

Γκανά Ελένη,

*Λέκτορας, Πανεπιστήμιο
Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό
Τμήμα Ειδικής Αγωγής*

Δασκαγιάννη Χριστίνα,

Νηπιαγωγός

Μπότσογλου Καφένια,

*Επίκουρη Καθηγήτρια,
Παιδαγωγικό Τμήμα
Ειδικής Αγωγής
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*

Παιδιά της προσχολικής ηλικίας διαβάζουν κείμενα που συναντούν στον περιβάλλοντα χώρο: πριν και μετά την εφαρμογή των κατευθύνσεων του ΔΕΠΠΣ

Περίληψη

Η εργασία αποτελεί μια συγκριτική μελέτη της αναγνωστικής συμπεριφοράς παιδιών της προσχολικής ηλικίας πριν και μετά την εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ (2003). Επαναλαμβάνει, ως προς το γραπτό υλικό, τον αριθμό, την κοινωνική και ηλικιακή φυσιογνωμία των μικρών αναγνωστών, όπως επίσης τη μεθοδολογία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, έρευνα που διενεργήθηκε πριν από την εισαγωγή των «προγραμματίων αναδυόμενου γραμματισμού» στην προσχολική εκπαίδευση. Στόχος της είναι να διερευνήσει εάν παρατηρείται διαφοροποίηση των στρατηγικών ανάγνωσης που χρησιμοποιούν σήμερα τα παιδιά για να αποδώσουν νόημα σε γραπτά κείμενα της ενρύτερης πολιτισμικής τους εμπειρίας (κοινωνικός γραπτός λόγος) και στην περίπτωση που παρατηρείται –σύμφωνα με την υπόθεση εργασίας– να μελετήσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της.

Θεωρητικά, η εργασία αντλεί από την κοινωνιοσημειωτική θεώρηση για τη γλώσσα (ΜΑΚ Halliday κ.ά). Αντιλαμβάνεται την ανάγνωση ως κοινωνικά τοποθετημένη πρακτική νοηματοδότησης γραπτών κειμένων άμεσα εξαρτημένη από τις στάσεις που υιοθετούνται και τις προσμονές που διαμορφώνονται για τα νοήματα και τις συμβάσεις της γλώσσας στη δεδομένη κατάσταση επικοινωνίας.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι δύο έρευνες δε διαφοροποιούνται ως προς τις μορφές επικοινωνιακής στάσης και διαδικασιών νοηματοδότησης των κειμένων που επιλέγουν τα παιδιά. Η συχνότητα όμως με την οποία εμφανίζονται ορισμένες κατηγορίες αναγνωστικών πρακτικών στην έρευνα του 2007 αποτελεί ένδειξη ότι τα παιδιά της παρούσας έρευνας είναι ιδιαίτερα προσανατολισμένα στον κώδικα της γραφής και στους μηχανισμούς αποκωδικοποίησης του και λιγότερο ευαισθητοποιημένα ως προς τα κειμενικά χαρακτηριστικά της γραπτής περιστασης επικοινωνίας.

Λέξεις-κλειδιά: Προσχολική εκπαίδευση, δραστηριότητες ανάγνωσης, γραπτός λόγος του περιβάλλοντος, κοινωνιοσημειωτική θεώρηση της γλώσσας (ΜΑΚ Halliday)

Preschoolers' reading of environmental print: before and afterwards the application of directions of Cross Thematic Curriculum framework for nursery school

Abstract

The presented project constitutes a comparative study of reading behaviour of preschool age children before and afterwards the application of Cross Thematic Curriculum framework for nursery school (2003). Actually, the present study replicates a study which was made ten years ago under the former Greek National curriculum where literacy activities were prohibited in kindergarten. Aim of our research is to observe the presence of diachronic differentiation of reading strategies that children use in order to attribute meaning in written texts of their wider cultural experience (environmental print), and in case that there is –according to the our research hypothesis– to study her particular characteristics. For the data analysis was adopted the sociosemiotic approach of language (SFL) which allowed us to study children's readings not only in combination with the written representations, but also in relation with the semiotic structure of the situation (theory of register). The comparative data analysis allows us to conclude that there is not observed important qualitative differentiation in the children's reading behaviour as in both researches we recorded corresponding strategies of meaning construction. However the frequency in the occurrence in some strategies suggests that in the present research the readers are particularly directed to the written code and to the decoding mechanisms and less sensitized for the textual characteristics of exhibits.

Key words: Emergent literacy, early literacy activities, preschool literacy, environmental print
Sociosemiotic approach of language (MAK Halliday)

1. Εισαγωγή

Η έρευνα εντάσσεται στην ερευνητική περιοχή της ανάγνωσης των «κοινωνικών γραπτών» ή αλλιώς του «περιβάλλοντος γραπτού λόγου». Η περιοχή έχει να παρουσιάσει εκτεταμένη βιβλιογραφία κυρίως τις προηγούμενες δεκαετίες, όταν η έρευνα επιχειρούσε να καθορίσει τις συνιστώσες και τον χαρακτήρα του αναδυόμενου γραμματισμού (ενδεικτικά: Goodman 1986, Harste, Burke and Woodward 1984, McGee, Lomax and Head 1988, Γκανά 1998).

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει την αναγνωστική συμπεριφορά παιδιών του νηπιαγωγείου μετά την εφαρμογή του Δ.Ε.Π.Π.Σ και να τη συγκρίνει με τη συμπεριφορά που είχαν μαθητές της ίδιας ηλικίας πριν από την εφαρμογή των προγραμμάτων προσχολικού γραμματισμού (Γκανά 1998). Ειδικότερα, μας απασχόλησαν: α) οι στάσεις που υιοθετούν τα παιδιά ως προς την επιτέλεση της αναγνωστικής πράξης: εάν δηλαδή και σε ποιο βαθμό οι αντιδράσεις τους συγκλίνουν με τις αντιδράσεις μαθητών της προηγούμενης έρευνας και β) ο χαρακτήρας της αναγνωστικής τους δρά-

σης: εάν δηλαδή και σε ποιο τρόπο διαφοροποιούνται οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να αποδώσουν νόημα στο έντυπο υλικό.

