

Η δόμηση της αναπαράστασης του γραφημικού συστήματος από παιδιά προσχολικής ηλικίας στην Ελλάδα και το πρόβλημα της σχέσης φωνολογικών και σημασιολογικών επιδράσεων

*Π. Παπούλια-Τζελέπη, Κ. Θηβαίος,
Π. Σακοβέλη, Α. Φτερονιάτη,
Μ. Γκέλμπεση, Σ. Ζαχαροπούλου,
Γ. Μαρκάκη, Μ. Κόκκαλη*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ*

Στα τελευταία δεκαπέντε χρόνια σημειώνεται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την εξέλιξη της πρώτης γραφής των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Απόδειξη είναι ο αριθμός των μελετών που, από λιγοστές στα τέλη της δεκαετίας του '60 (π.χ. Gibson 1969) και στη δεκαετία του '70 (π.χ. Chomsky 1972, Lavine 1977, Clay 1975, Ferreiro 1978), έφτασαν σε πραγματική έκρηξη στις δεκαετίες του '80 και '90 (π.χ. Dyson 1982, 1985, Ferreiro 1986, 1990, Teberosky 1990, Kraker 1993, Yaden et al. 1993 ανάμεσα σε πολλές άλλες).

Παράλληλα με τον αυξανόμενο αριθμό ερευνών υπάρχει επίσης μια μετατόπιση στην προοπτική. Ενώ οι πρώτες μελέτες επικεντρώνονταν στην περιγραφή των εξωτερικών μορφών της γραφής που τα παιδιά μπο-

* Ιδιαίτερες ευχαριστίες εκφράζονται στο Δρα Δ. Σκούρα, Επίκουρο Καθηγητή Οικονομικού Τμήματος Πανεπιστημίου Πατρών για τη βοήθειά του στη στατιστική επεξεργασία.

ρούσαν ν' αναγνωρίζουν ή να παράγουν μόνα τους, κατά την αλληλεπίδρασή τους με το υλικό και ανθρώπινο περιβάλλον, ένας μεγάλος αριθμός πιο πρόσφατων ερευνών αποκλύπτει τις βαθύτερες εννοιολογήσεις (conceptualisations) πίσω από τις μορφές πρώτης γραφής που το παιδί αναγνωρίζει ή παράγει. Σ' αυτή τη μεταβολή της προοπτικής μεταξύ άλλων συνέβαλε αποφασιστικά η έρευνα των Clay (1975), Ferreiro (1985, 86), Sulzby (1985), Dyson (1988).

Η εξέταση της πρώτης γραφής (και ανάγνωσης) ως προσωπικής ενεργητικής δόμησης των παιδιών κατά την αλληλεπίδρασή τους με το κοινωνικό περιβάλλον και η προσπάθεια των ερευνητών να κατανοήσουν πώς αυτή επιτυγχάνεται, είναι αναπόσπαστο μέρος μιας πιο ευρείας ερμηνείας της ανθρώπινης συμπεριφοράς, από συμπεριφοριστικά σε γνωστικά μοντέλα.

Αν και αυτή η κίνηση της θεώρησης των παιδιών ως ενεργητικών κατασκευαστών νοήματος, στο χώρο του συστήματος γραφής του πολιτιστικού τους περιβάλλοντος, είναι μάλλον πρόσφατη, υπάρχει ήδη μια ποικιλία ερωτημάτων που έχουν τεθεί, μεθοδολογιών που χρησιμοποιήθηκαν και θεωριών που την ερμηνεύουν.

Το μοντέλο του Πιαζέ για την απόκτηση της γνώσης, το οποίο εξετάζει πώς δομούνται οι αντιλήψεις των παιδιών, πώς αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου και πώς διαφέρουν από τις αντιλήψεις των ενηλίκων, παρέχει ένα χρήσιμο πλαίσιο για την ερμηνεία και εξήγηση της εξέλιξης του πρώτου γραμματισμού (γραφής και ανάγνωσης) βασισμένο στη δυναμική της γνωστικής εξισορρόπησης.

Η Αιμιλία Ferreiro, πιαζετιανή ερευνήτρια, μελέτησε για πολλά χρόνια τις ενέργειες παραγωγής της γραφής στα παιδιά του Μεξικού με σκοπό να κατανοήσει το σύστημα των ιδεών που τα παιδιά δημιουργούν όσον αφορά τη φύση του γραπτού συστήματος στην κοινωνία τους, καθώς προσπαθούν να κατανοήσουν τον κόσμο που τα περιβάλλει. Στην αναζήτησή τους δημιουργούν συστήματα ερμηνείας, "θεωρίες", στις οποίες οι πληροφορίες του περιβάλλοντος απομοιώνονται. Αυτές οι "θεωρίες" δεν είναι αντικαθρέφτισμα των εννοιών των ενηλίκων αλλά προσωπικά κατασκευασμένα σχήματα αφομοίωσης (Πιαζέ, 1985) μέσω των οποίων ερμηνεύονται πληροφορίες για το γραπτό λόγο, τη χρήση του, την ανάγνωση και τη γραφή, τους αναγνώστες και τους γραφείς.

Όταν αυτά τα σχήματα ακυρωθούν επανειλημμένα από νέες πληροφορίες, αλλάζουν για να συμπεριλάβουν τη νέα εμπειρία σε μια δόμηση

ανωτέρου επιπέδου. Ένα νέο, πιο δυναμικό σχήμα αναδύεται, ικανό να αφομοιώσει με συνέπεια μεγαλύτερο εύρος πληροφοριών. Συνεπώς η κατάκτηση του αλφαριθμητισμού, σύμφωνα με αυτό το πιαζετιανό πλαίσιο, είναι μια αληθινή ψυχογένεση με ευδιάκριτα επίπεδα εξέλιξης, όπου ποικίλα επιτεύγματα ακολουθούν το ένα το άλλο με ορισμένη τάξη (Ferreiro, 1986, 1990). Η Ferreiro (1990) παρουσιάζει τρία εξελικτικά επίπεδα της κατανόησης του κώδικα του γραπτού λόγου από τα παιδιά. Στο πρώτο στάδιο διακρίνουν ανάμεσα σε δύο βασικούς τρόπους γραφικής αναπαράστασης, το σχέδιο και τη γραφή. Καταλήγουν στο να κατανοήσουν ότι η γραφή δεν έχει σχέση με τη φύση ή την εμφάνιση του αντικειμένου, δηλαδή η γραφή είναι έξω από τον εικονιστικό χώρο. Και ενώ το σχέδιο κατευθύνεται από τη μορφή του αντικειμένου, η γραφή είναι αυθαίρετη και διαταγμένη με γραμμικό τρόπο (οριζόντιο ή κατακόρυφο, σύμφωνα με το πολιτιστικό περιβάλλον). Αλλά οτιδήποτε δεν είναι εικονιστικό δεν είναι κατ' ανάγκην και αναγνώσιμο. Τα παιδιά προσπαθούν ν' ανακαλύψουν κριτήρια αναγνωσιμότητας στις διαστάσεις της ποσότητας και ποιότητας των γραπτών συμβόλων. Για να είναι αναγνώσιμη μια "γραφή" θα πρέπει να έχει έναν αριθμό συμβόλων (για τα ισπανόφωνα παιδιά, συνήθως τρία), *την ελάχιστη ποσότητα* (κριτήριο ποσοτικής διαφοροποίησης των συμβόλων), και τα σύμβολα πρέπει να ποικίλουν μέσα στην παραγωγή. Αυτό είναι το *κριτήριο της εσωτερικής ποιοτικής διαφοροποίησης*.

