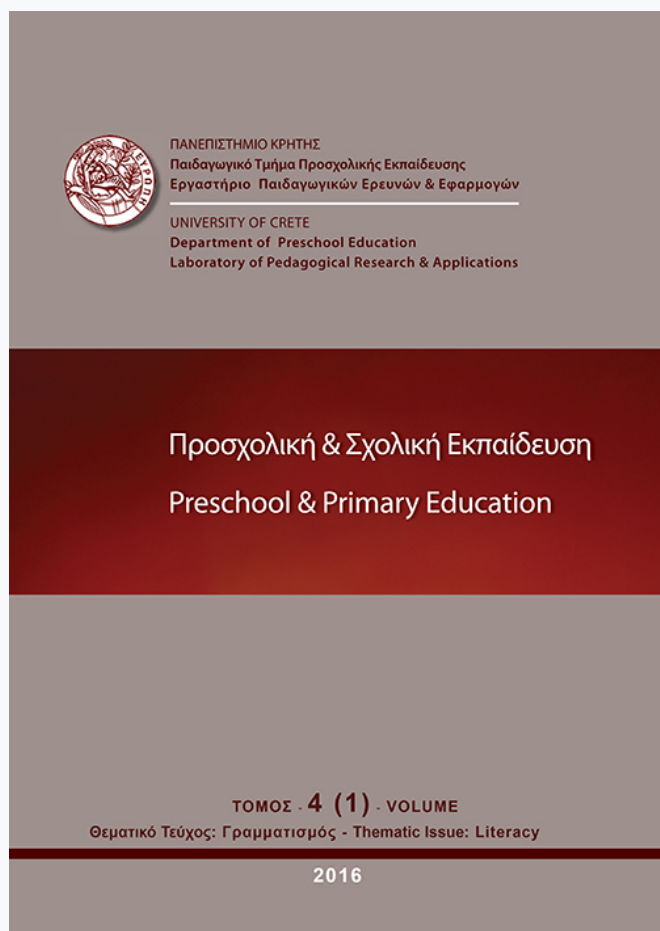


Preschool and Primary Education

Τόμ. 4, Αρ. 1 (2016)

Θεματικό Τεύχος: Γραμματισμός



Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις

George Manolitsis

doi: [10.12681/ppej.9970](https://doi.org/10.12681/ppej.9970)

Copyright © 2025, George Manolitsis



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Manolitsis, G. (2016). Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις. *Preschool and Primary Education*, 4(1), 3–34. <https://doi.org/10.12681/ppej.9970>

Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις

Γεώργιος Μανωλίτσης
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Περίληψη. Η μελέτη αυτή παρουσιάζει μία προσέγγιση για την ερμηνεία του αναδυόμενου γραμματισμού, η οποία τεκμηριώνεται στην ανάλυση βιβλιογραφικών δεδομένων τόσο ως προς τα θεωρητικά μοντέλα των τελευταίων τριάντα ετών όσο και ως προς τα σύγχρονα ερευνητικά ευρήματα για την ανάπτυξη του γραμματισμού. Σύμφωνα με το προτεινόμενο τριγωνικό θεωρητικό μοντέλο, οι περιβαλλοντικές εμπειρίες κατέχουν κεντρικό ρόλο στη συνεχή ανατροφοδότηση μεταξύ των συστατικών στοιχείων του αναδυόμενου γραμματισμού. Τα συστατικά στοιχεία που βρίσκονται στις κορυφές ενός τριγώνου και θεωρούνται κρίσιμα στην ανάπτυξη του γραμματισμού προσδιορίζονται ως προς το επίπεδο των εννοιολογικών και διαδικαστικών γνώσεων, των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου και της γλωσσικής επίγνωσης, των μορφών συμπεριφοράς αναδυόμενης ανάγνωσης και γραφής.

Λέξεις κλειδιά: Συστατικά αναδυόμενου γραμματισμού, προφορικός λόγος, μεταγλωσσικές δεξιότητες, έννοιες αντίληψης γραπτού λόγου, οικογενειακός γραμματισμός.

Summary. The present study aims to describe a theoretical perspective of emergent literacy, based on a detailed literature review of previous theoretical models, and on contemporary research findings on the structure of emergent literacy. A triangular model is suggested to explain the construct of emergent literacy. A prominent role is given to the continuous interaction of various contextual experiences with the components of emergent literacy. The construct of emergent literacy consists of three major components which are considered critical for literacy acquisition. These major components are the knowledge of literacy concepts, literacy skills and literacy behaviours. The knowledge components include concepts about print and letter knowledge; the literacy skills include oral language (vocabulary, listening comprehension, and narrative skills) and metalinguistic (phonological, syntactic and morphological awareness) skills; literacy behaviour includes emergent reading and emergent writing. According to this triangular model, the components of literacy knowledge and literacy skills are intercorrelated, while both components influence the emergence of literacy behaviours such as emergent reading and writing. However, beyond the direct links of each major component to each other, there are also indirect links among them through the effects of the experiences children get from the contexts they live in. These experiences originate from home and school contexts. Educational implications for optimal literacy acquisition from an early age are discussed based on the suggestions of this triangular model.

Keywords: emergent literacy components, oral language, metalinguistic skills, concepts about print, home literacy.

Εισαγωγή

Η μάθηση του γραπτού λόγου αποτελεί στα σύγχρονα προγράμματα σπουδών τον σημαντικότερο στόχο της εκπαίδευσης. Στον σύγχρονο κόσμο η ικανότητα να διαβάζει κανείς με επάρκεια θεωρείται ως κάτι ιδιαίτερα σημαντικό και ζωτικό για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που προβάλλονται. Καθημερινά ο σύγχρονος άνθρωπος έρχεται αντιμέτωπος και αλληλεπιδρά με πληθώρα γραπτών κειμένων που πρέπει να διαβάσει και να κατανοήσει το μήνυμά τους, όπως εφημερίδες, ταμπέλες, χάρτες, βιβλία, ιστοσελίδες στο διαδίκτυο και μηνύματα στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο του, για να αποκτήσει γνώσεις, πληροφορίες ή για να ψυχαγωγηθεί. Στις εγγράμματες κοινωνίες του 21ου αιώνα ο γραπτός λόγος παίζει αποφασιστικό ρόλο τόσο στην εργασιακή όσο και στην κοινωνική ζωή του ανθρώπου. Για αυτούς τους λόγους, είναι διαρκές το επιστημονικό ενδιαφέρον για το πώς μαθαίνει το παιδί να διαβάζει και να γράφει, και έντονη η αντιπαράθεση επιχειρημάτων στο πεδίο της Παιδαγωγικής για το πώς διδάσκεται αποτελεσματικότερα ο γραπτός λόγος.

Στο πλαίσιο αυτής της δυναμικής γύρω από την αξία που αποδίδεται στην επάρκεια μάθησης του γραπτού λόγου και της ανάπτυξης των δεξιοτήτων που τον συνοδεύουν, το επιστημονικό ενδιαφέρον έχει στραφεί στη μελέτη της πορείας που ακολουθεί η μάθηση του γραπτού λόγου από πολύ νωρίς στην ηλικία του ανθρώπου. Από την άλλη, έχει τονισθεί ότι η εκπαίδευση από τα πρώτα χρόνια του αναπτυσσόμενου ανθρώπου μπορεί να προσφέρει πολλά σε διάφορες πτυχές της μελλοντικής ακαδημαϊκής του επίδοσης καθώς και της επαγγελματικής του ανάπτυξης (Duncan et al., 2006· Heckman & Masteron, 2007· Rios-Aguilar, 2013). Ταυτόχρονα μια σειρά από σημαντικές εξελίξεις στο χώρο της Γνωστικής Ψυχολογίας και της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας άλλαξαν δραματικά τον τρόπο σκέψης των ερευνητών για τη σχέση που μπορεί να έχουν τα παιδιά με τον γραπτό λόγο (βλ. περισσότερα σε Gillen & Hall, 2013· Τάφα, 2011α). Μέσα σε αυτό το κοινωνικό-πολιτισμικό και επιστημολογικό πλαίσιο εμφανίστηκε η προσέγγιση του *αναδυόμενου γραμματισμού* στα μέσα της δεκαετίας του 1980 (βλ. Teale & Sulzby, 1986). Η προσέγγιση αυτή επιχειρήσε να ερμηνεύσει τους τρόπους με τους οποίους τα μικρά παιδιά αλληλεπιδρούν με διάφορες όψεις του γραπτού λόγου που τα περιβάλλουν και το πώς καταφέρνουν να εμπλέκονται με αυτές ενεργά, ώστε αργότερα να μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν αποτελεσματικά με ένα συμβατικό τρόπο.

Στο άρθρο αυτό θα παρουσιαστεί η προσέγγιση του αναδυόμενου γραμματισμού με σκοπό να αποσαφηνιστούν οι εννοιολογικές διαστάσεις του και να παρουσιαστούν τα κυριότερα θεωρητικά μοντέλα που προσπαθούν να τον ερμηνεύσουν. Παράλληλα, θα παρουσιαστούν συνοπτικά οι συνιστώσες του αναδυόμενου γραμματισμού μέσα από μία εμπειρικά τεκμηριωμένη συνθετική προσέγγιση και θα προταθούν εφαρμογές βασισμένες στην προσέγγιση αυτή, ώστε να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης.

Οριοθέτηση του αναδυόμενου γραμματισμού

Ο όρος *αναδυόμενος γραμματισμός* χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από την Clay (1966, όπ. παρ. Τάφα, 2011α), η οποία προσπάθησε με αυτόν τον όρο να περιγράψει τις μορφές συμπεριφοράς που εκδήλωναν τα μικρά παιδιά όταν έρχονταν σε επαφή με βιβλία και όταν επιχειρούσαν να διαβάσουν και να γράψουν, έστω και αν δεν μπορούσαν ακόμη να το πραγματοποιήσουν με έναν συμβατικό τρόπο. Από την περίοδο αυτή και εξής πολλές μελέτες ξεκίνησαν να εξετάζουν τις στρατηγικές και τους τρόπους με τους οποίους συμπεριφέρονται τα παιδιά, πριν διδαχθούν με συστηματικό τρόπο την ανάγνωση και γραφή, όταν εμπλέκονται σε δραστηριότητες που έχουν σχέση με τον γραπτό λόγο. Η συστηματικότερη μελέτη του αναδυόμενου γραμματισμού και η ανάδειξή του σε μία προσέγγιση που πλέον έρχεται να αντικαταστήσει την προσέγγιση της *αναγνωστικής ετοιμότητας*, αρχίζει ουσιαστικά από την δημοσίευση του κλασικού

πλέον βιβλίου των Teale και Sulzby (1986). Σε αυτό το βιβλίο οι πρωτεργάτες (έως εκείνη την περίοδο) ερευνητές για τη μελέτη της μάθησης του γραπτού λόγου από τα μικρά παιδιά οριοθετούν το βασικό πλαίσιο στο οποίο κινήθηκε από τότε και στο εξής η προσέγγιση του αναδυόμενου γραμματισμού και η οποία αντιδιαστέλλεται από την προσέγγιση της αναγνωστικής ετοιμότητας. Οι κεντρικές αρχές στις οποίες συμφωνούν όσοι χρησιμοποιούν τον όρο ή υιοθετούν την προσέγγιση του *αναδυόμενου γραμματισμού* είναι οι εξής:

- i. Τα μικρά παιδιά, πολύ πριν μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν με ένα συμβατικό τρόπο, εκδηλώνουν μια σειρά από σχετικές στρατηγικές και μορφές συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, χαρακτηρίζονται ως γνήσιες μορφές συμπεριφοράς ανάγνωσης και γραφής του παιδιού η προσποίηση ότι διαβάζει ένα βιβλίο, η προσπάθειά του να γράψει ένα “κείμενο” με χρήση γραμμάτων ή αυτοσχέδιων γραμμών, η ανάγνωση έντυπου λόγου που υπάρχει στο περιβάλλον (περιβάλλον έντυπος λόγος), όπως είναι οι διαφημίσεις σε ταμπέλες (Morrow, 2001). Ο όρος γραμματισμός έχει επαναπροσδιοριστεί, ώστε να περιλαμβάνει ένα ευρύτερο σύνολο μορφών συμπεριφοράς σχετικών με τον έντυπο λόγο πέρα από τις συμβατικές μορφές γραπτού λόγου που συναντούν τα παιδιά στη σχολική εκπαίδευση.
- ii. Η ανάγνωση, η γραφή και ο προφορικός λόγος είναι αλληλένδετες ικανότητες. Ο γραπτός λόγος δεν μπορεί να αποσυνδεθεί από τη συνολική θεώρηση της γλώσσας ούτε από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου χρησιμοποιείται (Gillen & Hall, 2013). Για τον λόγο αυτό, ο αναδυόμενος γραμματισμός δεν προσδιορίζει μία συγκεκριμένη ηλικιακή περίοδο από την οποία εκκινεί ούτε κάνει διαχωρισμούς μεταξύ αναγνωστικού και προ-αναγνωστικού σταδίου (Whitehurst & Lonigan, 1998). Αντίθετα, θεωρεί ότι η ανάπτυξη του γραπτού λόγου είναι συνεχής και αρχίζει πολύ νωρίς στη ζωή του ανθρώπου, δεδομένου ότι ήδη από τη γέννησή του έρχεται σε επαφή με ερεθίσματα σχετικά με τον γραπτό λόγο, τα οποία υπάρχουν στο περιβάλλον όπου μεγαλώνει.
- iii. Ο αναδυόμενος γραμματισμός εκδηλώνεται μέσα σε ένα πλαίσιο πραγματικών βιωματικών καταστάσεων, όπου το παιδί μαθαίνει τις λειτουργίες του γραπτού λόγου (π.χ. η παραγγελία από τον κατάλογο ενός εστιατορίου), οι οποίες είναι εξίσου σημαντικές με τη μάθηση των μορφών του γραπτού λόγου (π.χ. γράμματα, λέξεις). Η ύπαρξη ενός εγγράμματος κοινωνικού περιβάλλοντος από νωρίς στη ζωή του μικρού παιδιού και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν εντός του πλαισίου αυτού μεσολαβούν για την ανάδυση του γραμματισμού στο παιδί. Η ανάδυση αυτή εκδηλώνεται πολύ πριν την επίσημη έναρξη της συστηματικής διδασκαλίας του γραπτού λόγου στο σχολείο. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει η Goodman, για τα παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα τέτοιο περιβάλλον, *“ο γραπτός λόγος αποτελεί ένα ενιαίο τμήμα της προσωπικής, οικογενειακής και κοινωνικής τους βιογραφίας”* (1986, σ. 1).
- iv. Ο όρος *αναδυόμενος* δηλώνει μία αναπτυξιακή έναντι μίας στατικής διάστασης του γραμματισμού. Ο όρος αναδυόμενος, όπως τον υιοθέτησαν οι Teale και Sulzby (1986), έχει τις ρίζες του στις υποδηλώσεις του όρου από άλλα επιστημονικά πεδία, όπως της Ανθρωπολογίας, της Κοινωνιολογίας και της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας και χρησιμοποιείται για να επισημανθεί ότι *“τα παιδιά βρίσκονται σε μια διαδικασία για να γίνουν εγγράμματα”* (σ. xix). Ταυτόχρονα, ο όρος *ανάδυση* δηλώνει τόσο τη *συνέχεια* της ανάπτυξης του γραπτού λόγου στα παιδιά, η οποία πηγάζει από τα ίδια τα παιδιά και προκαλείται από τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα, όσο και την *ασυνέχεια* της ανάπτυξης υπό την έννοια ότι τα παιδιά *“γίνονται εγγράμματα ενώ δεν ήταν πάντα εγγράμματα”* (Teale & Sulzby, 1986, σ. xx). Γενικότερα, ο όρος *αναδυόμενος* χρησιμοποιείται για να δηλωθεί ότι τα παιδιά διέρχονται μέσα από μία διαδικασία ωρίμανσης-ανάπτυξης, κατά την οποία προσπαθούν να κατανοήσουν τις εμπειρίες γραπτού λόγου που υπάρχουν στο περιβάλλον τους

και να πορευθούν προς την κατεύθυνση της μάθησης της συμβατικής ανάγνωσης και γραφής.

- v. Ο αναδυόμενος γραμματισμός περιλαμβάνει (α) μια σειρά από *δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις* οι οποίες θεωρούνται ως πρόδρομες εκδηλώσεις (αλλά όχι ως προαπαιτούμενες) των συμβατικών μορφών ανάγνωσης και γραφής, καθώς και (β) το περιβάλλον που υποστηρίζει την ανάπτυξή τους (Whitehurst & Lonigan, 1998). Ως *γνώσεις* αναδυόμενου γραμματισμού χαρακτηρίζονται όσα μαθαίνουν τα παιδιά για τον γραπτό λόγο πριν τη συστηματική εκμάθησή του. Από την άλλη, ως *δεξιότητες* αναδυόμενου γραμματισμού χαρακτηρίζονται οι στρατηγικές και οι τρόποι που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να εκδηλώσουν αυτές τις γνώσεις (Rhyner, Haebig, & West, 2009). Η διάσταση των *στάσεων* φαίνεται να περιλαμβάνει μορφές συμπεριφοράς που έχουν σχέση με το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν τα παιδιά για να διαβάσουν ή να γράψουν καθώς και τις πρώτες προσπάθειες που κάνουν για ανάγνωση και γραφή. Αυτές οι μορφές συμπεριφοράς προσδιορίζονται ως *αναδυόμενη ανάγνωση* και *αναδυόμενη γραφή* (Whitehurst & Lonigan, 1998). Ωστόσο, ο ακριβής προσδιορισμός και η καθολική αποδοχή των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων που συγκαταλέγονται κάτω από την εννοιολογική ομπρέλα του αναδυόμενου γραμματισμού δεν έχει επιτευχθεί. Για τον λόγο αυτό, έχουν αναπτυχθεί μια σειρά από μοντέλα που προσπαθούν να τις οριοθετήσουν και να τις ταξινομήσουν, θεωρώντας τις ως συστατικά στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού.

