

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

3^ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

3rd INTERNATIONAL CONFERENCE
on EARLY CHILDHOOD EDUCATION



"Η έρευνα στην παιδική ηλικία:
Προσδιορίζοντας ένα νέο ερευνητικό τοπίο"

"Research on Early Childhood:
Defining the new research landscape"

Ioannina - 11, 12 & 13 May 2012

Στο Συνεδριακό Κέντρο "Κάρολος Παπούλιας" του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Congress Center "Karolos Papoulias", University of Ioannina, Greece

Επιμέλεια: Σπύρος Χ. Πανταζής, Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας

3^ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
3RD INTERNATIONAL CONFERENCE ON EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Ιωάννινα, 11-13 Μαΐου 2012

Επιμέλεια Έκδοσης: **Σπύρος Χ. Πανταζής**
Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας

Editors: **Spyros Ch. Pantazis**
Charilaos K. Zaragas

Creative Art Director: Λάζαρος Θ. Σιώζος

Ο πίνακας στο εξώφυλλο είναι έργο του Δημήτρη Ράτσικα

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

3^ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

3rd INTERNATIONAL CONFERENCE
on EARLY CHILDHOOD EDUCATION



"Η έρευνα στην παιδική ηλικία:
Προσδιορίζοντας ένα νέο ερευνητικό τοπίο"

"Research on Early Childhood:
Defining the new research landscape"

Ioannina - 11, 12 & 13 May 2012

Στο Συνεδριακό Κέντρο "Κάρολος Παπούλιας" του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Congress Center "Karolos Papoulias", University of Ioannina, Greece

For more information: <http://pedagogy.gr/en/announcements.html> - email: 3sunpra@cc.uoi.gr



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ - CONTENTS

Πρόλογος	10
Χαιρετισμός	12
ΜΕΡΟΣ 1ο	17
Η ιστορία της παιδικής ηλικίας και η εναλλαγή της ανά τους αιώνες	
Χαράλαμπος Μπαμπούνης	18
Η εφημερίδα “Φοιτητής” (1869) το πρώτο δημοσιογραφικό βήμα σπουδαστών του Πανεπιστημίου Αθηνών	
Παναγιώτα Γ. Κωνσταντοπούλου	26
Αναγνώσματα από το περιοδικό «ΠΑΙΔΙΚΟΣ ΚΟΣΜΟΣ» της Κωνσταντινούπολης (Οκτ. 1898 – Σεπτ. 1899).	
Σοφία Αυγητίδου, Α. Α. Γεωργοπούλου, Α. Μουταφίδου	33
Θεωρίες για την παιδική ηλικία στο κείμενο της σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού.	
Καλεράντε Ευαγγελία	49
Η διαλεκτική των δικαιωμάτων στις Διακηρύξεις για τα Δικαιώματα του Παιδιού.	
Γεώργιος Γρόλλιος	61
Προοδευτική εκπαίδευση και παιδική ηλικία.	
ΜΕΡΟΣ 2ο	72
Παιδική Ηλικία και Λογοτεχνία	
Γώπη Ευθυμία, Ντίνας Δ. Κώστας	73
Τα κειμενικά είδη στο Νηπιαγωγείο: η περίπτωση του ονόματος.	
Μαίρη Μαργαρώνη	85
Ο Γεροστάθης ή αναμνήσεις της παιδικής μου ηλικίας του Λέοντος Μελά: συγκρότηση ταυτοτήτων στην ηθικοπλαστική παιδική λογοτεχνία στα μέσα του 19ου αιώνα	
Παρπαρούση Γεωργία	98
Έχω γιο στα γράμματα κόρη στα ξομπλιάσματα. Αντιλήψεις για το σχολείο και τη μόρφωση των παιδιών στο ελληνικό δημοτικό τραγούδι.	

Καπραβέλου Αλεξία	108
Προβλήματα στην εκπαίδευση και προτάσεις αλλαγών, μέσα από τις συλλογές διηγημάτων της Έλλης Αλεξίου: «Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή» και «Υπολείμματα επαγγέλματος»	
ΜΕΡΟΣ 3ο	118
Παιδική Ηλικία και Μάθηση	
Ψαριανός Ερμόλαος, Ψαριανού Χρύσα	119
Κριτική θεώρηση της κονστрукτιβιστικής διαδικασίας της γνώσης στη πιαζετιανή θεωρία	
Mcs. Lilo (Cinga) Zhuljeta	129
Ο επικοινωνιακός λόγος του παιδιού προσχολικής ηλικίας και το γλωσσικό περιβάλλον μάθησης	
Βασίλειος Γ. Κατσιμάρδος	142
Η προσέγγιση των παιδιών στη νέα γνώση. Τρόποι ενίσχυσης της συνεργατικής και της αυτορυθμιζόμενης μάθησης των μαθητών.	
Τσάρπα Ιωάννα	153
Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση των προαιρετικών οικονομικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την παιδική ηλικία.	
Καραγιώργου Ιωάννα, Χατζηγεωργιάδου Σοφία	164
«Παιδικό Μουσείο Αγάπης», ένα πρόγραμμα ενίσχυσης των μαθησιακών των μαθησιακών εμπειριών των παιδιών, μέσω της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας.	
Αθανασία Θεοχάρη, Παρασκευή Κουτσούρα	176
Η διαθεματική εκπαιδευτική προσέγγιση στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας στην παιδική ηλικία.	
Κιοσσές Βασίλης, Συμεωνίδου Νάντια, Αλεξίου Καρολίνα	185
Ένας διευκολυντικός παιδαγωγός: μια προσωποκεντρική προσέγγιση.	
Τσιτσανούδη – Μαλλίδη Νικολέττα	197
Προβληματισμοί και προτάσεις για την καλλιέργεια της διεπιστημονικής προσέγγισης της παιδικής ηλικίας με άξονα τη γλώσσα και την κοινωνία	

Γιαννοπούλου Βασιλική	211
“Ένα φανταστικό ταξίδι στο Λονδίνο” - Μια εναλλακτική Προσέγγιση της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο.	
Κωνσταντίνος Καραδημητρίου, Μαρία Σακελλαρίου, Σπύρος Χ. Πανταζής	219
Το αυθόρμητο παιχνίδι παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας με παιχνίδια – αντικείμενα σε έναν εσωτερικό χώρο παιχνιδιού	
Καβαλάρη Παρασκευή, Κακανά Δόμνα-Μίκα	232
Βύθιση/Πλεύση: Διδακτικές πρακτικές των νηπιαγωγών και Αναλυτικό Πρόγραμμα.	
Φωτεινή Βουτσά, Θεοδώρα Αρκούλη	244
Η Ψυχολογική και Παιδαγωγική προσέγγιση του παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία.	
ΜΕΡΟΣ 4ο	
Παιδική Ηλικία και Πρώιμη Εκπαίδευση	256
Ζάραγκας Κ. Χαρίλαος	257
Μελέτη περίπτωσης δραστηριοτήτων λεπτής και αδρής κινητικότητας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.	
Καραγιώργου Ιωάννα, Χατζηγεωργιάδου Σοφία	275
«Παιδικό Μουσείο Αγάπης», ένα πρόγραμμα ενίσχυσης των μαθησιακών των μαθησιακών εμπειριών των παιδιών, μέσω της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας.	
Καρανταΐδου Σταυρούλα	287
Ανάπτυξη ικανοτήτων γραμματισμού σε παιδιά της πρώτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου: Μια μετάβαση από την εμπειρία των παιδιών στην κατανόηση και παραγωγή κειμένων.	
Μαρία Βλάχου, Καφενία Μπότσoglou, Ελενί Ανδρεού, Ελενί Διδασκαλού	302
Bullying/Victimization in Preschool Children: Intrapersonal and Environmental Factors.	
ΜΕΡΟΣ 5ο	316
Παιδική Ηλικία και Έρευνα	
Δημητριάδη Σοφία, Παρχαρίδου Χριστίνα, Μπούντρη Πανωραία	317
Διερεύνηση της σύνθεσης της παιδαγωγικής ομάδας των βρεφικών τμημάτων ιδιωτικών παιδικών σταθμών.	

