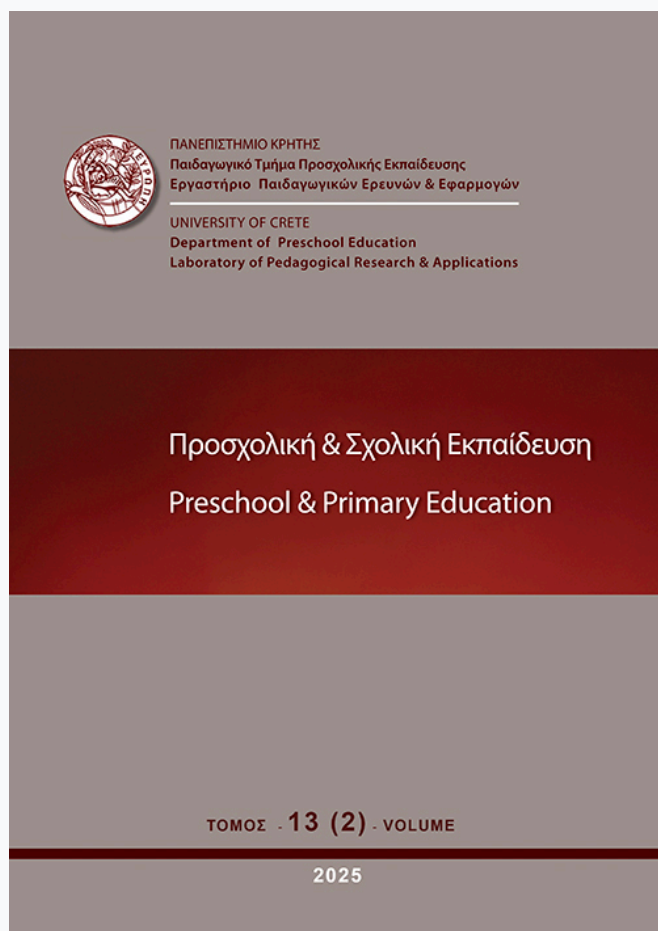


## Preschool and Primary Education

Τόμ. 13, Αρ. 2 (2025)

Νοέμβριος 2025



**Υπερβαίνοντας το όριο: Η ανακάλυψη της αλφαβητικής αρχής από ένα παιδί προσχολικής ηλικίας**

Γεώργιος Γαλάνης, Νεκτάριος Στελλάκης

doi: [10.12681/ppej.39716](https://doi.org/10.12681/ppej.39716)

Copyright © 2025, Nektarios Stellakis, Νηπιαγωγός



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Γαλάνης Γ., & Στελλάκης Ν. (2025). Υπερβαίνοντας το όριο: Η ανακάλυψη της αλφαβητικής αρχής από ένα παιδί προσχολικής ηλικίας. *Preschool and Primary Education*, 13(2), 202-225. <https://doi.org/10.12681/ppej.39716>

# Υπερβαίνοντας το όριο: Η ανακάλυψη της αλφαβητικής αρχής από ένα παιδί προσχολικής ηλικίας

Γεώργιος Γαλάνης  
Πανεπιστήμιο Πατρών

Νεκτάριος Στελλάκης  
Πανεπιστήμιο Πατρών

**Περίληψη.** Η ανακάλυψη της αλφαβητικής αρχής αποτελεί σημείο καμπής στην πορεία εκμάθησης των αλφαβητικών γλωσσών (Verhoeven & Perfetti, 2021) και απαραίτητη γνώση για την κατάκτηση του γραπτού λόγου κατά την ανάδυση του γραμματισμού στην προσχολική ηλικία (Vygotsky, 1978). Στο άρθρο αυτό επιχειρείται η καταγραφή της γλωσσικής ανάπτυξης ενός παιδιού εν τη εξελίξει της κατά τη φάση του πρώτου γραμματισμού του έως την ανακάλυψη της αλφαβητικής αρχής ενώ επίσης επιδιώκεται η ανάδειξη των κοινωνικών παραγόντων με τη σημαντικότερη επίδραση κατά τη διαδικασία αυτή. Η έρευνα βασίστηκε στη στοχευμένη και σε βάθος ανάλυση δεδομένων μιας ευρύτερης διαχρονικής μελέτης περίπτωσης, στο πλαίσιο της οποίας εξετάστηκαν γραπτά και προφορικά κείμενα που παρήγαγε ένα αγόρι, ο Ανδρέας, κατά τη διάρκεια συμβάντων γραμματισμού στο οικογενειακό του περιβάλλον, σε συνδυασμό με πληροφορίες που αντλήθηκαν από συνεντεύξεις-συζητήσεις με τους γονείς του. Η αναπτυξιακή πορεία των γλωσσικών ικανοτήτων του Ανδρέα αποτυπώθηκε με επάρκεια ενώ, μέσα από την αξιοποίηση πυκνών περιγραφών, φωτίστηκε η τεράστια συμβολή της οικογένειας και η σημαντική επιρροή του νηπιαγωγείου στην αποκάλυψη του μηχανισμού της αλφαβητικής αρχής.

**Λέξεις κλειδιά:** αλφαβητική αρχή, μελέτη περίπτωσης, αναδυόμενος/πρώτος γραμματισμός, συμβάντα γραμματισμού, γραπτές παραγωγές, πυκνές περιγραφές.

**Summary.** The discovery of the alphabetic principle constitutes a turning point in the learning process of alphabetic languages (Verhoeven & Perfetti, 2021), an essential knowledge for the acquisition of written language during the emergence of literacy in preschool age (Vygotsky, 1978). This article attempts to record the language development of a child as it unfolds during the phase of his early literacy until the discovery of the alphabetic principle. It also seeks to highlight the social factors with the most significant influence during this process. The study was based on the targeted and in-depth analysis of data of a larger longitudinal case study, in the context of which we investigated written and spoken texts produced by a boy, Andreas, during literacy events that took place in his home environment, in combination with information obtained from interviews-discussions with his parents. The evolutionary course of Andreas' language skills was presented adequately while, at the same time, through the utilization of thick descriptions, the great contributions of the family was highlighted, as

---

Υπεύθυνος επικοινωνίας: *Νεκτάριος Στελλάκης*, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πανεπιστημιούπολη, 26504, Ρίο, Αχαΐα. E-mail: [nekstel@upatras.gr](mailto:nekstel@upatras.gr)

Ηλεκτρονικός εκδότης: *Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών*  
URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education>

was the important influence of kindergarten in revealing the mechanism of the alphabetic principle.

**Keywords:** alphabetic principle, case study, emergent/first literacy, literacy events, written products, thick descriptions.

## Εισαγωγή - Θεωρητικό πλαίσιο

Η κατάκτηση του γραπτού λόγου, υπό την έννοια της εκμάθησης και χρήσης της κωδικοποιητικής λειτουργίας της γραφής και της αποκωδικοποιητικής λειτουργίας της ανάγνωσης, δεν πραγματοποιείται μέσω των ίδιων διαδικασιών σε κάθε γλώσσα (Verhoeven et al., 2023). Το σύστημα γραφής κάθε γλώσσας χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένα ειδοποιά γνωρίσματα. Αυτό της ελληνικής εντάσσεται στην ευρύτερη κατηγορία των φωνολογικών συστημάτων γραφής (Καραλή, 2001), που χαρακτηρίζονται από αντιστοιχία συμβόλων-ήχων, καθώς και στην υπάλληλη αυτής κατηγορία των αλφαβητικών (Πόρποδας, 2002), στα οποία τα γραπτά σύμβολα αναπαριστούν τις φθογγικές μονάδες του προφορικού λόγου.

Η ανάπτυξη των ικανοτήτων γραφής και ανάγνωσης στα αλφαβητικά συστήματα, όπως το ελληνικό, σχετίζεται άμεσα με την απόκτηση ενός συνόλου εμπειριών και γνώσεων (Στελλάκης, 2005). Μεταξύ αυτών, σημαίνουσα θέση κατέχει η *φωνολογική επίγνωση* (*phonological awareness*) (ενδ. Aidinis & Nunes, 2001· Blachman, 2000· Cardoso-Martins et al., 2002· Ehri, 1983· Porpodas, 1989· Pullen & Justice, 2003· Συκιώτη & Κονδύλη, 2008· Wood & Terrell, 1998), η οποία αποτελεί τη συνισταμένη τριών επιμέρους ικανοτήτων: α) της ικανότητας αποστασιοποίησης από την επικοινωνιακή λειτουργία που επιτελεί η λέξη, β) της ικανότητας συνειδητής κατάτμησης της λέξης σε μονάδες χωρίς νόημα και γ) της ικανότητας ενσυνειδητού διαχωρισμού, αναγνώρισης και παραπέρα χειρισμού αυτών των χωρίς νόημα φωνολογικών μονάδων, που είναι τα φωνήματα και οι συλλαβές (Πόρποδας, 2002· Snow et al., 1998). Ιδιαίτερα στο επίπεδο των μικρότερων δυνατών φωνολογικών μονάδων, των φωνημάτων, στο οποίο η φωνολογική επίγνωση εξετάζεται ως *φωνημική επίγνωση* (*phonemic awareness*), αυτή συνδυάζεται με τη γνώση των γραμμάτων (*letter knowledge*) και από κοινού συνδέονται άρρηκτα με την ανακάλυψη και εμπέδωση της *αλφαβητικής αρχής* (*alphabetic principle*) (ενδ. Byrne & Fielding-Barnsley, 1989· Gehsmann & Mesmer, 2023· Lyytinen et al., 2006). Η τελευταία επιτρέπει τη συνειδητοποίηση ότι τα γράμματα είναι σύμβολα του γραπτού λόγου που αντιπροσωπεύουν ήχους (φθόγγους/φωνήματα) του προφορικού λόγου και συνίσταται στην ικανότητα συνδυαστικής επίγνωσης και επιτέλεσης τεσσάρων διαδικασιών: α) της διάκρισης και αναγνώρισης των γραμμάτων που αποτελούν μια γραπτή λέξη, β) της διάκρισης και αναγνώρισης των φωνημάτων που απαρτίζουν την προφορική μορφή της λέξης αυτής (φωνημική επίγνωση), γ) της επιτυχούς μεταξύ τους αντιστοίχισης (*γραφο-φωνημική αντιστοίχιση*) και, τέλος, δ) της επίγνωσης για την εσωτερική φωνολογική δομή της λέξης (Byrne, 2014· Byrne & Fielding-Barnsley, 1989· Liberman & Liberman, 1990· Owocki & Goodman, 2002· Stellakis & Kondyli, 2004).

Η πρόσκτηση της αλφαβητικής αρχής κατέχει κεντρική θέση στα κυρίαρχα μοντέλα ανακάλυψης της αλφαβητικής γραφής (Frith, 1985· Ehri, 1995). Στο μοντέλο της Frith (1985), που αποτέλεσε το θεμέλιο για την οικοδόμηση των σύγχρονων παραδοχών σχετικά με την ανάπτυξη των ικανοτήτων γραφής, διακρίνονται τρεις φάσεις: Η Λογογραφική (Logographic), η Αλφαβητική (Alphabetic) και η Ορθογραφική (Orthographic), καθεμία από τις οποίες αντιστοιχεί σε μια διαφορετική γνωστική διαδικασία που αξιοποιείται κατά τη γραφή και ανάγνωση. Στο μοντέλο αυτό, η ανακάλυψη της αλφαβητικής αρχής συνιστά προϋπόθεση μετάβασης από τη Λογογραφική στην Αλφαβητική φάση, καθώς επιτρέπει στο παιδί να συνδέει τα γραπτά σύμβολα της γλώσσας με τους ήχους στους οποίους αυτά αντιστοιχούν. Μάλιστα, η ίδια η Frith (1986) προσδιορίζει την ανακάλυψη της αλφαβητικής