2. Οι θεωρητικές αφηρητές

Η εργασία αντιλαμβάνεται την ανάγνωση ως κοινωνικά τοποθετημένη πρακτική νοηματοδότησης γραπτών κειμένων, στο πλαίσιο της οποίας ενέχονται στάσεις, εννοιολογικές παραδοχές και προσμονές για τα νοήματα και τις συμβάσεις που διέπουν τη γλώσσα στη δεδομένη περίπτωση επικοινωνίας. Εννοιολογικά, αντλεί από την κοινωνιοσημειωτική προσέγγιση για τη γλώσσα (ΜΑΚ Halliday κ.ά.) που εστιάζει στη γλωσσική πραγμάτωση και την περιγράφει ταυτόχρονα «ως πόρο νοήματος, ως κώδικα και ως διαδικασία κοινωνικής σημείωσης σε άμεση συνάρτηση με τα εξωγλωσσικά συμφραζόμενα» (ενδ. Κονδύλη 2007). Για τον ΜΑΚ Halliday οι σημειωτικές ιδιότητες του πλαισίου χρήσης της γλώσσας είτε ως άμεσος χώρος όπου πραγματώνεται ο λόγος είτε ως πλέγμα νοημάτων που ανταλλάσσονται κατά την αλληλεπίδραση των υποκειμένων διαμορφώνουν ένα πλέγμα σημασιολογικών δυνατοτήτων οι οποίες, χάρη στη λειτουργικά προσανατολισμένη οργάνωση του γλωσσικού συστήματος, απεικονίζονται στη σημασιολογική και τη γραμματική δομή του εκφερόμενου λόγου (Halliday 1978:111,143). Η έννοια της «λειτουργικής ποικιλίας» (register) που εισάγει η συγκεκριμένη θεώρηση και η οποία ορίζεται ως «η γλωσσική απεικόνιση των σημασιολογικών δυνατοτήτων που υπαγορεύει ένας τύπος περίπτωσης αλλά αναγνωρίζεται ως μια ιδιαίτερη επιλογή λέξεων και γραμματικών δομών» (Halliday, 1978:143) συνοψίζει ακριβώς τη δυνατότητα που δίνει το ίδιο το γλωσσικό σύστημα στο χρήστη της γλώσσας να ανταποκριθεί στα νοήματα που αντιλαμβάνεται σε μια περίπτωση επικοινωνίας.

Συγκεκριμένα, η σημειολογική δομή κάθε περίπτωσης επικοινωνίας συγκροτείται από τη συνάρθρωση τριών διαστάσεων, δηλαδή του είδους της δραστηριότητας που πραγματοποιείται, τους συνομιλιακούς ρόλους που διαμορφώνουν οι κοινωνικές σχέσεις των συμμετεχόντων και του τρόπου συμβολικής οργάνωσης των νοημάτων που ανταλλάσσονται. Στο εννοιολογικό αυτό τρίπτυχο που με το οποίο περιγράφεται ο σημειολογικός χαρακτήρας του πλαισίου της επικοινωνίας, σύμφωνα με τη Συστημική Λειτουργική Γλωσσολογία, η γλώσσα αντιστοιχεί τρεις λειτουργίες τις οποίες επιτελεί ταυτόχρονα, δηλαδή την αναπαραστατική λειτουργία, τη διαπροσωπική λειτουργία και την κειμενική λειτουργία, οι οποίες πραγματώνονται με επιλογές που κάνει ο χρήστης από συγκεκριμένα δίκτυα λέξεων και γραμματικών μορφών (Halliday 1994). Η ερμηνεία δηλαδή του χρήστη για το είδος της δραστηριότητας που πραγματοποιείται ενεργοποιεί τη δυνατότητα που δίνει η γλώσσα να αναφερόμαστε και να νοηματοδοτούμε την πραγματικότητα (αναπαραστατική λειτουργία της γλώσσας) και πραγματώνεται με λεξικογραμματικές επιλογές που ορίζουν το περιεχόμενο, δηλαδή τη θεματική του εκφερόμενου λόγου, την ποσότητα, τη χρονική διάρκεια και την ακολουθία των νοημάτων που θα εκφράσει. Αντίστοιχα, η κατανόσή του για τον κοινωνικό ρόλο που εκπροσωπούν οι συμμετέχοντες καθορίζει τον διαλογικό του ρόλο

και τον τρόπο που θα τον πραγματώσει (διαπροσωπική λειτουργία της γλώσσας) π.χ εάν και πώς θα διατυπώσει θέσεις, αντιρρήσεις, εάν και πώς θα τις διαπραγματευτεί κτλ. Τέλος, η αντίληψή του για το πώς κοινοποιούνται (ή μπορεί να κοινοποιηθούν) αποτελεσματικά τα μηνύματα καθορίζει επιλογές ως προς τον τρόπο οργάνωσης της πληροφορίας σε κείμενο, την κειμενική δηλαδή δομή του μηνύματος (κειμενική λειτουργία της γλώσσας)². Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η λανθάνουσα σημειωτική δομή της περίπτωσης είναι συγχρόνως παραγωγική και ρυθμιστική ως προς την πραγμάτωση του λόγου: επιτρέπει την πρόβλεψη, την αναμονή κάποιων μορφών γλωσσικής έκφρασης και αποθαρρύνει κάποιες άλλες.

Η υιοθέτηση της κοινωνιοσημειωτικής οπτικής επιτρέπει να αντιληφθούμε την ανάγνωση ως πράξη νοηματοδότησης που σχετίζεται όχι μόνο με τις γραπτές παραστάσεις αλλά και με το σύνολο της πληροφορίας που παρέχεται στη δεδομένη επικοινωνιακή συνάντηση. Παράμετροι δηλαδή που συναρτώνται με το είδος των κειμένων που προτάθηκαν για ανάγνωση, την πολυτροπική ή μονοτροπική κειμενικότητά τους, το (σχολικό) περιβάλλον επιτέλεσης της ανάγνωσης, την ακολουθία στην παρουσίαση των γραπτών εκθεμάτων, τη μορφή της ανατροφοδότησης και του διαλόγου που πλαισιώνει την αναγνωστική δραστηριότητα κτλ, θεωρούνται λειτουργικά συστατικά της ανάγνωσης των παιδιών, δεδομένου ότι διαμεσολαβούν τις επικοινωνιακές και γλωσσικές τους επιλογές και προσδιορίζουν τον χαρακτήρα της αναγνωστικής τους δράσης. Με άλλα λόγια, και χρησιμοποιώντας τους όρους του ίδιου του Halliday (Halliday: 1978), το σύνολο της πληροφορίας που παρέχεται στην περίπτωση (γραπτής) επικοινωνίας λειτουργεί ως πόρος νοήματος ή αλλιώς ως δύναμη κείμενο (potential text) το οποίο καθοδηγεί, άρα και καθορίζει τη δημιουργία του κειμένου (text), του νοήματος δηλαδή που θα συγκροτήσει ο αναγνώστης.

3. Η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων

Το δείγμα αποτελείται από τριανταπέντε παιδιά που φοιτούν σε δύο τάξεις δημόσιου νηπιαγωγείου σε αστικό περιφερειακό κέντρο, συγκεκριμένα στο Βόλο. Είκοσι παιδιά ανήκουν στα νήπια και δεκαπέντε στα προνήπια. Η σχετική κατανομή στην προηγούμενη έρευνα είναι δεκαοκτώ και δεκαεπτά παιδιά αντίστοιχα. Γενικά, η παρούσα έρευνα προσπάθησε να διατηρήσει όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συμμετρία με την έρευνα του 1998 αναφορικά με τα ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού, το έντυπο υλικό που δόθηκε στα παιδιά, τη μεθοδολογία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων.

Το ερευνητικό εργαλείο αποτελούν δεκαπέντε εκθέματα από συσκευασίες τροφίμων, διαφημιστικές επιγραφές, πινακίδες καταστημάτων και οδικά σήματα. Η επιλογή τους έγινε με κριτήριο την επικοινωνιακή λειτουργικότητα, δηλαδή παραπέμπουν

2. Για μια διασφαλιστική παρουσίαση εννοιών της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής και της γλωσσικής ποικιλότητας ειδικότερα βλέπε αντίστοιχα στα: Λύκου (2000), Αρχάκης και Κονδύλη (2002).