Μπέση Μαρίνα	336
Ατομικός φάκελος αξιολόγησης. Εφαρμογή και αξιοποίηση από τις νηπιαγωγούς.	
Ε. Μουσένα, Μ. Ζέρβα	347
Το παιδαγωγικό κλίμα και η πολυμεθοδική καταγραφή του.	
Καραγιάννη Στυλιανή	359
Ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ: Επαγγελματοποίηση των νηπιαγωγών ή κρατικός έλεγχος;	
Ιωαννίδου Π. Μαρία, Σαμαρά Γραμματική	370
Αξίες ζωής στην προσχολική εκπαίδευση: ένα καινοτόμο πρόγραμμα για την παιδική ηλικία.	
Ιωαννίδου Αικατερίνη, Dr. Καπουλίτσα – Τρούλου Θωμάς	382
«Το χαρτί αντέχει τα πάντα» - απόψεις και προτάσεις φοιτητριών Βρεφ/μίας για την ενσωμάτωση στοιχείων της προσέγγισης του Reggio Emilia..	
Λυκομήτρου Σόνια	394
«Η κοινωνική κατασκευή της παιδικής ηλικίας στο λόγο των νηπιαγωγών».	
Λιάκου Ειρήνη, Τσιλιμένη Τασούλα	409
Οι Απόψεις των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας για τα Αγορίστικα και Κοριτσίστικα Βιβλία-Αντικείμενα και η Επίδραση των Βιβλίων Αυτών στη Διατήρηση των Έμφυλων Στερεοτύπων.	
Κουτσομπίνα Βασιλική	420
Ο ρόλος του φύλου στην ανάπτυξη δεξιοτήτων λεπτής κινητικότητας τυπικώς αναπτυσσόμενων και νοητικά καθυστερημένων παιδιών.	
Αρώνη Ελπίς	437
Σεξισμός και Στερεότυπα στις Παιδικές ταινίες Disney.	
ΜΕΡΟΣ 6ο	447
Παιδική Ηλικία και Τέχνη	
Ράτσικας Δημήτριος, Γιολάντα Ζιάκα	448
Η καλλιτεχνική δημιουργία ως παιχνίδι για μικρούς και μεγάλους.	

Αραπάκη Πολυξένη, Δέδος Ζήκος 457

Προετοιμάζοντας δασκάλους για την καλλιτεχνική αγωγή στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Μια συγκριτική διερεύνηση του μαθήματος της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και του Τμήματος Πλαστικών Τεχνών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Δρ Χριστίνα Ι. Μητσοπούλου 469

Ο μαινόμενος Ορλάντο του Λ. Αριόστο στο «πολύχρωμο παζλ» του Ι. Καλβίνο.

Αντώνης Βάος, Ζήκος Δέδος 476

Εικαστικές δράσεις στην προσχολική ηλικία στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση: Η περίπτωση του εικαστικού εργαστηρίου του Δήμου Ρίου.

Μελισόβα Ζαφειρούλα 485

Η θεατρική τέχνη στη διδακτική διαδικασία αλλόγλωσσων παιδιών: η περίπτωση του Γενερικού θεάτρου στο νηπιαγωγείο.

Κόνσολας Μάνος, Καμπουροπούλου - Σαββαΐδου Μαρία, Παναγιωτοπούλου Πολυξένη 494

Τέχνη και Προσχολική Εκπαίδευση: Η αξιοποίηση των κυβιστικών έργων για την ανάπτυξη μαθηματικών εννοιών σε μαθητές Νηπιαγωγείου.

Αραβανή Ευαγγελία, Αμαργιωτάκη Φιλία 507

Ποίηση και Δραματική Τέχνη στο νηπιαγωγείο: Όταν ο ποιητικός λόγος μιλάει με τη γλώσσα του θεάτρου.

ΜΕΡΟΣ 7ο 517

Παιδική Ηλικία και Νέες Τεχνολογίες

Νατσιοπούλου Τριανταφυλλιά, Μελισσά-Χαλικοπούλου Χρυσούλα 518

Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής στην προσχολική ηλικία: απόψεις γονέων.

Σεμεντεριάδης Θεμιστοκλής, Τσαμποδήμου Δήμητρα 538

Η τηλεόραση στην καθημερινή ζωή των παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας.

Νικολοπούλου Κλεοπάτρα 549

Εμπόδια χρήσης του υπολογιστή σε τάξεις νηπιαγωγείων: συνεντεύξεις με νηπιαγωγούς.

Αβραάμ Βασιλειάδης 559

Η συμβολή του ιστολογίου στην ανάπτυξη της δημιουργικής γραφής των παιδιών.

- Δανηλίδου Ευγενία, Βορβή Ιωάννα, Λιναρδή Ελένη** 571
Νέες Τεχνολογίες και πολυμεσικές εφαρμογές στο νηπιαγωγείο. Παιδιά προσχολικής ηλικίας «δημιουργοί» ψηφιακών ιστοριών.
- Παγκάλου Ευδοκία, Θαλασσινού Έλσα, Γάκη Ράνια** 581
Δημιουργικά βιβλία από μαθητές πολυπολιτισμικών νηπιαγωγείων και συνεργασία μέσω e-twinning.
- ΜΕΡΟΣ 8ο** 594
Παιδική Ηλικία - Ομαλότητα και Απόκλιση
- Ελένη Τσάνταλη** 595
Η ταχύτητα και η ακρίβεια κατονομασίας ως δείκτες σύντομης ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών
- Νταλάκας Χαράλαμπος** 602
Δυσκολίες μάθησης: Μελέτη περίπτωσης ως λύση προβλήματος
- Παπαναστασίου Έμη** 618
Αυτισμός και αξιολόγηση παιδιού προσχολικής ηλικίας στο ΚΕΔΔΥ.
- Dr Eleni Maria Kouimtzi, Dr Anastasia Psalti** 626
Pre-school educators' readiness to identify and deal with children at risk for learning disabilities
- Καραβασίλη Νικολέττα, Γώγος Γεώργιος** 642
Επιθετικότητα ιχνογράφημα και παιδί.
- Αικατερίνη Σταύρου** 651
Η αφήγηση ως μέσο για την ανάπτυξη της ψυχοκοινωνικής επάρκειας του αυτιστικού παιδιού.
- Ελένη Τσάνταλη** 665
Η ταχύτητα και η ακρίβεια κατονομασίας ως δείκτες σύντομης ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών.
- Άννα Μποβολή, Κωνσταντίνος Τσικούρας** 672
Η μετάβαση από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο στα πλαίσια της ειδικής αγωγής.

Τα κειμενικά είδη στο νηπιαγωγείο: η περίπτωση του ονόματος

Γώτη Ευθυμία

Σχολική Σύμβουλος, 36η Περιφέρεια Π.Α.

Ντίνας Δ. Κώστας

Καθηγητής Τμ. Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Κείμενο και Κειμενικά είδη

Η έννοια κείμενο αποτέλεσε τα τελευταία χρόνια αντικείμενο εκτεταμένου επιστημονικού προβληματισμού, ο οποίος οδήγησε στη διατύπωση θεωριών γύρω από τα διαφορετικά “κειμενικά είδη” (genres) και ανήγαγε το κείμενο σε μονάδα μελέτης και διδασκαλίας της γλώσσας (Δενδρινού, 2001).