Οι κεντρικές αυτές αρχές πάνω στις οποίες στηρίζονται όσοι υιοθετούν τον όρο του αναδυόμενου γραμματισμού και την προσέγγισή του για την μάθηση του γραπτού λόγου, αναγνωρίζονται και από όσους προτιμούν την υιοθέτηση άλλων συναφών όρων για να περιγράψουν την ανάπτυξη του γραμματισμού από νωρίς στην ζωή του ανθρώπου. Έτσι, συναντούμε στη βιβλιογραφία όρους όπως “αρχικός γραμματισμός” (early literacy) για να συμπεριληφθούν όλες οι γνώσεις και δεξιότητες που αναπτύσσονται πριν την συστηματική έναρξη της διδασκαλίας του γραπτού λόγου (βλ. Αϊδίνης, 2012). Ομοίως, ο όρος “προσχολικός γραμματισμός” (early childhood literacy) χρησιμοποιείται για να συμπεριληφθούν όχι μόνο οι αρχικές γνώσεις και δεξιότητες γραμματισμού, αλλά και οι ευρύτερες πρακτικές που συνοδεύουν την ανάπτυξη του γραπτού λόγου κατά τη διάρκεια της πρώτης παιδικής ηλικίας (early childhood), κατά την οποία το παιδί συνήθως φοιτά σε προσχολικά ιδρύματα (βλ. Αϊδίνης, 2012· Larson & Marsh, 2013). Αξίζει να διευκρινιστεί ότι οι όροι αυτοί, αν και έχουν αρκετά κοινά στοιχεία και συμφωνούν με τις περισσότερες από τις ιδέες και τις θέσεις που αναφέρονται κάτω από την ομπρέλα του όρου “αναδυόμενος γραμματισμός”, δεν ταυτίζονται πάντα με αυτόν. Ο όρος “αρχικός γραμματισμός” χρησιμοποιείται συνήθως με ένα στενότερο εύρος από τον όρο “αναδυόμενος γραμματισμός”. Ειδικότερα, εστιάζεται στη μελέτη των δεξιοτήτων που αναπτύσσονται πριν την έναρξη του συμβατικού γραμματισμού υπό το πρίσμα κυρίως μιας γνωστικής προσέγγισης (π.χ. Lonigan & Shanahan, 2010· Nutbrown, 1997· Piasta & Wagner, 2010). Από την άλλη, ο όρος προσχολικός γραμματισμός χρησιμοποιείται για να δηλώσει μια ευρύτερη προοπτική από τον αναδυόμενο γραμματισμό, αφού αντιμετωπίζει τον γραμματισμό ως μία κοινωνικά πλαισιωμένη πρακτική. Ο γραμματισμός κάτω από αυτόν τον όρο δεν εξετάζεται μόνο από παιδαγωγούς και αναπτυξιακούς ψυχολόγους. Ειδικότερα, ο “προσχολικός γραμματισμός” περιλαμβάνει ένα μεγαλύτερο εύρος διαστάσεων του γραμματισμού από τη γέννηση έως την ηλικία των 8 ετών και οριοθετείται ως μία ολική εννοιολογική δομή που περιλαμβάνει κοινωνικά, ιστορικά, πολιτισμικά και πολιτικά στοιχεία (Larson & Marsh, 2013). Από την άλλη, ο όρος “πρώτη ανάγνωση και γραφή” δεν μπορεί να θεωρηθεί ταυτόσημος με τις εννοιολογικές διαστάσεις που έχει ο όρος του αναδυόμενου γραμματισμού (βλ. Κουτσοβάνου, 2000), δεδομένου ότι ο πρώτος όρος έχει παραδοσιακά χρησιμοποιηθεί για να δηλώσει τα πρώτα στάδια της συστηματικής μάθησης του συμβατικού γραμματισμού (Αϊδίνης, 2012).

Σε όλους αυτούς τους εναλλακτικούς όρους που χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν την ανάπτυξη του γραμματισμού πριν τη συστηματική διδασκαλία του στο σχολείο υπάρχει σαφής αντιπαράθεση με την προσέγγιση της αναγνωστικής ετοιμότητας. Η τελευταία

υποστήριζε έως τα τέλη της δεκαετίας του 1950 ότι η μάθηση του γραπτού λόγου ήταν αποτέλεσμα νευρολογικής ωριμότητας του παιδιού. Σε επόμενη φάση η προσέγγιση αυτή (έως τη δεκαετία του 1980) μετατόπισε την έμφασή της στη σημασία των προγενέστερων εμπειριών του παιδιού (Τάφα, 2011α· Teale & Sulzby, 1986).

Επίσης, είναι γενικά αποδεκτή η εννοιολογική διάκριση της έννοιας του γραμματισμού στα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου από την έννοια του συμβατικού γραμματισμού. Ως “συμβατικός γραμματισμός” ορίζεται η δυνατότητα του παιδιού να μπορεί πλέον να διαβάζει και να γράφει με έναν τυπικό τρόπο, όπως διαβάζουν και γράφουν οι ενήλικες. Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται για να δηλωθεί προφανώς η διάκριση των μορφών συμπεριφοράς που εκδηλώνουν τα παιδιά όταν επιχειρούν να διαβάσουν και να γράψουν, πριν να διδαχθούν συστηματικά το γραπτό λόγο. Με την έναρξη της εκδήλωσης του συμβατικού γραμματισμού δηλώνεται και το τέλος του αναδυόμενου γραμματισμού ως μία αναπτυξιακή περίοδος που λαμβάνει χώρα έως ότου τα παιδιά γίνουν ικανά να γράφουν και να διαβάζουν όπως οι ενήλικες. Για τον λόγο αυτό, ορισμένοι παρασύρονται και ονομάζουν την πρώτη αυτή φάση και ως “στάδιο του αναδυόμενου γραμματισμού” (Rhyner et al., 2009, σ. 8), ή “προ-εγγραμματισμό” (preliteracy, βλέπε van Kleeck, 2010) αν και η λογική της συνεχούς ανάπτυξης του γραμματισμού δεν θα δικαιολογούσε κάτι τέτοιο. Αυτό όμως γίνεται για να περιγραφούν οι γνώσεις και οι θεμελιώδεις δεξιότητες που σχετίζονται με την μάθηση του γραπτού λόγου και εκδηλώνονται κατά την ηλικιακή περίοδο που προηγείται της συστηματικής μάθησης της ανάγνωσης και γραφής. Μάλιστα, λαμβάνοντας υπόψη ότι η ηλικία έναρξης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης διαφέρει μεταξύ των χωρών, ανάλογα διαφέρει και η έναρξη της συστηματικής διδασκαλίας του γραπτού λόγου (βλ. Τάφα, 2005). Επομένως, το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο μεγαλώνει κάθε παιδί προσδιορίζει και τον χρόνο που θα διαρκέσουν οι συμπεριφορές του αναδυόμενου γραμματισμού. Ενδεικτικό είναι το πρόσφατο παράδειγμα της ελληνικής περίπτωσης κατά τη μετάβαση από το ένα πρόγραμμα σπουδών στο επόμενο¹, ώστε να αντιληφθούμε ότι και εντός του ίδιου κοινωνικού πλαισίου, αλλά σε διαφορετική χρονική περίοδο με διαφορετικές εκπαιδευτικές πολιτικές, μπορεί να αλλάξει η μορφή που χαρακτηρίζει το πώς θα έρθουν τα παιδιά σε επαφή με τον γραπτό λόγο. Στην ελληνική περίπτωση χαρακτηριστικές είναι οι διαφορές που είχαν ως προς τις γνώσεις γραπτού λόγου τα παιδιά ηλικίας 5-6 ετών πριν την αλλαγή και μετά την αλλαγή του προγράμματος σπουδών του νηπιαγωγείου (Μανωλίτης, 2004).

Οι θεωρητικές αρχές πάνω στις οποίες στηρίχθηκε η οριοθέτηση του αναδυόμενου γραμματισμού είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη, για όσους θέλουν να κατανοήσουν την προσέγγιση αυτή καθώς και τις εκπαιδευτικές εφαρμογές της. Οι κεντρικές αρχές του αναδυόμενου γραμματισμού που αναφέρθηκαν παραπάνω πηγάζουν από σημαντικές θεωρίες της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, οι οποίες επηρέασαν γενικότερα τον τρόπο με τον οποίο εξετάζουμε πλέον την ανάπτυξη και τους τρόπους μάθησης των παιδιών. Ειδικότερα, μία από τις θεωρητικές αρχές που μας δίδαξε η θεωρία του Piaget (1970· Smith, 2004) για την ανάπτυξη του παιδιού ήταν η ιδέα ότι τα παιδιά οικοδομούν τις γνώσεις τους για τον κόσμο μέσα από μία προσωπική προσπάθεια και με έναν ενεργητικό τρόπο. Οι θέσεις του αναδυόμενου γραμματισμού για την αναπτυξιακή σημασία που έχουν οι διάφορες μορφές συμπεριφοράς των μικρών παιδιών, όταν εμπλέκονται με δραστηριότητες γραπτού λόγου (π.χ. αναδυόμενη γραφή), πριν την συστηματική εκμάθησή του έχουν στηριχθεί πάνω σε αυτήν την ιδέα του Piaget. Ανάλογη σημαντική συνεισφορά στις θέσεις του αναδυόμενου γραμματισμού έχουν και οι απόψεις άλλων γνωστικών ψυχολόγων και νεοπιαζετιανών, όπως είναι οι εξής: (α) τα παιδιά οικοδομούν υποθέσεις για να βγάλουν νόημα από τις καθημερινές εμπειρίες τους με τον κόσμο (Flavell, 1992· Karmiloff Smith, 1985, 1986, 1998) με σκοπό να ερμηνεύσουν τον κοινωνικό κόσμο που τα περιβάλλει (Bruner, 1997) και (β) τα παιδιά έχουν δυνατότητες να αντιληφθούν σύνθετες έννοιες, εφόσον ληφθεί υπόψη το πλαίσιο στο οποίο παρουσιάζονται αυτές οι έννοιες (Donaldson, 1978). Για παράδειγμα, κατά την προσέγγιση του αναδυόμενου γραμματισμού τα μικρά παιδιά σχηματίζουν

αντιλήψεις για τις έννοιες και τις λειτουργίες του γραπτού λόγου μέσα από αναστοχασμούς που κάνουν, όταν πρέπει να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τον γραπτό λόγο που τα περιβάλλει σε κάθε όψη της ζωής τους (π.χ. στο κουτί που περιέχει τις οδηγίες του παιγνιδιού που δέχτηκαν ως δώρο, στη “λίστα” με τα ψώνια από την αγορά, στις ταμπέλες των καταστημάτων, στην οθόνη και το πληκτρολόγιο του ηλεκτρονικού υπολογιστή). Επίσης, τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν σύνθετες έννοιες όπως το φώνημα ή το μόρφημα, εάν παρουσιαστούν σε ένα παιγνιώδες πλαίσιο. Λόγου χάρη, τα παιδιά στο νηπιαγωγείο μπορούν να σπάσουν μόνο εκείνα τα μπαλόνια που έχουν πάνω τους εικόνες που αρχίζουν από τον ήχο /z/, να χωρίσουν ή να ενώσουν τα βαγόνια ενός τρένου όπου σε κάθε βαγόνι απεικονίζονται τα συνθετικά μίας σύνθετης λέξης.

Επίσης, οι εξελίξεις στο πεδίο του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού (Rogoff, 1990) και η αναγνώριση της θεωρίας του Vygotsky (1978) οδήγησαν την προσέγγιση του αναδυόμενου γραμματισμού να τονίσει την αξία των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που πλαισιώνουν τις εκδηλώσεις των συμπεριφορών γραμματισμού από τα μικρά παιδιά. Η βυγκτοσκιανή προσέγγιση τονίζει ότι τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους (ενηλικούς και συνομηλικούς), καθώς και ότι η ανάπτυξη δεν προηγείται της μάθησης αλλά αλληλεπιδρά με αυτήν. Με άλλα λόγια, η ίδια η μάθηση είναι μια εξελικτική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Vygotsky τα παιδιά μαθαίνουν μέσω ποικίλων «εργαλείων» που μεσολαβούν για να νοηματοδοτήσουν τις εμπειρίες που προσφέρει η αλληλεπίδραση με τους άλλους. Η γλώσσα σε όλες τις μορφές της (ακόμη και στις αρχικές εκδηλώσεις γραφής των παιδιών) είναι ένα καθολικό «εργαλείο» που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι σε όλους τους πολιτισμούς και με αυτό τα παιδιά αποκτούν άλλα εργαλεία και το χρησιμοποιούν σε πολλές γνωστικές λειτουργίες τους (Bodrova & Leong, 1996). Για τον λόγο αυτό ο ίδιος ο Vygotsky (1978) είναι θιασώτης της άποψης για ενθάρρυνση της διδασκαλίας της γραφής και της ενσωμάτωσής της στο παιχνίδι του παιδιού ήδη από την προσχολική ηλικία. Με αυτόν τον τρόπο, υποστηρίζει, μπορούν να αναπτυχθούν αποτελεσματικότερα οι συμβολικές λειτουργίες του παιδιού και η δυνατότητά του να νοηματοδοτεί τις εμπειρίες του.

Επιπλέον, από το πεδίο της Αναπτυξιακής Ψυχολογολογίας σημαντική επίδραση άσκησε η άποψη του Chomsky (1957) περί ενός έμφυτου μηχανισμού ανάπτυξης των συντακτικών δομών της γλώσσας. Η θεωρία αυτή υποστήριξε ότι σε όλες τις γλώσσες τα παιδιά κατά την κρίσιμη περίοδο της γλωσσικής ανάπτυξης αποκτούν τους κανόνες της γλώσσας με έναν ενεργητικό τρόπο και παράγουν προτασιακές δομές που δεν έχουν ξανακούσει. Η θεωρία του συνέβαλε αποφασιστικά στην αμφισβήτηση (Chomsky, 1959) της συμπεριφοριστικής προσέγγισης του Skinner (1957). Σύμφωνα με τη συμπεριφοριστική θεωρία, το παιδί δεν είχε ενεργό ρόλο κατά τη μάθηση της γλώσσας και η διδασκαλία της στο επίπεδο του γραπτού λόγου ήταν αποκλειστική υπόθεση του δασκάλου. Η συμπεριφοριστική προσέγγιση υπήρξε το θεωρητικό υπόβαθρο της θεωρίας της αναγνωστικής ετοιμότητας. Συνεπώς, η αμφισβήτηση των θεμελίων της αναγνωστικής ετοιμότητας ήταν το πρώτο βήμα για την αναζήτηση μιας πειστικότερης προσέγγισης για τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνεται ο γραπτός λόγος. Αξιοσημείωτο ρόλο έπαιξε και η κριτική που δέχτηκε ο Chomsky για την ελλιπή ερμηνεία που έδωσε για τις επικοινωνιακές και τις κοινωνικές διαστάσεις της γλώσσας (Bruner, 1997· Hymes, 1972). Οι κριτικές αυτές συνέβαλαν αποφασιστικά στην αρχική διαμόρφωση του αναδυόμενου γραμματισμού (Razfar & Gutiérrez, 2013) και ιδιαίτερα στην έμφαση που δίνει στο ρόλο της χρήσης και των λειτουργιών του γραμματισμού από τα μικρά παιδιά. Αυτές είναι οι ευρύτερες θεωρητικές προσεγγίσεις που, από τη μία, έδωσαν τη σημαντικότερη ώθηση, για να αμφισβητηθεί, η άποψη της αναγνωστικής ετοιμότητας, η οποία αντιμετώπιζε την μάθηση του γραμματισμού “ως μία ενδοπροσωπική και γραμμική διαδικασία” (Razfar & Gutiérrez, 2013, σ. 58) και, από την άλλη, πλαισίωσαν θεωρητικά τον όρο και την προσέγγιση του αναδυόμενου γραμματισμού.

Επομένως, είναι σημαντικό να τονιστεί εδώ ότι ο αναδυόμενος γραμματισμός και τα συστατικά στοιχεία που τον συγκροτούν είναι αναγκαίο να προσεγγιστούν υπό το πρίσμα των θεωρητικών απόψεων από τις οποίες προήλθαν. Μόνο έτσι μπορεί να γίνει κατανοητός

ο αναδυόμενος γραμματισμός και να αποφεύγονται παρανοήσεις, οι οποίες εστιάζονται μόνο σε επιφανειακά στοιχεία του (π.χ. φωνολογική επίγνωση) και αγνοούν την ολιστική προσέγγισή του (π.χ. Συνώδη & Τζακώστα, 2012). Δίχως άλλο, βασισμένες σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο είναι και οι διάφορες εκδοχές των μοντέλων που επιχειρούν να αναλύσουν τα συστατικά στοιχεία από τα οποία αποτελείται ο αναδυόμενος γραμματισμός ως μία εννοιολογική κατασκευή. Στη βάση αυτών των μοντέλων επιχειρείται και από την εκπαίδευση η αξιοποίηση των προτάσεων που διατυπώνονται με αφορμή την προσέγγιση του αναδυόμενου γραμματισμού.

Θεωρητικά μοντέλα ερμηνείας του αναδυόμενου γραμματισμού

Μετά την πρώτη περίοδο οριοθέτησης και τεκμηρίωσης της σημασίας του αναδυόμενου γραμματισμού ως μίας εναλλακτικής προσέγγισης από την προσέγγιση της αναγνωστικής ετοιμότητας για την μάθηση του γραπτού λόγου, παρουσιάστηκαν μια σειρά από θεωρητικά μοντέλα, τα οποία επιχειρήσαν ερμηνεύσουν την δομή του και να περιγράψουν τα συστατικά στοιχεία που τον συγκροτούν. Ο γραμματισμός σε αυτά τα θεωρητικά μοντέλα δεν αντιμετωπίζεται ως μία διευρυμένη έννοια που περιλαμβάνει οποιαδήποτε κατάσταση στην οποία εμπλέκεται ή αλληλεπιδρά κάποιος με το περιβάλλον του χρησιμοποιώντας ένα συμβολικό σύστημα. Στο πλαίσιο των θεωρητικών μοντέλων που θα παρουσιαστούν εδώ ο γραμματισμός περιορίζεται σε ό,τι έχει σχέση με περισσότερο συμβατικές μορφές του γραπτού λόγου κατά τα πρότυπα της οριοθέτησης των Whitehurst και Lonigan (1998). Εδώ θα παρουσιάσουμε τα θεωρητικά μοντέλα που έχουν ασκήσει έως σήμερα τη μεγαλύτερη επιρροή στη διαμόρφωση της έρευνας στο πεδίο του αναδυόμενου γραμματισμού και των προτάσεων του για την μάθηση του γραπτού λόγου.

Μία από τις πρώτες προσπάθειες για να την ταξινόμηση των μορφών συμπεριφοράς του αναδυόμενου γραμματισμού επιχειρήθηκε από την Goodman (1984, 1986), η οποία βασιζόμενη στις αρχές του Halliday (1975) θεώρησε ότι το παιδί μαθαίνει να νοηματοδοτεί καταστάσεις και γεγονότα τόσο μέσα από τη μάθηση του προφορικού όσο και από τη μάθηση του γραπτού λόγου. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η Goodman (1984) θεωρεί ότι τα παιδιά καθώς “εμβαπτίζονται” σε περιβάλλον πλούσιο σε παρουσία γραπτού λόγου, αποκτούν εμπειρίες και συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες και γεγονότα γραμματισμού ήδη από την ηλικία των 6 μηνών και αναπτύσσουν τρεις βασικές αρχές του γραπτού λόγου: (α) Τη σχεσιακή αρχή, που περιλαμβάνει τους τρόπους με τους οποίους γίνονται αντιληπτά τα εξής: i) ο γραπτός λόγος μεταδίδει μηνύματα όπως και ο προφορικός, ii) ο προφορικός λόγος αναπαριστάται από τον γραπτό λόγο και iii) τόσο ο γραπτός όσο και ο προφορικός λόγος αλληλεπιδρούν για να αναπαραστήσουν μηνύματα. (β) Τη λειτουργική αρχή, που περιλαμβάνει τους τρόπους με τους οποίους γίνονται αντιληπτοί οι λόγοι για τους οποίους χρησιμοποιούμε τον γραπτό λόγο. (γ) Τη γλωσσική αρχή, περιλαμβάνει τους τρόπους με τους οποίους γίνεται αντιληπτή από τα παιδιά η διαδικασία με την οποία οργανώνεται η γλώσσα ώστε να συντελεστεί ο επικοινωνιακός σκοπός της. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας οικοδομούν αυτές τις βασικές αρχές και είναι πιθανόν αργότερα να τις εγκαταλείψουν, προκειμένου να οικοδομήσουν νέες ή να διατηρήσουν ορισμένες από αυτές τις πρώτες αρχές. Το κριτήριο για την οικοδόμηση και τη διατήρηση αυτών των αρχών έγκειται στη χρησιμότητα που έχουν για το ίδιο το παιδί στην εξαγωγή νοήματος από τα γραπτά κείμενα.