Στο δεύτερο επίπεδο ο προοδευτικός έλεγχος επί των ποσοτικών και ποιοτικών διαφοροποιήσεων στη γραπτή παραγωγή επιτυγχάνεται με στόχο να αποδοθούν διαφορετικές εκφορές του προφορικού λόγου. Καθώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι οι ίδιοι συνδυασμοί (patterns) των γραπτών συμβόλων δεν μπορούν να αντιπροσωπεύουν διαφορετικά αντικείμενα ή διαφορετικές εκφωνήσεις, προσπαθούν να διαφοροποιήσουν την γραφή τους ανάλογα.

Σ' αυτό το σημείο δύο δυνατότητες παρουσιάζονται, μία μέσα στο γραφημικό σύστημα και η άλλη έξω απ' αυτό, η πρώτη σχετιζόμενη με τη γλωσσική εκφορά (linguistic domain), η δεύτερη με τη σημασία (semantic domain). Αν υιοθετηθεί η πρώτη, τα παιδιά, έχοντας ήδη καθιερώσει τα κριτήρια της ελάχιστης-μέγιστης ποσότητας και της εσωτερικής ποιοτικής διαφοροποίησης τα χειρίζονται σκόπιμα ώστε ν' αναπαραστήσουν διαφορετικά αντικείμενα. Παραδείγματος χάριν εάν κατέχουν πολλούς γραφημικούς τύπους, χρησιμοποιούν διαφορετικά γράμματα-

τα, αν όμως δεν κατέχουν, αλλάζουν τη θέση των γραμμάτων στην αρχή, στο τέλος ή κάπου αλλού. Προσπαθούν, δηλαδή, να βρουν κριτήρια δόμησης του γραπτού τους μέσα στο γραφημικό χώρο καθιερώνοντας σχέσεις μέσα στην τυπική δομή των σημαινόντων (δηλ. του γραπτού κώδικα).

Αν υιοθετηθεί η δεύτερη, τα παιδιά κάνουν την υπόθεση ότι οι παραλλαγές στον αριθμό των γραμμάτων σχετίζονται με την ποσοτική όψη των σημαινομένων αντικειμένων. Χρησιμοποιούν, δηλαδή, περισσότερα γράμματα για ν' αναπαραστήσουν μεγαλύτερα, πολυαριθμότερα ή μεγαλύτερης ηλικίας αντικείμενα απ' ό,τι για ν' αναπαραστήσουν μικρότερα ή λιγότερα ή νεότερα σε ηλικία αντικείμενα. Εδώ η σχέση έχει καθιερωθεί μεταξύ της δομής των σημαινόντων και της δομής των σημαινομένων δηλαδή του νοήματος. Αυτός ο τρόπος αναφέρεται στο σημασιολογικό χώρο (semantic domain).

Οι Pontecorvo & Zucchermaglio (1988) υποστηρίζουν ότι, αν και οι δύο τρόποι διαφοροποίησης εναλλάσσονται και το πέρασμα από τον ένα στον άλλο δεν μπορεί να θεωρηθεί σαν απαραίτητο βήμα, ο εξωτερικός τρόπος (δηλαδή αυτός που αναφέρεται στο σηματολογικό χώρο) χρησιμοποιείται απ' τα μεγαλύτερα παιδιά. Λόγω του ότι όλα τα παιδιά στην έρευνά τους χρησιμοποιούν την εσωτερική διαφοροποίηση και τις αρχές της ελάχιστης ποσότητας, οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι αυτή η διαφοροποίηση (δηλ. η εσωτερική) είναι μια απαραίτητη αλλά όχι επαρκής προϋπόθεση για την εξωτερική διαφοροποίηση την οποία οι συγγραφείς παρουσιάζουν ως παρέκκλιση και την οποία και τη συσχετίζουν με το μέγεθος του ρεπερτορίου των συμβόλων των παιδιών: Παιδιά μ' ένα μεγαλύτερο ρεπερτόριο είναι πιο επιρρεπή στον εσωτερικό τρόπο διαφοροποίησης, ενώ παιδιά με μικρότερο ρεπερτόριο τείνουν να χρησιμοποιούν την εξωτερική διαφοροποίηση, προσπαθώντας να εξυπηρετήσουν την ανάγκη για διαφοροποίηση με γραφημικά σύμβολα στηριζόμενα σε εξωτερικά σημεία αναφοράς. Αυτή η ερμηνεία των τρόπων διαφοροποίησης έρχεται σ' αντίθεση με μια προηγούμενη μελέτη των Ferreiro & Gomez Palacio (1982) και Ferreiro (1985) όπου υποστηρίζεται η πρωταρχικότητα της σημασιολογικής έναντι της φωνημικής αναπαράστασης (semantic versus linguistic representation).

Οι Pontecorvo & Zucchermaglio (1988) τελειώνουν τη μελέτη τους ζητώντας "διερεύνηση μεγαλύτερου αριθμού περιπτώσεων, μέσω των οποίων δυνατές και διαφορετικές χρήσεις εξωτερικού σημείου αναφο-

ράς μπορούν να εκμαιευθούν, λ.χ. σε περιστάσεις όπου το μήκος των λέξεων έρχεται σε σύγκρουση με το μέγεθος των σηματομενών ή παρεμφερείς και μή λέξεις που ανήκουν στην ίδια εννοιολογική κατηγορία ή ενικός και πληθυντικός έναντι περιληπτικών όρων, κλπ. (σελ. 382).

ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω ευρήματα και τις αντιθέσεις, οι στόχοι αυτής της μελέτης είναι 1) να περιγράψει ποια είναι τα εξελικτικά στάδια των ελληνόπαιδων προσχολικής ηλικίας στην προσπάθειά τους να δομήσουν την αναπαράσταση του ελληνικού συστήματος γραφής και να συγκρίνει τα ευρήματα με εκείνα που ήδη αναφέρθηκαν (Ferreiro 1990) και 2) να διερευνήσει αν οι διαφοροποιήσεις της γραφής που επινόησαν τα ελληνόπαιδα προσχολικής ηλικίας επηρεάστηκαν από φωνημικούς ή σημασιολογικούς (linguistic / semantic) παράγοντες ή και από τους δύο και με ποιά σειρά οι επιδράσεις εμφανίζονται στην εξέλιξη των παιδιών.