Τα κειμενικά είδη, μια συμπεριληπτική έννοια που περιέχει παραμέτρους κατηγοριοποίησης κειμενικών τύπων και επαλήθευσης των ομαδοποιήσεων (Κουτσουλέλου-Μίχου, 2002:16), αναφέρονται σε ευρείες κατηγορίες κειμένων. Είναι κατηγορίες που παράγονται μέσα από την αλληλεπίδραση των κειμένων και των αναγνωστικών συνηθειών των μελών μιας αναγνωστικής κοινότητας και των κανόνων που διέπουν και περιορίζουν τα μηνύματα που δέχεται ο αναγνώστης και κατασκευάζουν το νόημα στα κείμενα (Χατζησαββίδης, 2002).

Τα κειμενικά είδη περιέχουν μορφές και έννοιες οι οποίες εγγράφουν τις λειτουργίες, τους σκοπούς και τα νοήματα κοινωνικών περιστάσεων σε μια δεδομένη ιστορική στιγμή.

Κειμενικά είδη και εκπαίδευση

Η εκπαίδευση με βάση τα κειμενικά είδη στοχεύει στη γλωσσική ενδυνάμωση των παιδιών για ακαδημαϊκή και κοινωνική επιτυχία. Η άρρηκτη σχέση γλώσσας και γραπτού λόγου οδήγησε στην πρόταση η διδασκαλία της γλώσσας να διατρέχει όλο τον κορμό του αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων, (language across the curriculum) (Cope & Kalatzis, 1993), με κειμενικά είδη που διαφέρουν ανάλογα με το γνωσιακό αντικείμενο διδασκαλίας. Η εκπαίδευση αυτού του τύπου θεωρείται ως μέσο ενδυνάμωσης των μαθητών με γλωσσολογικούς “πόρους” με στόχο όχι μόνο τη μελλοντική σχολική επιτυχία αλλά και την κοινωνική τους επιτυχία.

Η προβληματική και η συζήτηση που αναπτύχθηκε για την έννοια του γραμματισμού και των κειμενικών ειδών δημιούργησε το πλαίσιο αρχών της παιδαγωγικής του γραμματισμού (literacy education). Σύμφωνα με αυτήν, τα κείμενα προς διδασκαλία θα πρέπει να είναι κείμενα που έχουν σχέση με τη ζωή των παιδιών και έχουν ενδιαφέρον και νόημα για τους μαθητές (Χατζησαββίδης, 2002). Η δε γλωσσική διδασκαλία πρέπει να εμφορείται από την παιδαγωγική του γραμματισμού, ώστε η γλώσσα να μη θεωρείται και μαθαίνεται ως ένα στατικό προϊόν που συγκροτείται από γραμματικοσυντακτικούς κανόνες, αλλά ως ένα δυναμικό σημειωτικό σύστημα, που η αποτελεσματική χρήση του προϋποθέτει προσαρμογή σε περιστάσεις επικοινωνίας (Baynham, 2002. Χατζησαββίδης, 2002. Hasan, 2006).

Κειμενικά είδη και προσχολική εκπαίδευση

Για την προσχολική εκπαίδευση η διδασκαλία των κειμενικών ειδών αποτέλεσε ένα ζήτημα αμφιλεγόμενο. Παρότι τα παιδιά προσεγγίζουν και προφορικά και γραπτά αφηγηματικά,

περιγραφικά κ.λπ. κείμενα, τις περισσότερες φορές οι δραστηριότητες δεν έχουν σαφή στόχευση και υπολείπονται σε οργάνωση. Παρόλα αυτά, τα παιδιά κατακτούν κάποιες πρώτες γνώσεις, ότι π.χ. η γραφή χρησιμοποιείται για διάφορους σκοπούς, και μαθαίνουν να αναγνωρίζουν διαφορετικά είδη λόγου (genres) (Bissex 1980, Harste, Burke & Woodward, 1983. Harste, Burke & Woodward, 1984).

Μια ταξινόμια των κειμενικών ειδών για το νηπιαγωγείο αναπτύχθηκε από τους Curto et al. (1998). Σ' αυτήν αναφέρονται τα απαριθμητικά κείμενα (λίστες, πίνακες κ.λπ.), τα ενημερωτικά κείμενα (ημερολόγιο τάξης, εφημερίδες, περιοδικά κ.λπ.), τα κείμενα παρουσίασης (καταγραφή παρατηρήσεων, καιρού, φυτών κ.λπ.), τα λογοτεχνικά κείμενα (παραμύθια, ποιήματα, ανιγμάτα, γλωσσοδέτες κ.λπ.) και τα κείμενα με οδηγίες χρήσης (οδηγίες για καθημερινές εργασίες, κανονισμοί κ.λπ.). Όλα τα παραπάνω κειμενικά είδη έχουν σαφή δομικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά. Επίσης, κάθε κείμενο απαιτεί ιδιαίτερες στρατηγικές γραφής και ανάγνωσης και προσέγγιση ανάλογη της μορφής και της λειτουργίας του.

Ο γραπτός λόγος στο νηπιαγωγείο συνδέεται εξ αρχής με τη θεμελιώδη λειτουργία του, την επικοινωνία, και τα κείμενα αποτελούν τη βασική μονάδα επικοινωνίας και διδασκαλίας. Τα παιδιά μαθαίνουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου που χρησιμοποιείται σε διάφορες καταστάσεις επικοινωνίας, με διάφορους σκοπούς και διαδικασίες, που οδηγούν στην κατανόηση και την παραγωγή συγκεκριμένων κειμένων (Curto et al., 1998). Επομένως, η εισαγωγή στη γραφή και την ανάγνωση κειμένων είναι δυνατή και πριν την εκμάθηση του αλφαβητικού συστήματος.

Αναμφισβήτητα, σε ένα τέτοιο παιδαγωγικό κλίμα βασικό στοιχείο της γλωσσικής καλλιέργειας των νηπίων αποτελεί ένα μικρό αλλά πολύ σημαντικό κείμενο, το κύριο όνομα των παιδιών (το βαφτιστικό), που με βάση την ταξινόμια των Curto et al. (1998) ανήκει στα απαριθμητικά κείμενα.

A. Η σπουδαιότητα της γραφής του ονόματος

Κύριο όνομα

Έχει από πολλούς αναγνωριστεί ότι το πρώτο και θεμελιώδες κείμενο το οποίο συμβάλλει στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού είναι το όνομά του, πβ. Clay, 1975, Ferreiro & Teberosky, 1982. Το όνομα αποτελεί ένα μικρό, σταθερό, αυθεντικό και αυτόνομο κείμενο, το οποίο αποτελεί σημείο αναφοράς για κάθε άνθρωπο —άρα και για κάθε παιδί (πβ. Treiman, Weatherston & Berch, 1994.. Treiman & Broderick, 1998). Η αντίληψη αυτή φαίνεται να κυριαρχεί σε όλες σχεδόν τις κουλτούρες και τα κοινωνικο-οικονομικά επίπεδα (Levin, Both-DeVries, Aram & Bus, 2005) και θεωρείται αναμενόμενη, καθώς οι περισσότεροι γονείς μαθαίνουν στα παιδιά να γράφουν το όνομά τους (Hood, Conlon & Andrews, 2008). Τα παιδιά αντιλαμβάνονται το όνομά τους ήδη από την ηλικία των 2 ετών, όταν ακόμη η σκέψη και η γλώσσα αναπτύσσονται μαζί (Vygotsky, 1986), και κατανοούν ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν τα δικά τους ονόματα (Haney, 2002).

