

Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 3 (1998)



Γονείς και Προανάγνωση

Αγγελική Γιαννικοπούλου (Aggeliki Giannikopoulou)

doi: [10.12681/icw.18154](https://doi.org/10.12681/icw.18154)

Copyright © 2018, Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού



Άδεια χρήσης [Creative Commons Αναφορά-Μη Εμπορική Χρήση 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Γιαννικοπούλου (Aggeliki Giannikopoulou) Α. (1998). Γονείς και Προανάγνωση. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 3, 11–20. <https://doi.org/10.12681/icw.18154>

Γονείς και Προανάγνωση

Σύγχρονες τάσεις (Hall, 1988. Stickland, et al., 1989. Παπάς, 1995) θεωρούν την απόκτηση αναγνωστικής ικανότητας μια φυσική, συνεχή διαδικασία που προκύπτει κατά τρόπο παρόμοιο με εκείνον της κατάκτησης της προφορικής γλώσσας, καθώς το παιδί από πολύ μικρό έρχεται αντιμέτωπο με το γραπτό λόγο μέσω της επαφής του με το κοινωνικό περιβάλλον που ζει. Από τον πρώτο καιρό της ζωής του, τότε που ακόμη το μωρό παίζει με τα πάνινα βιβλιοπαιχνίδια του, παρατηρεί το διακοσμημένο με ήρωες βιβλίων δωμάτιό του ή ακούει τους γονείς του να του διαβάζουν παραμύθια, αρχίζει να αποκτά τις πρώτες του εμπειρίες για την ανάγνωση και τη λογοτεχνία. Σύμφωνα με την παραπάνω αντίληψη, δεν υπάρχει μια δεδομένη χρονική στιγμή αρχική της όλης αναγνωστικής διαδικασίας και όροι όπως «αναγνωστική ετοιμότητα» καθίστανται αυτομάτως άνευ σημασίας (Teale & Sulzby, 1986).

Παρόλο που τα περισσότερα παιδιά αρχίζουν το σχολείο χωρίς να έχουν μάθει να διαβάζουν, οι αναγνωστικές τους γνώσεις και εμπειρίες είναι τόσο πολλές και σημαντικές ώστε γνωστές παιδαγωγοί δεν διστάζουν να υποστηρίξουν: «Τόση μεγάλη σημασία έχει η ανάπτυξη του παιδιού πριν ακόμη αρχίσει το σχολείο, που ο ρόλος του δασκάλου μπορεί

να θεωρηθεί μόνο ως συμπληρωματικός της προόδου που έχει συντελεσθεί στο σπίτι» (Butler & Clay, 1979, p. 7). Η συμβολή των γονιών στον τομέα της προανάγνωσης – και ως τέτοια θεωρούμε την προετοιμασία των παιδιών για την ανάγνωση και όχι αυτή καθαυτή τη διδασκαλία της – είναι κεφαλαιώδους σημασίας, αφού κοντά τους τα παιδιά αποκτούν πολλές και βασικές γνώσεις. Από αυτές αξίζει να αναφερθούν η συνειδητοποίηση του επικοινωνιακού χαρακτήρα της γραπτής γλώσσας, της αντιστοιχίας μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου, η διαμόρφωση αναγνωστικών στάσεων και πολλά άλλα. Το πιο σημαντικό όμως είναι ότι όλη αυτή η πρόοδος συντελείται στο «περιθώριο της συνείδησης» (Leichter, 1984), αφού λαμβάνει χώρα στο οικείο περιβάλλον των παιδιών μέσα από συνηθισμένες ενέργειες της καθημερινής ζωής και χωρίς την παρέμβαση συστηματικής διδασκαλίας.

Η σημασία της συμβολής των γονιών στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων των παιδιών τους έχει τονισθεί από αρκετούς μελετητές, ανάμεσα στους οποίους ξεχωρίζει ο Bruner (1977), ο οποίος, προκειμένου να περιγράψει την υποστήριξη που παρέχουν οι γονείς σε κάθε μαθησιακή προσπάθεια των παιδιών, εισάγει τον όρο «scaffolding», παραλληλίζοντας έτσι το ρόλο τους με εκείνον της

προστατευτικής σκαλωσιάς που κατευθύνει, υποβοηθά, στηρίζει, προστατεύει. Ο Vygotsky (1962) εκφράζει παρόμοιες απόψεις μιλώντας για «ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης» («zone of proximal development») – περιοχή στην οποία το παιδί με τη συνεργασία του ενήλικα μπορεί να προχωρήσει στα επόμενα στάδια της ανάπτυξής του –, και διακηρύσσει: «Ό,τι ένα παιδί μπορεί να κατορθώσει σήμερα συνεργαζόμενο, θα μπορέσει να το κάνει αύριο μόνο του».