Ζητήθηκε από ελληνόπαιδα προσχολικής ηλικίας να "γράψουν" με όποιο τρόπο μπορούν, μια σειρά από ζεύγη λέξεων που παρουσιάζονται εικονογραφημένα και προφορικά. Στο πρώτο μέρος της εργασίας, ζητήθηκε απ' τα παιδιά να γράψουν πέντε ζεύγη ουσιαστικών (αντικειμένων), εκ των οποίων τα τέσσερα είχαν συντεθεί από φωνητικά και σημασιολογικά σχετιζόμενες λέξεις. Η δεύτερη λέξη κάθε ζεύγους ήταν σύνθετη ή παράγωγη, που περιλάμβανε την πρώτη λέξη ως πρώτο τμήμα. Οι πρώτες λέξεις των ζευγών ήταν: μονο-, δι-, τρι-, τετρα-, πολυσύλλαβες. Διερευνήσαμε αν τα παιδιά των δύο ομάδων ηλικιών α) αναπαράστησαν τις ίδιες συλλαβές ενσωματωμένες σε διαφορετικές λέξεις με τους ίδιους χαρακτήρες και β) αν διαφοροποίησαν ανάλογα τη γραφή τους σύμφωνα με το μεγαλύτερο μέγεθος της δεύτερης λέξης κάθε ζεύγους.

Αυτή η εργασία ήταν φωνημικά φορτισμένη όχι μόνο από το ότι η φωνημική επικάλυψη οδηγεί σε φωνημική επεξεργασία, αλλά και από το ότι ακόμη οι σημασιολογικές σχέσεις ανάμεσα στην απλή και τη σύνθετη λέξη διευκολύνουν τη φωνημική διαφοροποίηση της δεύτερης σύνθετης λέξης.

Στη δεύτερη εργασία ζητήθηκε απ' τα παιδιά να γράψουν έξη ζεύγη λέξεων που σχετίζονται σημασιολογικά αλλά και φωνημικά, οι οποίες παρουσιάζονται εικονογραφημένα και προφορικά, και στις οποίες υπε-

ρισχύνει φανερά ο σημασιολογικός παράγων. Το πρώτο ζευγάρι παρουσίαζε δυο εξίσου πολυσύλλαβες λέξεις, άσχετες φωνολογικά, των οποίων το ένα σημαινόμενο ήταν μεγάλο (εφημερίδα) και το άλλο μικρό (οδοντόβουρτσα). Το δεύτερο ζευγάρι ήταν ένα μικρό αυτοκίνητο και ένα μεγάλο τραίνο όπου οι αντίστοιχες λέξεις είναι αντιστρόφου μεγέθους. Τα επόμενα δύο ζεύγη ήταν μια γάτα-τρεις γάτες, δυό σκυλιά-ένα σκυλί και τα δυο τελευταία ήταν ένα σκυλάκι-ένα μεγάλο σκυλί και μια μεγάλη γάτα-ένα γατάκι. Οι λέξεις (υποκοριστικά) για τα μικρότερα ζώα είναι μακρύτερες απ' αυτές που είναι για τα μεγάλα ζώα (και εδώ αντίστροφη σχέση φωνημική - σημασιολογική).

Με αυτή τη δεύτερη εργασία, σημασιολογικά φορτισμένη, ερευνήσαμε αν η φωνημική σχέση των ζευγών (ομοιότητα-διαφορά) επηρεάζει τη γραφή των παιδιών περισσότερο από το μέγεθος, τον πληθικό αριθμό ή την ηλικία αυτών που σήμαιναν τα ζευγάρια των λέξεων.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Υποκείμενα

Τα υποκείμενά μας ήταν 101 αγόρια και κορίτσια από έναν αριθμό νηπιαγωγείων εντός και εκτός μιας μεγάλης πόλης. Προέρχονταν από ποικίλα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, τύπους σχολείων (δημόσια-ιδιωτικά) και θέση των νηπιαγωγείων (αστικά - προαστείων - χωριών). Η μέση ηλικία της ομάδας των νεότερων (Ν. 28, εύρος 47-59 μηνών) ήταν 4 χρόνων - 7 μηνών. Η μέση ηλικία της ομάδας των μεγαλύτερων (Ν. 73, εύρος 60-73 μήνες) ήταν 5 χρόνων και 5 μηνών.

Εργαλείο

Ετοιμάσαμε ένα εικονογραφημένο φυλλάδιο για κάθε παιδί για να "γράψει" σ' αυτό, την επινοημένη γραφή του (invented writing) με στόχο να ελαττώσουμε το φορτίο απομνημόνευσης των παιδιών και να καταστήσουμε την εργασία πιο ευχάριστη, εξασφαλίζοντας την κινητοποίησή τους.

Δυο εργασίες περιλαμβάνονταν στο φυλλάδιο: Μια με κυρίαρχο το φωνημικό φορτίο και μια με το σημασιολογικό. Στη φωνημικά φορτισμένη εργασία παρουσιάζονταν 5 ζεύγη λέξεων με τα σχετικά σχέδια. Το πρώτο ζευγάρι περιλάμβανε μια μονοσύλλαβη λέξη (ΦΩΣ) και μια φω-

νητικά και σημασιολογικά σχετιζόμενη τρισύλλαβη (ΦΑΝΑΡΙ). Στο δεύτερο έως και το πέμπτο ζευγάρι η πρώτη λέξη (η οποία ήταν δισύλλαβη, τρισύλλαβη, τετρασύλλαβη, πολυσύλλαβη σε διαδοχική σειρά) περιεχόταν στη δεύτερη ως πρώτο μέρος μιας σύνθετης ή παράγωγης λέξης (ΣΠΙΤΙ - ΣΠΙΤΟΝΟΙΚΟΚΥΡΑ, ΤΡΑΠΕΖΙ - ΤΡΑΠΕΖΑΡΙΑ, ΠΑΡΑΘΥΡΟ - ΠΑΡΑΘΥΡΟΦΥΛΛΟ, ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ - ΕΦΗΜΕΡΙΔΟΠΩΛΗΣ).