Στην προσπάθειά τους τα μικρά παιδιά να οικοδομήσουν αυτές τις βασικές αρχές εκδηλώνουν μια σειρά από μορφές συμπεριφοράς, τις οποίες η Goodman προσδιορίζει ως “ρίζες” του γραμματισμού. Αρχικά, η Goodman διέκρινε τρεις “ρίζες” (δηλαδή κατηγορίες) του γραμματισμού (1984), αλλά αργότερα τις διεύρυνε σε πέντε κύριες διακριτές κατηγορίες (1986). Ειδικότερα, θεώρησε ότι η πρώτη “ρίζα” αναφέρεται στις εκδηλώσεις αναγνώρισης

του έντυπου λόγου, όταν παρουσιάζεται σε οικείο πλαίσιο (π.χ. αναγνώριση λογότυπων σε προϊόντα). Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στην αναγνώριση του έντυπου λόγου στο πλαίσιο κειμένων (π.χ. βιβλίο, περιοδικό), το οποίο είναι πέρα από το κοινό πλαίσιο του περιβάλλοντος έντυπου λόγου με το οποίο έρχονται σε επαφή τα περισσότερα παιδιά. Εδώ περιλαμβάνονται εκδηλώσεις συμπεριφοράς, όπως η αναγνώριση των γραμμάτων, των ορίων των γραμμών λέξεων, το κατάλληλο κράτημα ενός βιβλίου. Η τρίτη κατηγορία αναφέρεται στην ανάπτυξη της γνώσης των λειτουργιών και των τύπων της γραφής, καθώς εδώ περιλαμβάνονται όλες εκείνες οι εκδηλώσεις συμπεριφοράς των παιδιών που παρουσιάζονται όταν αυτά καλούνται να αναπαραστήσουν με τη γραφή όσα θέλουν να μεταδώσουν με ένα γραπτό μήνυμα (π.χ. σκαριφήματα, τυχαία γράμματα). Η τέταρτη κατηγορία αναφέρεται στη χρήση από τα παιδιά του προφορικού λόγου για να αναφερθούν σε στοιχεία και λειτουργίες του γραπτού λόγου (π.χ. η χρήση όρων όπως βιβλίο, λέξη, γράμμα, πρόταση). Η πέμπτη “ρίζα” (ή κατηγορία) σχετίζεται πολύ με την τέταρτη και αναφέρεται στην ανάπτυξη ενός μεταγνωστικού ελέγχου και μίας μεταγλωσσικής γνώσης, όπου περιγράφονται οι εκδηλώσεις της συμπεριφοράς των παιδιών όταν επιχειρούν να αναλύσουν και να εξηγήσουν την ίδια τη γλώσσα αυτή καθεαυτή. Εδώ περιλαμβάνονται μορφές συμπεριφοράς που δείχνουν ξεκάθαρα την προσπάθεια των παιδιών να αναλύσουν τον γραπτό λόγο, όπως όταν γίνονται αναφορές σε ένα οικείο γράμμα για να εξηγήσει το παιδί πώς αναγνώρισε μία γραπτή λέξη. Η Goodman (1986) περιορίζει τη μεταγλωσσική ικανότητα στις αναφορές που κάνει το παιδί για την ίδια τη γλώσσα και την αντιμετώπισή της ως ένα αντικείμενο μελέτης. Ωστόσο, παραβλέπει τη γνωστική όψη της γλωσσικής επίγνωσης κατά την οποία τα παιδιά εκδηλώνουν γνωστικές ενέργειες, οι οποίες επίσης φανερώνουν εκδηλώσεις σκέψης για τη γλώσσα πέρα από τις αυτοαναφορές τους για την ίδια τη γλώσσα. Για όλες αυτές τις θεμελιώδεις μορφές συμπεριφοράς που αποκαλούνται “ρίζες” από τη Goodman, τον σημαντικότερο ρόλο για την ανάπτυξή τους ή για την ελλιπή εμφάνισή τους τον έχει το περιβάλλον στο οποίο θα βρεθούν τα παιδιά και οι εμπειρίες που θα αποκτήσουν. Για αυτόν το λόγο οι τρεις βασικές αρχές του γραπτού λόγου δεν μπορούν να διδαχθούν με έναν παραδοσιακό δομημένο τρόπο παρά μόνο να “αναδυθούν” με έναν διαφορετικό τρόπο σε κάθε παιδί. Η ανάδυση αυτή εξαρτάται από τις εμπειρίες που έχει δεχθεί και τους τρόπους με τους οποίους έχει εκδηλώσει τις “ρίζες” του γραμματισμού το παιδί (Goodman, 1984).

Παρόμοια μοτίβα για τη θεωρητική συγκρότηση του αναδυόμενου γραμματισμού, τα οποία στηρίζονται σε μία αναπτυξιακή προοπτική, όπου το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει το παιδί παίζει σημαντικό ρόλο στις πρώτες εμπειρίες γραμματισμού, έχουν παρουσιαστεί και από άλλους. Ενδεικτικά είναι τα μοντέλα των McCormick και Mason (1986) καθώς και της van Kleeck (2008, 2010), στα οποία φαίνεται έντονη μία περισσότερο αναπτυξιακή προσέγγιση συγκριτικά με το μοντέλο της Goodman. Στο πρώτο μοντέλο των McCormick και Mason (1986) προτείνεται μια ιεραρχική πορεία ανάπτυξης, όπου στο πρώτο επίπεδο εκδηλώνονται συμπεριφορές αναγνώρισης των λειτουργιών του έντυπου λόγου. Στο επόμενο επίπεδο εκδηλώνεται η αναγνώριση των τυπικών στοιχείων του έντυπου λόγου (π.χ. αντιστοίχιση ήχου-γράμματος). Στο τελικό επίπεδο συντονίζονται τα δύο πρώτα επίπεδα, δηλαδή η αναγνώριση των λειτουργιών και των τυπικών στοιχείων του έντυπου λόγου, ώστε να εκδηλωθούν συμπεριφορές συμβατικού γραμματισμού. Από την άλλη, η van Kleeck (2008, 2010) περιγράφει τον αναδυόμενο γραμματισμό υπό την οπτική μίας αναπτυξιακής προσέγγισης, η οποία συνδέει τις μορφές γραμματισμού που εκδηλώνουν τα παιδιά κατά την προσχολική ηλικία με τις μεταγενέστερες ικανότητες του συμβατικού γραμματισμού. Κατά αυτόν τον τρόπο η van Kleeck (2010) ορίζει ότι ο αναδυόμενος γραμματισμός συγκροτείται από δύο σειρές δεξιοτήτων, οι οποίες είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους αλλά αναπτύσσονται παράλληλα. Η μία σειρά περιλαμβάνει δεξιότητες που συνδέονται με την αναγνωστική αποκωδικοποίηση (π.χ. γνώση γραμμάτων, φωνημική επίγνωση) και η δεύτερη σειρά περιλαμβάνει δεξιότητες του προφορικού λόγου που συνδέονται με την αναγνωστική

κατανόηση (π.χ. λεξιλόγιο, στρατηγικές κατανόησης ιστοριών και συμπερασμού, συντακτικές και αφηγηματικές δεξιότητες).

Τα περισσότερα δημοφιλή σήμερα μοντέλα για την ερμηνεία του αναδυόμενου γραμματισμού έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στη μελέτη των συστατικών στοιχείων που συγκροτούν την εννοιολογική δομή του. Με αυτόν τον τρόπο προσπαθούν αφενός να οριοθετήσουν την έννοια του γραμματισμού αφετέρου να θέσουν τις προτεραιότητες για τις μορφές συμπεριφοράς που θεωρούνται ως θεμελιώδεις για τη μάθηση του γραπτού λόγου.

Ένα από τα γνωστότερα μοντέλα για την ερμηνεία του αναδυόμενου γραμματισμού είναι αυτό των Whitehurst και Lonigan (1998, 2002). Στο μοντέλο αυτό θεωρείται ότι ο αναδυόμενος γραμματισμός περιλαμβάνει ως συστατικά στοιχεία του γνώσεις, δεξιότητες και μορφές συμπεριφοράς που εκδηλώνουν τα παιδιά πριν τη συστηματική επαφή με τη διδασκαλία του γραπτού λόγου. Αυτά τα συστατικά έχει φανεί από προγενέστερες έρευνες (π.χ. Bradley & Bryant, 1983· Scarborough, 1989) ότι σχετίζονται άμεσα με τη μάθηση της συμβατικής ανάγνωσης και γραφής. Μάλιστα, τα στοιχεία αυτά διακρίνονται σε δύο τομείς δεξιοτήτων και διαδικασιών, οι οποίες είναι αλληλεξαρτώμενες. Ο ένας τομέας συστατικών στοιχείων αποκαλείται ως διαδικασίες “από μέσα προς τα έξω”, επειδή περιλαμβάνει μορφές συμπεριφοράς που αξιοποιούν πληροφορίες από τις γνώσεις που έχουν τα παιδιά για τον ίδιο τον έντυπο λόγο. Αυτές οι γνώσεις χρησιμοποιούνται από τα παιδιά, ώστε να μπορούν να εφαρμόζουν τους κανόνες του γραπτού λόγου και να μεταφράζουν τις γραπτές λέξεις σε ήχους, και το αντίστροφο. Ο άλλος τομέας συστατικών αποκαλείται ως διαδικασίες “από έξω προς τα μέσα”, επειδή περιλαμβάνει την αξιοποίηση των πληροφοριών που βρίσκονται έξω από το γραπτό κείμενο και συμβάλλουν στην κατανόηση από τα παιδιά του νοήματος που μεταφέρει το γραπτό κείμενο. Στον πρώτο τομέα συστατικών στοιχείων εντάσσονται η γνώση γραμμάτων, η φωνολογική και η συντακτική επίγνωση, η αντιστοίχιση φωνημάτων-γραφημάτων και η αναδυόμενη γραφή. Στον δεύτερο τομέα εντάσσονται τα συστατικά στοιχεία του προφορικού λόγου (λεξιλόγιο, εννοιολογική γνώση), η αφηγηματική ικανότητα, οι γνώσεις των συμβάσεων του έντυπου λόγου και η αναδυόμενη ανάγνωση. Οι δύο αυτοί τομείς, καθώς αναπτύσσονται, γίνονται ολοένα και περισσότερο ανεξάρτητοι ο ένας από τον άλλον, ενώ και οι σχέσεις τους με τις συμβατικές δεξιότητες γραμματισμού εκδηλώνονται με διαφορετικό τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι διαδικασίες “από μέσα προς τα έξω” συνδέονται με την αναγνωστική επίδοση τόσο στην πρώτη όσο και στη δεύτερη τάξη του δημοτικού σχολείου. Από την άλλη, οι διαδικασίες “από έξω προς τα μέσα” συνδέονται με την αναγνωστική επίδοση μόνο στη δεύτερη τάξη, όταν η εστίαση της προσοχής του παιδιού μετατοπίζεται από την αποκωδικοποίηση στην αναγνωστική κατανόηση (Whitehurst & Lonigan, 1998). Ωστόσο, στο ίδιο μοντέλο αναγνωρίζεται ότι υπάρχουν και ορισμένοι άλλοι γνωστικοί παράγοντες (ταχύτητα ονομασίας ερεθισμάτων, φωνολογική μνήμη, κίνητρα για δραστηριότητες γραπτού λόγου), οι οποίοι δεν μπορούν να ενταχθούν σε έναν από τους δύο τομείς, αλλά εμφανίζονται νωρίς στη ζωή του παιδιού και παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση τόσο των αναδυόμενων όσο και των συμβατικών δεξιοτήτων γραμματισμού.

Σε μία άλλη κατηγοριοποίηση, που φαίνεται να προήλθε από το μοντέλο των Whitehurst και Lonigan (1998) και συνδυάζεται με την διάκριση που έκανε η van Kleeck (2008), έχουν προχωρήσει και οι Storch και Whitehurst (2002), οι οποίοι χώρισαν τις δεξιότητες του αναδυόμενου γραπτού λόγου σε δύο κατηγορίες συστατικών στοιχείων. Την πρώτη κατηγορία την αποκάλεσαν “δεξιότητες σχετικές με τον κώδικα” και τη δεύτερη κατηγορία “δεξιότητες προφορικού λόγου”. Αυτές τις δύο κατηγορίες τις θεώρησαν ως θεμελιώδεις δεξιότητες του συμβατικού γραμματισμού και τονίζουν ότι κατά την προσχολική ηλικία αναπτύσσονται με έναν αλληλεπιδραστικό τρόπο και πρέπει να διδάσκονται συνδυαστικά και όχι μεμονωμένα.

Ένα ακόμη γνωστό θεωρητικό μοντέλο, το οποίο προσπάθησε να εξηγήσει τη δομή του αναδυόμενου γραμματισμού, είναι αυτό των Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant, και

Colton (2001). Η ομάδα της Sénéchal βασίστηκε αφενός στη διάκριση της γνώσης σε εννοιολογική (γνωρίζω γιατί) και διαδικαστική (γνωρίζω π  ς) από το πεδίο της Γνωστικής Ψυχολογίας και αφετέρου στα δεδομένα εμπειρικών μελετών σχετικά με την ομοιογένεια των δεξιοτήτων και των γνώσεων που εξετάζονται στο πλαίσιο του αναδυόμενου γραμματισμού. Το κύριο επιχείρημα που υποστηρίζεται εδώ είναι   τι ο αναδυόμενος γραμματισμός δεν είναι μία ενιαία εννοιολογική δομή και τα συστατικά στοιχεία που τον συγκροτούν είναι διαφορετικά από τον προφορικό λόγο και τις μεταγλωσσικές ικανότητες. Η προσέγγιση αυτή αντιμετωπίζει τον αναδυόμενο γραμματισμό με μία λιγότερο ολιστική διάθεση από τις προηγούμενες προσεγγίσεις και με μία περισσότερο περιοριστική προοπτική. Ο αναδυόμενος γραμματισμός αποτελείται από δύο συστατικά στοιχεία, την “αναδυόμενη εννοιολογική γνώση για τον γραμματισμό” και από την “αναδυόμενη διαδικαστική γνώση για τον γραμματισμό”. Οι δομές του προφορικού λόγου (λεξιλόγιο, αφηγηματική γνώση, κατανόηση λόγου) και των μεταγλωσσικών ικανοτήτων (φωνολογική και συντακτική επίγνωση) είναι συμπληρωματικές δομές, οι οποίες αναπτύσσονται παράλληλα με τα συστατικά στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού και τα επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο. Το συστατικό της εννοιολογικής γνώσης περιλαμβάνει τα εξής: γνώσεις για τις πράξεις της ανάγνωσης και γραφής, γνώσεις για τις λειτουργίες του γραμματισμού, καθώς και εκδηλώσεις αναδυόμενης ανάγνωσης (προσποιητή ανάγνωση ενός οικείου βιβλίου). Το συστατικό της διαδικαστικής γνώσης περιλαμβάνει γνώσεις για το π  ς διαβάζω και γράφω,   πως η αναδυόμενη γραφή, η αναγνώριση των γραμμάτων και των ήχων τους, η ανάγνωση λέξεων με υποστήριξη. Τα δύο αυτά συστατικά στοιχεία συνδέονται μεταξύ τους πριν την έναρξη του συμβατικού γραμματισμού. Ωστόσο, η εννοιολογική γνώση συνδέεται με τις ικανότητες του προφορικού λόγου (λεξιλόγιο) και η διαδικαστική γνώση συνδέεται με μεταγλωσσικές ικανότητες (φωνολογική επίγνωση).

Συνοψίζοντας και εξετάζοντας με μία κριτική διάθεση   λα τα προηγ  μενα μοντέλα που αναπτύχθηκαν προκειμένου να ερμηνεύσουν τη δομή που συγκροτεί τον αναδυόμενο γραμματισμό των μικρών παιδιών και τη σημασία του για την μάθηση του συμβατικού γραμματισμού, μπορεί κανείς να εντοπίσει δύο βασικά σημεία σύγκλισης: (α) Η δομή του αναδυόμενου γραμματισμού αποτελείται από πλειάδα εκδηλώσεων συμπεριφοράς σχετικών με τον γραπτό λόγο, οι οποίες   χουν ως κοινή συνισταμένη   τι το μικρό παιδί αλληλεπιδρά   ντονα με τις διάφορες μορφές   ντυπων κειμένων που συναντά στη ζωή του από νωρίς. (β) Ο προφορικός λόγος   τε εντάσσεται ως ενιαίο συστατικό στοιχείο (Storch & Whitehurst, 2002· van Kleeck, 2008· Whitehurst & Lonigan, 1998)   τε ως διακριτό στοιχείο (βλ. Goodman, 1986· McCormick & Mason, 1986· Sénéchal et al., 2001) της δομής του αναδυόμενου γραμματισμού συνδέεται στενά με τα   λλα συστατικά του αναδυόμενου γραμματισμού.   λα αυτά τα συστατικά στοιχεία συμβ  λλουν με   μεσο ή   μμεσο τρόπο στη μάθηση του συμβατικού γραμματισμού (Μουζ  κη, 2006). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός   τι κανένα θεωρητικό μοντέλο δεν περιλαμβάνει στη δομή του αναδυόμενου γραμματισμού δεξιότητες ή γνώσεις για τις οποίες δεν υπάρχει   να θεωρητικό υπόβαθρο που να τις συνδέει με τον γραπτό λόγο ή να τεκμηριώνει   τι μπορεί να πηγ  ζουν από εμπειρίες σχετικές με τον γραπτό λόγο, τις οποίες προσφέρει το περιβάλλον του παιδιού. Τ  τοιου είδους δεξιότητες,   στω κι αν   χει τεκμηριωθεί εμπειρικά   τι συνδέονται με δεξιότητες και γνώσεις του αναδυόμενου γραμματισμού ή προβλέπουν τη μάθηση της συμβατικής ανάγνωσης και γραφής (π.χ. η ταχύτητα ονομασίας ερεθισμάτων – rapid automatized naming), δεν θεωρούνται   τι ανήκουν οργανικά στην εννοιολογική δομή του αναδυόμενου γραμματισμού.

Κατά αυτ  ν τον τρόπο,   κόμα και το μοντέλο των Whitehurst και Lonigan (1998), το οποίο είναι ευρύτερο από τα υπόλοιπα μοντέλα, αναγνωρίζει αφενός ως σημαντικούς παράγοντες για την   νάδυση του γραμματισμού μεταβλητές   πως η ταχύτητα ονομασίας ερεθισμάτων, η φωνολογική μνήμη και το ενδιαφέρον για την ενασχ  ληση με τον   ντυπο λόγο αφετέρου τις θεωρεί ως “  λλους παράγοντες”, διαφορετικούς από τον αναδυόμενο γραμματισμό. Αναδιφώντας τη βιβλιογραφία για το περιεχόμενο αυτ  ν των “  λλων

παραγόντων” θα μπορούσε κανείς να διαπιστώσει ότι πρόκειται για δεξιότητες ή μορφές συμπεριφοράς που πηγάζουν από το ίδιο το παιδί ή την ιδιοσυγκρασία του και δεν φαίνεται να επηρεάζονται από τις εμπειρίες που δέχεται κατά την ανάπτυξή του. Για παράδειγμα, σχετικά με την ταχύτητα ονομασίας ερεθισμάτων δεν έχει βρεθεί έως σήμερα αν υπάρχει εξωτερική πηγή προέλευσης αυτής της δεξιότητας ή τρόπος που να μπορεί με κάποια παρέμβαση να τη βελτιώσει θεαματικά (Kirby, Georgiou, Martinussen, & Parrila, 2010). Επίσης, για το ενδιαφέρον σχετικά με τον έντυπο λόγο είναι γνωστή η μελέτη του Wells (1985), στην οποία βρέθηκε ένα σημαντικό ποσοστό μικρών παιδιών (11%) που απεχθάνονταν να τους διαβάζουν παραμύθια και γενικά την πρώιμη επαφή με τον γραπτό λόγο, αν και προέρχονταν από περιβάλλον που ενθάρρυνε την παρουσία του γραπτού λόγου. Επομένως, στη δομή του αναδυόμενου γραμματισμού δεν εντάσσονται όλες οι δεξιότητες και γνώσεις των παιδιών για τις οποίες υπάρχουν εμπειρικά δεδομένα που δείχνουν ότι συνδέονται αργότερα με την μάθηση των συμβατικών μορφών γραμματισμού. Επιπλέον, δεν είναι μόνο τα συστατικά στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού που θεωρούνται σημαντικά για τη μάθηση της συμβατικής ανάγνωσης και γραφής.