Ειδικά σε θέματα (προ)ανάγνωσης, η συμβολή των γονιών αποτέλεσε αντικείμενο σύγκρισης με την αντίστοιχη των δασκάλων. Το αποτέλεσμα ευνόησε τους πρώτους και οι κυριότεροι λόγοι που προτάθηκαν (Juleibo, 1985) για να το δικαιολογήσουν είναι οι εξής: α) Στο σπίτι, σε αντίθεση με το σχολείο που υπεύθυνος για τη μάθηση είναι ο δάσκαλος, το παιδί είναι αυτό που συνήθως ξεκινά κάθε αναγνωστική δραστηριότητα. β) Η επαφή του παιδιού με τον ενήλικα που βοηθά, αποσαφινίζει, απαντά σε κάθε απορία είναι, για αντικειμενικούς λόγους, πολύ μεγαλύτερη στο σπίτι από ό,τι στο σχολείο που ο αριθμός των μαθητών εμποδίζει την εξατομικευμένη επικοινωνία δασκάλου-μαθητή. γ) Ενώ στο σχολείο οι διάφορες δραστηριότητες προγραμματίζονται ανεξάρτητα από τις γνώσεις και εμπειρίες κάθε παιδιού, στο σπίτι η καινούρια μάθηση βασίζεται πάντα στα ήδη γνωστά. δ) Η ενθάρρυνση που λαμβάνει το παιδί στο σπίτι για κάθε νέα του επιτυχία είναι πολύ μεγαλύτερη από ό,τι στο σχολείο, όπου ο δάσκαλος συνήθως αφήνει ασχολίαστες τις σωστές απαντήσεις και εστιάζει την προσοχή του στις λανθασμένες, τις οποίες, τις περισσότερες φορές, διορθώνει χωρίς πολλές εξηγήσεις.

Αν ανατρέξουμε στις αναφερόμενες

στη διεθνή βιβλιογραφία (π.χ. Clark, 1976. Lass, 1983. Anbar, 1986) περιπτώσεις παιδιών που έμαθαν να διαβάζουν πριν ακόμη πάνε σχολείο, θα διαπιστώσουμε ότι τα περισσότερα από αυτά κατέκτησαν την παραπάνω ικανότητα ερχόμενα σε επαφή με τη γραπτή γλώσσα με τη βοήθεια και υποστήριξη του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Η σημαντικότερη σχετική έρευνα είναι αυτή της Clark (1976) που μελέτησε το περιβάλλον 32 τέτοιων παιδιών. Διαπιστώθηκε ότι πολύ λίγα δέχθηκαν κάποιες μορφής συστηματική διδασκαλία. Στα περισσότερα οι γονείς τους φρόντιζαν να τους παρέχουν πλήθος παραδειγμάτων προφορικού και γραπτού λόγου και συγχρόνως επεδίωκαν να συζητούν μαζί τους για κάθε αναγνωστικό γεγονός που συναντούσαν.

Άλλωστε ένα πλήθος προγραμμάτων (δες ανασκόπηση της Miller, 1996) κατά τη διάρκεια των οποίων οι γονείς ασχολούνται περισσότερο και συστηματικότερα με τις προαναγνωστικές δραστηριότητες των παιδιών τους, παρέχουν σοβαρές ενδείξεις για σαφή αύξηση των γνώσεων των νηπίων σε θέματα προανάγνωσης. Τα περισσότερα από αυτά τα προγράμματα εξαντλούνται στην τακτική ανάγνωση βιβλίων από τους γονείς στα παιδιά τους, ενώ υπάρχουν κι άλλα που συμπεριλαμβάνουν δραστηριότητες όπως αφήγηση και δημιουργία ιστοριών, κατασκευή, συγγραφή και εικονογράφηση βιβλίων από τα ίδια τα παιδιά ή ακόμη και «αναγνωστικές» επισκέψεις σε super markets. Παρόλο που τα αποτελέσματα των συγκεκριμένων προγραμμάτων δεν μπορούν να διεκδικήσουν την εγκυρότητα επιστημονικών ερευνών – όχι μόνο δεν έχουν ελεγχθεί μεταβλητές, όπως ο βαθμός συμμετοχής των γονιών, η διάρκεια του προγράμμα-

τος, το μορφωτικό, κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας, αλλά υπάρχουν προβλήματα και στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων τους που τις περισσότερες φορές είναι καθαρώς εμπειρική – εντούτοις φαίνεται ότι η ενεργητική συμμετοχή των γονιών ευνοεί σημαντικά την απόκτηση προαναγνωστικών δεξιοτήτων από τα παιδιά τους.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι σε όλες τις περιπτώσεις παιδιών που αρχίζουν το σχολείο έχοντας ήδη αρκετές γνώσεις για την ανάγνωση παρατηρούμε: Από τη μια ένα περιβάλλον πλούσιο σε αναγνωστικές εμπειρίες όπου το παιδί μπορεί να παρατηρεί μέσα από απλές, καθημερινές δραστηριότητες τη λειτουργία της γραπτής γλώσσας. Από την άλλη την ενεργητική παρουσία του ενήλικα που είναι έτοιμος ανά πάσα στιγμή να κινήσει και να συντηρήσει το ενδιαφέρον του παιδιού, να δώσει πληροφορίες, να βοηθήσει και να σχολιάσει το πλήθος των διαφορετικών αναγνωστικών γεγονότων την ώρα ακριβώς που συμβαίνουν.