αρχής στην προσχολική ηλικία, στα πέντε (5) περίπου έτη - μια διαπίστωση που υποστηρίζεται από περισσότερες μελέτες (ενδ. Bigozzi et al., 2023· Labat et al., 2014· Rowe et al., 2024) -, διατηρώντας πάντοτε την επιφύλαξη της διαφορετικότητας των συστημάτων γραφής και των ατομικών διαφορών των παιδιών. Ακόμα μεγαλύτερη σημασία αποδίδεται στην ανακάλυψη και περαιτέρω εξοικείωση με τον μηχανισμό της αλφαβητικής αρχής από την Ehri (1995), η οποία, οικοδομώντας το ευρέως αποδεκτό δικό της μοντέλο στα θεμέλια αυτού της Frith, διακρίνει τέσσερις φάσεις ανάπτυξης των γνώσεων που σχετίζονται με τη γραφή: Α) την Προαλφαβητική (Pre-alphabetic), στην οποία τα σύμβολα που χρησιμοποιούνται για τη γραφή δεν συνδέονται από τους συγγραφείς/αναγνώστες με τους ήχους της προφορικής γλώσσας στους οποίους αντιστοιχούν, Β) τη Μερική Αλφαβητική (Partial Alphabetic), κατά την οποία κατακτάται η επίγνωση ότι τα γράμματα είναι σύμβολα του γραπτού λόγου που αντιπροσωπεύουν ήχους (φθόγγους ή φωνήματα) του προφορικού λόγου, μέρος των οποίων ο συγγραφέας/αναγνώστης κατορθώνει να γράψει/διαβάσει, χωρίς ακόμη να μπορεί να αντιληφθεί και να αναπαραστήσει με γράμματα το σύνολο των ήχων (φθόγγων ή φωνημάτων) του εκάστοτε εκφωνήματος (utterance). Στη φάση αυτή εντοπίζεται η ανακάλυψη και οι πρώτες προσπάθειες χειρισμού του μηχανισμού της αλφαβητικής αρχής. Γ) την Ολοκληρωμένη Αλφαβητική (Full Alphabetic), κατά την οποία ο συγγραφέας/αναγνώστης έχει κατακτήσει την ικανότητα χειρισμού της αλφαβητικής αρχής, η οποία του επιτρέπει την παραγωγή/αποκωδικοποίηση λέξεων των οποίων τα γράμματα αναπαριστούν το σύνολο των ήχων (φθόγγων ή φωνημάτων) της προφορικής μορφής τους και Δ) την Παγιωμένη Αλφαβητική (Consolidated Alphabetic), στην οποία ο συγγραφέας/αναγνώστης έχει αποκτήσει συνείδηση της ύπαρξης γραμματικών (μορφολογικών) κανόνων αλλά και ετυμολογικών/ιστορικών κανόνων που καθορίζουν από κοινού με τους φωνολογικούς την αποδεκτή γραφή των λέξεων. Σύμφωνα με το προτεινόμενο μοντέλο, οι φάσεις είναι ιεραρχικά δομημένες, καθεμία στη βάση της προηγούμενης, εμφανίζονται διαδοχικά και καθεμία έχει διαφορετικά ειδοποιά χαρακτηριστικά, ωστόσο δεν είναι αυστηρώς περιχαρακωμένες μεταξύ τους, καθιστώντας έτσι εφικτή τη συνύπαρξη στοιχείων από δύο ή περισσότερες φάσεις, ειδικά κατά τη μετάβαση από τη μία φάση στην άλλη.

Εκκινώντας από τις παραπάνω παραδοχές, ο Στελλάκης (2005) δημιούργησε ένα μοντέλο κατηγοριοποίησης των γραπτών παραγωγών των παιδιών, που περιλαμβάνει τα είδη της γραφής τους μέχρι την πλήρη κατάκτηση της αλφαβητικής γραφής. Κατά την Προαλφαβητική φάση, τα παιδιά χρησιμοποιούν γραμμική / κυκλική επαναλαμβανόμενη γραφή (περιλαμβάνει είτε προσπάθειες μίμησης της συνεχούς γραμμικής γραφής με τη μορφή «ορνιθοσκαλισμάτων» είτε διαρκή επανάληψη του ίδιο συμβόλου, όπως για παράδειγμα του /O/), ψευδογράμματα (τα σύμβολα γραφής μοιάζουν μορφικά με αποδεκτά γράμματα, χωρίς ωστόσο να είναι τέτοια) και τυχαία αποδεκτά γράμματα. Κατά τη Μερική Αλφαβητική φάση οι γραπτές παραγωγές αποτελούνται από αποδεκτά γράμματα, μεμονωμένα ή σε ακολουθίες, κατά τη γραφή των οποίων τα παιδιά έχουν χρησιμοποιήσει γνώσεις γραφοφωνημικής αντιστοιχίας. Στη φάση αυτή μπορεί το παιδί να αναπαριστά μια λέξη μόνο με το αρχικό της γράμμα ή με το αρχικό γράμμα της ακολουθούμενο από άλλα τυχαία αποδεκτά γράμματα, καθώς επίσης μπορεί να αναπαριστά κάθε συλλαβή της λέξης με ένα γράμμα (συλλαβική γραφή) ή να αναπαριστά μια λέξη με ορισμένα γράμματα που αντιστοιχούν σε ήχους της (φθόγγους ή φωνήματα), αλλά χωρίς να αντιστοιχεί κάθε γράμμα σε μια συλλαβή. Κατά την Ολοκληρωμένη Αλφαβητική φάση, οι λέξεις αποτελούνται από γράμματα που αναπαριστούν το σύνολο των ήχων (φθόγγων ή φωνημάτων) της προφορικής μορφής τους, όμως το παιδί δεν εφαρμόζει ακόμα τους κανόνες της ορθογραφημένης γραφής - δεδομένου ότι αγνοεί τις συμβάσεις της ιστορικής/ετυμολογικής και της γραμματικής (μορφολογικής) ορθογραφίας -, τους οποίους μαθαίνει και χρησιμοποιεί κατά την τελευταία φάση, την Παγιωμένη Αλφαβητική.

Η μελέτη που παρουσιάζεται στο παρόν άρθρο εστιάζει, για λόγους χώρου και πρακτικότητας, στην πρωταρχική αποκάλυψη του μηχανισμού της αλφαβητικής αρχής, αφήνοντας εκτός κάδρου την επακόλουθη πλήρη εμπέδωσή του. Πολύ περισσότερο, δε, δεν επεκτείνεται στη μελέτη περισσότερο σύνθετων δεξιοτήτων γραμματισμού, όπως της ορθογραφημένης γραφής (*orthographically correct writing*) και της μορφοσυντακτικής επίγνωσης (*morphosyntactic awareness*), καθότι φαίνεται ότι αυτές αναπτύσσονται επαρκώς μετά το τέλος της προσχολικής ηλικίας (Γεράσης, 2010). Εντούτοις, φαίνεται πως οι δύο τελευταίες σχετίζονται με και επηρεάζουν τη φωνολογική επίγνωση κατά τη διάρκεια του πρώτου γραμματισμού, απολήγοντας στην εμφάνιση γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων (Γεράσης, 2010) που θέτουν νέες δυσκολίες και προκλήσεις για τα παιδιά σχετικά με την ανακάλυψη της αλφαβητικής αρχής

Χάρην καλύτερης κατανόησης των πρόσθετων εμποδίων που ανακύπτουν για τα παιδιά που επιχειρούν να «σπάσουν» τον κώδικα της ελληνικής γλώσσας, είναι χρήσιμη μία σύντομη αναφορά στις εγγενείς ιδιαιτερότητές της. Το σύστημα γραφής της προσδιορίζεται, σύμφωνα με τη διάκριση του Scheerer (1986), με βάση τη σχέση (διαφάνεια) μεταξύ των γραμμάτων και των φθόγγων, ως «*αρκετά διαφανές*» ως προς την ανάγνωση και ως «*φωνολογικά ημιδιαφανές*» ως προς την ορθογραφημένη γραφή (Πόρποδας, 2002). Ειδικότερα, όσον αφορά στην ανάγνωση χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό συνέπειας (προσεγγίζει το ένα προς ένα) στην αναπαράσταση φθόγγων/φωνημάτων από γράμματα. Παράλληλα, οι περιορισμένες ασυνέπειες που παρατηρούνται στην εφαρμογή των κανόνων γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας, οι οποίες αφορούν κυρίως στην προφορά των διψήφων, υπόκεινται με τη σειρά τους σε άλλους κανόνες (για παράδειγμα, όταν τα γράμματα *-μ-* και *-π-* εμφανίζονται μαζί ως δίψηφο *-μπ-*, προφέρονται πάντοτε ως [b]), με αποτέλεσμα να καθίσταται εύκολη η εκμάθηση της προφοράς τους, αν και σε ορισμένες περιπτώσεις οι κανόνες είναι πιο περίπλοκοι (επί παραδείγματι, στα δίψηφα *av-* και *ev-*, που προφέρονται διαφορετικά, ανάλογα με το αν το φώνημα που ακολουθεί είναι ηχηρό ή άηχο) (Aidinis & Nunes, 2001· Manolitsis & Tafa, 2011· Πόρποδας, 2002). Αναφορικά με την ορθογραφημένη γραφή, χαρακτηρίζεται από μέσο βαθμό συνέπειας στην αντιστοιχία γραμμάτων-φθόγγων/φωνημάτων, καθώς σε αρκετές περιπτώσεις παρατηρείται σχέση ένα-προς-δύο ή ένα-προς-πολλά μεταξύ τους (Aidinis & Nunes, 2001· Πόρποδας, 2002). Κάποιες από τις χαρακτηριστικότερες ανακολουθίες αναφέρονται από τους Harris & Giannouli (1999), Holton et al. (1999), Aidinis & Nunes (2001), Πόρποδα (2002), Κλαίρη & Μπαμπινιώτη (2005), Πορποδας (2006), Γεράση (2010), Manolitsis & Tafa (2011) και Protopapas et al. (2013). Τα προαναφερθέντα συνεπάγονται ότι η ορθογραφία δεν καθορίζεται πάντοτε μόνο από τη φωνολογία, αλλά σε αρκετές περιπτώσεις συγκαθορίζεται από τη φωνολογία, τη γραμματική και την ετυμολογία (για παράδειγμα, στις ομόηχες λέξεις «*παιζεται*»-«*παιζετε*», «*βάζω*»-«*βάζο*», «*τοιχοί*»-«*τείχη*»-«*τύχη*»).

Τέλος, ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει στην επιρροή του άμεσου κοινωνικού πλαισίου στην ανάδυση του γραμματισμού κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού. Από την μία πλευρά, η οικογένεια αποτελεί τον παράγοντα που ασκεί την πρώτη επίδραση - σε όρους χρονικής εμφάνισης, χωρικής αμεσότητας αλλά και σημασίας - στον εγγραμματισμό του παιδιού (ενδ. Aram, 2010· Kim, 2009· Wasik, 2004· Weigel et al., 2006). Οι πρακτικές γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον έχουν αναδειχθεί ως ένας από τους παράγοντες με τη σημαντικότερη επιρροή στη μάθηση των παιδιών για τον γραμματισμό (ενδ. Landry & Smith, 2006) κι έχει επισημανθεί μια σειρά από τέτοιου είδους καλές πρακτικές, όπως η ανάγνωση βιβλίων μαζί με τα παιδιά (*shared book reading*) (ενδ. Bus et al., 1995), η ανάγνωση των λογαριασμών μαζί με τα παιδιά, η ενθάρρυνση των παιδιών να γράψουν με όποιο τρόπο μπορούν κείμενα που εντάσσονται λειτουργικά στην καθημερινότητά τους, όπως λίστες για ψώνια, το μαγειρέμα με την αξιοποίηση συνταγών μαζί με τα παιδιά, η συναρμολόγηση ενός επίπλου με την αξιοποίηση των οδηγιών από το

σχετικό εγχειρίδιο, οι επισκέψεις σε βιβλιοθήκες ή βιβλιοπωλεία, η ύπαρξη παιδικής βιβλιοθήκης στο σπίτι κ.ά. (ενδ. Saracho, 2002). Αξιοσημείωτη είναι, επίσης, η διαπίστωση ότι η συμβολή της οικογένειας δεν περιορίζεται στους γονείς ή στα άλλα ενήλικα μέλη της (Kenner et al., 2008· Mui & Anderson, 2008), αλλά επεκτείνεται και στα ανήλικα αδέρφια (ενδ. Corsaro, 2011· Gregory, 2001· Lenhart & Roskos, 2003· Mui & Anderson, 2008· Zaragoza & Fadil, 1997). Από την άλλη πλευρά, αρκετές μελέτες έχουν αναδείξει τη σημαντική επίδραση του νηπιαγωγείου στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας (ενδ. Stellakis & Kondyli, 2004· Στελλάκης, 2005· McGill-Franzen, 2006). Η επιβεβαίωση της επίδρασης των κοινωνικών παραγόντων και η αποτύπωση της έντασής της κρίθηκε σκόπιμο να αποτελέσουν μέρος της παρούσας μελέτης, στον βαθμό που κάτι τέτοιο καθίσταται εφικτό κατά περίπτωση, δεδομένων των περιορισμών που τέθηκαν από τη φύση της έρευνας.