Στη σημασιολογικά φορτισμένη εργασία παρουσιάζονταν 6 ζεύγη λέξεων μαζί με τις σχετικές εικόνες. Το πρώτο ζεύγος περιλάμβανε δύο πολυσύλλαβες λέξεις των οποίων τα σημασιόμενα διαφέρουν σε μέγεθος (ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ - ΟΔΟΝΤΟΒΟΥΡΤΣΑ). Το δεύτερο ζεύγος περιλάμβανε δύο λέξεις (σημαίνουντα) με μέγεθος σε αντίστροφη σχέση με το μέγεθος των σημαινομένων τους (ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΟ - ΤΡΑΙΝΟ). Το τρίτο και τέταρτο ζεύγος παρουσίαζε μια γάτα - τρεις γάτες (ΓΑΤΑ - ΓΑΤΕΣ) και δυο σκυλιά - ένα σκυλί (ΣΚΥΛΟΙ - ΣΚΥΛΟΣ) διαφοροποιώντας το πλήθος των σημαινομένων. Το πέμπτο και έκτο ζεύγος παρουσίαζε ένα μικρό σκυλί - ένα μεγάλο σκυλί (ΣΚΥΛΑΚΙ - ΣΚΥΛΟΣ) και μια μεγάλη γάτα - μια μικρή γάτα (ΓΑΤΑ - ΓΑΤΑΚΙ).

Εκτός από τα φωνημικά χαρακτηριστικά χειριστήκαμε το εννοιολογικό στοιχείο με τον ακόλουθο τρόπο: Στη φωνημικά φορτισμένη εργασία οι εννοιολογικοί χαρακτήρες (conceptual features) των σημαινομένων της δεύτερης λέξης του ζεύγους είναι σε συμφωνία με το φωνημικό μέγεθός της, δηλαδή γλωσσολογικοί και σημασιολογικοί χαρακτήρες οδηγούν στην ίδια κατεύθυνση ομοιότητας στην αρχή του ζεύγους και διαφοροποίησης στο τέλος της δεύτερης λέξης του ζεύγους.

Στη σημασιολογικά φορτισμένη εργασία τοποθετούμε τα παιδιά σε περιπτώσεις όπου τα εννοιολογικά χαρακτηριστικά των σημαινομένων είναι πολύ εμφανή και ευρίσκονται σε ασυμφωνία με τα φωνημικά χαρακτηριστικά. Περισσότερα ή μεγαλύτερα ή μεγαλύτερης ηλικίας σημαινώμενα είναι παρόμοιου φωνημικού μήκους ή είναι μικρότερου. Ετσι φωνημικά και εννοιολογικά χαρακτηριστικά οδηγούν σε αντίθετη κατεύθυνση.

Διαδικασίες

Κάθε παιδί εξετάστηκε μια φορά στη μέση της σχολικής χρονιάς (Φεβρουάριο ή Μάρτιο) από μεταπτυχιακούς φοιτητές και δασκάλους

που εργάστηκαν με την πρώτη ερευνητρια (είναι οι συγγραφείς του άρθρου). Σε κάθε παιδί ζητήθηκε να γράφει στο φυλλάδιο δίπλα στα σχέδια των ζευγών των λέξεων που παρουσιάζονταν και προφορικά απ' τους ερευνητές.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Κατ' αρχάς θα αναφέρουμε τα αποτελέσματα που αφορούν την ανάπτυξη της αναπαράστασης του ελληνικού συστήματος γραφής και δεύτερον τη σχέση ανάμεσα στη διαφοροποίηση που επηρεάζεται από φωνημικούς ή σημασιολογικούς παράγοντες στην προσπάθεια επινοημένης γραφής των ελληνοπαίδων της προσχολικής ηλικίας, δηλαδή προ της συστηματικής διδασκαλίας ανάγνωσης και γραφής.

Η εξέλιξη των αναπαραστάσεων του ελληνικού συστήματος γραφής από παιδιά προσχολικής ηλικίας

Με σκοπό να αποκαλύψουμε την αναπτυξιακή φύση των αλλαγών των αναπαραστάσεων των παιδιών, όσον αφορά τη συγκρότηση και λειτουργία του ελληνικού συστήματος γραφής, εξετάσαμε την παραγωγή των παιδιών σε σχέση με την εικονικότητα/ανεικονικότητα, οριζοντιότητα, τη χρήση γραμμάτων έναντι ψευδογραμμάτων, τον αριθμό και την ποικιλία των σημείων που χρησιμοποιούνται για να συμβολίσουν λέξεις από τα νεότερα και μεγαλύτερα νήπια.

Ο πίνακας 1 δείχνει την πρόοδο (στατιστικά σημαντική στο $p > 0.01$, $\chi^2 9.7222$) των παιδιών στο ότι η γραφή είναι έξω από την εικονική αναπαράσταση και επομένως συμβατική και αυθαίρετη. Ο πίνακας 2 αποκαλύπτει ότι τα περισσότερα από τα μικρά παιδιά έχουν συλλάβει την έννοια της οριζοντιότητας ενωρίτερα από το χρόνο της εξέτασης, διότι 84% από τα νεότερα και 86% από τα μεγαλύτερα παιδιά προσπαθούν να γράψουν εξ ολοκλήρου οριζόντια, ενώ αυτοί που δεν γράφουν οριζόντια είναι 16% και 14% αντίστοιχα. Κατά συνέπεια δε βρίσκεται ουσιαστική διαφορά μεταξύ τους.

Πίνακας 1

Συχνότητα εικονικότητας - ανεικονικότητας του γραπτού των μικρότερων και μεγαλύτερων παιδιών προσχολικής ηλικίας (%)

Ηλικία	Εικονικό	Ανεικονικό
Μικρότερα	25%	75%
Μεγαλύτερα	5%	95%

Πίνακας 2

Συχνότητα οριζοντιότητας του γραπτού των μικρότερων και μεγαλύτερων παιδιών προσχολικής ηλικίας (%)

Ηλικία	Οριζόντιο	Μη οριζόντιο
Μικρότερα	84%	16%
Μεγαλύτερα	86%	14%

Από τη στιγμή που τα παιδιά, στην αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον το οποίο στις σύγχρονες κοινωνίες είναι πλήρες στοιχείων γραπτού λόγου (επιγραφές, σήματα, ετικέτες, κλπ.), κατασκευάζουν την παράσταση της γραφής ως μη εικονικής και επομένως αυθαίρετης και με ορισμένη κατεύθυνση, προχωρούν σε πιο εκλεπτυσμένες διακρίσεις. Τα αυθαίρετα σημεία αρχίζουν να αυτοκτούν την όψη αναγνωρίσιμων, επαναλαμβανόμενων σημαδιών, είναι πλέον τα γράμματα. Είναι η γνώση και η χρήση των γραμμάτων (αν και όχι στην παραδοσιακή τους χρήση), ένα εξελικτικό στάδιο στον πρώιμο γραμματισμό των ελληνοπαίδων; Ο πίνακας 3 παρουσιάζει το ποσοστό % των γραμμάτων στην παραγωγή γραφής των μικρότερων και των μεγαλύτερων υποκειμένων. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ($p > 0.10$, $\chi^2 5.5676$) πράγμα που δίδει θετική απάντηση στο ερώτημά μας. Ο πίνακας 4 παρουσιάζει την πρόοδο στην εννοιοποίηση (conceptualisation) κατά την οποία μια λέξη (ή ένα αντικείμενο στο μυαλό του παιδιού) αναπαρίσταται, συνήθως από περισσότερα του ενός γράμματα. Λιγότερα από τα μεγαλύτερα παιδιά γράφουν μια λέξη με ένα, δυο ή τρία σύμβολα από τα νεότερα παιδιά, αλλά η πλειοψηφία και των δύο προτιμούν περισσότερα από τρία σύμβολα. Αυτό ίσως οφείλεται στη δομή της ελληνικής γλώσσας που έχει υψηλό ποσοστό από μη μονοσύλλα-