Όμως, και οι ίδιοι οι γονείς έχουν πλέον συνειδητοποιήσει τη σημασία του ρόλου που μπορούν να παίξουν στην κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας από τα παιδιά τους. Έρευνα των Hannon et al. (1990) έδειξε ότι οι γονείς όχι μόνο φροντίζουν να προμηθεύουν στα παιδιά τους υλικό για να γράφουν και να διαβάζουν αλλά αφιερώνουν και αρκετό από το χρόνο τους για να εμπλακούν σε αναγνωστικές δραστηριότητες μαζί τους. Με την προηγούμενη έρευνα συμφωνεί και άλλη των Spiegel et al. (1993) που καταλήγει στο συμπέρασμα ότι όλοι οι γονείς, ανεξάρτητα από το μορφωτικό τους επίπεδο, πιστεύουν ότι τόσο η ύπαρξη αναγνωστικού υλικού όσο και η εμπλοκή των παιδιών σε ανα-

γνωστικά γεγονότα βοηθούν στην εκμάθηση ανάγνωσης. Η διαφορά είναι ότι ενώ οι λιγότερο μορφωμένοι γονείς θεωρούν περισσότερο σημαντικούς τους συνηθισμένους τρόπους διδασκαλίας, π.χ. κάρτες ανάγνωσης, αντιγραφή γραμμάτων, οι πιο μορφωμένοι δίνουν ιδιαίτερη έμφαση σε λιγότερο συμβατικές δραστηριότητες, όπως ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά τους ή το δικό τους ζωντανό παράδειγμα. Έρευνα για την ελληνική πραγματικότητα (Λαλούμη-Βιδάλη, 1996) έδειξε ότι οι γονείς, έχοντας συνείδηση της σημασίας της συμβολής τους στον τομέα της προανάγνωσης, προσπαθούν να βοηθήσουν με ενέργειες όπως επίσκεψη στα βιβλιοπωλεία και αγορά βιβλίων για τα παιδιά τους – δείχνουν όμως ιδιαίτερη προτίμηση σε εγχειρίδια με προαναγνωστικές ασκήσεις – ανάγνωση παραμυθιών κ.ά.

Οι τρόποι και οι κατευθύνσεις προς τις οποίες μπορούν να συμβάλουν οι γονείς ώστε τα παιδιά τους να αποκτήσουν (προ)αναγνωστικές εμπειρίες και γνώσεις είναι πολλοί και ουσιαστικοί. Από αυτούς αξίζει να αναφερθούν:

α) Ο περιβαλλοντικός τύπος, κοινός σε όλα τα παιδιά του δυτικού πολιτισμού, είναι εύκολα αναγνώσιμος κυρίως εξαιτίας των μη λεκτικών πληροφοριών που τον συνοδεύουν. Έτσι, για παράδειγμα, τα ονόματα των προϊόντων πάνω στα κουτιά συσκευασίας τους, οι επιγραφές των δρόμων, ή οι ονομασίες αγαπημένων καταστημάτων «διαβάζονται» ακόμη και από αυτούς που δεν έχουν μάθει ακόμη να διαβάζουν.

Καθώς πληθαίνουν οι ερευνητές που καταγράφουν την πορεία, των δικών τους κυρίως παιδιών (Lass, 1983. Payton, 1984. Laminack, 1991), στον κόσμο της ανάγνωσης, η αναγνώριση του περιβαλλοντικού τύπου φαίνεται

να είναι ένα από τα πρώτα σημάδια της αναδυόμενης αναγνωστικής ικανότητας του παιδιού. Όμως, παρόλο που η ανάγνωση του περιβαλλοντικού τύπου κάνει τους μικρούς προαναγνώστες να φαίνονται και να αισθάνονται αναγνώστες, πολλές φορές τα παιδιά δεν «διαβάζουν» το γραπτό μήνυμα αλλά τις ενδείξεις, π.χ. συσκευασία, τόπο, σήμα εταιρείας, που το συνοδεύουν (Hiebert, 1978). Σχετική έρευνα έδειξε ότι, ιδιαίτερα τα μικρότερα παιδιά, συνεχίζουν να «διαβάζουν» ανενόχλητα ακόμη και όταν αλλάζει η σειρά των γραμμάτων μέσα στις λέξεις (Masonheimer et al., 1984). Η πορεία που συνήθως ακολουθούν στην αποκωδικοποίηση του περιβαλλοντικού τύπου περνά από τρία στάδια: Αρχικά το παιδί «διαβάζει» το γραπτό μήνυμα, π.χ. μάρκα προϊόντος, βοηθούμενο κυρίως από τις υπάρχουσες μη λεκτικές πληροφορίες, αργότερα το αναγνωρίζει όταν βρίσκεται μόνο του, αποκωδικομένο από το περιβάλλον στο οποίο συνήθως συναντάται, ενώ στη συνέχεια είναι σε θέση να το αποκωδικοποιήσει ακόμη και όταν έχει γραφεί αλλού με διαφορετικά στοιχεία ή χρώματα (Goodman & Altwerger, 1981).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι οι γονείς έχουν άπειρες ευκαιρίες να στρέψουν την προσοχή των παιδιών τους στα γραπτά μηνύματα του περιβάλλοντός τους και να μετατρέψουν πολλές από τις δραστηριότητες, μέσα και έξω από το σπίτι, σε αναγνωστικά παιχνίδια. Αρχίζοντας από ένα ταξίδι με το αυτοκίνητο, όπου δίνεται η ευκαιρία να παρατηρηθεί η σήμανση των δρόμων και ένα πλήθος καταστημάτων, και συνεχίζοντας με μια επίσκεψη στο super market, τα παιδιά έρχονται αναρίθμητες φορές σε επαφή με το γραπτό λόγο και αντιλαμβάνονται τη σημασία του για τη