### Σκοπός

Η αναγνώριση της κεφαλαιώδους σημασίας της αλφαβητικής αρχής για την ανάπτυξη των ικανοτήτων γραφής των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι καθολική και αδιαμφισβήτητη (ενδ. Byrne, 2014· Caravolas, 2004). Ωστόσο, λίγες είναι οι ερευνητικές προσπάθειες που αναδεικνύουν τη διαχρονική πορεία που ακολουθείται από τα παιδιά έως την προσπέλασή της, φωτίζοντας ταυτόχρονα τους επιμέρους τρόπους και τα μέσα που μετέρχονται για να τα καταφέρουν (ενδ. Caravolas, et al., 2001). Η κάλυψη έστω και μικρού μέρους του κενού αυτού αποτέλεσε τη βασική φιλοδοξία της μελέτης μας. Σκοπός της υπήρξε η εξέταση και η αποτύπωση της διαχρονικής εξέλιξης που παρουσίασαν οι γλωσσικές ικανότητες ενός παιδιού από τη γέννησή του έως την ανακάλυψη της αλφαβητικής αρχής, με εστίαση στο σημείο υπέρβασης του ορίου που θέτει η τελευταία για την περαιτέρω γλωσσική του ανάπτυξη. Παράλληλα, επιχειρήθηκε η διερεύνηση ορισμένων ειδικότερων ερωτημάτων: **i)** Σε ποια ηλικία ανακαλύπτει την αλφαβητική αρχή ένα παιδί που δεν διδάσκεται συστηματικά τον κώδικα; **ii)** Υπάρχει, και αν ναι, πόσο χρόνο διαρκεί η συνύπαρξη της φάσης που προηγείται της ανακάλυψης της αλφαβητικής αρχής με αυτή που την ακολουθεί; & **iii)** Ποιοι κοινωνικοί παράγοντες επιδρούν στην ανακάλυψη της αλφαβητικής αρχής και ποιος ο βαθμός της επίδρασής τους;

### Μέθοδος

Η παρούσα μελέτη βασίστηκε στα αποτελέσματα μιας ευρύτερης έρευνας (Stellakis & Galanis, 2025), η οποία διεξήχθη με τη μέθοδο της διαχρονικής μελέτης μοναδικής περίπτωσης (longitudinal single case study) (Cohen et al., 2008· Merriam, 1988· Yin, 2013) και αξιοποίησε διαφορετικές τεχνικές συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Οι γονείς του Ανδρέα, αξιοποιώντας τις γνώσεις του ακαδημαϊκού πατέρα του για τον γραμματισμό, συνέλεξαν τις εικαστικές και *γραπτές παραγωγές* του από την γέννησή του έως την είσοδό του στο δημοτικό σχολείο, κρατώντας παράλληλα σημειώσεις για τα *περιστατικά γραμματισμού* (Heath, 1982) στα πλαίσια των οποίων παρήχθησαν. Επιπλέον, συγκέντρωσαν πλήθος προφορικών παραγωγών του και σημειώσεις σχετικά με αυτές. Σε μεταγενέστερο χρόνο, μετά την είσοδο του Ανδρέα στο δημοτικό σχολείο, ακολούθησε η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων από τους ερευνητές, με τη συμμετοχή των γονέων. Από τη διαδικασία αυτή προέκυψε σημαντικός αριθμός *ποικιών περιγραφών* (*thick descriptions*) (Gregory et al., 2004· Ponterotto, 2006), δηλαδή πλούσιων πορτρέτων συμβάντων στα οποία ενεπλάκη ο Ανδρέας κατά τη διαδικασία εξοικείωσής του με τον χειρισμό του γραπτού λόγου, που περιελάμβαναν όχι μόνο τα κείμενα που εκείνος παρήγαγε, αλλά και κάθε άλλο διαθέσιμο στοιχείο για την κατάσταση επικοινωνίας που επικρατούσε κατά την παραγωγή τους. Τέλος,

κατά την ίδια περίοδο πραγματοποιήθηκαν εννέα (9) συναντήσεις με την οικογένεια του Ανδρέα, τόσο στο σπίτι τους όσο και αλλού (παιδική χαρά, παραλία). Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, στις οποίες συμμετείχε και ο Ανδρέας, συγκεντρώθηκαν δεδομένα για την παιδαγωγική οπτική και τις πρακτικές γραμματισμού της οικογένειας μέσω μη δομημένων συνεντεύξεων-συζητήσεων.

Σημειώνεται ότι τόσο κατά τη διεξαγωγή της έρευνας όσο και κατά τη σύνταξη του κειμένου της δημοσίευσης ελήφθη ιδιαίτερη μέριμνα για την προστασία του Ανδρέα, σύμφωνα με τα οριζόμενα στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (United Nations, 1989). Εξασφαλίστηκε η έγγραφη συναίνεση (informed consent) των γονέων του για τη χρήση των δεδομένων που αφορούσαν τους ίδιους και τον ανήλικο γιο τους, υπό τις προϋποθέσεις της εμπιστευτικότητας και της ανωνυμίας (B.E.R.A., 2011), καθώς επίσης διασφαλίστηκε η συναίνεση (informed assent) του ίδιου του Ανδρέα (Bertram et al., 2016· Graham et al., 2013), με την αξιοποίηση κατάλληλων στρατηγικών (Huser et al., 2022).

### Ανάλυση των δεδομένων - Αποτελέσματα

Ο Ανδρέας είναι ένα παιδί με αναμενόμενη σωματική και γλωσσική ανάπτυξη, μέλος μιας πυρηνικής οικογένειας *υψηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου* (Hasan, 1989· Hasan & Cloran, 1990· Williams, 1999) αποτελούμενης από τον ίδιο, τον κατά οκτώ χρόνια μεγαλύτερο αδερφό του και τους γονείς τους. Η επικοινωνία μεταξύ των μελών της οικογένειας διεξαγόταν αποκλειστικά στην ελληνική γλώσσα ενώ το σπίτι της οικογένειας βρισκόταν σε προάστιο της πόλης των Πατρών, όπου γεννήθηκε και πέρασε τα παιδικά του χρόνια ο Ανδρέας. Οι γονείς και ο αδερφός του Ανδρέα, υιοθετώντας πρακτικές γραμματισμού που εντάσσονται στο ιδεολογικό ή κοινωνικοπολιτισμικό μοντέλο γραμματισμού (Street, 2003) και ενεργώντας υποστηρικτικά ως «σκαλωσιές» (scaffolding) (Hammond, 2001· Wood et al., 1976), δεν επέβαλλαν τη συμμετοχή του σε δραστηριότητες εκμάθησης του κώδικα αλλά, αντιθέτως, του παρείχαν πλούτο ευκαιριών ενασχόλησης με τον γραπτό λόγο, εμπλέκοντάς τον σε αυθεντικά και πλήρη νοήματος περιστατικά γραμματισμού. Στην κατεύθυνση αυτή, τον παρότρυναν συχνά να συνθέτει δικά του κείμενα και, με επίκεντρο αυτά, αλληλεπιδρούσαν μαζί του (Rowe et al., 2024). Παράλληλα, φρόντιζαν ανελλιπώς για την αξιοποίηση του -εντός κι εκτός σπιτιού- έντυπου λόγου (print) (ενδ. Justice & Ezell, 2004· Neumann et al., 2012), τη διαθεσιμότητα γραφικής ύλης (Weinberger, 1996: 52) και τη δημιουργία ενός εν γένει φιλικού προς τον γραμματισμό περιβάλλοντος. Οι περιορισμοί στην έκταση του άρθρου δεν επιτρέπουν την αναλυτικότερη παρουσίαση του περιβάλλοντος πλαισίου, ωστόσο αξίζει να γίνει ιδιαίτερη αναφορά στην διαμόρφωση της βιβλιοθήκης του Ανδρέα: Διαχωρισμένη σε τρία σημεία του σπιτιού (στο καθιστικό, στο δωμάτιο του Ανδρέα και στον διάδρομο της κεντρικής εισόδου του σπιτιού), προκειμένου τα βιβλία να είναι ανά πάσα στιγμή διαθέσιμα, και φιλοξενούμενη σε έπιπλα χαμηλού ύψους, ώστε τα βιβλία να είναι προσβάσιμα στον Ανδρέα ήδη από τους πρώτους μήνες της ζωής του, η βιβλιοθήκη περιελάμβανε μεγάλο αριθμό βιβλίων από την πρώτη στιγμή της δημιουργίας της και εξακολούθησε να εμπλουτίζεται, φτάνοντας να αριθμεί έως την έναρξη της φοίτησης του Ανδρέα στο δημοτικό σχολείο τον εκπληκτικό αριθμό των εξακοσίων (600) περίπου βιβλίων, τα οποία ανήκαν αποκλειστικά στον Ανδρέα και περιελάμβαναν ιστορίες, παραμύθια, βιβλία πληροφοριών με διάφορα θέματα (μυθολογία, φυσικό περιβάλλον, ζώα, μηχανές, αυτοκίνητα, πλοία, φυτά, διάστημα, δεινόσαυροι κ.ά.), βιβλία με μαλακό εξώφυλλο για τη βρεφική του ηλικία, μουσικά βιβλία, τρισδιάστατα βιβλία, παιχνιδιοβιβλία, ακόμα και παιδική εγκυκλοπαίδεια.

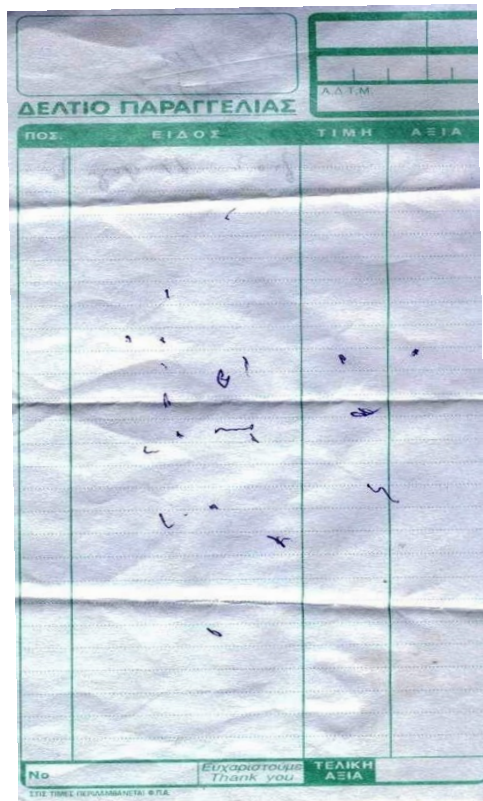
Μέσα σε αυτό το ενισχυτικό πλαίσιο ο Ανδρέας εκδήλωσε περιέργεια, έντονο ενδιαφέρον και ισχυρό κίνητρο για την ανάπτυξη του γραμματισμού του, εκφράζοντας τη

λαχτάρα του για εμπλοκή σε δραστηριότητες γραμματισμού με τα οικεία του πρόσωπα από πολύ νωρίς. Ήδη πριν από την ηλικία των δύο ετών ζητούσε διαρκώς και επίμονα να του διαβάσουν παραμύθια, μια συνήθεια που λάμβανε χώρα μέσα στο σπίτι του και ψυχαγωγούσε τα μέλη της οικογένειάς του από τη γέννησή του κιόλας. Η πρακτική της ανάγνωσης, αρχικά προς τον Ανδρέα και αργότερα μαζί με αυτόν (shared book reading), αποτελούσε αγαπημένη συνήθεια όλης της οικογένειας. Με την αφορμή αυτή, οι γονείς και ο αδερφός του Ανδρέα επεδίωκαν συχνά, συνειδητά ή μη, να τον εμπλέξουν σε περισσότερες δραστηριότητες γραμματισμού, όπως να τον ενθαρρύνουν να γράψει με όποιον τρόπο μπορεί, εφόσον το επιθυμεί. Ταυτόχρονα, παρατηρώντας τον αδερφό και τους γονείς του να διαβάζουν και να γράφουν στη διάρκεια δραστηριοτήτων λειτουργικά ενταγμένων στην καθημερινότητά τους (ενδεικτικά: ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων, περιοδικών, εφημερίδων, comics κ.ά. και συγγραφή βιβλίων από τον πατέρα, επιστολών σε φίλους, λιστών για ψώνια, σημειωμάτων για την υπενθύμιση υποχρεώσεων, καταγραφών σε προσωπικά ημερολόγια κ.λπ.), ο Ανδρέας είχε την ευκαιρία να αποκτήσει επίγνωση του γεγονότος ότι το κείμενο είναι φορέας νοήματος. Οικοδομώντας στη βάση αυτής της επίγνωσης και αξιοποιώντας την άμεση και εύκολη πρόσβασή του σε γραφική ύλη, ανέπτυξε και εκείνος το ενδιαφέρον του για τη γραφή και την ανάγνωση. Σε ηλικία μόλις ενός έτους και τεσσάρων μηνών επιχείρησε για πρώτη φορά να σημειώσει με γραφίδα επάνω σε χαρτί. Παρόμοιες προσπάθειες εξακολούθησε να καταβάλλει έως την ηλικία του ενός έτους και έντεκα μηνών, όταν παρήγαγε ένα «ορνιθοσκαλισμα» (scribble) κυκλικής μορφής με μολύβι πάνω σε χαρτί μετά από προτροπή των γονέων του να γράψει το όνομά του. Ύστερα από λίγο καιρό, σε ηλικία δύο ετών και δύο μηνών, διαπιστώθηκε η πρώτη του προσπάθεια να γράψει το όνομά του με ίδια πρωτοβουλία ενώ λίγους μήνες αργότερα, σε ηλικία δύο ετών και δέκα μηνών, παρήγαγε κάτι διαφορετικό από το όνομά του και συγκεκριμένα μια σειρά από «ορνιθοσκαλισματα» (scribbles) κυματοειδούς γραμμικής μορφής αναφωνώντας με ενθουσιασμό «Έκανα γράμματα, πλαμπά!». Όπως σε αυτή, έτσι και σε κάθε άλλη περίπτωση που ακολούθησε, τα μέλη της οικογένειας του Ανδρέα επικροτούσαν τις προσπάθειές του, τις οποίες αντιμετώπιζαν ως φορείς νοήματος και, ως εκ τούτου, ως πραγματικά γραπτά, χωρίς να εστιάζουν στα «λάθη» ή τη μη συμβατικότητά τους. Με τον τρόπο αυτό κατόρθωσαν να συμβάλουν στη διαμόρφωση θετικής στάσης από τον Ανδρέα απέναντι στη γραφή και στην εγκαθίδρυση κινήτρων για περαιτέρω ενασχόληση μαζί της, δεδομένου ότι η γραφή διαδραμάτιζε κεντρικό ρόλο στη ζωή των αγαπημένων του και ο ίδιος αισθανόταν ότι τα κατάφερε καλά με τον χειρισμό της. Παράλληλα, η πρακτική των γονέων και του αδερφού του Ανδρέα να του εξηγούν συστηματικά τους σκοπούς και τις λειτουργίες του έντυπου λόγου σε καθημερινές τους δραστηριότητες (ενδ. Hindman et al., 2014· Leyva et al., 2012) προήγαγε τη συνειδητοποίηση από μέρους του πως η γραφή επιτελούσε επικοινωνιακούς σκοπούς και ότι η αποκωδικοποίησή της θα του επέτρεπε να εκπληρώνει επικοινωνιακές του ανάγκες, ενισχύοντας έτσι το κίνητρό του για το «σπάσιμο» του κώδικα. Χαρακτηριστικό είναι το συμβάν που διαδραματίστηκε κατά την επίσκεψη του Ανδρέα, μαζί με την οικογένειά του και φιλικό τους ζευγάρι, σε εστιατόριο. Βλέποντας τον σερβιτόρο να καταγράφει την παραγγελία τους στο μπλοκάκι του, ο ηλικίας τριών ετών Ανδρέας εκδήλωσε την επιθυμία να μάθει για ποιον λόγο έγραφε. Όταν του εξήγησαν τον σκοπό της γραφής στο συγκεκριμένο πλαίσιο, ο Ανδρέας ζήτησε να γράψει και, στο απόκομμα του δελτίου παραγγελίας που του δόθηκε, κατέγραψε με «ορνιθοσκαλισματα» την παραγγελία του [Εικόνα 1].