στα προσωπικά ενδιαφέροντα παιδιών αυτής της ηλικίας ή έχουν υψηλό ποσοστό παρουσίας στον περιβάλλοντα χώρο και στις διαφημιστικές καμπάνιες την εποχή συλλογής των δεδομένων. Τα εκθέματα αυτά σε επίπεδο γραπτής απεικόνισης περιέχουν λέξεις ομαλές (ένα προς ένα αντιστοιχία γραφήματος φωνήματος) αλλά και σύνθετες γραφοφωνημικά (π.χ. [ΠΩΛΕΙΤΑΙ], [ΜΠΙΤΑΚΑΣ]³ (:πινακίδα γνωστού στην περιοχή μαγαζιού παιχνιδιών). Οκτώ από τα δεκαπέντε εκθέματα διατηρήθηκαν τα ίδια με την προηγούμενη έρευνα. Τα υπόλοιπα επτά διαφοροποιήθηκαν ώστε να ανταποκρίνονται στην εμπειρική καθημερινότητα των παιδιών του δείγματος, με μέριμνα όμως να διατηρηθεί η πραγματολογική τους συνάφεια με αυτά που αντικαταστάθηκαν. Ενδεικτικά, αντικαταστάθηκε ο λογότυπος τοπικής βιομηχανίας γάλακτος που υπήρχε στην προηγούμενη έρευνα, δηλαδή [ΔΩΔΩΝΗ], από το λογότυπο βιομηχανίας γάλακτος του Βόλου δηλαδή [ΕΒΟΛ], ή η οδική πινακίδα που προσανατόλιζε προς [ΙΩ-ANNINA] από αντίστοιχη που λειτουργεί ως ένδειξη κατεύθυνσης προς [ΠΗΛΙΟ].

Η παρουσίαση του υλικού ακολουθεί την «τυπική» μέθοδο των μελετών ανάγνωσης περιβαλλοντικού λόγου (ενδεικτικά βλ. Goodman 1986, Harste, Burke and Woodward 1984, McGee, Lomax and Head 1988), με τα εκθέματα να παρουσιάζονται σε φάσεις σταδιακής αφαίρεσης της εξωγλωσσικής πληροφορίας. Οι συνθήκες παρουσίας είναι τρεις. Στην 1η φάση αντιπροσωπεύει τη μορφή του λόγου στο φυσικό κειμενικό του πλαίσιο, στη 2η διατηρείται το χρώμα και το μέγεθος των γραπτών παραστάσεων και στην 3η αφαιρείται πλήρως κάθε πληροφορία του φυσικού περιεχόμενου και οι λέξεις γράφονται σε καρτέλες, σε κεφαλαία ή πεζά γράμματα ανάλογα με τον χαρακτήρα που είχε επιλεγεί στο πρωτότυπο. Η σειρά παρουσίας του υλικού στις διάφορες φάσεις είναι τυχαία αλλά διατηρήθηκε η ίδια για όλα τα παιδιά. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με προσωπικές συνεντεύξεις στο χώρο του σχολείου από νηπιαγωγό γνώριμη στα παιδιά, στη διάρκεια τριών διαδοχικών ημερών, ενώ η απουσία παιδιού σε κάποια από τις φάσεις της έρευνας υπαγόρευσε τον αποκλεισμό του από τα δεδομένα της έρευνας.

Η ανάλυση των απαντήσεων ακολουθεί ένα τριπολικό σχήμα που αποτελείται από την επικοινωνιακή, τη σημασιολογική και τη γραφοφωνημική προσέγγιση της ανάγνωσης των παιδιών. Η επικοινωνιακή προσέγγιση εξετάζει τις απαντήσεις των παιδιών μέσα από το πρίσμα της αλληλεπίδρασης που όρισε η ερευνητική κατάσταση. Στοχεύει να αποκαλύψει πότε η απάντηση του παιδιού είναι αποτέλεσμα της αναγνωστικής του προσπάθειας και πότε αντανάκλα την ερμηνεία του παιδιού για τα δρώμενα της επικοινωνίας, τους περιορισμούς δηλαδή και τις δυνατότητες που το παιδί αντιλαμβάνεται στη δεδομένη κατάσταση επικοινωνίας. Η σημασιολογική προσέγγιση ασχολείται με τη νοηματική συνάφεια της ανάγνωσης σε σχέση με το έκθεμα και αναζητά το είδος των διακειμενικών συσχετίσεων που υποστήριξαν το νόημα που συγκρότησε το παιδί. Τέλος, εξετάζεται ο βαθμός της φωνολογικής σχέσης που αποκαθιστά μια απάντηση με τις γραπτές παραστάσεις στις οποίες αντιστοιχεί.

3. Χρησιμοποιούμε κεφαλαία γράμματα σε αγκύλες (π.χ [ΕΒΟΛ]) για να αναφερθούμε στο γραπτό κείμενο του εκθέματος και μικρά γράμματα σε εισαγωγικά (π.χ «εβολ», «γάλα εβολ») για να αναφερθούμε στις απαντήσεις των παιδιών.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι κατηγορίες οι οποίες αναπτύχθηκαν στην προηγούμενη έρευνα (βλ. πίνακα ή και παραδείγματα), η ανάλυση έγινε από κάθε ερευνήτρια χωριστά και στη συνέχεια από κοινού με ανταπόκριση 98,9% επί των δεδομένων.

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων – ερμηνευτικές προτάσεις

α. Οι επικοινωνιακές επιλογές των παιδιών

Ένα πρώτο επίπεδο συσχέτισης αποκαλύπτει ότι ίδιες κατηγορίες επικοινωνιακής συμπεριφοράς που καταγράφηκαν στην προηγούμενη εμφανίζονται και στην παρούσα έρευνα και ότι οι κατηγορίες κατανέμονται σε όλες της ηλικιακές ομάδες των παιδιών, προνήπια και νήπια. Στο αίτημα δηλαδή να ενεργήσουν ως αναγνώστες τα παιδιά δίνουν απαντήσεις οι οποίες σημασιοδοτούν είτε την αποδοχή του αιτήματός μας, αποτελούν δηλαδή προσπάθειες νοηματοδότησης των γραπτών κειμένων είτε την πρόθεση απεμπλοκής από τη διαδικασία στην οποία κλήθηκαν να συμμετέχουν.

Για την ένταξη μιας απάντησης σε κάποια από τις κατηγορίες επικοινωνιακής πρόθεσης κριτήριο αποτέλεσε η κειμενική δομή της απάντησης, όπως επίσης η παραλεκτική ή/και η εξωλεκτική διάσταση της αντίδρασης του παιδιού και όχι η φωνολογική σχέση που αποκαθιστούσε της με το γραπτό κείμενο του εκθέματος την οποία εξετάζουμε σε επόμενες φάσεις της ανάλυσης των δεδομένων. Δηλαδή, η σημασιολογική και η συντακτική δομή της απάντησης, ο επιτονισμός και στοιχεία όπως η έντονη κινητικότητα, η συστηματική επανάληψη της ίδιας απάντησης κτλ θεωρήθηκαν ενδείξεις (contextualization cues) της στάσης που υιοθέτησε το παιδί αντιμέτωπο με τα γλωσσικά ή/και μη γλωσσικά χαρακτηριστικά του πλαισίου επικοινωνίας (π.χ το περιεχόμενο του αιτήματος, τον τύπο και τη μορφή των κειμένων, κτλ) και σε επέκταση της πρόθεσής του να αποδεχθεί ή όχι την πρόταση για αναγνωστική εμπλοκή (Gumperz: 1998).