ζωή μας. Εκείνο όμως που πρέπει, μέσα από όλες αυτές τις ευκαιρίες, να φροντίσει ο ενήλικας είναι να βοηθήσει τα παιδιά να καταλάβουν ότι το γραπτό μήνυμα, και όχι οι συνοδεύουσες μη λεκτικές πληροφορίες, αποτελούν φορέα νοήματος που μπορεί να διαβασθεί.

β) Η καθημερινή ζωή παρέχει στα παιδιά πλήθος ευκαιριών να παρατηρήσουν και να συμμετάσχουν σε αναγνωστικά γεγονότα, αντλώντας συγχρόνως πολύτιμες πληροφορίες για τη φύση και τη λειτουργία της γραπτής γλώσσας. Απλές, καθημερινές ασχολίες, όπως η κατάρτιση της λίστας του μπακάλη, η εξόφληση λογαριασμού, η παρασκευή ενός γλυκού με τη βοήθεια βιβλίου συνταγών είναι μερικές από τις πάμπολλες καθημερινές δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά, με τη φροντίδα των γονιών τους, κατακτούν πολλά από τα μυστικά της ανάγνωσης.

Η ανταλλαγή μηνυμάτων ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, η ενημέρωση για τα τηλεοπτικά προγράμματα από το σχετικό έντυπο, η καταγραφή ιστοριών ή λόγων του παιδιού, η ύπαρξη επιγραφών με οδηγίες χρήσης, καθώς και εφημερίδες, κατάλογοι και βιβλία βοηθούν τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι ο σκοπός της γραπτής γλώσσας είναι επικοινωνιακός και ότι τη χρησιμοποιούμε για να ενημερωνόμαστε, να θυμούμαστε, να διασκεδάζουμε. Σε σχετική έρευνα (Weiss & Hagen, 1988) όταν παιδιά προσχολικής ηλικίας ρωτήθηκαν για ποιο λόγο διαβάζουμε, ανέφεραν: γνώση/πληροφόρηση (ποσοστό 41%), ευχαρίστηση (32%), καταναγκασμός (3%). Είναι όμως αυτονόητο ότι πολύ δύσκολα ένα παιδί θα δεχθεί να υποστεί τους κόπους και την ταλαιπωρία που απαιτεί η εκμάθηση ανάγνωσης/γραφής, αν προηγουμένως δεν έχει πεισθεί για την αξία του εγχειρήματος.

Δεδομένης της πολυμορφίας του αναγνωστικού υλικού, καλό είναι οι γονείς να φροντίζουν, ώστε τα παιδιά τους να έρχονται σε επαφή με όσο το δυνατόν περισσότερα είδη του. Με αυτόν τον τρόπο τούς παρέχουν πλήθος ευκαιριών να συνειδητοποιήσουν ότι υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης του γραπτού λόγου ανάλογα με το είδος και το σκοπό που εξυπηρετεί (Jeff, 1984). Άλλωστε, σχετικές έρευνες (Weiss & Hagen, 1988. McGee et al., 1984) έδειξαν ότι παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν συναίσθηση της λειτουργίας που επιτελούν οι διαφορετικές μορφές έντυπου υλικού (βιβλίο, τηλεφωνικός κατάλογος, κουπόνι, εφημερίδα, περιοδικό, λίστα με ψώνια, πρόγραμμα τηλεόρασης, ημερολόγιο, μενού, οδηγίες χρήσης, γράμμα, χάρτης, σακουλάκι από πατατάκια) και αναγνωρίζουν την ιδιαίτερη αναγνωστική προσέγγιση που καθένα από αυτά απαιτεί.

