκαλία (Lieberman, Shankweller, Fischer & Carter 1974), και β) η άμεση και σαφής διδασκαλία των φωνολογικών δεξιοτήτων υποδεικνύεται ως ο αποτελεσματικότερος τρόπος διδασκαλίας (Bradley & Bryant 1983, Cunnigham 1990), προκύπτει βάσει αποτελεσμάτων ότι οι φωνολογικές δεξιότητες μπορεί να αναπτυχθούν μέσω μεγάλωφωνων αναγνώσεων σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε γραμματισμό που εστιάζει σε κείμενα και ιστορίες. Η αντίληψη αυτή της έμμεσης διδασκαλίας προωθείται στα συμπεράσματα και άλλων ερευνητών (Griffith & Olson 1992, Yopp 1995, Nichols, Rupley & Rickelman 2004). Επιβεβαιώνεται λοιπόν ότι ο *"πιο πρόσφορος, προσιτός και χρήσιμος τρόπος για να καλλιεργηθεί η φωνολογική ευαισθησία των παιδιών είναι τα βιβλία που ασχολούνται με παιγνιώδη τρόπο με τους ήχους της γλώσσας, με την ομοιοκαταληξία, κατάτμηση και άλλους χειρισμούς των φωνημάτων"* (Yopp 1995:538). Επίσης αναδεικνύεται η δυναμική του νηπιαγωγείου, όπου δεν πρέπει να παραμελείται η καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης με την αντίληψη ότι αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου. Αποτελεί, όπως αναδείχθηκε στο θεωρητικό μέρος της μελέτης αυτής, μέρος του αναδυόμενου γραμματισμού και τεκμηριωμένα συνδέεται με την κατάκτηση της ανάγνωσης.

Συμπέρασμα 4. Κατανόηση κειμένου. Τα ευρήματα της έρευνάς μας αποδεικνύουν ότι η στοχοθετούμενη παρέμβαση έχει σημαντική επίδραση στην

ποιότητα των δεξιοτήτων κατανόησης από τα νήπια. Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων φάνηκε μια σημαντική βελτίωση στις επιδόσεις των νηπίων. Ειδικότερα η διδακτική παρέμβαση είχε στόχο την ανάπτυξη της μεταγνωστικής κατανόησης διά του αφηγηματικού πλαισίου (δομές –κλειδιά).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας πιστοποιούν ότι η συμβολή των ερωτήσεων-κλειδιών στην κατανόηση μιας ιστορίας είναι ιδιαίτερος αποτελεσματική. Αναλυτικότερα, για την αξιολόγηση της κατανόησης της ιστορίας ζητήθηκε από τα νήπια να ανακαλέσουν από τη μνήμη τους τα συστατικά της ιστορίας και να την αφηγηθούν με τη βοήθεια ερωτήσεων. Από τα αποτελέσματα επιβεβαιώνεται ότι οι δεξιότητες κατανόησης ενισχύονται όταν τα παιδιά κάνουν συνδέσεις με το κείμενο. Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγουν και οι έρευνες των Davies, Shanks & Davies (2004), που υποστηρίζουν ότι οι αφηγηματικές δομές βελτιώνουν σημαντικά τόσο τις δεξιότητες κατανόησης όσο και την ποιότητα των αφηγήσεων των παιδιών. Σε παρεμφερή συμπεράσματα καταλήγουν οι Harvey & Goudvis (2000), Dimino, Taylor & Gersten (1995), και Keene & Zimmermann (1997), αν και αναφέρονται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης σε παιδιά μεγαλύτερα των 7 ετών.

Προκειμένου να είμαστε ακριβείς, στον σχολιασμό των αποτελεσμάτων, πρέπει να αναφερθεί ότι η βελτίωση της κατανόησης —το απόσταγμα της ακρόασης της ανάγνωσης— επιτελείται με την ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης. Εν προκειμένω η στρατηγική της κατανόησης του κειμένου διά του αφηγηματικού πλαισίου παρέχει στα νήπια μια πιο ραφινारισμένη κατανόηση της ιστορίας. Η αντίληψη αυτή συμβάλλει ασφαλώς στη διατήρηση της έμφασης στη διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης, οι οποίες όπως θεωρητικά τεκμηριώθηκε απαιτούν άμεση ή έμμεση "διδασκαλία" (Calfée & Patrick 1995, Smolkin & Donovan 2002, Pressley 2006b, Sweet & Snow 2003, Block & Pressley 2002). Οι στρατηγικές κατανόησης, είναι δυναμικές τεχνικές που υποστηρίζουν τα μικρά παιδιά, καθώς συμμετέχουν δραστήρια στην αναγνωστική διαδικασία.

Το ερώτημα που τίθεται είναι γιατί οι στρατηγικές κατανόησης δεν εφαρμόζονται στην τάξη. Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι στην ατζέντα του γραμματισμού δεν συμπεριλαμβανόταν η κατανόηση, αφού η κατανόηση ως δεξιότητα και η εξάσκησή της μόλις τα τελευταία χρόνια αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης στο νηπιαγωγείο. Η παρατήρηση αυτή φανερώνει, κατά τη γνώμη μας, και την ουσία του ζητήματος. Τα νήπια δεν ασκούνται σε στρατηγικές

κατανόησης με αποτέλεσμα να μη μπορούν να κατανοήσουν και να αφηγηθούν ένα κείμενο. Οι παραπάνω παρατηρήσεις βρίσκονται σε αποχρώσα συμφωνία με το θεωρητικό μας πλαίσιο (κεφ 2.4.2), όπου η δεξιότητα της κατανόησης δεν έχει προσελκύσει τη δέουσα προσοχή από τους ερευνητές, με συνέπεια οι νηπιαγωγοί να αγνοούν τον τρόπο και τα πλεονεκτήματα στο να ενεργοποιήσουν τα νήπια και να γίνουν συμμετοχοί στην διαδικασία κατανόησης.

Αν, όπως θεωρητικά τεκμηριώθηκε, η δεξιότητα της κατανόησης είναι τόσο σημαντική, αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία των στρατηγικών ανάγνωσης πρέπει να ξεκινά κατά την πρώτη επαφή του νηπίου με τα κείμενα. Οι δεξιότητες γραμματισμού συνοικοδομούνται με την κατανόηση μέσα από την εξάσκηση σε κείμενα, όπου τα παιδιά έρχονται σε επαφή με λέξεις, φράσεις, κείμενα που συνοδεύονται από εικόνες. Πριν να διαβαστεί το κείμενο, το νήπιο παροτρύνεται να υποθέσει, να συζητήσει, να παρουσιάσει τις ιδέες του, να φανταστεί το θέμα ή το περιεχόμενο, να κάνει υποθέσεις και στη συνέχεια να επιβεβαιώσει ή διαψεύσει τις υποθέσεις του. Πιστεύουμε ότι η αλληλεπιδραστική/ ανταποδοτική/αμοιβαία διδασκαλία σε μικρές ομάδες είναι ένας πρακτικά εύκολος τρόπος να μεταστραφούν τα νήπια από παθητικούς ακρατές σε ενεργητικούς ερωτώμενους. Δεν είναι δυνατόν να αποτιμήσουμε τη σημασία των δεξιοτήτων κατανόησης εάν δεν συνυπολογίσουμε ότι: α) η αργοπορημένη κατάκτηση της δεξιότητας της κατανόησης μπορεί να είναι καθοριστική και να υποκρύπτει μεγαλύτερα γλωσσικά προβλήματα, και β) η εμπλοκή των παιδιών με τα κείμενα απαιτεί ενεργητική σκέψη και αντίδραση που συμβάλλει και αντανακλάται στην κατανόηση (πβ. Morrison & Wlodarczyk 2009).

Συνοψίζοντας επιγραμματικά όσα αναφέραμε για τις δεξιότητες του προφορικού λόγου μπορούμε να πούμε ότι το νήπιο εμπλουτίζει τον προφορικό του λόγο, αποκτά ευχέρεια στη χρήση του λεξιλογίου και αναπτύσσει δεξιότητες ακουστικής κατανόησης. Σταδιακά κατακτά φωνολογικές δεξιότητες που συνιστούν συστατικό του προφορικού λόγου και υπέρβαση του αναδυόμενου γραμματισμού. Με αυτή την έννοια ο προφορικός λόγος στηρίζει την ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού.

Συμπέρασμα 5. Αφορά στην κατανόηση της έννοιας της λέξης. Η λέξη έχει διαφορετικές εκφάνσεις: ομιλείται, προφέρεται, γράφεται, ακούγεται και συνεπώς η αντίληψη της έννοιάς της περιλαμβάνει δεξιότητες γλωσσικές (κατάτμηση των προτάσεων σε λέξεις) και μεταγλωσσικές.

Από τη μελέτη των ευρημάτων της μελέτης μας μετά την παρέμβαση προκύπτει ότι η μεταγλωσσική ικανότητα για την αναγνώριση της έννοιας της λέξης έχει βελτιωθεί σημαντικά.

Όσον αφορά στην έννοια του κενού, σημαντικός είναι ο αριθμός των νηπίων που βελτίωσε τις επιδόσεις του μετά τη διδακτική παρέμβαση. Ωστόσο εξακολουθεί να αποτελεί μια δύσκολη κατάκτηση από το παιδί και, όπως ήδη αναφέρθηκε, ο πιο ασφαλής τρόπος κατάκτησης της γνώσης αυτής από τα νήπια είναι να παρατηρούν τη νηπιαγωγό, που πρέπει από τη μεριά της να δίνει στην τάξη την απαραίτητη έμφαση.

Προκειμένου για την έννοια της λέξης ως μονάδας του γραπτού λόγου τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι τα νήπια επέδειξαν σημαντική βελτίωση. Εξακολουθεί όμως να είναι μια δραστηριότητα απαιτητική για τα νήπια, τα οποία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αναγνώριση και την αυτόνομη παρουσία των λέξεων. Πιθανώς η αναγνώριση της λέξης ως μονάδας του γραπτού λόγου απαιτεί την εστιασμένη προσοχή των νηπίων στα γράμματα που απαρτίζουν μια λέξη, μια δεξιότητα με την οποία βαθμιαία εξοικειώνονται και κατακτούν.

Ψευδολέξεις. Οι επιδόσεις των παιδιών ήδη από την αρχική καταγραφή είναι υψηλές τόσο στην αναγνώριση των πραγματικών λέξεων όσο και των ψευδολέξεων. Από τα αποτελέσματα παρατηρούμε ότι κατά την τελική καταγραφή τα νήπια αγγίζουν σε πολλά ερωτήματα την απόλυτη επιτυχία.

Σύνθετες λέξεις. Τα νήπια που συμμετείχαν στη μελέτη μας παρουσιάζουν σημαντική βελτίωση στην "κατασκευή" σύνθετων λέξεων μετά τη διδακτική παρέμβαση. Ακόμη παρατηρούμε ότι στο ερώτημα της υποδοκίμασίας που δεν είχε καμιά επιτυχή απάντηση στην πρώτη καταγραφή ένας αξιοπρόσεκτος αριθμός νηπίων πλέον τα καταφέρνει. Η "διδασκαλία" οδηγεί τα παιδιά να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που προκύπτουν όταν υπάρχουν αλλαγές στη νέα λέξη που δημιουργείται, επειδή τα νήπια, όπως θεωρητικά τεκμηριώθηκε (κεφ 2.5.1), διακατέχονται από την αρχή της απλότητας (Clark et al. 1986).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας παρέχουν μια πρώτη εικόνα για την επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στις γνώσεις των νηπίων αναφορικά με την έννοια της λέξης. Μπορούμε επομένως να υποθέσουμε ότι η κατανόηση της έννοιας της λέξης από την προσχολική ηλικία έχει θετικές επιδράσεις στην κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής. Οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να δίνουν έμφαση στην κατάκτηση των όψεων της έννοιας της λέξης με την επεξεργασία αυθεντικών

κειμένων, γιατί η γνώση είναι χρήσιμη στην κατάκτηση του γραμματισμού των παιδιών.

Συμπέρασμα 6. Η αλφαβητική γνώση συνιστά σύνθετη δεξιότητα, που απαιτεί την αφομοίωση εκ μέρους των νηπίων πληροφοριών, όπως το όνομα του γράμματος, τον ήχο του και τη γραφική του παράσταση. Ως εκ τούτου η εκμάθηση του αλφάβητου δεν είναι εύκολη υπόθεση, καθώς τα γράμματα είναι σύμβολα που δεν έχουν ουσιαστική σημασία για το παιδί της προσχολικής ηλικίας. Έτσι ερμηνεύεται και η φυσική του τάση και το ενδιαφέρον του για τα γράμματα που συγκροτούν το όνομά του.

Σχετικά με τα αποτελέσματα της μελέτης οι επιδόσεις των νηπίων μετά την παρέμβαση ήταν σημαντικά υψηλότερες από την αρχική καταγραφή των γνώσεών τους. Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των παιδιών είναι ικανά να ονομάζουν ικανό αριθμό γραμμάτων (πάνω από 10) μετά τη διδακτική παρέμβαση. Από τη θεωρητική ανασκόπηση έγινε εμφανές ότι η αλφαβητική γνώση είναι μια δυναμική και απαραίτητη προϋπόθεση του γραμματισμού και ένας από τους πιο ισχυρούς προγνωστικούς δείκτες της μακροπρόθεσμης και βραχυπρόθεσμης επιτυχίας στο γραμματισμό (Lonigan, Burgess & Anthony 2000, Storch & Whitehurst 2002, Muter, Hulme, Snowling, & Stevenson 2004, Juel 1988, Adams 1990, Ferreiro & Teberosky 1982, Neuman & Roskos 2005, Muter & Diethelm 2001, Morrow 2001, Justice & Kaderavak 2004b, Byrne & Fielding- Barnsley 1995). Κατά συνέπεια η διδασκαλία της αλφαβητικής γνώσης είναι ουσιαστική στο πρόγραμμα του αναδυόμενου γραμματισμού και πρέπει να δίνεται προσοχή στο πώς μπορεί να προαχθεί στην προσχολική τάξη. Μέσα από ενεργητικές, συμμετοχικές και ενσυνείδητες διαδικασίες προσέγγισης του γραπτού λόγου, τα παιδιά κατανοούν προοδευτικά την αντιστοιχία γραμμάτων και ήχων και κατακτούν την ανάγνωση μέσα από το γραπτό λόγο.

Συμπέρασμα 7. Ο χειρισμός του γραπτού λόγου αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην κατάκτηση των δεξιοτήτων γραμματισμού (Justice & Ezell 2004, Clay 1985,1989) και κατά συνέπεια προϋπόθεση της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Από την άλλη το νηπιαγωγείο είναι ο χώρος που δίνει ευκαιρίες για την ανάπτυξη του γραμματισμού και ο χρόνος παρέμβασης των τυχόν πρώτων δυσκολιών. Καθώς ο γραπτός λόγος δεν είναι απλώς προφορικός λόγος σε γραπτή μορφή, όσο πιο πολλά γνωρίζουν τα παιδιά, τόσο πιο πετυχημένα θα είναι στην ανάγνωση και τη γραφή (Purcell-Gates 2001, Snow, Burns & Griffin 1998, Justice, & Ezell 2004, Clay 1989).

Η αντίληψη του γραπτού λόγου/επίγνωση του γραπτού λόγου

Τα δεδομένα υποδεικνύουν ότι η κατάκτηση εννοιών και δεξιοτήτων του γραπτού λόγου συμβάλλει σημαντικά στον αποτελεσματικό χειρισμό του. Ένα γενικό σχόλιο για τα ευρήματα της μελέτης που αφορούν στο γραπτό λόγο είναι ότι μετά την παρέμβαση τα νήπια επέδειξαν σημαντικές επιδόσεις και τεκμαίρεται ότι, όταν φοιτούν στην προσχολική τάξη, μπορούν να κάνουν προόδους στις γνώσεις τους για το γραπτό λόγο. Συγκριμένα οι θετικές επιδράσεις της παρέμβασης αφορούν στις *συμβάσεις του γραπτού λόγου, στον περιβάλλοντα γραπτό λόγο, στα εργαλεία γραμματισμού και στο ποιόν της ανάγνωσης.*

Ειδικότερα για τις *συμβάσεις του γραπτού λόγου* (συγγραφέας, τίτλος, εκδόσεις, εξώφυλλο κ.λπ.), τα νήπια που συμμετείχαν στην παρέμβαση δόμησαν συγκεκριμένες γνώσεις για τις συμβάσεις αυτές. Επίσης, φαίνεται να ξεπερνούν τις αρχικές δυσκολίες και ελλείψεις των γνώσεών τους για έννοιες που θεωρούνται αυτονόητες για τους έμπειρους αναγνώστες αλλά όχι για τα μικρά παιδιά (συγγραφέας, τίτλος, εκδόσεις, οπισθόφυλλο). Έτσι, τα νήπια που συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη κατανόησαν αβίαστα έννοιες για τις συμβάσεις του γραπτού λόγου μέσα από ευκαιρίες που τους προσέφερε η διδακτική παρέμβαση. Οι γνώσεις για τις έννοιες του γραπτού λόγου διαμορφώθηκαν μέσα από τη συνεχή ενασχόληση των νηπίων με τον γραπτό λόγο. Αποφασιστικά/καταλυτικά συνέβαλε επίσης η μεγαλόφωνη αλληλεπιδραστική ανάγνωση.

Όσον αφορά τον συγγραφέα, από τα αποτελέσματα διαφαίνεται η σημαντική επίδραση της διδακτικής παρέμβασης. Στην αρχική καταγραφή σχεδόν κανένα παιδί που συμμετείχε στη μελέτη μας δεν πρόσεξε το όνομα του συγγραφέα. Η συνειδητοποίηση από τα παιδιά του ρόλου του συγγραφέα και του εικονογράφου στη δημιουργία του βιβλίου είναι πολύ σημαντική. Ειδικότερα η "γνωριμία" με το συγγραφέα γίνεται μέσα από την ανάγνωση του ονόματος και της παρατήρησης της φωτογραφίας του. Η ίδια διαδικασία γνωριμίας μπορεί να τηρηθεί και για τον εικονογράφο. Οι δύο αυτές εστιάσεις βοηθούν στην κατανόηση από το παιδί ότι το βιβλίο είναι αποτέλεσμα ανθρώπινης δραστηριότητας.

Ένα ακόμη από τα πρώτα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου που μαθαίνει το παιδί είναι η φορά της ανάγνωσης, είτε αφορά σε κείμενο είτε σε παρτιτούρες της μουσικής ή σε εξισώσεις των μαθηματικών. Η επαφή με τον γραπτό λόγο, καθώς ακούει να του διαβάζουν ιστορίες, οδηγεί το νήπιο στην κατάκτηση της φοράς της γραπτής γλώσσας. Πριν την παρέμβαση η γνώση της φοράς της ανάγνωσης και του προσανατολισμού της σελίδας —ως έννοιες της τεχνικής γλώσσας της ανάγνωσης—

ανιχνεύθηκε σε υπολογίσιμο αριθμό νηπίων, ο οποίος βέβαια αυξήθηκε σημαντικά μετά την παρέμβαση. Συνοψίζοντας, επειδή η κατάκτηση των δεξιοτήτων επίγνωσης του γραπτού λόγου θεωρείται πρόκριμα για την αναγνωστική πράξη και η έλλειψή τους υποκρύπτει ιδεολογικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά διαφοροποίησης ανάμεσα στους αδύναμους και καλούς αναγνώστες, χαρακτηρίζεται αναγκαία και με προτεραιότητα η «διδασκαλία» τους.

Αναγνώριση τίτλων βιβλίων

Η προσφορά της προσχολικής εκπαίδευσης στη διαμόρφωση στάσεων απέναντι στα βιβλία είναι ιδιαίτερα σημαντική για το παιδί-μελλοντικό αναγνώστη. Κοντολογίς, το νηπιαγωγείο πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στο νήπιο να αναπτύξει συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής με δραστηριότητες -λιγότερο τυπικές αλλά περισσότερο ευχάριστες- που ασκούν την προσοχή και ενεργοποιούν τη φαντασία του.

Περιβάλλον γραπτός λόγος /Ανάγνωση λογότυπων

Η χρήση του περιβάλλοντος γραπτού λόγου είναι μια πολυαισθητηριακή δεξιότητα, όπου το νήπιο αφενός μπορεί να εξερευνήσει τον γραπτό λόγο σε ποικίλα σχήματα, αφετέρου λειτουργεί ως βάση για την εξερεύνηση γραμμάτων και λέξεων (π.χ. ιχνηλατώντας το γραπτό με το δάχτυλο και μεταφέροντας τη γνώση στο χαρτί).

Σύμφωνα με τα δεδομένα της παρούσας μελέτης, η παρέμβαση είχε θετικές επιδράσεις στην "ανάγνωση" των λογότυπων από τα νήπια. Έτσι, διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, αν και δεν γνωρίζουν ανάγνωση, διαβάζουν λογότυπους. Η πιο υψηλή επίδοση εμφανίζεται σε λογότυπους που απολαμβάνουν υψηλή αναγνωσιμότητα (π.χ. COCA COLA με ποσοστό 88%). Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται να επιβεβαιώσουν τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας (Masonheimer, Drum & Ehri 1984, Goodman 1986, Cronin, Farrell & Delaney 1999), που αναφέρουν ποσοστά επιτυχίας για λογότυπους υψηλής αναγνωσιμότητας πάνω από 88%-92%, και της ελληνικής βιβλιογραφίας (Σφυρόερα & Χαραλαμπίδου 2003, Γιαννικοπούλου 2006), στα οποία φαίνεται ότι τα παιδιά μπορούν να "διαβάζουν" λογότυπους.

Η αιτιολόγηση των επιλογών των νηπίων δείχνει την ανάπτυξη κριτηρίων. Παρατηρούμε, για παράδειγμα, ότι πολλές φορές τα παιδιά απαντούν σχετικά με το προϊόν ή σχετικά με τη λειτουργία του λογότυπου. Στις περισσότερες περιπτώσεις αναγνωρίζουν τους λογότυπους από τα σημειωτικά συστήματα και λιγότερο από τον

γραπτό λόγο (πβ. Παπαδοπούλου 2002) καθώς και από τις ενδείξεις —αισθητικές (χρώμα) και απεικονιστικές (εικόνες, σχέδια, φωτογραφίες)— που τους συνοδεύουν.

Σε κάποιες περιπτώσεις χρησιμοποίησαν αναλυτικού τύπου στρατηγικές ανάγνωσης (π.χ. φαρμακείο από το Φ). Τα δεδομένα της μελέτης μας δεν συμφωνούν με τα δεδομένα άλλης ελληνικής έρευνας (Σφυρόερα & Χαραλαμπίδου 2003), όπου αναφέρεται ότι τα παιδιά του νηπιαγωγείου δεν χρησιμοποιούν αναλυτικού τύπου στρατηγικές ανάγνωσης. Οι στρατηγικές τέτοιου τύπου ενισχύουν την υπόθεση ότι η συστηματική χρήση των λογότυπων με εστίαση όχι μόνο στα σημειωτικά τους αλλά και στον γραπτό λόγο δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να επικεντρωθούν στα γλωσσικά στοιχεία και να αναπτύξουν τον γραμματισμό τους. Επομένως, η χρήση των λογότυπων στην προσχολική τάξη μπορεί να έχει αφετηρία την ολική προσέγγιση, που όμως εξελίσσεται σε αναλυτικού τύπου αναγνώσεις, για να αποφεύγονται οι διαστρεβλωμένες αναγνωστικές γνώσεις.

Συμπερασματικά, υποστηρίζουμε τη στοχευμένη χρήση των λογότυπων στην ανάδυση συμπεριφορών ανάγνωσης και γραφής. Η απλή εμπειρία με τον γραπτό λόγο δεν μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά στην ανάγνωση, στην επίγνωση δηλαδή ότι αυτό που διαβάζεται είναι το γραπτό μήνυμα. Το γραπτό μήνυμα χρειάζεται να αποκωδικοποιηθεί και να κατανοηθεί και για τον λόγο αυτό πρέπει να χρησιμοποιείται, να σχολιάζεται, να συζητιέται και να διαβάζεται με ταυτόχρονη δείξη του. Τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης υποδηλώνουν ότι αυτή μπορεί να βοηθήσει στην κατάκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης, σίγουρα όμως χρειάζεται η διεξαγωγή ερευνών που θα εμβαθύνουν στο πεδίο αυτό σε μεγαλύτερο βαθμό και θα αναλύσουν τους τρόπους ανάγνωσης των λογότυπων εκμέρους των παιδιών.