Ένα τριγωνικό μοντέλο για τα συστατικά στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού

Τα εμπειρικά δεδομένα κατά τα τελευταία 30 έτη (π.χ. Cunningham & Stanovich, 1997· Schatschneider, Fletcher, Francis, & Carlson, & Foorman, 2004· Sulzby, 1986· Torppa et al., 2007) έχουν εμπλουτίσει όσα γνωρίζουμε για τα συστατικά στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού και τον ρόλο που παίζουν στην εξέλιξη της μάθησης του γραπτού λόγου. Υπό το πρίσμα των δεδομένων αυτών παρουσιάζονται σύντομα εδώ τα συστατικά στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού, ενταγμένα στο θεωρητικό πλαίσιο ενός τριγωνικού μοντέλου. Τα συστατικά στοιχεία που εντάσσονται στα πεδία των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των μορφών συμπεριφοράς του γραμματισμού αποτελούν τις κορυφές ενός τριγώνου. Κεντρική σημασία αποδίδεται στις περιβαλλοντικές εμπειρίες γραμματισμού, οι οποίες τοποθετούνται εσωτερικά του τριγωνικού μοντέλου, με σκοπό τη συνεχή ανατροφοδότηση των συστατικών στοιχείων που βρίσκονται στις κορυφές του τριγώνου (βλ. Σχήμα 1).

Η κεντρική τοποθέτηση των περιβαλλοντικών εμπειριών γραμματισμού έχει ως στόχο να επισημάνει ότι, σε ένα μοντέλο ερμηνείας του αναδυόμενου γραμματισμού, οι άλλες τρεις πτυχές του (γνώσεις, δεξιότητες, μορφές συμπεριφοράς) επηρεάζονται από τις εμπειρίες γραμματισμού αλλά και τις επηρεάζουν. Οι εμπειρίες γραμματισμού που προσφέρονται από το περιβάλλον στο παιδί (π.χ. με αυθόρμητη από κοινού ανάγνωση βιβλίων με το γονιό, παιχνίδια με γράμματα στο σπίτι και στο νηπιαγωγείο ή ακόμα και με προγράμματα πρώιμης παρέμβασης) μπορεί να αυξηθούν, εφόσον κάποιο από τα συστατικά (γνώσεις, δεξιότητες, μορφές συμπεριφοράς) του αναδυόμενου γραμματισμού εκδηλώνεται ελλιπώς. Ωστόσο, οι εμπειρίες αυτές μπορεί να προσφέρονται με μικρότερη συχνότητα, εφόσον το περιβάλλον του παιδιού εκτιμήσει ότι τα συστατικά του αναδυόμενου γραμματισμού εκδηλώνονται με ικανοποιητικό ρυθμό ανάπτυξης.

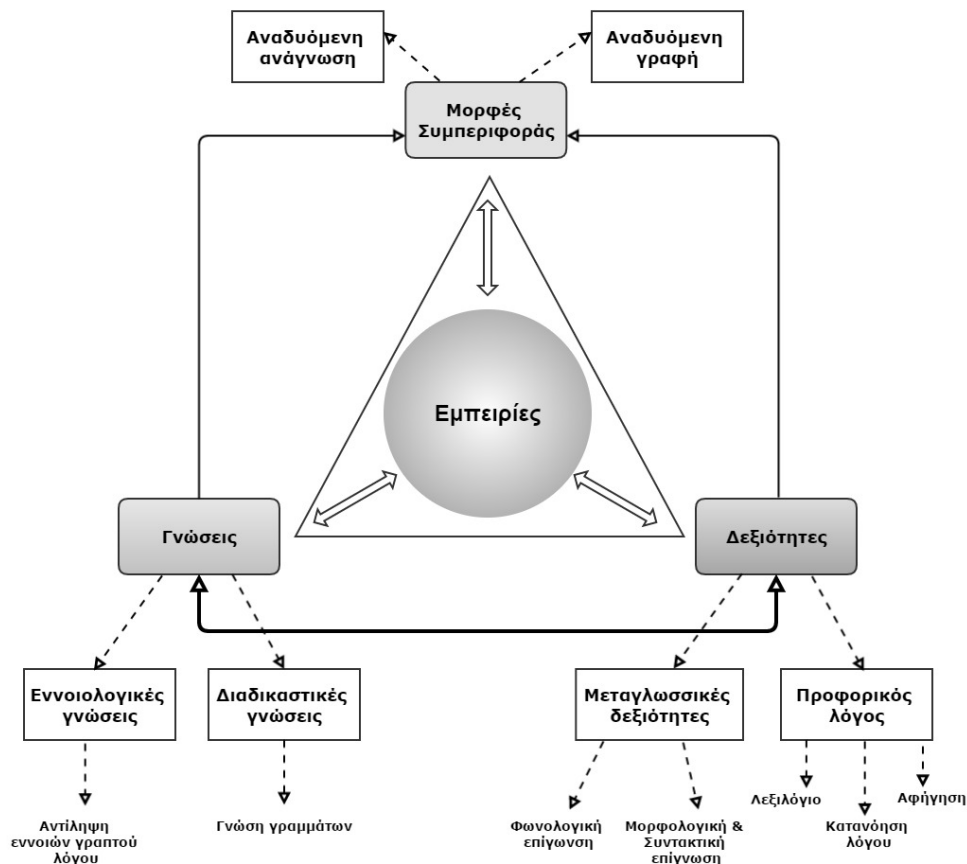
Η εννοιολογική δομή του αναδυόμενου γραμματισμού, όπως παρουσιάζεται σε αυτό το τριγωνικό μοντέλο, εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλέγμα σχέσεων με άλλους παράγοντες που συμβάλλουν άμεσα και έμμεσα στην εκμάθηση του γραπτού λόγου. Ο αναδυόμενος γραμματισμός αναγνωρίζεται ως ένας παράγοντας που αφενός ασκεί άμεση επιρροή στη μεταγενέστερη εκμάθηση συμβατικών δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής και αφετέρου μεσολαβεί στη σχέση άλλων σημαντικών μεταβλητών με την εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής. Ως εκ τούτου, γνωστικοί και μη γνωστικοί παράγοντες που δεν ανήκουν οργανικά στη δομή του αναδυόμενου γραμματισμού μπορούν να συμβάλλουν έμμεσα στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας μέσω των συνιστωσών του αναδυόμενου γραμματισμού. Για παράδειγμα, έχει βρεθεί σε πλήθος μελετών ότι συνδέονται άμεσα με

μεταγενέστερες αναγνωστικές και ορθογραφικές δεξιότητες γνωστικοί παράγοντες, όπως είναι η ταχύτητα ονομασίας ερεθισμάτων (Caravolas et al., 2012· Georgiou, Parrila, & Papadopoulos, 2008· Parrila, Kirby, & McQuarrie, 2004), η μη λεκτική ικανότητα και η μνήμη (Brunswick, Martin, & Rippon, 2012· Preßler, Könen, Hasselhorn, & Krajewski, 2014). Παράλληλα, οι ίδιοι γνωστικοί παράγοντες φαίνεται να συνδέονται τόσο με δεξιότητες όσο και με γνώσεις αναδυόμενου γραμματισμού, όπως η φωνολογική επίγνωση (Manolitsis, Georgiou, Parrila, 2011· Parrila et al., 2009) και η γνώση γραμμάτων (Foy & Mann, 2012· Torppa, Lyytinen, Erskine, Eklund, & Lyytinen, 2010). Ομοίως, άλλα ευρήματα δείχνουν ότι μη γνωστικοί παράγοντες, όπως η εστίαση της προσοχής του παιδιού για τη λύση προβλήματος, συνδέονται τόσο άμεσα με τις συμβατικές αναγνωστικές και ορθογραφικές δεξιότητες όσο και με δεξιότητες και γνώσεις αναδυόμενου γραμματισμού (Georgiou, Manolitsis, Nurmi, & Parrila, 2010· Fyrstén, Nurmi, & Lyytinen, 2006· Manolitsis, Georgiou, Stephenson, & Parrila, 2009). Μια ακόμη σημαντική μεταβλητή είναι το οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο ασκεί επιδράσεις στη μάθηση των συμβατικών δεξιοτήτων γραπτού λόγου, τόσο με τα δομικά χαρακτηριστικά του (π.χ. μορφωτικό επίπεδο των γονέων) όσο και με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του (π.χ. μορφές εμπλοκής των γονέων στην ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών τους). Οι επιδράσεις του αυτές μπορεί να είναι άμεσες (Kim, 2009· Melhuish et al., 2008· Moll & Bus, 2011), αλλά και διαμεσολαβημένες μέσω του αναδυόμενου γραμματισμού (Hartas, 2011· Manolitsis, Georgiou, & Tziraki, 2013· Neumann, Hood, Ford, & Neumann, 2011· Sénéchal, 2006). Τέλος, θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές και οι επιδράσεις που ασκεί στη μάθηση του γραπτού λόγου η ίδια η προσχολική εκπαίδευση, τόσο άμεσα (Barnett, 2002· Dickinson & McCabe, 2001· Preschool Curriculum Evaluation Research Consortium, 2008· Sylva et al., 2010) όσο και μέσω των εμπειριών που προσφέρει στα παιδιά για την ενδυνάμωση των μορφών συμπεριφοράς, των γνώσεων και των δεξιοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού (Connor, Morrison, & Slominski, 2006· Piasta & Wagner, 2010).

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν κατηγοριοποιημένα ανά πεδίο τα χαρακτηριστικά των συστατικών στοιχείων του αναδυόμενου γραμματισμού, όπως παρουσιάζονται στο Σχήμα 1, καθώς και η σύνδεσή τους με τις συμβατικές δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στην καθοριστική σημασία που έχουν οι εμπειρίες για τη συγκρότηση της εννοιολογικής δομής του αναδυόμενου γραμματισμού.

Γνώσεις αναδυόμενου γραμματισμού

Στο πεδίο των γνώσεων του αναδυόμενου γραμματισμού περιλαμβάνονται συστατικά στοιχεία που εκδηλώνουν τόσο την εννοιολογική όσο και τη διαδικαστική γνώση, κατά την ορολογία της Sénéchal et al. (2001). Συστατικά στοιχεία που αντανakλούν την *εννοιολογική γνώση* του γραμματισμού σε αυτήν την πρώιμη ηλικιακή περίοδο αποτελούν οι έννοιες και οι αντιλήψεις που έχουν τα παιδιά για τις συμβάσεις του γραπτού λόγου. Υπό την ομπρέλα αυτού του συστατικού στοιχείου τοποθετούνται οι γνώσεις των μικρών παιδιών για συμβάσεις, όπως είναι η φορά της ανάγνωσης, ο τρόπος που κρατάμε ένα βιβλίο, η διαφορά του εξώφυλλου από τις υπόλοιπες σελίδες ενός βιβλίου, οι γνώσεις σχετικά με τα στοιχεία που “διαβάζονται” και εκείνα που δεν “διαβάζονται” (π.χ. διαβάζω το κείμενο και όχι τις εικόνες), καθώς και οι λειτουργίες που επιτελούν οι λέξεις, τα γράμματα και τα σημεία στίξης σε ένα γραπτό κείμενο (Israel, 2008· Τάφα, 2008). Η σχέση των εννοιολογικών γνώσεων του γραπτού λόγου με τις συμβατικές δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής έχει βρεθεί ότι είναι σημαντικές, αν και όχι ιδιαίτερα υψηλού βαθμού (Clay, 2005· Johns, 1980· Μανωλίτης & Τάφα, 2009). Από την άλλη, η *διαδικαστική γνώση* αντανakλάται κυρίως από τις γνώσεις των μικρών παιδιών για τα γράμματα του αλφάβητου και τη σχέση των φωνημάτων με τα γραφήματα.



Σχήμα 1. Το μοντέλο των πεδίων και των συστατικών στοιχείων του αναδυόμενου γραμματισμού

Η γνώση των γραμμάτων περιλαμβάνει δύο διακριτές μονάδες γνώσης: τη γνώση του ονόματος και τη γνώση του ήχου των γραμμάτων. Ουσιαστικά, η γνώση του αλφάβητου αναφέρεται στην αναγνώριση από το παιδί τόσο της ονομασίας όσο και του ήχου των γραμμάτων (Treiman, Tincoff, Rodriguez, Mouzaki, & Francis, 1998). Τόσο η γνώση του ονόματος των γραμμάτων όσο και η γνώση του ήχου των γραμμάτων έχει φανεί από εμπειρικές μελέτες ότι αποτελούν έναν σημαντικό πρόδρομο της μάθησης της συμβατικής ανάγνωσης και γραφής (Lonigan, Burgess, & Anthony, 2000· McBride-Chang, 1999). Ορισμένοι ταυτίζουν τη γνώση γραμμάτων με το σύνολο των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού (Anthony et al., 2006). Μάλιστα, αυτή η προβλεπτική σχέση ανάμεσα στη γνώση γραμμάτων κατά την προσχολική ηλικία και τη μεταγενέστερη μάθηση της συμβατικής ανάγνωσης και γραφής έχει τεκμηριωθεί σε διάφορα αλφαβητικά ορθογραφικά συστήματα (Georgiou, Torppa, Manolitsis, Lyytinen, & Parrila, 2012). Ωστόσο, υπάρχει μία ασυμφωνία σχετικά με την προτεραιότητα της γνώσης του ήχου και της γνώσης του ονόματος των γραμμάτων τόσο ως προς την σχέση τους με τον γραπτό λόγο όσο και ως προς την αναπτυξιακή τους πορεία. Τα πρόσφατα δεδομένα δείχνουν ότι το ευρύτερο πλαίσιο γλωσσικών και διδακτικών εμπειριών εντός του οποίου αναπτύσσονται τα παιδιά επηρεάζει τόσο την προτεραιότητα ανάπτυξης της γνώσης του ονόματος ή τη γνώση του ήχου των γραμμάτων έναντι της άλλης όσο και τον βαθμό με τον οποίο σχετίζεται η κάθε μονάδα γνώσης με τη μάθηση του συμβατικού γραμματισμού. Ειδικότερα, έχει φανεί ότι, εάν οι αρχικές εμπειρίες του παιδιού για τη γνώση γραμμάτων δίνουν έμφαση στη γνώση του ονόματος των γραμμάτων, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας θα γνωρίζουν περισσότερα γράμματα ως προς το όνομά τους παρά ως προς τον ήχο τους, ενώ θα συμβεί το αντίθετο εάν η έμφαση από το οικείο περιβάλλον δίνεται στη γνώση του ήχου των γραμμάτων (Ellefson,

Treiman, & Kessler, 2009). Για παράδειγμα, έχει επανειλημμένα βρεθεί ότι τα παιδιά στην Ελλάδα πριν τη συστηματική διδασκαλία του γραπτού λόγου γνωρίζουν περισσότερα γράμματα ως προς τον ήχο τους παρά ως προς την ονομασία τους (Georgiou et al., 2012· Manolitsis & Tafa, 2011· Μουζάκη, Πρωτοπαπιάς, & Τσαντούλα, 2008).

Δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού

Τα συστατικά στοιχεία που περιλαμβάνονται στο πεδίο των δεξιοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού είναι αυτά που έχουν αναδειχθεί περισσότερο την τελευταία εικοσαετία και έχουν ερευνηθεί εξαντλητικά για να εξετασθεί ο βαθμός στον οποίο αποτελούν αξιόπιστους δείκτες πρόβλεψης των μελλοντικών δεξιοτήτων της συμβατικής ανάγνωσης και γραφής. Ορισμένοι σχεδόν ταυτίζουν τις εκπαιδευτικές εφαρμογές που πηγάζουν από την προσέγγιση του αναδυόμενου γραμματισμού μόνο με ορισμένα από αυτά τα συστατικά στοιχεία (βλ. Τζακώστα, 2011). Πιο συγκεκριμένα, τα στοιχεία που περιλαμβάνονται εδώ μπορούν να συνοψισθούν σε δύο ευρύτερες διαστάσεις, οι οποίες συνδέονται στενά μεταξύ τους. Η μία αναφέρεται σε δεξιότητες προφορικού λόγου και η δεύτερη σε μεταγλωσσικές δεξιότητες.

Προφορικός λόγος

Στη διάσταση του προφορικού λόγου περιλαμβάνονται βασικές γλωσσικές δεξιότητες, οι οποίες έχει τεκμηριωθεί, τόσο θεωρητικά όσο και εμπειρικά, ότι αποτελούν θεμελιώδεις δεξιότητες για τη μάθηση του συμβατικού γραπτού λόγου (Dickinson & McCabe, 2001· Plaut, McClelland, Seidenberg, & Patterson, 1996). Οι δεξιότητες αυτές προέρχονται από το ευρύτερο πεδίο της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού και περιλαμβάνουν το λεξιλόγιο, την κατανόηση λόγου (listening comprehension) και τις αφηγηματικές δεξιότητες. Το *λεξιλόγιο* περιλαμβάνει δεξιότητες σχετικές με το εκφραστικό (παραγωγή λέξεων) και προσληπτικό ή δεκτικό (κατανόηση της σημασίας λέξεων) λεξιλόγιο και πλήθος μελετών δείχνουν τη σχέση που έχει με διάφορες όψεις της συμβατικής ανάγνωσης (π.χ. Kendeou, Papadopoulos, & Spanoudis, 2012· Protopapas, Sideridis, Mouzaki, & Simos, 2007· Scarborough, 2001· Silven, Poskiparta, Niemi, & Voeten, 2007). Η *κατανόηση λόγου* περιλαμβάνει εκείνες τις δεξιότητες που υποδηλώνουν την κατανόηση του προφορικού λόγου, όπως την κατανόηση οδηγιών σε ένα παιχνίδι, την κατανόηση βασικών δομικών στοιχείων του νοήματος (π.χ. για τον ήρωα της ιστορίας, το κεντρικό γεγονός) μιας αφήγησης, την κατανόηση των συντακτικών και σημασιολογικών δομών μιας αφήγησης, τη δυνατότητα εξαγωγής συμπερασμάτων από την ακρόαση μίας ιστορίας ή άλλου κειμενικού είδους που διαβάζει στα παιδιά ένας ενήλικος. Μελέτες τόσο με ενηλίκους (Gernsbacher, Varner, & Faust, 1990) όσο και με μικρά παιδιά ηλικίας ακόμη και 4 ετών (Kendeou, Bocht-Gettler, White, & van der Brook, 2008) έχουν δείξει ότι η κατανόηση προφορικών αφηγήσεων συνδέεται στενά με την αναγνωστική κατανόηση, όχι όμως και με τις δεξιότητες αναγνωστικής αποκωδικοποίησης (Lynch et al., 2008). Μάλιστα, έχει φανεί ότι ήδη από την προσχολική ηλικία η κατανόηση λόγου διαφοροποιείται από δεξιότητες και γνώσεις αναδυόμενου γραμματισμού (φωνολογική επίγνωση και γνώση γραμμάτων) που αργότερα συμβάλλουν θετικά στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση (Kendeou, Papadopoulos, & Kotzarioulou, 2012). Οι αφηγηματικές δεξιότητες περιλαμβάνουν τόσο δεξιότητες κατανόησης ενός προφορικού αφηγηματικού κειμένου όσο και την παραγωγή προφορικών αφηγήσεων από τα ίδια τα παιδιά. Η κατανόηση της προφορικής αφήγησης συνδέεται στενά και σχεδόν ταυτίζεται με αντίστοιχα επιμέρους πεδία της κατανόησης λόγου (Paris & Paris, 2003).