γ) Ο όρος «φωνολογική συνειδητοποίηση» («phonological awareness») για τον οποίο μίλησαν οι Goswami & Bryant (1990) χρησιμοποιείται για να δηλώσει την ευαισθητοποίηση των παιδιών στο γεγονός ότι οι λέξεις αποτελούνται από επιμέρους ήχους στους οποίους μπορούν να αναλυθούν. Ζώντας μέσα σε ένα συγκεκριμένο γλωσσικό περιβάλλον, τα παιδιά αρχίζουν να διακρίνουν τους διάφορους φθόγγους και πολύ γρήγορα κατορθώνουν να ξεχωρίσουν λέξεις που αρχίζουν με το ίδιο φώνημα ή όσες ομοιοκαταληκτούν. Η έννοια του ρυθμού και της ομοιοκαταληξίας αναπτύσσεται στα παιδιά πολύ πριν μάθουν να διαβάζουν και από πολύ μικρά ακόμη δείχνουν να διασκεδάζουν με το ρυθμό και τη ρίμα -εργασία του Chukovsky (1971) που τους αναγνωρίζει πολλές από τις γλωσσικές ευαισθησίες του ποιητή είναι

ιδιαίτερα σημαντική και δημοφιλής.

Η έρευνα (Ball & Blachman, 1991. Bradley & Bryant, 1985. Lundberg, et al, 1980. Adams, 1990) έδειξε ότι παιδιά που έχουν ευαισθητοποιηθεί στη διαφοροποιητική αξία των φωνημάτων πριν ακόμη αρχίσουν το δημοτικό σχολείο και μπορούν να αναγνωρίσουν τόσο τον αρχικό, όσο και τους επιμέρους φθόγγους των λέξεων, υπερέχουν των μαθητών που δεν έχουν λάβει τέτοια άσκηση. Ιδιαίτερα ευαίσθητα σε θέματα ρυθμού, παρήχησης, ομοιοκαταληξίας καθίσταται τα παιδιά που έρχονται σε επαφή, από τα βρεφικά τους ακόμη χρόνια, με παιδικά τραγούδια, στιχουργήματα, ποιήματα, διαφημιστικά ολόγκαν, λεκτικά παιχνίδια. Η συμβολή όλων των παραπάνω στη μετέπειτα σχολική τους πρόοδο έχει ελεγχθεί και πιστοποιηθεί και από σχετικές έρευνες (Goswami, 1994).

Οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους και προς αυτήν την κατεύθυνση με δραστηριότητες όπως απαγγελία ποιημάτων, παιδικών, λαϊκών τραγουδιών, ενασχόληση με γλωσσοδέτες ή διάφορα λεκτικά παιχνίδια (πραγματικά πολύτιμα τα βιβλία του Αναγνωστόπουλου, 1991, 1994). Φυσικά δεν θα πρέπει να διστάσουν να χρησιμοποιήσουν διαφημιστικούς λογότυπους, εμπορικά ρυθμικά τραγουδάκια και γενικά καθετί που, προσφέροντας χαρά, ευαισθητοποιεί τα παιδιά σε θέματα ρυθμού και ομοιοκαταληξίας της γλώσσας.

δ) Σπουδαίο ρόλο τόσο στην αναγνωστική πρόοδο των παιδιών όσο και στη γενικότερη στάση τους απέναντι στο διάβασμα παίζει η σχέση του ίδιου του γονιού με την ανάγνωση/γραφή. Ο γονιός χρησιμεύει και σε αυτήν την περίπτωση ως πρότυπο στα παιδιά, τα οποία αντλούν πολύτιμες γνώσεις από το δικό του παράδειγμα. Γονείς που συμβουλεύ-

ονται καταλόγους, ξεφυλλίζουν περιοδικά, γράφουν ευχετήριες κάρτες, κρατούν ημερολόγιο ή σημειώνουν τις δουλειές της ημέρας πυροδοτούν το ενδιαφέρον των παιδιών για τη γραπτή γλώσσα και τα βοηθούν σημαντικά στην κατάρκτηση προαναγνωστικών δεξιοτήτων. Δεν θα μπορούσε άλλωστε να ήταν αλλιώς, αφού όπως παρατηρεί ο Campbell (1994, p. 3): «Φαντάσου πόσο δύσκολο θα ήταν για ένα παιδί να μάθει να γράφει και να διαβάζει, αν ποτέ δεν έβλεπε κάποιον να διαβάζει και να γράφει».

Το παιδί βιώνει τη δύναμη του γραπτού λόγου, όταν παρατηρεί το πλήθος, την ποικιλία και το μέγεθος των συναισθημάτων που μπορεί να προκαλέσει ένα βιβλίο ή μια εφημερίδα. Οι συχνές επισκέψεις του γονιού σε βιβλιοπωλεία και βιβλιοθήκες, η λαχτάρα του, όταν φυλλομετρά ένα καινούριο βιβλίο, η αγωνία του να βυθιστεί στη μαγεία του διαβάσματος, η απόλαυση που ζωγραφίζεται στο πρόσωπό του κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, η ανάγκη του να συζητήσει για όσα διάβασε, δίνει πραγματική ώθηση στο ενδιαφέρον του παιδιού για το βιβλίο. Έχει βρεθεί ότι οι αναγνωστικές συνήθειες των γονιών επηρεάζουν τη μετέπειτα αναγνωστική συμπεριφορά των παιδιών τους και ότι γονείς που διαβάζουν ενθαρρύνουν το ενδιαφέρον των παιδιών τους για την ανάγνωση (Clark, 1976).