Ο Ανδρέας εξακολουθούσε να σημειώνει χρησιμοποιώντας αποκλειστικά αδιαφοροποίητη (κυκλική/επαναλαμβανόμενη) γραφή έως την ηλικία των τριών ετών και εννέα μηνών. Τότε αποτύπωσε το πρώτο του γράμμα με συμβατική μορφή (το αρχικό του ονόματός του σε κεφαλαίο -Α-). Εισερχόμενος στο νηπιαγωγείο ως προνήπιο σε ηλικία τριών ετών και έντεκα μηνών, ο Ανδρέας έμαθε να σχηματίζει τη μορφή περισσότερων γραμμάτων και σε λίγους μήνες, ευρισκόμενος σε ηλικία τεσσάρων ετών και τριών μηνών, άρχισε να

παράγει ψευδογράμματα, καταδεικνύοντας ότι είχε πλέον επίγνωση ορισμένων εκ των ποιοτήτων του αλφαβήτου, όπως του γεγονότος ότι τα γράμματα αποτελούνται από μικρών διαστάσεων ευθύγραμμα και καμπυλόγραμμα τμήματα καθώς και πως διατάσσονται οριζόντια, το ένα μετά το άλλο, και όχι τυχαία στην επιφάνεια της σελίδας. Σε ηλικία τεσσάρων ετών και τεσσάρων μηνών ο Ανδρέας έφτασε στην κατάκτηση της γνώσης γραφής του ονόματός του σύμφωνα με τον συμβατικό τρόπο, ωστόσο είναι σαφές ότι το έκανε από μνήμης (λογογραφικά) και όχι φωνολογικά. Έως την ηλικία των τεσσάρων ετών και έντεκα μηνών ο Ανδρέας επανέλαβε πολλές φορές τη γραφή του ονόματός του καθώς και τυχαίων αποδεκτών γραμμάτων, δηλαδή γραμμάτων συμβατικής μορφής που δεν αποτελούν αναπαραστάσεις ήχων της προφορικής γλώσσας (φωνημάτων ή φθόγγων), αλλά γράφονται τυχαία. Διαπιστώνεται, επομένως, στην παρούσα φάση, η πλήρης απουσία αλφαβητικής γνώσης, καθότι ο Ανδρέας για να γράψει χρησιμοποιούσε σύμβολα (γράμματα ή άλλα) χωρίς να τα συνδέει με τους ήχους της προφορικής γλώσσας στους οποίους αντιστοιχούν (Frith, 1985).

Ο πεντηκοστός ένατος μήνας της ζωής του Ανδρέα σηματοδότησε σημαντικές εξελίξεις στη γλωσσική του ανάπτυξη. Τρεις μήνες μετά την παραγωγή του τελευταίου του γραπτού, εξαιρουμένου του ονόματός του, στη γραφή του οποίου δεν είχε σταματήσει να πειραματίζεται (Γαλάνης & Στελλάκης, 2024), ο Ανδρέας δημιούργησε μέσα σε μία μόλις ημέρα τέσσερις γραπτές παραγωγές, τις δύο εκ των οποίων στο σπίτι του και τις υπόλοιπες δύο στο νηπιαγωγείο. Η ανάλυσή τους αναδεικνύει τη διεύρυνση του ρεπερτορίου των γραμμάτων που είχε τη δυνατότητα να αποτυπώνει ο Ανδρέας, τα οποία πλέον ανέρχονται σε δεκαεπτά (17) κεφαλαία, καθώς επίσης και την ταυτόχρονη παρουσία ψευδογραμμάτων, έστω και σε μία εκ των τεσσάρων παραγωγών. Η σημαντικότερη παρατήρηση, ωστόσο, εντοπίζεται στην παραγωγή [Εικόνα 2] που συνιστά στοιχείο μετάβασης του Ανδρέα σε ωριμότερη φάση γλωσσικής ανάπτυξης (Μερική Αλφαβητική Φάση) (Stellakis & Galanis, 2025).



**Εικόνα 1** Παραγγελία σε εστιατόριο, γραμμένη με «ορνιθοσκαλισματα».



**Εικόνα 2** Αρχικό γράμμα (-Α-). Πρόκειται για το αρχικό γράμμα του ονόματος του Ανδρέα. Τα υπόλοιπα γράμματα (-Γ- & -Κ-) είναι αρχικά γράμματα ονομάτων συμμαθητών του, τα οποία αποτελούν προϊόντα αντιγραφής.

Ο Ανδρέας βρισκόταν στο σπίτι μαζί με τον πατέρα του και ζωγράφιζε με σιλό σε ένα φύλλο από μπλοκάκι σημειώσεων τον ίδιο και δύο φίλους του να πετούν χαρταετούς. Αφού τελείωσε την εικαστική του παραγωγή, πάνω από το ανθρωπάκι που αναπαριστούσε τον εαυτό του έγραψε το αρχικό του ονόματός του, με το οποίο δήλωσε ότι αναπαριστούσε το όνομά του. Η επιλογή του αυτή οφειλόταν, προφανώς, στον ιδιαίτερα περιορισμένο χώρο που είχε στη διάθεσή του για να επιτύχει τον επόμενο σκοπό του και δεν συνιστούσε επ' ουδενί οπισθοδρόμηση και υιοθέτηση των πρώιμων τρόπων υπογραφής του. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο Ανδρέας φάνηκε να έχει εσωτερικεύσει τον μηχανισμό που του επέτρεψε να κατανοήσει ότι μια λέξη είναι δυνατό να αναπαρασταθεί από το πλέον χαρακτηριστικό της γράμμα, το αρχικό, και εφάρμοσε τη γνώση του επιτυχάνοντας τη γραφή του ονόματός του χωρίς βοήθεια. Ταυτόχρονα, όμως, επέδειξε αδυναμία να γράψει τα αρχικά των ονομάτων των δύο φίλων του, Γιάννη και Κωνσταντίνου, ώστε να αναπαραστήσει με αυτά τα ονόματά τους, ζητώντας για τον σκοπό αυτό τη βοήθεια του

πατέρα του. Ο πατέρας του, παραμένοντας σε διαρκή ετοιμότητα να τον συνδράμει, όπως άλλωστε έκαναν ολοπρόθυμα και ο αδελφός και η μητέρα του Ανδρέα, τον βοήθησε δείχνοντάς του τον τρόπο γραφής των γραμμάτων και δίνοντάς του σχετικές προφορικές οδηγίες για τον τρόπο με τον οποίο θα έπρεπε να κινηθεί το χέρι του κατά τη γραφή τους. Ο Ανδρέας κατάφερε να γράψει και τα τρία γράμματα (-Γ-, -Α- και -Κ-) με συμβατική μορφή και φορά, παρέχοντάς μας την πρώτη σαφή ένδειξη ότι πλησίαζε στην ανακάλυψη της αλφαβητικής αρχής.

Παρά τη σημαντική αυτή εξέλιξη, το «σπάσιμο» του κώδικα που θα επέτρεπε την είσοδο του Ανδρέα στη Μερική Αλφαβητική Φάση θα καθυστερούσε για λίγες ακόμα ημέρες. Μέχρι την πραγματοποίησή του παρενεβλήθη η παραγωγή έξι κειμένων, σε διάστημα δεκαεπτά ημερών, το γραπτό περιεχόμενο των οποίων εξαντλήθηκε αποκλειστικά στο όνομά του. Το σημείο-ορόσημο στην εξέλιξη των ικανοτήτων γραφής του Ανδρέα εντοπίζεται τρεις (3) ημέρες πριν την είσοδο του Ανδρέα στον εξηκοστό μήνα της ζωής του, όταν παρήγαγε το πρώτο του κείμενο αξιοποιώντας τον μηχανισμό της αλφαβητικής αρχής [Εικόνα 3].

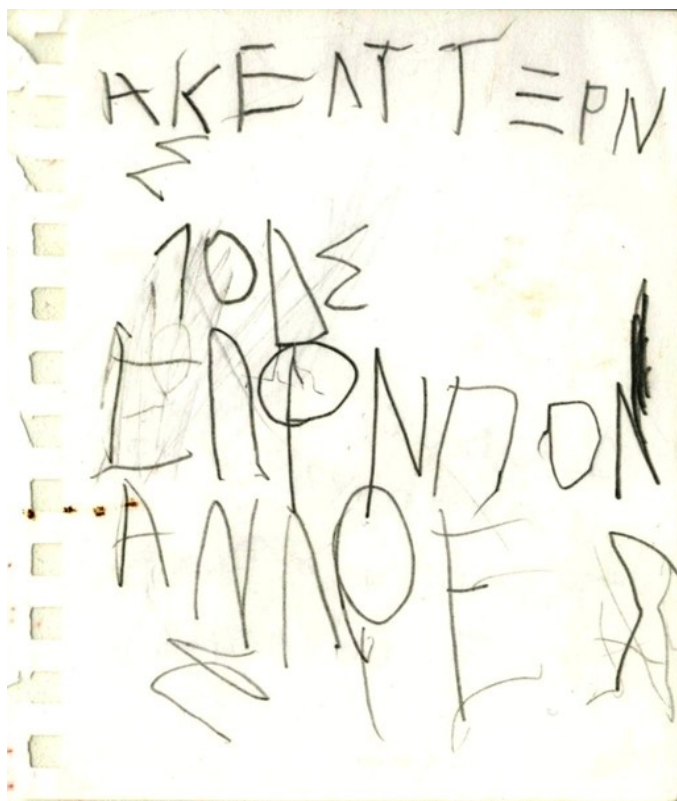


**Εικόνα 3** Ο Ανδρέας γράφει συλλαβικά, με άστατη/ακανόνιστη φορά τη λέξη «ΣΟΥΒΛΑΚΙ» αξιοποιώντας την αλφαβητική αρχή (Το αρχικό γράμμα της λέξης -Σ- και δύο ακόμα, τα -Α- και -Κ-. Τα δύο πρώτα περιλαμβάνονται στα γράμματα του ονόματός του και το τρίτο ανήκει στο ρεπερτόριο των γραμμάτων που ξέρει. Επιπλέον, γράφει τις λέξεις «ΕΣΤΙΑΤΟΡΙΟ ΑΤΛΑΝΤΙΔΑ» ως -ΕΣΤΑΟΡΟ- και -ΑΛΑΝΤΑΑ-.