Στην περίπτωση της αποδοχής του ρόλου του αναγνώστη, τα παιδιά: α) *επικυρώνουν το αίτημά μας* διατυπώνοντας την απάντησή τους ώστε να παραπέμπει στην τυπική δομή της λειτουργικής ανάγνωσης του περιβαλλοντικού λόγου. Για παράδειγμα, αποκρίσεις του τύπου «γάλα» ή «εβολ», ή επίσης «δέλτα» ή ακόμα «πορτοκαλάδα» για το έκθεμα [ΕΒΟΛ], πραγματώνουν επιλογές λέξεων (νοημάτων) και γραμματικών κατηγοριών (π.χ ουσιαστικά ή ονοματικές φράσεις χωρίς οριστικό ή αόριστο άρθρο) με τις οποίες δομείται η «γλωσσική ποικιλία» της λειτουργικής ανάγνωσης του κειμένου μιας συσκευασίας. Αντίθετα αποκρίσεις του τύπου «είναι γάλα», «το κουτί με το γάλα», «είχε γάλα»), μολονότι φωνολογικά σχετίζονται με το γραπτό έκθεμα, λεξικογραμματικά συνδέονται με άλλου τύπου ερωτήσεις, όπως για παράδειγμα τι είναι εδώ; ή τι είχε εδώ; και με την έννοια αυτή δεν επικυρώνουν το αίτημα για αναγνωστική εμπλοκή αλλά παραπέμπουν σε διαφορετικές γλωσσικές πρακτικές (βλ κατηγορία της διαπραγμάτευσης πιο κάτω). β) δίνουν απαντήσεις στις οποίες λανθάνει η *αναγνωστική πρόθεση*, δηλαδή επικεντρώνονται στα σύμβολα της γραφής και ονοματίζουν τα γράμματα ή αναγνωρίζουν τους ήχους γραμμάτων ή απλών συλλαβών (π.χ /s/o/ko/l/a/t/ ή «σίγμα ομικρον κάπα /r//e/ /t/ άλφα» για [σοκοφρέτα]).

Τα παιδιά εκφράζουν επίσης άμεσα ή έμμεσα την πρόθεσή τους να απεμπλακούν από τη διαδικασία Στην περίπτωση αυτή: α) *σιωπούν ή απαντούν «δεν ξέρω»*, β) *επιχειρούν να ακυρώσουν το αίτημά μας* (π.χ «εγώ δεν ξέρω τα γράμματα», ή «δεν τα ξέρω κι όλα τα γράμματα»), γ) το *διαπραγματεύονται*, αντιπροτείνουν δηλαδή ένα διαφορετικό θέμα για συζήτηση π.χ «εμένα, μου αρέσει να γράφω». Συχνά επίσης η πρόθεση για διαπραγμάτευση του αιτήματος, δηλώνεται με αποκρίσεις που περιγράφουν το οπτικό ερέθισμα, για παράδειγμα, «εκεί έχει παγωτά» για [Δελτα], «είναι γάλα» ή «το κουτί με το γάλα» για [ΓΑΛΑ ΕΒΟΛ]. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι απαντήσεις περιγραφικής σύνταξης παρακάμπτουν το αίτημα για ανάγνωση και αντανακλούν την πρόθεση του παιδιού να μετατοπιστεί η συζήτηση στη συμβολική ερμηνεία της πραγματικότητας ή της ζωγραφικής, δηλαδή μια γλωσσική πρακτική με την οποία τα παιδιά έχουν μεγαλύτερη εξοικείωση και συνεπώς αισθάνονται ασφαλή. δ) καταφεύγουν στην *ψευτοανάγνωση*, αποδίδουν δηλαδή το ίδιο νόημα τουλάχιστον σε τρία διαφορετικά εκθέματα στη σειρά. Ενισχυτική ένδειξη για την ένταξη μιας απάντησης στην κατηγορία αυτή υπήρξε επίσης η υπερκινητικότητα του παιδιού, η αποστροφή του βλέμματος κτλ.

Πίνακας 1

Συγκριτική παρουσίαση εμφάνισης κατηγοριών επικοινωνιακής απόφασης

Κατηγορίες	1η φάση				2η φάση				3η φάση			
	2007		1998		2007		1998		2007		1998	
	Αριθμ.	%	Αριθμ.	%	Αριθμ.	%	Αριθμ.	%	Αριθμ.	%	Αριθμ.	%
Δεν ξέρω	27	5,14	42	8	46	8,7	57	11	74	14,9	141	25,3
Σιωπή	0	0	16	3	7	1,3	11	2	20	3,8	36	6,5
Ακύρωση	0	0,3	5	5	0	0	0	0	3	0,57	1	0,17
Ψευτοανάγνωση	19	3,6	0	0	39	7,4	0	0	93	17,7	48	8,6
Διαπραγμάτευση	31	5,9	62	11,8	23	4,19	40	7,5	27	5,1	29	5,2
Επικύρωση	414	78,9	398	76	369	70,3	412	78,5	166	31,6	281	50,3
Αναγνωστική πρόθεση	32	6,09	1	0,19	40	7,6	5	1	127	24,19	23	4,11
Συνολα	525	100	524	100	525	100	524	100	525	100	524	100

Και στις δύο έρευνες, τα παιδιά κατά κύριο λόγο *αποδέχονται το αίτημά μας* να πραγματώσουν το ρόλο του αναγνώστη και δίνουν απαντήσεις που είτε *επικυρώνουν το αίτημά μας* είτε υποδηλώνουν *αναγνωστική πρόθεση*. Η ποιοτική διαφοροποίηση που χαρακτηρίζει αυτές τις δύο μορφές γλωσσικής συμπεριφοράς, όπως θα δούμε στη συνέχεια, στην έρευνα του 1998 συναρτάται αποκλειστικά με την παρουσία ή την απουσία του φυσικού περιεχόμενου ενώ στην έρευνα του 2007 συνδέεται επιπλέον και με την αντίληψη των παιδιών για τη φύση της ανάγνωσης ως πρακτικής αποκωδικοποίησης του συμβολισμού της γραφής.