Η εμπλοκή των γονιών σε όλο το φάσμα των αναγνωστικών δραστηριοτήτων από το διάβασμα ενός βιβλίου μέχρι το γράψιμο μιας επιστολής ή το ψάξιμο για τη νοστιμότερη συνταγή παρέχει στους μικρούς ευκαιρίες για να παρατηρήσουν, να ερευνήσουν, να αποσαφηνίσουν, μέσα από το ζωντανό παράδειγμα των γονιών τους, πολλά από τη φύση

και τη λειτουργία του γραπτού λόγου.

ε) Στην απόκτηση προαναγνωστικών δεξιοτήτων μεγάλη είναι η συμβολή και του συμβολικού παιχνιδιού. Το συμβολικό παιχνίδι, μέσα από την ανάληψη ρόλων (π.χ. γιατρού, υπαλλήλου καταστήματος), δίνει στα παιδιά πρόσθετες ευκαιρίες ενασχόλησης με το γραπτό λόγο (π.χ. έκδοση ιατρικών συνταγών, τιμολογίων). Παιδιά που προσποιούνται ότι μαγειρεύουν συμβουλευόμενα συνταγές, παίρνουν τηλεφωνικά μηνύματα, κόβουν κλήσεις για παράνομη στάθμευση ή αναλαμβάνουν να μοιράσουν την αλληλογραφία αποκτούν πολύτιμες πληροφορίες για το γραπτό λόγο και τη λειτουργία του.

Και σε αυτόν τον τομέα η στάση των γονιών μπορεί να συμβάλει στην απόκτηση προαναγνωστικών δεξιοτήτων. Αν οι γονείς φροντίσουν να εφοδιάσουν τους χώρους παιχνιδιού με το αντίστοιχο αναγνωστικό υλικό, το συμβολικό παιχνίδι των παιδιών είναι πιθανό να συμπεριλάβει και αναγνωστικές δραστηριότητες. Αν, για παράδειγμα, δίπλα στα κουζινικά τους προστεθούν βιβλία συνταγών, μπλοκ σημειώσεων και μολύβια, λογαριασμοί ΔΕΗ και ΕΥΔΑΠ, ημερολόγια τοίχου, απομιμήσεις χαρτονομισμάτων, διαφημιστικά πιτσαρίας κ.ά., είναι μάλλον σίγουρο ότι τα παιδιά θα συμπεριλάβουν πολλά από αυτά στο παιχνίδι τους. Πρόσφατες εργασίες (Neuman, et al., 1991. Mandel-Morrow, et al., 1991) έχουν δείξει ότι παρόμοιες αλλαγές στο περιβάλλον των παιδιών συνεπάγονται και τη μεγαλύτερη ενασχόλησή τους με αναγνωστικές δραστηριότητες. Όμως, και σε αυτή την περίπτωση, οι γονείς θα πρέπει να αποφύγουν τις ακρότητες, αφήνοντας στα παιδιά τους το δικαίωμα να καθορίζουν μόνα τους το παιχνίδι τους, ούτως ώστε να

μην μετατραπεί μια ευχάριστη δραστηριότητα σε καταναγκαστικά μαθήματα ανάγνωσης (Hall, 1991).

στ) Εκείνο όμως που κυρίως εμπλουτίζει τις εμπειρίες τους και πολλαπλασιάζει τις γνώσεις των παιδιών για την ανάγνωση είναι η επαφή τους με τα βιβλία από τους πρώτους κιόλας μήνες της ζωής τους. Οι γονείς θα δώσουν πραγματική ώθηση στα αναγνωστικά ενδιαφέροντα των παιδιών, αν φροντίσουν να τα φέρουν σε επαφή με πολλά διαφορετικά είδη βιβλίων. Αρχίζοντας από τα πάνινα ή αδιάβροχα βρεφικά βιβλιοπαιχνίδια και προχωρώντας σε άλλα με κρυμμένες ή τρισδιάστατες εικόνες, με μουσική, ή με περίεργα σχήματα και ποικίλα μεγέθη, οι γονείς θα πρέπει να προσέξουν ώστε να μην παραλείψουν από τη συλλογή τους κανένα από τα είδη της λαϊκής ή λόγιας λογοτεχνίας. Στην εδραίωση μιας καλής σχέσης ανάμεσα στο παιδί και το διάβασμα συμβάλλουν θετικά και βιβλία φτιαγμένα από τα ίδια τα νήπια (Jeff, 1984). Τα παιδιά με χαρά δοκιμάζουν τις δημιουργικές τους ικανότητες σε δικά τους βιβλία που τα ίδια εικονογραφούν, υπαγορεύουν τα κείμενα, φροντίζουν για την καλαισθητή εμφάνισή τους.

Από πολύ μικρά τα παιδιά καλό είναι να έχουν τα δικά τους βιβλία. Άλλωστε η κατοχή βιβλίων από τα ίδια τα παιδιά –σημάδι οπωσδήποτε και της σημασίας που δίνει η οικογένεια στο διάβασμα– συμβάλλει στη δημιουργία μελλοντικών σταθερών αναγνωστών (Wells, 1985a). Ακόμη παιδιά που από την προσχολική ηλικία απέκτησαν τη συνήθεια να επισκέπτονται δανειστικές βιβλιοθήκες εξακολουθούν να κάνουν το ίδιο ακόμη και κατά τη διάρκεια της εφηβείας τους (Whitehead, et al., 1975).