Ο Ανδρέας βρισκόταν στο σπίτι του μαζί με τον πατέρα του και ζωγράφιζε. Το εικαστικό μέρος της παραγωγής του απεικόνιζε ένα εστιατόριο με κήπο και ανθρώπους που κάθονταν στα τραπέζια και έτρωγαν. Οδηγούμενος από την εμπειρία που είχε αποκτήσει κατά τις εξόδους του για φαγητό μαζί με την οικογένειά του, ο Ανδρέας δημιούργησε μια ταμπέλα κι έναν τιμοκατάλογο για το εστιατόριο που ζωγράφισε και υπέγραψε το έργο του με το όνομά του. Ξεκινώντας από την υπογραφή του, παρατηρούμε εκ νέου την, παγιωμένη πια, συμβατική γραφή του ονόματός του, το οποίο χαρακτηρίζεται από το σύνολο των

ποιοτήτων που χαρακτηρίζουν μια συμβατική λέξη (η φορά του σε επίπεδο λέξης είναι αποδεκτή, το σύνολο των γραμμάτων του είναι αποτυπωμένο στη σωστή σειρά και κάθε γράμμα χαρακτηρίζεται από αποδεκτή μορφή και φορά). Στον τιμοκατάλογο ο Ανδρέας προσπάθησε να γράψει συλλαβικά τη λέξη «ΣΟΥΒΛΑΚΙ» αξιοποιώντας την αλφαβητική αρχή. Έχοντας συνειδητοποιήσει ότι τα γράμματα είναι σύμβολα του γραπτού λόγου που αντιπροσωπεύουν ήχους (φθόγγους/φωνήματα) του προφορικού λόγου, χρησιμοποίησε τις - πρώιμες ακόμα- φωνολογικές του γνώσεις για να γράψει. Κατά πρώτο λόγο, έγραψε το πιο χαρακτηριστικό γράμμα της λέξης, το αρχικό της -Σ-, και στον περιορισμένο χώρο που υπήρχε στο πλαίσιο του καταλόγου του δύο (2) ακόμα από τα γράμματα της λέξης (τα -Α- και -Κ-), με αποδεκτή φορά και μορφή για καθένα ξεχωριστά. Σημειώνεται ότι τα δύο πρώτα γράμματα περιλαμβάνονται στα γράμματα του ονόματός του και το τρίτο ανήκει στο ρεπερτόριο των γραμμάτων που ήξερε να γράψει από παλιότερα. Η φορά της λέξης χαρακτηρίζεται ως άστατη/ακανόνιστη, αφού η έλλειψη χώρου στον κατάλογο οδήγησε τον Ανδρέα να γράψει τα γράμματά του (-ΣΑΚ-) όπου υπήρχε κενό. Ο Ανδρέας άντλησε την έμπνευση για την ταμπέλα του εστιατορίου από τα βιβλία που είχε στην κατοχή του με θέμα τη μυθική πόλη της Ατλαντίδας, επιλέγοντας να γράψει τις λέξεις «ΕΣΤΙΑΤΟΡΙΟ ΑΤΛΑΝΤΙΔΑ», τη δεύτερη κάτω από την πρώτη. Αποτύπωσε τη λέξη «ΕΣΤΙΑΤΟΡΙΟ» γράφοντας κατά σειρά και με κεφαλαία κάποια από τα γράμματα της λέξης, και συγκεκριμένα τα γράμματα -ΕΣΤΑΟΡΟ-. Η φορά της λέξης είναι αποδεκτή όπως και η φορά και η μορφή κάθε γράμματος ξεχωριστά. Τα γράμματα που παραλείφθηκαν είναι το -Ι- (δύο φορές) και το δεύτερο -Τ-. Τέλος, ο Ανδρέας έγραψε τη λέξη «ΑΤΛΑΝΤΙΔΑ» με τη βοήθεια του πατέρα του, την οποία ζήτησε, όταν δυσκολεύτηκε. Επιλέγοντας και πάλι κεφαλαία, έγραψε κατά σειρά τα γράμματα -ΑΛΝΤΔΑ-, παραλείποντας τρία γράμματα (-Τ-, -Α-, -Ι-) από το εσωτερικό της λέξης. Η φορά και η μορφή καθενός γράμματος χαρακτηρίζεται ως αποδεκτή ενώ το ίδιο ισχύει και για τη φορά της λέξης συνολικά.

Έκτοτε, ο Ανδρέας, ωθούμενος από την κατανόηση του βασικού τρόπου λειτουργίας της αλφαβητικής αρχής, αύξησε σημαντικά τη συχνότητα παραγωγής των γραπτών του, μέχρι που τον κατέκτησε πλήρως, μέσω μιας διαρκούς διαδικασίας δοκιμών και ελέγχου υποθέσεων, μετά από επτά μήνες, σε ηλικία πέντε ετών και έξι μηνών (Stellakis & Galanis, 2025). Ταυτόχρονα, ο Ανδρέας μείωσε αισθητά την ενασχόλησή του με τη γραφή του ονόματός του, καθώς η χρήση του ως εργαλείου κατανόησης των σχέσεων ανάμεσα στους ήχους της προφορικής γλώσσας και στα γράμματα που τους αναπαριστούν είχε πια περιοριστεί και αντικατασταθεί από την αξιοποίηση της αλφαβητικής αρχής (Γαλάνης & Στελλάκης, 2024). Έως την πλήρη πρόσκτηση της ικανότητας χειρισμού της αλφαβητικής αρχής, τα γραπτά του Ανδρέα περιελάμβαναν, κατά κύριο λόγο, αποδεκτά γράμματα που αναπαριστούσαν ήχους (φθόγγους ή φωνήματα) του προφορικού λόγου, εντούτοις τα γράμματα αυτά δεν αναπαριστούσαν το σύνολο των ήχων του εκάστοτε εκφωνήματος που επιθυμούσε να γράψει. Παράλληλα, στο χρονικό διάστημα αυτό φαίνεται πως εξακολουθούσαν να εμφανίζονται στα γραπτά του Ανδρέα και ορισμένα στοιχεία που χρησιμοποιούσε κατά κόρον πριν κατορθώσει να οικειοποιηθεί τον μηχανισμό της αλφαβητικής αρχής. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το κείμενο που παρήγαγε σε ηλικία πέντε ετών και δύο μηνών [Εικόνα 4]. Σε αυτό ο Ανδρέας επιχείρησε να φτιάξει μια φανταστική πόλη ελεφάντων και θεώρησε ότι πρέπει να βρει ονόματα για τους δρόμους της, ώστε οι κάτοικοι να έχουν διευθύνσεις. Αποφάσισε, λοιπόν, πως θα ονομάσει έναν από τους δρόμους «ΟΔΟΣ ΕΛΕΦΑΝΤΩΝ». Σε ένα μικρό φύλλο από μπλοκάκι, έγραψε σε δύο σειρές τη διεύθυνση «1 ΟΔΟΣ ΕΛΕΦΑΝΤΩΝ» ως «1ΟΔΣ» και «ΕΛΦΝΠΙΟΝ» και στο κάτω μέρος της σελίδας το όνομά του. Εκτός από αυτά, όμως, στην παραγωγή του συμπεριέλαβε και τυχαία αποδεκτά γράμματα στο επάνω μέρος, ορισμένα από το ρεπερτόριο του ονόματός του (-Α-, -Ν-, -Ρ-, -Ε-, -Σ-) και άλλα όχι (-Κ-, -Λ-, -Τ-, -Ξ-).



**Εικόνα 4** Δημιουργία φανταστικής πόλης ελεφάντων. Αποτύπωση της διεύθυνσης «1 ΟΔΟΣ ΕΛΕΦΑΝΤΩΝ» ως «ΙΟΔΣ» και «ΕΛΦΝΠΙΟΝ». Επιπλέον, περιλαμβάνονται τυχαία αποδεκτά γράμματα στο επάνω μέρος, ορισμένα από το ρεπερτόριο του ονόματός του (-Α-, -Ν-, -Ρ-, -Ε-, -Σ-) και άλλα όχι (-Κ-, -Λ-, -Τ-, -Ξ-), ενώ στο κάτω μέρος αποτυπώνεται το όνομά του.

Αντίστοιχες ενδείξεις ενδεχομένως να υπάρχουν σε ακόμα μία παραγωγή της ίδιας περιόδου [Εικόνα 5]: Έναν μήνα πριν κλείσει τα πεντέμισι χρόνια του, ο Ανδρέας ζωγράφισε μια χαρακτηριστική σκηνή από τη ζωή στην αρχαία Αίγυπτο. Στην παραγωγή του, εκτός από γραμμένη φωνολογικά τη λέξη «ΤΕΛΟΣ», παρατηρούμε την ύπαρξη μιας σειράς από γράμματα (-Δ-, -Ν-, -Α- και -Τ-). Δεδομένου ότι η αποκωδικοποίησή τους δεν κατέστη εφικτή βάσει των σημειώσεων των γονέων και των ερωτήσεων που τους απευθύνθηκαν, η ερμηνεία τους ως τυχαίων αποδεκτών γραμμάτων μοιάζει η πλέον πιθανή, αν και η διατήρηση επιφυλάξεων ως προς την ερμηνεία αυτή κρίνεται επιβεβλημένη.

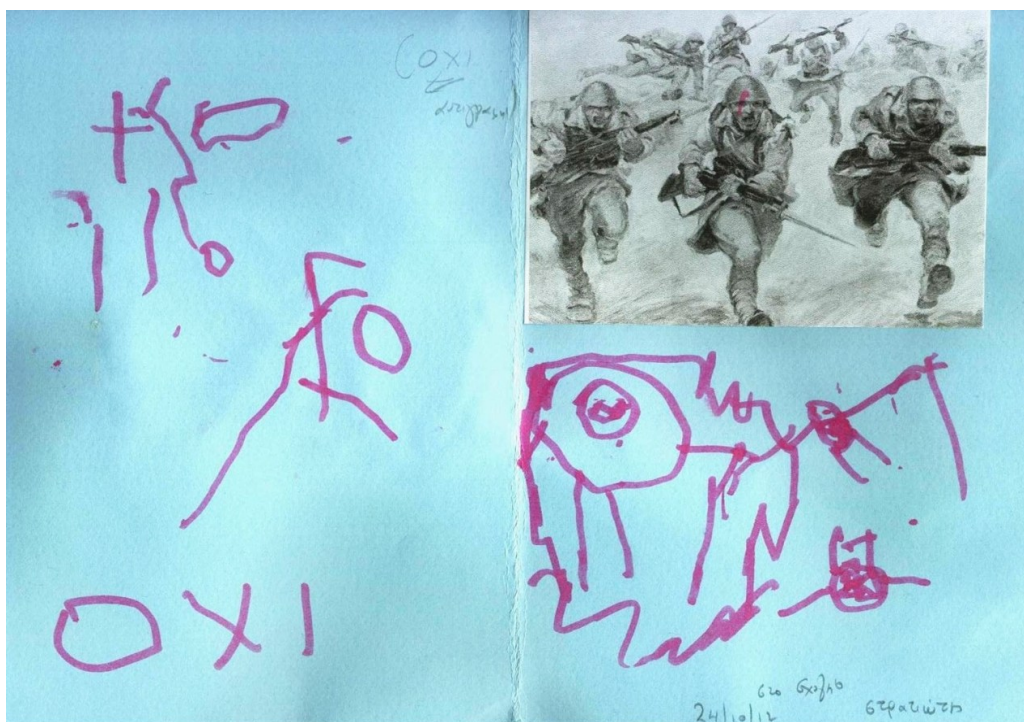
Ο ρόλος που διαδραμάτισε η οικογένεια του Ανδρέα κατά την πορεία του μέχρι την ανακάλυψη της αλφαβητικής αρχής υπήρξε αδιαμφισβήτητα σημαντικός. Ωστόσο, κατά την ίδια χρονική περίοδο ο Ανδρέας δρούσε στο πλαίσιο περισσότερων κοινωνικών σχημάτων, όπως το νηπιαγωγείο, ο ιδιωτικός παιδικός σταθμός που παρακολούθησε για ένα χρόνο πριν την είσοδό του στο προνήπιο και το εικαστικό εργαστήρι του Δήμου Πατρέων, το οποίο παρακολουθούσε μία φορά κάθε εβδομάδα για ένα έτος, ταυτόχρονα με τη φοίτησή του στο προνήπιο. Η συστηματική και απευθείας μελέτη των επιρροών που ενδεχομένως δεχόταν στα περιβάλλοντα αυτά ο Ανδρέας κατά την εξέλιξη των γλωσσικών του ικανοτήτων υπήρξε πρακτικά αδύνατη, δεδομένου ότι ο Ανδρέας είχε ήδη ξεκινήσει το δημοτικό σχολείο, όταν διεξήχθη η έρευνα. Εντούτοις, η προσεκτική παρατήρηση και ενδελεχής ανάλυση των γραπτών που μελετήθηκαν, των σημειώσεων πεδίου και των απόψεων των γονέων, μας παρέχουν εμμέσως κάποια στοιχεία για το είδος και την ένταση της επίδρασης του νηπιαγωγείου έως την ανακάλυψη της αλφαβητικής αρχής.

Κατ' αρχάς, από τις συζητήσεις μας με τους γονείς του Ανδρέα προέκυψε ότι η πρακτική της υπογραφής των εικαστικών έργων δεν αποτελούσε μέρος όσων χρησιμοποιούνταν από τους ίδιους. Επομένως, αν και οι απαρχές της ενασχόλησης του Ανδρέα με τη γραφή του ονόματός του εντοπίζονται αρκετά νωρίτερα ως αδιαφοροποιητή γραφή και έναν περίπου μήνα πριν την είσοδό του στο νηπιαγωγείο ως γραφή μόνο του αρχικού του γράμματος -Α-, φαίνεται πολύ πιθανό ότι η πρακτική υπογραφής των εικαστικών έργων με τη συμβατική μορφή του μικρού του ονόματος, η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στο νηπιαγωγείο και υιοθετήθηκε από τον Ανδρέα κατά τη φοίτησή του εκεί, τον ώθησε να στρέψει την προσοχή του προς το όνομά του και, μέσα από την προσπάθεια εκμάθησης της γραφής του, να αναπτύξει σημαντικές γνώσεις για τον γραπτό λόγο, όπως τις σχέσεις που διέπουν τους ήχους της προφορικής γλώσσας και τα γράμματα που τους αναπαριστούν (Bloodgood, 1999· Martens, 2014· Villaume & Wilson, 1989), μετακινούμενος πλησιέστερα στο όριο που θέτει η ανακάλυψη της αλφαβητικής αρχής (Γαλάνης & Στελλάκης, 2024).