Κατά την Teberosky (1997:84) το κύριο όνομα πρέπει να έχει ξεχωριστή θέση στη μαθησιακή διαδικασία και ειδική θέση μέσα στη σχολική αίθουσα, καθώς:

α. είναι ενδεικτικό της ιδιαιτερότητας και της αυτογνωσίας των παιδιών, πβ. και Drouin & Harmon, 2009, μια παραδοχή που γίνεται κατανοητή, αν συσχετιστεί και με το γεγονός ότι στα παιδιά αρέσει να ασχολούνται με το όνομά τους, μια λέξη που τα συνοδεύει σχεδόν από τη

γέννησή τους και προσδιορίζει την ταυτότητά τους (Delhaxhe et al., 1998. Pascussi, 2001).

β. το όνομα είναι σημαντικό, επειδή αποδεικνύει κατοχή (Sulzby, Teale & Kamberelis, 1989, Drouin & Harmon, 2009), π.χ. τα παιδιά κατανοούν ότι ξεχωρίζουν στο περιβάλλον τους και ότι τους ανήκουν αντικείμενα, συμπεριφορές, σκέψεις κ.λπ. (Drouin & Harmon, 2009).

γ. το όνομα από συμβολική άποψη έχει ιδιαίτερο νόημα για τα παιδιά, επειδή τους προσφέρει τις πρώτες ευκαιρίες να συνδέσουν τον προφορικό με τον γραπτό λόγο (Villaume & Wilson, 1989). Πράγματι, τα ονόματα των παιδιών θεωρούνται από τις πρωιμότερες γέφυρες ανάμεσα στον προφορικό και τον γραπτό λόγο και αργότερα ανάμεσα στη γραπτή γλώσσα και τη σκέψη (Vygotsky, 1986). Το πλεονέκτημα του “δικού τους ονόματος” ενισχύει στα παιδιά την πρώιμη γνώση γραμμάτων, αφού μαθαίνουν τα γράμματα του ονόματός τους πολύ νωρίτερα από τα άλλα γράμματα (Justice, Pence, Bowles & Wiggins, 2006). Αξίζει βέβαια να αναφερθεί ότι κάποιες φορές, όταν τα παιδιά γράφουν το όνομά τους, δε σκέφτονται μεμονωμένα τα γράμματα και τους ήχους τους αλλά μάλλον αντιμετωπίζουν το όνομά τους λογογραφικά. Η αντίληψη αυτή είναι συμβατή με το αναπτυξιακό στάδιο της γραφής των παιδιών προσχολικής ηλικίας, που ταυτίζεται με την προ-αλφαβητική ή λογογραφική φάση και προηγείται της κατανόησης αντιστοιχίας γράμματος-ήχου (Ehri, 2002), φάση κατά την οποία συνήθως χρησιμοποιούν περικειμενικά στοιχεία, σύμβολα κ.λπ.

δ. τέλος, το όνομα συνδέεται με το αίσθημα της προσωπικής επιτυχίας, αφού τα περισσότερα παιδιά μπορούν να γράψουν το όνομά τους ολόκληρο ή το μεγαλύτερο τμήμα του σε συμβατική μορφή (Teberosky, 1997. Levin, Both-DeVries, Aram & Bus, 2005). Υποστηρίζεται από έρευνες ότι τα παιδιά σε ποσοστό που αγγίζει το 75% μπορούν να γράψουν το όνομά τους συμβατικά στο τέλος της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο (Ferreiro & Teberosky, 1982. Yaden & Tardibugno, 2004). Επίσης, παιδιά ηλικίας από 2 έως 5 ετών γράφουν το όνομά τους περισσότερο συμβατικά απ’ ό,τι γράφουν άλλες λέξεις (Levin, Both-DeVries, Aram & Bus, 2005). Έτσι, η γραφή του ονόματος αποτελεί ένα πρώτο σημαντικό βήμα στην ανάπτυξη του γραμματισμού τους (Clay, 1975. Ferreiro & Teberosky, 1982. Bloodgood, 1999) και ένα “κοινωνικό επίτευγμα” στον εγγράμματο κόσμο (Bloodgood, 1999: 342).

Η Ferreiro και η Teberosky (1982) θεωρούν ότι η εκμάθηση της γραφής του ονόματος είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες της ανάπτυξης της γραφής, γιατί δημιουργεί συγκρούσεις με τις ήδη υπάρχουσες απόψεις των παιδιών, γεννώντας έτσι έναν γόνιμο εσωτερικό διάλογο, που οδηγεί στην επανοικοδόμηση της γνώσης σε ωριμότερο επίπεδο. Για παράδειγμα, η εκμάθηση της γραφής του ονόματος αναγκάζει το παιδί να επανεξετάσει την υπόθεση για τον απαιτούμενο αριθμό γραμμάτων μιας λέξης ή έρχεται σε αντίθεση με τη συλλαβική υπόθεση. Οδηγείται έτσι στο να ασχοληθεί με την ίδια τη γραπτή γλώσσα, να αναπτύξει δηλαδή μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης (Villaume & Wilson, 1989).

Εκτός από τη θεωρητικά τεκμηριωμένη σπουδαιότητα της γραφής του ονόματος, η συστηματική ενασχόληση του παιδιού με το όνομά του αποτελεί και ένα ιδανικό πεδίο καλλιέργειας της αλφαβητικής γνώσης και εκμάθησης της αλφαβητικής αρχής, π.χ. η κατανόηση ότι συγκεκριμένα γραφήματα αντιστοιχούν σε συγκεκριμένους ήχους (Adams 1990). Κάθε παιδί προτιμά να μαθαίνει πρώτα τα γράμματα του ονόματός του (Villaume & Wilson, 1989. Treiman & Broderick, 1998), φαινόμενο όνομα – γράμμα (name-letter effect) (Hoorens et al., 1990), κατακτά στη συνέχεια φωνολογικές δεξιότητες (Treiman, Kessler & Bourassa, 2001) και τη γραφοφωνημική αντιστοιχία και, τέλος, κατανοεί τις λειτουργίες και τις συμβάσεις του γραπτού λόγου (Τάφα, 2001. Teberosky, 1998. Curto, Morillo & Teixido, 1998. Γιαννικοπούλου, 2002).

Η Bloodgood (1999) σε έρευνά της με παιδιά προσχολικής ηλικίας ανέδειξε ότι η γραφή του ονόματος σχετίζεται με τη δεξιότητα γραφής των γραμμάτων και αναγνώρισης λέξεων και την αντίληψη του γραπτού λόγου. Παρεμφερή είναι τα αποτελέσματα της Welsh και των συνεργατών της (2003), που μελέτησαν τη σχέση γραφής του ονόματος και δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού. Αναφέρουν ότι η ικανότητα γραφής του ονόματος παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετίζεται κυρίως με την αντίληψη του γραπτού λόγου και λιγότερο με τη φωνολογική επίγνωση. Οι Blair και Savage (2006) αναφέρουν ότι η φωνολογική επίγνωση (αντίληψη αρχικού και τελικού φωνήματος και ομοιοκαταληξία) σχετίζεται με τη γραφή του ονόματος περισσότερο απ' ό,τι η γνώση της αντιστοιχίας γράμματος-ήχου. Οι Treiman & Broderic (1998), επίσης, με βάση τα ευρήματά τους αναφέρουν ότι «προαναγνώστες» γνώριζαν τα αρχικά γράμματα των ονομάτων τους και των άλλων συμμαθητών τους, τα οποία και μπορούσαν να γράφουν καλύτερα. Αντίθετα, δε γνώριζαν τους ήχους των αρχικών γραμμάτων που δεν εμφανιζόταν στα ονόματά τους αποδεικνύοντας έτσι ότι οι ήχοι δεν μαθαίνονται έμμεσα και ανεπίσημα αλλά μόνο με την εκμάθηση του ονόματος.