Οι στρατηγικές απεμπλοκής αυξάνονται σημαντικά στην τελευταία φάση του εγχειρήματος και στις δύο έρευνες, όπως άλλωστε ήταν αναμενόμενο δεδομένης της ολικής αφαίρεσης του φυσικού περιεχόμενου των γραπτών παραστάσεων στη φάση αυτή. Ωστόσο, στην έρευνα του 2007, η *σιωπή* και η απάντηση «*δεν ξέρω*», επιλέγονται συστηματικά λιγότερο. Με μικρότερη συχνότητα επιλέγονται επίσης οι στρατηγικές της *ακύρωσης* και της *διαπραγμάτευσης*. Συγκεκριμένα, στην έρευνα του 1998 η στρατηγική της διαπραγμάτευσης εμφανίζεται σε άμεση συσχέτιση με την μορφή των εκθεμάτων – δηλαδή τα παιδιά θεωρούν ότι ο πολυτροπικός χαρακτήρας που έχουν τα κείμενα στις αρχικές φάσεις του εγχειρήματος επιτρέπει να αντιπροτείνουν μια «ασφαλέστερη» γι'αυτά γλωσσική πρακτική. Στην παρούσα έρευνα, η στρατηγική της διαπραγμάτευσης δε διαφοροποιείται στη διαδοχή των σταδίων. Φαίνεται ότι έχοντας την εμπειρία από δραστηριότητες γραμματισμού στο σχολικό περιβάλλον, τα παιδιά της έρευνας του 2007 συσχετίζουν απόλυτα το αίτημά μας με τον παριστανόμενο λόγο και επιπλέον αντιλαμβάνονται ότι η περιγραφική σύνταξη δε νομιμοποιείται από το είδος του κειμένου που καλούνται να διαβάσουν. Εξάιρεση στην πτωτική τάση των στρατηγικών «απεμπλοκής» που διαπιστώνεται στην έρευνα του 2007 αποτελεί η *ψευτοανάγνωση*. Η ψευτοανάγνωση είναι μια μορφή αντίδρασης που αντανακλά πραγματολογικές κυρίως συνιστώσες, όπως η υποχρέωση απόκρισης στο αίτημα της νηπιαγωγού ή το γεγονός ότι εξασφαλίζει τη ροή του διαλόγου. Στην έρευνα του 1998 συσχετίζεται αποκλειστικά με τη μορφή των εκθεμάτων, εμφανίζεται δηλαδή μόνο στο στάδιο της πλήρους αποπλαισίωσης. Στην παρούσα έρευνα, η ψευτοανάγνωση επιλέγεται σε όλες τις φάσεις του εγχειρήματος. Η υπόθεσή μας λοιπόν είναι ότι τα παιδιά της έρευνας του 2007 έχοντας κατανοήσει ότι ανάγνωση σημαίνει αποκωδικοποίηση των γραπτών παραστάσεων και έχοντας επίγνωση της ανεπάρκειάς τους ως προς τους σχετικούς μηχανισμούς, θεωρούν ότι το να «υποδυθούν» το ρόλο του αναγνώστη σε κάποιες περιπτώσεις συνιστά μια «λειτουργική» επικοινωνιακή επιλογή –τα αποδεσμεύει από τους απαιτητικούς για τις δυνατότητές του όρους που αντιλαμβάνονται στην περίπτωση επικοινωνίας.

Την υπόθεση ότι τα παιδιά της έρευνας του 2007 ερμηνεύουν σε μεγαλύτερη συχνότητα την ερώτησή μας ως αίτημα για αποκωδικοποίηση των γραπτών παραστάσεων στηρίζει και ο αυξημένος συγκριτικά αριθμός των αποκρίσεων *αναγνωστικής πρόθεσης* που διαπιστώνεται σε όλες τις φάσεις του εγχειρήματος. Ενώ δηλαδή στην προηγούμενη έρευνα τα παιδιά επικεντρώνονται στον κώδικα της γραφής μόνο στη συνθήκη που έχει ως μοναδικό πόρο νοήματος τη γραπτή λέξη, δηλαδή στην τελευταία φάση, στην έρευνα του 2007 η συμπεριφορά αυτή επιλέγεται σε όλες τις συνθήκες παρουσίας του υλικού. Η σημαντική αύξηση που εμφανίζουν συγκριτικά οι απαντήσεις αναγνωστικής πρόθεσης στην 3η φάση (24.19% αντί για 4.11% που ήταν στην προηγούμενη έρευνα), μπορεί εν μέρει να θεωρηθεί δόκιμη συμπεριφορά και ενδεχόμενα να αξιολογηθεί ως έκφραση γνώσεων που συνδέονται με την ανάπτυξη της ικανότητας χρήσης του κώδικα ή/και τη φωνολογική επίγνωση. (Αϊδίνης: 2006, Μανωλίτσας: 2004). Το γεγονός όμως ότι τα παιδιά επιμένουν να ονοματίζουν ή να αναγνωρίζουν γράμματα ή/ και (απλές) συλλαβές σε κάθε συνθήκη και αδιαφορούν για τις λοιπές πληροφοριακές πηγές που προσφέρει το συγκεκριμένο (Παπαδοπούλου

Πίνακας 2

Συγκριτική παρουσίαση εμφάνισης σημασιολογικών κατηγοριών

Κατηγορίες	1η φάση				2η φάση				3η φάση			
	2007		1998		2007		1998		2007		1998	
	Αριθ.	%	Αριθ.	%	Αριθ.	%	Αριθ.	%	Αριθ.	%	Αριθ.	%
Αντικείμενο Αναφοράς/ Κατηγορία	166	40,09	203	51	140	39,1	190	46,1	29	27,16	49	17,5
Απόδοση επωνυμίας	90	21,73	98	24,6	88	24,5	93	22,60	45	32,8	71	25,3
Συνθήκες πλαίσιου	34	8,2	33	8,3	19	5,3	38	9,2	6	4,3	19	6,8
Συναφείς έννοιες	46	11,1	19	4,8	43	12,01	21	5	8	5,8	6	2,1
Λειτουργία	23	5,5	16	4	27	7,5	7	1,7	2	1,4	0	0
Χαρακτηριστικό γνώρισμα	27	6,5	18	4,5	18	5,02	15	3,7	3	2,18	6	2,1
Παράγωγα Συνειρμού	15	3,6	5	1,25	10	2,7	24	5,9	54	39,4	40	14,2
Γράμματα/αριθμοί	1	0,2	1	0,25	5	1,3	12	2,9	3	2,18	35	12,4
Σημασιολογικά ασύμπτωτες	12	2,8	5	1,5	19	5,3	12	2,9	16	11,6	55	19,6
Σύνολα/Ποσοστά	414	100	398	100%	369	100%	412	100%	166	100	281	100%

2001) επιτρέπει να υποθέσουμε ότι η συμπεριφορά αυτή αντανακλά αντίστοιχες σχολικές πρακτικές. Μολονότι το μικρό δείγμα και η μεθοδολογία της έρευνας δεν επιτρέπουν γενικεύσεις, η αυξημένη εμφάνιση των απαντήσεων αναγνωστικής πρόθεσης στην έρευνα του 2007 υποστηρίζουν, κατά τη γνώμη μας, τον προβληματισμό που έχει ήδη διατυπωθεί για τον χαρακτήρα των εμπειριών γραμματισμού που προσφέρονται στο νηπιαγωγείο. Ότι δηλαδή ο «γραμματισμός» που προωθείται από το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα της σχολικής τάξης εξακολουθεί να επικεντρώνεται στην αναγνώριση των δομικών στοιχείων της γραφής και να προβάλλει την ανάγνωση όχι ως πρακτική νοηματοδότησης –στο πλαίσιο επικοινωνιακών γεγονότων που συνεπάγονται τη χρήση της γραφής– αλλά ως μηχανισμό αποκωδικοποίησης γραπτών λέξεων (Kondyli and Stellakis: 2005).