Εργαλεία γραμματισμού/ Γνώση και λειτουργία εντύπων

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε θετικές επιδράσεις της διδακτικής παρέμβασης στη γνώση και λειτουργία αυθεντικών κειμένων, οι οποίες μας επιτρέπουν την εξαγωγή συμπερασμάτων. Τα θετικά αποτελέσματα της παρέμβασης αποτυπώνονται στην αναγνώριση των εντύπων και των λειτουργικών χαρακτηριστικών των κειμένων μέσα από τη συστηματική χρήση στο πλαίσιο της φυσικής "διδασκαλίας". Έτσι, το μικρό παιδί που κατακλύζεται από έντυπο υλικό μαθαίνει να ξεχωρίζει τα διάφορα είδη της γραπτής γλώσσας, όπως το βιβλίο, τον τηλεφωνικό κατάλογο, το ημερολόγιο κ.λπ, καθώς και τις λειτουργίες των εντύπων μέσα σε ένα από πλαίσιο επικοινωνίας, σε πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας.

Συχνά τα έντυπα της καθημερινής ζωής προσπερνώνται και δεν αξιοποιούνται στην προσχολική εκπαίδευση με πρακτικές γραμματισμού που ευνοούν την εξοικείωση των παιδιών με έντυπα επικοινωνιακού χαρακτήρα.

Ποιόν ανάγνωσης

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, οι επιδόσεις των νηπίων στο ποιόν της ανάγνωσης παρουσιάζει σημαντική βελτίωση. Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι η συντριπτική πλειοψηφία των νηπίων θεωρούν ότι η επιγραφή και το βιβλίο διαβάζονται. Επίσης, αυξάνεται κατακόρυφα το ποσοστό των νηπίων που δηλώνουν ότι τους αριθμούς δεν τους "διαβάζουμε" αλλά τους μετράμε. Μια ακόμη από τις αναγνωστικές συμπεριφορές των παιδιών αναφέρεται στη συνειδητοποίηση ότι διαβάζουμε τα γράμματα και όχι τις ζωγραφιές, ότι ο γραπτός λόγος και όχι η ζωγραφιά μεταφέρει το νόημα. Η κατάκτηση αυτής της δεξιότητας φαίνεται αυτονόητη για τον επαρκή αναγνώστη, απαιτεί όμως επαφή με το γραπτό λόγο για να κατανοηθεί αυτή η πραγματικότητα. Σε παρεμφερή συμπεράσματα οδηγείται και η Lynch (2008), που αναφέρει ότι πάνω από το 50% των παιδιών που συμμετείχαν στη μελέτη της είχαν αντιληφθεί ότι ο γραπτός λόγος είναι που μεταφέρει το νόημα και όχι η εικόνα. Τέλος, τα νήπια έτυχαν μιας συστηματικής ενασχόλησης με διάφορα συμβολικά συστήματα και έτσι ελαχιστοποιούνται τα ποσοστά λάθους σε ό,τι αφορά τα σημεία στίξης.

Με βάση αυτές τις παρατηρήσεις μπορούμε να συμπεράνουμε ότι τα νήπια που συμμετείχαν στην έρευνα αποκτούν το γνωστικό υπόβαθρο ως προς το ποιόν της ανάγνωσης. Αυτό σημαίνει ότι αρχίζουν να διαμορφώνουν αντιλήψεις και κριτήρια για το τι συνιστά γραφή. Επιπλέον, από τα ευρήματα συμπεραίνουμε ότι η διάκριση των συμβολικών συστημάτων είναι εμφανής, παρά το γεγονός ότι για τα νήπια δεν είναι πάντα προφανής.

Η δεξιότητα αυτή ενεργοποιείται, όταν τα παιδιά επεξεργάζονται διάφορα συμβολικά συστήματα και βαθμιαία απομακρύνουν από τις γραπτές παραγωγές τους οτιδήποτε άλλο εκτός από τα γράμματα. Οι παραπάνω διαπιστώσεις μάς επιτρέπουν να καταλήξουμε στον επαναπροσδιορισμό της φιλοσοφίας της γλωσσικής διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο: η διδακτική μεθοδολογία πρέπει να ανταποκρίνεται και να υπηρετεί την αντίληψη για "διδασκαλία" που διευρύνει τις αντιλήψεις των

παιδιών και διαμορφώνει σφαιρική και κατά το δυνατόν συνολική άποψη για τη γραπτή γλώσσα.

Σημεία στίξης

Το σημαντικότερο, ίσως, στοιχείο που αναδύεται από τα δεδομένα της παρέμβασης είναι ότι τα νήπια μπορούν να κατακτήσουν έννοιες που θεωρούνται "δύσκολες" ή απαγορευτικές για την προσχολική ηλικία. Ένα από τα πρώτα σημεία στίξης που τα παιδιά φαίνεται να χρησιμοποιούν με σχετική ευκολία είναι η τελεία. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται από τη βιβλιογραφία (Ferreiro & Teberosky 1982: 46).

Είναι γεγονός ότι στον προφορικό λόγο ο τόνος και ο χρωματισμός της φωνής μας παρέχουν πληροφορίες. Αντιθέτως, στο γραπτό λόγο τα σημάδια που μας πληροφορούν για τον εμφατικό τονισμό, δηλαδή τα σημεία στίξης, συγκαταλέγονται στα πιο δύσκολα χαρακτηριστικά της γραπτής γλώσσας (Γιαννικοπούλου: 65-66). Ωστόσο, θεωρούμε ότι αξίζει να επιχειρηθεί η προσέγγιση των σημείων στίξης (τελεία, κόμμα, ερωτηματικό) στην προσχολική εκπαίδευση, αν και συγκαταλέγεται στους στόχους της κατοπινής σχολικής βαθμίδας.

Ανακεφαλαιώνοντας, η προσέγγιση του γραπτού λόγου διά της ανάγνωσης και της γραφής ενισχύει τα νήπια να θεμελιώσουν τις συμβάσεις του γραπτού λόγου, τους σκοπούς και τις χρήσεις του.

Συμπέρασμα 8 Παραγωγή γραπτού λόγου. Ένα κρίσιμο μέγεθος που μας απασχόλησε στην παρούσα μελέτη ήταν η γραφή. Για να γράψει ένα παιδί, πρέπει να καταλάβει ότι μπορεί να αναπαραστήσει το λόγο του, ο οποίος στη συνέχεια κωδικοποιείται σε γραπτή γλώσσα. Όσο για την ικανότητα μεταγραφής του προφορικού λόγου σε γραπτό, τεκμηριωμένα αποτελεί στοιχείο της αναπτυξιακής διαδικασίας της προσχολικής ηλικίας (Dyson 1983).

Μέσα σε ένα τέτοιο θεωρητικό κλίμα διαμορφώνεται η αντίληψη ότι η ανάγνωση και η γραφή διδάσκονται από τη στιγμή που το παιδί μπαίνει στο νηπιαγωγείο, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων με την παραγωγή αυθεντικών κειμένων. Βέβαια, όπως ήδη επισημάνθηκε, μέχρι πρόσφατα η γραφή "*έμεινε πολύ πίσω από την ανάγνωση ως αντικείμενο έρευνας*" και αιτιολογείται από το γεγονός ότι για πολλά χρόνια η γραφή είχε εξοστρακιστεί από το νηπιαγωγείο.

Με δεδομένο ότι η γραφή παραχωρεί στο παιδί τον έλεγχο του γραπτού λόγου

προκύπτει η σπουδαιότητα αξιοποίησής της. Ωστόσο, η αξιοποίηση της γραφής στην προσχολική τάξη παρουσιάζει αγκυλώσεις. Γι' αυτό πιθανώς ευθύνεται η αναντιστοιχία γνώσεων και συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου. Η προσπάθεια της καλλιέργειας της γραφής (με προδιαγραφές αναδυόμενου γραμματισμού) στο νηπιαγωγείο έγκειται στο να ξεπεραστούν οι δυσκολίες που απορρέουν από την αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων σε συνδυασμό με την ελλιπή επιμόρφωση των νηπιαγωγών που καλούνται να την εφαρμόσουν και να ενταχθεί στην καθημερινή ροή του προγράμματος ως μια φυσική και αβίαστη διαδικασία.

Όσον αφορά τα αποτελέσματα της έρευνάς μας στις επιδόσεις των νηπίων στη γραφή, φαίνεται ότι η παραγωγή γραπτού λόγου παρουσιάζει βελτίωση σε όλα τα κειμενικά είδη σε επίπεδο δομής, διάταξης και περιεχομένου (όνομα, διαφήμιση, πρόσκληση & επικεφαλίδα).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς μας, η γραφή του ονόματος του νηπίου σχεδόν στη συντριπτική της πλειοψηφία αξιολογείται με άριστα. Η γραφή του ονόματος του νηπίου αποτελεί μια σημαντική πλευρά του αναδυόμενου γραμματισμού, που αντανακλά τη γνώση του νηπίου για το γραπτό λόγο και είναι ο δρόμος για την αλφαβητική στρατηγική (Frith 1985).

Είναι γεγονός ότι η φωνητική γραφή του παιδιού ξεκινά με τα γράμματα του ονόματός του. Τα παιδιά αναγνωρίζουν τον ήχο από το πρώτο γράμμα και το απεικονίζουν. Αυτό απαραίτητα δεν σημαίνει ότι είναι και το πιο εύκολο γράμμα, αλλά είναι το γράμμα που εξασκείται περισσότερο σε σχέση με τους ήχους των άλλων γραμμάτων. Πολύ συχνά η νηπιαγωγός λέει "*Αυτό είναι το /B/ από Βασίλης*".

Με την επεξεργασία του ονόματος το παιδί κατακτά το μοντέλο της αναπαράστασης της προφορικής γλώσσας. Μια τέτοια θεώρηση υποστηρίζει ότι η γραφή του ονόματος είναι το κίνητρο για την εκμάθηση δεξιοτήτων γραμματισμού. Κατά συνέπεια οι νηπιαγωγοί πρέπει να παρέχουν υποστήριξη και ανατροφοδότηση για τη σωστή γραφή του ονόματος. Παράλληλα, η γραφή του ονόματος είναι ένα αναπτυξιακό εργαλείο αξιολόγησης (Haney 2002) με ειδική θέση στη διαδικασία της μάθησης και ειδική θέση στη σχολική αίθουσα (Teberosky 1997:84).

Με δεδομένο ότι υπήρξε διδακτική παρέμβαση με τη χρήση κειμενικών ειδών, θα περίμενε κανείς ότι στις υπόλοιπες δοκιμασίες γραφής τα νήπια που συμμετείχαν στη μελέτη μας θα είχαν υψηλές επιδόσεις. Εντούτοις, σε όλες τις δοκιμασίες υπάρχει μεν σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο αξιολογήσεων είτε αφορούσε σε γραφή καθ' υπαγόρευση (διαφήμιση, επικεφαλίδα) είτε σε αυτόνομη γραφή, αλλά παραμένει

έντονη η ανάγκη της διευκόλυνσης της πορείας του παιδιού στη γραφή στο νηπιαγωγείο.

Τέλος, ένα σημείο που αξίζει να τονιστεί είναι ότι στη γραφή των νηπίων διακρίνεται μια εξελικτική πορεία. Τα ακατέργαστα σύνολα βαθμιαία μορφοποιήθηκαν και αποδίδουν πλέον τον επικοινωνιακό χαρακτήρα των κειμενικών ειδών. Τα νήπια κατανοούν ότι η γραφή εξυπηρετεί κάποιο σκοπό, ακολουθεί συγκεκριμένη δομή και συγκροτείται από συγκεκριμένα στοιχεία (Τάφα 2001: 53). Τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της γλώσσας ακόμη και παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να τον κατανοήσουν (Harste, & Woodward, Burke 1984:8). Με άλλα λόγια τα παιδιά κατανοούν *πότε* γράφουμε, *γιατί* και *για ποιο λόγο* γράφουμε (Hall 1987:53).

Από εκπαιδευτικής σκοπιάς τα ευρήματα που αφορούν στην παραγωγή γραπτού λόγου από τα νήπια έχουν σημαντικές εφαρμογές. Αν και η γραφή και η ανάγνωση είναι αμοιβαίες διαδικασίες, είναι ξεκάθαρο ότι η γραφή του ονόματος δεν αναπτύσσεται σε πλήρη συμφωνία με τις άλλες μορφές παραγωγής γραπτού λόγου. Μπορούμε να κρατήσουμε όμως ότι η γραφή του ονόματος των νηπίων αφενός είναι ένας αναπτυξιακός δείκτης, αφετέρου πιθανώς μπορεί να υποστηρίξει την παραγωγή ποικίλων γραπτών δειγμάτων.

Συμπέρασμα 9 Τα παιδιά βελτίωσαν τις επιδόσεις στις δεξιότητες γραμματισμού και επέδειξαν υψηλά σκορ. Ωστόσο πρέπει να επισημανθεί ότι δεν βελτίωσαν όλα τα παιδιά πολύ σημαντικά τις γλωσσικές δεξιότητές τους. Στις περιπτώσεις που νήπια μετά την παρέμβαση παρουσιάζουν μικρή βελτίωση, οι ερευνητές αναφέρουν ότι απαιτούνται υποστηρικτικές δομές για ουσιαστική αλλαγή (Hall & Hall 2003, Washington 2001).

Άλλοι παράγοντες που μπορεί να ενοχοποιούνται για τα μεικτά αποτελέσματα είναι: Πρώτον, οι ηλικίες των συμμετεχόντων νηπίων διαφέρουν μέχρι 9 μήνες. Επίσης, κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης σημειώθηκαν απουσίες παιδιών. Τέλος, οι νηπιαγωγοί πιθανώς να έδιναν έμφαση σε άλλες δεξιότητες γραμματισμού, με αποτέλεσμα μικρότερη πρόοδο στην ανάπτυξη της γραφής.

Μη αναμενόμενα αποτελέσματα

Μαζί με τα αναμενόμενα υπάρχουν και μη αναμενόμενα αποτελέσματα που πρέπει να επισημανθούν. Το πρώτο είναι ο ενθουσιασμός και η ετοιμότητα

συμμετοχής των νηπίων στις δραστηριότητες αναδυόμενου γραμματισμού που πλαισίωσαν το παρεμβατικό πρόγραμμα.

Ένα ακόμη μη αναμενόμενο συμπέρασμα είναι ότι οι νηπιαγωγοί εξέφρασαν την επιθυμία να συνεχίσουν να χρησιμοποιούν τις στρατηγικές που τους εισηγήθηκαν στο παρεμβατικό πρόγραμμα. Οι νηπιαγωγοί emphatically αναφέρονται στην επανάληψη του προγράμματος. Στο παράρτημα III ενδεικτικά συμπεριλαμβάνεται απόσπασμα παρατηρήσεων νηπιαγωγού.

Επίδραση αυτού του συμπεράσματος είναι ένα προσχολικό πρόγραμμα που εστιάζει στην μεγάλωφωνη ανάγνωση, στη συμμετοχική γραφή, στη φωνολογική επίγνωση και στον προφορικό λόγο και αναδεικνύεται χρήσιμο και αναγκαίο στη βελτίωση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού των νηπίων.

9.4 Περιορισμοί

Με βάση τα ευρήματα θεωρούμε τις παρακάτω αναφορές/περιορισμούς σημαντικές και ωφέλιμες. Οι αναφορές παρουσιάζονται στις περιοχές της έρευνας και της πρακτικής.

Έρευνα

α) Η έρευνα μπορεί να χρησιμοποιήσει άλλα εργαλεία αξιολόγησης, για να εξακριβώσει εάν τα αποτελέσματα ποικίλλουν από αυτά της παρούσας μελέτης.

β) Για την ανίχνευση του οικογενειακού γραμματισμού χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο και δεν χρησιμοποιήθηκαν άμεσες παρατηρήσεις. Όσον αφορά τον οικογενειακό γραμματισμό ένας ακόμη περιορισμός αναφέρεται στη συμμετοχή του ενός γονιού. Βέβαια, όταν κάποιος συμμετέχει σε μια διαδικασία ανάπτυξης γραμματισμού των παιδιών, συνήθως εμπλέκεται αυτός που παίζει σημαντικό ρόλο στον γραμματισμό του.

Πρακτική

Οι νηπιαγωγοί πρέπει να επιχειρούν αποτελεσματικές στρατηγικές. Πολλές νηπιαγωγοί δεν είναι ενήμεροι και πληροφορημένοι για τις αποτελεσματικές στρατηγικές γραμματισμού στις οποίες πρέπει να κατευθύνουν τις ενέργειες και τις προσπάθειές τους.

10 ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΙ;

Από τα δεδομένα της εργασίας αυτής αναδεικνύεται ότι τα προσχολικά εκπαιδευτικά προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας πρέπει να υποστηρίζουν ένα ευρύ φάσμα γλωσσικών δεξιοτήτων. Επίσης, η μελέτη των πλαισίων προαγωγής των γλωσσικών δεξιοτήτων ανέδειξε την αξία αφενός των στοχευμένων πρακτικών της οικογένειας, αφετέρου των παρεμβατικών προγραμμάτων που "δουλεύουν" για την υποστήριξή τους στις προσχολικές τάξεις και διέπονται από την αρχή ότι όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν. Συνεπώς, το θέμα της εργασίας παρουσιάζει ενδιαφέρον για τις νηπιαγωγούς, τους γονείς και την πολιτεία.

Σημασία της εργασίας για τις νηπιαγωγούς

Η συγκεκριμένη εργασία φιλοδοξεί να κινητοποιήσει τις νηπιαγωγούς καλώντας τις να αναλογιστούν τις συνθήκες ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων των νηπίων και να πράξουν ενεργητικά μέσω αποδοτικών και αποτελεσματικών μεθόδων. Αποδέχεται ως αξίωμα την αναγκαιότητα μεθόδευσης της εμπλοκής του νηπίου στον γραπτό λόγο όχι ως προπαρασκευαστικό στάδιο και προθάλαμο του δημοτικού σχολείου αλλά ως χειρισμό των ενδιαφερόντων και των αναγκών του. Η ανάπτυξη του γραμματισμού των νηπίων— αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης με εμπειρίες του γραπτού λόγου— διευκολύνεται από τη νηπιαγωγό με την προσφορά κειμένων. Η αποδοχή της έννοιας των κειμενικών ειδών συνεπάγεται σημαντικές μεθοδολογικές αλλαγές στη διερεύνηση της σχέσης *διδασκαλία και κατάκτηση* του γραπτού λόγου.

Από τα δεδομένα της μελέτης μας επιβεβαιώνεται ότι δια των κειμενικών γεγονότων όλα τα παιδιά καθίστανται ικανοί και πρόθυμοι συμμετοχοί στον γραμματισμό της προσχολικής τάξης, πριν ακόμη να μπορούν να διαβάζουν και να γράφουν με συμβατικό τρόπο. Είναι βέβαια αυτονόητο ότι τα παιδιά που συμμετέχουν σε τέτοιες δραστηριότητες γραμματισμού δε θα κατακτήσουν όλα στον ίδιο βαθμό δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, αφού το καθένα έχει το δικό του ρυθμό ανάπτυξης. Η συχνή όμως ενασχόλησή τους με δραστηριότητες γραπτού λόγου θέτει τις βάσεις για τον γραμματισμό τους (Dodges & Colker 1998, Ferreiro 1988, Pascucci 2004).

Με βάση τα παραπάνω ως διαπίστωση προκύπτει ότι, μολονότι ο αναδυόμενος γραμματισμός προβάλλεται στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα της γλώσσας για το νηπιαγωγείο, φαίνεται ότι δεν ανακλάται στις πρακτικές των

νηπιαγωγών. Έτσι, η πληροφόρηση των νηπιαγωγών για τις δεξιότητες του αναδυόμενου γραμματισμού και του τρόπου προσέγγισής τους είναι από ελλιπής έως ανύπαρκτη. Οι καθημερινές απαιτήσεις και η ενδεχόμενη έλλειψη ευκαιριών για επιμόρφωση εμπόδισαν πιθανώς τις νηπιαγωγούς να ενημερωθούν για τον αναδυόμενο γραμματισμό και τις νέες στρατηγικές ενδυνάμωσής του με αποτέλεσμα να εμμένουν στην παλιά αντίληψη και να χρησιμοποιούν στρατηγικές που είτε τις γνωρίζουν είτε και τις βολεύουν. Συνεπώς, η μελέτη αυτή είχε στόχο τον εμπλουτισμό της ελληνικής βιβλιογραφίας με δεδομένα που αφορούν στη διδασκαλία και ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων ενταγμένων στην καθημερινή σχολική πρακτική.

Πιστεύουμε ότι οι στρατηγικές, οι ιδέες και οι δραστηριότητες που παρουσιάστηκαν μπορούν να βοηθήσουν σημαντικά τις νηπιαγωγούς στις επιλογές τους και στην υλοποίηση δραστηριοτήτων αναφορικά με την ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων των νηπίων. Από τη μια οι επιλογές των νηπιαγωγών είναι καθοριστικής σημασίας, αφού μια παιδαγωγική μέθοδος αποκτάει νόημα από αυτόν που την εφαρμόζει. Από την άλλη τα προβλήματα που υπάρχουν στην εκπαίδευση δεν χωρούν τον αποκλεισμό των μεθοδολογιών ούτε οι αποφάσεις για τη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων τοποθετείται στο δίλημμα *αυτό ή το άλλο*, αλλά οι διδακτικές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις πρέπει να ορίζονται ξεκάθαρα από το *τι δουλεύει, γιατί δουλεύει, για ποιον και κάτω από ποιες συνθήκες δουλεύει* (Pearson 2004). Η επιταγή πραγματώνεται στην πρόταση ισορροπημένου γραμματισμού ως οργανικό στοιχείο στην προσχολική τάξη.

Σημασία της εργασίας για τους γονείς

Τις περισσότερες φορές η οικογένεια και το νηπιαγωγείο θεωρούνται διαφορετικοί χώροι. Και τα νήπια λειτουργούν ανάμεσά τους (Hull & Schultz 2002). Οι χώροι αυτοί, όμως, δεν πρέπει να βρίσκονται σε αντιπαλότητα/αντιπαράθεση αλλά σε σύμπλευση και συνεργασία.

Είναι γεγονός ότι η οικογένεια είναι ένα μαθησιακό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται ποικίλες μορφές γραμματισμού και οι γονείς αποτελούν εγγύηση για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των νηπίων (Reese, Sparks & Leyva 2010). Συνεπώς, η καθοδήγηση και υποστήριξη από τον γονιό θεωρείται πολύ σημαντική και απαραίτητη διαδικασία για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραμματισμού των παιδιών.

Η προσπάθεια των νηπιαγωγών θα πρέπει να κατευθύνεται στη σύνδεση της οικογένειας - νηπιαγωγείου με δραστηριότητες γραμματισμού που υποστηρίζουν την πλευρά του σχολείου και ταυτόχρονα βασίζονται στην εμπειρία της οικογένειας. Ενδεικτικά, τεχνικές που μπορούν να υιοθετήσουν οι γονείς με την καθοδήγηση των νηπιαγωγών είναι: ανάγνωση γονέα- παιδιού, συζήτηση γονέα- παιδιού και γραφή γονέα- παιδιού. Η εκπαίδευση των γονέων στα τρία αυτά πλαίσια τούς εφοδιάζει με τεχνικές και γνώσεις που βελτιώνουν τον γραμματισμό και τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών τους.

Στην παρούσα έρευνα δεν υπήρξε πρόγραμμα παρέμβασης στο οποίο να εκπαιδεύτηκαν και να συμμετείχαν ενεργά οι γονείς. Ενδεχομένως, αυτό είναι η αιτία που δεν καταγράφονται δυνατές συσχετίσεις μεταξύ των γλωσσικών δεξιοτήτων των νηπίων και των πρακτικών γραμματισμού. Το συμπέρασμα αυτό μας οδηγεί στην πρόταση στοχευμένων προγραμμάτων γραμματισμού στα οποία να εκπαιδεύονται οι γονείς. Σε προγράμματα —κυρίως στο εξωτερικό— όπου εκπαιδεύτηκαν οι γονείς πώς να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και πώς να παρέχουν πληροφορίες και ανατροφοδότηση παρατηρήθηκαν σημαντικά οφέλη στην καλλιέργεια του γραμματισμού των νηπίων.

