

ΜΟΥΣΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΠΙΝΕΛΙΕΣ 35

Ο Γέρος της θάλασσας &
Μια μουσική απ' το βυθό

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ
ΓΙΑ ΤΟ ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΑΤΡΟΦΗ ΜΑΣ

ΚΑΤΑΣΚΕΥΕΣ
ΚΑΛΟΚΑΙΡΙΝΑ ΜΟΜΠΙΛΕ, ΚΑΔΡΑΚΙΑ,
ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ, ΜΕΛΩΔΙ, ΔΙΑΚΟΣΜΗΤΙΚΑ

Σύγχρονο 
ΝΗ ΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

11,50 €

ΑΚΟΥΣΤΕ
ΣΤΟ CD

- ▶ ΜΟΥΣΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΠΙΝΕΛΙΕΣ (ΑΦΗΓΗΣΗ)
- ▶ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ (ΑΦΗΓΗΣΗ - ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ)

ΒΡΕΙΤΕ
ΣΤΟ CD-ROM

- ▶ ΒΙΒΛΙΑΡΑΚΙ CD
- ▶ ΠΑΤΡΟΝ ΚΑΤΑΣΚΕΥΩΝ
- ▶ ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
- ▶ ΚΑΡΤΕΛΕΣ
- ▶ ΕΡΓΑ ΤΕΧΝΗΣ
- ▶ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ

ΜΟΥΣ/ΚΩΝ ΠΙΝΕΛΙΩΝ

τεύχος 76: ΙΟΥΛΙΟΣ - ΑΥΓΟΥΣΤΟΣ 2010



Το ξεκίνημα της γραφής στο σχολικό πλαίσιο: εκμάθηση μιας τεχνικής ή ενεργοποίηση της σκέψης;

Τα τελευταία χρόνια, και ιδιαίτερα μετά και την τελευταία αλλαγή των προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο, αναπτύσσεται με μεγαλύτερη ένταση και στην ελληνική πραγματικότητα η συζήτηση σχετικά με το πώς το νηπιαγωγείο θα προετοιμάσει αποτελεσματικότερα τα παιδιά για το δημοτικό σχολείο, κυρίως σε ό,τι αφορά τη γραφή.

Η αγωνία είναι απόλυτα κατανοητή. Οι σχετικές έρευνες εδώ και αρκετά χρόνια (βλ. ενδεικτικά: Delaxhe et al, 1989, Pearson & Stephens, 1992, Κορτέση - Δαφέρμου, 1998), αλλιά και οι επαναλαμβανόμενες προσωπικές εμπειρίες, που καθένας και καθεμία από μας έχει, επιστημαίνουν ότι η σχέση που αναπτύσσουν τα παιδιά με τη γραπτή γλώσσα στο ξεκίνημα της σχολικής τους διαδρομής συνδέεται ισχυρά με τη μετέπειτα σχολική τους εξέλιξη. Πώς λοιπόν θα μπορούσε να εξασφαλιστεί ένα καλό ξεκίνημα; Τι πρέπει να κάνει το νηπιαγωγείο;

Διακατεχόμενοι από αυτήν την

αγωνία, εκπαιδευτικοί και γονείς ανατρέχουν στην παραδοσιακά παγιωμένη αντίληψη ότι το «κλειδί» βρίσκεται στην εκμάθηση του αλφαβήτου και στην ανάπτυξη τεχνικού χαρακτήρα δεξιοτήτων: αν τα παιδιά μάθουν να αναγνωρίζουν και να σχεδιάζουν σωστά τα γράμματα από το νηπιαγωγείο, αν μάθουν και να αντιγράφουν λέξεις, θα τα καταφέρουν καλύτερα με τη γραφή στο δημοτικό σχολείο. Στη βάση αυτής της ιδέας οι νηπιαγωγοί, παρά τους διαφορετικούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος για τη γλώσσα που απευθύνεται στο νηπιαγωγείο και τις διαφορετικές παιδαγωγικές - διδακτικές προτάσεις του βιβλίου Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης¹, συμβαίνει να καταφεύγουν -λιγότερο ή περισσότερο συστηματικά- σε φύλλα εργασίας που απαιτούν επαναλαμβανόμενο σχεδιασμό γραμμάτων ή αντιγραφές μεμονωμένων λέξεων, στην προσπάθεια να υποστηρίξουν τα παιδιά

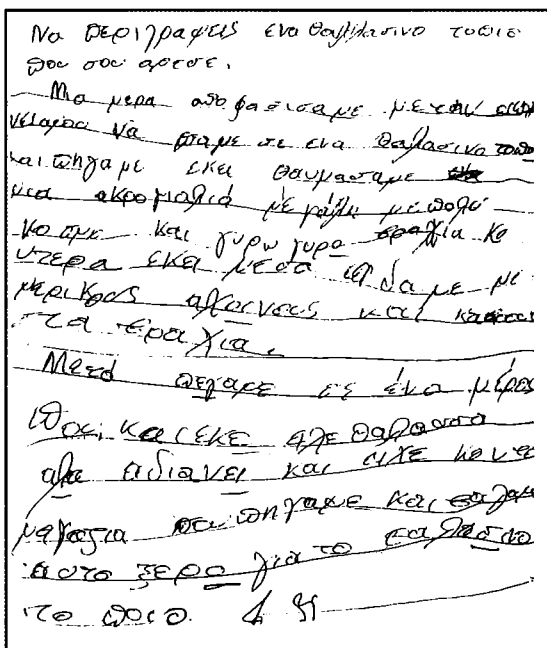
στην ανάπτυξη μιας «καλύτερης σχέσης» με το γραπτό λόγο. Βοηθάνε όμως πράγματι στην ανάπτυξη μιας καλής σχέσης με το γραπτό λόγο οι δραστηριότητες αυτού του χαρακτήρα;