βες λέξεις, πράγμα που έρχεται σ' αντίθεση με τα ισπανόφωνα παιδιά τα οποία προτιμούν ως ελάχιστη ποσότητα τρία σύμβολα ή γράμματα (Ferreiro, 1982). Επίσης τα νεότερα παιδιά είναι περισσότερα περιορισμένα στις προτιμήσεις τους από τα μεγαλύτερα παιδιά τα οποία, σε ένα σημαντικό βαθμό, χρησιμοποιούν ένα ή αρκετά σύμβολα σε διάφορες λέξεις, παρουσιάζοντας έτσι μια πιο εκλεπτυσμένη αναπαράσταση του συστήματος γραφής. Και παρότι ο μέσος όρος του μέγιστου αριθμού που χρησιμοποιήθηκε για την αναπαράσταση μιας λέξης από τα μικρότερα και τα μεγαλύτερα παιδιά δεν αποκαλύπτει μεγάλες διαφορές (νεότερα Μ.Ο. 8,6 ποικιλία 1-20 σύμβολα - μεγαλύτερα: Μ.Ο. 8,2, ποικιλία 1-28 σύμβολα) η διαφορά στην ποικιλία των συμβόλων κάθε είδους που χρησιμοποιήσαν σ' ολόκληρη την γραπτή παραγωγή είναι πολύ μεγάλη. Ο Μ.Ο. του ρεπερτορίου των συμβόλων των νεότερων παιδιών είναι 6.2 σύμβολα, ενώ στα μεγαλύτερα παιδιά είναι 12.5 σύμβολα, όπως οι πίνακες 5 και 6 παρουσιάζουν.

Πίνακας 3

Εξατοστιαία αναλογία συμβατικών γραμμάτων της γραπτής παραγωγής των μικρότερων και μεγαλύτερων παιδιών της προσχολικής ηλικίας

Ηλικία	100%	36-99%	0-35%
Μικρότερα	40%	20%	40%
Μεγαλύτερα	55%	29%	16%

Πίνακας 4

Αριθμός γραπτών σημείων που χρησιμοποιήθηκαν για αναπαράσταση λέξεων από μικρότερα και μεγαλύτερα παιδιά προσχολικής ηλικίας (%)

Ηλικία	1 σημείο	2 σημεία	3 σημεία	4+σημεία	Γέμισμα του χώρου
Μικρότερα	8	8	9	63	11
Μεγαλύτερα	1	2	11	57	4

Τα στάδια που παρουσιάστηκαν παραπάνω, της κατάκτησης της γραπτής αναπαράστασης των λέξεων απ' τα ελληνόπαιδα, δηλαδή η ανεικονικότητα, οριζοντιότητα, αυθαιρεσία με αναδυόμενους κανόνες ποσοτικής (ελάχιστο-μέγιστο) και ποιοτικής διαφοροποίησης των συμβόλων

που χρησιμοποιούν, αποτελούν τα επιτεύγματα της εννοιοποίησης του γραπτού συστήματος σε πρώτο επίπεδο (Ferreiro, 1990) και συμφωνούν αντίστοιχα με τις ήδη αναφερόμενες μελέτες στο Μεξικό καθώς και με πολυάριθμες άλλες σε διαφορετικές χώρες και ορθογραφίες (π.χ. Tolchinsky Landsmann & Levin (1985) για την Εβραϊκή, Ponterorvo & Zucchermaglio (1988) για την Ιταλική, Grundlach (1982) για την Αγγλική).

Πίνακας 5

Μέγιστη ποσότητα γραπτών σημείων που χρησιμοποιήθηκαν για την αναπαράσταση λέξεων από μικρότερα και μεγαλύτερα παιδιά προσχολικής ηλικίας

Ηλικία	Εύρος (range)	M.O.
Μικρότερα	1 - 20	8.6
Μεγαλύτερα	1 - 28	8.2

Πίνακας 6

Ποικιλία σημείων που χρησιμοποιήθηκαν στην όλη γραπτή παραγωγή και δηλώνουν το ρεπερτόριο των σημείων του παιδιού

Ηλικία	Εύρος (range)	M.O.
Μικρότερα	1 - 20	6.2
Μεγαλύτερα	1 - 43	12.5

Διαφοροποιήσεις στην προσπάθεια γραφής: Φωνημική και σημασιολογική επίδραση

Δεύτερο επίπεδο

Σύμφωνα με την Ferreiro (1990) ένα από τα ουσιώδη επιτεύγματα του δεύτερου επιπέδου είναι ο προοδευτικός έλεγχος σε ποιοτικούς και ποσοτικούς τρόπους διαφοροποίησης του γραπτού, στην προσπάθεια των παιδιών να αποδώσουν διαφορές των προφορικών εκφωνήσεων. Περιγράψαμε στην εισαγωγή τους δυνατούς τρόπους διαφοροποίησης και το ζήτημα που προκύπτει. Τώρα αναλύουμε τη γραπτή παραγωγή από 38

παιδιά, 7 μικρότερα και 31 μεγαλύτερα, στους δύο άξονες, της φωνημικής και της σημασιολογικής αναπαράστασης. Δεν την αναλύουμε για την ποσοτική διαφοροποίηση έξω από το φωνημικό και σημασιολογικό χώρο. (Δε μας ενδιαφέρει π.χ. αν υπάρχει τυχαία αύξηση ή ελάττωση του αριθμού των σημείων γραφής διαφορετικών λέξεων, ούτε μας ενδιαφέρει η αλλαγή των σημείων και/ή των θέσεων των σημείων για τις ίδιες αιτίες αν και υπάρχουν άφθονες ενδείξεις γι' αυτό).