Στον ελληνικό χώρο από σχετική έρευνα του Στελλάκη (2002) διαπιστώνεται ότι τα περισσότερα παιδιά μαθαίνουν να γράφουν το όνομά τους ολοκληρωμένα και σωστά στο νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα, στην αρχή της σχολικής χρονιάς (Νοέμβριος του 2000) από τα 65 προνήπια τα 21 (ποσοστό 32,3%) ήξεραν από το σπίτι τους να γράφουν το όνομά τους. Στο τέλος της ίδιας χρονιάς (Μάιος του 2001) το ποσοστό των παιδιών που γνώριζαν να γράφουν το όνομά τους είχε υπερδιπλασιαστεί (74,2%).

Όπως αναφέρθηκε, η παρούσα εργασία επιχειρεί —εκτός από το να τεκμηριώσει θεωρητικά τη σπουδαιότητα της γραφής του ονόματος— να διερευνήσει τη σχέση του ονόματος με δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού και συγκεκριμένα την αλφαβητική γνώση, τη συλλαβική κατάτμηση και την ομοιοκαταληξία (φωνολογικές δεξιότητες).

B. Σχέση του ονόματος με δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού

Η μεθοδολογία της έρευνας

Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας

Ο πληθυσμός- στόχος αποτελείται από 76 νήπια ηλικίας 5,6-6 ετών, τα οποία προέρχονται από έναν πληθυσμό παιδιών τα οποία φοιτούσαν κατά τη σχολική χρονιά 2007-2008 στα δημόσια νηπιαγωγεία του νομού Ημαθίας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2008 σε 9 νηπιαγωγεία του νομού Ημαθίας, από τα οποία 3 στην πόλη της Βέροιας (αστική περιοχή), 3 στην Αλεξάνδρεια (ημιαστική περιοχή) και 3 σε χωριά του Νομού (αγροτική περιοχή).

Εργαλεία μέτρησης

Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας, κατασκευάστηκε ένα κριτήριο γλωσσικών δεξιοτήτων για τα νήπια, με το οποίο αξιολογήθηκε η αναγνώριση ομοιοκαταληξίας, η συλλαβική κατάτμηση, η γνώση γραμμάτων και η γραφή του ονόματος.

Φωνολογικές δεξιότητες

Αναγνώριση ομοιοκαταληξίας

Η δοκιμασία της ομοιοκαταληξίας βασίστηκε στο κριτήριο των Wallach, Wallach, Dozier & Kaplan (1977). Το κριτήριο επιχειρούσε να αξιολογήσει την ικανότητα των παιδιών στην αναγνώριση της κοινής κατάληξης λέξεων. Τα θέματα των κριτηρίων παρουσιαζόταν στα νήπια σε μορφή φυλλαδίου. Σε κάθε φύλλο ήταν τυπωμένες τέσσερις έγχρωμες εικόνες. Η μία από αυτές βρισκόταν στο κεντρικό και πάνω μέρος της σελίδας ενώ οι υπόλοιπες τρεις στο κάτω μέρος και σε ευθεία διάταξη. Η λέξη που αντιπροσώπευε την πάνω εικόνα αποτελούσε τη λέξη-στόχο. Γινόταν η παρουσίαση της λέξης – στόχου και καλούνταν τα παιδιά να βρουν ποια από τις παρακάτω λέξεις τελειώνει με την ίδια φωνούλα. Λέγαμε, π.χ.: “Αυτό εδώ είναι ζάρι. Τελειώνει στη φωνούλα /ari/. Πες μου ποια από τις λέξεις που θα ακούσεις τελειώνει με την ίδια κατάληξη, όπως το ζάρι”

Το κριτήριο αποτελούνταν από τρία δοκιμαστικά θέματα και δέκα θέματα αξιολόγησης. Η καταγραφή των απαντήσεων γινόταν στο ειδικό φύλλο αμέσως μετά την απάντηση του παιδιού. Κάθε σωστή απάντηση πιστωνόταν με 1 βαθμό και η συνολική βαθμολογία μπορούσε να φτάσει τους 10 βαθμούς.

Συλλαβική κατάτμηση

Η δοκιμασία αυτή επιχειρούσε να αξιολογήσει την ικανότητα των παιδιών στην ανάλυση των λέξεων σε συλλαβές. Σηριχτήκε στο γνωστό κριτήριο της Lieberman και των συνεργατών της (1974). Στην επιλογή των θεμάτων (items) επικουρική ήταν η λίστα θεμάτων ελληνικής έρευνας (Μανωλίτσης 2000). Η δοκιμασία αποτελούνταν από τρία δοκιμαστικά θέματα και 10 θέματα αξιολόγησης. Περιείχε δισύλλαβες, τρισύλλαβες και τετρασύλλαβες λέξεις, που ακολουθούσαν τη μορφή /ΣΦ/. Κατά την εφαρμογή των δοκιμαστικών θεμάτων τα τρία θέματα παρουσιάζονταν με διαβάθμιση του επιπέδου δυσκολίας (π.χ. δισύλλαβη, τρισύλλαβη λέξη κλπ).

Συγκεκριμένα, λέγαμε στα παιδιά: “Θα παίξουμε ένα παιχνίδι με τις φωνούλες των λέξεων. Θα σου πω μια λέξη και θα ήθελα εσύ να την ξαναπεις αργά, έτσι που να ακούω τις φωνούλες χωριστά. Για παράδειγμα πες: γάτα. Τώρα, πες πάλι: γάτα αργά και σε κάθε φωνούλα θα χτυπάς παλαμάκια” (Μανωλίτσης, 2000).

Η καταγραφή των απαντήσεων γινόταν σε ειδικό φύλλο αμέσως μετά την κάθε απάντηση του παιδιού. Κάθε σωστή απάντηση βαθμολογούνταν με 1 βαθμό, με ανώτατο βαθμό το 10.

Αλφαβητική γνώση

Η γνώση γραμμάτων αξιολογήθηκε με ένα κριτήριο αναγνώρισης των κεφαλαίων γραμμάτων της αλφαβήτου (Wagner, Torgesen, Rashotte, Hecht, Barker, Burgess & Donahue, 1994. Lonigan, Burgess, & Anthony, 2000). Τα γράμματα παρουσιάστηκαν ατομικά σε τυχαία σειρά και τα παιδιά κλήθηκαν να τα αναγνωρίσουν. Συγκεκριμένα, ρωτούσαμε: “Γνωρίζεις αυτό το γράμμα;” Θεωρήσαμε ως σωστή την απάντηση στην αναγνώριση του ονόματος του γράμματος ή του ήχου του.

Η καταγραφή των απαντήσεων γινόταν στο ίδιο φύλλο αμέσως μετά την απάντηση του παιδιού. Κάθε σωστή απάντηση πιστωνόταν με 1 βαθμό και η συνολική βαθμολογία μπορούσε να φτάσει τους 24 βαθμούς.

Γραφή ονόματος.

Κατά την εκτέλεση αυτής της υποδοκιμασίας ζητήθηκε από τα νήπια να ζωγραφίσουν το πορτρέτο τους και να γράψουν το όνομά τους. Η γραφή του ονόματος αξιολογήθηκε με την

κλίμακα 0-10 από 2 κριτές.