Τα τελευταία 30 και παραπάνω χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί σε πολλά μέρη του κόσμου μακρόχρονα και συστηματικές έρευνες σχετικά με το πώς μαθαίνουν τα παιδιά να γράφουν και να διαβάζουν. Οι έρευνες που πραγματοποίησαν η Emilia Ferreiro² και οι συνεργάτες της, στο πλαίσιο μιας πιασειανής αντίληψης σχετικά με την οικοδόμηση της γνώσης, ανέδειξαν ότι η γραφή αποτελεί αντικείμενο γνώσης για το παιδί, δεν πρόκειται δηλαδή για την εκμάθηση μιας τεχνικής σχετικά με το πώς αποτυπώνουμε στο χαρτί την προφορική ομιλία, αλλιά πρόκειται για κάτι πολύ πιο σύνθετο που συνδέεται άρρηκτα με την ενεργοποίηση της σκέψης (Ferreiro & Teberosky, 1982, Ferreiro, Gomez Palacio et al, 1988, Ferreiro, 2000). Είναι γεγο-

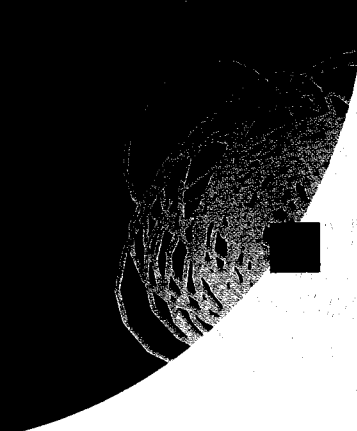
¹ Πρόκειται για το βιβλίο του Οργανισμού Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων που διανέμεται από το Υπουργείο Παιδείας σε όλη τα νηπιαγωγεία της χώρας.

² Η Emilia Ferreiro υπήρξε φοιτήτρια του Jean Piaget στη Γενεύη και από τους πρώτους ερευνητές που ασχολήθηκαν με το πώς τα παιδιά κατακτούν το γραπτό λόγο. Στο πλαίσιο της διδακτορικής της διατριβής μελέτησε την εξέλιξη του προφορικού λόγου στα παιδιά. Στη συνέχεια εργάστηκε πάνω στη θεωρία του Piaget, θεωρώντας την, όπως αναφέρει η ίδια (βλ. Ferreiro, 1998) βασικό πλαίσιο σχετικά με την εξέλιξη της κατάκτησης των γνώσεων. Όπως και πάλι αναφέρει η ίδια στο πλαίσιο μιας εισήγησης που πραγματοποίησε εδώ και κάποια χρόνια στην Ελλάδα (ό.π.), στην έρευνα σχετικά με το πώς τα παιδιά κατακτούν τη γραφή την ώθησε, από τη δεκαετία του '70, το ενδιαφέρον της για την καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας και η επιθυμία της να κατανοήσει τι συμβαίνει στην αρχή της σχολικής μάθησης και στη συνέχεια τα πράγματα εξελίσσονται τόσο άσχημα.

νός ότι, όπως μπορεί να διαπιστώσει κανείς μελετώντας γραπτά μαθητών που αποτυγχάνουν σε μεγαλύτερες τάξεις του σχολείου, το αλφάβητο το έχουν μάθει όλοι. Κάποιες φορές μάλιστα σχεδιάζουν και με ευανθάνωστο και όμορφο τρόπο τα γράμματα. Δεν έχουν μάθει όμως να γράφουν, να συγκροτούν δηλαδή γραπτό κείμενο κατάλληλο για το πλαίσιο επικοινωνίας στο οποίο αναφέρονται και με αυτήν τους την αδυναμία συνδέεται ισχυρά η σχολική τους αποτυχία. Επίσης με τη σχολική τους αποτυχία θα μπορούσαμε ίσως να πούμε ότι συνδέεται και η προσπάθειά τους για αποτύπωση της προφορικής τους στο χαρτί, αφού ο γραπτός λόγος διέπεται από διαφορετικούς κανόνες, κατά συνέπεια η προσπάθεια αυτή σε καμία περίπτωση δεν ανταποκρίνεται στα ζητούμενα. Παράδειγμα η εικόνα του κειμένου που ακολουθεί. Πρόκειται για γραπτό μαθητή της Α' Γυμνασίου σε σχολικές εξετάσεις στο μάθημα της έκθεσης. Το θέμα είναι: «Να περιγράψεις ένα θαλασσινό τοπίο που σου άρεσε» και η εντολή ήταν το θέμα να αναπτυχθεί σε δύο παραγράφους, αφού στο πλαίσιο των μαθημάτων Νεοελληνικής Γλώσσας είχαν ασχοληθεί τόσο με την περιγραφή όσο και με την παράγραφο. Στο κείμενο μπορούμε να διακρίνουμε τις προσπάθειες του μαθητή να αποτυπώσει την προφορική του. Στην προκειμένη περίπτωση, επειδή το κείμενο παράγεται στο πλαίσιο σχολικών εξετάσεων και εκτός πλαισίου επικοινωνίας, αυτές του οι προσπάθειες αναμειγνύονται με εμπλοκές που συνδέονται με την προσπάθεια της επιβεβλημένης ύπαρξης προλόγου και επιλόγου, με την αγωνία να μην αποκλίνει από το θέμα, αλλά και με παρανοήσεις σχετικά με την έννοια της παραγράφου, η οποία φαίνεται να έχει κατανοηθεί σαν το διάστημα που ξεκινάει από τε-
 λεία και τελειώνει σε τελεία. Είναι προφανές ότι το συνολικό αποτέλεσμα της προσπάθειας του μαθητή δεν έχει τα χαρακτηριστικά γραπτού κειμένου και γι' αυτό και αντιμετωπίζει τον κίνδυνο σχολικής αποτυχίας. Ωστόσο, όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε, το αλφάβητο το γνωρίζει, όπως γνωρίζει επίσης να κωδικοποιεί τον προφορικό λόγο σε γραπτά σύμβολα. Νομίζουμε ότι δεν υπάρχει κανείς που να έχει φοιτήσει στο σχολείο και αυτά να μην τα γνωρίζει. Είναι όμως αρκετά για να θεωρηθεί εγγράμματος; Και αν έκανε ο συγκεκριμένος μαθητής καλύτερα γράμματα, αυτό θα βελτιώνει την ικανότητά του στο να παράγει κείμενα; Ποιες κατανοήσεις θα μπορούσαν να υποστηρίξουν καλύτερα, τελικά, την προώθηση του γραμματισμού όλων των παιδιών; Και ποιες διδακτικές πρακτικές μπορούν να συμβάλουν σε αυτές τις κατανοήσεις;



* Η Χαρά Κορτέση - Δαφέρμου είναι λέκτορας στο ΤΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Αθηνών.
 Η Μαρία Σφυρόερα είναι επίκουρη καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ Αθηνών.