Σημασία της εργασίας για την εκπαιδευτική πολιτική

Εάν λάβουμε υπόψη ότι τα τελευταία χρόνια το Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου δέχεται ένα σύνολο μεταρρυθμιστικών αλλαγών και με διαφαινόμενη την προοπτική και νέων αλλαγών, η παρούσα μελέτη μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην εκπαιδευτική πολιτική, καθώς —εκτός από το ότι αναλύει τις δεξιότητες του αναδυόμενου γραμματισμού και τις στρατηγικές ανάπτυξής του— αναλύει δύο σημαντικά μαθησιακά πλαίσια: την οικογένεια και το νηπιαγωγείο.

Επειδή το θέμα του γραμματισμού μιας κοινωνίας επηρεάζεται από τους γενικότερους στόχους και σκοπούς που υιοθετούνται από την εκπαιδευτική πολιτική της εκάστοτε κυβέρνησης και τα νήπια χαρακτηρίζονται από μεγάλες διαφορές ως προς τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους, ο σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων θα πρέπει να γίνεται με μεγάλη προσοχή, υπευθυνότητα και λαμβάνοντας υπόψη ερευνητικά δεδομένα. Έτσι μόνο θα μπορέσει κάθε πολιτική ηγεσία να στηρίξει το έργο του σχολείου, για να δράσει αυτό αντισταθμιστικά και να δώσει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές και να στηρίξει εκείνα τα παιδιά που προέρχονται από περιβάλλοντα που είναι φτωχά σε ερεθίσματα γραπτού λόγου.

Η εφαρμογή του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος της γλώσσας (ΔΕΠΠΣ) ξεκίνησε χωρίς να υπάρχει πρόβλεψη για την εκπαίδευση των νηπιαγωγών για την εφαρμογή του. Υπάρχει λοιπόν ανάγκη να εμφανιστούν δεδομένα από έρευνες στην ελληνική πραγματικότητα που θα θεμελιώσουν την ανάγκη στρατηγικών ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων, αλλά και διακριτής "διδασκαλίας" με περιγεγραμμένους και αποτελεσματικούς τρόπους.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνες

Τα ευρήματα της έρευνάς μας ελπίζουμε ότι θα δώσουν το έναυσμα για τη διεξαγωγή περισσότερων ερευνών πάνω στον αναδυόμενο γραμματισμό αντιμετωπίζοντάς τον στο εξής ως αποτέλεσμα ενός πολυπαραγοντικού πλαισίου.

Η αξιολόγηση των πορισμάτων της παρούσας εργασίας καθώς και οι θέσεις των ερευνητών που συμπεριλήφθηκαν στην εργασία αυτή μάς επιτρέπουν τη διατύπωση προτάσεων. Οι προτάσεις αυτές αφορούν στους εξής τομείς: α) τον ερευνητικό, β) της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και γ) της διδακτικής προσέγγισης των γλωσσικών δεξιοτήτων.

Ερευνητικός τομέας

Τα θέματα της εκπαίδευσης —εν προκειμένω της προσχολικής— είναι πάντα "καυτά" θέματα, αφού επηρεάζουν τον καθένα μας.

Στο σημερινό και σύγχρονο νηπιαγωγείο πρέπει να διερευνηθεί γιατί οι νηπιαγωγοί δεν χρησιμοποιούν συγκεκριμένες και κατάλληλες πρακτικές καλλιέργειας του γραμματισμού και δεν εξασφαλίζουν πρόσβαση και ευκαιρίες για όλα τα παιδιά. Η αντιπαράθεση των αποτελεσμάτων της μελέτης μας με αποτελέσματα πρόσθετων ερευνών θα ισχυροποιήσει την αποδοχή του στον εκπαιδευτικό χώρο.

Πρέπει να ερευνηθεί εκτενέστερα η συμμετοχή και η συμβολή των γονέων στην ανάπτυξη του γραμματισμού των νηπίων. Η μελέτη των παραγόντων μπορεί, κατά τη γνώμη μας, να ενισχύσει τον διάλογο για τη σημασία της συνεργασίας οικογένειας- νηπιαγωγείου. Θα μπορούσαν επίσης να σχεδιαστούν μακροχρόνιες διδακτικές παρεμβάσεις σε συνεργασία με τη οικογένεια, όπου θα υποστηρίζονται οι οικογενειακές πρακτικές γραμματισμού.

Τώρα που έχουμε μια πιο καθαρή εικόνα της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος γραμματισμού είναι σημαντικό μια μελλοντική έρευνα να ερευνήσει αποτελεσματικότερες στρατηγικές και εκτενέστερη χρήση κειμενικών ειδών. Έτσι, θα οδηγηθούμε σε ασφαλείς προτάσεις ανάπτυξης του γραμματισμού που θα συμβάλλουν σε επανορθωτικές διδακτικές παρεμβάσεις.

Πρέπει να διερευνηθούν οι πρακτικές του οικογενειακού γραμματισμού αναφορικά με το μορφωτικοοικονομικό επίπεδό τους. Η διερεύνηση αυτής της διάστασης πιθανώς να προσφέρει νέα δεδομένα στην καλλιέργεια του γραμματισμού των νηπίων και να αποτελέσει έναυσμα για έρευνες από κοινωνιογλωσσολογική σκοπιά.

Τέλος, η έρευνα του αναδυόμενου γραμματισμού έχει ανάγκη από την κατασκευή κατάλληλων, έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων που θα αποτελέσουν σημαντικό πλεονέκτημα στα χέρια των ερευνητών των γλωσσικών δεξιοτήτων των νηπίων.

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών

Από τα δεδομένα της εργασίας μας αναδεικνύεται σοβαρή η έλλειψη εκπαίδευσης των νηπιαγωγών στην αξιοποίηση και κατανόηση των νέων μορφών γνώσης.

Η επιμόρφωση/οργάνωση σεμιναρίων πρέπει να στοχεύει στη συνειδητοποίηση ότι με τη γλωσσική διδασκαλία δεν επιδιώκεται απλώς και μόνο να ξεπεράσουν τα νήπια ένα μορφωτικό πρόβλημα, αλλά να κατακτήσουν μια τέτοια συμπεριφορά που θα τους παράσχει τις δυνατότητες να συμμετέχουν ως ενεργά μέλη της κοινωνίας στην οποία ζουν.

Στην επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των νηπιαγωγών πρέπει να συμπεριληφθούν θεματικές ενότητες που να αφορούν στην ανάπτυξη α) των γλωσσικών δεξιοτήτων, β) της επικοινωνιακής ικανότητας, ως ικανότητας προσαρμογής της γλωσσικής χρήσης στις διαφορετικές κάθε φορά περιστάσεις επικοινωνίας και γ) στη διδασκαλία των ανωτέρω δεξιοτήτων, που δεν είναι έμφυτες αλλά επίκτητες και κατακτώνται μέσα από τη "διδασκαλία". Όσο πιο συστηματική και πλήρης είναι αυτή, τόσο πιο συστηματική και πλήρης θα είναι η γλωσσική κατάρτιση του νηπίου.

Διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων

Η γλωσσική διδασκαλία των νηπίων πρέπει να συντελεί στην ολιστική προσέγγιση της γραπτής γλώσσας και να στοχεύει στη σωστή και ολοκληρωμένη κατάρτιση του νηπίου και στους τέσσερις τομείς: ομιλία, ακρόαση, ανάγνωση και γραπτή έκφραση.

Η νηπιαγωγός πρέπει να καταγράφει τις γλωσσικές δεξιότητες των νηπίων σε μια διαγνωστική αξιολόγηση. Η διαδικασία αυτή θα βοηθήσει τη νηπιαγωγό: α) να κατανοήσει τι γνωρίζει κάθε νήπιο, β) να κατηγοριοποιήσει τα νήπια ανάλογα με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους και γ) να συντάξει προγράμματα εξατομικευμένης διδασκαλίας.

Η νηπιαγωγός πρέπει να φροντίζει ώστε το νήπιο στην προσέγγιση του γραπτού λόγου διά της ανάγνωσης και της γραφής να κινείται στη Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης, δηλαδή ανάμεσα στο πραγματικό επίπεδο και στο επίπεδο που μπορεί να φτάσει όταν του παρέχεται η βοήθεια από τη νηπιαγωγό.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Adams, M.J. (2003). Alphabetic anxiety and explicit, systematic phonics instruction: A cognitive science perspective. In S. B. Neuman & D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 66-80). New York: Guilford Press.
- Adams, M.J. & Bruck, M. (1993). Word recognition: The interface of educational Policies and scientific research. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 5, 113-139.
- Aidinis, A. & Nunes, T. (2001). The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 14, 145-177.
- Al-Kahtany, A. (1996). Literacy from a linguistic and a sociolinguistic perspective. *International Review of Education*, 42(6), 547-562.
- Allington, R.L. (1991). Children who find learning to read difficult: School responses to diversity. In E.H. Hiebert (Ed.) *Literacy for a diverse society* (pp. 237-252). New York, NY: Teacher's College Press.
- Allington, R.L. (1995). Literary lessons in the elementary schools: Yesterday, today, and tomorrow. In R.L. Allington & S.A. Walmsley (Eds.), *No quick fix: Rethinking literacy programs in America's schools* (pp. 1-15). New York: Teachers College Press.
- Anderson, J. (1995). How parents' perceptions of literacy acquisition relate to their children's emerging literacy knowledge. *Reading Horizons*, 35(3), 209-228.
- Anderson, R., Hiebert, E., Scott, J. & Wilkenson, L. (1985). *Becoming a nation of readers: The Report of the Commission on Reading*. Washington, DC: The National Institute of Education.
- Applebee, A.N. (1978). *The child's concept of story*. Chicago, IL: The University Of Chicago Press.
- Aram, D., & Biron, S. (2004). Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), 588-610.

- Aram, D. & Levin, I. (2001). Mother-child joint writing in low SES: Sociocultural factors maternal mediation and emergent literacy. *Cognitive Development, 16*, 831-852.
- Aram, D. & Levin, I. (2002). Mother-child joint writing and story book reading: Relations with literacy among low SES kindergarteners. *Merrill-Palmer Quarterly, 48*, 202–224.
- Armbruster, B.B., Lehr, F. & Osborn, J. (2001). *A child becomes a reader: Kindergarten through third grade*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Askov, E. N. & Peck, M. (1982). Handwriting. In: H. E. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (pp. 764-769). New York: Free Press.
- Badian, N. (1995). Predicting reading ability over the long term: The changing roles of letter naming, phonological awareness and orthographic processing. *Annals of Dyslexia, 45*, 29-96.
- Baker, L, Fernadez-Fein, S., Scher, D. & Williams, H. (1998). Home experiences related to the development of word recognition. In J.L.Metsala & L.C Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 263-287). Mahwah, NJ:Erlbaum.
- Bakhtin, M. M. (1986). Response to a question from the *Novyi Mir* editorial staff. In C. Emerson & M. Holquist, (Eds.), *“Speech genres” and other late essays* (pp. 1-9). Austin, TX: University of Texas Press.
- Ball, E.W. & Blachman, B.A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly, 26*, 49-66.
- Barrentine, S. J. (1996). Engaging with reading through interactive read-alouds. *The Reading Teacher, 50* (1), 36-43.
- Bartlett, T. (2003). Why Johnny can't write, even though he went to Princeton. *Chronicle of Higher Education, 49*, A39.
- Barton, D. & Hamilton, M (1998). *Local Literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. In D.Barton, M. Hamilton, & R. Ivanič, (Eds.), *Situated literacies: Reading and writing in Context* (pp. 7-15) London : Routledge.
- Barton, D. (1995). Exploring family literacy. *Reading, 29*(3), 2-4.

- Baumann, J.F. & Bergeron, B.S. (1993). Story map instruction using children's literature: Effects on first graders' comprehension of central narrative elements. *Journal of Reading Behavior*, 25, 407-437.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Beck, I.L. & McKeown, M.G. (September 2001). Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55, 10-20.
- Beck, I.L. & McKeown, M.G. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. In R. Barr, M. Camil, P. Mosenthal & D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. II, pp. 171-205). White Plains, NY: Longman.
- Beech, J. (2005). Ehri's model of phases of learning to read: a brief critique. *Journal of Research in Reading*, 28(1), 50-58.
- Bergin, C., Lancy, D.F. & Draper, K.D. (1994). Parents interactions with beginning readers. In D.F. Lancy (Ed.), *Children's emergent literacy* (pp. 53-77). Westport, CT: Praeger.
- Berninger, V.W. & Fuller F. (1992). Gender differences in orthographic, verbal, and composition fluency: Implications for assessing writing disabilities in primary grade children. *Journal of School Psychology*, 30, 363-382.
- Berninger, V.W., Whitaker, D., Feng, Y., Swanson, H.L. & Abbott, R.D. (1994). Assessment of planning, translating, and revising in junior high writers. *Journal of School Psychology*, 34, 23-52.
- Bernstein, B. (1971-1975). *Class, Codes and Control*. London: Routledge.
- Berthoud-Papandropoulou, I. (1978). An experimental study of children's ideas about language. Στο A. Sinclair, R.S. Jarvella & W. J. M. Levelt (Eds.), *The child's conception of language* (pp. 55-64). Berlin: Springer-Verlag.
- Bialystok, E. & Ryan, E.B. (1985). A metacognitive framework for the development of first and second language skills. Στο D.I. Forrest-Pressley, G.E. MacKinnon, & T.G. Waller (Eds.), *Meta-cognition, cognition and human performance*. New York: Academic Press.
- Bialystok, E. & Ryan, E.B. (1985). Toward a Definition of Metalinguistic Skill. *Merrill-Palmer Quarterly*, 31(3), 229-251.
- Bialystok, E. (1986a). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development*, 57(2), 498-510.
- Bialystok, E. (1986b). Children's Concept of Word. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15(1), 13-32).

- Bissex, G.L. (1980). *Gnys at wrk: A child learns to write and read*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Blachman, B.A. (1984). Relationship of rapid naming ability and language analysis skill to kindergarten and first grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 76, 610-622.
- Blair, R & Savage R. (2006). Name writing but not environmental print recognition iw related to letter sound knowledge and phonological awareness in pre-readers. *Reading and Writing*, 19, 991-1016.
- Blanchard, J. & Logan, J. (1988). Editorial comment: Letter naming knowledge in kindergartens: What's happening? *Reading Psychology*, 9, iii-xi.
- Blatchford, P. & Plewis, T. (1990). Preschool reading-related skills and later reading achievement: further evidence. *British Educational Research Journal*, 16(4), 425-428.
- Block, C.C. & Pressley, M. (Eds.) (2002). *Comprehension instruction: Research based best practices*. New York: Guilford.
- Bloodgood, J.W. (1999). What's in a name? Children's name writing and literacy acquisition. *Reading Research Quarterly*, 34(3), 342-367.
- Bloom, B. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York, John Wiley & Sons.
- Bloome D. & Egan-Robertson, A. (1993). The social construction of intrtextuality in classroom reading and writing lessons. *Reading Research Quarterly*, 28 (4), 304-333.
- Bodrova, E., Leong, D.J., & Paynter, D.E. (1999). Literacy standards for preschool learners. *Educational Leadership*, 57 (2), 42-46.
- Bond, G., & Dykstra R. (1967). The cooperative research program in first-grade reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 2, 5-142.
- Both-de Vries, A.C. & Bus, A.G. (2008). Name writing: A First Step to Phonetic Writing? Does the name have a special role in understanding the symbolic function of writing? *Literacy Teaching and Learning*, 12 (2), 37-55.
- Bousa, M., Thompson, P. & Farlow, N. (1997). Self-Selected Journal Writing in the Kindergarten Classroom: Five Conditions that Foster Literacy Development. *Reading Horizons*, 38(1), 3-12.
- Bowey, A. J. & Tunmer, E. W. (1980). The role of linguistic awareness in a theory of reading acquisition. *Education Research and Perspective*, 7, 80-101.

- Bowey, A. J., Tunmer, E. W. & Pratt, C. (1982). Development of Children's Understanding of the Metalinguistic Term *Word*. *Journal of Educational Psychology*, 76(3), 500-512.
- Bowey, J. A. & Patel, P.K. (1988). Metalinguistic ability and early reading achievement. *Applied Psycholinguistics*, 9, 367-384.
- Bowey, J. A. (1994). Phonological sensitivity in novice readers and non readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 58, 134-159.
- Bowey, J.A. (1995). Socioeconomic Status Differences in Preschool Phonological Sensitivity and First –Grade Reading Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 476-487.
- Box, J. A. (2002). Guided writing in the early childhood classroom. *Reading Improvement*, 39(3), 11-113.
- Bradley, L., & Bryant, P.E. (1983). Categorizing sounds and learning to read- A casual connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Bradley, R. & Corwyn, R. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Brady, S., Fowler, A., Stone, B., & Winbury, N. (1994). Training phonological awareness: A study with inner-city kindergarten children. *Annals of Dyslexia*, 44, 26-59.
- Bredecamp, S. (1986) *Good Teaching Practices for –4 and –5 years Olds: A Position Statement*. Washington :D.C: National Association for the Education of Young Children.
- Bridge, C.A., Winograd, P.N., & Haley, D. (1983). Using predictable materials vs. preprimers to teach beginning sight words. *The Reading Teacher*, 36(9), 884-891.
- Bronfrenbrenner, U. & Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental processes. In W Damon, & R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1 Theoretical models of human development* (5th ed.) (pp. 993-1028). New York: Wiley.
- Brown, R. (1973) *A First Language: the Early Stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.

- Bryant, F. (2000). Assessing the Validity of Measurement. In L. Grimm and P. Yarnold (Eds.), *Reading and Understanding More Multivariate Statistics* (pp. 99-146). Washington: American Psychological Association.
- Bryant, P.E., Bradley, L., MacLean, M. & Crossland, J. (1989). Nursery rhymes, phonological skills and reading. *Journal of Child Language*, *16*, 407-428.
- Bryant, P.E., MacLean, M., Bradley, L. & Crossland, J (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection and learning to read. *Developmental Psychology*, *26*, 429-438.
- Burgess, S. & Lonigan, C. (1998). Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: Evidence from a preschool sample. *Journal of Experimental Child Psychology*, *70*, 117-141.
- Burgess, S.R., Hecht, S. AS. & Lonigan, C.J. (2002). Relations of the Home Literacy Environment (HLE) to the Development of Reading-related Abilities: A One-year Longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, *37*(4), 408-426.
- Burns, M.S., Snow, C.E., & Griffin, P. (Eds.). (1999). *Starting Out Right: A Guide to Promoting Children's Reading Success*. Washington, D.C.: National Academies Press.
- Bus A. G. & van Ilzendorm, M.H. (1988). Mother-child interaction, attachment and emergent literacy: A cross sectional study. *Child Development*, *59*, 1262-1272.
- Bus A. G. & van Ilzendorm, M.H.& Pellegrini A.D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta- analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, *66*, 1-21.
- Bus, A. G., & Van IJzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, *91*, 403-414.
- Butcher, K.R. & Kintsch, W. (2003). Text comprehension and discourse processing. In A.F. Healy & R.W. Proctor (Eds.), *Handbook of psychology: Experimental Psychology* (Vol 4. pp. 575-595). New York: Wiley.
- Byrne, B. & Fielding- Barnsley, R. (1991). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational Psychology*, *83*, 451-455.
- Byrne, B. & Fielding- Barnsley, R. (1995). A program to teach phonemic awareness to young children: A 2-and3-year follow upand a new preschool trial. *Journal of Educational Psychology*, *87*, 488-503.

- Cabell, S.Q., Justice, L.M., Zucker, T.A. & McGinty, A.S. (2009). Emergent Name-Writing Abilities of Preschool-Age Children With Language Impairment. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 40*, 53-66.
- Cairney T. H. & Ruge J. (1999). Community literacy practices and schooling: Towards effective support for students. *Queensland Journal of Educational Research, 15 (1)*, 25-34. Available at: <http://www.iier.org.au/qjer/qjer15/cairney2.html>.
- Calderhead, J. & Miller, E. (1985). The integration of subject matter knowledge in student teachers' classroom practice. Paper presented at the annual meeting of the British Educational Research Association, Sheffield.
- Calfee, R.C & Drum, P.A.(1986). Research on teaching reading. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 804-849). New York: McMillan.
- Calfee, R.C. & Patrick, C.L. (1995). *Teach our children well: Bringing K-12 education into the 21st century*. Stanford, CA: Stanford Alumni.
- Calfee, R.C., Chapman, R.S. & Venezky, R.L. (1972). How a child needs to think to learn to read. In L. Gregg (Ed.), *Cognition in learning and memory*. New York: Wiley.
- Calkins, L.M. (1991). *Living between the lines*. Portsmouth NH: Heinemann.
- Cambourne, B. (1988). *The whole story: Natural learning and the acquisition of literacy in the classroom*. Auckland, New Zealand: Ashton Scholastic.
- Camii, C. (1985). Leading primary education toward excellence. *Young Children, 40* (6), 3-9.
- Cardoso-Martins, C., Rodrigues, L. A., & Ehri, L. C. (2003). Place of Environmental Print in Reading Development: Evidence From Nonliterate Adults. *Scientific Studies of Reading, 7*(4), 335-355.
- Carmines, E. and Zeller, R. (1979). *Reliability and Validity Assessment*. Sage University Paper Series/Number 07-017, on Quantitative Applications in the Social Sciences. Newbury Park, CA: Sage.
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C. & Stevenson, J. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology, 39*, 913-923.
- Cartwright, K.B. (2002). Cognitive development and reading: The relation of multiple classification skill to reading comprehension in elementary school children. *Journal of Educational Psychology, 94*, 56-63.

- Castle, J. M. (1999). *Learning and teaching phonological awareness*. New York, NY; Newark, DE: Teachers College Press; International Reading Association.
- Catts, H.W., Fey, M.E., Tomblin, J.B. & Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 45*, 1142-1157.
- Cazden, C. (1972). *Child Language and Education*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Chafe, W. (1982). Integration and involvement in speaking and writing. In D. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (Eds.) *Literacy, language and learning* (pp.105-123). New York: Cambridge University Press.
- Chall, J. S. (1967). *Learning to read.: The great debate*. New York: McGraw-Hill.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: Harcourt Brace.
- Chaney, C. (1992). Language development, metalinguistic awareness and print awareness in 3-year-old children. *Applied Psycholinguistics, 13*, 485-514.
- Chaney, C. (1994). Language development, metalinguistic awareness and emergent literacy skills of 3-year-old children in relation to social class. *Applied Psycholinguistics, 15*, 371-394.
- Chapman, M. (1994). The emergence of genres. *Written Communication, 11*(3), 348-380.
- Chappell, PR. (1968). Early Development of Awareness of Lexical Units. Paper presented at American Educational Research Association meeting, Chicago, Illinois.
- Chard, D. J., & Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic, 34*, 261-270.
- Choate, S., & Castle, M. (1989). Integrating LEA and invented spelling in kindergarten. *The Reading Teacher, 42*, 516-519.
- Clark, E. V. (2000) Coining new words: old and new forms for new meanings. In L. Menn & N. Bernstein-Ratner (Eds.), *Methods for studying language production* (pp. 53-67). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Clark, E. V., Hecht, B. F. & Mulford, R. C. (1986). Coining complex compounds in English: Affixes and word order in acquisition. *Linguistics 24*, 7-29.
- Clark, E.V. & R.A. Berman (1984). Structure and use in the acquisition of word-formation. *Language 60*, 542-590.
- Clark, M. (1976). *Young Fluent Readers*. London: Heinemann Educational Books.