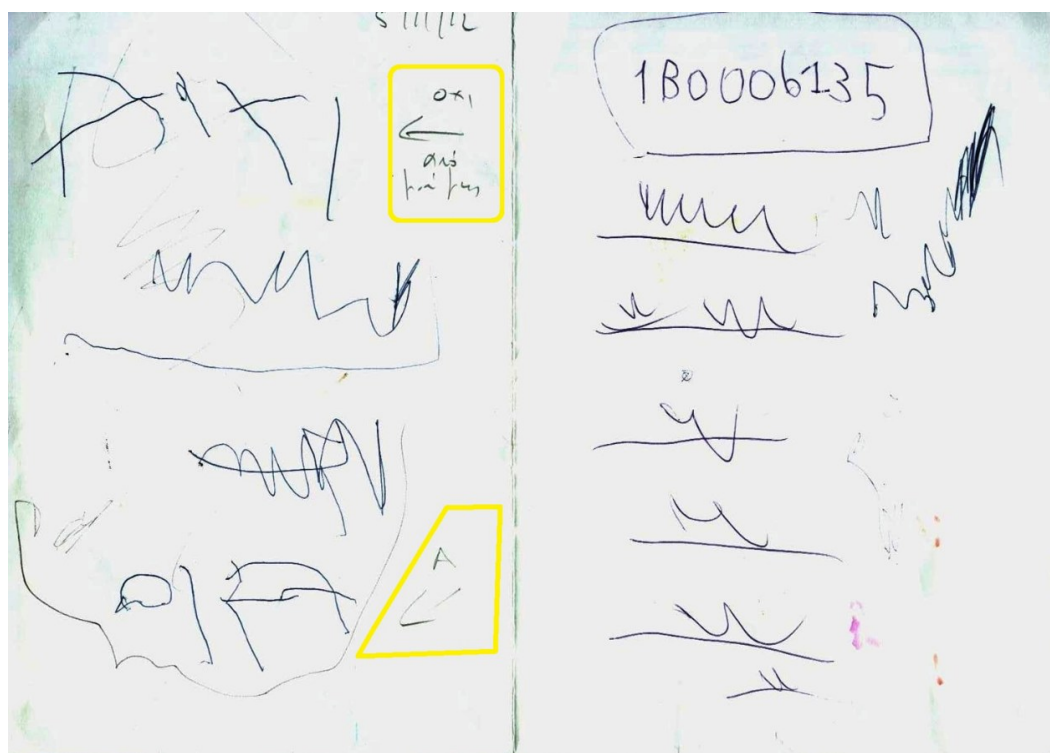


**Εικόνα 5** Σκηνή από τη ζωή στην αρχαία Αίγυπτο. Φωνολογική γραφή της λέξης «ΤΕΛΟΣ». Συνύπαρξη με μια σειρά γραμμάτων (-Δ-, -Ν-, -Α- και -Τ-), πιθανόν παρατεθειμένων τυχαία.

Ακόμα, τα πρώτα γράμματα που παρατηρούνται στα γραπτά του Ανδρέα, με εξαίρεση το αρχικό του ονόματός του, που έχει προηγηθεί, συνιστούν απόηχο της πρακτικής του νηπιαγωγείου να δίνει έμφαση στην εκμάθηση του κώδικα της γραφής. Πρόκειται για τα γράμματα -Ο-, -Χ- και -Ι- της λέξης «ΟΧΙ», την οποία έμαθε ο Ανδρέας να γράφει λογογραφικά μετά την εξάσκησή του στο νηπιαγωγείο, στο πλαίσιο της θεματικής ενότητας για την εθνική γιορτή της 28ης Οκτωβρίου 1940 [Εικόνα 6]. Ωστόσο, ο Ανδρέας τα ενέταξε στο ρεπερτόριό του και τα χρησιμοποίησε για να γράψει διαφορετικά κείμενα, αρχίζοντας ήδη από τις επόμενες ημέρες, σε ηλικία τεσσάρων ετών, όταν τα αποτύπωσε σε διαφορετικά σημεία του γραπτού του ως τυχαία αποδεκτά γράμματα [Εικόνα 7].



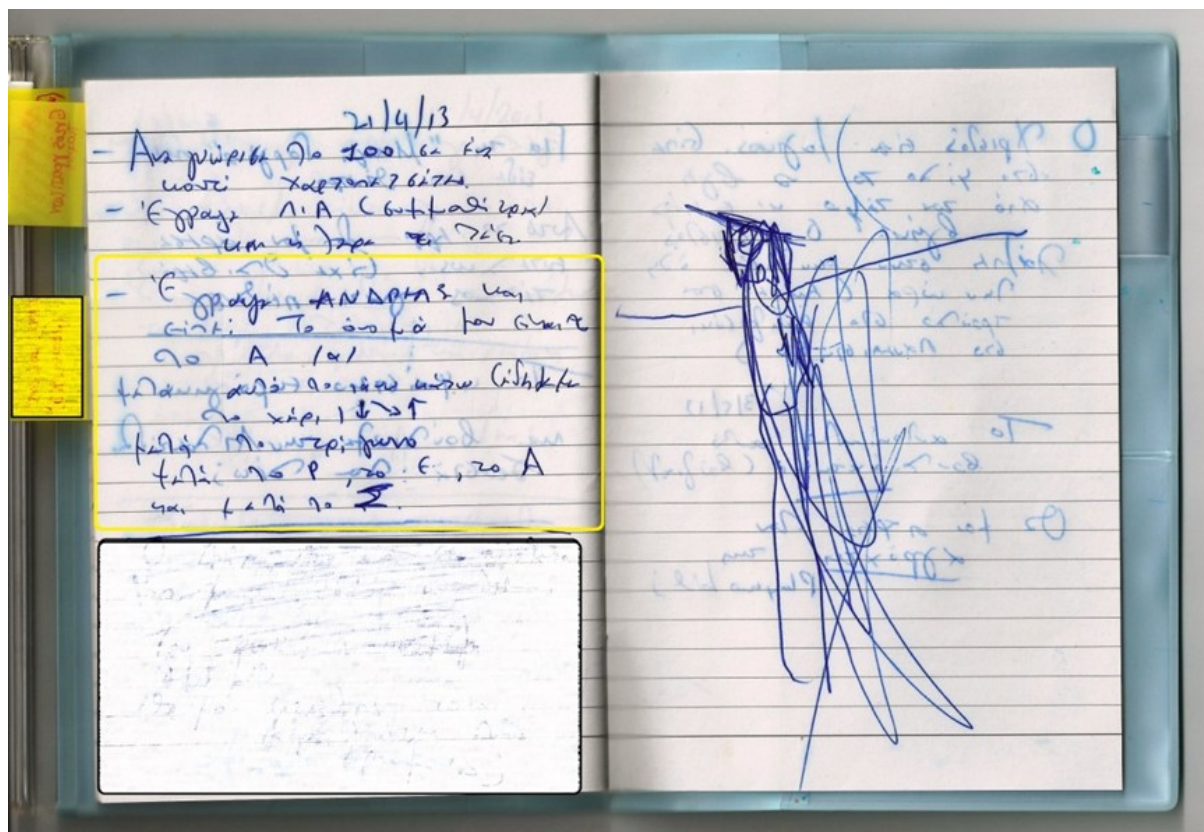
Εικόνα 6 Λογογραφική γραφή. Αποτυπώνονται τα γράμματα -Ο-, -Χ- -Ι- της λέξης «ΟΧΙ».



Εικόνα 7 Τυχαία αποδεκτά γράμματα (-Α-, -Ο-, -Χ- & -Ι-). Εντάχθηκαν στο ρεπερτόριο του καθότι το μεν πρώτο (-Α-) αποτελεί το αρχικό του ονόματός του, τα δε υπόλοιπα τρία (-Ο-, -Χ- & -Ι-) έχει μάθει να τα αποτυπώνει λογογραφικά στο νηπιαγωγείο.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι ο Ανδρέας γνώριζε τα αρχικά γράμματα κάποιων εκ των ονομάτων των συμμαθητών του. Η γνώση αυτή αξιοποιούνταν τόσο από τον ίδιο ως μέρος

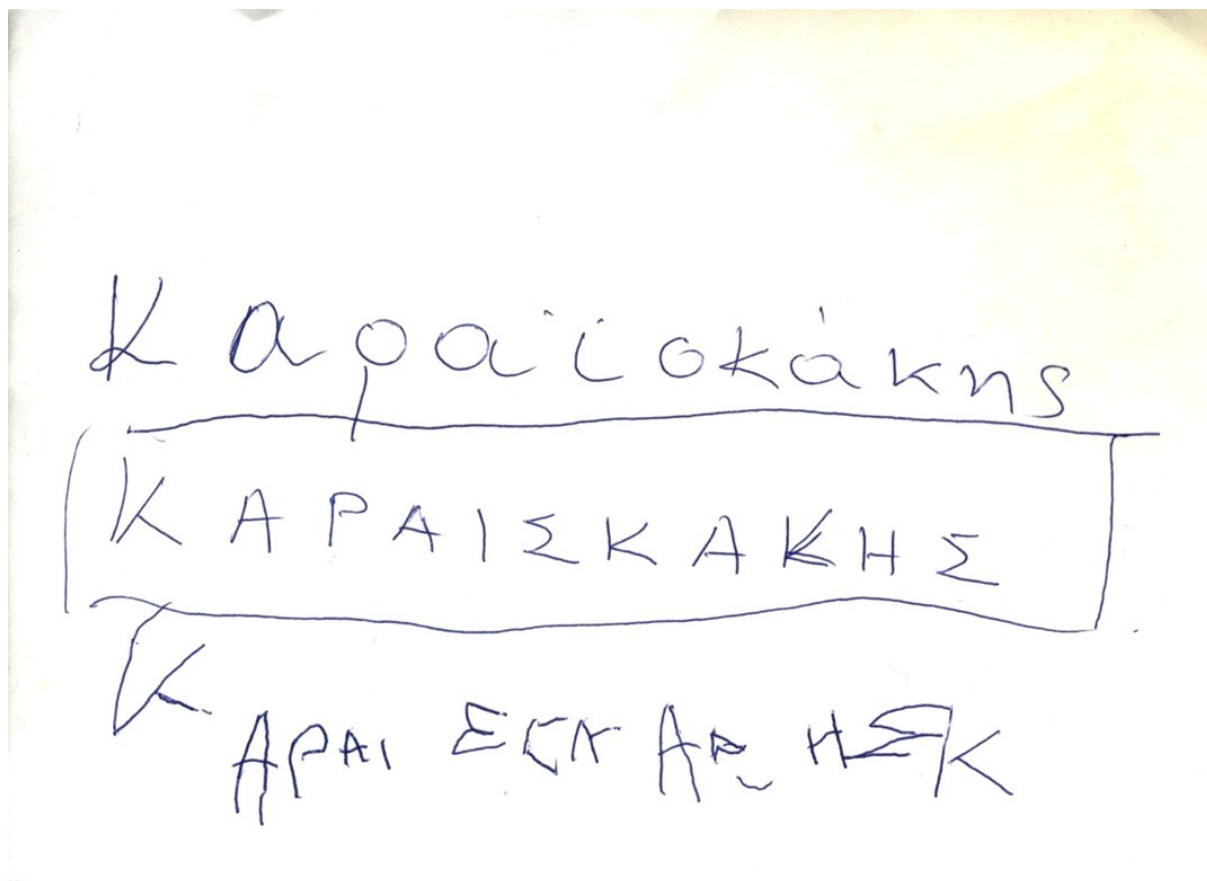
του ρεπερτορίου γραμμάτων που χρησιμοποιούσε κατά την παραγωγή γραπτών κειμένων [Εικόνα 8], όσο και από τους γονείς και τον αδερφό του, οι οποίοι τον παρέπεμπαν σε αυτά, όταν ζητούσε τη βοήθειά τους για να αναπαραστήσει ήχους της προφορικής γλώσσας με γράμματα.



**Εικόνα 8** Σημειώσεις πεδίου των γονέων. Ο Ανδρέας εντάσσει στο ρεπερτόριό του αρχικά γράμματα κάποιων εκ των ονομάτων των συμμαθητών του στο νηπιαγωγείο.