**ΠΟΙΑ ΔΟΥΛΕΙΑ ΛΟΙΠΟΝ
ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΓΡΑΠΤΟ
ΛΟΓΟ ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ
ΑΠΟ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ;**

Τόσο στο πλαίσιο των μακρόχρο-
νων ερευνών της Emilia Ferreiro και
των συνεργατών της όσο και στο

πλαίσιο άλλων,
μεταγενέστερων
ερευνών (βλ. Curto
et al, 1998, De-
ford, 1991, Clay
1991 και 2001)
έχει καταγραφεί ότι
τα παιδιά που με-
γαλώνουν σε κοι-
νωνίες γραπτής
επικοινωνίας δια-
μορφώνουν ιδέες

και αντιλήψεις σχετικά με το σύστη-
μα γραφής από την ώρα που γεννι-
ούνται, καθώς προσπαθούν να διε-
ρευνήσουν τον κόσμο που τα περι-
βάλλει και η γραφή αποτελεί μέρος
αυτού του κόσμου. Καθώς τα παιδιά
μεγαλώνουν, οι ιδέες και οι αντιλή-
ψεις που διαμορφώνουν συνεχώς
εξελίσσονται, ανάλογα με το πόσο
υποστηρικτικό είναι σε αυτήν την
προοπτική και το περιβάλλον μέσα
στο οποίο μεγαλώνουν. Στη βάση των
παραπάνω διαπιστώσεων συγκρο-
τήθηκε και η θεώρηση του αναδυό-
μενου γραμματισμού. Σύμφωνα με
αυτήν, τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως
ευρισκόμενα σε μία διαρκή εξελικτι-
κή διαδικασία γραμματισμού (Teale

& Sulzby, 1987). Και τι σημαίνει αυτό;
Αυτό που αναφέρθηκε παραπάνω σε
αυτό το κείμενο, ότι δηλαδή θεωρείται
ότι εμπλουτίζουν και αλληλίζουν συ-
νεχώς τις αντιλήψεις που διαμορ-
φώνουν καθώς έρχονται σε όλο και
πιο συστηματική επαφή με το γραπτό
λόγο και αναπτύσσουν ικανότητες
που συνδέονται με την κατανόηση και
αξιοποίησή του, οι οποίες επίσης
εξελίσσονται συνεχώς, ανάλογα και
με την υποστήριξη και τις ευκαιρίες
που τους παρέχονται στο περιβάλλον
μέσα στο οποίο ζουν, είτε πρόκειται
για το οικογενειακό είτε για το scho-
λικό περιβάλλον (Short, 1991).

**ΚΑΙ ΠΟΙΟ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΜΠΟΡΕΙ
ΝΑ ΘΕΩΡΗΘΕΙ
ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟ;**

Σύμφωνα με την προαναφερθεί-
σα βιβλιογραφία, υποστηρικτικό θε-
ωρείται ένα μαθησιακό περιβάλλον
που δίνει στα παιδιά ευκαιρίες να έρ-
θουν σε επαφή με κείμενα τόσο ως
αναγνώστες όσο και ως παραγωγοί.
Ένα περιβάλλον στο οποίο οι γονείς
και οι εκπαιδευτικοί τούς διαβάζουν
παιδικά βιβλία ή/και άλλα κείμενα, δί-
νοντάς τους ευκαιρίες να αντιλαμ-
βάνονται σε ποιες περιστάσεις και για
ποιους λόγους χρησιμοποιούν το
γραπτό λόγο οι ενήλικες, για ποιο
λόγο η εκμάθησή του είναι χρήσιμη
για τη ζωή μας. Ένα περιβάλλον
που τα υποστηρίζει να αντιληφθούν

ότι μπορούν να νιώσουν απόλαυση
από μίαν ανάγνωση, γιατί αυτή η αί-
σθηση, μαζί με την κατανόηση της
χρησιμότητας του γραπτού λόγου, δη-
μιουργούν στα μικρά παιδιά κίνητρα
για την εκμάθησή του. Ένα περιβάλλο-
ν που τους δίνει ευκαιρίες να
αναδιηγούνται, παριστάνοντας ότι
διαβάζουν, αγαπημένα τους παρα-
μύθια, που συνήθως οι ενήλικοι
τους τα έχουν διαβάσει πολλές φο-
ρές, ένα περιβάλλον που τα παρο-
τρύνει να συνθέτουν τις δικές τους
ιστορίες και που οι εκπαιδευτικοί
γράφουν αυτά που τους υπαγο-
ρεύουν τα παιδιά αναλαμβάνοντας το
ρόλο του γραφέα, ένα περιβάλλον
που ενθαρρύνει τις αλληλεπιδράσεις
και προτρέπει τα παιδιά να συζητούν
και να αποφασίζουν τι θα ζωγραφί-
σουν και τι θα γράψουν, με όποιο τρό-
πο μπορούν, σε μια ομαδική εργασία.
Ένα περιβάλλον που διαμορφώνει τις
προϋποθέσεις για να αναπτύσσονται
διαδικασίες επίλυσης προβλήματος
στο πλαίσιο ζητημάτων που κινητο-
ποιούν το ενδιαφέρον των παιδιών,
καθώς έχουν νόημα για τα ίδια. Όλα
τα παραπάνω θεωρείται, στο πλαίσιο
των σύγχρονων παιδαγωγικών προ-
σεγγίσεων, ότι υποστηρίζουν την
εξέλιξη του γραμματισμού των μι-
κρών παιδιών, δημιουργώντας τους
κίνητρα για τη συνέχεια. Όταν συμ-
βαίνουν τα παραπάνω, τα παιδιά
εξελικτικά κατανοούν ευκολότερα
και τις συμβάσεις που συνδέονται με