Οι *αφηγηματικές δεξιότητες* ως προς τη διάσταση της παραγωγής αφηγήσεων περιλαμβάνουν τόσο τις δυνατότητες των μικρών παιδιών να παράγουν αφηγήσεις με μία εσωτερική συνοχή (δομή) όσο και την παραγωγή αφηγήσεων με κατανοητό και πλούσιο περιεχόμενο (Peterson, Jesso, & McCabe, 1999). Με άλλα λόγια, αναφέρονται στη δυνατότητα του παιδιού να περιγράφουν πράγματα, γεγονότα, να διηγούνται ιστορίες με αρχή, μέση και

τέλος, αλλά και να απαντούν σε ερωτήσεις του τύπου “γιατί”, “ποιος”, “πού”, “πότε”. Η σύνδεση των πρώιμων αφηγηματικών δεξιοτήτων με τη μάθηση των συμβατικών δεξιοτήτων του γραπτού λόγου έχει εστιασθεί κυρίως στην όψη της αναγνωστικής κατανόησης (Cain, Oakhill, & Bryant, 2004· Catts, Fey, Zhang, & Tomblin, 1999).

Μεταγλωσσικές δεξιότητες

Η διάσταση των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων περιλαμβάνει όλες εκείνες τις δεξιότητες που φανερώνουν μία στοχαστική σκέψη και έναν σκόπιμο έλεγχο πάνω στις λειτουργίες και στη δομή του προφορικού λόγου (Μανωλίτης, 2000). Η *φωνολογική επίγνωση* (η δυνατότητα του παιδιού να αναγνωρίζει και να χειρίζεται τις φωνολογικές μονάδες των λέξεων, όπως καταλήξεις, συλλαβές, φωνήματα) είναι εκείνη η μεταγλωσσική δεξιότητα που έχει δεχθεί εξαντλητική έρευνα για τον τρόπο ανάπτυξής της, τη σχέση της με τη μάθηση της ανάγνωσης καθώς και τους τρόπους ενίσχυσής της μέσα από διδακτικές παρεμβάσεις στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία (π.χ. Anthony, Williams, McDonald, & Francis, 2007· Melby-Lervåg, Lyster, & Hulme, 2012· Papadopoulos, Kendeou, & Spanoudis, 2012). Για αυτό και ορισμένοι μελετητές παραπλανώνται και θεωρούν ότι η κύρια στόχευση των προσχολικών προγραμμάτων που επιδιώκουν την ενίσχυση του γραπτού λόγου μέσα από την προσέγγιση του αναδυόμενου γραμματισμού είναι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης, αγνοώντας όχι μόνο τις υπόλοιπες μεταγλωσσικές δεξιότητες αλλά και το σύνολο των υπόλοιπων δεξιοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού (Συνώδη & Τζακώστα, 2012· Τζακώστα, 2011). Αναμφίβολα, οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης που εκδηλώνουν τα παιδιά κατά την προσχολική ηλικία συμβάλλουν θετικά στην ανάπτυξη τόσο άλλων όψεων του αναδυόμενου γραμματισμού, όπως της γνώσης γραμμάτων ή των αντιλήψεων για τις έννοιες του γραπτού λόγου (Lonigan et al., 2000· Manolitsis & Tafa, 2011), όσο και των συμβατικών δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής τουλάχιστον στα πρώτα στάδια εκμάθησής τους (Adams, Treiman, & Pressley, 1998· Landerl & Wimmer, 2008· Μανωλίτης, 2000· Parrila et al., 2004). Ωστόσο, έχει διαπιστωθεί ότι το μέγεθος και η διάρκεια της επίδρασης της φωνολογικής επίγνωσης στη μάθηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων ποικίλει ανάλογα με τον βαθμό διαφάνειας κάθε ορθογραφικού συστήματος (Ellis et al., 2004· Georgiou et al., 2008· Mann & Wimmer, 2002· Manolitsis et al., 2009). Δεν αποτελούν, όμως, τις μοναδικές μεταγλωσσικές δεξιότητες που έχει τεκμηριωθεί τόσο θεωρητικά όσο και εμπειρικά ότι συμβάλλουν στη μάθηση του γραπτού λόγου.

Η *συντακτική επίγνωση* (η δυνατότητα του παιδιού να συλλογίζεται για τις συντακτικές όψεις του προφορικού λόγου και να ελέγχει σκόπιμα την εφαρμογή των συντακτικών κανόνων, βλέπε Gombert, 1992) είναι μία από τις δεξιότητες που συμπεριλαμβάνονται στα θεωρητικά μοντέλα του αναδυόμενου γραμματισμού των Whitehurst και Lonigan (1998), αλλά και της Sénéchal και των συνεργατών της (2001). Στο δεύτερο, όμως, μοντέλο θεωρείται ως συμπληρωματική δεξιότητα του αναδυόμενου γραμματισμού, όπως άλλωστε και οι υπόλοιπες μεταγλωσσικές δεξιότητες. Οι εμπειρικές μελέτες έδειξαν ότι η συντακτική επίγνωση συνδέεται κυρίως με την αναγνωστική κατανόηση και λιγότερο με τις αρχικές δεξιότητες αποκωδικοποίησης στα πρώτα στάδια μάθησης της ανάγνωσης (Bowey, 1986· Demont & Gombert, 1996· Manolitsis, 2004). Ωστόσο, την τελευταία δεκαετία το ενδιαφέρον για τη μελέτη της συντακτικής επίγνωσης ως στοιχείου των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού έχει ατονήσει, αφενός λόγω της έλλειψης ερευνών που εξετάζουν τρόπους ενίσχυσής της μέσω διδακτικών παρεμβάσεων και αφετέρου λόγω της ανάδειξης της μορφολογικής επίγνωσης, μίας συναφούς μεταγλωσσικής δεξιότητας, ως σημαντικού παράγοντα της μάθησης του γραπτού λόγου.

Η *μορφολογική επίγνωση* περιλαμβάνει τις δεξιότητες αναγνώρισης και σκόπιμου χειρισμού των μορφολογικών μονάδων των λέξεων του προφορικού λόγου. Θεωρητικά, η μορφολογική επίγνωση μπορεί να συμβάλλει τόσο στη μάθηση της ορθογραφίας των λέξεων όσο και στην αναγνωστική κατανόηση, μέσω της συνειδητοποίησης ότι οι λέξεις αποτελούνται από επιμέρους

γλωσσικές μονάδες που “μεταφέρουν” νοηματικά στοιχεία και συνδέονται μεταξύ τους για να παράγουν τις λέξεις. Όμως, η μορφολογική επίγνωση είναι μια σύνθετη μεταγλωσσική δεξιότητα, η οποία απαιτεί τη συγχώνευση φωνολογικών, σημασιολογικών και συντακτικών γνώσεων των παιδιών (Carlisle & Nomanbhoy, 1993). Για τον λόγο αυτό δεν εκδηλώνεται ιδιαίτερα νωρίς κατά την ανάπτυξη του παιδιού. Παρόλα αυτά, εδώ συγκαταλέγεται στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού, δεδομένου ότι αρκετές εμπειρικές μελέτες πλέον έχουν δείξει ότι ήδη από την προσχολική ηλικία εμφανίζονται δεξιότητες μορφολογικής επίγνωσης, όπως ο χειρισμός κλιτικών μορφημάτων (Casalis & Louis-Alexandre, 2000· Γρηγοράκης, 2014). Επιπλέον, η μορφολογική επίγνωση συνδέεται τόσο με συμβατικές δεξιότητες ανάγνωσης και ορθογραφίας (Grigorakis & Manolitsis, 2014· Levin, Ravid, & Rapaport, 2001· Lyster, 2002) όσο και με άλλες όψεις του αναδυόμενου γραπτού λόγου, όπως το λεξιλόγιο και οι γνώσεις γραμμάτων (Γρηγοράκης, 2014· McBride-Chang, Wagner, Muse, Chow, & Shu, 2005). Παράλληλα, εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι τόσο οι διδακτικές εμπειρίες κατά την προσχολική εκπαίδευση (Casalis & Cole 2009· Manolitsis, in press) όσο και οι εμπειρίες γραμματισμού από το περιβάλλον της οικογένειας (Grigorakis & Manolitsis, 2011) συμβάλλουν θετικά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων μορφολογικής επίγνωσης. Μάλιστα, μελέτες έχουν δείξει ότι η διδακτική παρέμβαση για την ενίσχυση της μορφολογικής επίγνωσης στα μικρά παιδιά είναι το ίδιο αποτελεσματική όπως και η παρέμβαση σε μεγαλύτερα παιδιά (Bowers, Kirby, & Deacon, 2010; Carlisle, 2010). Όλα αυτά τα στοιχεία δικαιολογούν τη συμπερίληψη πλέον και της μορφολογικής επίγνωσης ως ενός γνήσιου συστατικού στοιχείου των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού.

Μορφές συμπεριφοράς αναδυόμενου γραμματισμού

Στο πεδίο των μορφών συμπεριφοράς του αναδυόμενου γραμματισμού περιλαμβάνονται κυρίως η συμπεριφορά της αναδυόμενης ανάγνωσης και της αναδυόμενης γραφής. Μαζί με αυτές τις δύο μορφές συμπεριφοράς σημαντικό ρόλο έχει και η στάση που εκδηλώνουν τα παιδιά απέναντι στην ίδια την ανάγνωση και τη γραφή, όπως αυτή αντανακλάται από τις ενεργές προσπάθειες που κάνουν για να διαβάσουν και να γράψουν με έναν μη συμβατικό τρόπο.

Αναδυόμενη ανάγνωση

Η αναδυόμενη ανάγνωση περιλαμβάνει οποιαδήποτε μορφή συμπεριφοράς εμφανίζει το παιδί όταν προσποιείται ότι διαβάζει, ή όταν “διαβάζει” με έναν ολικό τρόπο τον περιβάλλοντα έντυπο λόγο. Σε αυτές τις περιπτώσεις τα μικρά παιδιά προσποιούνται ότι διαβάζουν ένα αγαπημένο τους βιβλίο ή γενικότερα ένα έντυπο (π.χ. τον κατάλογο από ένα εστιατόριο, ένα διαφημιστικό φυλλάδιο), που βρίσκεται συχνά στο οικείο τους περιβάλλον, και συνήθως εντάσσουν αυτή τη συμπεριφορά μέσα στο παιχνίδι τους. Κατά την προσποιητή αυτή ανάγνωση τα παιδιά μπορεί να αναφέρουν ότι θυμούνται από την αγαπημένη τους ιστορία ή μπορεί να αναφέρουν μια δική τους εκδοχή για την ιστορία του βιβλίου κάνοντας πως το διαβάζουν, με έναν τρόπο που δείχνει ότι γνωρίζουν πώς γίνεται η πράξη της ανάγνωσης βιβλίων.

Η συμπεριφορά αυτή από τα παιδιά μπορεί να έχει τις εξής μορφές: τα παιδιά ξεφυλλίζουν το έντυπο (π.χ. βιβλίο, περιοδικό) ανά τακτά διαστήματα κατά τη διάρκεια της προσποιητής ανάγνωσης, δείχνουν με το δάχτυλό τους στις σειρές των προτάσεων, διαβάζουν ολικά ορισμένες λέξεις που έχουν συναντήσει σε άλλα κείμενα. Δεν εκδηλώνουν όλα τα παιδιά αυτή τη συμπεριφορά, αφού ένας σημαντικός αριθμός παιδιών αρνούνται να επιχειρήσουν να προσποιηθούν ότι διαβάζουν, ενώ, όσα παιδιά το επιχειρούν, εφαρμόζουν μια ποικιλία στρατηγικών και συμπεριφορών κατά την προσποιητή ανάγνωση (Δαλακλή & Αϊδίνης, 2010, όπ. παρ. σε Αϊδίνης, 2012). Η συμπεριφορά της προσποιητής ανάγνωσης προϋποθέτει σε έναν βαθμό ότι το παιδί έχει αρχίσει να έχει κάποιες εννοιολογικές γνώσεις σχετικά με τον έντυπο λόγο και αρχίζει να πειραματίζεται εφαρμόζοντας αυτές τις γνώσεις (McGee & Righels, 2003). Αυτός είναι και ο λόγος που ορισμένοι ερευνητές αντιμετωπίζουν τα δύο αυτά πεδία ως ενιαία (Israel, 2008).

Άλλη συναφής συμπεριφορά που εντάσσεται σε αυτό το πεδίο είναι και η ανάγνωση του περιβάλλοντος έντυπου λόγου, όπου τα παιδιά αναγνωρίζουν με έναν ολικό τρόπο

αρχικά τα λογότυπα από διάφορες συσκευασίες (π.χ. Lacta όταν βλέπει το λογότυπο της σοκολάτας Lacta), ταμπέλες, πινακίδες, σήματα και άλλα παρεμφερή (βλ. Παπαδοπούλου, 2001· Τάφα, 2011α). Τέτοιες μορφές συμπεριφοράς, όπως της ανάγνωσης του περιβάλλοντος έντυπου λόγου δεν έχει φανεί να έχουν μια άμεση στενή σχέση με τις συμβατικές δεξιότητες ανάγνωσης λέξεων αργότερα στο δημοτικό σχολείο (Stahl & Murray, 1993). Ωστόσο, η σύνδεση αυτών των μορφών συμπεριφοράς με το υπόβαθρο του γραμματισμού και της οικοδόμησης των σημαντικών γνώσεων και δεξιοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού έχει τεκμηριωθεί (Neumann et al., 2011· Reutzel, Fawson, Young, Morrison, & Wilcox, 2003). Επομένως, μπορεί να θεωρηθεί ότι οι δεξιότητες του αναδυόμενου γραμματισμού μεσολαβούν ανάμεσα στη σχέση της συμπεριφοράς ανάγνωσης του περιβάλλοντος έντυπου λόγου με τις συμβατικές μορφές ανάγνωσης λέξεων. Με αυτή τη συμπεριφορά το μικρό παιδί μπορεί να αξιοποιεί τα στοιχεία του περιβάλλοντος έντυπου λόγου, προκειμένου να αναγνωρίσει ότι η γραπτή λέξη μεταφέρει ένα μήνυμα (Goodman, 1986). Επίσης, έχει βρεθεί ότι μπορεί να αρχίσει η δημιουργία της ταύτισης ήχου-γράμματος μέσα από την αναγνώριση που θα κάνει το παιδί ότι ένας λογότυπος αρχίζει με το ίδιο γράμμα με μία άλλη οικεία γραπτή λέξη και παράλληλα αυτά τα δύο έντυπα στοιχεία αρχίζουν από τον ίδιο ήχο (Γιαννικοπούλου, 2001· Cronin, Farrell, & Delaney, 1999).

Αναδυόμενη γραφή

Η συμπεριφορά που εμφανίζουν τα παιδιά όταν προσπαθούν να γράψουν ή να προσποιηθούν ότι γράφουν για να μεταδώσουν ένα μήνυμα αναφέρεται ως αναδυόμενη γραφή (Whitehurst & Lonigan, 1998). Η έννοια της αναδυόμενης γραφής περιλαμβάνει όλες εκείνες τις ενέργειες που κάνει ένα παιδί όταν αποτυπώνει στο χαρτί (ή σε άλλο μέσο γραφής - π.χ. μία ταμπλέτα [όπως ένα iPad], έναν πίνακα, κ.ά.) “σημάδια” που δείχνουν ότι έχει κατανοήσει ότι η γραφή είναι μια μορφή επικοινωνίας. Τα “σημάδια” αυτά μπορούν να έχουν τη μορφή ακανόνιστων σχημάτων, γραμμών, μορφών που μοιάζουν με γράμματα του αλφάβητου, “αληθινών” γραμμάτων, ανάμειξη γραμμάτων με άλλα σύμβολα (π.χ. αριθμούς), σύνθεση γραμμάτων σε τυχαία ή συστηματική τοποθέτηση ώστε να μοιάζει με γραπτή λέξη (Sulzby, 1986· Τάφα, 2011α). Η συμπεριφορά της αναδυόμενης γραφής είναι πολυδιάστατη και περιλαμβάνει τις αρχικές γνώσεις και αντιλήψεις των μικρών παιδιών για την ορθογραφική δομή της γλώσσας τους, για τη σύνθεση γραπτού κειμένου, καθώς και γραφοκινητικές δεξιότητες (Kaderavek, Cabell, & Justice, 2009). Κατά την αναδυόμενη γραφή, τα παιδιά αναγνωρίζουν σταδιακά ότι οι γραμμές έχουν συγκεκριμένη μορφή, για να δηλώσουν έναν ήχο (γράμματα), και διαφοροποιούνται από άλλα σύμβολα, όπως είναι οι εικόνες ή οι αριθμοί. Επίσης, στο πλαίσιο της αντίληψής τους για το ορθογραφικό σύστημα αναγνωρίζουν, κατά την εκδήλωση της συμπεριφοράς της αναδυόμενης γραφής, ότι ένας ήχος έχει μία ή περισσότερες συγκεκριμένες γραφικές παραστάσεις (γράμματα, γραφήματα) και ότι τα γράμματα τοποθετούνται σε συγκεκριμένα σημεία κατά τη γραφή μιας λέξης. Τα παιδιά, κατά τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο, συχνά επιδεικνύουν μία συμπεριφορά “επινοημένης” γραφής, κατά την οποία επιχειρούν να γράψουν ό,τι ακούν, έχοντας πλέον συνειδητοποιήσει ότι οι ήχοι του προφορικού λόγου μετατρέπονται σε γράμματα και το αντίστροφο (Βάμβουκας, 2009· Read, 1971· Τάφα, 2011α). Εμπειρικά στοιχεία έχουν δείξει ότι οι αρχικές γνώσεις των παιδιών για τη γραφή των γραμμάτων συμβάλλουν σημαντικά στη μεταγενέστερη εκδήλωση της επινοημένης γραφής και της συμβατικής ορθογραφίας (Puranik & Apel, 2010· Puranik, Lonigan, & Kim, 2011). Επίσης, τα παιδιά που είναι ικανά να χρησιμοποιήσουν την επινοημένη γραφή έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια στην αναδυόμενη ανάγνωση (Stellakis & Kondyli, 2004), στη μάθηση της συμβατικής ανάγνωσης λέξεων (Ouellette & Sénéchal, 2008· Richgels, 1995) και της συμβατικής ορθογραφίας (McBride-Chang, 1998). Επομένως, οι μορφές συμπεριφοράς της αναδυόμενης γραφής αποτελούν σημαντικούς προάγγελους του συμβατικού γραμματισμού, οι οποίες συμβάλλουν τόσο στη μάθηση της ανάγνωσης όσο και της ορθογραφίας. Τα δεδομένα αυτά τεκμηριώνουν ότι η ενθάρρυνση αυτής της συμπεριφοράς σε καμία περίπτωση δεν προκαλεί σύγχυση στο παιδί για το πώς γράφονται οι

λέξεις στο τυπικό ορθογραφικό σύστημα, όπως υποστηρίζεται από ορισμένους μελετητές (Συνώδη & Τζακώστα, 2012· Τζακώστα, 2011), αλλά συμβάλλει στη μάθηση του γραμματισμού.