- Clay, M. (1967). The reading behavior of five- year-old children: A research report. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 2, 11-31.
- Clay, M. M. (1966). *Emergent reading behavior*. Unpublished doctoral dissertation. University of Auckland, Auckland, New Zealand.
- Clay, M. (1972). *The early detection of reading difficulties: A diagnostic survey with recovery procedures* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clay, M. (1975). *What did I write?* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clay, M. (1977). Exploring with a Pencil. *Theory Into Practice*, 26, (December), 334-341.
- Clay, M. (1979). *Reading: The patterning of complex behavior*. Auckland: Heinemann.
- Clay, M. (1979b). Theoretical research and instructional change: A case study. In L. Resnick & P. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading* (Vol. 2, pp. 149-171). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Clay, M. (1991) *Becoming Literate: The Construction of Inner Control*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clay, M.M. (1985). *The early detection of reading difficulties* (3rd ed). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Clay, M.M. (1989). Concepts about print in English and other languages. *The Reading Teacher*, 42, 268-276.
- Clay, M.M. (1993). *Reading recovery; A guidebook for teachers in training*. Portsmouth, NH: Heineman.
- Clay, M.M. (2000). *Concepts about print: What have children learned about the way we print language?* Auckland, New Zealand: Heinemann.
- Clay, M.M. (2002). *An observation survey of early literacy achievement*. Auckland, New Zealand: Heinemann.
- Cole M. & Cole S.K., (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών*, Α' & Β' τόμος. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Cole, M.& Scribner, S. (1978). Introduction. In L.S. Vygotsky, *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 1-14). Cambridge, MA; Harvard University Press.
- Cooper, C. (1996). *ABC Books and Activities: From Preschool to High School*. [School Library Media Series](#) No. 5. MD and London: Scarecrow.

- Cooper, J.D. (1997). *Literacy: helping children construct meaning* (3rd Ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Cooper, M. & Matthews, A. (2000). *Color Smart: how to use color to enhance your business and personal life*. New York: Pocket Books.
- Cooper, J. D. & Kiger, N.D. (2001). *Literacy Assessment*. New York: Houghton Mifflin.
- Cope, B. & M. Kalantzis (eds.) (1993). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: Falmer Press.
- Corson, D. (1988). *Oral Language Across the Curriculum*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Crain-Thoreson, C. & Dale, P.S (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language and emergent literacy. *Developmental Psychology*, 28, 421-429.
- Crain-Thoreson, C. & Dale, P.S (1999). Enhancing linguistic performance: Parents and teachers as book reading partners for children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19 (1), 71-86.
- Crawford, P. (1995). Early literacy: Emerging perspectives. *Journal of Research in Childhood Education*, 10(1), 71-86.
- Cronin, V., Farrell, D., & Delaney, M. (1999). Environmental print and word reading. *Journal of Research in Reading*, 22 (3), 271-282.
- Cuningham, A. & Stanovich, K. (1991). Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83, 264-274.
- Cuningham, A. & Stanovich, K. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945.
- Cuningham, A. E. (1990). Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 429-444.
- Cuningham, P.M. (1995). *Phonics They Use*. N.Y.: Harper Collins.
- Cuningham, P.M., & Cunningham, J.W. (1992). Making words: Enhancing the invented spelling-decoding connection. *The Reading Teacher*, 46, 106-115.
- Curto, L.M., Morillo, M.M. & Teixido, M.M. (1998). *Γραφή και Ανάγνωση I, II*, Αθήνα : ΟΕΔΒ.

- Daiute, C. (1993). Youth genres and literacy: Links between sociocultural and developmental theories. *Language Arts*, 70, 402-416.
- Damkoehler, D., Gayle-Evans, G., Farrell-Stroyan, S., & Lackhart, M. (1996). Family histories: Collecting, connecting, celebrating. *Primary Voices K-6*, 4 (2), 7-13.
- Davies, P., Shanks, B. & Davies, K. (2004). Improving narrative Skills in Young Children with Delayed Language development. *Educational Review*, 56 (3), 271-286.
- Day, D. (1983). *Early Childhood Education: A human ecological approach*. Upper Saddle River, NJ: Scoo Foresman & Co.
- de Villiers, J. G. & de Villiers. P. A. (1972). Development of the use of word order incomprehension. *Journal of Psycholinguistic Research*. 2(33), 1-341.
- DEET (1991). *Australia's Language - the Australian Language and Literacy Policy*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Delhaxhe, A., Terwagne, S. & Massoz, D. (1998). *Εργασία με το γραπτό λόγο*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Κέντρο Καινοτομικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (Επιστημονική ευθύνη: Βαρνάβα-Σκούρα Τζ.).
- Dickinson, D. & Smith, M.W. (1994). Long – term effects of preschool teachers's book reading on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29, 105-122.
- Dickinson, D. (1994). *Bridges to literacy*. Oxford: Blackwell.
- Dickinson, D. K & Neuman, S.B. (Eds.) (2006). *Handbook of early literacy research*. New York: NY: Guilford Press.
- Dickinson, D. K & Snow, C.E. (1987) Interrelations among Prereaders and Oral Language Skills in Kindergarteners from two Social Classes. *Early Childhood Resaerch Quarterly*, 2, 1-25.
- Dickinson, D. K (2006). Toward a toolkit approach to describing classroom quality. *Early Education and Development*, 17, 177-202.
- Dickinson, D. K. & Tabors, P.O. (1991). Early Literacy: Linkages between home, school and literacy achievement at age five. *Journal of Research in Childhood Education*, 6, 30-46.
- Dickinson, D. K. (2002). Shifting images of developmentally appropriate practice as seen through different lenses. *Educational Researcher*, 31, 26-32.

- Dickinson, D., Cote, L. & Smith, M.W. (1993). Learning Vocabulary in Preschool: Social and Discourse Contexts Affecting Vocabulary Growth. *New Directions for Child Development*, 61, 67-78.
- Dickinson, D.K. & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16, 4, 186-202.
- Dickinson, D.K., McCabe, A, Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg & Poe, M. D. (2003). The Comprehensive Language Approach to Early Literacy: The interrelationships Among Vocabulary, Phonological sensitivity, and print knowledge Among Preschool-Aged Children. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 465-481.
- Dimino, J., Taylor, R. & Gersten, R.(1995). Synthesis of the research on story grammar as a means to increase comprehension. *Reading and Writing Quarterly*, 11, 53-72.
- Dixon-Krauss, L. A. (1996). A mediation model for dynamic literacy instruction. *Journal of Russian and Eastern European Psychology*, 1, 78-85.
- Dobson, L.(1989). Connections in learning to write and read : A study of children's development through kindergarten and first grade. In J.Mason (Ed.), *Reading and writing connections* (pp. 83-104). Boston: Allyn & Bacon.
- Dodd, B. & Carr, A. (2003). Young children's letter-sound knowledge. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 34(2), 128-137.
- Dodd, B., Crosbie, S., McIntosh, B., Teitzel, T. & Ozanne, A. (2000). *Preschool and primary Inventory of Phonological Awareness*. London: The Psychological Corporation.
- Dodge, D.T. & Colker, L.J. (1998). *The creative curriculum for early childhood*. Teaching Strategies Inc, Washington DC.
- Dodici, B. J., Draper, D. C., & Peterson, C. A. (2003). Early parent-child interactions and early literacy development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 124–136.
- Dombey, H. & Spencer M. M. (1995). *Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή. Συνεργασία Σπιτιού-Σχολείου-παιδιού. Ευρωπαϊκές Εμπειρίες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dombey, H. (1994) “And, they went, they lived there after”: making written narrative accessible in the nursery class to children whose cultures don't embrace it. *Changing English*, 1 (1), pages 141 – 153.

- Donaldson, M.(1978). *Children's minds*. New York:Norton.
- Downing J. & Thackray, D. (1975). *Reading readiness*. London: Hodder & Stoughton.
- Downing J. (1969). How children think about reading. *The Reading Teacher*, 23, 217-230.
- Downing, J. (1970). Children's concepts of language in learning to read. *Educational Research*, 12 (2), 106-112.
- Drouin, M. & Harmon J. (2009). Name writing and letter knowledge in preschoolers: Incongruities in skills and the usefulness of name writing as a developmental indicator. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 263-270.
- Dunst, C.J., Trivette, C.M., Masiello, T., Roper, N. & Robyak, A. (2006). Framework for developing evidence- based early literacy practices CELL- papers, 1 (1), 1-12. Available at:
http://earlyliteracylearning.org/cellpapers/cellpapers_v1_n1.pdf
- Durkin, D. (1968). When should children begin to read?. In H.m. Robinson (Ed.), *Innovation and change in reading instruction: The sixty- seventh yearbook of the National Society for the Study of Education* (Part II). Chicago, Il.: The National Society for the Study of Education.
- Dymock, S. (2007). Comprehension Strategy Instruction: Teaching Narrative Text Structure Awareness. *The Reading Teacher*, 61(2), 161-167.
- Dymock, S. & Nicholson, T. (1999). *Reading comprehension:What is it? How do you teach it?* Wellington. New Zealand: New Zealand Council for Educational Research.
- Dyson, A. H. (1986). The Imaginary Worlds of Childhood: A Multimedia Presentation. *Language Arts*, 63(8), 799-808.
- Dyson, A.H. (1983). The role of oral language processes. *Research in the Teaching of English*, 17, 1-30.
- Dyson, A.H. (1985). Individual differences in emergent writing. In M. Farr (ed.), *Advances in writing research: Children's writing development* (Vol.1, pp. 59-126). Norwood, NJ: Ablex.
- Dyson, A.H. (2002). Writing and Children's Symbolic Repertoires: Development unhinged. In S. Neuman & D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. I, pp.126-141). New York: the Guilford Press.

- Dyson, A.H. (1993). *Social worlds of children learning to write in an urban primary school*. New York: Teachers College Press.
- Edelsky, C. (1983). Segmentation and punctuation: developmental data from young writers in a bilingual program. *Research in Teaching of English*, 17(2), 135-156.
- Edwards, P. A. (1996). Creating sharing time conversations: Parents and teachers work together. *Language Arts*, 73(5), 344-349.
- Ehri, L. (1998). Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. In J. Metsala & L. Ehri (Eds.), *Word Recognition in Beginning Literacy* (pp. 3-40). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ehri, L. (2002). Phases of acquisition in learning to read words and implications for teaching. *British Journal of Educational Psychology: Monograph Series*, 1, 7-28.
- Ehri, L. C., & Roberts, T. (2006). The roots of learning to read and write: Acquisition of letters and phonemic awareness. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, pp. 113–131). New York: Guilford Press.
- Ehri, L. C., Nunes, S.R., Willows, D. M., Schuster, B.V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287.
- Ehri, L.C. (1975). Word consciousness in readers and prereaders. *Journal of Educational Psychology*, 67, 204-212.
- Ehri, L.C. (1979). Linguistic insight: Threshold of reading acquisition. In T.G. Waller & G.F. MacKinnon (Eds.), *Reading Research: Advances in theory and practice*, (Vol 1 pp. 63-111). New York: Academic Press.
- Ehri, L.C. (1994). Development of the ability to read words: Update. In R. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed.) Newark, DE: International Reading Association.
- Ehri, L.C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18, 116- 125.
- Ehri, L.C. & Sweet, J. (1991). Fingerprint-reading of memorized text: What enables Beginners to process the print? *Reading Research Quarterly*, 24, 442-462.

- Ehri, L.C. (1983). A critique of five studies related to letter-name knowledge and learning to read. In L. Gentile, M. Kamil, & Blanchard (Eds.), *Reading research revised* (pp. 143-153). Columbus, OH: Merrill.
- Elbro, C., Borstrom, I. & Petersen, D.K. (1998). Predicting dyslexia from kindergarten: The importance of distinctness of phonological representations of lexical items. *Reading Research Quarterly*, 33, 36-60.
- Eller, R.G., Pappas, C.C., & Brown, E. (1988). The lexical development of kindergartners: Learning from written context. *Journal of Reading Behavior*, 20, 5-24.
- Elley, W.B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24, 174-187.
- Elliot, E. M. & Olliff, C. B. (2008). Developmentally appropriate emergent literacy activities for young children: Adapting the early literacy and learning model. *Early Childhood Education Journal*, 35, 551–556.
- Ely, R. (2005) Language and literacy in the school years. In J.B. Gleason (Ed.), *The development of language*, (pp. 395-443). Boston: Pearson.
- Entwisle, D. & Alexander, K. (1999). Early Schooling and Social Stratification. In R. Pianta & M. Cox, (Eds.), *The transition to kindergarten: Research. Policy, Training and Practice* (pp. 13-38). Baltimore, MD: Paul Brooks.
- Estrada, P., Arsenio, W.F., Hess, R.D. & Holloway, S.D.(1987). Affective quality of the mother-child relationship: Longitudinal consequences for children's school-relevant cognitive functioning. *Developmental Psychology*, 23, 210-215.
- Fantuzzo, J., Perry, M.A., & McDermott, P. (2004). Preschool approaches to learning and their relevant classroom competencies for low –income children. *School Psychology Quarterly*, 19 (3), 212-230.
- Ferreiro E. & Pontecorvo C. (2002). Word segmentation in Early Written Language. *Language and Education*, 16 (1), 1-17.
- Ferreiro, E. (2006) Ο εγγραμματισμός σε έναν κόσμο που αλλάζει. *Γέφυρες*, 27, 24-32.
- Ferreiro, E. (1978). What is written in a written sentence? A developmental answer. *Journal of Education*, 160 (4), 25-39.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desavolio del niño*. Madrid, Siglo Veintiuno Editores.

- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1982) *Literacy before schooling*. Exeter, NH: Heinemann.
- Ferreiro, E. & Zucchermaglio, C. (1996). Children's use of punctuation marks: The case of 'quoted speech'. In C Pontecorvo, M. Orsolini & B. Burge (Eds.), *Children's early text construction* (pp. 177-205). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferreiro, E. (1986). The interplay between information and assimilation in beginning literacy. In W. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp.15-49). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Ferreiro, E. (1988). Introduction of the issue on writing. *European Journal of Psychology*, 54, 8-23.
- Ferreiro, E. (1990). Literacy development: Psychogenesis. In Y. Goodman (Ed.), *How children construct literacy: Piagetian perspectives* (pp. 15-49). Newark, NJ: International Reading Association.
- Fijalkow, E. (1992). Η μέτρηση της γνωστικής καθαρότητας: η τεχνική γλώσσα της ανάγνωσης. Στο Τ. Ανθουλιάς, (Επ.) *Τα προβλήματα διδασκαλίας της πρώτης γραφής και ανάγνωσης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Fiore, C.D. (2002). Born to read: Florid style. *Journal of Youth Services in Libraries*, 15, 15-19.
- Fisher, R.(1992). *Early literacy and the teacher*. London: Hodeer & Stoughton.
- Flavell, J. (1992). Cognitive development: past, present and future. *Developmental Psychology*, 28 (6), 998-1005.
- Fosnot, C. (1996). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Foulin, J. N. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading and Writing*, 18, 129-155.
- Fountas, I. C. & Pinnell, G. (1996). *Guided reading: Good First Teaching For All Children*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fountas, I. C., & Pinnell, G.S. (2001). *Guiding Readers and Writers, Grades 3–6: Teaching Comprehension, Genre, and Content Literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fox, B. & Routh, D.K. (1975). Analyzing spoken language into words, syllables, and phonemes: A developmental study. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 331-342.

- Freedle, R., & Hale, G. (1979). Acquisition of new comprehension schemata for expository prose by transfer of a narrative schema. In R.O Freedle (Ed.), *New Directions in discourse processing*. Norwood, NJ: Ablex.
- Freire, P. (1987). The Importance of the Act of Reading. Adult Literacy and Popular Libraries. Literacy and Critical Pedagogy. In P. Freire and D. Macedo (Eds.), *Literacy: Reading the Word and the World* (pp. 141-159). South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey.
- Fresch, M. J. (2000/2001). Using think-alouds to analyze decision making during spelling word sorts. *Reading Online*. (4) 6 .
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K.E. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Frost, J., Madsbjerg, S., Niedersoe, J., Olofsson, Å, & Sörensen, P. M. (2005). Semantic and phonological skills in predicting reading development: From 3-16 years of age. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 11, 79-92.
- Galda, L., & Cullinan, B.E. (1991). Literature for literacy: What research says about the benefits of using trade books in the classroom. In J. Flood, J.M. Jensen, D. Lapp, and J.R. Squire (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (pp. 529-535). New York: Macmillan Publishing Company.
- Galinsky, E., Howes, C., Kontos, S., & Shinn, M. (1994). *The study of children in family child care and relative care: High lights of finding*. New York: Families and work Institute.
- Gambrell. L.B. (2004). Exploring the connection between oral language and early reading. *The Reading Teacher*, 57,(5), 490-492.
- Ganske, K., Monroe, J.K. & Strickland, D.S. (2003) Questions teachers ask about struggling readers and writers. *The Reading Teacher*, 57 (2), 118-128.
- Geary, D.C. (1995). Reflections of evolution and culture in children's cognition. *American Psychologist*, 50, 24-37.
- Gee, J. P. (1993). What is literacy? Στο L. M. Cleary & M. Linn (eds.). *Linguistics for Teachers* (pp. 257-265), New York: Mc Graw- Hill.
- Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and literacies: Ideology in Discourses* (2nd ed.) London: Taylor and Grancis.

- Gee, J. P. (2003). A sociocultural perspective on early literacy development. In S.B. Neuman & D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol.I) (pp. 30-42). New York: Guilford Press.
- Geisthardt, C. & Munsch, J. (1996). Coping with School Stress: A Comparison of Adolescents With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 225-336.
- Gentry, J. (1981). Learning to spell Developmentally. *The Reading Teacher*, 34(4), 378-381.
- Gibson, E. & Levin, E. (1975). *The psychology of reading*. Cambridge, MA:MIT Press.
- Gibson, L. (1989). *Literacy learning in the early years: through children's eyes*. London:Cassell.
- Gillen, J. & Hall, N. (2003). The Emergence of Early Childhood Literacy. Στο N. Hall, J. Larson & J. Marsh (Eds.), *Handbook of Early Childhood Literacy*, (pp. 3-12). London: Sage Publikations.
- Glazer, S.M. (1989). Oral language and literacy development. In D.S. Strickland and L.M. Morrow (Eds.), *Emerging literacy: Young children learn to read and write* (pp. 28-38). Newark, DE: International Reading Association.
- Goldenberger, C. (1992/1993). Instructional Conversations: Promoting comprehension through discussion. *The Reading Teacher*, 45, 118-126.
- Golder, C. & Gaonac'h, D. (2004). *Ανάγνωση και Κατανόηση: Ψυχολογία της ανάγνωσης* (Επιμ. Θεοφανοπούλου). Αθήνα: Πατάκης.
- Gombert, J.E. & Fayol, M. (1992). Writing in preliterate children. *Learning Instruction* 2 (1), 23-41.
- Goodal, M. (1984). Can four-five year olds 'read' words in the environment? *The Reading Teacher*, 37, 478-482.
- Goodman, K. & Goodman Y. (1979). Learning to read is natural. In L. Resnick, P. Weaver (Eds), *Theory and practice of early reading*, Hillsdale, NJ:Erlbaum.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.
- Goodman, K.S. (1970). Behind the eye: what happens in reading. *Psycholinguistic nature of the reading process*. Wayne: Wayne State Press.
- Goodman, K.S. (1987). Acquiring literacy is natural: Who skilled Cock Robin? *Theory into Practice*, 26, 368-373.

- Goodman, Y.M. (1980). The roots of literacy In M.P Douglas *Reading: A Humanising Experience*. Claremont: Claremont Graduate School.
- Goodman, Y.M. (1984). The development of initial literacy. In Goelman H., Oberg A. & Smith F. (Eds.), *Awaking to literacy* (pp. 102-109). Portsmouth: Heinemann.
- Goodman, Y.M. (1986). Children coming to know literacy. In W. Teale & E. Sulzby (Eds), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 1-14) Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Goodman, Y.M. (1986β). *What's whole in whole language?* Portsmouth: Heinemann Educational .
- Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological Skills and Learning to Read*. Exeter: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goswami, U. (2001). Rhymes are important: A comment on Savage. *Journal of Research in Reading*, 24(1), 19-29.
- Goswami, U. (2003). Early phonological development and the acquisition of literacy. In S.B. Neuman & D.K. Dickinson(Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp.111-125). New York: Guilford Press.
- Goswami, U. (2009). Η ανάπτυξη της ανάγνωσης στις διάφορες γλώσσες. Στο Ε. Τάφα & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.) *Αναδυόμενος Γραμματισμός. Έρευνα και Εφαρμογές* (σσ. 39-58), Αθήνα: Πεδίο.
- Graesser, A., Golding, J. M., & Long, D.L.(1991). Narrative representation and comprehension. In R. Barr, M. Camil, P. Mosenthal & D Pearson(Eds.), *Handbook of reading research*, Vol.II, (pp.171-205). White Plains, NY: Longman.
- Gray S. (2006). The Relationship Between Phonological Memory, Receptive Vocabulary, and Fast Mapping in Young Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 955-969.
- Green, C. & Halsall, S. (1991). Literature's role in the language and cognition of the young child. *Early Development and Care*, 67, 39-52.
- Griffith, P.L. & Olson, M.W. (1992). Phonemic awareness helps beginning readers break the code. *The Reading Teacher*, 45, 516-523.
- Grigorenko, E. L. (2001). Developmental dyslexia: An update on genes, brains, and environments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 91-125.

- Gundlach, R. (1982). Children as writers: The beginnings of learning to write. In M. Nystrand (Ed.), *What writers know: The language, process and structure of written discourse* (pp.129-148). New York: Academic Press.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. and Black, W. (1995). *Multivariate Data Analysis With Readings*. USA: Prentice-Hall International, Inc.
- Hakes, D.T. (1980). *The development of metalinguistic abilities in children*. New York: Springer Verlag.
- Hall, N. (1987). *The emergence of literacy: Young children's developing understanding of reading and writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hall, P.S. & Hall, N.C. (2003). Building relationships with challenging children, *Educational Leadership*, 61(1), 60-63.
- Halliday, M.A.K. & Hasan R. (1989). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic perspective*, New York: Oxford University Press (2nd ed.)
- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning how to mean*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1985). *Spoken and Written Language*. Victoria: Deakin University.
- Halliday, M.A.K. (1990). *An Introduction to Functional Grammar*. Melbourne: Hodder & Stoughton.
- Halliday, M.A.K., & Martin, J.R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Halsall, S. & Green, C. (1995). Reading aloud: A way for parents to support their children's growth in literacy. *Early Childhood Education Journal*, 23(1), 27-31.
- Haney, M.R. (2002). Name Writing: A Window into the Emergent Literacy Skills of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 30 (2), 101-105.
- Hannon, P. (2000). *Reflecting on Literacy in Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Hargrave, A.C. & Sénéchal, M (2000). A Book Reading Intervention with Pre-school Children Who Have Limited Vocabularies: The Benefits of Regular Reading and Dialogic Reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Harris, T.L. & Hodges, R. E. (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Harste, J. C., Burke, C. L. & Woodward, V. A. (1983) *The young child as write-reader and informant, final report of Children, their language and world: The*

- pragmatics of written language use and learning*. Bloomington, Indiana: Indiana University.
- Harste, J.C., Burke, C.L. & Woodward, V.A. (1981). Children's language and world: Initial encounters with print. In J.A. Langer & N.T. Smith-Burke (Eds.), *Reader meets author bridging the gap* (pp. 105-131). Newark, DE: International Reading Association.
- Harste, J.C., Short, K.G., & Burke, C. (1988). *The authoring cycle: A theoretical and practical overview*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Harste, J.C., Woodward, V.A. & Burke, C.L (1984). *Language stories and literacy lessons*. Exeter, NH: Heinemann Educational Books.
- Harste, J.C. & Woodward, V.A (1989). Fostering needed change in early literacy programs. In D.S. Strickland & L. M. Morrow (Eds.), *Emergent Literacy: Young children learn to read and write* (pp. 147- 159). Newark, DE: International Reading Association.
- Harste, J.C. & Woodward, V.A. Burke, C.L (1981). Children's language and world: Initial encounters with print. In J.A. Langer & N.T. Smith-Burke (Eds.), *Reader meets author bridging the gap* (pp.105-131). Newark, DE: International Reading Association.
- Harvey, S. & Goudvis, A. (2000). *Strategies that work. Teaching comprehension to enhance understanding and engagement*. Portland, MA: Stenhouse.
- Hasan, R. & Cloran, C. (1990). A sociolinguistic study of everyday talk between mothers and children, In M.A.K. Halliday, J. Gibbons & H. Nicholas (Eds.), *Learning Keeping and Using Language, Vol. 1* Amsterdam: John Benjamins.
- Hasan, R. & Williams, G. (1996). *Literacy in Society*. London & New York: Longman.
- Hasan, R. (1989). Semantic variation and sociolinguistics. *Australian Journal of Linguistics*, 9, 221–275.
- Hasan, R. (2006). Γραμματισμός, Καθημερινή Ομιλία και Κοινωνία, στο Α.Χαραλαμπίδης (Επιμ.), *Γραμματισμός, Κοινωνία και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Heath, S. (1982). What No Bedtime Story means: Narrative Skills at Home and School. *Language in Society*, 11, 49-76.
- Heath, S. (1983). *Way with words*. Language, life and work in communities and classrooms. New York: Cambridge University Press.