το γραπτό λόγο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Marie Clay (1979 και 1991), αλληλεπιδρώντας με τους άλλους στο σπίτι και στο πλαίσιο της κοινότητας στην οποία μεγαλώνουν, τα μικρά παιδιά πειραματίζονται με τις μορφές, τις λειτουργίες, τις συμβάσεις και τις αξίες της ανάγνωσης, της γραφής, της ακρόασης και της ομιλίας και αναπτύσσουν ικανότητες που συνδέονται με την ανάπτυξη του γραμματισμού, όπως μαθαίνουν πώς να κρατούν ένα βιβλίο, αντιλαμβάνονται ότι ο γραπτός λόγος χρησιμοποιείται για να μεταφέρει νοήματα, ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο σχέδιο και τη γραφή, μαθαίνουν ακόμη προς ποια κατεύθυνση ρέει η γραφή, πώς χρησιμοποιούνται ηλεκτρικές δομές όπως «Μια φορά και έναν καιρό...» και αργότερα ότι άλλο είναι το γράμμα και

άλλο η λέξη. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον γίνεται εύκολα κατανοητό ότι «σπάνε» ευκολότερα και τον κώδικα γραφής, μαθαίνουν δηλαδή να γράφουν και να διαβάζουν. Κι εδώ όμως διανύουν μια εξελικτική διαδρομή.

ΠΩΣ ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΗ ΓΡΑΦΗ;

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, στο πλαίσιο των σύγχρονων αντιλήψεων για τη διδασκαλία και τη μάθηση της γραπτής γλώσσας θεωρείται ότι τα παιδιά μαθαίνουν να γράφουν και να διαβάζουν εξελικτικά. Ζώντας σε μια κοινωνία γραπτής επικοινωνίας, κάνουν υποθέσεις στην προσπάθεια κατανόησης του γραπτού λόγου που τα περιβάλλει και, βλέποντας τους ενήλικους του περιβάλλοντός τους να τη χρησιμοποιούν, διαμορφώνουν αντιλήψεις σχετικά με το τι είναι η γραφή. Φυσικά, όλα τα παιδιά δεν έρχονται στο νηπιαγωγείο έχοντας τις ίδιες εμπειρίες σε ό,τι αφορά το γραπτό λόγο. Τα παιδιά που έχουν από το σπίτι τους πλούσιες εμπειρίες γραμματισμού, ό-

Φυσικά, όλα τα παιδιά δεν έρχονται στο νηπιαγωγείο έχοντας τις ίδιες εμπειρίες σε ό,τι αφορά το γραπτό λόγο. Τα παιδιά που έχουν από το σπίτι τους πλούσιες εμπειρίες γραμματισμού, όταν έρχονται στο νηπιαγωγείο, έχουν ήδη κατακτήσει μερικές βασικές έννοιες σχετικά με το πώς οργανώνεται και πώς χρησιμοποιείται ο γραπτός λόγος για να μεταφέρει νοήματα.

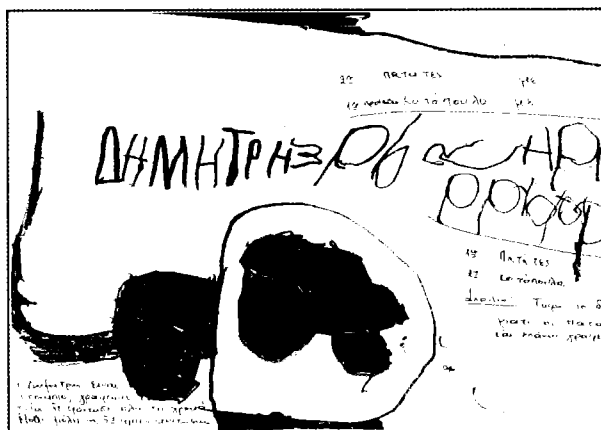
ταν έρχονται στο νηπιαγωγείο, έχουν ήδη κατακτήσει μερικές βασικές έννοιες σχετικά με το πώς οργανώνεται και πώς χρησιμοποιείται ο γραπτός λόγος για να μεταφέρει νοήματα. Έχουν δει τους ενήλικες του περιβάλλοντός τους να χρησιμοποιούν καθημερινά τη γραφή για να ενημερωθούν και ίσως και να εν-

μερώσουν ή να ευχαριστηθούν. Έχουν τα ίδια ένα ρεπερτόριο βιβλίων που οι ενήλικοι τους έχουν διαβάσει ξανά και ξανά και τα γνωρίζουν καλά και ίσως έχουν ξεκινήσει να γράφουν στο σπίτι σύμβολα και μηνύματα (Deford, 1991). Και υπάρχουν και παιδιά που, όταν έρχονται στο νηπιαγωγείο, έχουν λιγότερο πλούσιες εμπειρίες γραμματισμού, γιατί το οικογενειακό και το κοινωνικό τους περιβάλλον δεν τους προσέφεραν τις ίδιες ευκαιρίες. Είναι σημαντικό το σχολείο να παρέχει σε όλα τα παιδιά ευκαιρίες να έχουν πλούσιες εμπειρίες με το γραπτό λόγο, όπως αυτές που αναφέρθηκαν ήδη σε αυτό το κείμενο, και να τους δίνει τη δυνατότητα να εξετάζουν και να αναθεωρούν συνεχώς τις αντιλήψεις που διαμορφώνουν, υποστηρίζοντάς τα να κινηθούν προς την κατανόηση και την αποδοχή των συμβάσεων. Είναι σημαντικό επίσης οι εκπαιδευτικοί να κατανοούν πώς σκέφτονται τα παιδιά σχετικά με τη γραφή, γιατί έτσι έχουν περισσότερες πιθανότητες να τα βοηθήσουν να εξελίσσουν συνεχώς τις γνώσεις τους.