Όμως, η εκδήλωση της αναδυόμενης γραφής, πέρα από την αντανάκλαση που έχει στις ορθογραφικές γνώσεις και αντιλήψεις που διαθέτουν τα μικρά παιδιά, φανερώνει και τις γνώσεις που έχουν τα παιδιά για τη σύνθεση του γραπτού κειμένου. Οι πρώτες ιδέες των παιδιών για τη σύνθεση του γραπτού κειμένου μπορεί να εκδηλωθούν με τις εξής μορφές συμπεριφοράς: (α) Γράφουν ή κάνουν σκαριφήματα από τα αριστερά προς τα δεξιά και, όταν τελειώσει μία σειρά, γράφουν στην παρακάτω σειρά. (β) Γράφουν με διαφορετικά γραφικά υλικά (μαρκαδόρους, μολύβια, κηρομπογιές) για να δηλώσουν ότι γράφουν ένα “κείμενο” με διαφορετική λειτουργία (π.χ. να υπογράψουν τη ζωγραφιά τους, να προσποιηθούν ότι γράφουν μία λίστα με ψώνια). (γ) Αφήνουν κενό μεταξύ των λέξεων ή ψευδολέξεων που γράφουν ή προσποιούνται ότι γράφουν (Kaderavek et al., 2009). Επίσης, η συμπεριφορά της αναδυόμενης γραφής φανερώνει και το επίπεδο της γραφοκινητικής δεξιότητας την οποία έχει κατακτήσει το παιδί (Berninger et al., 1992). Η πορεία εξέλιξης της συμπεριφοράς της αναδυόμενης γραφής απαιτεί αρχικά τον συντονισμό ματιού-χειριού, την ανάπτυξη των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων, ώστε να είναι δυνατός ο χειρισμός των υλικών γραφής, για να μπορούν τα παιδιά να εκδηλώσουν τα πρώτα σκαριφήματα. Από την άλλη, είναι απαραίτητες και οι δεξιότητες προσανατολισμού στον χώρο του πεδίου της γραφής (π.χ. χαρτί) και οπτικής ανάκλησης και αναπαράστασης μορφών, ώστε να μπορούν να παράγουν διάφορες γραφικές φιγούρες, σχήματα και γράμματα (Kaderavek et al., 2009). Οι γραφοκινητικές δεξιότητες, πέρα από τη σημαντικότητά τους για την συμβατική γραφή στα μεγαλύτερα παιδιά (Rosenblum, Weiss, & Parush, 2003), φαίνεται ότι συνδέονται και με τις εκδηλώσεις της αναδυόμενης γραφής ήδη από την προσχολική ηλικία (Clark, 2010· Trouli, Manolitsis, & Linardakis, 2012). Επομένως, και οι αρχικές γραφοκινητικές δεξιότητες είναι ένα ακόμη επιμέρους συστατικό στοιχείο που συμβάλλει στην αναδυόμενη γραφή, η οποία αποτελεί κύριο συστατικό στοιχείο των μορφών συμπεριφοράς του αναδυόμενου γραμματισμού.

Περιβαλλοντικές εμπειρίες γραμματισμού

Στο μοντέλο των συστατικών στοιχείων που προτείνεται εδώ, όπως αναφέρθηκε αρχικά, οι εμπειρίες που προέρχονται από το περιβάλλον του παιδιού παίζουν καθοριστικό ρόλο για την αρχική εκδήλωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των μορφών συμπεριφοράς αναδυόμενου γραμματισμού. Ο καθοριστικός ρόλος του περιβάλλοντος προσδιορίζεται από την αλληλεπίδραση που ασκείται μεταξύ των εμπειριών που παρέχει το περιβάλλον στο παιδί και του ίδιου του παιδιού. Εάν το περιβάλλον στο οποίο ανατρέφεται ένα παιδί δεν του παρέχει εμπειρίες που να θέτουν το γραπτό λόγο μέσα σε ένα πλαίσιο ώστε να έχει νόημα και αξία για το ίδιο το παιδί, τότε οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι μορφές συμπεριφοράς του αναδυόμενου γραμματισμού δεν θα εκδηλωθούν έως ότου το σχολικό περιβάλλον φέρει το παιδί σε “υποχρεωτική” επαφή με το γραπτό λόγο. Από την άλλη, η ανταπόκριση του παιδιού στις εμπειρίες που του παρέχει το περιβάλλον διαφέρει και μπορεί να διαμορφώσει και τους τρόπους με τους οποίους το περιβάλλον συνεχίζει να του παρέχει τις εμπειρίες αυτές.

Σχολικό περιβάλλον

Οι περιβαλλοντικές εμπειρίες προέρχονται από δύο κύριες πηγές, το σχολικό περιβάλλον και το οικογενειακό περιβάλλον. Οι ενήλικες που υπάρχουν και στις δύο πηγές εμπειριών ασκούν σημαντική επίδραση, ώστε τα παιδιά να έλθουν σε επαφή και να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες γραμματισμού. Στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου ή του παιδικού σταθμού τα μικρά παιδιά συμμετέχουν σε μια ποικιλία δραστηριοτήτων γραμματισμού όπως η ακρόαση και αφήγηση ιστοριών, η εισαγωγή τους στον κόσμο και στη “γλώσσα” των βιβλίων, τα γλωσσικά παιχνίδια με ομοιοκαταληξίες και παρηχήσεις, η κατανόηση της σχέσης γραφήματος-φωνήματος (αλφαβητική αρχή), η γραφή του ονόματός τους και άλλων οικείων λέξεων. Οι εμπειρίες που προέρχονται από την ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού-παιδιού κατά τη

διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας προσφέρουν σημαντική συμβολή στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και της κατανόησης του προφορικού λόγου, τόσο σε τυπικούς πληθυσμούς παιδιών (Dickinson & McCabe, 2001) όσο και σε ειδικούς πληθυσμούς όπως τα αλλοδαπά παιδιά (Chlapana & Tafa, 2014). Επίσης, πλήθος στοχευμένων δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη επιμέρους δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού (όπως η φωνολογική επίγνωση) δείχνουν συχνά μία πολύ θετική συμβολή στην ενίσχυση του αναδυόμενου γραμματισμού (Lunberg, Frost, & Petersen, 1988; Papadopoulos, Charalambous, Kanari, & Loizou, 2004). Σε άλλες μελέτες όπου εξετάζεται η ανταπόκριση της συμμετοχής σε δραστηριότητες ενίσχυσης δεξιοτήτων αναδυόμενου γραπτού λόγου από παιδιά σε κίνδυνο (at risk) για εκδήλωση δυσκολιών μάθησης του γραπτού λόγου, έχει βρεθεί ότι η ωφέλεια στο επίπεδο των δεξιοτήτων του συμβατικού γραμματισμού ήταν σημαντική (Al Otaiba & Torgesen, 2007· Velluntino, Scanlon, & Zhang, 2007).

Οικογενειακό περιβάλλον

Οι εμπειρίες που προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον διακρίνονται σε δύο ευρείες διαστάσεις: τις “άτυπες” και τις “τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού” στο σπίτι (Sénéchal & LeFevre, 2002). Στις άτυπες δραστηριότητες γραμματισμού περιλαμβάνονται εμπειρίες όπως η ανάγνωση βιβλίων προς τα παιδιά, η ανάγνωση βιβλίων ή άλλου έντυπου υλικού (π.χ. εφημερίδα) από τους γονείς για προσωπική ευχαρίστηση, οι επισκέψεις σε βιβλιοθήκες και η παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην τηλεόραση ή σε ηλεκτρονικό υπολογιστή. Βασικό κριτήριο αυτού του τύπου δραστηριοτήτων είναι η προσφορά των εμπειριών από τους ενήλικες που είναι στο σπίτι (συνήθως από τους γονείς) χωρίς να είναι αναγκαία ή ενεργός συμμετοχή του ίδιου του παιδιού (Μανωλίτης, 2013).

Οι τυπικές δραστηριότητες στο σπίτι μπορούν να περιλαμβάνουν την ενεργό ενασχόληση του γονέα με το παιδί, ώστε να του παρουσιάσει τα γράμματα της αλφαβήτας, να του “διδάξει” την αλφαβητική αρχή ή να προσπαθήσουν να γράψουν ή να διαβάσουν μαζί εστιάζοντας σε δομικά στοιχεία (γράμματα, λέξεις, σημεία στίξης) και λειτουργίες του γραπτού λόγου (Μανωλίτης, 2013). Οι διαστάσεις αυτές θεωρούνται ανεξάρτητες μεταξύ τους και καθεμία από αυτές φαίνεται να συμβάλλει με διαφορετικό τρόπο στον αναδυόμενο γραμματισμό. Ειδικότερα, οι άτυπες δραστηριότητες στο σπίτι συνδέονται με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου και ιδιαίτερα του λεξιλογίου, ενώ, αργότερα, κατά την μάθηση του συμβατικού γραμματισμού, φαίνεται να συνδέονται με την αναγνωστική κατανόηση και την ευχαρίστηση των παιδιών να διαβάζουν βιβλία, τουλάχιστον όταν το ορθογραφικό πλαίσιο μιας γλώσσας είναι αδιαφανές, όπως το γαλλικό και το αγγλικό (Sénéchal, 2006). Σε γλώσσες με περισσότερο διαφανές ορθογραφικό σύστημα (όπως το ελληνικό), φαίνεται ότι οι άτυπες δραστηριότητες περιορίζουν την άμεση επίδρασή τους στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, χωρίς να τεκμηριώνονται άμεσες επιρροές στις συμβατικές δεξιότητες γραμματισμού (Manolitsis et al., 2011· Manolitsis et al., 2013). Από την άλλη, οι τυπικές δραστηριότητες στο σπίτι φαίνεται ότι προβλέπουν τις γνώσεις του αναδυόμενου γραπτού λόγου και ιδιαίτερα τη γνώση γραμμάτων (Manolitsis et al., 2009· Sénéchal & LeFevre, 2002). Μάλιστα, έχει φανεί σε ορισμένες μελέτες ότι το οικογενειακό περιβάλλον τροποποιεί τη δράση του ως προς τις εμπειρίες που παρέχει προς το παιδί ανάλογα και με την ανατροφοδότηση που δέχεται από το ίδιο το παιδί. Για παράδειγμα, βρέθηκε ότι Φινλανδοί (Silinskas, Leppänen, Aunola, Parrila, & Nurmi 2010), Κορεάτες (Kim, 2009) και Κινέζοι (Ciping, Silinskas, Wei, & Georgiou, 2015) γονείς είχαν αυξήσει τις δραστηριότητες γραμματισμού στο σπίτι όταν διαπίστωναν ότι τα παιδιά τους είχαν χαμηλές επιδόσεις σε δεξιότητες συμβατικής ανάγνωσης). Παρόμοια φαίνεται να συμπεριφέρονται και Έλληνες γονείς, καθώς σε σχετική μελέτη βρέθηκε ότι οι τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού αυξήθηκαν όταν τα παιδιά εκδήλωναν χαμηλές επιδόσεις σε δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης (Manolitsis et al., 2011).

Προτάσεις για την εκπαίδευση

Στη μελέτη αυτή επιχειρήθηκε να παρουσιαστούν τα διάφορα ζητήματα που συνθέτουν την προσέγγιση του αναδυόμενου γραμματισμού και να διαμορφωθεί ένα μοντέλο που θα περιλαμβάνει τις σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές απόψεις σχετικά με τον γραμματισμό στην προσχολική ηλικία, ώστε να μπορεί να αξιοποιηθεί στην προσχολική εκπαίδευση. Με βάση το τριγωνικό μοντέλο (βλ. Σχήμα 1) των συστατικών στοιχείων που παρουσιάστηκε παραπάνω, ο αναδυόμενος γραμματισμός είναι μία πολυδιάστατη έννοια η οποία αποτελείται από διαφορετικά πεδία αλληλοεπηρεαζόμενα μεταξύ τους. Κάθε πεδίο του αναδυόμενου γραμματισμού συγκροτείται από επιμέρους συστατικά στοιχεία που επίσης είναι αλληλοεξαρτώμενα τόσο μεταξύ τους όσο και με συστατικά στοιχεία από άλλα πεδία του αναδυόμενου γραμματισμού. Ιδιαίτερα σημαντικό θεωρείται ότι καθένα από αυτά τα πεδία του αναδυόμενου γραμματισμού συμβάλλει στη μάθηση του συμβατικού γραμματισμού με διαφορετικούς και πολύπλοκους τρόπους. Κεντρικό ρόλο μεταξύ των πεδίων του αναδυόμενου γραμματισμού παίζουν οι εμπειρίες που προσφέρει το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει το παιδί. Ωστόσο, οι εμπειρίες αυτές δεν έχουν πάντα και σε όλα τα ορθογραφικά συστήματα μία άμεση επιρροή στη μάθηση της συμβατικής ανάγνωσης και γραφής.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι προτάσεις για την εφαρμογή της προσέγγισης του αναδυόμενου γραμματισμού στην προσχολική εκπαίδευση οφείλουν να έχουν πάντα υπόψη τους την πολυδιάστατη φύση και σχέση του αναδυόμενου γραμματισμού με τη μεταγενέστερη μάθηση του συμβατικού γραμματισμού. Βασικό μέλημα είναι η αξιοποίηση του εμπειριών που μπορεί να προσφέρει το περιβάλλον στην προσχολική ηλικία. Τόσο το οικογενειακό όσο και το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο νηπιαγωγείο πρέπει να παρέχουν πλήθος εμπειριών που θα δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί να συμμετέχει σε δραστηριότητες γραμματισμού. Στο οικογενειακό περιβάλλον η ανάγνωση βιβλίων ποικίλων ειδών (π.χ. πληροφοριακά, ιστορίες, ποίηση) με παράλληλη συζήτηση του περιεχομένου τους ή της δομής της ιστορίας και η από κοινού ανάγνωση ιστοριών θα συμβάλλουν ουσιαστικά στις δεξιότητες της διάστασης του προφορικού λόγου. Ακόμη και τα παιχνίδια των γονέων με τα παιδιά τους στα οποία χρησιμοποιούν υλικά γραφής (π.χ. μαρκαδόρους, μολύβια, πλαστικά γράμματα), η από κοινού γραφή μαζί με τα παιδιά κειμένων ή μηνυμάτων που βασίζονται στην καθημερινή ζωή τους (π.χ. γράμμα στον Αη Βασίλη, η λίστα με τα ψώνια από την αγορά) θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη των γνώσεων και των μορφών συμπεριφοράς του αναδυόμενου γραμματισμού.

Στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης οι ευκαιρίες για να συμμετέχει το παιδί σε δραστηριότητες συναφείς με το γραμματισμό και να αποκομίσει πολύτιμες εμπειρίες γραμματισμού είναι πολλές (βλ. Τάφα, 2011α). Σε μικρότερες ηλικίες, κατά τις οποίες τα παιδιά φοιτούν σε παιδικούς σταθμούς, κύριο μέλημα είναι η συνειδητοποίηση από τα παιδιά ότι ο γραπτός λόγος είναι ένα μέρος από την καθημερινότητά μας, όπως και ο προφορικός λόγος (Makin & Whitehead, 2004). Όμως, λόγω των διαφορών που έχουν προφορικός και γραπτός λόγος, χρειάζεται μια σκόπιμη προσπάθεια από τους παιδαγωγούς, ώστε να φέρουν το παιδί σε επαφή με τον γραπτό λόγο μέσα από ποικίλα έντυπα και ιδιαίτερα μέσα από μεγάλα βιβλία εμπλουτισμένα κυρίως με εικόνες και λίγα στοιχεία από γραπτό κείμενο (McGee & Richgels, 2003). Σημαντικό στοιχείο στις αρχικές εμπειρίες γραμματισμού είναι αφενός να διαπιστώσουν τα παιδιά ότι ο γραπτός λόγος περιβάλλει τη ζωή μας με πολλαπλούς τρόπους και αφετέρου να ενισχυθούν οι δεξιότητες προφορικού λόγου οι οποίες είναι θεμελιώδεις για τη μετέπειτα μάθηση του γραπτού λόγου.

Κατά τη φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο οι δραστηριότητες γραμματισμού στις οποίες συμμετέχουν τα παιδιά είναι πολλές και ποικίλες. Συνεχίζει να θεωρείται απαραίτητο και για τα μεγαλύτερα παιδιά της προσχολικής ηλικίας η έκθεσή τους σε ποικιλία εντύπων και βιβλίων, ώστε να συνειδητοποιήσουν τις έννοιες και τις λειτουργίες του γραπτού λόγου. Κρίσιμο θεωρείται στο πλαίσιο της προσέγγισης του αναδυόμενου γραμματισμού τα παιδιά να οικοδομήσουν αυτή τη συνειδητοποίηση μέσα από δικές τους προσπάθειες, οι οποίες θα πλαισιώνονται και θα υποστηρίζονται από τον εκπαιδευτικό. Για την ενίσχυση των

εννοιολογικών και διαδικαστικών γνώσεων του αναδυόμενου γραμματισμού μπορούν να υλοποιηθούν δραστηριότητες με στόχο τη σύνδεση των γραμμάτων με τους ήχους τους ή ακόμη και η ανάγνωση ορισμένων λέξεων με ολικό τρόπο (sight words) σε περιστάσεις που έχουν νόημα για τα παιδιά (π.χ. το ΟΧΙ στην επέτειο της 28ης Οκτωβρίου 1940). Επίσης, κατά την ανάγνωση βιβλίων η εκπαιδευτικός μπορεί να δείχνει τα εξωτερικά στοιχεία του βιβλίου (τίτλος, συγγραφέας, εξώφυλλο) και να διαβάζει την ιστορία δείχνοντας στα παιδιά με το δάχτυλο τις σειρές που διαβάζει, ώστε να εξοικειωθούν με τις βασικές έννοιες του έντυπου λόγου (όπως τη φορά της ανάγνωσης, την έννοια της λέξης, των σημείων στίξης κ.ά.). Η εξοικείωση γίνεται με έναν φυσικό και αβίαστο τρόπο και χωρίς να διδάσκονται αυτές οι έννοιες συστηματικά. Τα παιδιά παρατηρούν κάθε φορά την εκπαιδευτικό να διαβάζει τις διάφορες ιστορίες με παρόμοιο τρόπο και κάπως έτσι αντιλαμβάνονται τις βασικές έννοιες του έντυπου λόγου. Παράλληλα, σε μία δραστηριότητα ανάγνωσης μιας ιστορίας μπορούν ενσωματωθούν δραστηριότητες που στόχο έχουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου και των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων. Ειδικότερα, η διαλογική ανάγνωση μιας ιστορίας μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση του λεξιλογίου και στην κατανόηση λόγου μέσα από κατάλληλα διατυπωμένες ερωτήσεις προς τα παιδιά. Επιπλέον, η φωνολογική επίγνωση μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από δραστηριότητες κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός καλεί τα παιδιά να εντοπίσουν ομοιοκαταληξίες μέσα στο κείμενο ή να βρουν λέξεις που αρχίζουν από τον ίδιο ήχο με λέξεις-κλειδιά του κειμένου της ιστορίας.