Το ενδιαφέρον εδώ είναι η εμφάνιση της ευαισθητοποίησης του παιδιού ως προς τη διπλή όψη της γλώσσας, δηλ. τη φωνητική της μορφή και τη σημασία της. Κατά την έρευνα των παιδιών για κριτήρια διαφοροποίησης της γραφής, το ερευνητικό ερώτημα είναι ποια όψη προσέχει περισσότερο γι' αυτά, ή ποια ανακαλύπτουν νωρίτερα και πώς αυτά τα κριτήρια ενορχηστρώνονται. Έτσι αναλύουμε τα στοιχεία της φωνητικά φορτισμένης εργασίας ως προς α) τις ομοιότητες της γραπτής παραγωγής μεταξύ φωνημικά όμοιων λέξεων (δηλαδή προσέχοντας αν οι λέξεις που αρχίζουν με τον ίδιο τρόπο αποδίδονται με τα ίδια σύμβολα), β) τις διαφορές στη γραπτή παραγωγή σε διαφορετικές φωνημικά λέξεις (δηλαδή προσέχοντας εάν οι μακρύτερες λέξεις είναι γραμμένες με περισσότερα σημάδια) και γ) την ευαισθητοποίηση στην προοδευτική επιμήκυνση των λέξεων (από μονοσύλλαβες σε πολυσύλλαβες λέξεις). Σχετικά με το (α) αναλύουμε επίσης τις ομοιότητες-διαφοροποιήσεις στο πρώτο γραπτό μέρος των ζευγαριών της σημασιολογικά φορτισμένης εργασίας διότι αυτά συσχετίζονται επίσης φωνημικά, επιπλέον του εννοιολογικού τους χειρισμού.

Πίνακας 7

Προς την εσωτερική διαφοροποίηση στη γραφή λέξεων: Εκατοστιαία αναλογία των γραφημικών μορφών (patterns)*

Ηλικία	Ρεπερτόριο με λιγότερα από 4 σημεία			Ρεπερτόριο με 4 ή περισσότερα σημεία		
	Επανάληψη του ίδιου σημείου	ή απαράλ-λακτη μορφή	Διαφοροποίηση	Επανάληψη του ίδιου σημείου	ή απαράλ-λακτη μορφή	Διαφοροποίηση
Μικρότερα	21%		4%	7%		35%
Μεγαλύτερα	15%		6%	9%		49%

* Τα υπολεπόμενα Ν είναι σε εικονικό επίπεδο

Πίνακας 8
Φωνημική διαφοροποίηση φωνημικά σχετιζόμενων λέξεων στη γραπτή παραγωγή των μικροτέρων και μεγαλύτερων παιδιών προσχολικής ηλικίας (%)

Ομοιότητες στο αρχικό τμήμα των φωνημικά σχετιζόμενων λέξεων: το πρώτο εμπεριέχεται στο δεύτερο											
Ζώνη λέξεων	Μονο- / πολυ- παράγωγο	Δι- / πολυ- σύνθετο	Τρι- / πολυ- παρά- γωγό	Τετρα- / πολυ- σύνθετο	Πολυ- σύνθετο	Αισφωρά στο μέγεθος του σημανόμενου / ίδιο μέκος φωνημικά	Διασφωρά στο μέγεθος του σημα- νόμενου / αντιστροφή φωνημικά μήκος	Ενικός/πλη- θυντικός -θύνος -θύνος σημανομένων	Πληθ- νικός/ Ενικός	Μικρότερη/ μεγαλύτερη σημασία. Το μικρότερο είναι φωνημικά μακρο- τερο	Συνειδητοποίηση της αλλαβικής προσέχρησης
Ηλικία											
Μικρότερα	28	0	0	0	0	0	0	43	14	0	14
Μεγαλύτερα	16	28	25	38	34	28	34	28	22	28	31
Διαφοροποίηση των φωνημικά μη σχετιζόμενων λέξεων (ευαισθησία στην επιμήκυνση των λέξεων)											
Μικρότερα	43	43	29	29	14						
Μεγαλύτερα	44	51	41	41	34						

Πίνακας 9
Σημειολογική επίδραση στη διαφοροποίηση της γραπτής παραγωγής των μικρότερων και μεγαλύτερων παιδιών προσχολικής ηλικίας (%)

Ηλικία	Διαφορά στο μέγεθος του σημαινομένου/ ίδιο μήκος φωνημικά	Διαφορά στο μέγεθος σημαινομένου/ αντίστοιχο φωνημικά μήκος	Ενικός-Πληθ./ ίδιου μεγέθους σημαινομένου/ ίδιο μήκος φωνημικά	Πληθ.-Ενικός διαφορετ. μεγέθους σημαινομένου/ ίδιο μήκος φωνημικά	Μικρ.-μεγαλ. σημαινομένου/ το μικρότερο είναι φωνημικά μεγαλύτερο	Μεγαλύτερα-μικρ. Σημαινομένου/ το μικρότερο είναι φωνημικά μεγαλύτερο
Μικρότερα	0	29	0	43	29	0
Μεγαλύτερα	25	50	59	84	31	44

Η ανάλυση του α, β και γ (συνηδειοποίηση της αύξησης των συλλαβιών) δείχνει προοδευτική ανάπτυξη της μεταγλωσσικής ευαισθησίας (metalinguistic sensitivity) από τις μικρότερες στις μεγαλύτερες ηλικίες. Στον πίνακα 8 παρουσιάζεται το ποσοστό των Ν που δείχνει μια αναδυόμενη αντίληψη της λέξης όχι μόνο ως υποκατάστατο του αντικειμένου, αλλά ως διακεκριμένης γλωσσολογικής οντότητας, με ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά. Στην έρευνα της Tolchinsky Landsman σε παιδιά του Ισραήλ παρουσιάστηκαν όμοια ευρήματα.

Ο πίνακας 9 παρουσιάζει την επίδοση των παιδιών στη σημασιολογικά φορτισμένη εργασία. Μεγαλύτερα παιδιά έχουν μεγαλύτερη επάρκεια στη σημασιολογική αναπαράσταση των λέξεων από τα μικρότερα.

Για τη διερεύνηση του ζητήματος περί της προτεραιότητας της φωνημικής ή σημασιολογικής επίδρασης (ή αντιστρόφως) αναλύεται η επίδοση και στις δύο εργασίες (tasks). Κατά τη σύγκριση της επίδοσης στη φωνημικά φορτισμένη εργασία (πίνακας 8) με την επίδοση στη σημασιολογικά φορτισμένη εργασία (πίνακας 9) με το test Wilcoxon Matched-pairs, Signed-Rank ανευρίσκεται μια στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ της προτεραιότητας της σημασιολογικής έναντι της φωνημικής επίδοσης ($Z = -4.3289$ 2-tailed $P=0.000$).

Το ίδιο test του Wilcoxon με τα μεγαλύτερα παιδιά μόνο, αποκάλυψε την ίδια σπουδαιότητα υπέρ της προτεραιότητας της σημασιολογικής επίδρασης ($Z = -4.937$ 2-tailed $P=0.000$).