Εκτός από αρχικά γράμματα ονομάτων συμμαθητών του, ο Ανδρέας φαίνεται πως στο νηπιαγωγείο έμαθε περισσότερα γράμματα, κατά κύριο λόγο αρχικά λέξεων που η νηπιαγωγός περιελάμβανε στις θεματικές ενότητες που δίδασκε, τα οποία αξιοποίησε για να παράγει δικά του γραπτά. Ως παράδειγμα τέτοιου γράμματος μπορεί να αναφερθεί το -Φ-, το οποίο διδάχθηκε στο νηπιαγωγείο ως μέρος του κύκλου των εποχών, και ενώ, σύμφωνα με τους γονείς του, δεν είχε δει γραμμένη τη λέξη «φθινόπωρο» στο σπίτι του, ο Ανδρέας αναφέρεται σε αυτό ως «Το /φ/ του φθινόπωρου» [Εικόνα 9].





**Εικόνα 10** Αντιγραφή λέξης που περιλαμβάνονταν σε δραστηριότητες της νηπιαγωγού, με τη βοήθεια της μητέρας του.



**Εικόνα 11** Φωνολογική γραφή της λέξης «ΑΕΡΑ» (-ΑΕΡ-), με τη βοήθεια του πατέρα του. Λογογραφική γραφή της λέξης «ΟΧΙ» (-ΟΙΧ-) και φωνολογική γραφή της αντίθετης της λέξης «ΝΑΙ» (-ΝΝΕ-).

## Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η χαρτογράφηση της εξελικτικής πορείας των γλωσσικών ικανοτήτων του Ανδρέα από τις απαρχές της ζωής του έως τη στιγμή που έφτασε στην ανακάλυψη του μηχανισμού της αλφαβητικής αρχής, η οποία αποτέλεσε κύρια στόχευση της μελέτης, υπήρξε λεπτομερής και αποτελεσματική. Η επιλογή της αξιοποίησης ποικίλων περιγραφών συνέβαλε ουσιαδώς στην πολύπλευρη εξέταση και στη σε βάθος ανάλυση του φαινομένου, φέρνοντας στην επιφάνεια τις στάσεις και τις πρακτικές που υιοθετήθηκαν από τον Ανδρέα, τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν από αυτόν αλλά και επιπλέον στοιχεία, που προήγαγαν την καλύτερη κατανόηση του περιβάλλοντος πλαισίου εντός του οποίου κινήθηκε.

Συνοψίζοντας τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων για καθένα από τα ειδικότερα ερωτήματα που εξετάστηκαν, διαπιστώνουμε, εν πρώτοις, ότι η ανακάλυψη της αλφαβητικής αρχής από τον Ανδρέα, ο οποίος έως τότε δεν διδάσκεται συστηματικά των κώδικα, τοποθετείται στην ηλικία των τεσσάρων ετών και έντεκα μηνών. Αρχικά, σε κείμενο που έχει γραφτεί από τον Ανδρέα τις πρώτες ημέρες του πεντηκοστού ένατου μήνα της ζωής του [Εικόνα 2] εντοπίζεται η πρώτη ένδειξη εσωτερικευσης και εφαρμογής της αλφαβητικής αρχής, ακολουθεί η δημιουργία περισσότερων κειμένων με αποκλειστικό περιεχόμενο το όνομά του και μετά από λίγες ημέρες, στα τέλη του ίδιου μήνα [Εικόνα 3], εμφανίζονται τα στοιχεία που επιβεβαιώνουν με σαφήνεια ότι ο Ανδρέας έχει ανακαλύψει και αξιοποιεί τον μηχανισμό της αλφαβητικής αρχής. Η διαπίστωση αυτή έρχεται να υποστηρίξει τα συμπεράσματα προώτερων ερευνών, που τοποθετούν την κατάκτηση της ικανότητας χειρισμού της αλφαβητικής αρχής πριν από την έναρξη του δημοτικού σχολείου, περί την ηλικία των πέντε ετών (Bigozzi et al., 2023· Frith, 1986).

Ταυτόχρονα, η παρούσα μελέτη φαίνεται πως επιβεβαιώνει ακόμα ένα ευρέως αποδεκτό πόρισμα της υφιστάμενης βιβλιογραφίας, καθώς αναδεικνύει τη συμφωνία των στρατηγικών που ακολούθησε ο Ανδρέας κατά την ανάπτυξη των ικανοτήτων γραμματισμού του με το μοντέλο που έχει προταθεί από την Frith (1985). Η ανακάλυψη της αλφαβητικής αρχής αποτελεί για εκείνον ορόσημο της σημαντικότερης, έως τότε, εξέλιξης στην γλωσσική του ανάπτυξη και σηματοδοτεί τη μετακίνησή του σε ωριμότερο αναπτυξιακό επίπεδο. Ο Ανδρέας αρχικά βρίσκεται στη Λογογραφική ή Προαλφαβητική φάση [σύμφωνα με τα μοντέλα των Frith (1985) και Stellakis & Galanis (2025), αντίστοιχα], κατά την οποία ουσιαστικά ο εγκέφαλός του «φωτογραφίζει» λέξεις και προσαρμόζεται οπτικά στο σχήμα των γραμμάτων για να τις αναγνωρίσει. Όταν, ωστόσο, προσκτάται τη γνώση για τη λειτουργία της αλφαβητικής αρχής, την εργαλείοποιεί και την αξιοποιεί ως όχημα για τη μετάβασή του στην επόμενη, ωριμότερη φάση γλωσσικής ανάπτυξης [Αλφαβητική ή Μερική Αλφαβητική, σύμφωνα με τα μοντέλα των Frith (1985) και Stellakis & Galanis (2025), αντίστοιχα], στη διάρκεια της οποίας ο εγκέφαλός του αποκτά τη δυνατότητα να συνδέει γραπτά σύμβολα (γράμματα ή άλλα) με τους ήχους της προφορικής γλώσσας στους οποίους αντιστοιχούν.

Η μετάβαση αυτή, εντούτοις, δεν πραγματοποιείται άπαξ. Στους μήνες που έπονται, ορισμένες από τις γραπτές παραγωγές του Ανδρέα [Εικόνες 4 & 5] περιλαμβάνουν ταυτόχρονα στοιχεία που αποτελούν χαρακτηριστικά γνωρίσματα τόσο της μίας όσο και της άλλης φάσης. Οι τελευταίες παρατηρήσεις αποτελούν ισχυρές ενδείξεις που συνηγορούν υπέρ της διαπίστωσης ότι οι παραπάνω φάσεις [Προαλφαβητική και Μερική Αλφαβητική σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των Stellakis & Galanis (2025), ή Λογογραφική και Αλφαβητική σύμφωνα με το μοντέλο της Frith (1985)], που τοποθετούνται ένθεν κακείθεν του σημείου αναφοράς της ανακάλυψης της αλφαβητικής αρχής, δεν είναι αυστηρά διαχωρισμένες μεταξύ τους (Frith, 1986), αλλά συμπλέκονται και συνυπάρχουν για μια περίοδο περίπου έξι μηνών, που εκτείνεται μεταξύ της ηλικίας των τεσσάρων ετών και έντεκα μηνών και της ηλικίας των πέντε ετών και πέντε μηνών.

Αναφορικά με τους κοινωνικούς παράγοντες που φαίνεται να συντελούν στην ανακάλυψη της αλφαβητικής αρχής και τον βαθμό επιδραστικότητας καθενός από αυτούς, τα αποτελέσματα της μελέτης μας επιβεβαίωσαν με έμφαση την απαραίτητη συμβολή της οικογένειας (ενδ. Rowe et al., 2024). Οι σχετιζόμενες με τον γραμματισμό πρακτικές της οικογένειας του Ανδρέα τον βοήθησαν να διαμορφώσει θετική στάση απέναντι στη γραφή και την ανάγνωση και ενίσχυσαν τα κίνητρά του, ενώ η παρουσία του αδερφού του, ο οποίος διαβάζει και γράφει για ευχαρίστηση/ψυχαγωγία και επιδιώκει την εμπλοκή του Ανδρέα σε αντίστοιχες δραστηριότητες, υπήρξε ίσως η πλέον καταλυτική. Η τελευταία διαπίστωση συνάδει με ερευνητικές παραδοχές που αναγνωρίζουν τον ουσιώδη ρόλο των μεγαλύτερων αδελφών κατά την ανάδυση του γραμματισμού των μικρότερων (ενδ. Lynch & Prins, 2021· Segal et al., 2018). Παράλληλα, καταγράφηκε η σημαντική, αν και φανερά χαμηλότερης έντασης, επιρροή του νηπιαγωγείου. Παρότι δεν κατέστη δυνατή η ενδεδειγμένη απευθείας μελέτη του ρόλου που αυτό διαδραμάτισε, η έμμεση αποτύπωση του αποήχου του μάς παρείχε αρκετές ενδείξεις που συντείνουν στο συμπέρασμα ότι κάποιες από τις πρακτικές του νηπιαγωγείου, οι οποίες ως επί το πλείστον ήταν προσανατολισμένες στην εκμάθηση του κώδικα της γραφής, φαίνεται να βοήθησαν τον Ανδρέα κατά την ανάδυση της ικανότητάς του να χειρίζεται την αλφαβητική αρχή. Η διαφανόμενη από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας επίδραση του νηπιαγωγείου υπήρξε αναμενόμενη, καθότι έχει τεκμηριωθεί από πλήθος ερευνών στη διεθνή βιβλιογραφία (ενδ. Saada-Robert et al., 2005).

### **Περιορισμοί – Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Το ζήτημα της γενικευσιμότητας των συμπερασμάτων συνιστά βασικό πρόβλημα για την έρευνά μας, όπως για κάθε μελέτη περίπτωσης (Rule & John, 2015). Ωστόσο, ουδέποτε τέθηκε τέτοια φιλοδοξία και δεν αμφισβητήθηκε η κοινή παραδοχή σχετικά με το γεγονός ότι η γλώσσα δεν κατακτάται με τον ίδιο τρόπο από κάθε παιδί (Kidd & Donnelly, 2020). Κατά συνέπεια, είναι σαφές ότι η απάντηση στο πρώτο ερώτημα της έρευνας, που αφορά στην ηλικία κατά την οποία ανακαλύπτει την αλφαβητική αρχή ένα παιδί που δεν διδάσκεται συστηματικά τον κώδικα, δεν μπορεί παρά να αφορά μόνο το συγκεκριμένο παιδί που εξετάστηκε. Πέραν αυτού, υπήρξαν πρακτικοί περιορισμοί, που δεν επέτρεψαν την πληρέστερη κατανόηση των πολλαπλών ερεθισμάτων και επιρροών που άσκησαν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων γραφής του Ανδρέα το νηπιαγωγείο και τα, εκτός της οικογένειας, κοινωνικά περιβάλλοντα στα οποία δραστηριοποιήθηκε. Η διερεύνησή τους θα μπορούσε να επιχειρηθεί μέσω της καταγραφής και εξέτασης των αναμνήσεων των ενήλικων «σημαντικών άλλων» που αλληλεπιδρούσαν με τον Ανδρέα, ενώ χρήσιμη θα ήταν η εξέταση των θεωρητικών παραδοχών και των πρακτικών που εφαρμόζεε η νηπιαγωγός του Ανδρέα. Τέλος, η επισημάνση των στοιχείων εκείνων που φαίνεται να αναδύονται ως εμπόδια στην προσπάθεια των ελληνόφωνων παιδιών για πλήρη κατάκτηση της αλφαβητικής αρχής και η καταγραφή των τρόπων υπερκέρσής τους θα είχε εξαιρετικό ενδιαφέρον, δεδομένων των ιδιαιτεροτήτων της ελληνικής γλώσσας που επισημάνθηκαν κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Ωστόσο, ένα τέτοιο εγχείρημα θα ενέπιπτε στην εξέταση της επόμενης χρονικής περιόδου, η οποία αφορά τη μετάβαση του Ανδρέα από τη Μερική Αλφαβητική στην Ολοκληρωμένη Αλφαβητική Φάση και σηματοδοτείται από την πλήρη πρόοκτηση της αλφαβητικής αρχής.

### **Αναφορές**

Aidinis, A., & Nunes, T. (2001). The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14(1), 145-177. <https://doi.org/10.1023/A:1008107312006>.