Άλλες σημαντικές δραστηριότητες για την ενίσχυση του γραμματισμού στην προσχολική ηλικία είναι εκείνες που καλούν τα παιδιά να γράψουν ή να διαβάσουν, όπως μπορούν, υποστηρίζοντας αυτή τη διαδικασία σε ένα πλαίσιο “από κοινού γραφής” ή “από κοινού ανάγνωσης” αντίστοιχα. Τα παιδιά μπορούν να ενθαρρυνθούν να εκδηλώνουν συμπεριφορά αναδυόμενης γραφής μέσα από διάφορες δραστηριότητες, όπως οι εξής: να γράφουν το όνομά τους στο παρουσιολόγιο της τάξης, να γράφουν στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης, να γράφουν, όπως μπορούν, το περιεχόμενο από το έργο μίας ζωγραφιάς τους, να αντιγράφουν ή να γράφουν με επινοημένη γραφή τον τίτλο από το βιβλίο που δανείστηκαν από τη βιβλιοθήκη της τάξης (βλ. Τάφα, 2011α). Η συμπεριφορά της αναδυόμενης ανάγνωσης μπορεί να ενθαρρυνθεί μέσα από την επιδίωξη του εκπαιδευτικού να καλεί τα παιδιά να διαβάζουν τον περιβάλλοντα έντυπο λόγο, όπως πινακίδες, ταμπέλες από κουτιά προϊόντων που υπάρχουν στη γωνιά με το μαγαζάκι κ.ά. Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαβάσει μαζί με τα παιδιά αξιοποιώντας πολυτροπικά κείμενα όπου οι γραπτές λέξεις αντικαθίστανται με εικόνες και τα παιδιά μπορούν να αντικαθιστούν τις εικόνες με τις αντίστοιχες γραπτές λέξεις κατά την ανάγνωση των κειμένων.

Οι δεξιότητες του αναδυόμενου γραμματισμού μπορούν να ενισχυθούν είτε μέσω δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν τις στάσεις και συμπεριφορές ή τις γνώσεις του αναδυόμενου γραμματισμού είτε με αυτόνομες δραστηριότητες ενταγμένες στο πλαίσιο κάποιας άλλης θεματικής ενότητας που επεξεργάζεται ο εκπαιδευτικός μαζί με τα παιδιά στο πλαίσιο του καθημερινού προγράμματος. Οι δεξιότητες του προφορικού λόγου έχουν πολλές ευκαιρίες για να αναπτυχθούν μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου, τόσο μέσα από την υλοποίηση του εκάστοτε προγράμματος σπουδών όσο και μέσα από αυτοσχέδιες και αυθόρμητες δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά με την εκπαιδευτικό και με τους συμμαθητές τους. Από την άλλη οι μεταγλωσσικές δεξιότητες, όπως η φωνολογική και η μορφολογική επίγνωση, απαιτούν μία συστηματικότερη ενασχόληση του παιδιού με δραστηριότητες που έχει οργανώσει η εκπαιδευτικός ή τις έχει εντάξει σε άλλες ευρύτερες δραστηριότητες. Για παράδειγμα, η ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης μπορεί να επιτευχθεί μέσα από δραστηριότητες για την αντιστοίχιση φωνήματος-γραφήματος, όπου τα παιδιά μπορούν να εντοπίσουν σε μία γραπτή λέξη το αρχικό γράμμα (έννοια γράμματος), να το ταυτίσουν με τον ήχο του (γνώση γραμμάτων) και στη συνέχεια να κληθούν να βρουν άλλες λέξεις που αρχίζουν από τον ίδιο ήχο (φωνημική επίγνωση) και τέλος να εξετάσουν αν όλες αυτές οι λέξεις - τις οποίες μπορεί να γράφει η εκπαιδευτικός σε ένα μεγάλο χαρτόνι - μοιράζονται και το ίδιο αρχικό γράμμα (αλφαβητική αρχή). Στην περίπτωση της ενίσχυσης της μορφολογικής επίγνωσης, τα παιδιά μπορούν να κληθούν να φτιάξουν μεγάλα δέντρα με οικογένειες λέξεων. Κάθε κλαδί μπορεί να αποτελείται και από μία

λέξη η οποία έχει μορφολογική συγγένεια με τις υπόλοιπες και η κεντρική λέξη από την οποία ξεκίνησαν μπορεί να αποτελεί τον κορμό του δέντρου. Εννοείται, ότι σε αυτές τις περιπτώσεις μπορούν να υπάρξουν παραλλαγές της δραστηριότητας με χρήση εικόνων ή ακόμη και γραπτών λέξεων, ανάλογα με το βαθμό στον οποίο θέλει ο εκπαιδευτικός να εμπλέξει τα παιδιά και σε άλλα πεδία του αναδυόμενου γραμματισμού ταυτόχρονα.

Όλες αυτές οι ενδεικτικές εκπαιδευτικές προτάσεις που παρουσιάστηκαν παραπάνω απηχούν την κεντρική ιδέα του αναδυόμενου γραμματισμού και του μοντέλου των συστατικών στοιχείων του, όπως εφαρμόζεται στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης. Όπως γίνεται αντιληπτό, όλα τα πεδία και τα συστατικά στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού μπορούν και συστήνεται να παρουσιάζονται στα παιδιά με έναν τρόπο που να τους δίνει την αίσθηση της ενιαίας ολότητας της γλώσσας. Αυτό δεν αποκλείει να υπάρξουν και δραστηριότητες οι οποίες μπορεί να απαιτήσουν μια περισσότερο άμεση, παρά ολιστική διδασκαλία, για την ενίσχυση συγκεκριμένων συστατικών στοιχείων του αναδυόμενου γραμματισμού. Άλλωστε, και η άμεση διδασκαλία έχει δείξει σημαντική συμβολή στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού όταν οι περιστάσεις το απαιτούν ή όταν το παιδί το ίδιο ανταποκρίνεται καλύτερα σε μία τέτοια μορφή διδασκαλίας (Connor et al., 2006· Justice & Kaderavek, 2004· Τάφα, 2011β). Άλλωστε, στο μοντέλο που προτείνεται τονίζεται ότι οι εμπειρίες του περιβάλλοντος αλληλεπιδρούν με τα χαρακτηριστικά του ίδιου του παιδιού. Σε καμία περίπτωση ο αναδυόμενος γραμματισμός δεν περιορίζεται μόνο ως προς το πώς θα διδαχθεί ο γραμματισμός στο νηπιαγωγείο ή ως προς το τι θα διδαχθεί. Αντίθετα, δίνεται έμφαση στην αλληλεπίδραση τόσο του τρόπου διδασκαλίας όσο και των συστατικών στοιχείων που θα διδαχθούν κατά την οργάνωση δραστηριοτήτων υπό το πρίσμα του αναδυόμενου γραμματισμού. Γενικότερα, κατά την προσέγγιση του αναδυόμενου γραμματισμού οι δραστηριότητες που υλοποιούνται στο νηπιαγωγείο θεωρείται θεμελιώδες να είναι ενταγμένες σε ένα πλαίσιο που να έχει νόημα για τα παιδιά και να συνδέεται με τον πραγματικό κόσμο στον οποίο μεγαλώνουν (McGee, 2003· Paciga, Hoffman, & Teale, 2011).

Συμπεράσματα

Η προσέγγιση του αναδυόμενου γραμματισμού έχει δημιουργήσει πολλές προσδοκίες αλλά και πολλές αμφιβολίες σχετικά με τον αποτελεσματικότερο τρόπο για να έλθει το παιδί σε επαφή με τον γραπτό λόγο πριν την εισαγωγή του σε ένα συστηματικό πλαίσιο διδασκαλίας του. Έχει παρατηρηθεί ότι σε ορισμένες περιπτώσεις η προσέγγιση του αναδυόμενου γραμματισμού έχει εφαρμοστεί από τους εκπαιδευτικούς στο νηπιαγωγείο με αρκετές παρανοήσεις ή με εμμονές σε ορισμένα μόνο πεδία του (Κονδύλη & Στελλάκης, 2006· Σιβροπούλου & Χατζησαββίδης, 2004· Stellakis, 2012· Tafa, Manolitsis, & Fasoulaki, 2011). Αναμφίβολα, η εφαρμογή των αρχών του αναδυόμενου γραμματισμού στην εκπαιδευτική πράξη του νηπιαγωγείου με σκοπό την καλλιέργεια του γραμματισμού στα μικρά παιδιά θέτει ιδιαίτερες απαιτήσεις στον εκπαιδευτικό. Πέρα από τις πολύ καλές γνώσεις στο χειρισμό της Διδακτικής Μεθοδολογίας και της ανάπτυξης του παιδιού, απαιτούνται και καλές γλωσσολογικές γνώσεις για τη δομή της γλώσσας τόσο της προφορικής όσο και της γραπτής. Τα στοιχεία των μελετών διεθνώς είναι μάλλον αποθαρρυντικά ως προς τις γλωσσολογικές γνώσεις που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί (Αγραφιώτη, 2014· Spear-Swerling & Brucker, 2003· Washburn, Joshi, & Cantrell, 2011), ώστε να ανταποκριθούν στο πολυσύνθετο έργο της προώθησης του γραμματισμού.

Η μελέτη αυτή αποσκοπούσε να αποσαφηνίσει τη δομή του αναδυόμενου γραμματισμού μέσα από την επισκόπηση των βασικών αρχών που τη διέπουν και των μοντέλων που την ερμηνεύουν. Παράλληλα, προτάθηκε ένα νέο μοντέλο ερμηνείας του αναδυόμενου γραμματισμού, βασισμένο σε θεωρητικά και εμπειρικά δεδομένα, με σκοπό την εφαρμογή του στην προσχολική εκπαίδευση. Όσα είναι γνωστά έως σήμερα φανερώνουν ότι η έρευνα για τον αναδυόμενο γραμματισμό έχει προσφέρει σημαντικές πληροφορίες για το πώς τα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν τον γραπτό λόγο και πώς μπορεί η προσχολική εκπαίδευση να παίξει

έναν αποφασιστικό ρόλο τόσο στη μάθηση του γραπτού λόγου όσο και στην πρόληψη δυσκολιών μάθησής του. Ωστόσο, υπάρχουν αρκετές περιοχές για τις οποίες απαιτείται περισσότερη έρευνα και θεωρητική υποστήριξη. Μία από αυτές τις περιοχές είναι η εξέταση της αλληλεπίδρασης των πρακτικών γραμματισμού που εφαρμόζονται στο νηπιαγωγείο με τις πρακτικές γραμματισμού που προσφέρονται από το οικογενειακό περιβάλλον στο σπίτι. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η εξέταση του ρόλου που έχουν οι οικογενειακές εμπειρίες γραμματισμού των παιδιών από το σπίτι στην ανταπόκρισή τους σε δραστηριότητες αναδυόμενου γραμματισμού στην προσχολική τάξη.

Γενικότερα, αξίζει να εξετασθεί περισσότερο η αξία των εμπειριών γραμματισμού που “κουβαλάει” ένα παιδί από διαφορετικές περιβαλλοντικές επιρροές και του τρόπου με τον οποίο αξιοποιεί το ίδιο το παιδί αυτές τις εμπειρίες μέσα από τη δική του προσπάθεια και γνωστική συγκρότηση. Η διερεύνηση του τρόπου αξιοποίησης των περιβαλλοντικών εμπειριών από το ίδιο το παιδί θα προσφέρει σημαντικές πληροφορίες για την τεκμηρίωση της υπόθεσης ότι η μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής είναι τόσο εξωγενώς όσο και ενδογενώς προσδιορισμένη από πολιτισμικούς αλλά και ιδιοσυγκρασιακούς παράγοντες αντίστοιχα.

Σημειώσεις

¹ Το 2002 υπήρξε μια απότομη μετάβαση από ένα πρόγραμμα σπουδών που έδινε έμφαση σε μία σκληρή υιοθέτηση της αναγνωστικής ετοιμότητας (με απαγόρευση οποιασδήποτε μορφής διδασκαλίας εννοιών γραπτού λόγου) μέσα στο νηπιαγωγείο σε ένα πρόγραμμα σπουδών που είχε έντονα στοιχεία από την προσέγγιση του αναδυόμενου γραμματισμού.

Αναφορές

- Αγραφιώτη, Α. (2014). *Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με όψεις του αναδυόμενου γραμματισμού*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρεθύμνο.
- Adams, M. J., Treiman, R., & Pressley, M. (1998). Reading, Writing, Literacy. In W. Damon, I. E. Sigel, & Renninger, A. (Eds.), *Handbook of child psychology (vol. 4) Child Psychology in Practice* (pp. 275-356). New York: John Wiley & Sons.
- Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία: Μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Al Otaiba, S., & Torgesen, J. (2007). Effects from intensive standardized kindergarten and first-grade interventions for the prevention of reading difficulties. In S. R. Jimerson, M. K. Burns, A. M. VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention* (pp. 212-222). New York: Springer.
- Anthony, J. L., Williams, J. M., McDonald, R., Corbitt-Shindler, D., Carlson, C. D., & Francis, D. J. (2006). Phonological processing and emergent literacy in Spanish-speaking preschool children. *Annals of Dyslexia*, 56, 239-270.
- Anthony, J. L., Williams, J. M., McDonald, R., & Francis, D. J. (2007). Phonological processing and emergent literacy in younger and older preschool children. *Annals of Dyslexia*, 57, 113-137.
- Βάμβουκας, Μ. (2009). *Μάθηση και παιδαγωγική της πρώτης γραφής λέξεων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Barnett, W. S. (2002). Preschool education for economically disadvantaged children: Effects on reading achievement and related outcomes. In S. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (421-443). New York: Guilford Press.

- Berninger, V., Yates, C., Cartwright, A., Rutberg, J., Remy, E., & Abbott, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing*, 4, 257-280.
- Bodrova, E., & Leong, J. D. (1996). *Tools of the mind. The Vygotskian approach to early childhood education*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice-Hall.
- Bowers, P. N., Kirby, J. R., & Deacon, S. H. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 80, 144-179.
- Bowey, J. A. (1986). Syntactic awareness in relation to reading skill and ongoing reading comprehension monitoring. *Journal of Experimental Child Psychology*, 41, 289-299.
- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Bruner, J. (1997). *Πράξεις νοήματος* (Η. Ρόκου & Γ. Καλομοίρης, Μετ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (Πρωτότυπη έκδοση 1990).
- Brunswick, N., Martin, G. N., & Rippon, G. (2012). Early cognitive profiles of emergent readers: A longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 111, 268-285.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2001). Πόπως Pokémon: Η γνωριμία των παιδιών με τα γράμματα σε μια κοινωνία δύο αλφαβήτων. Σε Π. Παπούλια-Τζελέπη (Επ.), *Ανάδυση του γραμματισμού. Έρευνα και πρακτική* (σελ. 69-95). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γρηγοράκης, Ι. (2014). *Η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης παιδιών από το Νηπιαγωγείο στη Β' τάξη δημοτικού και η σχέση της με τη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31-42.
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavsky, M., Onochie-Quintanilla, E.,... Hulme, C. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological Science*, 23, 678-86.
- Carlisle, J. F. (2010). Effects of instruction in morphological awareness on literacy achievement: An integrated review. *Reading Research Quarterly*, 45, 464-487.
- Carlisle, J. F., & Nomanbhoy, D. M. (1993). Phonological and morphological awareness in first graders. *Applied Psycholinguistics*, 14, 177-195.
- Casalis, S., & Cole, P. (2009). On the relationship between morphological and phonological awareness: Effects of training in kindergarten and in first-grade reading. *First Language*, 29, 113-142.
- Casalis, S., & Louis-Alexandre, M. F. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: a longitudinal study. *Reading and Writing*, 12, 303-335.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (1999). Scientific studies of reading language basis of reading and reading disabilities: evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3, 331-361.
- Chlapana, E., & Tafa, E. (2014). Effective practices to enhance immigrant kindergarteners' second language vocabulary learning through storybook reading. *Reading and Writing*, 27, 1619-1640.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1959). Review of verbal behaviour by B. F. Skinner. *Language*, 35, 26-58.

- Ciping, D., Silinskas, G., Wei, W., & Georgiou, G. K. (2015). Cross-lagged relationships between home learning environment and academic achievement in Chinese. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 12-20.
- Clark, G. J. (2010). *The relationship between handwriting, reading, fine motor and visual-motor skills in kindergarteners*. Unpublished Doctoral Dissertation, Iowa State University, Ames, Iowa.
- Clay, M. M. (2005). *An observation survey of early literacy achievement*. New Zealand: Heinemann.
- Connor, C. M., Morrison, F. J., & Slominski, L. (2006). Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology*, 98, 665-689.
- Cronin, V., Farrell, D., & Delaney, M. (1999). Environmental print and word reading. *Journal of Research in Reading*, 22, 271-282.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.
- Demont, E., & Gombert, J. E. (1996). Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 315 - 332.
- Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16, 186-202.
- Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. London: Fontana Press.
- Duncan, G. J., Dowsett, C., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P.,...Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428-1446.
- Ellefson, M. R., Treiman, R., & Kessler, B. (2009). Learning to label letters by sounds or names: A comparison of England and the United States. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102, 323-341.
- Ellis, N. C., Natsume, M., Stayropoulou, K., Hoxhallari, L., Van Daal, V.H.P., Polyzoe, N.,...Petalas, M. (2004). The effects of orthographic depth on learning to read alphabetic, syllabic, and logographic scripts. *Reading Research Quarterly*, 39, 438-468.
- Flavell, J. H. (1992). Cognitive development: Past, present, and future. *Developmental Psychology*, 28, 998-1005.
- Foy, J. G., & Mann, V. A. (2012). Speech production deficits in early readers: Predictors of risk. *Reading and Writing*, 25, 799-830.
- Fyrstén, S., Nurmi, J.-E., & Lyytinen, H. (2006). The role of achievement beliefs and behaviours in spontaneous reading acquisition. *Learning and Instruction*, 16, 569-582.
- Georgiou, G. K., Manolitsis, G., Nurmi, J.-E., & Parrila, R. (2010). Does task-focused versus task-avoidance behavior matter for literacy development in an orthographically consistent language? *Contemporary Educational Psychology*, 35, 1-10.
- Georgiou, G. K., Parrila, R., & Papadopoulos, T. C. (2008). Predictors of word decoding and reading fluency in English and Greek: A cross-linguistic comparison. *Journal of Educational Psychology*, 100, 566-580.
- Georgiou, G. K., Torppa, M., Manolitsis, G., Lyytinen, H., & Parrila, R., (2012). Longitudinal predictors of reading and spelling across languages varying in orthographic consistency. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25 321-346.
- Gernsbacher, M. A., Varner, K. R., & Faust, M. E. (1990). Investigating differences in general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16, 430-445.