Η επίδραση των εννοιολογικών χαρακτηριστικών των σημειομένων πάνω στη γραπτή παραγωγή παιδιών προσχολικής ηλικίας που οδηγεί στο προβάδισμα της σημασιολογικής διαφοροποίησης παρουσιάζεται με την ακόλουθη σειρά σπουδαιότητας. Ισχυρότερα επιδρά το πλήθος των αντικειμένων (έναντι ενός αντικειμένου), ακολουθεί το μέγεθος του αντικειμένου και κατόπιν η ηλικία του αντικειμένου, αλλά το πλήθος ασκεί κατά πολύ τη μεγαλύτερη επίδραση.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στη γραφή που επινόησαν τα ελληνόπαιδα προσχολικής ηλικίας, εκ των οποίων κανένα δεν είχε διδαχθεί συστηματικά να διαβάσει και να γράφει, διακρίνεται μια εξελικτική σειρά: από ακατέργαστα σύνολα σε όλο και λεπτότερες διακρίσεις, προς τη σταδιακή ανακάλυψη των κανόνων του ελληνικού συστήματος γραφής. Από την ανεικονικότητα, στην

οριζοντιότητα, στην ελάχιστη-μέγιστη ποσότητα, στην ποιοτική διαφοροποίηση της γραφής για την αναπαράσταση των διαφορετικών φθόγγων (επίπεδα 1 και 2, Ferreiro, 1990), στη συλλαβική και αλφαβητική αρχή (το επίπεδο 3 που αντιστοιχεί στα τελευταία δεν παρουσιάζεται σ' αυτή τη μελέτη), τα παιδιά προσχολικής ηλικίας προσδίδουν μεθοδικά επιδιώκοντας την κατανόηση του κόσμου της γραφής και ανάγνωσης.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα για μας ήταν στο δεύτερο επίπεδο η κατά δύο τρόπους διαφοροποίηση της γραφής ανταποκρινόμενη σε διαφορετικές προοπτικές, σημασιολογική ή φωνημική. Σε σχέση με τη διχογνωμία που παρουσιάστηκε προηγουμένως, τα δεδομένα που συλλέξαμε δείχνουν ότι η προτίμηση της διαφοροποίησης της γραφής εξ αιτίας της σημασιολογικής επίδρασης κάθε άλλο παρά "απόκλιση" είναι και τη θεωρούμε μάλλον μια φυσιολογική σειρά ανάπτυξεως για τα ελληνόπαιδα της προσχολικής ηλικίας.

Αυτή η προτίμηση τεκμηριώθηκε σε ικανό αριθμό μελετών εκτός της Ferreiro, που έχουν εκτεθεί αλλού. Η Tolchinsky Landsman (1987) υποστηρίζει ότι φωνημικές διαφορές που στηρίζονται από σημασιολογικές διαφορές αναπαριστώνται νωρίτερα από τις φωνημικές και μόνον. Η ίδια (1988) δηλώνει ότι περιστατικά ομοιότητας μεταξύ της σημασιολογικής σχέσης και της διαδικασίας γραφής ανακαλύπτονται ενωρίτερα στη γραφή των παιδιών. Ακόμη και τα γράμματα του αλφαβητάριου γίνονται για το παιδί σημάδια με πολλαπλές αναφορές στον πραγματικό κόσμο (των σημασιών) ξέχωρα από τους ήχους που συνδέονται με τα ονόματά τους (Yaden et al., 1993). Η Dyson (1993) υποστηρίζει ότι τα μικρά παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν τη γραφή σαν πρώτης τάξεως συμβολικό σύστημα που αναφέρεται απ' ευθείας σε οικεία πρόσωπα και τις δραστηριότητές τους.

Ένας αριθμός αιτιών προτείνεται για να εξηγήσει την προτεραιότητα της σημασιολογικής έναντι της φωνημικής διαφοροποίησης στην πρώτη επινοημένη γραφή. Οι Papandropoulou & Sinclair (1974) τεκμηριώνοντας τη δυσκολία των μικρών παιδιών να ξεχωρίζουν τις λέξεις από τα σημαινόμενά τους, απέδωσαν το φαινόμενο στην αρχική έλλειψη διαφοροποίησης από το παιδί ανάμεσα στη γλώσσα και τα πράγματα. Ο Markman (1976) απέδωσε τη δυσκολία των παιδιών να διακρίνουν τις λέξεις από τα σημαινόμενα στον αφηρημένο χαρακτήρα της λέξης.

Τα πιο πάνω υπογραμμίζουν την απουσία μεταγλωσσικής ικανότητας των παιδιών, να θεωρούν δηλ. τη λέξη σαν αντικείμενο σκέψης και διε-

ρεύνησης, έξω από την επικοινωνιακή της αξία. Οι φωνολογικοί χαρακτηριστές της λέξης είναι περισσότερο απρόσιτοι γιατί είναι αφηρημένοι, ενώ τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά του σημαινόμενου είναι πιο προσσιτά επειδή είναι περισσότερο συγκεκριμένα και απτά. Τα παιδιά, τα οποία αισθάνονται την ανάγκη να διαφοροποιήσουν τη γραφή τους ανταποκρινόμενα σε διαφοροποιημένες εκφωνήσεις, είναι λογικό να ακολουθήσουν την περισσότερο συγκεκριμένη και ευπρόσιτη γι' αυτά πορεία, παίρνοντας τα χαρακτηριστικά των σημαινόμενων σαν κριτήρια διαφοροποίησης της επινοημένης γραφής τους. Δεν είναι μήπως ίδια η πορεία του ανθρώπινου γένους στην προσπάθεια να καθιλώσει τα ομηρικά "έπεα πτερόεντα";

Ίσως, το προβάδισμα της σημασιολογικά επηρεασμένης γραφής στην οντογένεση της αναπαράστασης του γραφημικού συστήματος εκ μέρους του παιδιού καθρεφτίζει τα φυλογενετικά βήματα της ανθρωπότητας στην επινόηση της γραφής: από τις ζωγραφιές των σπηλαίων, στα ιερογλυφικά, στις συλλαβικές γραφές, στο αλφάβητο και τις αλφαβητικές γραφές, για την απόδοση της προφορικής γλώσσας.