Διαδικασία της έρευνας

Για τη συγκεκριμένη έρευνα δόθηκαν οι δοκιμασίες στα νήπια ατομικά σε δύο διαδοχικές συνεδρίες/συναντήσεις διάρκειας 20-25 λεπτών σε ήσυχο χώρο. Στην 1η συνεδρία εξετάστηκαν οι φωνολογικές δεξιότητες και η γνώση γραμμάτων και στη 2η η γραφή του ονόματος. Για την ανάλυση των δεδομένων δημιουργήθηκε ένα φύλλο εξέτασης όπου καταχωρίστηκαν οι απαντήσεις των παιδιών.

Αποτελέσματα

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις στις φωνολογικές δεξιότητες, την αλφαβητική γνώση και τη γραφή του ονόματος των παιδιών.

Πίνακας 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των νηπίων

	N	Μέσοι Όροι	Τυπικές Αποκλίσεις
Συλλαβική κατάτμηση	76	9,7	0,9
Κριτήριο αναγνώρισης ομοιοκαταληξίας	76	5,7	2,7
Γνώση γραμμάτων	76	7,9	7,2
Γραφή ονόματος	76	8,0	3,0

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι επιδόσεις των νηπίων στη γραφή του ονόματός τους.

Πίνακας 2: Συχνότητες επιτυχίας στη γραφή των νηπίων

Όνομα	%
1	1,3
2	7,9
3	5,3

4	2,6
5	11,8
6	-
7	-
8	1,3
9	1,3
10	68,4

Από τα δεδομένα του πίνακα 2 προκύπτει ότι τα παιδιά σε μεγάλο ποσοστό γράφου όνομά τους αλφαβητικά (το 68% των παιδιών βαθμολογήθηκε με άριστα) και, συνε: "συμβατικά σωστά".

Σχέση του ονόματος με τις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού

Για να διερευνήσουμε τη σχέση των φωνολογικών δεξιοτήτων και της γνώσης των γραμμάτων με την επίδοση των παιδιών στη γραφή του ονόματος εφαρμόσαμε ανάλυση συσχέτισης με μεταβλητές τις επιδόσεις των παραπάνω δεξιοτήτων.

Από τα αποτελέσματα των αναλύσεων διαπιστώνεται ότι εντοπίστηκαν μέτριας έντασης αλλά στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ της γραφής του ονόματος και της αλφαβητικής γνώσης ($r = .39$ και $p < 0.001$). Επίσης, η γραφή του ονόματος και η ομοιοκαταληξία σχετίζονται μετρίως ($r = .33$) αλλά στατιστικά σημαντικά ($p < 0.001$). Τέλος, η γραφή του ονόματος σχετίζεται μετρίως αλλά στατιστικά σημαντικά με τη συλλαβική κατάτμηση ($r = .38$) ($p < 0.001$). Αυτό σημαίνει ότι οι καλές επιδόσεις των νηπίων στη γραφή του ονόματός τους σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με τις καλές επιδόσεις στις φωνολογικές δεξιότητες και στην αλφαβητική γνώση. Το r μπορεί να μην είναι πολύ κοντά στο 1, δηλαδή δεν υπάρχει συσχέτιση ιδιαίτερα μεγάλου βαθμού, ωστόσο η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική, με υψηλότερη τη θετική συσχέτιση των γραμμάτων με τη γραφή του ονόματος

Συμπεράσματα

Η έρευνα αυτή τοποθετείται στο κοινωνικογνωστικό θεωρητικό πλαίσιο, όπου η διδασκαλία του ονόματος του παιδιού θεωρείται ότι συμβάλλει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού.

Η γραφή του ονόματος του νηπίου αποτελεί μια σημαντική πλευρά του αναδυόμενου γραμματισμού, που αντανακλά τη γνώση του για τον γραπτό λόγο. Αναγνωρίζεται ως γραφή πριν από άλλες λέξεις και το όνομα είναι ανάμεσα στις πρώτες λέξεις που τα παιδιά μπορούν να γράψουν συμβατικά. Η πρώτη τυπωμένη λέξη που μαθαίνουν τα νήπια είναι το όνομά τους και

βελτιώνουν κατά πολύ την ικανότητά τους να το αναγνωρίζουν και να το γράφουν, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τα δεδομένα και άλλων ερευνητών (Treiman, Cohen, Mulqueen, Kessler & Schechtman, 2007. Levin, Both-DeVries, Aram & Bus, 2005. Ferreiro & Teberosky, 1982).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της δικής μας έρευνας, η γραφή του ονόματος του νηπίου στη μεγάλη πλειοψηφία αξιολογείται με άριστα. Τα παιδιά έγραψαν το όνομά τους με επιδόσεις που διαφοροποιούνταν από χαμηλές έως απόλυτα συμβατικά σωστές χωρίς συστηματική διδασκαλία. Πιθανώς αυτό να συμβαίνει επειδή η γραφή του ονόματος είναι κεντρική δραστηριότητα σε όλες τις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου. Τα δεδομένα της έρευνάς μας συμφωνούν και με δεδομένα πρόσφατης έρευνας των Cabell, Justice, Zucker & McGinty (2009), όπου το 62% των παιδιών έγραψαν ολόκληρο το όνομά τους. Συμφωνούν επίσης με δεδομένα άλλων ερευνητών, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι τα παιδιά μπορούν να γράψουν το όνομά τους συμβατικά στο τέλος της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο σε ποσοστό που αγγίζει το 75% (Levin, Both-de Vries, Aram & Bus, 2005. Ferreiro & Teberosky, 1982. Yaden & Tardibuono, 2004). Τέλος, στα ελληνικά δεδομένα έρευνα του Στελλάκη (2002) αναφέρει ότι το ποσοστό των παιδιών που γνώριζαν να γράφουν το όνομά τους αγγίζει το 74,2%.

Τα παιδιά γράφοντας και ξαναγράφοντας το όνομά τους συνειδητοποιούν συμβάσεις του γραπτού λόγου (π.χ. γράφουμε από αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω, γράφουμε τα γράμματα με οριζόντια γραμμή και προκαθορισμένη σειρά, κ.λπ), εξασκούνται δηλαδή στην υιοθέτηση κανόνων συμβατικής γραφής. Επιπλέον, κατανοούν τους λόγους για τους οποίους γράφουμε και έχουν υψηλό κίνητρο να γράψουν, γεγονός που αποτελεί κρίσιμο παράγοντα στην προσέγγιση του γραπτού λόγου και στην ανάπτυξη της γραπτής έκφρασης. Αυτή η ενεργητική εξερεύνηση πιθανώς συμβάλλει σε πιο προχωρημένα επίπεδα κατανόησης λειτουργίας του γραπτού λόγου. Συνεπώς, το πρώτο βήμα για να διευκολύνεται η γραπτή έκφραση στο νηπιαγωγείο είναι η αξιοποίηση της γραφής του ονόματος.

Ως προς τις φωνολογικές δεξιότητες είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η γραφή του ονόματος επηρεάζει τη φωνολογική επίγνωση, πβ. Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh & Shanahan, 2001. Από τα ευρήματα της δικής μας έρευνας επιβεβαιώνεται η σημαντική συσχέτιση των φωνολογικών δεξιοτήτων με τη γραφή του ονόματος. Τέλος, τα ευρήματά μας βρίσκονται σε συμφωνία με την έρευνα των Blair & Savage (2006), όπου οι φωνολογικές δεξιότητες σχετίζονται ισχυρά και μοναδικά με τη γραφή του ονόματος (Blair & Savage, 2006).