- Heath, S. B. (1992). Separating “things of imagination” from life: learning to read and write. Στο W. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp.157-172). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Hertz, M., & Heydenberk, W. (1997) A kindergarten writing workshop: How kindergarten students grow as writers. *Reading Horizons, 37*, 203-214.
- Hiebert, E. & Ham, D. (1981). *Young children and environmental print*. Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference, Dallas TX.
- Hiebert, E.H. & Fisher, O.W. (1990). Whole Language: Three themes for the future. *Educational Leadership, 47*, 62-64.
- Hiebert, E.H. (1978). Preschool children’s understanding of written language. *Child Development, 49*, 1231- 1234.
- Hiebert, E.H. (1981). Developmental patterns and interrelationship of preschool children’s print awareness. *Reading Research Quarterly, 16*, 236-259.
- Hiebert, E.H. (1988).The role of literacy experiences in early childhood programs. *The Elementary School Journal, 89*(2), 161-171.
- Hiebert, E.H. (1997). Selecting texts for beginning instruction, In T.E. Raphael & K.H. Au (Eds.), *Literature-based instruction: present issues, future directions* (pp.195-218). Newton, MA: Christopher- Gordon.
- Hirsch, E.D. (2006). *The knowledge deficit:Closing the shocking education gap for American children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Hoff-Ginsberg, E. (1997). Frog stories from four-year-olds: Individual differences in the expression of referential and evaluative content. *Journal of Narrative and Life History, 7*, 223-227.
- Hohn, W. & Ehri, L. (1983). Do alphabet letters help prereaders acquire phonemic segmentation skill? *Journal of Educational Psychology, 75*, 112-126.
- Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Holden, M.H. & MacGinitie, W.H. (1972). Childrens'conceptions of word boundaries in speech and print. *Journal of Educational Psychology, 63*, 551-557.
- Honeyghan, G. (2000). Rhythm of the Caribbean: Connecting oral history and literacy. *Language Arts, 77*, 406-414.
- Hood, M., Conlon, E., & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children’s literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology, 100*, 252–271.

- Hoorens, J.M., Nuttin, I., Erdélyi H. & Panakanum U. (1990). Mastery pleasure versus mere ownership: A quasi experimental cross-cultural and cross alphabetical test of the name letter effect. *European Journal of Social Psychology* 20,181-205.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. Bryant, D., Early, D. M., Clifford, R. M., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27-50.
- Hull, G. & Shultz, K. (2002). *School's Out! Bringing out –of-school literacies*. New York: Teachers College Press.
- Hulme, C., Muter, V. & Snowling M (1998). Segmentation Does Predict Early Progress in Learning to Read Better Than Rhyme: A Reply to Bryant. *Journal of Experimental Child Psychology* 71, 39-44.
- Idol, L. (1987). Group story mapping: A comprehensive strategy for bothskilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 196-205.
- IRA & NAEYC (International Reading Association & National Association for the Education of Young Children) (1998). Joint position statement of the IRA and NAEYC: Learnig to read and write-developmentally appropriate practices for young children. *The Reading Teacher*, 52, 193-216.
- International Reading Association (1986). Literacy Development and pre-first grade reading instruction. *Childhood Education*, 63(2), 110-111.
- Jerald, C. (2003). Beyond the rock and the hard place. *Educational Leadership*, 61(3), 12-16.
- Johns, J.L.(1980). First graders' concept about print. *Reading Research Quarterly*, 15(4), 529-549.
- Johnson, D. (1999). *Critical Issues: Addressing the Literacy Needs of Emergent and Early Readers*. North Central Regional Educational Laboratory. Available at :<http://www.ncrel.org>.
- Johnson, D., & Sulzby, E. (1999). Critical Issue: Addressing the Literacy Needs of Emergent and Early Readers. Retrieved August 17, 2006, from North Central Regional Educational Laboratory: Available at: <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/content/cntareas/reading/li100.htm>.

- Johnston, R., Anderson, M., & Holligan C. (1996). Knowledge of the alphabet and explicit awareness of phonemes in pre-readers: The nature of the relationship. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 217-234.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 34, 8-13.
- Justice, L. M. & Kadaverak, J.N. (2002). Using shared reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 8-13.
- Justice, L. M. & Kadaverak, J.N. (2004). Embedded – explicit emergent literacy intervention I.: Background and description of approach. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 35, (3), 201-211.
- Justice, L. M. & Kadaverak, J.N. (2004b). Embedded – explicit emergent literacy intervention II.: Goal selection and implementation in the early childhood classroom. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 35, (3), 212-228.
- Justice, L. M., & Ezell, H.K. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child language Teaching Therapy*, 17, 205-225.
- Justice, L. M., & Ezell, H.K. (2001b). Written language awareness in preschool children from low-income households: A descriptive analysis, *Communication Disorders Quarterly*, 22,123-134.
- Justice, L. M., & Ezell, H.K. (2004). Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 35(2), 201-211.
- Justice, L. M., & Pullen, P.C. (2003). Promising Interventions for Promoting Emergent Literacy Skills: Three Evidence- Based Approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113.
- Justice, L. M., Chow, S.M., Capellini, C., Flanigan, K., & Colton, S. (2003). Emergent literacy intervention for vulnerable preschoolers: relative effects of two approaches. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 320-332.
- Justice, L. M., Kadaverak, J.N., Fan, X., Sofka, A. & Hunt, A. (2009). Accelerating preschoolers's early literacy development through classroom-based teacher-child storybook reading and explicit print referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, (1), 67-85.

- Justice, L. M., Pence, K., Bowles, R. & Wiggins, A. (2006). An investigation of four hypotheses concerning the order by which 4-year-old children learn the alphabet letters. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 374-389.
- Kaderavek, J., & Sulzby E. (1997). *Oral Narratives and Emergent Bookreadings of Typically Developing and Language Impaired Children*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference (Scottsdale, AZ, December 3-6, 1997).
- Kamberelis, G. & Scott, K. (1992). Other people's voices: The coarticulation of texts and subjectivities. *Linguistics & Education*, 4, 359-403.
- Kamberelis, G., & Sulzby, E. (1988). Transitional knowledge in emergent literacy. *National Reading Conference Yearbook*, 37, 95-106.
- Karmiloff-Smith, A., Grant, J., Sims, K., Jones, M., & Cuckle, P. (1996). Rethinking metalinguistic awareness: representing and accessing knowledge about what counts as a word. *Cognition*, 58, 197-219.
- Karnowski L. (1986). How young writers communicate. *Educational Leadership*, 46(3), 58-60.
- Kavale, K.A. & Forness, S.R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226 - 237.
- Keene, E.O. & Zimmermann, S. (1997). *Mosaic of Thought: The Power of Comprehension Strategy Instruction*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kirby, J.R. (1988). Style, Strategy and Skill in Reading. In R.R. Schmeck (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press.
- Knapp, P. & Watkins, M. (1994). *Context - text - grammar: teaching the genres and grammar of school writing in infants and primary classrooms*. Broadway NSW, Text Productions.
- Koenig, A. J. (1992). A framework for understanding the literacy of individuals with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 86, 277-284.
- Kokkidou, M., Dinas K., Tsakiridou, H. & Kyridis, A. (2004). Infant's Phonemic Awareness and Family Literacy in Greece. *International Journal of Learning* vol. 11.
- Kondyli, M. & Stellakis N. (2005). Contexts for learning to be literate: Some evidence from Greek pre-primary education setting. *Educational Studies in Language and Literature*, 5, (1), 3-21.

- Kontos, S. (1992). *Family day care: Out of the Shadows and into the limelight*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Korat, O. (2005). Contextual and non –contextual knowledge in emergent literacy development: A comparison between children from low SES communities. *Early Childhood Research Quarterly, 20*, 220-238.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kress, G. (1997). *Before writing. Rethinking the paths to literacy*. London:Routledge
- Kress, G. (1989). *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Kuby, P. & Aldridge, J. (2004). The Impact of Environmental Print Instruction on Early Reading Ability. *Journal of Instructional Psychology, 31*(2), 106-114.
- Kuby, P., Aldridge, J., & Snyder, S. (1994). Developmental progression of environmental print recognition in kindergarten children. *Reading Psychology: International Quarterly, 15*, 1-9.
- Kuby, P., Goodstadt-Killoran I., Aldridge, J. & Kirkland, L. (1999). A Review of Research on Environmental Print. *Journal of Instructional Psychology, 26* (3), 173-182.
- Labov, W. (1973). *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Laminack, L. (1991). *Learning with Zachary*. Richmond Hill, Ontario: Ashton Scholastic.
- Lamme, L.L., & Denny, P.L. (1981). A Writing Curriculum for Preschoolers. *Day Care and Early Education, Fall, 12-15*.
- Lane, H. B., Pullen, P.C., Eisele, M.R., & Jordan, L. (2002). Preventing reading failure: Phonological awareness assessment and instruction. *Preventing School Failure, 46*(3), 101-110.
- Lawhon, T. & Cobb, B.J. (2002). Routines that Build Emergent Literacy Skills in Infants, Toddlers and Preschoolers. *Early Childhood Education Journal, 30* (2), 113-118.
- Lee, D. (2001). Genres, Registers, Text Types, Domains and Styles, *Language Learning and Technology, 5*(3), 37-72.

- Leister, C., Koonce, D. & Nisbet, S. (1993). Best Practices for Preschool Programs: An Update on Inclusive Settings. *Day Care and Early Education*, Winter, 9-12.
- Leseman, P.P.M. & de Jong P.F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33, 294-318.
- Lesiak, J.L. (1997). Research based answers to questions about emergent literacy in kindergarten. *Psychology in the Schools*, 34 (2), 143-160.
- Leung, C., & Pikulski, J.J. (1990). Incidental word learning of kindergarten and first grade children through repeated read aloud events. In J. Zutell & S. McCormick (Eds.), *Literacy, theory and research: Analyses from multiple paradigms*. Chicago: National Reading Conference.
- Levin, I., Both-DeVries, A., Aram, D. & Bus, A. (2005). Writing starts with own name writing: From scribbling to conventional spelling in Israeli and Dutch children. *Applied Psycholinguistics*, 26, 463-477.
- Lewkowicz, N. (1980). Phonemic awareness training: What to teach and how to teach it. *Journal of Educational Psychology*, 72, 686-700.
- Lieberman, I.Y., Shankweller, D. Fischer, W.F. & Carter, B. (1974). Explicit Syllable and Phoneme Segmentation in the Young Child. *Journal of Experimental Child Psychology* 18, (2), 201-212.
- Linn, C.H. (2002). Early Literacy instruction: Research applications in the classroom. *Eric Digest*, 166, 1-5.
- Lomax R.G. & McGee, L.M. (1987). Young children's concepts about print and reading: Toward a model of word reading acquisition. *Reading Research Quarterly*, 22, 237-256.
- Lonigan, C., Bloomfield, B., Anthony, J., Bacon, K., Phillips, B., & Samwel, C. (1999). Relations among emergent literacy skills, behavior problems, and social competence in preschool children from low- and middle-income backgrounds. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(1), 40-53.
- Lonigan, C.J. & Whitehurst, G.J. (1998). *Getting Ready to Read: Emergent Literacy and Family Literacy*. ED 450418.
- Lonigan, C.J. (1994). Reading to preschoolers exposed: is the emperor really naked? *Developmental Review*, 14, 303-323.

- Lonigan, C.J., Burgess, S.R., & Anthony, J.L. & Barker, T.A (1998). Development of phonological sensitivity in 2- to 5- year-old children. *Journal of Educational Psychology, 90*, 294-311.
- Lonigan, C.J., Burgess, S.R., & Anthony, J.L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills: Evidence from latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology, 36*(5), 596-613.
- Loughrey, D. (2001). The case for the Use of Big Books in the Early Years Classroom. *Early Child Development and Care, 169* (1), 85-94.
- Lundberg, I., Frost, J., & Peterson, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly, 23*, 263-284.
- Lynch, J (2008). Engagement with print: Low-income families and Head Start children. *Journal of Childhood Literacy, 8*(2), 151-175.
- Maclean, M. Bryant, P. & Bradley, L. (1987). Phymes, nursery rhymes, and reading in early childhood. *Merrill Palmer Quarterly, 33*, 255-281.
- Malhotra, N. K. (1996). *Marketing Research. An Applied Orientation*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mandler, J.M. & Johnson N.S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology, 9*(1), 111-151.
- Manguel, A. (1997). *Η ιστορία της ανάγνωσης*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Marsh, G. & Desberg, P. (1982). The development of strategies in the acquisition of symbolic skills, In Rogers, D. & Sloboda, J.A. (Eds.), *The Acquisition of Symbolic Skills* (pp. 149-154). New York: Plenum Press.
- Martens, P., & Goodman, Y. (1996). Intended punctuation. In N. Hall & A. Robinson (Eds.), *Learning about punctuation* (pp. 37-53). Portsmouth, NH, USA: Heinemann.
- Martin, J. R. & Rothery, J. (1986). *Working Papers in Linguistics 4: Writing Project Report*. Linguistics Department, University of Sydney.
- Martin, J. R. (1989). *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Martinez, M. & Teale W.H. (1993). Teacher storybook reading style: a comparison of six teachers. *Research in the Teaching of English, 27*(2), 175-199.
- Martinez, M. & Teale, W.H. (1987). The ins and outs of kindergarten writing program *The Reading Teacher, 40*(4), 444-451.

- Mason, J. & Allen, J. (1986). A review of emergent literacy with implications for research in practice in reading. *Review of Research in Education*, 13 (1), 3-47.
- Mason, J. M. & Sinha, S. (1992). *Emerging literacy in the Early Childhood years: Applying a Vygotskian Model of Learning and Development*. ED 348667.
- Mason, J. M., & Stewart, J. P. (1990). Emergent literacy assessment for instructional use in kindergarten. In L. M. Morrow & J. K. Smith (Eds.), *Assessment for instruction in early literacy* (pp. 155–175). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Mason, J., Dunning, D., Stewart, J. & Peterman, C. (1991). *Measuring effects on later reading ability of language, home characteristics and emerging knowledge about reading*. Unpublished manuscript. Urbana-Champaign, IL: Center for the Study of Reading.
- Mason, J.M. (1980). When do children begin to read? An exploration of four year old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly*, 15, 203-227.
- Masonheimer, P. E. (1982). *Environmental print identification by preschool children*. Unpublished doctoral dissertation. University of California, Santa Barbara.
- Masonheimer, P., Drum, P., & Ehri, L. (1984). Does environmental print identification lead children into word reading? *Journal of Reading Behavior*, 1, 257-271.
- Mattingly, I. G. (1972). Reading, the linguistic process, and linguistic awareness. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye: The relationships between speech and reading* (pp. 133-147). Cambridge, MA: MIT Press.
- Mayer, K. (2007). Emerging knowledge about emerging writing. *Young Children*, 62, 34–40.
- McCabe, A., & Rollins, P.R. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3(1), 45-56.
- McCormic, C.E. & Mason, J.M. (1986). Intervention Procedures for Increasing Preschool Children's Interest in and Knowledge About Reading. In W. Teale & E. Sulzby (Eds), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 90-115) Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- McGee, L.M. & Purcell-Gates, V. (1997). Conversations: So What's going on in research in emergent literacy? *Reading Research Quarterly*, 32, 310-318.

- McGee, L.M., & Richgels, D.J. (1989). "K" is Kristen's; learning these alphabet from a child perspective. *The Reading Teacher*, 43, 216-225.
- McGee, L.M., & Richgels, D.J. (2000). *Designing early literacy programs: Strategies for at-risk preschool and kindergarten children*. New York: The Guilford Press.
- McGee, L.M., & Richgels, D.J. (2003). *Designing early literacy programs: Strategies for at-risk preschool and kindergarten children*. New York: Guilford Press.
- McGee, L.M., Lomax, R.G. & Head, M.H. (1988). Young children written language knowledge: What environmental and functional print reading reveals. *Journal of Reading Behavior*, 20, 99-118.
- McGee, L.M. & Richgels, D. J. (2000). *Literacy's beginnings: Supporting young readers and writers* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- McGill-Franzen, A. (1992). Early Literacy: What does "developmentally appropriate" mean? *The Reading Teacher*, 46(1), 56-58.
- McKeown, M.G. & Beck, I.L. (2006). Encouraging young children's language interactions with stories. In D.K. Dickinson & S.B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 281-294), NY: The Guilford Press.
- McMahon, R., Richmond, M. & Reeves- Kazelskis, C. (1998). Relationships between kindergarten teachers' perceptions of literacy acquisition and children's literacy involvement and classroom materials. *The Journal of Educational Research*, 91(3), 173-182.
- Meira, L. & Lerman, S. (2001). The Zone Of Proximal Development As A Symbolic space. Retrieved April 27, 2004, from the London South Bank University, Social Science Research Papers Web site:
www.lsbu.ac.uk/ahs/research/reports/stevelerman1.pdf.
- Meltzer, N.S. & Herse, R. (1969). The boundaries of written words as seen by first graders. *Journal of Reading Behavior*, 1, 3-13.
- Merritt, D. & Liles, B. (1989). Narrative analysis: clinical applications of story generation and story retelling. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 30, 539-552.
- Metsala, J. L. (1999). Young children's phonological awareness and non word repetition as a function of vocabulary development. *Journal of Educational Psychology*, 91, 3-19.

- Mezynski, K. (1983). Issues concerning the acquisition of knowledge: Effects of vocabulary training on reading comprehension. *Review of Educational Research, 53*, 253-279.
- Miller, L. (1998). *Towards Reading: Literacy development in the pre-school year*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Miller, W. (2000). *Strategies for developing emergent literacy*. New York: McGraw Hill.
- Miller, W. (2000β). *Emergent Literacy*. Boston: McGraw Hill.
- Moffet, J. (1994). Forward. In D.F. Lancy (Ed.), *Children's emergent literacy: From research to practice* (pp. xv-xix) Westport, CT: Praeger Publishers.
- Molfese, V. J., Modglin, A. A., Beswick, J.L., Neamon, J.D., Berg, S. A., Berg, J. C. & Molnar, A (2006). Letter Knowledge, Phonological Processing, and Print Knowledge: Skill Development in Nonreading Preschool Children. *Journal of Learning Disabilities, 39*(4), 296-305.
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J., & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition, 7*, 323–331.
- Morrison, V. & Wlodarczyk, L. (2009). Revisiting Read-Aloud: Instructional Strategies That Encourage Students's Engagement With Texts. *The Reading Teacher, 63*(2), 110-118.
- Morrow, L.M. & Rand, M.K. (1991). Promoting literacy during play by designing early classroom environments. *The Reading Teacher, 44*, 396-402.
- Morrow, L.M. (1989). Designing the classroom to promote literacy development. In D.S Strickland & L. Morrow (Eds.), *Emerging Literacy: Young children learn to read and write* (pp. 121- 134). Newark, DE: International Reading Association.
- Morrow, L.M. (1990). Preparing the classroom environment to promote literacy during play. *Early Childhood Research Quarterly, 5*, 537-554.
- Morrow, L. M., Strickland, D. S., & Woo, D. G. (1998). *Literacy instruction in half- and whole-day kindergarten: Research to practice*. Newark, DE: International Reading Association. ED 436 756.
- Morrow, L.M. (2001). *Literacy development in the early years: Helping children read and write*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

- Morrow, L.M. (2009). Κατανοώντας και απολαμβάνοντας την παιδική λογοτεχνία. Στο Ε. Τάφα & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.) *Αναδυόμενος Γραμματισμός. Έρευνα και Εφαρμογές* (σσ. 207-238). Αθήνα: Πεδίο.
- Morrow, L.M. (2001b). Literacy development and young children: Research to practice. In S.L. Golbeck (Ed.), *Psychological perspectives on early childhood education: Reframing dilemmas in research and practice* (pp. 253-279). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Morrow, L.M., O'Connor, E.M. & Smith, J.K. (1990). Effects of a story reading program on the literacy development of at-risk kindergarten children. *Journal of Reading Behavior*, 22(3), 255-275.
- Muter V. & Diethelm, K. (2001). The contribution of phonological skills and letter knowledge to early reading development in a multilingual population. *Language Learning*, 51, 187-219.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary and grammatical skills as foundations of reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40, 665-681.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. & Taylor S. (1997). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 65, 370-396.
- Näslund, J.C. & Schneider W. (1996). Kindergarten, Letter Knowledge, Phonological Skills and Memory Processes: Relative Effects on Early Literacy, *Journal of Experimental Child Psychology*, 62, 30-59.
- National Assessment of Educational Progress.(1999) *Report card for the nation and the states*. Washington, DC: Author.
- National Institute for Literacy (2008). *Developing Early Literacy: Report of the Early Literacy Panel* Retrieved 22 February from www.nifl.gov
- National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). U.S. Government Printing Office, Washington, DC.
- Neuman S. & Roskos, K. (1993β). Access to print for children of poverty: Differential effects of adult mediation and literacy enriched play settings on environmental

- print and functional print tasks. *American Educational Research Journal*, 30(1), 95-122.
- Neuman S. & Roskos, K. (1990). Play, print and purpose: Enriching play environments for literacy development. *The Reading Teacher*, 44, 214-221.
- Neuman S. & Roskos, K. (1992). Literacy objects as cultural tools: Effects on children's literacy behaviors in play. *Reading Research Quarterly*, 27, 202-225.
- Neuman S.& Roskos, K. (1993). *Language and literacy learning in the early years: An integrated approach*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Neuman S. & Roskos, K. (1997). Literacy knowledge in practice; Contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly*, 32, 10-32.
- Neuman S. & Roskos, K. (2005). The state of state pre-kindergarten standards. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 125-145.
- Neuman, S.B (2002). *What research reveals: Foundation for reading instruction in preschool and primary education*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Neuman, S.B. & Celano, D. (2001). Access to print in low- and middle-income communities: An ecological study of 4 neighborhoods. *Reading Research Quarterly*, 36, 8-26.
- Neuman, S.B. & Dickinson, , D. (2001). *Handbook of early literacy research*. New York, N.Y: Guilford Press.
- Neuman, S.B. (1999). Books make a difference: A study access to literacy. *Reading Research Quarterly*, 34, 286-311.
- Neuman, S.B., Cople, C., & Bredekamp, S. (2000). *Learning To Read And Write: Developmentally Appropriate Practices For Young Children*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Neuman, S.B., Dwyer, J., & Koh, S. (2007). *The Child/Home Environmental Language and Literacy Observation*. Baltimore: Brookes.
- Neuman, S.B., Roskos, T, Wright, T., & Lenhart, L (2007). *Nurturing Knowledge: Linking literacy to math, science, social studies and much more*. New York, NY: Scholastic.

- Nichols, W.D., Rupley, W.H. & Rickelman, R. J. (2004). Examining Phonemic Awareness and concepts of Print Patterns of Kindergarten Students. *Reading Research and Instruction, 43*(3), 56-81.
- Nicholson T. (1999). Literacy, family and society. In: Thompson G.B., Nicholson T. (Eds.), *Learning to read: Beyond phonics and whole language* (pp. 1–22). New York: Teachers College Press.
- Nodelman, P.(2001). A is for ...what? The function of alphabet books. *Journal of Early Childhood Literacy, 1*, 235-253.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw Hill Book Co.
- Nutbrown, C., Hannon, P. & Morgan, A. (2005). *Early Literacy Work with Families*. London:Sage.
- O'Brien, S.J. (1989). But when is nap time? *Childhood Education, 64*, 97-104.
- O'Connor, R.E. & Jenkins, J.R. (1999). Predictions of reading disabilities in kindergarten and first grade. *Scientific Studies of Reading, 3*(2), 159-197.
- Olson, D. (1977). From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing. *Harvard Educational Review, 47* (3), 257-281.
- Olson, D. R. (1987). An Introduction to Understanding Literacy. *Interchange, 18* (1/2), 1-8.
- Olson, D.R. & Torrance, N., & Hildyard, A. (1985). *Literacy, language and learning: The nature and consequences of reading and writing*. New York: Cambridge University Press.
- Olson, L.A., Evans, J.R. & Keckler, W. T. (2006). Precocious Readers: Past, Present, and Future. *Journal for the Education of the Gifted, 30* (2), 205-236.
- Ong, W. J. (1997). *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη. Η εκτεχνολόγηση του λόγου*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Otto, B. (2008). *Literacy development in early childhood: Reflective teaching for birth to age eight*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Otto, B. (1991). Developmentally appropriate goals for preschool and kindergarten classrooms. *Early Child Development and Care, 70*(1), 53-61.
- Palinscar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*, 117-175.
- Papadopoulou, M. (2002). Multimodality as an access to writing for pre-school children. In Bill Cope, & Mary Kalantzis. *Learning for the Future*.