ΤΙ ΣΗΜΑΙΝΕΙ ΟΜΩΣ ΟΤΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΑ;

Σημαίνει ότι διαμορφώνουν αντιλήψεις που στην πορεία αλληλίζουν, καθώς οι εμπειρίες τους εμπλουτίζονται και οι κατανοήσεις τους αυ-

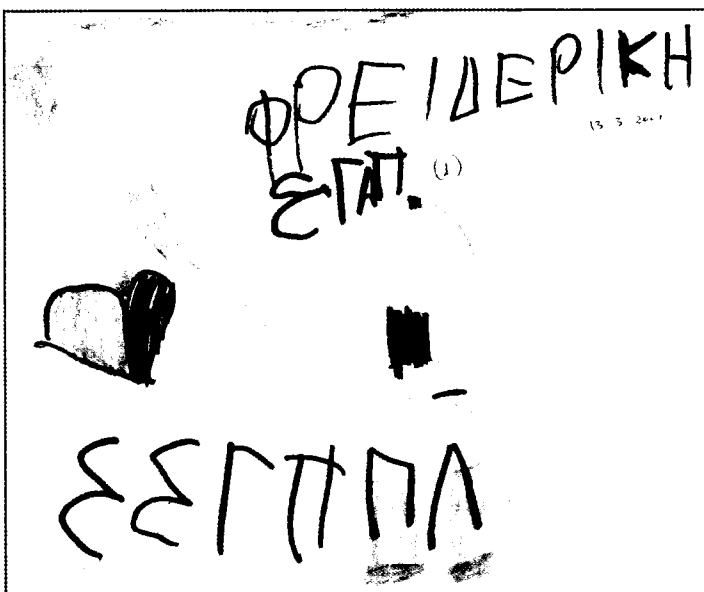
ξάνονται ή/και τροποποιούνται. Οι αρχικές τους αντιλήψεις δεν εναρμονίζονται με τις αποδεκτές συμβάσεις του συστήματος γραφής, μας αποκαλύπτουν όμως πώς σκέπτονται και αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία στην προοπτική της υποστήριξής τους. Π.χ. μία από τις πρώτες τους κατανοήσεις είναι ότι η γραφή δεν είναι το ίδιο πράγμα με το σχέδιο. Αυτό είναι κάτι που τα περισσότερα παιδιά το γνωρίζουν ήδη όταν έρχονται στο νηπιαγωγείο. Στις πρώτες τους απόπειρες γραφής, σε ένα περιβάλλον που τους δίνει τη δυνατότητα να γράψουν όπως νομίζουν για να εκφράσουν αυτό που θέλουν να πουν, βλέπουμε ότι αρκετά παιδιά χρησιμοποιούν σύμβολα που δεν είναι σχέδια, αλλά ούτε και συμβατικά γράμματα. Ωστόσο πρόκειται για γραφή, καθώς τα παιδιά τους αποδίδουν νόημα που μπορεί να αποτυπωθεί σε γραπτό κείμενο. Η γραφή, κατά την Emilia Ferreiro, ξεκινάει με προθέσεις. Παρότι όμως σε αυτήν τη φάση έχουν διακρίνει, όπως ήδη αναφέρθηκε, ότι άλλο πράγμα είναι το σχέδιο και άλλο η γραφή, αποδίδουν στη γραφή τους στοιχεία που συνδέονται με την εικόνα των αντικειμένων που προσπαθούν να αναπαραστήσουν.



Σε αυτήν την τάξη μίλησαν για το αγαπημένο τους φαγητό και στη συνέχεια μπήκαν στη διαδικασία να το ζωγραφίσουν. Ο Δημήτρης, που παρατηρούμε πώς αντιγράφει το όνομά του, θέλησε να βάθει και λεζάντα στη ζωγραφιά του. Η νηπιαγωγός του ζήτησε να της διαβάσει τι έγραψε. «Κοτόπουλο», είπε ο Δημήτρης, δείχνοντας την επάνω σειρά της γραφής του, «και πατάτες» συμπλήρωσε «διαβάζοντας» την κάτω σειρά. «Οχι, λάθος έκανα», είπε αμέσως μετά. «Πατάτες» είπε τώρα, δείχνοντας με το δάκτυλό του τα γραφήματα στην επάνω σειρά, «με κοτόπουλο», δείχνοντας τα γραφήματα στην κάτω σειρά, «γιατί οι πατάτες είναι πιο πολλές». Ο τρόπος «ανάγνωσης» της γραφής του από το Δημήτρη μάς αποκαλύπτει τη σκέψη και την αντίληψη που έχει διαμορφώσει για τη γραφή τη δεδομένη στιγμή. Παρότι γνωρίζει ήδη ότι άλλο είναι το σχέδιο και άλλο η γραφή, και αποτυπώνεται αυτό στην παραγωγή του, θεωρεί ότι όταν αυτά που θέλουμε να αναπαραστήσουμε με τη γραφή είναι πολλά, χρειάζεται να βάθουμε περισσότερα σύμβολα. Η αντίληψη αυτή, στο πλαίσιο των πολλών ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί, έχει συναντηθεί σε πολλά μικρά παιδιά σε διαφορετικά μέρη του κόσμου και στο πλαίσιο της πιασειανής αντίληψης έχει θεωρηθεί ως «στάδιο» που περνούν τα παιδιά στην πορεία προς την οικοδόμηση της γραφής (βλ. ενδεικτικά Ferreiro, Gomez - Palacio et al, 1988, Curto et al, 1998).

Στη συνέχεια, καθώς μεγαλώνουν και ταυτόχρονα πυκνώνουν και συστηματοποιούνται περισσότερο και οι εμπειρίες που έχουν σχετικά με τη γραφή, οι αντιλήψεις των παιδιών εξελίσσονται. Στο πλαίσιο των ερευνών που ήδη αναφέρθηκαν έχει καταγραφεί ότι για αρκετά μεγάλη χρονική περίοδο τα μικρά παιδιά μπορεί να γράφουν συλλαβικά, με μη συμβατικούς ή/και με συμβατικούς χαρακτήρες, αλλά και να επιχειρούν να διαβάσουν συλλαβικά, όταν τους ζητηθεί να δείξουν ακριβώς τι διαβάζουν. «Παραλείπουν γράμματα» ακόμη να λένε γονείς και εκπαιδευτικοί. Δεν παραλείπουν γράμματα, υποστηρίζουν οι ερευνητές. Στο πλαίσιο της αντίληψης που έχουν διαμορφώσει τη δεδομένη χρονική στιγμή, κάθε σύμβολο αντιστοιχεί σε μία συλλαβή. Ας θυμηθούμε ότι στην πορεία εξέλιξης της γραφής υπήρχαν ολόκληρες χρονικές περιόδους που η ανθρωπότητα έγραφε συλλαβικά.