Για να τεκμηριωθεί πληρέστερα το προβάδισμα του σημασιολογικού έναντι του φωνημικού τρόπου διαφοροποίησης και για να καθοριστούν ο χρόνος και οι τρόποι μετάβασης στην πλήρη μεταγλωσσική συνειδητοποίηση (*metalinguistic awareness*) της φωνημικής ταυτότητας της λέξης, μια διαχρονική (*longitudinal*) έρευνα είναι απαραίτητη, απαλλαγμένη από τους περιορισμούς αυτής της έρευνας, δηλαδή την ανισότητα των νεότερων και μεγαλύτερων ομάδων και το μάλλον μικρό μέγεθος του δείγματος.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Η κατάκτηση της αλφαβητικής αρχής εκ μέρους του παιδιού, η οποία είναι ακρογωνιαίος λίθος της ικανότητάς του να διαβάζει, δεν είναι απλό και εύκολο έργο, ούτε τη δέχεται το παιδί έτοιμη από το περιβάλλον. Σ' αυτή τη μελέτη, όπως και σε πολλές άλλες, αποκαλύπτεται ότι το παιδί δομεί ενεργητικά την κατανόησή του για τον κόσμο του γραπτού, με εννοιολογικά βήματα τα οποία δεν είναι ούτε άμεσο καθρέφτισμα των αντιλήψεων των ενηλίκων ούτε των συμβάσεων του γραφημικού του συστήματος. Ακόμα και όταν οι αναδυόμενες αντιλήψεις του για την ανάγνωση / γραφή μπορεί να φανούν περίεργες στους ενήλικες, έχουν τη

δική τους λογική και το δικό τους νόημα. Αναπαριστούν τη λογική του κόσμου του γραπτού όπως αυτός εννοιοποιείται από το παιδί στη δεδομένη φάση της νοητικής του ανάπτυξης.

Αυτά τα εννοιολογικά βήματα, η πρόοδος από τον ένα εξελικτικό σταθμό στον επόμενο, διευκολύνονται από το προκλητικό περιβάλλον του σπιτιού και του νηπιαγωγείου. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, όταν το υπάρχον εννοιολογικό σχήμα (*conceptual scheme*) βρίσκεται σε αδυναμία να αφομοιώσει τη νέα εμπειρία, θα δημιουργηθούν ευκαιρίες αναδόμησης και μετάβασης από αυτό στο επόμενο. Το πλούσιο σε αντικείμενα και δραστηριότητες γραμματισμού περιβάλλον θα επιτρέπει στα παιδιά να επιδίδονται με επιτυχία στην έρευνά τους για πληρέστερη κατανόηση του κόσμου του γραπτού. Σ' αυτό το πλούσιο και υποστηρικτικό περιβάλλον ο αναδυόμενος γραμματισμός τους (*emergent literacy*) ενθαρρύνεται διότι τα επιμέρους αναπτυξιακά βήματα αντιμετωπίζονται από τους δασκάλους ή τους γονείς όχι ως σφάλματα που πρέπει να αποφευχθούν αλλά ως νόμιμες φάσεις της ανάπτυξης. Στις περιπτώσεις δε που η μετάβαση από το ένα βήμα στο επόμενο δεν επιδεικνύεται αυθόρμητα, οι δασκάλες θα δημιουργήσουν ευκαιρίες διευκόλυνσης της προοδευτικής πορείας του παιδιού. Ως συμπέρασμα λοιπόν υποστηρίζεται η άποψη ότι τα παιδιά βοηθούνται να κατακτήσουν το γραμματισμό στην πολυπλοκότητά του, εάν αντιμετωπίζονται από τους δασκάλους τους ως ενεργοί κατασκευαστές των αντιλήψεών τους γι' αυτόν, και αν οι ίδιοι οι δάσκαλοι με τη σειρά τους παρέχουν πλούσιο, μη απειλητικό, εξερευνησιμο περιβάλλον, που υποβοηθεί την αναζήτηση νοήματος εκ μέρους των παιδιών.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Chomsky, N. (1972): "Stages in language development and reading exposure". *Harvard Educational Review*, 42, 1-33.
- Clay, M. (1975). *What did I write?* Auckland, NZ: Heinemann.
- Dyson, A. (1982): "Reading writing and language. Young children solve the written language puzzle". *Language Arts*, 59, pp. 829-839.
- Dyson, A. (1985): "Individual differences in emergent writing". In M. Farr (ed) *Advances in writing research, v. I. Children's early writing development*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 59-126.
- Dyson, A. (1986): "Children's early interpretation of writing: Expanding research perspectives". In D.B. Yaden and Templeton (Eds) *Metalinguistic awareness and beginning literacy*, Portsmouth NH: Heinemann, pp. 201-218.
- Dyson, A. (1988): "Negotiating among multiple worlds: The space/time dimension of young children's composing". *Research in the Teaching of English*, 22 (4), pp. 355-390.
- Ferreiro, E. (1978): "What is written in a written sentence? A developmental answer". *Journal of Education* 160, pp. 25-39.
- Ferreiro, E. (1985): "Literacy development: a psychogenetique perspective". In D. Olson, N. Torrance, and A. Hildyard (Eds) *Literacy, language and learning*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 217-228.
- Ferreiro, E. (1986): "The interplay between information and assimilation in beginning literacy". In W.H. Teale and E. Sulzby (Eds) *Emergent Literacy: Writing and Reading* Norwood, NJ: Ablex, pp. 15-49.
- Ferreiro, E. (1990): "Literacy development: Psychogenesis". In Y. Goodman (ed), *How children construct literacy*. Newark DE: International Reading Association.
- Ferreiro, E., Gomez Palacio, M. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Mexico: Siglo XXXI Editores.
- Gibson E. (1969): *Principles of perceptual learning and development*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Grundlach, R.A. (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*, New York: Academic Press, pp. 129-148.
- Kraker, M. (1993): "Learning to write: Children's use of notation". *Reading Research and Instruction*, 32 (2), pp. 55-75.
- Lavine L. (1977): "Differentiation of letter like forms in prereading children". *Developmental Psychology*, 13 (2) pp. 89-94.
- Markman, E. (1976): "Children's difficulty with word referent differentiation". *Child Development* 47, pp. 742-749.
- Papandropoulou, I., Sinclair, H. (1974): "What is a word? Experimental study of children's ideas on grammar". *Human Development* 17, pp. 241-258.

- Piaget, J. (1985): *The equilibration of cognitive structures: The central problem of intellectual development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pontecorvo, C., Zuccheromaglio, C. (1988). "Modes of differentiation in children's writing construction". *European Journal of Psychology of Education*, V3 N4, pp. 371-384.
- Sulzby, E., Teale, W.H. (1985): "Writing development in early childhood". *Educational Horizons*, 64, pp. 8-12.
- Teberosky, A. (1990): "The language young children write: Reflections on a learning situation". In Y. Goodman (Ed), *How Children construct literacy*, Newark, DE: International Reading Association.
- Tolchinsky Landsmann, L., Levin, I. (1985): "Writing in pre-schoolers: An age related analysis". *Applied Psycholinguistics*, 6, pp. 319-39.
- Tolchinsky Landsmann, L. (1988): "Form and meaning in the development of writing". *European Journal of Psychology of Education*, VIII N 4, pp. 356-370.
- Yaden, D., Smolkin, L., Macgillivray, L. (1993): "A psychogenetic perspective on children's understanding about letter associations during alphabet book readings". *Journal of Reading Behavior*, V 25, N 1, pp. 43-68.

Π. Πατούλια-Τζελέπη
Επίκουρη Καθηγήτρια
ΠΤΝ Πανεπιστημίου Πατρών
Γεννηματά 17
115 24 Αθήνα