- Proceedings of the Learning Conference 2001*. Common Ground.
<http://LearningConference.Publisher-Site.com>
- Papandropoulou, I. & Sinclair, H. (1974). What is a word? Experimental study of children's ideas on grammar. *Human Development*, 17, 241-258.
- Pardo, L. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58(3), 272-280.
- Parkes, M.B. (1992). *Pause and effect. An introduction to the history of punctuation in the West*. Aldersot, UK: Scolar Press.
- Patterson, W. (2003). Breaking out of our boxes. *Phi Delta Kappan*, 84, 569-574.
- Pearson, P. D., & Stephens, D. (1994). Learning about literacy: A 30-year journey. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 22-42). Newark, DE: International Reading Association.
- Pearson, P.D. (2004). The Reading Wars. *Educacational Policy*, 18(1), 216-252.
- Pearson, P.D., & Fielding, L. (1991). Comprehension instruction. In R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research: Volume II* (pp. 815-860). White Plains, NY: Longman.
- Pellegrini, A.D.,Perlmutter, J.C., Galda, L. & Brody, G. H. (1990). Joint reading between Black Head Start children and their mothers. *Child Development*, 61, 443-453.
- Pellegrini, A.D. & Galda, L.(1998). *The development of School –based Literacy; A Social Ecological Perspective*. London: Routledge.
- Perfetti, C.A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Perfetti, C.A. (1992). The representation problem in reading acquisition. In P.B. Gough, L.C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 145-174). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Perfetti, C.A., Beck, L., Bell, L. & Hughes, C. (1987). Phonemic knowlegd and learning to read are reciprocal:A longitudinal study of first grade children. *Merill-Palmer Quarterly*, 33, 283-319.
- Peterson, C. & McCabe A. (1983). *Three ways of looking at a child's narrative: A psycholinguistic analysis*. New York: Macmillan.
- Pflaum, S. (1986). *The development of language and literacy in young children*. Columbus, OH: Merrill Publishing Company.

- Piaget, J. (1955). *The Child's Construction of Reality*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Pianta, R. & Cox, M. (1999). *The transition to kindergarten: Research, Policy, Training and Practice*. Baltimore, MD: Paul Brooks.
- Pikulski, J.J. & Kellner, M. (1992). The repeated, shared reading of big books: More than the memoriation of text. *Trade Secrets*, 11(2), 3-5.
- Pikulski, J.J. (1988). Questions and Answers. *The Reading Teacher*, 42, 637.
- Pontecorvo, C. & Zuccheromaglio, C. (1988). Modes of differentiation in children's writing construction. *European Journal of Psychology*, 3(4), 371-384.
- Potter, G. (1986). Early literacy development. *The Reading Teacher*, 39 (7), 628-631.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M.L. Kamil, R.B. Mosenthal, P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 545-561). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M. (2006a). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (3rd ed.). New York: Guilford.
- Pressley, M. (2006b, April 29). *What the future of reading research could be*. Paper presented at the International Reading Association conference, Reading Research 2006. Chicago. OL.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Price, J.R., Roberts, J.E & Jackson, S.A. (2006). Stuctual Development of the Fictional Narratives of African American Preschoolers. *Language, Speech, and Heraing Services in Schools*, 37, 178-190.
- Pullen, P.C., & Justice, L.M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39, 87-98.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, Coupons, and the TV Guide: Relationship Between Home Literacy Experiences and Emergent Literacy Knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31, 406-428.
- Purcell-Gates, V. (1996b). Lexical and syntactic knowledge of written narrative held by well-read-to kindergartners and second graders. *Research in the Teaching of English*, 22, 128-160.

- Purcell-Gates, V. (2001). Emergent Literacy Is Emerging Knowledge of Written Not Oral Language. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 92, 7-22.
- Purcell-Gates, V. & Dahl, K.L. (1991). Low – SES children’s success and failure at early literacy learning in skills-based classrooms. *Journal of Reading Behavior*, 23, 1-34.
- Rack, J. P., Snowling, M.J. & Olsen, R.K. (1992). The nonword reading deficit in developmental dyslexia: A review. *Reading Research Quarterly*, 27(1), 29-53.
- Rall, J. & Harris, P.L. (2000). In Cinderella’s Story Comprehension From the Protagonist’s point of View. *Developmental Psychology*, 36(2), 202-208.
- Rayner, K, Foorman, B.R., Perfetti, C.A., Pesetky, D. & Seidenberg, M.S. (2002). How should reading be taught? *Scientific American*, 286 (3), 84-91.
- Rayner, K. & Pollatsek, A.(1989). *The psychology of reading*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Raz, I.S. & Bryant P.(1990). Social background, phonological awareness and children’s reading. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 209-225.
- Read, C. (1971). Children’s awareness with emphasis on sound systems. In A. Sinclair, R.S. Jarvella & W.J.M. Levelt (Eds.), *The child’s conception of language*. New York: Springer-Verlag.
- Read, C. (1971). Pre-school children's knowledge of English phonology. *Harvard Educational Review*, 41(1), 1-34.
- Reese, E. & Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children’s emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35, 20-28.
- Reese, E. (1995). Predicting children’s literacy from mother-child conversations. *Cognitive Development*, 10, 381-405.
- Reese, E., Sparks, A. & Leyva D. (2010). A Review of parent interventions for preschool children’s language and emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10 (1), 97-117.
- Reid, D., Hresko, W. & Hammill, D. (1989). *Test of early reading ability*, (2nd edition). Austin:TX:PRO-Ed.
- Reutzell, D.R & Wolfersberger, M. (1996). An Environmental Impact Statement: Designing Supportive Literacy Classrooms for Young Children. *Reading Horizons*, 36, 266-282.

- Reutzel, D.R. & Cooter, R.B.J. (1996). *Teaching children to read: From basals to books*. New Jersey: Prentice Hall.
- Reutzel, D.R. (1997). Integrating literacy learning for young children. In C.H.Hart, D.C. Burts & Charlsworth (Eds.), *Integrated curriculum and developmentally appropriate practice: Birth to age eight* (pp. 225-254). Albany, NY: State University of New York Press.
- Reutzel, D.R., Oda, L.K, & Moore, B.H. (1989). Developing print awareness: The effect of three instructional approaches on kindergartners' print awareness, reading readiness, and word reading. *Journal of Reading Behavior*, 21(3), 197-217.
- Rex, E.J., Koenig, A.J., Wormsley, D.P. & Baker, R.L. (1994). *Foundations of braille literacy*. New York: AFB Press.
- Rhodes, L. K. (1981). I can Read! Predictable books as resources for reading and writing instruction. *Reading Teacher*, 34(5), 511-518.
- Richards, J.C. & Anderson, N.A. (2003). How Do You Know? A strategy to help emergent readers make inferences. *The Reading Teacher*, 57(3), 290-293.
- Richardson, D. (1998). Literacy, Learning and Teaching. *Educational Review*, 50(2), 115-134.
- Richgels, D. J. (1986). An investigation of preschool and kindergarten children's spelling and reading abilities. *Journal of Research and Development in Education*, 19(4), 41-47.
- Riley, J.L. (1995). The Transition Phase between Emergent Literacy and Conventional beginning Reading: New Research Findings. *Early Years*, 16(1), 55-59.
- Riley, J.L. (1996a). The ability to label the letters of the alphabet at school entry: A discussion in its value. *Journal of Research in Reading*, 19, 87-101.
- Riley, J.L. (1996b). *The Training of Reading the Development of Literacy in the Early Years of School*. London: Paul Chapman Publishing Limited.
- Ritchey, K. D. (2008). The building blocks of writing: Learning to write letters and spell words. *Reading and Writing*, 21, 27-47.
- Robbins, C. & Ehri, I.C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them to learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86, 54-64.
- Roberts, J., & Burchinal, M. (2001). The complex interplay between biology and environment: Otitis media and mediating effects on early literacy. In S.

- Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 232-241). New York: The Guilford Press.
- Roberts, P. (1998). Extending literate horizons: Paulo Freire and the multimedial word. *Educational Review*, 50(2), 105-114.
- Roberts, T & Neal, H. (2004). Relationships among preschool English language learner's oral proficiency in English, instructional experience and literacy development. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 283-311.
- Rog, L. J. (2001). *Early literacy instruction in kindergarten*. Newark, DE: International Reading Association.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York, NY: Oxford University Press.
- Roopnarine, J.L. & Johnson, J.E. (2006). *Ποιοτικά Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Παραδείγματα από τη Διεθνή Πρακτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Roskos, K.A., Tabors, P.O. & Lenhart, L.A. (2005). *Oral language and early literacy in preschool: Talking, reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Roth, F.P., Speece, D.L. & Cooper, D.H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *Journal of Educational Research*, 95(2), 259-272.
- Rothery, J. (1996). Making changes: developing an educational linguistics, στο Hasan, Ruqaiya & G. Williams, (Eds.), *Literacy in Society* (pp.86–123), New York: Longman,.
- Routman, R. (1988). *Transitions: From Literature to literacy*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Routman, R. (1991). *Invitations: Changing as teachers and learners K-12*. Toronto, Canada: Irwin Publishing.
- Routman, R. (2000). *Conversations Strategies for Teaching, Learning, and Evaluating*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Rowe, D.W. (2008). Social Contracts for Writing: Negotiating Shared Understandings About Text in the Preschool Years. *Reading Research Quarterly*, 43(1), 66-95.
- Rowe, K.L. (1991). The influence of reading activity at home on student's attitudes towards reading, classroom attentiveness and reading achievement: An

- application of structural equation modeling. *British Journal of Educational Psychology*, 19-35.
- Rule, A.C. (2001). Alphabetizing with environmental print, *The Reading Teacher*, 54(6), 558-562.
- Rumelhart, D.E (1975). Notes in a schema for stories. In Brown, D.J. & Collins A. *Representation and Understanding: Studied in Cognitive Scinces*. New York: Academic Press.
- Saracho, O. N. (1997). Using the home environment to support emergent literacy. *Early Child Development and Care, 127–128*, 201–216.
- Sartre, J. (2003). *Οι λέξεις*. Αθήνα: Άγρα.
- Scarborough, S. & Dobrich, W.(1994). On the efficacy of Reading to Preschoolers. *Developmental Review, 14(3)*, 245-302.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice. In S. B. Neuman & D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97-110). New York: Guilford Press.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1986) Research on Written Composition. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed. pp. 778-803), New York: MacMillan.
- Schickendanz, J (1989). The place of specific skills in preschool and kindergarten. In D.S Strickland& L. Morrow (Eds.), *Emerging Literacy: Young children learn to read and write* (pp. 89- 137). Newark, DE: International Reading Association.
- Schickendanz, J., Pergantis, M.L., Kanosky, J., Blaney, A., & Ottinger, J. (1997). *Curriculum in early childhood*. Boston: MA:Allyn & Boston.
- Schickendanz, J.A. (1978). Please read that story again. *Young Children*, 33(5), 48-54.
- Schmeck, R.R. (1988). An Introduction to Strategies and Styles of Learning. In R.R. Schmeck (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press.
- Schmitt, M.C. & O' Brien, D.G.(1986). Story grammars: Some cautions about the trandlation of research into practice. *Reading Research and Instruction, 26*, 1-8.

- Schwartz, L.S. (1991). The study of consumer behavior and social validity: An essential partnership for applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 24*, 241-244.
- Scott, J. & Ehri, L. (1990). Sight word reading in prereaders: Use of logographic vs alphabetic access routes. *Journal of Reading Behavior, 22*, 149-166.
- Sénéchal, M., Cornell, E.H, & Broda, L.S. (1995). Age-related changes in the organization of parent-infant interactions during picture-book reading. *Early Childhood Research Quarterly, 10*, 317-337.
- Sénéchal, M., LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development, 73*, 445-460.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Smith-Chant, B. & Colton, K. (2001). On defining Theoretical Modelw of Emergent Literacy. The Role of Empirical Evidence. *Journal of School Psychology, 39*(5), 439-460.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E.M. & Daley, K.E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on development of oral and written language. *Reading Research Quarterly, 33*, 96-116.
- Sénéchal, M., Ouellette, G., & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary in future reading. In D. Dickinson, & S.B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 2 (pp. 173-184). New York, NY: Guilford Pre.
- Share, D. & Gur, T. (1999). How reading begins: A study of preschoolers' print identification strategies. *Cognition and Instruction, 17*, 177-213.
- Share, D.L. & Stanovich, K.E. (1995). Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a model of acquisition, issues in Education. *Educational Psychology, 1*, 1-57.
- Share, D.L. (2004). Knowing letter names and learning letter sounds: a causal connection. *Journal Experimental Child Psychology, 88*, 213-233.
- Share, D.L., Jorm, A., McLean, R. & Matthews, R. (1984). Sources of individual differences in reading achievement, *Journal of Educational Psychology, 76*, 1309-1324.
- Shatil, E., Share, D.L. & Levin, I. (2000). On the contribution of kindergarten writing to grade 1 literacy: A longitudinal study in Hebrew. *Applied Psycholinguistics, 21*, 1-21.

- Sidelnick, M. A. & Svoboda, M. L. (2000). The Bridge between Drawing and Writing : Hannah's Story. *Reading Teacher* 54 (2) 174 – 184.
- Sinclair, A. & Golan, M. (2002). Emergent Literacy: a case – study of a two-year-old. *Early Child Development and Care*, 172, 555-572.
- Sippola, A. E. (1994). Literacy Education in Kindergarten Classrooms. *Reading Horizons*, 35, 52-61.
- Slegers, B (1996). A Review of the Research and literature on Emergent Literacy. Viewpoints (Opinion/Position Papers, Essays, etc.)(ED 397 959).
- Slobin, D. (1992). Παιδιά και γλώσσα: Τα παιδιά μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο σ' όλο τον κόσμο. *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας*, τόμος Α': Γλώσσα (Επιμ. Στ. Βοσνιάδου) Αθήνα: Gutenberg.
- Smith, C.L. & Tager-Flusberg, H (1982). Metalinguistic Awareness and Language Development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 34, 449-468.
- Smith, F. (1978) *Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, F. (1983). *Essays into literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Smith, S (2006). *Κατανοώντας την ανάγνωση: Μια ψυχολογιστική ανάλυση της ανάγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης* (Επιμ. Α. Αϊδίνης). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Smith, S. (1996), (December 4-7). A longitudinal study: The literacy development of 57 children. Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference, Charleston, SC.
- Smolkin, L.B. & Donovan, C.A. (2002). Oh excellent, excellent question!: Developmental differences and comprehension acquisition. In C.C.Block & M.Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 140-157). New York: Guilford.
- Smolkin, L.B. & Yalden, D.B. (1992). "O" is for "Mouse": First encounters with the alphabet book. *Language Arts*, 69, 432-441.
- Snow, C., Tabors, P., & Dickinson, D. (2001). Language development in the preschool years. In P. Tabors (Ed.), *Beginning literacy with language* (pp. 1-25). Baltimore, MD: Paul Brookes Publishing.
- Snow, C.E & Ninio, A. (1986). The contacts of literacy: What children learn from learning to read books. In W. H. Teale & E.Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 117-138). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

- Snow, C.E. (1983). Literacy and language: Relationship during the preschool years. *Harvard educational Review*, 53, 165-189.
- Snow, C.E., Barnes, W.E., Chandler, J., Goodman, I.F. & Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Snow, C.E., Burns, M.S., & Griffin, P.(1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Snowling, M., Chiat, S. & Hulme, C. (1991). Words, nonwords and phonological processes: Some comments on Gathercole, Willis, Emslie and Baddeley. *Applied Psycholinguistics*, 12, 369-373.
- Sonnenschein, S. & Munsterman K. (2002). The influence of home-based reading interactionw on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quartrely*, 17, 318-337.
- Sonnenschein, S., Brody, G. & Munsterman K. (1997). The Influence of Family Beliefs and Practices on Children's Early Reading Development, in L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (Eds.), *Developing Engaged Readers in School and Home Communities*, (pp. 3-20). Mahwah, NJ:Lawrenve Erlbaum.
- Sonnenschein, S., Brody, G., & Munsterman, K. (1996). The influence of family beliefs and practices on children's early reading development. In L. Baker, P. Afflerbach, & D. Reinking (Eds.), *Developing engaged readers in school and home communities* (pp. 3–20). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Space London South Bank University. Available at: [Http://Www.Lsbu.Ac.Uk/Ahs/Research/Reports/Stevelerman1.Pdf](http://www.lsbu.ac.uk/ahs/research/reports/stevelerman1.pdf).
- Spector, P. E. (1992). Summated Rating Scale Construction: An Introduction. Sage University Paper Series/Number 09-082, on Quantitative Applications in the Social Sciences. Newbury Park, CA: Sage.
- Speece, D.L., Mills, C., Ritchey, K.D. & Hillman, E. (2003). Initial evidence that letter fluency tasks are valid indicators of early reading skill. *Journal of Special Education*, 36(4), 223-233.
- Stadler, M. A., & McEvoy, M. A. (2003). The effect of text genre on parent use of joint book reading strategies to promote phonological awareness. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 502-512.
- Stahl, S. A. & Fairbanks, M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56, 72-110.

- Stahl, S., & Murray, B. (1993). Environmental print, phonemic awareness, letter recognition and word recognition. In D. Leu & C. Kinzer (Eds.), *Examining central issues in literacy research, theory and practice: Forty – second yearbook of the National Reading Conference* (pp. 227-233).
- Stainthorp, R., & Hughes, D. (2004b). What happens to precocious readers' performance by the age of eleven? *Journal of Research in Reading, 27*, 357–372.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*, 360-401.
- Stanovich, K.E. (1992) Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition. In P.B. Cough, L.C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 307-342). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stanovich, K.E., Cunningham, A.E. & Cramer, B.B. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology, 38*, 175-190.
- Steen, G. (1999). Genres of Discourse and the Definition of Literature. *Discourse Processes, 28*(2), 109-120.
- Stein, N. & Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension on elementary school children. In R. Friedle (Ed.) *New Directions in discourse processing* (Vol. 2, pp. 53-120). Norwood, NJ: Ablex.
- Stewart, M. T. (2004). Early literacy instruction in the climate of No Child Left Behind. *Reading Teacher, 57*(8), 732-743.
- Storch, S.A. & Whitehurst, G.J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology, 38*, 934-947.
- Storch, S.A. and Whitehurst, G.J. (2001). The role of family and home in the literacy development of children from low-income backgrounds. In P.R. Britto & J. Brooks-Gunn (Eds.). *New Directions for Child and Adolescent Development, 92* (pp. 53-71). Indianapolis, IN: Jossey Bass.
- Stratton, J. (1996). Emergent Literacy: A New perspective. *Journal of Visual Impairment and Blindness, 90*, 177-183.
- Strickland, D. & Cullivan, B. (1990). *Afterward. Beginning to read: Thinking and learning about print*. Massachusetts: MIT Press.

- Strickland, D. & Morrow, L.M. (1989). Environments rich in print promote literacy behaviour during play. *The Reading Teacher*, 43, (2), 690-691.
- Strickland, D. & Morrow, L.M. (1990). Linking theory and practice: Resources for an emergent literacy curriculum. *The Reading Teacher*, 178-179.
- Strickland, D. & Taylor, D. (1989). Family storybook reading: Implications for children, families and curriculum. In D.S Strickland & L. Morrow (Eds.), *Emerging Literacy: Young children learn to read and write* (pp. 147- 159). Newark, DE: International Reading Association.
- Strickland, D.S., & Morrow, L.M. (1988). New perspectives on young children learning to read and write. *The Reading Teacher*, 42(1), 70-71.
- Strickland, D.S., & Schickentaz, J.A. (2004). *Learning about print in preschool*. Newark, DE: International Reading Association.
- Strub, M. (2000). Reliability and Generalizability Theory. In L. Grimm and P. Yarnold (Eds): *Reading and Understanding More Multivariate Statistics* (pp. 23-66). Washington: American Psychological Association.
- Stuart, M. & Coltheart, M. (1988). Does reading develop in a sequence of stages? *Cognition*, 30, 39-181.
- Stuart, M. (1995). Prediction and qualitative assessment of five –and six-year old children’s reading: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 287-296.
- Stubbs, M. (1980). *Language and Literacy: The Sociolinguistics of Reading and Writing*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Sulzby, E. & Barnhart, J. & Hieshima J. (1989). Forms of writing and rereading from writing: A preliminary report. In J. Mason (Ed.), *Reading-writing connections* (pp. 31-63). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Sulzby, E. (1985). Kindergartners as writers and readers. In M. Farr (Ed.), *Advances in writing research, Vol.1: Children’s writing development* (pp. 127-199). Norwood, NJ: Ablex.
- Sulzby, E. (1985 α). Children’s emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20, 458-481.
- Sulzby, E. (1986). Children’s elicitation and use of metalinguistic knowledge about word during literacy interactions. In D.B. Yaden & S. Templeton (Eds.), *Metalinguistic awareness and beginning literacy* (pp. 219-233). Portsmouth, NH: Heinemann.

- Sulzby, E. (1989). Assessment of writing and of children's language while writing. In L. Morrow & J. Smith (Eds.), *The role of assessment and measurement in early literacy instruction* (pp. 83-109). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Sulzby, E. (1989b). *The transition to conventional literacy: Theoretical considerations*. Presentation as part of the symposium, Emergent and conventional literacy: Issues in development and transition at the annual meeting of the National Reading Conference, Austin, TX.
- Sulzby, E. (1991). The development of the young child and the emergence of literacy. In J. Flood, J. Jensen, D. Lapp, & J. R. Squire (Eds.), *The handbook of research in the teaching of the English language arts* (pp. 273-285). New York, NY: Macmillan.
- Sulzby, E. (1992). Transitions from emergent to conventional writing: Research directions. *Language Arts*, 68, 50-57.
- Sulzby, E., Teale, W. H. & Kamberelis G. (1989). Emergent writing in the classroom: Home and school connections. In D.S Strickland & L.M. Morrow (Eds.), *Emerging literacy: Young children learn to read and write*. Newark, DE: International Reading Association.
- Sulzby, E., Branz, C.M. & Buhle, R. (1993). Repeated readings of literature and low socioeconomic status black kindergartens and first graders. *Reading and Writing Quarterly*, 9, 183-196.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sweet, A.P. & Snow, C.E. (Eds.) (2003). *Rethinking reading comprehension*. New York: Guilford.
- Tafa, E. & Manolitsis, G. (2008). A Longitudinal Literacy Profile of Greek Precocious Readers. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 165-185.
- Tannen, D. (1982). Oral and Literate Strategies in Spoken and Written Narratives. *Language*, 58, 1-21.
- Tannen, D. (1984). Spoken and Written Narratives in English and Greek. In: D. Tannen (Ed.), *Coherence in Spoken and Written Discourse* (pp. 21-44). Norwood, NJ: Ablex.
- Tannen, D. (1987). The orality of literacy and the literacy of conversation. In J Langer (Ed.), *Language, literacy and culture: Issues of society schooling* (pp. 67-88). Norwood, NJ: Ablex.