- Gillen, J., & Hall, N. (2013). The emergence of early childhood literacy. In J. Larson & J. Marsh (Eds.), *The Sage handbook of early childhood literacy* (pp. 3-17). London: Sage.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic Development* (T. Pownall, Trans.). London: Harvester Wheatsheaf. (Original work published 1990).
- Goodman, Y. M. (1984). The development of initial literacy. In H. Goleman, A. Oberg, & F. Smith (Eds.), *Awaking to literacy* (pp. 102 – 109). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goodman, Y. M. (1986). Children coming to know literacy. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 1 – 14). Norwood, N.J.: Ablex.
- Grigorakis, I., & Manolitsis, G. (2011, August). *Effects of early home literacy environment on preschoolers' morphological awareness skills*. Paper presented at the 17th European Conference on reading, Mons, Belgium.
- Grigorakis, I., & Manolitsis, G. (2014, September). *Young children's morphological awareness and early reading comprehension*. Paper presented at the 24th European Early Childhood Education Research Association (EECERA) Conference, Crete, Greece.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean*. London: Edward Arnold.
- Hartas, D. (2011). Families' social backgrounds matter: socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal*, 37, 893-914.
- Heckman, J. J., & Masterov, D. V. (2007). The productivity argument for investing in young children. *Review of Agricultural Economics*, 29, 446-493.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth, England: Penguin.
- Israel, S. E. (2008). *Early reading first and beyond*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Johns, J. L. (1980). First graders' concepts about print. *Reading Research Quarterly*, 15, 529-549.
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2004). Embedded – explicit emergent literacy intervention I: Background and description of approach. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35, 201-211.
- Kaderavek, J. N., Cabell, S. Q., & Justice, L. M. (2009). Early writing and spelling development. In P. M. Rhyner (Ed.), *Emergent literacy and language development. Promoting learning in early childhood* (pp. 104 – 152). New York: Guilford.
- Karmiloff-Smith, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes*, 1, 61-85.
- Karmiloff-Smith, A. (1986). From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, 23, 95-147.
- Karmiloff-Smith, A. (1998). *Πέρα από τη σπονδυλωτή διάνοια. Η γνωσιοεπιστήμη στην προοπτική της αναπτυξιακής ψυχολογίας* (Γ. Μαραγκός, Μετ.). Αθήνα: Οδυσσέας. (Πρωτότυπη έκδοση 1992).
- Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., White, M. J., & van den Broek, P. (2008). Children's inference generation across different media. *Journal of Research in Reading*, 31, 259-272.
- Kendeou, P., Papadopoulos, T. C., & Kotzapoulou, M. (2012). Evidence for the early emergence of the simple view of reading in a transparent orthography. *Reading and Writing*, 26, 189-204.
- Kendeou, P., Papadopoulos, T. C., & Spanoudis, G. (2012). Processing demands of reading comprehension tests in young readers. *Learning and Instruction*, 22, 354-367.

- 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, 57-84.
- Kirby, J. R., Georgiou, G. K., Martinussen, R., & Parrila, R. (2010). Naming speed and reading: From prediction to instruction. *Reading Research Quarterly*, 45, 341-362.
- Κονδύλη, Μ., & Στελλάκης, Ν. (2006). «Πρακτικές γραμματισμού» στην προδημοτική εκπαίδευση: ένα πρόγραμμα, δύο προσεγγίσεις. Σε Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη, & Κ. Θηβαίος (Επιμ.), *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία* (σσ. 159 – 180). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουτσουβάνου, Ε. (2000). *Πρώτη ανάγνωση και γραφή*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Landerl, K., & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-Year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100, 150-161.
- Larson J., & Marsh, J. (2013). Preface. In J. Larson & J. Marsh (Eds.), *The Sage handbook of early childhood literacy* (pp. xxix-xxxi). London: Sage.
- Levin, I., Ravid, D., & Rapaport, S. (2001). Morphology and spelling among Hebrew-speaking children: from kindergarten to first grade. *Journal Child Language*, 28, 741-772.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, 596-613.
- Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2010). Developing early literacy skills: things we know we know and things we know we don't know. *Educational Researcher*, 39, 340-346.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O.P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.
- Lynch, J. S., van den Broek, P., Kremer, K. E., Kendeou, P., White, M. J., & Lorch, E. P. (2008). The development of narrative comprehension and its relation to other early reading skills. *Reading Psychology*, 29, 327-365.
- Lyster, S.A.H. (2002). The effects of morphological versus phonological awareness training in kindergarten on reading development. *Reading and Writing*, 15, 261-294.
- Makin, L., & Whitehead, M. (2004). *Πώς να αναπτύξετε την εγγραματοσύνη στην πρώτη παιδική ηλικία. Οδηγός για επαγγελματίες βρεφονηπιοκόμους και νηπιαγωγούς* (Ε. Συνώδη, Μετ.). Θεσ/νίκη: Αδελφών Κυριακίδη. (Πρωτότυπη έκδοση 2003).
- Mann V, & Wimmer H. (2002). Phoneme awareness and pathways into literacy: A comparison of German and American children. *Reading and Writing*, 15, 653-682.
- Μανωλίτης, Γ. (2000). *Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μανωλίτης, Γ. (2004). Γνώση γραμμάτων και φωνολογική επίγνωση: Μία έρευνα συσχέτισης σε παιδιά νηπιαγωγείου. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη & Ε. Τάφα (Επιμ.), *Γλώσσα και Γραμματισμός στη Νέα Χιλιετία*. (σσ. 53-67). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Manolitsis, G. (2004, June). *The relation between metalinguistic skills and reading acquisition in Greek-speaking children: The neglected role of preschoolers' syntactic awareness*. Poster session presented at the 11th Annual Conference of the Society for the Scientific Study of Reading, Amsterdam, Netherlands.
- Μανωλίτης, Γ. (2013). Πρώιμες εμπειρίες γραπτού λόγου στο σπίτι και αναδυόμενος γραμματισμός: Μια πολυδιάστατη σχέση. Στο Γ. Σπαντιδάκης & Ε. Μιχαηλίδη (Επιμ.), *Προβληματισμοί & προοπτικές για τη μάθηση και τη διδασκαλία της γλώσσας. Τιμητικός τόμος στον Καθηγητή Μιχάλη Βάμβουκα* (σελ. 189-210). Αθήνα: Πεδίο.

- Manolitsis G. (in press). How effective is the morphological awareness instruction on early literacy skills? In C. McLachlan & A. Arrow (Eds.), *Literacy in the Early Years - Reflections on International Research and Practice*. Springer.
- Manolitsis, G., Georgiou, G. K., & Parrila, R. (2011). Revisiting the home literacy model of reading development in an orthographically consistent language. *Learning and Instruction*, 21, 496-505.
- Manolitsis, G., Georgiou, G., Stephenson, K., & Parrila, R. (2009). Beginning to read across languages varying in orthographic consistency: Comparing the effects of non-cognitive and cognitive predictors. *Learning and Instruction*, 19, 466-480.
- Manolitsis, G., Georgiou, G. K., & Tziraki, N. (2013). Examining the effects of home literacy and numeracy environment on early reading and math acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 692-703.
- Μανωλίτης, Γ., & Τάφα, Ε. (2009). Κριτήριο αξιολόγησης των γνώσεων για τον γραπτό λόγο: έλεγχος των ψυχομετρικών του χαρακτηριστικών σε Κύπριους μαθητές Α' τάξης δημοτικού σχολείου. Σε Ε. Τάφα & Γ. Μανωλίτης (Επ.), *Αναδυόμενος γραμματισμός: Έρευνα και Εφαρμογές* (σελ. 405-421). Αθήνα: Πεδίο.
- Manolitsis, G., & Tafa, E. (2011). Letter-name, letter-sound and phonological awareness: Evidence from Greek-speaking kindergarten children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24, 27-53.
- McBride-Chang, C. (1998). The development of invented spelling. *Early Education & Development*, 9, 147-160.
- McBride-Chang, C. (1999). The ABCs of the ABCs: The development of letter-name and letter-sound knowledge. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 285-308.
- McBride-Chang, C., Wagner, R. K., Muse, A., Chow, B. W. Y., & Shu, H. (2005). The role of morphological awareness in children's vocabulary acquisition in English. *Applied Psycholinguistics* 26, 415-435.
- McCormick, C. E., & Mason, J. M. (1986). Intervention procedures for increasing preschool children's interest in and knowledge about reading. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 90 - 115). Norwood, N.J.: Ablex.
- McGee, L. M. (2003). Shaking the foundation of emergent literacy: Book reading versus phonemic awareness. In J. P. Isenberg & M. R. Jalongo (Eds.), *Major trends and issues in early childhood education. Challenges, controversies and insights* (pp. 114 - 125). New York: Teachers College Press.
- McGee, L. M., & Righels, D. J. (2003). *Designing early literacy programs. Strategies for at-risk pre-school and kindergarten children*. New York: Guilford.
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138, 322-352.
- Melhuish, E., Phan, M., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64, 95-114.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137, 267-296.
- Morrow, L. M. (2001). Literacy development and young children: Research to practice. In S. L. Goldbeck (Ed.), *Psychological perspectives on early childhood education: Reframing dilemmas in research and practice* (pp. 253-279). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

- Μουζάκη, Α. (2006). Αναδυόμενος γραμματισμός και γλωσσική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία. Σε Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερινιάτη, & Κ. Θηβαίος (Επιμ.), *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία* (σσ. 23 – 40). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α., & Τσαντούλα, Δ. (2008). Προσχολικοί δείκτες πρόγνωσης, αναγνωστικών δεξιοτήτων στην Α' δημοτικού. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 71-88.
- Neumann, M. M., Hood, M., Ford, R. M., & Neumann, D. L. (2011). The role of environmental print in emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12, 231-258.
- Nutbrown, C. (1997). *Recognizing early literacy development: Assessing children's achievements*. London: Paul Chapman.
- Ouellette, G. P., & Sénéchal, M. (2008). A window into early literacy: Exploring the cognitive and linguistic underpinnings of invented spelling. *Scientific Studies of Reading*, 12, 195-219.
- Paciga, K. A., Hoffman, J. L., & Teale, W. H. (2011). The national early literacy panel and preschool literacy instruction. *Young Children*, 51, 50-57.
- Παπαδοπούλου, Μ. (2001). Αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη γραφή. Σε Π. Παπούλια-Τζελέπη (Επ.), *Ανάδυση του γραμματισμού. Έρευνα και πρακτική* (σελ. 97-120). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Papadopoulos, T. C., Charalambous, A., Kanari, A., & Loizou, M. (2004). Kindergarten cognitive intervention for reading difficulties: The PREP remediation in Greek. *European Journal of Psychology of Education*, 19, 79-105.
- Papadopoulos, T. C., Kendeou, P., & Spanoudis, G. (2012). Investigating the factor structure and measurement invariance of phonological abilities in a sufficiently transparent language. *Journal of Educational Psychology*, 104, 321-336.
- Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38, 36-76.
- Parrila, R., Kirby, J. R., & Mcquarrie, L. (2004). Articulation rate, naming speed, verbal short-term memory, and phonological awareness: longitudinal predictors of early reading development? *Scientific Studies of Reading*, 8, 3-26.
- Peterson, C., Jesso, B., & McCabe, A. (2012). Encouraging narratives in preschoolers: an intervention study. *Journal of Child Language*, 26, 49-67.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*. Vol. 1 (3rd edition) (pp. 703-730). New York: Wiley.
- Piasta, S. B., & Wagner, R. K. (2010). Developing early literacy skills: A Meta-analysis of alphabet learning and instruction. *Reading Research Quarterly*, 45, 8-38.
- Plaut, D. C., McClelland, Seidenberg, M. S., & Patterson, K. (1996). Understanding normal and impaired word reading: computational principles in quasi-regular domains. *Psychological Review*, 103, 56-115.
- Preschool Curriculum Evaluation Research Consortium (2008). *Effects of Preschool Curriculum Programs on School Readiness (NCER 2008-2009)*. Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Preßler, A.-L., Könen, T., Hasselhorn, M., & Krajewski, K. (2014). Cognitive preconditions of early reading and spelling: a latent-variable approach with longitudinal data. *Reading and Writing*, 27, 383-406.
- Protopapas, A., Sideridis, G., Mouzaki, A., & Simos, P. (2007). Development of lexical mediation in the relation between reading comprehension and word reading skills in Greek. *Scientific Studies of Reading*, 11, 165-197.

- Puranik, C. S., & Apel, K. (2010). Effect of assessment task and letter writing ability on preschool children's spelling performance. *Assessment for Effective Intervention*, 36, 46-56.
- Puranik, C. S., Lonigan, C. J., & Kim, Y. S. (2011). Contributions of emergent literacy skills to name writing, letter writing, and spelling in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 465-474.
- Razfar, A., & Gutiérrez, K. D. (2013). Reconceptualizing early childhood literacy: The sociocultural influence and new directions in digital and hybrid mediation. In J. Larson & J. Marsh (Eds.), *The Sage handbook of early childhood literacy* (pp. 52-79). London: Sage.
- Read, C. (1971). Pre-school children's knowledge of English phonology. *Harvard Educational Review*, 41, 1-34.
- Reutzel, D. R., Fawson, P. C., Young, J. R., Morrison, T. G., & Wilcox, B. (2003). Reading Environmental print: what is the role of concepts about print in discriminating young readers' responses? *Reading Psychology*, 24, 123-162.
- Rhyner, P. M., Haebig, E. K., & West, K. M. (2009). Understanding frameworks for the emergent literacy stage. In P. M. Rhyner (Ed.), *Emergent literacy and language development. Promoting learning in early childhood* (pp. 5 - 35). New York: Guilford.
- Richgels, D. J. (1995). Invented spelling ability and printed learning in kindergarten. *Reading Research Quarterly*, 30, 96-109.
- Rios-Aguilar, C. (2013). Policy-making in early childhood literacy: Pathways to equity for all children. In J. Larson & J. Marsh (Eds.), *The Sage handbook of early childhood literacy* (pp. 96-114). London: Sage.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rosenblum, S., Weiss, P. L., & Parush, S. (2003). Product and process evaluation of handwriting difficulties. *Educational Psychology Review*, 15, 41-81.
- Scarborough, H. S. (1989). Prediction of reading disability from familial and individual differences. *Journal of Educational Psychology*, 81, 101-108.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook for research in early literacy* (pp. 97-110). New York: Guilford.
- Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D., & Foorman, B. R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96, 265-282.
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in Kindergarten is differentially related to Grade 4 reading comprehension, fluency, spelling and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10, 59-87.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.
- Senechal, M., Le Fevre, J., Smith-Chant, B. L., & Colton, K.V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy. The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39, 439-460.
- Σιβροπούλου, Ε., & Χατζησαββίδης, Σ. (2004). Γραμματισμός και αυθόρμητες δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο: προκαταρκτική προσέγγιση. Σε Π. Παπούλια-Τζελέπη & Ε. Τάφα (Επιμ.), *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία* (σσ. 111-126). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Silinskas, G., Leppänen, U., Aunola, K., Parrila, R., & Nurmi, J. E. (2010). Predictors of mothers' and fathers' teaching of reading and mathematics during kindergarten and Grade 1. *Learning and Instruction*, 20, 61-71.

- Silven, M., Poskiparta, E., Niemi, P., & Voeten, M. (2007). Precursors of reading skill from infancy to first grade in Finnish: Continuity and change in a highly inflected language. *Journal of Educational Psychology*, 99, 516-531.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Spappleton-Century-Crofts.
- Smith, L. (2004). Piaget's model. In U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 515-537). Oxford: Blackwell.
- Spear-Swerling, L., & Brucker, P. O. (2003). Teachers' acquisition of knowledge about English word structure. *Annals of Dyslexia*, 53, 72-103.
- Stahl, S. A., & Murray, B. A. (1993). Environmental print, phonemic awareness, letter recognition, and word recognition. *National Reading Conference Yearbook*, 42, 227-233.
- Stellakis, N. (2012). Greek kindergarten teachers' beliefs and practices in early literacy. *Literacy*, 46, 67-72.
- 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, 129-150.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.
- Sulzby, E. (1986). Writing and reading: Signs of oral and written language organization in the young child. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 50 - 89). Norwood, N.J.: Ablex.
- Sylva, K., Chan, L. L. S., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). Emergent literacy environments: Home and preschool influences on children's literacy development. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 3, pp. 97-117). New York, NY: Guilford Press.
- Συνώδη, Ε., & Τζακώστα, Μ. (2012). Η γλώσσα στο νηπιαγωγείο της Ελλάδας και της Κύπρου τον 21^ο αιώνα. Σε *Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 6^{ου} επιστημονικού συνεδρίου ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή: Ελληνική γλώσσα και εκπαίδευση* (σσ. 425-435). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Tafa, E., Manolitsis, G., & Fasoulaki, M. (2011, August). Kindergarten literacy in Greece: Teachers' views and practices. Paper presented at the 17th European Conference on reading. Mons, Belgium.
- Τάφα, Ε. (2005). *Ανάγνωση και γραφή στα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε. (2008). *Κριτήριο αξιολόγησης των γνώσεων για τον γραπτό λόγο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε. (2011α). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Τάφα, Ε. (2011β). Η εκπαίδευση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας και ο ρόλος των παιδαγωγών. Στο Κ. Χρυσαφίδης & Ρ. Σιβροπούλου (Επιμ.), *Αρχές και προοπτικές της προσχολικής εκπαίδευσης* (σελ. 205-232). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). Introduction: Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. vii - xxv). Norwood, N.J.: Ablex.
- Τζακώστα, Μ. (2011). Η διδασκαλία του γλωσσικού κώδικα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο: μια θεώρηση του ΔΕΠΠΣ υπό το πρίσμα της γλωσσολογικής θεωρίας της Καθολικής Γραμματικής. Στο Μ. Αμπαρτζάκη, & Ε. Συνώδη (Επιμ.), *Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη* (2^η έκδοση) (σελ. 193-213). Αθήνα: Πεδίο.

- Torppa, M., Lyytinen, P., Erskine, J., Eklund, K., & Lyytinen, H. (2010). Language development, literacy skills, and predictive connections to reading in Finnish children with and without familial risk for dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43, 308–321.
- Torppa, M., Poikkeus, A.-M., Laakso, M.-L., Tolvanen, A., Leskinen, E., Leppänen, P., et al. (2007). Modeling the early paths of phonological awareness and factors supporting its development in children with and without familial risk of dyslexia. *Scientific Studies of Reading* 11, 73-103.
- Treiman, R., Tincoff, R., Rodriguez, K., Mouzaki, A., & Francis, D. (1998). The foundation of literacy: Learning the sounds of letters. *Child Development*, 69, 1524–1540.
- Trouli, K., Linardakis, M., & Manolitsis G. (2012). Psychometric characteristics of a Scale of Preschool Graphomotor Skills (SPGS). In *Book of Abstracts of 3rd International Congress on Early Childhood Education* (pp. 223-224). Adana: Turkey.
- van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: the importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7), 627–643.
- van Kleeck, A., & Schuele, C. M. (2010). Historical perspectives on literacy in early childhood. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19, 341–356.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., & Zhang, H. (2007). Identifying reading disability based on response to intervention: Evidence from early intervention research. In S. R. Jimerson, M. K. Burns, A. M. VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention* (pp. 185-211). New York: Springer.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Washburn, K. E., Joshi, R. M., & Cantrell, E. B. (2011). Are preservice teachers prepared to teach struggling readers? *Annals of Dyslexia*, 61, 21-43.
- Wells, G. (1985). *Language development in the preschool years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2002). Emergent literacy: Development of prereaders to readers. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research, vol. 1* (pp. 11-29). New York: Guilford.
- Whitehurst, G. L., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.