β. Οι σημασιολογικές επιλογές των παιδιών

Η κατανόηση ότι η γραφή του περιβαλλοντικού λόγου αναλαμβάνει να ονοματοδοτήσει και να χορηγήσει πληροφορίες σχετικές με το αντικείμενο αναφοράς διατρέχει την πλειονότητα των απαντήσεων και στις δύο έρευνες επιβεβαιώνοντας αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών (Κουσουράκη: 2006). Στη δομική του αυτή συγγένεια με τον προφορικό λόγο της καθημερινής επικοινωνίας που αναφέρεται σε οντότητες και δρά-

σεις παρατηρήσιμες και κοντά στην ανθρώπινη εμπειρία αποδίδεται άλλωστε και ρόλος του ως πρόδρομος και ως συνιστώσα του αναδυόμενου γραμματισμού. Ειδικότερα, τα παιδιά θεωρούν ότι στο γραπτό λόγο των εκθέματων δηλώνονται: α) το αντικείμενο αναφοράς (π.χ χυμός για [Ηβη], β) μια επωνυμία (π.χ εβόλ ή δέλτα για [εβολ], γ) μια συναφής έννοια (π.χ βύσινο για [εψα], δ) ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα (π.χ χαρούμενα παιδιά για [3ο Νηπιαγωγείο Βόλου]), ε) η λειτουργικότητα του εκθέματος, δηλαδή η πράξη που καλείται να επιτελέσει ο χρήστης του συγκεκριμένου εκθέματος (π.χ πηγαίνετε ίσια και αριστερά για [πηλιο]). Εξετάζοντας το πλέγμα αυτό των νοημάτων από κοινωνιοσημειωτική άποψη διαπιστώνεται ότι πρόκειται για το ίδιο σύστημα νοημάτων και οι ενήλικες κωδικοποιούν στο γραπτό λόγο του περιβάλλοντος (Γκανά 1998). Κοντολογίς, τα νοήματα που τα παιδιά απέδωσαν στη γλωσσική πληροφορία των κειμένων που τους παρουσιάσαμε ανταποκρίνεται στο εν δυνάμει σημασιολογικό πεδίο του κειμενικού τύπου που νοηματοδοτούν.

Όταν η μορφή του εντύπου υποδεικνύει την αυθεντική του μορφή, δηλαδή στην 1η και εν μέρει στη 2η φάση του εγχειρήματος, τα παιδιά στηρίζουν την ανάγνωσή τους στο τύπο κειμένου που κλήθηκαν να διαβάσουν. Η συντριπτική πλειονότητα των απαντήσεων που *δίνουν αντανakλούν νοήματα που κωδικοποιεί* ο περιβαλλοντικός λόγος, όπως άλλωστε ήταν αναμενόμενο λόγω της μεγάλης εξοικείωσης που έχουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας μ' αυτόν το τύπο κειμένων. Οι δύο έρευνες δεν διαφοροποιούνται σημαντικά στις φάσεις αυτές. Η διαφορά τους εντοπίζεται όταν οι γραπτές παραστάσεις στερούνται το φυσικό τους περιεχόμενο. (3η φάση). Η συνθήκη αυτή τυπικά στερεί από τα παιδιά τη δυνατότητα να στηριχτούν στην κειμενική τους υποδομή και υπαγορεύει άλματα γνωστικής αναζήτησης. Επιστρατεύουν δηλαδή οποιαδήποτε γνώση θεωρούν ότι θα τα βοηθήσει να συγκροτήσουν νόημα. Μολονότι οι ίδιες στρατηγικές παρατηρούνται και στις δύο έρευνες, στη 3η φάση, τα παιδιά της έρευνας του 2007: α) Έχουν μεγαλύτερη εξοικείωση με τον κώδικα της γραφής αναγνωρίζουν δηλαδή με μεγαλύτερη συχνότητα γράμματα, συλλαβές ή ευρύτερο τμήμα της γραπτής παράστασης, και ανασυγκροτούν αποτελεσματικά το σημασιολογικό της πεδίο (73,64% σημασιολογικά συναφείς απαντήσεις αντί 53,8% της προηγούμενης έρευνας) β) επιτελούν συχνότερα πραγματολογικού τύπου συσχετίσεις. Αποδίδουν δηλαδή σε εκθέματα νοήματα ασύμπτωτα με τις γραπτές λέξεις τους τα οποία όμως (νοήματα) ανήκουν στο έντυπο υλικό της έρευνας. Η υπόθεσή μας είναι ότι έχοντας μεγαλύτερη εμπειρία από δραστηριότητες γραμματισμού στο σχολικό περιβάλλον τα παιδιά του 2007 αντιλαμβάνονται ότι η συγκεκριμένη περίπτωση ανάγνωσης σχετίζεται με ένα οριοθετημένο σύνολο νοημάτων και αποκρίνονται ανακαλώντας τα «κείμενα» (τα νοήματα) που συγκρότησαν στις προηγούμενες φάσεις της εμπλοκής τους. Αντίθετα, στην ίδια συνθήκη, τα παιδιά της έρευνας του 1998 καταφεύγουν σε «πρώιμες» ψυχογενετικά πρακτικές νοηματοδότησης δηλώνουν δηλαδή ότι τα σύμβολα της γραφής δεν κοινοποιούν παρά αυτό που είναι, δηλαδή «γράμματα» (Ferreiro 1986).

Οι απαντήσεις που είναι νοηματικά ασύμπτωτες με τα γραπτά κείμενα συνδέονται προφανώς κατά κύριο λόγο με την 3η φάση και στις δύο έρευνες. Είναι «ιδιοσυγκρασιακού» χαρακτήρα, δηλαδή είναι νοήματα των οποίων την αφετηρία αδυνατούμε να εντοπίσουμε ή νοήματα που αντανakλούν πρακτικές φωνημικής επίγνωσης (π.χ. για

[Γερμανός] το παιδί απαντά «Γιάννης»). Στην έρευνα του 2007 οι απαντήσεις «σημαιολογικής απόκλισης» συνδέονται κατά κύριο λόγο με τη δεύτερη περίπτωση. Αποτελούν δηλαδή, όπως θα εξηγήσουμε στη συνέχεια, παράγωγα της προσπάθειας των παιδιών να ανταποκριθούν στον κώδικα της γραφής.

γ. Η ανταπόκριση στον κώδικα της γραφής

Με κριτήριο την φωνολογική ανταπόκριση των απαντήσεων στις γραπτές παραστάσεις των κειμένων, αναπτύσσονται οι ακόλουθες κατηγορίες: α) *απαντήσεις που αντιστοιχούν ολικά*, δηλαδή πραγματώνουν ηχητικά μία ή περισσότερες λέξεις του κειμένου, β) *μικτές απαντήσεις*, οι οποίες εκτός από τις λέξεις του κειμένου περιέχουν και πρόσθετες λέξεις γ) *απαντήσεις της ελάχιστης ένδειξης* των οποίων η σύνδεση με το γραπτό ανάγεται στο επίπεδο του ενός γράμματος και δ) *απαντήσεις ασύμπτωτες* με τη γλωσσική πληροφορία.