- Aram, D. (2010). Writing with young children: A comparison of paternal and maternal guidance. *Journal of Research in Reading*, 33(1), 4-19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01429.x>
- Bertram, T., Formosinho, J., Gray, C., Pascal, C., & Whalley, M. (2016). EECERA ethical code for early childhood researchers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), iii-xiii. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1120533>
- Bigozzi, L., Incognito, O., Mercugliano, A., De Bernart, D., Botarelli, L., & Vettori, G. (2023). A study on the emergence of sound-sign correspondence in Italian-speaking 5-year-old pre-schoolers. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1193382>
- Blachman, B. A. (2000). Phonological awareness. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research, Volume III* (pp. 483-502). Routledge.
- Bloodgood, J. W. (1999). What's in a name? Children's name writing and literacy acquisition. *Reading Research Quarterly*, 34(3), 342-367. <https://doi.org/10.1598/RRQ.34.3.5>
- British Educational Research Association (B.E.R.A.) (2011). *Ethical Guidelines for Educational Research*. <https://www.bera.ac.uk/publication/bera-ethical-guidelines-for-educational-research-2011>
- Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of educational research*, 65(1), 1-21. <https://doi.org/10.3102/00346543065001001>
- Byrne, B. J. (2014). *The foundation of literacy: The child's acquisition of the alphabetic principle*. Psychology Press.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1989). Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 313-321. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.313>
- Γαλάνης, Γ., & Στελλάκης, Ν. (2024). Η σημασία της εκμάθησης γραφής του ονόματος για την ανάδωση του γραμματισμού. *Preschool and Primary Education*, 12(1), 87-113. <https://doi.org/10.12681/ppej.34794>
- Γεράσης, Γ. (2010). *Ανάπτυξη ορθογραφημένης γραφής: η σχέση φωνολογικής και μορφοσυντακτικής ενημερότητας* [Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή]. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. <https://ikee.lib.auth.gr/record/124776>
- Caravolas, M. (2004). Spelling development in alphabetic writing systems: A cross-linguistic perspective. *European psychologist*, 9(1), 3-14. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.9.1.3>
- Caravolas, M., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2001). The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of memory and language*, 45(4), 751-774. <https://doi.org/10.1006/jmla.2000.2785>
- Cardoso-Martins, C., Resende, S. M., & Rodrigues, L. A. (2002). Letter name knowledge and the ability to learn to read by processing letter-phoneme relations in words: Evidence from Brazilian Portuguese-speaking children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15(3-4), 409-432. <https://doi.org/10.1023/A:1015213514722>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Μτφρ. Σ. Κυρανάκη, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα & Μ. Φιλοπούλου). Μεταίχμιο.
- Corsaro, W. A. (2011). *The sociology of childhood* (3<sup>rd</sup> Edition). Pine Forge Press.

- Ehri, L. C. (1983). A critique of five studies related to letter-name knowledge and learning to read. In L. Gentile, M. Kamil, & J. S. Blanchard (Eds.), *Reading research revisited* (pp.143-153). Merrill.
- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18(2), 116-125. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1995.tb00077.x>
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, M. Coltheart, & J. Marshall (Eds.), *Surface Dyslexia* (pp. 301-330). Erlbaum.
- Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36, 67-81. <https://doi.org/10.1007/BF02648022>
- Gehsmann, K. M., & Mesmer, H. A. (2023). The alphabetic principle and concept of word in text: Two priorities for learners in the emergent stage of literacy development. *The Reading Teacher*, 77(2), 156-166. <https://doi.org/10.1002/trtr.2225>
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D., & Fitzgerald, R. (2013). *Ethical research involving children*. UNICEF Office of Research – Innocenti.
- Gregory, E. (2001). Sisters and brothers as language and literacy teachers: Synergy between siblings playing and working together. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(3), 301-322. <https://doi.org/10.1177/14687984010013004>
- Gregory, E., Long, S., & Volk, D. (Eds.). (2004). *Many pathways to literacy: Young children learning with siblings, grandparents, peers, and communities*. Routledge.
- Hammond, J. (2001). *Scaffolding: Teaching and learning in language and literacy education*. Primary English Teaching Association (P.E.T.A.).
- Harris, M., & Giannouli, V. (1999). Learning to read and spell in Greek: The importance of letter knowledge and morphological awareness. In M. Harris, & G. Hatano (Eds.), *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective* (pp. 51-70). Cambridge University Press.
- Hasan, R. (1989). Semantic variation and sociolinguistics. *Australian Journal of Linguistics*, 9, 221-275. <https://doi.org/10.1080/07268608908599422>
- Hasan, R., & Cloran, C. (1990). A sociolinguistic interpretation of everyday talk between mothers and children. In M. A. K. Halliday, J. Gibbon, & H. Nicholas (Eds.), *Learning, keeping and using language* (p.p. 67-99). Benjamins.
- Heath, S. B. (1982). Protean shapes in literacy events: Ever-shifting oral and literate traditions. In D. Tannen (Ed.), *Spoken and written languages: Exploring orality and literacy* (pp. 91-117). Ablex.
- Hindman, A. H., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort. *Reading and Writing*, 27, 287-313. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9445-4>
- Holton, D., Mackridge, P., & Φιλυπιάκη-Warburton, E. (1999). *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας*. Πατάκη.
- Huser, C., Dockett, S., & Perry, B. (2022). Young children's assent and dissent in research: Agency, privacy and relationships within ethical research spaces. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(1), 48-62. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2026432>
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2004). Print Referencing: An Emergent Literacy Enhancement Strategy and its Clinical Applications. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(2), 185-193. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/018\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/018))

- Καραλή, Μ. (2001). Συστήματα γραφής. In Α.Φ. Χριστίδης (Ed.), *Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας: Από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα* (σσ. 157-164). Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας & Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ιδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- Κλαίρης, Χ., & Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Γραμματική της νέας ελληνικής: Δομολειτουργική-Επικοινωνιακή*. Ελληνικά Γράμματα.
- Kenner, C., Ruby, M., Jessel, J., Gregory, E., & Arju, T. (2008). Intergenerational learning events around the computer: A site for linguistic and cultural exchange. *Language and Education*, 22(4), 298-319. <https://doi.org/10.1080/09500780802152572>
- Kidd, E., & Donnelly, S. (2020). Individual differences in first language acquisition. *Annual Review of Linguistics*, 6(1), 319-340. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011619-030326>
- Kim, Y. S. (2009). The relationship between home literacy practices and developmental trajectories of emergent literacy and conventional literacy skills for Korean children. *Reading and Writing*, 22(1), 57-84. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9103-9>
- Labat, H., Ecalle, J., Baldy, R., & Magnost, A. (2014). How can low-skilled 5-year-old children benefit from multisensory training on the acquisition of the alphabetic principle?. *Learning and Individual Differences*, 29, 106-113. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.09.016>
- Landry, S., & Smith, K. (2006). The influence of parenting on emerging literacy skills. In D. Dickinson, & S. Newman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (2<sup>nd</sup> vol., pp. 135-148). The Guilford Press.
- Lenhart, L., & Roskos, K. (2003). What Hannah taught Emma and why it matters. In D. M. Barone, & L. M. Morrow (Eds.), *Literacy and young children: Research-based practices* (pp. 83-100). The Guilford Press.
- Leyva, D., Reese, E., & Wiser, M. (2012). Early understanding of the functions of print: Parent-child interaction and preschoolers' notating skills. *First Language*, 32(3), 301-323. <https://doi.org/10.1177/0142723711410793>
- Liberman, I. Y., & Liberman, A. M. (1990). Whole language vs. code emphasis: Underlying assumptions and their implications for reading instruction. *Annals of Dyslexia*, 40(1), 51-76. <https://doi.org/10.1007/BF02648140>.
- Lynch, J., & Prins, E. (2021). The role of other family and community members in family literacy. In J. Lynch, & E. Prins (Eds.), *Teaching and learning about family literacy and family literacy programs* (pp. 151-162). Routledge.
- Lyytinen, H., Erskine, J., Tolvanen, A., Torppa, M., Poikkeus, A. M., & Lyytinen, P. (2006). Trajectories of reading development: A follow-up from birth to school age of children with and without risk for dyslexia. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(3), 514-546. <http://dx.doi.org/10.1353/mpq.2006.0031>
- Manolitsis, G., & Tafa, E. (2011). Letter-name letter-sound and phonological awareness: evidence from Greek-speaking kindergarten children. *Reading and Writing*, 24(1), 27-53. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9200-z>
- Martens, P. (2014). "I already know how to read" Home and school perceptions of literacy. In B. Kabuto, & P. Martens (Eds.), *Linking Families, Learning, and Schooling* (pp. 92-106). Routledge.
- McGill-Franzen, A. (2006). *Kindergarten literacy: Matching assessment and instruction*. Scholastic.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.

- Mui, S., & Anderson, J. (2008). At Home with the Johars: Another look at family literacy. *The Reading Teacher*, 62(3), 234-243. <https://doi.org/10.1598/RT.62.3.5>
- Neumann, M. M., Hood, M., Ford, R. M., & Neumann, D. L. (2012). The role of environmental print in emergent literacy. *Journal of early childhood literacy*, 12(3), 231-258. <https://doi.org/10.1177/1468798411417080>
- Owocki, G., & Goodman, Y. (2002). *Kidwatching: Documenting children's literacy development*. Heinemann.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Αυτοέκδοση.
- Ponterotto, J. G. (2006). Brief vote on the origins, evolution, and meaning of the qualitative research concept thick description. *The Qualitative Report*, 11(3), 538-549. <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol11/iss3/6>
- Porpodas, C. (1989). The phonological factor in reading and spelling of Greek. In P. G. Aaron, & R.M. Joshi (Eds.), *Reading and writing disorders in different orthographic systems* (pp. 177-190). Kluwer Academic Publishers.
- Porpodas, C. (2006). Literacy acquisition in Greek: Research review of the role of phonological and cognitive factors. In M. R. Joshi, & P. G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy* (pp. 189-199). Lawrence Erlbaum.
- Protopapas, A., Fakou, A., Drakopoulou, S., Skaloumbakas, C., & Mouzaki, A. (2013). What do spelling errors tell us? Classification and analysis of errors made by Greek schoolchildren with and without dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26(5), 615-646. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9378-3>
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in school and clinic*, 39(2), 87-98. <https://doi.org/10.1177/10534512030390020401>
- Rowe, D. W., Piestrzynski, L., Hadd, A. R., & Reiter, J. W. (2024). Writing as a path to the alphabetic principle: How preschoolers learn that their own writing represents speech. *Reading Research Quarterly*, 59(1), 32-56. <https://doi.org/10.1002/rrq.526>
- Rule, P., & John, V. M. (2015). A necessary dialogue: Theory in case study research. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(4), 1-11. <https://doi.org/10.1177/1609406915611575>
- Saracho, O. N. (2002). Family literacy: Exploring family practices. *Early child development and care*, 172(2), 113-122. <https://doi.org/10.1080/03004430210886>
- Στελλάκης, Ν. (2005). *Ικανότητες γραφής παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας: Όψεις του αναδόμενου γραμματισμού στην προδημοτική εκπαίδευση* [Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή]. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Συκιώτη, Ε., & Κονδύλη, Μ. (2008). Ικανότητες γραφής και ανάγνωσης και η ανάδυσή τους στο πλαίσιο διαφοροποιημένων πρακτικών σχολικού γραμματισμού. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 8, 177-196. <https://doi.org/10.12681/icw.18218>.
- Saada-Robert, M., Balslev, K., & Mazurczak, K. (2005). Emergent writing in kindergarten and the emergence of the alphabetic principle. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh, & M. Couzijn (Eds.), *Effective learning and teaching of writing. A handbook of writing in education* (2<sup>nd</sup> Edition, pp. 17-30). Springer.
- Scheerer, E. (1986). Orthography and lexical access. In G. Augst (Ed.), *New trends in graphemics and orthography* (pp. 262-286). De Gruyter.
- Segal, A., Howe, N., Persram, R. J., Martin-Chang, S., & Ross, H. (2018). "I'll show you how to write my name": The contribution of naturalistic sibling teaching to the home

- literacy environment. *Reading Research Quarterly*, 53(4), 391-404. <https://doi.org/10.1002/rrq.199>
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.
- Stellakis, N., & Galanis, G. (2025). A longitudinal case study of a preschool-age child's acquisition of writing. *Journal of Childhood, Education & Society*, 6(1), 21-37. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202561305>
- Stellakis, N., & Kondyli, M. (2004). The emergence of writing: Children's writing during the pre-alphabetic spelling phase. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 4(2-3), 129-150. <https://doi.org/10.1007/s10674-004-1629-z>.
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, 5(2), 77-91. <https://doi.org/10.52214/cice.v5i2.11369>
- United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations.
- Verhoeven, L., Nag, S., Perfetti, C., & Pugh, K. (Eds.). (2023). *Global Variation in Literacy Development*. Cambridge University Press.
- Verhoeven, L., & Perfetti, C. (2021). Universals in Learning to Read Across Languages and Writing Systems. *Scientific Studies of Reading*, 26(2), 150-164. <https://doi.org/10.1080/10888438.2021.1938575>
- Villaume, S. K., & Wilson, L. C. (1989). Preschool children's explorations of letters in their own names. *Applied Psycholinguistics*, 10(3), 283-300. <https://doi.org/10.1017/S0142716400008638>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wasik, B. H. (Ed.). (2004). *Handbook of family literacy*. Lawrence Erlbaum.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 357-378. <https://doi.org/10.1080/03004430500063747>
- Weinberger, J. (1996). *Literacy goes to school: The parents' role in young children's literacy learning*. Paul Chapman Publishing.
- Williams, G. (1999). The pedagogic device and the production of pedagogic discourse: a case example in early education. In F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes* (pp. 89-122). Cassell.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>.
- Wood, C., & Terrell, C. (1998). Preschool phonological awareness and subsequent literacy development. *Educational Psychology*, 18(3), 253-274. <https://doi.org/10.1080/0144341980180301>.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods (3rd Edition)*. Sage Publications.
- Zaragoza, N., & Fadil, C. (1997). Revisiting the emergence of young children's literacy: One child tells her story. *Reading*, 31(1), 29-34. <https://doi.org/10.1111/1467-9345.00042>