- Taylor, D. (1983). *Family Literacy; Young Children Learning to Read and Write*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Teale, W. & Sulzby, E. (1989). Emerging literacy: New perspectives. In *Emerging Literacy: Young Children Learn to Read and Write*. Edited by D. Strickland and L. Morrow. Newark, DE: International Reading Association.
- Teale, W. H. (1978). Positive environments for learning to read: what studies of early readers tell us. *Language Arts*, 55, 922-932.
- Teale, W. H. (1986). Home background and young children's literacy development. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 173–206). Norwood, NJ: Ablex.
- Teale, W. H. (1988). Developmentally Appropriate Assessment of Reading and Writing in the Early Childhood Classroom. *Elementary School Journal*, 89(2) [EJ 382 620].
- Teale, W. H. & Sulzby, E. (1989). Emergent literacy: New Perspectives. Στο D.S. Strickland & L.M. Morrow (Eds.), *Emerging literacy: Young children learn to read and write* (pp1-15). Newark, DE: Internatioanl Reading Association.
- Teale, W. H. (1990). The promise and challenge of informal assessment in early literacy development In L.M. Morrow & J. K.Smith (Eds.), *Assessment for instruction in early literacy* (pp.45-61). Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall
- Teale, W. H. (1992). Home background and young children's literacy development. In W. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp.173-206). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Teale, W. & Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. *Introduction in Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Teale, W.H. (1987). *Emergent literacy: Reading and writing development in early childhood*. Paper presented at the 36th annual meeting of the National Reading Conference, Austin, TX.
- Teberosky, A. (1990). The Language Young Children Write: Reflections on a Learning Situation. In Yetta Goodman (Ed.), *How children construct literacy: Piagetian Perspectives* (pp. 45-58). Newark, DE: International Reading Association.

- Teberosky, A. (1997). Δομητική μάθηση. Στο Τζ. Βαρνάβα- Σκούρα (επιμ.), *Το παιδί και η γραφή. Μια σχέση κλειδί για τη δια βίου μάθηση. Η δομητική προσέγγιση της γραπτής γλώσσας*, (σσ. 17-25), Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Temple, C., Nathan, R., Temple, F. & Burris, N.A. (1993). *The beginnings of writing*. Needham, MA: Allyn & Bacon.
- Templeton, S. (1986). Metalinguistic awareness: A synthesis and beyond. In D. B. Yaden, Jr., & S. Templeton (Eds.), *Metalinguistic awareness and beginning literacy: Conceptualizing what it means to learn to read and write*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Thordyke, P.W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9(1), 77-110.
- Threadgold T. (1989). Talking about Genre: Ideologies and Incompatible Discourses. *Journal of Cultural Studies*, 3 (3), 101-127.
- Torgesen, J.K (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40, 7-26.
- Torgesen, J.K. & Wagner, R.K. (1998). Alternative diagnostic approaches for specific developmental reading disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 13, 220-232.
- Torgesen, J.K., Wagner, R.K. & Rashotte, C. (1997). Approaches to the prevention and remediation of phonologically based reading disabilities. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia* (pp. 287-304). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Tovani, C. (2000). *I Read It, But I Don't Get It: Comprehension Strategies for Adolescent Readers*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Toulmin, S. (1978). *The Mozart of psychology*. New York Review of Books, 28 September 1978, (pp. 51–57. [Review of works about Vygotsky].
- Treiman, R. & Rodriguez, K. (1999). Young children use letter names in learning to read words. *Psychological Science*, 1, 334-338.
- Treiman, R. & Weatherston, S. (1992). Effects of linguistic structure on children's ability to isolate initial consonants. *Journal of Educational Psychology*, 84 (2), 174-181.
- Treiman, R. (1991). Phonological awareness and its roles in learning to read and spell. In D. J. Sawyer & B. J. Fox (Eds.), *Phonological awareness in reading: The evolution of current perspectives* (pp. 159–189). New York: Springer.

- Treiman, R. & Broderick, V. (1998). What's in a name? Children's knowledge about the letters in their own names. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70, 97–116.
- Treiman, R., Kessler, B. & Bourassa, D. (2001). Children's own names influence their spelling. *Applied Psycholinguistics*, 22, 555–570.
- Treiman, R., Weatherston, S. & Berch, D. (1994). The role of letter names in children's learning of phoneme-grapheme relations. *Applied Psycholinguistics*, 15, 97-122.
- Trelease, J. (1995). *The read-aloud handbook*. New York, NY: Penguin Books.
- Tunmer, W. & Rohl, M. (1991). Phonological awareness and reading acquisition. In D. Sawyer & B. Fox (Eds.), *Phonological awareness and reading: The evolution of current perspectives* (pp. 1-30). New York: Springer-Verlag.
- Tunmer (1991). Phonological Awareness and Literacy Acquisition. In Rieben & Perfetti (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications* (pp. 105-119). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Tunmer, W. E., Herriman, M. & Nesdale, A.R., (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 134-158.
- U.S. Department of Health and Human Services (2003). Strengthening Head Start: What does the evidence show. Retrieved March 2007, from aspe.hhs.gov/hsp/strengthenHeadStart03/index.htm.
- Ukranetz, T.A., Cooney, M.H., Dyer, S.K., Kysar, A.J. & Haris, T.J. (2000). An investigation into teaching phonetic awareness through shared reading and writing. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 331-355.
- Van Kleeck, A. (1990). Emergent Literacy: Learning About Print Before Learning to Read. *Topics in Language Disorders*, 10(2), 25-45.
- Van Kleeck, A. (1995). Emergent literacy: Learning about print before learning to read. *Topics in Language Disorders*, 10, 25–45.
- Van Kleeck, A. (1998). Preliteracy domains and stages; Laying the foundations for beginning reading. *Journal of Children's Communication Development*, 20, 33-51.
- Van Kraayenoord C.E. & Paris S.C. (1996). Story Construction from a Picture Book: An Assessment Activity for Young Learners. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 41-61.

- Vellutino, R. & Scalon, D.M. (1987). Phonological coding, phonological awareness and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study. *Merril-Palmer Quarterly*, 33, 321-363.
- Venezky, R. (1975). The curious role of letter names in reading instruction. *Visible Language*, 9, 7-23.
- Villaume, S. K., & Wilson, L. C. (1989). Preschool children's explorations of letters of their own names. *Applied Psycholinguistics*, 10, 283-300.
- Vukelich, C. & Christie J. (2004). *Building a Foundation for Preschool Literacy*. Newark, DE: International Reading Association.
- Vukelich, C. (1994). Effects of play interventions on young children's reading of environmental print. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 153-170.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1983). The prehistory of written language. In M. Marlew(Ed.), *The psychology of written language perspective and educational perspectives* (pp. 279-292), New York: John Wiley & Sons.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagner, R., Torgesen, J. & Rashotte, C. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bi-directional causality from latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73-87.
- Wagner, R., Torgesen, J., Rashotte, C., Hecht, S.A., Barker, T.A., Burgess, S.R. & Donahue, J. (1994). Changing Relations Between Phonological Processing Abilities and Word-Level Reading as Children Develop From Beginning to Skilled Readers: A 5-Year Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 33(3), 468-479.
- Wagstaff, J. M. (1997/1998). Building practical knowledge of letter-sound correspondences: A beginner's Word Wall and beyond. *The Reading Teacher*, 51, (4), 298-304.
- Wallach L., Wallach, M.A., Dozier, M.G. & Kaplan, N.E. (1977). Poor children learning to read do not have trouble with auditory discrimination but do have trouble with phoneme recognition. *Journal of Educational Psychology*, 69, 36-39.

- Walsh, G., Sproule, L., McGuinness, C., Trew, K., Rafferty H., & Sheehy, N. (2006). An appropriate curriculum for 4-5-year-old children in Northern Ireland: comparing play-based and formal approaches. *Early Years, 26* (2), 201-221.
- Washington, J.A. (2001). Early literacy skills in African-American children: Research considerations. *Learning Disabilities Research & Practice, 16*(4), 213-221.
- Wasik, B. A., Bond, M.A. & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology, 98* (1), 63-74.
- Wasik, B.A & Bond, m.A.(2001). Beyond the pages of a book; interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology, 93*, 243-250.
- Wasik, B.A. (2001). *Overview of Family Literacy Programs*. Unpublished manuscript, University of North Carolina, Chapel Hill.
- Wasik, B.A. (2001b). Teaching the alphabet to young children. *Young children, 56*(1), 34-40.
- Weaver, C. (1988). *Reading process and practice: From socio-psycholinguistics to whole language*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Weigel, D.J., Martin, S.S. & Bennett K.K. (2006). Mothers' literacy beliefs: connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy, 6*(2), 191-211.
- Weinberger, J. (1996). *Literacy goes to school. The parents's role in young children's literacy learning*. London: PCP.
- Weiss, M. & Hagen, R. (1988). A key to literacy: Kindergartens'awareness of the function of print. *The Reading Teacher, 41*(6), 574-578.
- Wells, G. (1981). Some antecedents of early educational attainment. *British Journal of Sociology of Education, 2*, 181-200.
- Wells, G. (1985). Preschool literacy related activities and success in school. In D. Olson, N. Torrance and A. Hildyard (eds.) *Literacy Language and Learning* Cambridge: University Press.
- Welsch, J.G., Sullivan, A. & Justice, L.M. (2003). That's my letter! What preschoolers' name writing representation tell us about emergent literacy knowledge. *Journal of Literacy Research, 35*, 757-776.
- Wepner, S. (1985). Linking logos with print for beginning reading success. *The Reading Teacher, 38*, 633-639.

- West, J., Denton, K. & Germino- Hausken, E. (2000). America's kindergarteners (NCES 2000-070). Washington, DC:U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Retrieved 25 August 2008.
<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2000070>
- Whitehead, M. (2002). *Developing language and literacy with young children*. London: Paul Chapman Publishing.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69 (3), 848-872.
- Whitehurst, G. J., Falco, F.L., Lonigan, C.J., Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D., Valdez-Menchca, M.C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.
- Whitehurst, G.A. (1992). Dialogic Reading: An Effective Way to Read to Preschoolers. Retrieved August 23, 2006 from
<http://www.readingrockets.org/articles/400>.
- Whitehurst, G.J. (2001). Do preschoolers need academic content? Retrieved 25 August from
http://media.hoover.org/documents/ednext20012unabridged_whitehurst.pdf.
- Whitehurst, G.J., & Lonigan, C.J. (2001). Emergent literacy:development from prereaders to readers. In S. Neuman & D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11-29). New York: the Guilford Press.
- Willmarth, C.L. (2001). Read With Me. Reading Aloud With Children in Early Childhood Settings, Μεταπτυχιακή εργασία, St Paul, Minnesota: Concordia University.
- Wilson, R.A. (1998). *Special educational needs in the early years*. New York: Routledge.
- Wisniewski, F. (2007). Universal Preschool Around The World. Retrieved February 26, 2009 from <http://www.universalpreschool.com/get-info/preschool-around-the-world.asp>.
- Wood, C. & Terrell, C. (1998). Pre-school phonological awareness and subsequent literacy development. *Educational Psychology*, 18, 253-274.
- Wood, C. (2002). Parent-child pre-school activities can affect the development of literacy skills. *Journal of Research in Reading*, 25, 241-258.
- Wood, D. & Middleton, D. (1975). A study of assisted problem solving. *British Journal of Psychology*, 66, 181-191.

- Wood, D., Bruner, J. C. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.
- Wood, F. B., Hill, D. F., Meyer, M. S., & Flowers, D. L. (2005). Predictive assessment of reading. *Annals of Dyslexia*, 55, 193-216.
- Yaden, D. & Tardibuono, J. (2004). The emergent writing development of urban Lationopreschoolers: developmental perspectives and instructional environments for second-language learners. *Reading and Writing Quarterly*, 20 (1), 29-61.
- Yaden, D. (1989). Reading research in metalinguistic awareness: A classification of findings according to focus and methodology. In D.B. Yaden and S. Templeton (Eds.), *Metalinguistic awareness and beginning literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Yaden, D. B. (1988). Understanding stories through repeated read-alouds: How many does it take? *The Reading Teacher*, 41, 556-566.
- Yaden, D. B., Rowe, D.W. & MacGillivray, L. (2000). Emergent literacy: A Matter (Polyphony) of Perspectives. M. Kamil, P. Mosenthal, D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research. V III* (pp. 425-454). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Yang, H.C. & Noel A.M. (2006). The developmental characteristics of four- and five-year-old pre-schoolers' drawing: An analysis of scribbles, placement patterns, emergent writing, and name writing in archived spontaneous drawing samples. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), 145-162.
- Yannicopoulou, A. (2002). When the word meets the picture: The phenomenology of written text in children's picture book. In Bill Cope, & Mary Kalantzis. *Learning for the Future. Proceedings of the Learning Conference 2001*. Common Ground. Available at:
<http://LearningConference.Publisher-Site.com>.
- Ylisto, I. (1967). *An empirical investigation of early reading responses of young children*. Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan, Ann Arbor.
- Yopp, H.K. & Troyer, S. (1992). *Training phonemic awareness in young children*. Unpublished manuscript.
- Yopp, H.K. (1995). Read-aloud books for developing phonemic awareness: An annotated bibliography. *The Reading Teacher*, 54, 130-143.

- Zecker, L.B. (1996). Early development in written language: Children's emergent knowledge of genre-specific characteristics. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 5-25.
- Zecker, L.B. (1999). Different Texts, Different Emergent Writing Forms. *Language Arts*, 76(6), 483-489.
- Zigler, E.F. (2000). Foreword. In J.P. Shonkoff & S.J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp XI-XV). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zucker, T.A., Ward, A.E. & Justice, L.M (2009). Print Referencing During Read-Alouds: A Technique for Increasing Emergent Readers's Print Knowledge. *The Reading Teacher*, 63(1), 62-72.

Ελληνόγλωσση

- Αϊδίνης, Α. & Κωστούλη Τ. (2001). Μοντέλα εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη. *Virtual School*, 2 (2-3) <http://auth.gr/virtualschool/2.2-3/Theoryresearch/AidinisKostouliliteracymodelw.html>.
- Αϊδίνης, Α. (2003). Ανάπτυξη των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων και κατάκτηση της εγγραμματοσύνης. *Φιλολογος*, 111, 93-110.
- Αμπατζόγλου Γ. (2001). Ανάπτυξη του παιδιού και γλώσσα. Στο Α.Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, (σσ. 31-34). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Αυδή Α. (2006). Προσέγγιση του επιστημονικού λόγου. Ενότητα "Πειθώ" Έκφραση-Έκθεση Γ' Λυκείου Διδακτική δοκιμή. www.greek-language.gr.
- Βάμβουκας, Μ. (1991). Οι λειτουργίες επικοινωνίας τα γραπτής γλώσσας και οι σχετικές αναπαραστάσεις των μαθητών. *Εκπαιδευτικά*, 24, 76-102.
- Βάμβουκας, Μ. (1997). Ο γραπτός λόγος των Ελλήνων μαθητών στο Βέλγιο και στη Γαλλία. Στο Μ. Δαμανάκης (Επιμ.), *Η εκπαίδευση των Ελληνόπαιδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*, Αθήνα: Ελληνικά.
- Γιαννικοπούλου, Α. (1998). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση. Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2002). *Η γραπτή γλώσσα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Καστανιώτης

- Γιαννικοπούλου, Α. (2006). Ανάγνωση λογοτύπων από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οπτικός vs λεκτικού γραμματισμού, ελληνικό vs λατινικού γραμματισμού, Στο Π. Παπούλια – Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη & Κ. Θηβαίος (Επιμ.), *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία* (σσ. 121-140) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκανά, Ε. (1998). *Η αναγνωστική πράξη και το παιδί προσχολικής ηλικίας*. Διδακτορική Διατριβή. Ιωάννινα.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου Ν. (2009). Διερεύνηση της σχέσης νηπιαγωγών-γονέων στην προώθηση του γραμματισμού στο νηπιαγωγείο. Στο Ε. Τάφα & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.), *Αναδυόμενος Γραμματισμός. Έρευνα και Εφαρμογές* (σσ.157-173), Αθήνα: Πεδίο.
- Γώτη, Ε. & Ντίνας Κ. (2006). Η αντίληψη της έννοιας της λέξης από παιδιά νηπιαγωγείου. Στο: *Η Γλώσσα ως μέσο και αντικείμενο μάθησης στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Πρακτικά (ηλεκτρονική έκδοση) 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ, 1-3 Ιουνίου 2006 (σσ. 92-101). Πάτρα.
- Γώτη, Ε. & Ντίνας, Κ. (2009). Το (νέο) Πρόγραμμα Σπουδών γλωσσικής διδασκαλίας και οι πρακτικές των νηπιαγωγών. Στο «*Διδασκαλεία: Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον*» Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου 29-30 Μαΐου (σσ. 545-558). Αλεξανδρούπολη: Διδασκαλείο Δ.Ε. «Θεόδωρος Κάστανος», Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δ.Π.Θ., Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας (Παράρτημα Θράκης) και Π.Ε.Κ. Αλεξανδρούπολης.
- Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ. & Καμαρούδης Σ. (2006). Η εφημερίδα του μπαμπά μου: μια προσέγγιση στην προσχολική εκπαίδευση στο πλαίσιο του γραμματισμού. Στο Π. Παπούλια – Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη & Κ. Θηβαίος (Επιμ.), *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία* (σσ. 219-234) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δενδρινού, Β. (2001). Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Στο Χριστίδης, Α.Φ. (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, (σσ. 217-222). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Θεοδωρακάκου Μ. (2001). Η αναδυόμενη σεξιότητα γραφής και ανάγνωσης και η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάπτυξή της: Μια διαχρονική μελέτη, Στο Παπούλια – Τζελέπη (Επιμ.), *Ανάδυση γραμματισμού. Έρευνα και Πρακτική* (σσ. 241-268). Αθήνα: Καστανιώτης.

- Ιορδανίδου, Α. (2007). Κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις του σχολικού γραμματισμού: κείμενο-συμφραζόμενα-γραμματική. Ανακοίνωση στο συνέδριο για τη διδασκαλία της γλώσσας. 2006 Κύπρος.
- Καψάλης, Α. (2006). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, (4^η έκδοση). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Κονδύλη Μ. (2002). Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία. Στο Α. Αϊδίνης, Φάκελος Βιβλιογραφίας για το μάθημα Ανάγνωση και Γραφή στην Πρώτη Σχολική Ηλικία: Αναπτυξιακές, Κοινωνικές και Διδακτικές Πρακτικές, Π.Τ.Δ.Ε-Α.Π.Θ.,
- Κορτέση- Δαφέρμου, Χ. (2000). Το νέο πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στην προδημοτική εκπαίδευση και η εφαρμογή του στο πλαίσιο των Πιλοτικών Προγραμμάτων Ενισχυτικής Διδασκαλίας. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 54, 40-45.
- Κουτσοπέλου- Μίχου, Σ. (1997). *Η Γλώσσα της Διαφήμισης*. Αθήνα: Gutenberg
- Κουτσοπέλου- Μίχου, Σ. (2002). Ο Πρόλογος ως Κειμενικό Είδος. *Παρουσία*, Παράρτημα 54.
- Κουτσουράκη, Σ. (2006). *Γραμματισμός & Πρώιμη Ανάγνωση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κουτσουράκη, Σ & Βάμβουκας, Μ. (2003). Η πρώιμη αναγνωστική ικανότητα δεξιότητα και η αξιολόγηση του επιπέδου ανάπτυξής της. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 27-44.
- Κωστούλη Τ. (2000). Κειμενοκεντρική προσέγγιση και κοινωνική/κριτική εγγραμματοσύνη: Η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας. *Virtual School*, 2 (1) <http://auth.gr/virtualschool2.1.3/Theoryresearch/Keimena.html>.
- Κωστούλη, Τ. (2001). Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα. Στο Α. Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 230-233). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Λαλούμη-Βιδάλη, Ε. (1996). Συμμετοχή γονέων στην καλλιέργεια των προαναγνωστικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 2, 64-76.
- Μανωλίτσης, Γ. (2000). *Μέτρηση και μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2007). *Σχολικός Εγγραμματοςμός. Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.

- Μήτσης, Ν. (1998). *Η διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μητσκοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Α. Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 209-213). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Μητσκοπούλου, Β. (2006). *Επίπεδο ύφους*, <http://www.komvos.edu.gr/glwssa>, www.komvos.edu.gr/glwssa.
- Μουζάκη, Α. (2006). Αναδυόμενος γραμματισμός και γλωσσική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία. Στο Π. Παπούλια – Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη & Κ. Θηβαίος (Επιμ.), *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία* (σσ. 23-40) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Θεωρητική Γλωσσολογία. Εισαγωγή στη Σύγχρονη Γλωσσολογία*. Αθήνα.
- Μπασλής, Γ. (1998). Η ανάπτυξη του γραμματισμού. *Γλώσσα*, 45, 5-15.
- Νημά, Ε. (2004). Γλωσσική ανάπτυξη και διδασκαλία. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, Δ.Ο.Ε.-Ι.Π.Ε.Μ., 1, 15-29.
- Παντελιάδου, Σ. & Χεπτάκη Τ. (1995). Τεχνική γλώσσα γραφής και ανάγνωσης στα δύο πρώτα σχολικά χρόνια. *Γλώσσα*, 37, 21-39.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη – Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παντελιάδου, Σ. (2001). Φωνολογική επίγνωση: Περιεχόμενο και σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή στην ελληνική γλώσσα. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη (Επιμ.), *Ανάδυση του γραμματισμού – έρευνα και πρακτική* (σσ.151-189). Καστανιώτη: Αθήνα.
- Παπαδημητρίου, Α. (2006). Αναδυόμενος γραμματισμός: Επίπεδο γλωσσικής ωριμότητας και φωνολογικής επεξεργασίας παιδιών προσχολικής ηλικίας Πρακτικά 6^{ου} Συνεδρίου OMEP 1-3 Ιουνίου 2007 Πάτρα 284- 297.
- Παπαδοπούλου, Μ. (2001). Αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη γραφή. Στο Π. Παπούλια – Τζελέπη (Επιμ.), *Ανάδυση του γραμματισμού: έρευνα και πρακτική* (σσ. 97-120). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παπαδοπούλου, Μ. (2002). Η χρήση των λογότυπων για την εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Διευκολύνσεις κι περιορισμοί. Στο Α. Παπάς, Α Τσιπλητάρης, Α. Πετρουλάκης, Κ. Χάρης, Σ.