Πίνακας 3

Συγκριτική παρουσίαση εμφάνισης κατηγοριών γραφικής εμπλοκής

Κατηγορίες	1η φάση				2η φάση				3η φάση			
	2007		1998		2007		1998		2007		1998	
	Αριθμ.	%	Αριθμ.	%	Αριθμ.	%	Αριθμ.	%	Αριθμ.	%	Αριθμ.	%
Απαντήσεις που αντιστοιχούν ολικά	203	49	222	55,4	165	44,7	178	43,2	65	39,1	78	27,1
Μικτές απαντήσεις	26	6,2	26	6,5	19	5,2	10	2,4	4	2,4	6	2,3
Απαντήσεις της ελάχιστης ένδειξης	45	10,9	7	1,7	24	6,5	14	3,4	57	34,3	24	8,6
Γραφικά ασύμπτωτες απαντήσεις	140	33,8	143	36	161	43,6	210	51	40	24,1	173	61,8
Σύνολα/ποσοστά	414	100	398	100	369	100	412	100	166	100	281	100

Ο πολυτροπικός χαρακτήρας που έχουν τα κείμενα (1η και εν μέρει 2η φάση) και στις δύο έρευνες υποστηρίζει ενεργά την αναγνώριση των λέξεων (κατηγορίες της ολικής και μικτής αντιστοιχίας) επιβεβαιώνοντας ευρήματα αντίστοιχων ερευνών (Κουτσουράκη: 2006). Με δεδομένο ότι μόνο δύο από τα τριανταπέντε παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα έδωσε με συστηματικότητα δείγματα αποκωδικοποίησης, και μόνο ένα παιδί ήταν σε θέση να διαβάσει λέξεις που περιέχουν δίψηφα σύμφωνα και φωνήεντα ή διπλά σύμφωνα, όπως για παράδειγμα [ΦΑΡΜΑΚΕΙΟ] (βλ. μη απόλυτη «σειριακή» στρατηγική, Αϊδίνης και Κωστούλη: 2001), τα παιδιά φαίνεται ότι ανα-

γνωρίζουν τις λέξεις είτε εικονικά, δηλαδή ως ολότητα είτε με «δειγματοληπτική» χρήση του συμβολισμού της γραφής βάση του οποίου «προβλέπουν» τη γραπτή λέξη. Αν και ο σχεδιασμός των ερευνών δεν επέτρεψε τη συστηματική καταγραφή τους, οι στρατηγικές αυτές φαίνεται να αποτελούν δύο εναλλακτικές και συχνά αλληλο-υποστηριζόμενες επιλογές, ανάλογα με τις μορφές που τα παιδιά αναγνωρίζουν στο κείμενο ως σημαίνουσες δομές.

Στην έρευνα του 2007 τα παιδιά εμφανίζονται πιο αποτελεσματικοί χρήστες του κώδικα της γραφής, δεδομένου ότι οι απαντήσεις που δεν αντιστοιχούν στις γραπτές παραστάσεις είναι συστηματικά λιγότερες σε σύγκριση με την προηγούμενη έρευνα. Η διαφοροποίηση αυτή γίνεται πιο φανερή στη συνθήκη στην οποία έχει αποσυρθεί κάθε εξωγλωσσική πληροφορία και στην οποία οι γραφηματικά ασύμπτωτες απαντήσεις μειώνονται σημαντικά (24.1% αντί για 61.8% που ήταν στην προηγούμενη έρευνα).

Το σημαντικότερο ίσως εύρημα από τη συσχέτιση των δύο ερευνών στο επίπεδο αυτό είναι ο συστηματικός προσανατολισμός των παιδιών της τελευταίας έρευνας στη αναγνώριση των γραμμάτων και τη γραφοφωνημική αντιστοίχιση στο επίπεδο του ενός φωνήματος. Τα παιδιά αναγνωρίζουν τους ήχους πολλών γραμμάτων της αλφαβήτου επιβεβαιώνοντας αντίστοιχα ευρήματα (Αϊδίνης 2006) και επιπλέον, είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τους ήχους αυτούς ως διακριτά συστατικά των λέξεων για να αποκαταστήσουν ηχητικές αντιστοιχίες ανάμεσα σε διαφορετικές λέξεις. Η αντιστοιχία βασίζεται κατά κύριο λόγο στον ήχο του αρχικού γράμματος της λέξης (ενδεικτικά, Παντελιάδου 2001), δίχως όμως να αποκλείονται και ενδιάμεσα γράμματα π.χ το παιδί απαντά «ψάρι» για [εψα] ή δηλώνει με επιτονισμό «πρΟσΟχή» για [σοκοφρέτα]. Οι απαντήσεις αυτής της κατηγορίας (κατηγορία της ελάχιστης ένδειξης) στην έρευνα του 2007 παρουσιάζουν σημαντική αύξηση και εμφανίζονται σε όλες τις φάσεις του εγχειρήματος, γεγονός που υποδηλώνει ότι τα παιδιά επιλέγουν συστηματικά τις γραπτές παραστάσεις ως μοναδικό πόρο νοηματοδότησης. Επιπλέον θεωρούν ότι να απαντήσουν με μια ηχητικά σχετική αλλά σημασιολογικά/πραγματολογικά τυχαία λέξη νομιμοποιείται ως «αναγνωστικό» παράγωγο. Η συμπεριφορά αυτή δε μπορεί παρά να συσχετιστεί με σχολικές πρακτικές γραμματισμού στις οποίες η νοηματοδότηση του γραπτού λόγου νοείται αποκλειστικά ως το αποτέλεσμα της δεξιοτήτας για αποκωδικοποίηση των συμβόλων της γραφής. Πρόκειται για μια δεξιότητα την οποία το πρόγραμμα της σχολικής τάξης υποστηρίζει με δραστηριότητες χειρισμού των φωνητικών μονάδων στη βάση τυχαίων πραγματολογικά/σημασιολογικά λέξεων.

Συνοψίζοντας, οι δύο έρευνες δε διαφοροποιούνται ως προς την ποικιλία των συμπεριφορών με τις οποίες τα παιδιά αντέδρασαν στο αίτημά μας να αναλάβουν το ρόλο του αναγνώστη. Επίσης συγκλίνουν ως προς το ρεπερτόριο των στρατηγικών με τις οποίες (τα παιδιά) νοηματοδότησαν το γραπτό λόγο. Στη συνολική τους εικόνα η επικοινωνική στάση και η αναγνωστική συμπεριφορά των παιδιών της έρευνας του 2007 αποτυπώνεται από τις κατηγορίες που αναπτύχθηκαν στην έρευνα του 1998.