Πρόκειται για χαρακτηριστικό παράδειγμα συλλαβικής γραφής. Η Φρειδερίκη γράφει το όνομά της όπως το έχει μάθει απέξω, όταν όμως προσπαθεί να γράψει κάτω μόνη της στη δασκάλα της, γράφει ΣΓΠ, χρησιμοποιώντας απόλυτα συμβατικούς χαρακτήρες, που σημαίνει ότι γνωρίζει τα γράμματα, και διαβάζει «Σ' αγαπώ». «Σ' ΑΓΑ, Α» της φωνάζει ο Ανάργυρος. «Δεν το ακούς το Α; Εδώ θέλει Α». Η Φρειδερίκη πείθεται και προσθέτει το Α εκεί που της υποδεικνύει. Στη συνέχεια όμως σκέφτεται ότι στη δασκάλα της πρέπει να μιλάει στον πληθυντικό και προσπαθεί ξανά. «ΣΣΓΠΠΛ» γράφει θέλοντας να πει «ΣΑΣ ΑΓΑΠΩ ΠΟΛΥ», αφού, σύμφωνα με την σκέψη που έχει διαμορφώσει η Φρειδερίκη τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, κάθε γράμμα αντιστοιχεί σε μία συλλαβή. Την παρέμβαση του Ανάργυρου την ξεχνάει, καθώς σε αυτή τη φάση δεν εναρμονίζεται με τη δική της αντίληψη για τη γραφή (το παράδειγμα είναι δημοσιευμένο στο βιβλίο Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης, σελ. 142). Αυτές τις αντιλήψεις των παιδιών δεν είναι σημαντικό να τις γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί;



ΜΑ ΑΝ ΜΑΘΟΥΝ ΝΑ ΓΡΑΦΟΥΝ ΛΑΘΟΣ;

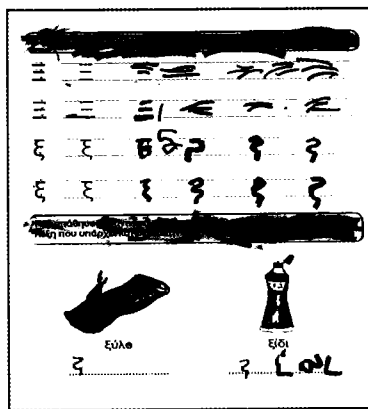
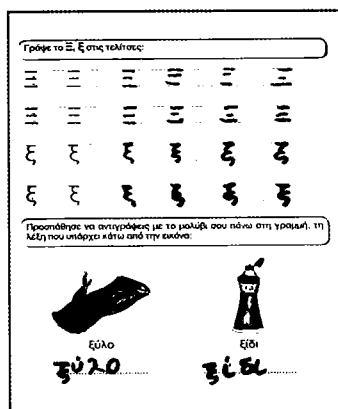
Αν δεχόμαστε ότι η κατάρκτηση της γραφής είναι μια εξελικτική διαδικασία, δεν φοβόμαστε ότι αν τους επιτρέψουμε να γράψουν λανθασμένα αυτό θα μονιμοποιηθεί και δεν θα μάθουν ποτέ να γράφουν σωστά. Όπως επισημαίνει η Emilia Ferreiro, αυτό δεν το φοβόμαστε όταν τα παιδιά ζωγραφίζουν, γιατί σε ό,τι αφορά το σχέδιό τους έχουμε υποθετήσει αυτήν την εξελικτική οπτική. Αν λοιπόν ένα τετράχρονο παιδί ζωγραφίσει ένα ανθρώπακι χωρίς να του βάλει λαιμό ή μύτη, κανείς δεν θα σκεφτεί ότι δεν πρέπει να του επι-

τρέπουμε να ζωγραφίζει ανθρώπακια πριν να μάθει να το κάνει σωστά. Αντίθετα, στα σχέδια των παιδιών εστιάζουμε τη ματιά μας σε αυτό που έχουν ήδη καταφέρει και λέμε: κοίταξε, έχει βάλει κορμό, χέρια και πόδια! «Σε πολλές περιπτώσεις, αυτού του είδους τα σχέδια», συνεχίζει, «συνοδεύονται από γραφή και αυτή η γραφή δεν αντιμετωπίζεται με τον ίδιο τρόπο που αντιμετωπίζεται το σχέδιο. Στο σχέδιο γενικά λέμε "Κοίτα, υπάρχουν και δάχτυλα!", ενώ στη γραφή θα πούμε "Δεν είναι ακόμη πραγματικά γράμματα"» (Ferreiro, 1998,

σελ. 20). Πρόκειται για διαφορετική οπτική την οποία, όπως δηλώνει, προσπάθησαν να ανατρέψουν με τις έρευνές τους.

Ωστόσο, στο επίπεδο της πράξης, όπως ήδη αναφέρθηκε, η εφαρμογή των παραδοσιακών προσεγγίσεων που εστιάζουν στον επαναλαμβανόμενο σχεδιασμό γραμμάτων και στην αντιγραφή μεμονωμένων λέξεων συνεχίζεται. Συχνά συναντούμε φύλλα εργασίας όπως τα παρακάτω, που τα νήπια καλούνται να τα συμπληρώσουν.