Οι γνώσεις που αποκτούν τα παιδιά

από την επαφή τους με τα βιβλία είναι πολλές και σημαντικές και αφορούν τόσο τη φύση της γραπτής γλώσσας, όσο και τη λογοτεχνία γενικότερα. Τα νήπια συνήθως γνωρίζουν πώς να κρατούν το βιβλίο, διακρίνουν τις εικόνες από τα γράμματα, αναγνωρίζουν την αρχή του βιβλίου, γυρίζουν σελίδα, ακολουθούν τη φορά της ανάγνωσης από τα αριστερά προς τα δεξιά, προβλέπουν την ιστορία από τις εικόνες, χρησιμοποιούν τη συμβατική γλώσσα του είδους, όταν διηγούνται την ιστορία (π.χ. «Μια φορά κι έναν καιρό»), αντιλαμβάνονται γνωστά γράμματα/λέξεις, δείχνουν σημάδια κατανόησης της αντιστοιχίας γραμμάτων-φθόγγων και, ειδικά για πολυδιαβασμένες ιστορίες, είναι σε θέση να συνοδεύσουν την ανάγνωση του ενήλικα τουλάχιστον σε ορισμένα σημεία (δες Clay, 1979).

Μάλιστα η ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά από τους γονείς τους φαίνεται να συντελεί στη δημιουργία μαθητών με λιγότερα αναγνωστικά προβλήματα στο σχολείο. Αίσθηση έχει προκαλέσει έρευνα του Wells (1985b) που δείχνει θετική συνάφεια ανάμεσα στη σχολική επίδοση εφτάχρονων παιδιών στην ανάγνωση και γραφή, και την εμπειρία τους με ιστορίες πριν πάνε σχολείο. Παρόλο που υπάρχουν και έρευνες, π.χ. Teale (1984), που έδειξαν ότι η επαφή παιδιών προσχολικής ηλικίας με το βιβλίο δεν είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης στο σχολείο, εντούτοις, όπου αυτή υπάρχει, φαίνεται να επηρεάζει θετικά (Schickedanz, 1981. Smith, 1982. Goodman, 1986) την επίδοση των παιδιών. Ακόμη έρευνες (Mason, 1981) έχουν δείξει ότι η ανάγνωση ή η αφήγηση απλών ιστοριών στα παιδιά συντελούν στην εκμάθηση ανάγνωσης πολύ περισσότερο από άλλες

πιο τυπικές δραστηριότητες, όπως κάρτες ανάγνωσης, αντιγραφή γραμμάτων και λέξεων. (Περισσότερα για τη συμβολή της ανάγνωσης ιστοριών στην ανάπτυξη προαναγνωστικών δεξιοτήτων δες Γιαννικοπούλου, 1996).

Όσο περνά ο καιρός και τα πορίσματα νέων ερευνών έρχονται στο φως η συμβολή των γονιών στη μαθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους –συμπεριλαμβανομένων και των προαναγνωστικών δεξιοτήτων– συνεχώς καταδεικνύεται και τονίζεται. Ο ρόλος τους αναβαθμίζεται, η προσφορά τους καταξιώνεται και όλα δείχνουν πως αρχίζουμε πλέον να συνειδητοποιούμε ότι στους γονείς δεν οφείλουμε μόνο το «ζην» αλλά και το «ευ ζην».

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αναγνωστόπουλος, Β. (1991). *Λαϊκά τραγούδια και παιχνίδια για παιδιά*. Ψυχογιός.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1994). *Γλωσσικό Υλικό για το Νηπιαγωγείο*. Καστανιώτης.
- Γιαννικοπούλου, Α.Α. (1996). Ανάγνωση ιστοριών σε προαναγνώστες: Αναγνωστικές εμπειρίες μη αναγνωστών. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, Πατάκης.
- Λαλούμη-Βιδάλη, Ε. (1996). Συμμετοχή γονέων στην καλλιέργεια των προαναγνωστικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 2, 64-79.
- Παπάς, Α. (1995). *Διδακτική Γλώσσας και Κειμένων. Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή. Αναδυόμενη Ανάγνωση και Γραφή*. Αθήνα.
- Adams, M.J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge: MIT Press.
- Anbar, A. (1986). Reading acquisition of pre-school children without systematic instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 1 69-83.
- 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.
- Bradley, L. & Bryant, P.E. (1985). *Rhyme and Reason in Reading and Spelling*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Bruner, J. (1977). Early social interaction and language development. In H. R. Schaffer (Ed) *Studies in Mother Child Interaction*. London: Academic Press.
- Butler, D. & Clay, M. (1979). *Reading Begins at Home*. London: Heinemann Educational Books.
- Campbell, R. (1994). Modelling literacy in the nursery classroom. *Early Education*, 12, 3-4.
- Chukovsky, K. (1971). *From two to Five*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, M.M. (1976). *Young Fluent Readers*. London: Heinemann Educational.
- Clay, M. (1979). *STONES. The Concepts about Print Test*. Auckland: Heinemann Educational.
- Goodman, Y. & Altwerger, B. (1981). *Print Awareness in Pre-School Children: A Working Paper*. Tucson: Arizona Centre for Research and Development, University of Arizona.
- Goodman, Y. (1986). Children coming to know literacy. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds). *Emergent literacy*:

- Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Goswami, U. (1994). Phonological skills, analogies and reading development. *Reading*, 28 (2), 32-37.
- Goswami, U.C. & Bryant, P. (1990). *Phonological Skills and Learning to Read*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Hall, N. (1988). *The Emergence of Literacy*. Hodder and Stoughton.
- Hall, N. (1991). Play and the emergence of literacy. In J.F. Christie (Ed) *Play and Early Literacy Development*. Albany: State University of New York Press.
- Hannon, P. & James, S. (1990). Parents' and teachers' perspectives on pre-school literacy development. *British Educational Research Journal*, 16 (3), 259-272.
- Hiebert, E.H. (1978). Pre-school children's understanding of written language. *Child Development*, 49, 1231-4.
- Jeff, A. (1984). *Children and Parents and Reading*. Essex: Home and School Council Publication.
- Juleibo, M. (1985). The literacy world of five young children. *Reading Canada Lecture*, 3 (2), 126-136.
- Laminack, L.L. (1991). *Learning with Zachary*. Richmond Hill: Ashton Scholastic.
- Lass, B. (1983). Portrait of my son as an early reader. *The Reading Teacher*, 36 (6), 508-515.
- Leichter, H.J. (1984). Families as environments for literacy. In Goelman, H.: Oberg, A. & Smith, F. (Eds). *Awaking to Literacy*. London: Heinemann Educational.
- Lundberg, I., Olofsson, A. & Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phoneme awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 150-173.
- Mandel-Marrow, L. & Rand, M. (1991). Preparing the classroom environment to promote literacy during play. In J.F. Christie (Ed) *Play and Early Literacy Development*. Albany: State University of New York Press.
- Mason, J.M. (1981). Report no. 198. Champaign, IL: Center for the Study of Reading. University of Illinois.
- Masonheimer, P.E., Drum, P.A. & Ellis, L.C. (1984). Does environmental print identification lead children into word reading? *Journal of Reading Behaviour*, 16, 257-271.
- McGee, L., Lomax, R. & Head, M. (1984). Young's children functional reading. Paper presented at The National Reading Conference, Florida.
- Miller, L. (1996). *Towards Reading*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Neuman, S.B. & Roskos, K. (1991). The influence of literacy-enriched play centers on pre-schoolers conceptions of the functions of print. In J.F. Christie (Ed) *Play and Early Literacy Development*. Albany: State University of New York Press.
- Payton, S. (1984). *Developing Awareness of Print: A Young Child's First Steps Towards Literacy*. University of Birmingham: Educational Review, no. 2.
- Schickedanz, J.A. (1981). Hey! This book is not working right. *Young Children*, 37, 18-27.
- Smith, E. (1982). *Understanding reading*. New York: Holt, Rinehart &

- Winston.
- Spiegel, D. L., Fitzgerald, J. & Cunningham, J.W. (1993). Parental perceptions of preschoolers' literary development: Implications for home-school partnerships. *Young Children*, 48 (5), 74-79.
- Stickland, D.S. & Morrow, L.M. (Eds) (1989). *Emerging Literacy: Young Children Learn to Read and Write*. Newark: International Reading Association.
- Teale, W. (1984). Reading to young children: its significance for literacy development. In Goelman, H., Oberg, A. and Smith, F. (Eds). *Awaking to Literacy*. London: Heinemann Educational Books.
- Teale, W.H. & Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In Teale, W.H. & Sulzby, E. (Eds) *Emergent Literacy: Writing and Reading*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge: MIT.
- Weiss, M. & Hagen, R. (1988). A key to literacy: kindergartners' awareness of the function of print. *The Reading Teacher*, 41 (6), 574-8.
- Wells, G. (1985a). *Language Learning and Education*. Windsor: NFER.
- Wells, G. (1985b). Pre-school literacy related activities and success in school. In Olson, G., Torrance, N. and Hildyard, A. (Eds) *Literacy, Language and Learning: The Nature and Consequences of Reading and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitehead, F., Capey, A.C., Maddren, W. & Wellings, A. (1975). *Children and their Books*. Basingstoke: Macmillan Education.

Summary

Recent researches have shown the importance of parents' involvement in their children literary development. In present days, children are engaged with literacy in many different ways. Environmental print, symbolic game, nursery rhymes, linguistic games, story-telling and story-reading are some of the very many activities in which children interacting with their parents learn about literacy.

Λέξεις-κλειδιά

Προανάγνωση, γονείς, παιδιά προσχολικής ηλικίας