Αναφορικά με τη γνώση των γραμμάτων τα δεδομένα της έρευνάς μας δείχνουν ότι η αλφαβητική γνώση είναι ο δεσπότης συντελεστής στην παραγωγή του ονόματος των νηπίων και βρίσκονται σε απόλυτη συμφωνία με τα ευρήματα των Welsch, Sullivan & Justice 2003 και Blair & Savage 2006. Συνεπώς, το όνομα του παιδιού μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία γραμμάτων και τους δίνει ένα λογικό πλαίσιο για την κατανόσή τους (McGee & Richgels, 1989).

Αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι η φωνητική γραφή του παιδιού ξεκινά από τα γράμματα του ονόματός του. Τα παιδιά αναγνωρίζουν τον ήχο από το πρώτο γράμμα του ονόματός τους και το απεικονίζουν. Αυτό δε σημαίνει ότι είναι το πιο εύκολο γράμμα για τα νήπια, αλλά είναι το γράμμα στο οποίο εξασκούνται περισσότερο σε σχέση με τους ήχους των άλλων γραμμάτων. Πολύ συχνά η νηπιαγωγός λέει “Αυτό είναι το /B/, από Βασίλης”. Η γραφή των ονομάτων των παιδιών προσφέρει μια καλή ευκαιρία για την κατάκτηση της αλφαβητικής γνώσης και αποτελεί έναν αξιόπιστο και ασφαλή δείκτη της μετέπειτα αναγνωστικής ικανότητας (Share, Jorm, McLean & Matthews, 1984. Yang & Noel, 2006). “Όταν το παιδί μαθαίνει να γράφει το όνομά του, είναι

παράδειγμα αναδυόμενης γραφής που αποδεικνύει ότι το παιδί γνωρίζει ότι ο γραπτός λόγος έχει μήνυμα χωρίς ακόμη να γνωρίζει να γράφει” (Whitehurst & Lonigan, 2001:17).

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να αναδείξει τη δυναμική σχέση της γραφής του ονόματος και της αλφαβητικής γνώσης. Πιθανώς η γνώση των γραμμάτων βοηθά στη γραφή του ονόματος και η αποκωδικοποίηση των γραμμάτων στη γραφή του ονόματος πιθανώς ενισχύει την αλφαβητική γνώση. Τα παιδιά μαθαίνουν τα γράμματα του ονόματός τους πιο εύκολα από τα υπόλοιπα γράμματα (Justice, Pence, Bowles & Wiggins, 2006). Τα ονόματα των παιδιών επηρεάζουν την ικανότητά τους να ονομάζουν και να σχηματίζουν γράμματα (Treiman, Kessler & Bourassa, 2001). Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι καθώς έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα ονόματά τους δίνουν προσοχή και στα γράμματα και αναγνωρίζουν τη γραφοφωνημική αντιστοιχία. Γράφουν τα ονόματά τους από μνήμης και συλλαβίζουν γράμματα που το απαρτίζουν. Η εκμάθηση συντελείται μέσα από την επανάληψη και καθώς προσέχουν τα ονόματα των φίλων τους, καθώς βρίσκουν τα συρτάρια τους κ.λπ.

Οι πρακτικές συνέπειες που έχει το μικρό αυτό κείμενο οδηγούν σε ένα περιβάλλον όπου το όνομα του παιδιού και τα ονόματα των συμμαθητών του αποτελούν τη βάση της ανάπτυξης της γραφής και της ανάγνωσης. Τα ονόματα των παιδιών τυπωμένα σε καρτέλες χωρίς άλλα στοιχεία στο περικείμενο, έτσι ώστε να προσέχουν τα γράμματα, διαμορφώνουν ευκαιρίες όπου τα παιδιά παρακινούνται να διαβάσουν και να γράψουν τα ονόματά τους καθώς και τα ονόματα των φίλων τους. Πρώτα από όλα, συνειδητοποιούν τα σύμβολα που χρησιμοποιούνται στη γραπτή γλώσσα. Εστιάζουν την προσοχή τους στην μορφή τους, συνειδητοποιούν τις μεταξύ τους ομοιότητες και διαφορές και μαθαίνουν πώς να τα γράφουν. Επιπλέον, αποκτούν ένα ρεπερτόριο γραμμάτων, που βλέπουμε να χρησιμοποιείται σταθερά από τα παιδιά καθώς προσπαθούν να γράψουν (Garton & Pratt, 1989. Czerniewska, 1992• Trussel, 1998. Bloodgood, 1999. Τάνταρος & Βάμβουκας, 1999).

Εν κατακλείδι τα ονόματα των παιδιών, το πρώτο και όχι το πρώιμο βήμα προς τις δεξιότητες του αναδυόμενου γραμματισμού (πβ. Clay, 1975), είναι κυρίαρχο στο νηπιαγωγείο και αποτελεί την αφετηρία στη μαθησιακή διαδικασία της ανάγνωσης και της γραφής. Με την επεξεργασία του ονόματος το παιδί κατακτά το μοντέλο της αναπαράστασης της προφορικής γλώσσας. Κατά συνέπεια, οι νηπιαγωγοί πρέπει να παρέχουν υποστήριξη και ανατροφοδότηση προς τη σωστή γραφή του ονόματος.

Βιβλιογραφία

Aram, D., & Biron, S. (2004). Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), 588-610.

Baynham, M. (2002). Πρακτικές Γραμματισμού. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bissex, G.L. (1980). *Gnys at wrk: A child learns to write and read*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Blair, R & Savage R. (2006). Name writing but not environmental print recognition iw related to letter sound knowledge and phonological awareness in pre-readers. *Reading and Writing*, 19, 991-1016.

Bloodgood, J.W. (1999). What's in a name? Children's name writing and literacy acquisition. *Reading Research Quarterly*, 34(3), 342-367.

Bloodgood, J.W. (1999). What's in a name? Children's name writing and literacy acquisition.

Reading Research Quarterly, 34, 3, 342-367

Cabell, S.Q., Justice, L.M., Zucker, T.A. & McGinty, A.S. (2009). Emergent Name-Writing Abilities of Preschool-Age Children With Language Impairment. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 40, 53-66.

Clay, M. (1975). *What did I write?* Portsmouth, NH: Heinemann.

Cope, B. & M. Kalantzis (eds.) (1993). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: Falmer Press.

Curto, L.M., Morillo, M.M. & Teixido, M.M. (1998). *Γραφή και Ανάγνωση I, II*, Αθήνα : ΟΕΔΒ

Czerniewska, P. (1992). *Learning about writing*. Oxford: Blackwell.

Delhaxhe, A., Terwagne, S. & Massoz, D. (1998). *Εργασία με το γραπτό λόγο*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Κέντρο Καινοτομικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (Επιστημονική ευθύνη: Βαρνάβα-Σκούρα Τζ.).

Drouin, M. & Harmon J. (2009). Name writing and letter knowledge in preschoolers: Incongruities in skills and the usefulness of name writing as a developmental indicator. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 263-270.

Ehri, L. (2002). Phases of acquisition in learning to read words and implications for teaching. *British Journal of Educational Psychology: Monograph Series*, 1, 7-28.

Ehri, L. C., Nunes, S.R., Willows, D. M., Schuster, B.V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1982) *Literacy before schooling*. Exeter, NH: Heinemann.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. London: Heinemann.

Garton, A. & Pratt, C. (1989). *Learning to be literate: The development of spoken and written language*. Oxford: Blackwell. Kelly, C. (1996). *Early literacy*. Στο G.M. Blenkins, & A.V. Kelly, (επιμ) *Early childhood education*. London: P. Chapman

Haney, M.R. (2002). Name Writing: A Window into the Emergent Literacy Skills of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 30 (2), 101-105.