Η γραφή είναι ευρεία και κοινωνικά προσδιορισμένη πρακτική. Αποστερώντας την από την κοινωνική της διάσταση και τεμαχίζοντάς την σε τεχνικού χαρακτήρα δραστηριότητες που δουλεύονται με μια συγκεκριμένη σειρά και στοχεύουν στην ανάπτυξη επιμέρους δεξιοτήτων (π.χ. προγραφικές ασκήσεις χωρίς κανένα νόημα για τα παιδιά και στη συνέχεια επαναλαμβανόμενος σχεδιασμός γραμμάτων και μετά αντιγραφή λέξεων...), την αποκόβουμε από το νόημά της και από τις εμπειρίες που τα παιδιά έχουν ήδη χτίσει γύρω από αυτήν. Οι δραστηριότητες αυτού του χαρακτήρα συνδέονται με την ιδέα της «αναγνωστικής ετοιμότητας» που ορίζεται ως το στάδιο που επιτρέπει στα παιδιά να επωφεληθούν από τη συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής, όπως αυτή αναπτύσσεται στο πλαίσιο της παραδοσιακής αντίληψης. Η «αναγνωστική ετοιμότητα» ή «αναγνωστική ωριμότητα» αναλύεται σε επιμέρους δεξιότητες, όπως η φωνολογική συνειδητοποίηση, η σωστή χρήση του μολυβιού και άλλων εργαλείων γραφής, η λεπτή κινητικότητα, η οπτική μνήμη και η οπτική διάκριση, η αναγνώριση και ο καλός σχεδιασμός των γραμμάτων κ.λπ. Η κατάκτηση σε αυτές τις επιμέρους δεξιότητες οδήγησε στην υιοθέτηση μιας λογικής εξάσκησης που ξεκινά από το πιο απλό (π.χ. σχεδιασμός ευθείας γραμμής) και προχωράει σταδιακά στο πιο σύνθετο (π.χ. σχεδιασμός μιας τεθλασμένης και στη συνέχεια μιας κυματοειδούς γραμμής), εξάσκηση που αποτυπώνεται σε βιβλιοτετράδια και φύλλα εργασίας για το νηπιαγωγείο. Είναι προφανές ότι η αντίληψη αυτή έρχεται σε αντίθεση με τη θεώρηση του αναδυόμενου γραμματισμού που παρουσιάστηκε παραπάνω. Η αντίθεση αυτή δεν αφορά τις δεξιότητες τις ίδιες και δεν επικεντρώνεται στην αμφισβήτησή τους, αναφέρεται κυρίως στον αποσπασματικό και αποστερημένο νοήματος τρόπο με τον οποίο επιδιώκεται η ανάπτυξή τους. Στο πλαίσιο του αναδυόμενου γραμματισμού τα παιδιά θεωρείται ότι «μαθαίνουν να γράφουν γράφοντας και να διαβάζουν διαβάζοντας». Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσονται και οι γραφοκινητικές τους δεξιότητες μέσα σε συνθήκες που έχουν νόημα για τα ίδια, αφού γράφουν γιατί έχουν κάτι να πουν, γιατί μέσω της γραφής θέλουν να επικοινωνήσουν. Και, όπως διαπιστώνουν οι ερευνητές, ένας λόγος που τα παιδιά θέλουν να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν είναι η βαθιά τους επιθυμία να αλληλεπιδράσουν με τους άλλους (Wiegfield, 1994). Επομένως, τους δίνονται ευκαιρίες αλληλεπιδράσεων στο πλαίσιο των οποίων ενθαρρύνονται να γράφουν όλοι με το δικό τους τρόπο και στο δικό τους



Πρόκειται, όπως μπορούμε να δούμε, για το ίδιο φύλλο εργασίας από υλικό του εμπορίου, συμπληρωμένο από διαφορετικά παιδιά της ίδιας τάξης. Εκτός από ζητήματα που θα μπορούσαν να σχολιαστούν σε σχέση με τη δραστηριότητα την ίδια και το νόημά της για τα παιδιά, όταν ζητείται από τα παιδιά να κάνουν όλη ακριβώς το ίδιο πράγμα την ίδια χρονική στιγμή, αυτό συμβάλλει στη διαμόρφωση του καλού και του κακού μαθητή, αφού κάποιοι θα το κάνουν περισσότερο και κάποιοι λιγότερο καλά, σύμφωνα με το «σωστό», που υπάρχει ως μοντέλο στην αριστερή πλευρά.

Η γραφή είναι ευρεία και κοινωνικά προσδιορισμένη πρακτική. Αποστερώντας την από την κοινωνική της διάσταση και τεμαχίζοντάς την σε τεχνικού χαρακτήρα δραστηριότητες που δουλεύονται με μια συγκεκριμένη σειρά και στοχεύουν στην ανάπτυξη επιμέρους δεξιοτήτων (π.χ. προγραφικές ασκήσεις χωρίς κανένα νόημα για τα παιδιά και στη συνέχεια επαναλαμβανόμενος σχεδιασμός γραμμάτων και μετά αντιγραφή λέξεων...), την αποκόβουμε από το νόημά της και από τις εμπειρίες που τα παιδιά έχουν ήδη χτίσει γύρω από αυτήν. Οι δραστηριότητες αυτού του χαρακτήρα συνδέονται με την ιδέα της «αναγνωστικής ετοιμότητας» που ορίζεται ως το στάδιο που επιτρέπει στα παιδιά να επωφεληθούν από τη συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής, όπως αυτή αναπτύσσεται στο πλαίσιο της παραδοσιακής αντίληψης. Η «αναγνωστική ετοιμότητα» ή «αναγνωστική ωριμότητα» αναλύεται σε επιμέρους δεξιότητες, όπως η φωνολογική συνειδητοποίηση, η σωστή χρήση του μολυβιού και άλλων εργαλείων γραφής, η λεπτή κινητικότητα, η οπτική μνήμη και η οπτική διάκριση, η αναγνώριση και ο καλός σχεδιασμός των γραμμάτων κ.λπ. Η κατάκτηση σε αυτές τις επιμέρους δεξιότητες οδήγησε στην υιοθέτηση μιας λογικής εξάσκησης που ξεκινά από το πιο απλό (π.χ. σχεδιασμός ευθείας γραμμής) και προχωράει σταδιακά στο πιο σύνθετο (π.χ. σχεδιασμός μιας τεθλασμένης και στη συνέχεια μιας κυματοειδούς γραμμής), εξάσκηση που αποτυπώνεται σε βιβλιοτετράδια και φύλλα εργασίας για το νηπιαγωγείο. Είναι προφανές ότι η αντίληψη αυτή έρχεται σε αντίθεση με τη θεώρηση του αναδυόμενου γραμματισμού που παρουσιάστηκε παραπάνω. Η αντίθεση αυτή δεν αφορά τις δεξιότητες τις ίδιες και δεν επικεντρώνεται στην αμφισβήτησή τους, αναφέρεται κυρίως στον αποσπασματικό και αποστερημένο νοήματος τρόπο με τον οποίο επιδιώκεται η ανάπτυξή τους. Στο πλαίσιο του αναδυόμενου γραμματισμού τα παιδιά θεωρείται ότι «μαθαίνουν να γράφουν γράφοντας και να διαβάζουν διαβάζοντας». Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσονται και οι γραφοκινητικές τους δεξιότητες μέσα σε συνθήκες που έχουν νόημα για τα ίδια, αφού γράφουν γιατί έχουν κάτι να πουν, γιατί μέσω της γραφής θέλουν να επικοινωνήσουν. Και, όπως διαπιστώνουν οι ερευνητές, ένας λόγος που τα παιδιά θέλουν να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν είναι η βαθιά τους επιθυμία να αλληλεπιδράσουν με τους άλλους (Wiegfield, 1994). Επομένως, τους δίνονται ευκαιρίες αλληλεπιδράσεων στο πλαίσιο των οποίων ενθαρρύνονται να γράφουν όλοι με το δικό τους τρόπο και στο δικό τους