- Νικόδημος & Ν. Ζούκης (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα* (σσ. 312-320). Ατραπός.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2000). *Η ολική γλώσσα στη διδακτική της γλωσσικής έκφρασης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Παπαρίζος, Χ. (1993). *Η μητρική γλώσσα στο σχολείο: δομισμός – λειτουργισμός*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπούλια- Τζελέπη Π. & Τάφα Ε. (2004). *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπούλια- Τζελέπη Π., Θηβαίος, Κ., Σακοβέλη, Π., Φτερνιάτη, Α., Γκέλμπεση, Μ., Ζαχαροπούλου, Σ., Μαρκάκη, Γ. & Κόκκαλη, Μ. (1997). Η δόμηση της αναπαράστασης του γραφημικού συστήματος από παιδιά προσχολικής ηλικίας στην Ελλάδα και το πρόβλημα της σχέσης φωνολογικών και σημασιολογικών επιδράσεων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 26, 205-224.
- Παπούλια- Τζελέπη, Π. (1993). Η ανάδυση του γραμματισμού στο ελληνικό γραφημικό σύστημα: Η αναγνώριση συμπεριφορών γραμματισμού. *Γλώσσα*, 30, 5-18.
- Παπούλια- Τζελέπη, Π. (1993β). Η ανάδυση του γραμματισμού και το Νηπιαγωγείο(εμπειρική έρευνα). *Γλώσσα*, 31, 4-16.
- Παπούλια- Τζελέπη, Π. (2000). Ο ρόλος του γραμματισμού στη νέα χιλιετία. Στο Π. Παπούλια- Τζελέπη (Επιμ.), *Γραμματισμός στα Βαλκάνια: Παρούσα κατάσταση και προοπτικές για το μέλλον* (σσ. 9-32) Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού.
- Παπούλια- Τζελέπη, Π. (2001). Η νέα προοπτική της ανάδυσης του γραμματισμού. Στο Παπούλια –Τζελέπη (Επιμ). *Ανάδυση γραμματισμού. Έρευνα και Πρακτική* (σσ.13-41). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παραδέλλης, Θ. (1997). Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη: από την αυτόνομη δράση στην κοινωνική πρακτική στο Ong, W. *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη* (σσ. IX-XXXIV). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1996). *Αθηνά Τεστ Διάγνωσης δυσκολιών Μάθησης. Δομή και Χρησιμότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι., Καλαντζή, Α., Γιαννίτσας, Ν., Μαυρομάτη, Θ. & Παϊζη, Μ. (1999). *Αθηνά-Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Πικροδημήτρη, Μ (2004). Τα σχέδια εργασίας στην ανάπτυξη της γλώσσας-εγγραμματισμού στο Νηπιαγωγείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 53-61.
- Πολίτης, Π. (2001). Προφορικός και γραπτός λόγος. Στο Α.Φ Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, (σσ. 58-62). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Πόρποδας, Κ. (1984). Γνωστικές λειτουργίες στη μάθηση του γραπτού λόγου. *Γλώσσα*, 4, 30-48.
- Πόρποδας, Κ. (1991). *Εισαγωγή στην ψυχολογία της ανάγνωσης*. Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πάτρα.
- Πόρποδας, Δ. Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Ράπτης Α. & Ράπτη Α. (2007). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορικής*. Αττική: Εκδόσεις: Αριστοτέλης Ράπτης.
- Σιβροπούλου, Ρ. & Σακελλαρίου Μ. (2009). Η συμβολή των πληροφοριακών κειμένων στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου των παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Αναδυόμενος Γραμματισμός. Έρευνα και εφαρμογές* (σσ. 259-272), Αθήνα: Πεδίο.
- Σιβροπούλου, Ρ. (2004). *Ταξίδι στον κόσμο των εικονογραφημένων μικρών ιστοριών. Θεωρητικές και διδακτικές διαστάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Σιβροπούλου, Ρ. (2008). Το οργανωμένο παιχνίδι και οι στρατηγικές κατανόησης κειμένων από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο Δ. Κακανά & Γ. Σιμούλη (Επιμ.) *Η προσχολική Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές* (σσ. 462-469). Αθήνα Επίκεντρο.
- Σκούρτου, Ε. (1998). Σχέσεις προφορικού και γραπτού λόγου και η σημασία τους για τη διδασκαλία της γλώσσας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 99, 38-43.
- Στελλάκης, Ν. (2001). Η συνειδητοποίηση των διαφορετικών μορφών διάταξης στο χώρο του γραπτού λόγου ως μέρος της γενικότερης διαδικασίας ανάπτυξης του γραμματισμού από παιδιά προσχολικής ηλικίας Στο Παπούλια –Τζελέπη (Επιμ.) *Ανάπτυξη γραμματισμού. Έρευνα και Πρακτική* (σσ. 45-61). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Στελλάκης, Ν. (2004). Πρώτες προσπάθειες γραφής από παιδιά προσχολικής ηλικίας: η σημασία του προφωνημικού σταδίου γραφής στην ανάπτυξη του γραμματισμού. Στο Π. Παπούλια- Τζελέπη & Ε. Τάφα (Επιμ.), *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία* (σσ. 69-79). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Σφυρόερα, Μ. & Μπουντουροπούλου, Ρ. (2002). Μελέτη των αρχικών ιδεών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας για τα σημεία στίξης: Μια πτυχή του αναδύμενου γραμματισμού. *Γλώσσα*, 7-28.
- Σφυρόερα, Μ. & Χαραλαμπίδου, Δ. (2003). Στρατηγικές αναγνώρισης λογοτύπων από παιδιά προσχολικής ηλικίας και εκμάθηση της ανάγνωσης: ερευνητικά δεδομένα και διδακτικές προεκτάσεις. *Ερευνώντας το κόσμο του παιδιού*, 5, 155-174). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σφυρόερα, Μ. (2002). Η μέθοδος του σχεδίου εκπαιδευτικής δράσης και η χρησιμότητά της στην πρώτη γραφή και ανάγνωση: από τη θεωρία στις εφαρμογές. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο* 24, 8-14.
- Τάνταρος, Σ. (1999). Η εξέλιξη των μηχανισμών οικειοποίησης της γραπτής γλώσσας στο παιδί. *Γλώσσα* 47, 57-75.
- Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε. (2004). Ο γραπτός λόγος στα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης της Ευρωπαϊκής ένωσης κατά τη νέα χιλιετία. Στο Π. Παπούλια- Τζελέπη & Ε. Τάφα (Επιμ.), *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία* (σσ. 25-49). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσακίρη, Δ & Καπετανίδου, Μ. (2007). Θεωρίες μάθησης και δημιουργική-κριτική σκέψη. Στο Β. Κουλαϊδής (Επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Τσολάκης, Χ. Α. (1999). *Τη γλώσσα μου έδωσαν ελληνική*. 4η έκδ. Θεσ/νίκη: Νησίδες.
- Χατζάκη, Μ. (2009). Βαθμός δυσκολίας δοκιμασιών αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στο Ε. Τάφα & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.), *Αναδύμενος Γραμματισμός. Έρευνα και Εφαρμογές* (σσ. 391-404), Αθήνα: Πεδίο.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2006). *Προς μια επιστημονική παιδεία: Επαναπροσδιορίζοντας το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Χατζησαββίδης Σ. (2002). *Η Γλωσσική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο. Δραστηριότητες για τη καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.

- Χατζησαββίδης, Σ. (2002β). Δομή, επικοινωνία, είδη λόγου και γραμματισμός στα νέα προγράμματα σπουδών γλωσσικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο. *Γλώσσα*, 54, 54-62.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών (Προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών). *Φιλολόγος*, 113, 405-414.
- Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής, Περιοδική Έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη Γλώσσα και τη Γλωσσική Αγωγή*, Θεσσαλονίκη, τόμος 1, 115-117.
- Χρυσ αφίδης, Κ. (2005). Απόψεις. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 47, 108-109.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Πίνακας Παραρτημάτων

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: Ερωτηματολόγιο γονέων

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: Κριτήριο γλωσσικών δεξιοτήτων νηπίων

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ: Σημειώσεις νηπιαγωγού

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΝΗΠΙΟΥ:

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ:

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ:

ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΠΑΤΕΡΑ: ΔΗΜΟΤΙΚΟ

ΓΥΜΝΑΣΙΟ

ΛΥΚΕΙΟ

Τ.Ε.Ι.

Α.Ε.Ι

Άλλες σπουδές

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ:

ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΜΗΤΕΡΑΣ: ΔΗΜΟΤΙΚΟ

ΓΥΜΝΑΣΙΟ

ΛΥΚΕΙΟ

Τ.Ε.Ι.

Α.Ε.Ι

Άλλες σπουδές

ΑΡΙΘΜΟΣ ΤΕΚΝΩΝ:

ΣΕΙΡΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ:

ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ:

1. Πιστεύετε ότι το παιδί σας πρέπει να μάθει να διαβάζει και να γράφει όσο το δυνατόν πιο νωρίς ηλικιακά;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

2. Διαβάζει κάποιος βιβλία στο παιδί σας;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

3. Κάνει ερωτήσεις το παιδί κατά τη διάρκεια του διαβάσματος;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Αν ναι ρωτάει για: (Βάλτε το σημαδάκι X στα τετράγωνα που ταιριάζει στην περίπτωση σας)

Εικόνες

Χαρακτήρες

ονόματα γραμμάτων

ήχους γραμμάτων

έννοιες λέξεων

4. Κάνει ερωτήσεις που σχετίζονται με τα βιβλία σε άλλες στιγμές;

ποτέ σπάνια μερικές φορές συχνά πολύ συχνά

5. Αντιγράφει τίτλους, λέξεις ή προσπαθεί να ζωγραφίσει εικόνες από το βιβλίο που του διαβάσατε;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

6. Έχετε ακούσει το παιδί σας να χρησιμοποιεί λέξεις στον καθημερινό του λόγο, που να προέρχονται από βιβλία;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

7. Έχει το παιδί σας κάρτα δανεισμού σε κάποια Βιβλιοθήκη;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

8. Όταν αγοράζετε βιβλία επισκέπτεσθε το βιβλιοπωλείο μαζί με το παιδί σας;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

9. Μαθαίνετε στο παιδί σας να γράφει;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

10. Μπορεί το νήπιο να γράψει το όνομά του;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

11. Αν υπάρχουν μεγαλύτερα αδέρφια το νήπιο τα παρακολουθεί όταν κάνουν τα σχολικά τους καθήκοντα;

ποτέ σπάνια μερικές φορές συχνά καθημερινά

12. Τι είδους βιβλία έχετε στο σπίτι (Βάλτε το σημαδάκι X στα τετράγωνα που ταιριάζουν στην περίπτωση σας)

- Ιστοριών
- Κόμικς
- Παραμύθια
- Κάτι άλλο

13. Έχετε στο σπίτι(Βάλτε το σημάδακι X στα τετράγωνα που ταιριάζουν στην περίπτωση σας)

- Βιβλιοθήκη
- Δισκοθήκη
- Τηλεόραση
- Βίντεο
- Ηλεκτρονικό Υπολογιστή
- Internet

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ

Ημερομηνία..... Όνομα Νηπίου.....

	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΩΣΤΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΛΑΝΘΑΣΜΕΝΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
1	Στα παραμύθια λέμε : Και έζησαν αυτοί καλά και εμείς	καλύτερα	
2	Η Μαρία πήρε μόνον ένα μπράβο: η Ελένη πήρε πολλά.....	μπράβο	
3	Τα παιδιά βγαίνουν στην αυλή του σχολείου και παίζουν την ώρα του	διαλείμματος	στο διάλειμμα
4	Τα φώτα σβήνουν όταν έχουμε διακοπή....	ρεύματος	
5	Για να μην τον ακούσουν περπατούσε στις μύτες των ...	ποδιών παπουτσιών	
6	Ο δάσκαλος απευθυνόμενος στους γονείς είπε : Κυρίες και	κύριοι	δεσποινίδες παιδιά
7	Ο Γιώργος και ο Νίκος είναι φίλοι ο ένας συμπαθεί	τον άλλον	τον δάσκαλό του τον αδελφό του
8	Όταν λείπει ο γάτος χορεύουν τα	ποντίκια	γατάκια
9	Τα κάπνισμα βλάπτει σοβαρά την	υγεία καρδιά	
10	Όποιος έχει τον αριθμό τρία είναι τρίτος όποιος έχει τον αριθμό επτά είναι...	έβδομος	
11	Τα νέα τα μαθαίνουμε από το δελτίο	Ειδήσεων	Ειδήσεις των οκτώ, καιρού
12	Στο αυτοκίνητο πρέπει να φοράμε...	ζώνες ασφαλείας ζώνες	το κράνος
13	Τα χελιδόνια έρχονται την...	άνοιξη	καλοκαίρι
14	Ο δάσκαλος διάβαζε τα ονόματα. ο Πέτρος είπε “παρών”. Η Μαρία είπε...	παρούσα	παρόν, μάλιστα
15	Ο πατέρας του Γιώργου μεταφέρει κρέατα : κάνει μεταφορές...	κρεάτων	Κρεάτων, κρεατών στην αγορά , με κρέατα
16	Το σπίτι που έχει δύο ορόφους το λέμε...	διώροφο	μεγάλο πολυκατοικία
17	Όποιος βιάζεται...	σκοντάφτει	πέφτει κάτω χάνει
18	Μερικές σοκολάτες γίνονται με γάλα. τις λέμε σοκολάτες....	γάλακτος γάλατος	με γάλα από γάλα
19	Αγόρασε ένα τετράδιο των 60...	φύλλων σελίδων	σελίδων
20	Πάει αργά σαν..	χελώνα σαλιγκάρι	μυρμήγκι, καράβι κάβουρας
21	Οι κυψέλες είναι το σπίτι των....	μελισσών	μελισσών, μελίτσων
22	Ανέβηκε στο πλοίο για να φύγει: του ευχηθήκαμε	καλό ταξίδι στο καλό	καλή τύχη
23	Λένε ότι τα πολλά λόγια είναι.....	φτώχεια	κακό
24	Κάνουμε οικονομίες για ώρα....	ανάγκης	κακή
25	Το γεροντάκι λιποθύμησε :		

	τον πήγαν στο Σταθμό Πρώτων....	Βοηθειών	νοσοκομείο
26	Ο ήλιος με τις ακτίνες του μας δίνει φως: είναι, όπως λέμε, πηγή.....	φωτός	φως ,από φως ζέστης, ζωής
27	Οι τραυματίες πάνε καλύτερα: είναι εκτός....	κινδύνου	νοσοκομείου
28	Λένε ότι η πολλή ηλιοθεραπεία προκαλεί καρκίνο του...	δέρματος σώματος	μαστού πνεύμονα
29	Τα παιδιά έβαλαν: σε γνωρίζω.....	από την κόψη	καλά
30	Όλοι σήμερα μιλάμε για την προστασία του....	περιβάλλοντος δάσους, παιδιού	κράτους ανθρώπου
31	Κανείς δεν τον άκουγε: τα λόγια του έπεφταν στο ...	κενό βρόντο	γκρεμό πάτωμα
32	Νευρίασε πολύ: βγήκε εκτός	εαυτού ελέγχου, ορίων	κατάστασης

Βαθμός συμπλήρωσης προτάσεων:

ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ		
Ημερομηνία		Όνομα Νηπίου
ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (2,1 ή 0)
1. Μήλο		
2. Γάντια		
3. Κότα		
4. Σφυρί		
5. Αδιάβροχο		
6. Γείτονας		
7. Παρατηρώ		
8. Τσιγκούνης		
9. Επιθυμώ		
10. Ακροβάτης		
11. Βλάβη		
12. Συγγενής		
13. Θλίψη		
14. Μύθος		
15. Σοφός		
16. Δειλός		
17. Ισχυρός		
18. Μετανάστης		
19. Άγουρος		
20. Παραμελώ		

Βαθμός λεξιλογίου:

ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ημερομηνία..... Όνομα Νηπίου.....

Τίτλος

Βαθμός ημιτελούς απάντησης

Βαθμός πλήρους απάντησης

Σ' αυτή την ιστορία το πρόβλημα αρχίζει όταν...

Βαθμός ημιτελούς απάντησης

Βαθμός πλήρους απάντησης

Μετά από αυτό...

Βαθμός ημιτελούς απάντησης

Βαθμός πλήρους απάντησης

Έπειτα...

Βαθμός ημιτελούς απάντησης

Βαθμός πλήρους απάντησης

Το πρόβλημα λύθηκε όταν...

Βαθμός ημιτελούς απάντησης

Βαθμός πλήρους απάντησης

Η ιστορία τελειώνει όταν...

Βαθμός ημιτελούς απάντησης

Βαθμός πλήρους απάντησης

Συνολικός βαθμός απαντήσεων (ημιτελούς μορφής):

Συνολικός βαθμός απαντήσεων (πλήρους μορφής):

ΣΥΛΛΑΒΙΚΗ ΚΑΤΑΤΜΗΣΗ

Ημερομηνία..... Όνομα Νηπίου.....

Δοκιμαστικά θέματα

- α. γάτα
- β. παραμύθι
- γ. παγωτό

Θέματα αξιολόγησης

- 1. πατάτα
- 2. τηλέφωνο
- 3. μέλι
- 4. καπάκι
- 5. βίδα
- 6. γάλα
- 7. καραμέλα
- 8. ζάρι
- 9. μονοπάτι
- 10. κατηφόρα

Βαθμός Συλλαβικής Κατάτμησης :

ΑΠΑΛΕΙΨΗ ΑΡΧΙΚΗΣ ΣΥΛΛΑΒΗΣ

Ημερομηνία..... Όνομα Νηπίου.....

Δοκιμαστικά θέματα

Μαχαίρι

Λεμόνι

Κουφέτα

Θέματα αξιολόγησης

1. ταξίδι

2. κομμάτι

3. μεγάλα

4. σήμερα

5. κοχύλι

6. χωράφι

7. δασκάλα

8. καράβι

9. καμήλα

10. σταφύλι

Βαθμός Απάλειψης Αρχικής Συλλαβικής :

ΑΠΑΛΕΙΨΗ ΑΡΧΙΚΟΥ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ

Ημερομηνία..... Όνομα Νηπίου.....

Δοκιμαστικά θέματα

Τώρα

Ψέμα

Βίδα

Θέματα αξιολόγησης

1. παλάτι

2. γάλα

3. καυτός

4. πόλη

5. πίτα

6. ρόλος

7. σαλόνι

8. τόπος

9. φαγάς

10. χώρα

3. Βαθμός Απάλειψης Αρχικού Φωνήματος :

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΦΩΝΗΜΙΚΗΣ ΚΑΤΑΤΜΗΣΗΣ

Ημερομηνία..... Όνομα Νηπίου.....

Δοκιμαστικά θέματα

Φίδι ----
Εδώ ---
Να --

Θέματα αξιολόγησης

1. Όχι ---
2. Γάτα ----
3. Δώρο ----
4. Το --
5. Ρόδι ----
6. Ναι --
7. Πως ---
8. Είμαι ---
9. Έλα ---
10. Κότα ----

4. Βαθμός Φωνημικής Κατάτμησης :

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ ΟΜΟΙΟΚΑΤΑΛΗΞΙΑΣ

Ημερομηνία..... Όνομα Νηπίου.....

Δοκιμαστικά θέματα

ζάρι μπάλα, ψάρι, σκύλος

μήλο σπίτι, ρόδι, ξύλο

Θέματα αξιολόγησης

1. Λεμόνι ποδήλατο, κανόνι, καρότο

2. καπέλο ψαλίδι, πινέλο, πάπια

3. μανιτάρι γάτα, παγωτό, φεγγάρι

4. ρακέτα πετσέτα, δέντρο, κανάτα

5. μαχαίρι βιβλίο, αστέρι, λάμπα

6. χελώνα κυνηγός, σφεντόνα, παπούτσι

7. πριόνι μπαλόνι, τύμπανο, κόκορας

8. βόδι πόδι, καπάκι, μέλι

9. πιρούνι γουρούνι, αλεπού, μπάλα

10. μπουκάλι λάμπα, κουτάλι, μπανάνα

5. Βαθμός Αναγνώρισης Ομοιοκαταληξίας :

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΛΕΞΗΣ

Ημερομηνία..... Όνομα Νηπίου.....

1. Μεταγλωσσική Έννοια της Λέξης:

- σοφό
- καταλαβαίνει
- απάντηση
- γίνει
- όταν

Βαθμός :

2. Η έννοια κενού

Βαθμός :

3. Η λέξη ως μονάδα του γραπτού λόγου

- χορό
- μέρα
- όλο
- κοκόρια
- ποτέ

Βαθμός :

4. Λέξεις και ψευδολέξεις

- Γάτα
- Φίδι
- Λίδι
- Λάτα

- Λόδι
- Καράβι
- Λότα
- Λαράβι
- Πόδι
- Κότα

Βαθμός :

5. Σύνθετες λέξεις :

- Ανάβω + σβήνω
- Αυλή + πόρτα
- Σκουπίδια + τενεκές
- Άσπρο + μαύρο
- Ανεβαίνω + κατεβαίνω

Βαθμός :

6. Συνολικός Βαθμός Έννοιας της Λέξης :

ΑΛΦΑΒΗΤΙΚΗ ΓΝΩΣΗ

Ημερομηνία..... Όνομα Νηπίου.....

Α	Β	Γ	Δ	Ε	Ζ
Η	Θ	Ι	Κ	Λ	Μ
Ν	Ξ	Ο	Π	Ρ	Σ
Τ	Υ	Φ	Χ	Ψ	Ω

Βαθμός Αλφαβητικής Γνώσης :

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΣ

Ημερομηνία..... Όνομα Νηπίου.....

Τεχνική γλώσσα της ανάγνωσης

- | | |
|----------------------|--------------------------|
| Εξώφυλλο. | <input type="checkbox"/> |
| Όνομα συγγραφέα | <input type="checkbox"/> |
| Τίτλος | <input type="checkbox"/> |
| Εικόνα/εικονογράφηση | <input type="checkbox"/> |
| Εκδότης | <input type="checkbox"/> |
| Φορά ανάγνωσης | <input type="checkbox"/> |
| Οπισθόφυλλο. | <input type="checkbox"/> |
| Σελίδα | <input type="checkbox"/> |

Βαθμός:

Τίτλοι βιβλίων

α. Τι νομίζεις ότι λέει αυτός ο τίτλος; (Στο δάσος)

β. Ποιοι από τους παρακάτω αποτελούν τίτλους βιβλίων

- | | |
|---------------------------------------|--------------------------|
| Τα τρία μικρά λυκάκια | <input type="checkbox"/> |
| Ο άσπρος κότσυφας και ο μαύρος γλάρος | <input type="checkbox"/> |
| Ντενεκεδούπολη | <input type="checkbox"/> |
| Τα τρία μικρά αρνάκια | <input type="checkbox"/> |
| Το Βρωμοχώρι | <input type="checkbox"/> |

Βαθμός:

Ανάγνωση λογοτύπων

- | | |
|-----------|--------------------------|
| ΠΩΛΕΙΤΑΙ | <input type="checkbox"/> |
| ΦΑΡΜΑΚΕΙΟ | <input type="checkbox"/> |

- COCA-COLA
- ΑΓΝΟ
- ΣΟΚΟΛΑΤΑ γάλακτος ION

Συνολικός βαθμός:

Γνώση και λειτουργική χρήση των εντύπων

	Γνώση	Λειτουργικότητα
Επιστολή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τηλ. Κατάλογος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ημερολόγιο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Σφραγίδα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Απόδειξη ΔΕΗ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Βαθμός :

Ποιόν ανάγνωσης

- Επιγραφή
- Βιβλίο
- Ζωγραφιές
- Σημεία στίξης
- Αριθμοί

Βαθμός :

Υλικά γραφής

- Μολύβια
- Ψαλίδια
- Χαρτιά

χάρακας

σβήστρα

Βαθμός :

Σημεία στίξης

α. Θέση της τελείας

. Σήμερα θα πάμε εκδρομή

Σήμερα θα πάμε. εκδρομή

Σήμερα θα πάμε εκδρομή.

Σήμερα θα πάμε εκδρομή

β. Τελεία -ερωτηματικό.

Τι είναι τα παρακάτω ;

1. ;

2. .

β. Πότε τα χρησιμοποιούμε;

1.....

2.....

Βαθμός :

ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Ημερομηνία..... Όνομα Νηπίου.....

Γραφή ονόματος

Γραφή διαφήμισης

Γραφή πρόσκλησης

Γραφή επικεφαλίδας

Συνολικός βαθμός :

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

Σχόλια-Παρατηρήσεις νηπιαγωγού

Το σχολικό έτος 2007-08 στο 6^ο Νηπιαγωγείο Αλεξάνδρειας μετά από πρόταση της κ. Γώτη ασχολήθηκα περισσότερο "συστηματικά" με την ανάπτυξη του προφορικού και του γραπτού λόγου των παιδιών στο νηπιαγωγείο.

Οι δραστηριότητες έγιναν ελεύθερα, αβίαστα, οι περισσότερες ομαδοσυνεργατικά και με μεγάλη συμμετοχή των νηπίων.

Τα αποτελέσματα ήταν εντυπωσιακά.

- Τα παιδιά κατανόησαν κανόνες γραφής και ανάγνωσης (από πάνω προς τα κάτω, από αριστερά προς τα δεξιά κ.λπ.).
- Έδειξαν ενδιαφέρον για το εξώφυλλο, τον τίτλο, τον συγγραφέα και τον εκδότη των βιβλίων. Έμεινα έκπληκτη, στο τέλος γνώριζαν τουλάχιστον 3-4 εκδότες και προσπαθούσαν στη βιβλιοθήκη να βρουν βιβλία με τον ίδιο εκδότη. Επίσης, ανέφεραν ότι και στο σπίτι έχουν βιβλία με τον ίδιο εκδότη.
- Άρχισαν να παρατηρούν τα κεφαλαία και τα πεζά γράμματα.
- Μπορούσαν να διακρίνουν διάφορα είδη κειμένων (πρόσκληση, αφίσα, ποίημα κ. λπ.)
- Τα νήπια έκαναν: ποιήματα, αινίγματα, γλωσσοδέτες, διαφημίσεις, συνταγές, λεξικό, αφίσες, προσκλήσεις, τηλεφωνικό κατάλογο της τάξης κ.λπ.

Ιδιαίτερη εντύπωση μου έκανε ότι 4 νήπια που προέρχονταν από παιδικό σταθμό και αρχικά ήταν αδιάφορα για όλα αυτά, άρχισαν λίγο αργότερα να συμμετέχουν με μεγάλη προθυμία. (*Θέλεις να σου γράψω μία συνταγή που μ'αρέσει πολύ;* ρωτούσε ο Στέφανος).

Την επόμενη σχολική χρονιά 2008-09 στο ίδιο νηπιαγωγείο συνέχισα με ανάλογες δραστηριότητες με αποτελέσματα επίσης πολύ σημαντικά.

Η νηπιαγωγός

Λίτσα Σωτηρίου