Harste, J. C., Burke, C. L. & Woodward, V. A. (1983) *The young child as write-reader and informant, final report of Children, their language and world: The pragmatics of written language use and learning*. Bloomington, Indiana: Indiana University.

Harste, J.C., Woodward, V.A. & Burke, C.L (1984). *Language stories and literacy lessons*. Exeter, NH: Heinemann Educational Books.

Hasan, R. (2006). *Γραμματισμός, Καθημερινή Ομιλία και Κοινωνία*, στο Α. Χαραλαμπίδης (Επιμ.), *Γραμματισμός, Κοινωνία και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Hood, M., Conlon, E., & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100, 252-271.

Hoorens, J.M., Nuttin, I., Erdélyi H. & Panakanum U. (1990). Mastery pleasure versus mere ownership: A quasi experimental cross-cultural and cross alphabetical test of the name letter effect. *European Journal of Social Psychology* 20, 181-205.

Justice, L. M., Pence, K., Bowles, R. & Wiggins, A. (2006). An investigation of four hypotheses concerning the order by which 4-year-old children learn the alphabet letters. *Early*

Childhood Research Quarterly, 21, 374-389.

Justice, L. M., Pence, K., Bowles, R. & Wiggins, A. (2006). An investigation of four hypotheses concerning the order by which 4-year-old children learn the alphabet letters. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 374-389.

Levin I, Both-de Vries AC, Aram D, Bus AG. Writing starts with own name writing: From scribbling to conventional spelling in Israeli and Dutch children. *Applied Psycholinguistics*. 2005;26:463-477

Levin, I., Both-DeVries, A., Aram, D. & Bus, A. (2005). Writing starts with own name writing: From scribbling to conventional spelling in Israeli and Dutch children. *Applied Psycholinguistics*, 26, 463-477.

Liberman, I.Y., Shankweiler, D. Fischer, W.F. & Carter, B. (1974). Explicit Syllable and Phoneme Segmentation in the Young Child. *Journal of Experimental Child Psychology* 18, (2), 201-212.

Lonigan, C.J., Burgess, S.R., & Anthony, J.L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills: Evidence from latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596-613

McGee, L.M., & Richgels, D.J. (1989). "K" is Kristen's; learning the alphabet from a child perspective. *The Reading Teacher*, 43, 216-225.

Neuman S. & Roskos, K. (1992). Literacy objects as cultural tools: Effects on children's literacy behaviors in play. *Reading Research Quarterly*, 27, 202-225.

Share, D.L., Jorm, A., McLean, R. & Matthews, R. (1984). Sources of individual differences in reading achievement, *Journal of Educational Psychology*, 76, 1309-1324.

Sulzby, E., Teale, W. H. & Kamberelis G. (1989). Emergent writing in the classroom: Home and school connections. In D.S Strickland & L.M. Morrow (Eds.), *Emerging literacy: Young children learn to read and write*. Newark, DE: International Reading Association.

Teberosky, A. (1997). Δομητική μάθηση. Στο Τζ. Βαρνάβα- Σκούρα (επιμ.), *Το παιδί και η γραφή. Μια σχέση κλειδί για τη δια βίου μάθηση. Η δομητική προσέγγιση της γραπτής γλώσσας*, (σσ. 17-25), Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Treiman R, Broderick V(1998) What's in a name? Children's knowledge about the letters in their own names. *Journal of Experimental Child Psychology*. 70, 97-116.

Treiman, R. & Broderick, V. (1998). What's in a name? Children's knowledge about the letters in their own names. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70, 97-116.

Treiman, R., Kessler, B. & Bourassa, D. (2001). Children's own names influence their spelling. *Applied Psycholinguistics*, 22, 555-570

Treiman, R., Weatherston, S. & Berch, D. (1994). The role of letter names in children's learning of phoneme-grapheme relations. *Applied Psycholinguistics*, 15, 97-122.

Villaume, S.K. & Wilson (1989) Preschool children's exploration of letters in their own names. *Applied Psycholinguistics*, 10, 283-300.

Wallach L., Wallach, M.A., Dozier, M.G. & Kaplan, N.E. (1977). Poor children learning to read do not have trouble with auditory discrimination but do have trouble with phoneme recognition. *Journal of Educational Psychology*, 69, 36-39.

Wagner, R., Torgesen, J., Rashotte, C., Hecht, S.A., Barker, T.A., Burgess, S.R. & Donahue, J. (1994). Changing Relations Between Phonological Processing Abilities and Word-Level Reading as Children Develop From Beginning to Skilled Readers: A 5-Year Longitudinal Study.

Developmental Psychology, 33(3), 468-479.

Whitehurst, G.J., & Lonigan, C.J. (2001). Emergent literacy: development from prereaders to readers. In S. Neuman & D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11-29). New York: the Guilford Press.

Welsch, Sullivan & Justice (2003). That's My Letter: What Preschoolers's Name Writing Representation Tell Us about Emergent Literacy Knowledge. *Journal of Literacy Research*, 35(2), 757-776.

Yaden, D. & Tardibuno, J. (2004). The emergent writing development of urban Latino-preschoolers: developmental perspectives and instructional environments for second-language learners. *Reading Research Quarterly* 20 (1), 29-61.

Ελληνόγλωσση

Γιαννικοπούλου, Α. (2002). Η γραπτή γλώσσα στο νηπιαγωγείο. Αθήνα: Καστανιώτης

Δενδρινού, Β. (2001). Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Στο Χριστίδης, Α.Φ. (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, (σσ. 217-222). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Κουτσουλέου- Μίχου, Σ. (2002). Ο Πρόλογος ως Κειμενικό Είδος. Παρουσία, Παράρτημα 54.

Μανωλίτσης, Γ. (2000). Μέτρηση και μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών. Αθήνα: Γρηγόρης.

Στελλάκης Ν. (2002). Η εκμάθηση της γραφής του ονόματος ως κομβικό σημείο στην πορεία ανάπτυξης του γραμματισμού στο Ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής Ηλικίας. *Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου (187-191)*.

Τάνταρος, Σ. & Βάμβουκας Μ. (1999). Η επινοημένη γραφή από παιδιά του νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου. Στο Σ. Παπαστάμου, Σ. Κανελλάκη, Α. Μαντόγλου, Σ. Σαμαρτζή, & Ν. Χρηστάκης, (επιμ) *Η ψυχολογία στο σταυροδρόμι των επιστημών του ανθρώπου και της κοινωνίας*. Αθήνα: Κα-στανιώτης.

Τάφα, Ε. (2001). Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζησαββίδης, Σ. (2002). Δομή, επικοινωνία, είδη λόγου και γραμματισμός στα νέα προγράμματα σπουδών γλωσσικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο. *Γλώσσα*, 54, 54-62.

Title: Genres in preschool: The case of the name

Lately the "text", an issue of scientific, extended discussion, led to the theory of genres. The contribution of emergent literacy, constructivism and cognitive psychology in approaching texts is fundamental because (since) it lays the focus on linguistic and social procedures that had been ignored before. Print is closely connected with communication and texts are (form) its basic unit.

The primary and substantive text that contributes to reading and writing development is the child's name. It is a common perception all over the world that most of the parents teach children to write their names. The present paper attempts to: a) document the significance of name's writing and b) investigate the relation between name and emergent literacy skills (e.g. alphabetical knowledge, phonological skills, writing e.tc.). The analysis of the results shows that preschoolers' name writing is a developmental indicator and a field of emergent literacy skills growing.