αλληλεπιδράσεων στο πλαίσιο των οποίων ενθαρρύνονται να γράφουν όλοι με το δικό τους τρόπο και στο δικό τους

ρυθμό, όπως φαίνεται και από τα λίγα παραδείγματα που προηγήθηκαν³, ενώ στην περίπτωση της εξάσκησης μεμονωμένων δεξιοτήτων, όπου την ίδια στιγμή ζητείται όλη τα παιδιά να έχουν κατακτήσει μια δεξιότητα, ώστε να είναι έτοιμα για τη μετάβαση στην Α' Δημοτικού, ήδη από το νηπιαγωγείο εμφανίζεται ο «καλός» και ο «κακός» μαθητής (βλ. παραπάνω το παράδειγμα με το ξ), και αυτό συχνά δημιουργεί συναισθήματα αποθάρρυνσης, συμβάλλοντας αρνητικά στην αυτοεκτίμηση των παιδιών και βάζοντας προβληματικά θεμέλια στη σχολική τους εξέλιξη. Αντίθετα, μαθησιακά περιβάλλοντα που ευνοούν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, στα οποία τα παιδιά ενθαρρύνονται να συζητούν τόσο με τους ενήλικους όσο και μεταξύ τους και να μοιράζονται εμπειρίες ανάγνωσης και γραφής, οι οποίες αναπτύσσονται σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας, φαίνεται να αυξάνουν τα κίνητρά τους για γραμματισμό και να τα προκαλούν να «ανασκουμπωθούν» για να τον κατακτήσουν (Gambrell, 1993). Και αυτή η ενεργός εμπλοκή των παιδιών στη μάθησή τους από το ξεκίνημα της σχολικής τους διαδρομής θεωρείται εξαιρετικά μεγάλης σημασίας για μία καλή συνέχεια...

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Clay M. (1979). *Reading: The patterning of complex behavior*, Heinemann.
- Clay M. (1991). *Becoming Literate. The construction of inner control*, Heinemann.
- Clay M., 2001, *Change over time in children's literacy development*, Heinemann
- Curto L., Morillo M., Teixido M., 1998, *Γραφή και ανάγνωση*, τόμοι I, II, III, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Κέντρο Καινοτομικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, ΟΕΔΒ.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη Π., Μπασαγιάννη Ε. (2006), *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, ΥΠΕΠΘ - Π.Ι., ΟΕΔΒ.

Deford, D. E., 1991, «Using reading and writing to support the reader» στο Deford, D.E, Lyons C. A & Pinnell G.S., *Bridges to Literacy. Learning from Reading Recovery*, Heinemann Portsmouth, NH, σσ. 77-95

Delhahxe A., Terwagne S., Massoz D., 1989, *Agir avec le langage écrit*, Labor, Bruxelles

Ferreiro E. - Teberosky A., 1982, *Literacy before schooling*, London, Heinemann

Ferreiro E., Gomez Palacio M. et collaborateurs, 1988, *Lire - écrire a l'école, comment s'y apprennent-ils?*, Centre Régional de Documentation Pédagogique, Académie de Lyon.

Ferreiro E., 1998, «Διαδικασίες νοηματοποίησης της γραπτής γλώσσας. Παραδείγματα από παιδιά σε διαφορετικές χώρες». Στο *Το παιδί και η γραφή. Μία σχέση κλειδί για τη διά βίου μάθηση*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Κέντρο Καινοτομικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, ΟΕΔΒ (πρακτικά σεμιναρίου).

Ferreiro E., 2000, *L'écriture avant la lettre*, Paris, Hachette.

Gambrell, L. B., 1993, *The impact of RUNNING START on the reading motivation and behavior of first-grade children* (Research Report). College Park: University of Maryland, National Reading Research Center.

Κορτέση - Δαφέρμου Χ., 1998, *Γραπτός λόγος και σχολική εξέλιξη*, εκδόσεις «Εήλην».

Pearson D.P. & Stephens D., 1992, «Learning about Literacy: A 30-years journey», στο *Theoretical models and processes of reading*, edited by Ruddell R., Rapp-Ruddell M., Singer H., International Reading Association, Newark, Delaware, USA

Short, K. G., 1991, «Literacy environments that support strategic readers» στο Deford, D. E, Lyons C. A and Pinnell G. S., *Bridges to Literacy. Learning from Reading Recovery*, Heinemann Portsmouth, NH, σσ. 97-118

Teale, W., & Sultzby, E. (1987). «Literacy acquisition in early childhood» στο D. Wagner (Ed.) *The future of literacy in a changing world* (Vol. 1, σσ. 120-129). New York, Pergamon

Wiegfield, A., 1994, *Dimensions of children's motivations for reading: An initial study*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association

³ Περισσότερα παραδείγματα ελληνικών γραφών παιδιών που έχουν παραχθεί σε ένα πλαίσιο που υιοθετεί μία προσέγγιση που στηρίζεται στην αντίληψη για εξελικτική ανάπτυξη της γραφής στο παιδί μπορεί κανείς να δει στο βιβλίο Οδηγός Νηπιαγωγού (Δαφέρμου κ.ά, 2006), επίσης περισσότερα παραδείγματα γραφών παιδιών, αλλά και την ταξινόμηση και ερμηνεία τους, μπορεί να δει στον πρώτο τόμο της σειράς Γραφή και ανάγνωση. Πώς μαθαίνουν τα παιδιά γραφή και ανάγνωση (Curto et al, 1998).