Η αυξημένη όμως αριθμητική παρουσία ορισμένων κατηγοριών έναντι κάποιων άλλων στην έρευνα του 2007 μπορεί να συνδεθεί με διαδικασίες ποιοτικής διαφο-

ροποίησης στον τρόπο που τα παιδιά αντιλαμβάνονται α) τον χαρακτήρα και τις προϋποθέσεις χρήσης του γραπτού λόγου και β) τους περιορισμούς και τις δυνατότητες που υπαγορεύει το σχολικό περιβάλλον. Αναγνωρίζοντας στο ερευνητικό εγχείρημα μια (σχολική) δραστηριότητα γραμματισμού, τα παιδιά του 2007 σε ελάχιστες περιπτώσεις αμφισβητούν την ικανότητά τους να συμμετάσχουν και θεωρούν ακατάλληλη κάθε προσπάθεια να διαπραγματευτούν το ζητούμενο της δραστηριότητας, όπως επίσης τη συσσώρευση της σιωπής ή των απαντήσεων δεν ξέρω. Τους ενδεχόμενους ενδοιασμούς για την εμπλοκή τους ή όχι στη διαδικασία τις εκφράζουν μέσα από τις προσδοκίες που δημιουργεί ο κοινωνικός τους ρόλος ως μαθητές (ψευτοανάγνωση, απαντήσεις πραγματολογικού συνειρμού) και λιγότερο με τυπικές επικοινωνιακές στρατηγικές («δεν ξέρω», σιωπή, διαπραγμάτευση, ακύρωση).

Το πιο σημαντικό όμως εύρημα της έρευνας του 2007 είναι ο σαφής προσανατολισμός των παιδιών τον κώδικα της γραφής, αντίληψη η οποία αντανακλάται στον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν αρκετές φορές το αίτημα για ανάγνωση. Οριοθετούν δηλαδή την αναγνωστική πράξη μόνο ως προς τους γλωσσικούς πόρους νοήματος και επικεντρώνονται στις γραπτές παραστάσεις αγνώστια τη σύμπραξη της μη γλωσσικής πληροφορίας που παρέχει το περιεχόμενο στη κατασκευή του νοήματος. Έτσι, θεωρούν ότι για την επίτευξη του ρόλου του αναγνώστη αρκεί να ονοματίσουν ή/και να αναγνωρίσουν τους ήχους των γραμμάτων (βλ. αύξηση απαντήσεων αναγνωστικής πρόθεσης) ή να απαντήσουν με μια τυχαία σημασιολογικά λέξη (νόημα) στη βάση της φωνολογικής αντιστοιχίας της με ένα γράμμα της γραπτής λέξης (βλ. αύξηση απαντήσεων της ελάχιστης ένδειξης).

Καταλήγοντας, η συσχέτιση των δύο ερευνών με κριτήριο την (αυξημένη) παρουσία ορισμένων επικοινωνιακών και αναγνωστικών συμπεριφορών έναντι κάποιων άλλων εμφανίζει του μικρούς αναγνώστες της έρευνας του 2007 ικανότερους χρήστες του κώδικα της γραφής αλλά στρατηγικά και επικοινωνιακά λιγότερο ευέλικτους.

Βιβλιογραφία

- Αϊδίνης., Α. και Τ. Κωτσούλη. (2001) Μοντέλα εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη. Στο Virtual School, The sciences of Education Online, τόμος 2, τεύχη 2-3 <http://www.auth.gr/virtualschool/2.2-3/TheoryResearch/AidinisKostouliLiteracyModels.html>
- Αϊδίνης., Α. (2006). Ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας και η σχέση της με την απόκτηση του γραμματισμού. Στο *Ανθρώπινη συμπεριφορά και Εκπαίδευση*, Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Β. Ελλάδας, Ελληνικά Γράμματα.
- Αρχάκης., Α και Μ. Κονδύλη (2002), *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιολογίας*, Αθήνα, Νήσος.
- Γκανά., Ε. (1998). *Η αναγνωστική πράξη και το παιδί της προσχολικής ηλικίας*, Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, ΤΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ferreiro., Ε. (1986), The interplay between Information and Assimilation in beginning Literacy. Στο *Emergent Literacy: Reading and Writing*, W. Teale and E. Sulzby (eds), Ablex, Norwood.
- Goodman., Y. (1986). Children coming to Know literacy. In *Emergent Literacy: Writing and Reading*, Teale, W. and E. Sulzby, (eds). Norwood, N. J.:Ablex.

- Halliday., M.A.K. (1975). *Learning How to Mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold
- Halliday.,MAK (1978). *Language as social semiotics: the social interpretation of language and meaning*, London: Edward Arnold.
- Halliday.,MAK (1994). *An introduction to functional grammar (2ond edition)*, London: Edward Arnold.
- Harste., J. C., B. Burke., and V. Woodward. (1984). *Language Stories and Literacy Lessons*, Heinemann Educational Books, Portsmouth.
- Κονδύλη., Μ. (2007). Γραμματισμοί και (πρώτο σχολείο): Τάσεις και απαντήσεις στο πλαίσιο της κοινωνιοσημειωτικής προοπτικής της γλώσσας, Ανακοίνωση στο 6ο Πανελλήνιο συνέδριο της OMEP, Πανεπιστήμιο Πατρών, 1-3 Ιουνίου (υπ. δημ.)
- Kondyli., M. and N. Stellakis (2005). Contexts for learning to be literate: some evidence from Greek pre-primary education setting, *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 5:3-21.
- Κουτσουράκη., Σ. (2006). *Γραμματισμός και Πρώιμη Ανάγνωση: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, Ταξιδευτής.
- Λύκου, Χ. (2000) Η συστημική λειτουργική γραμματική του M.A.K. Halliday. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 2: 57-71. www.komvos.edu.gr/periodiko
- Μανωλίτσας., Γ. (2004). Γνώση γραμμάτων και φωνολογική επίγνωση: Μια έρευνα συσχέτισης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη και Ε. Τάφα (επιμ. έκδοσης), *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- McGee., L., R. Lomax and M. H. Head. (1988). Young children's written language Knowledge: what environmental and functional print reading reveals, *Journal of Reading Behavior*, vol.XX, no 2.
- Millier., L. (1998). Literacy instruction through environmental print. Στο Campbell, R. (eds), *Facilitating preschool literacy*, Newark: International Reading Association.
- Παντελιάδου., Σ. (2001). Φωνολογική επίγνωση: Περιεχόμενο και σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή στην ελληνική γλώσσα. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη (επιμ. έκδοσης), *Ανάδυση του γραμματισμού: Έρευνα και Πρακτική*, Αθήνα, Καστανιώτης
- Παπαδοπούλου., Μ (2001). «Η εξοικείωση με την ελληνική γραφή παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσω της αξιοποίησης των συλλειτουργούντων με τη γραφή σημειολογικών συστημάτων». Στο Α. Χαραλαμπίδου., & Μ.Καραλή, (επιμ.). *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, Πρακτικά της 21ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, της Φιλοσοφικής Σχολής, του Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, 574-584.*

Διεύθυνση Επικοινωνίας

Γκανά Ελένη, Λέκτορας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής Αργοναυτών και Φιλελλήνων, Βόλος
e-mail: egana@uth.gr

Δασκαγιάννη Χριστίνα, Νηπιαγωγός
e-mail: daskc@otenet.gr

Μπότσογλου Καφένια, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Αργοναυτών και Φιλελλήνων, Βόλος
e-mail: kmpotso@uth.gr