

Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 5 (2003)



Η συμβολή των εικονογραφημένων μικρών ιστοριών στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των νηπίων

Ειρήνη Σιβροπούλου (Eirini Sivropoulou), Σωφρόνης Χατζησαββίδης (Sofronis Hatzisavidis)

doi: [10.12681/icw.18126](https://doi.org/10.12681/icw.18126)

Copyright © 2018, Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού



Άδεια χρήσης [Creative Commons Αναφορά-Μη Εμπορική Χρήση 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Σιβροπούλου (Eirini Sivropoulou) Ε., & Χατζησαββίδης (Sofronis Hatzisavidis) Σ. (2003). Η συμβολή των εικονογραφημένων μικρών ιστοριών στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των νηπίων. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 5, 184–196. <https://doi.org/10.12681/icw.18126>

Η συμβολή των εικονογραφημένων μικρών ιστοριών στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των νηπίων

Εισαγωγή

Η ποσότητα των λέξεων που γνωρίζει και χρησιμοποιεί ένα άτομο αποτελεί, μαζί με τη γνώση της φωνολογικής και μορφοσυντακτικής δομής της γλώσσας του, το σημαντικότερο δείκτη γλωσσικής επάρκειας αλλά και παράγοντα που καθορίζει σε μεγάλο ποσοστό την εκφραστική του ικανότητα τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο. Αυτή η πολύ απλή παραδοχή δείχνει και τη χρησιμότητα του εμπλουτισμού του λεξιλογίου των παιδιών, έργο το οποίο έχει αναλάβει το σχολείο. Ο εμπλουτισμός, λοιπόν, του λεξιλογίου των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι ένα ζήτημα ιδιαίτερης σημασίας, γιατί πλούσιο λεξιλόγιο σημαίνει, εκτός των άλλων, βελτιωμένη νόηση (Κατή, 1992: 203), αφαιρετική σκέψη, βελτιωμένη έκφραση και –σε τελευταία ανάλυση– αποτελεσματικότερη επικοινωνία. Ιδιαίτερα, για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία αναπτύσσονται με ταχύτερους ρυθμούς από ό,τι τα παι-

διά μεγαλύτερης ηλικίας ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου τους καθίσταται πολύ χρησιμότερη διαδικασία.

Με τον όρο λεξιλόγιο δηλώνουμε συνήθως το σύνολο των λέξεων που διαθέτει ένα άτομο, μια ομάδα ή όλα τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας για την κάλυψη των ποικίλων επικοινωνιακών τους αναγκών (Μότσιου, 1994: 7).

Η λέξη αποτελεί βασικό συντελεστή στην οργάνωση του λόγου ενός ατόμου και επομένως στην επικοινωνία. Γι' αυτό συχνά τονίζεται από τους ειδικούς η σημασία της λέξης για τη διαμόρφωση του λόγου. Ο Τζούλης (2000: 258) αναφέρει τον Victor Sklonvski, ο οποίος υποστηρίζει ότι η αρχαιότερη ποιητική δημιουργία του ανθρώπου ήταν η δημιουργία των λέξεων. Ο Κουκουλομάτης (1993: 7) ισχυρίζεται ότι «η αισθητική ομορφιά που χαρακτηρίζει γενικά τα λογοτεχνήματα, βασικά προέρχεται από τη λειτουργία της λέξης στο κείμενο». Ωστόσο, υπάρχουν και επιστήμονες, οι οποίοι θεωρούν σημαντική τη λέξη για την

οργάνωση του λόγου (Cassidy & Wenrich 1998-99). Όποια και να είναι η αλήθεια, ένα είναι βέβαιο: η κατάκτηση του ή των σημαινομένων μιας λέξης αποτελεί μια εκ των ουκ άνευ προϋπόθεση για την αποτελεσματική χρήση μιας γλώσσας. Από όλες τις γλωσσικές μονάδες (φθόγγος, φώνημα, μόρφημα) η λέξη είναι αυτή που μπορεί να έχει και αυτόνομα κάποιο σημαινόμενο.

Το παιδί φαίνεται ότι μαθαίνει από νωρίς ένα μεγάλο αριθμό λέξεων, τον οποίο πλουτίζει με μεγάλη ευκολία και ταχύτητα καθώς εξοικειώνεται όλο και πιο πολύ με τον κόσμο που το περιβάλλει (Κατή, 1992: 202). Όμως, το λεξιλόγιο του παιδιού δεν μπορεί και δεν είναι ανάλογο σε ποσότητα αλλά και σε ποιότητα με αυτό του ενηλίκου (Ζάχαρης, 1996: 149). Γι' αυτό η θεοσημοθετημένη εκπαίδευση έδινε και δίνει και σήμερα μεγάλη έμφαση στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών, ώστε αυτοί όχι μόνο να αποκτήσουν μια παθητική γνώση ενός αριθμού λέξεων της γλώσσας τους, αλλά να φτάσουν σε τέτοιο σημείο, ώστε να είναι σε θέση να το χρησιμοποιούν στο λόγο τους (ενεργητικό λεξιλόγιο).

Στον τομέα της ανάπτυξης του λεξιλογίου η Ψυχογλωσσολογία – κατεξοχήν επιστημονικός κλάδος που ασχολείται με τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού– έχει να μας δώσει πολύ λίγα στοιχεία. Εκείνο το οποίο είναι γενικά παραδεκτό από τα δεδομένα και τα συμπεράσματα διαφόρων σχετικών ερευνών είναι ότι ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου

συνδέεται με την ανάπτυξη της νόησης και της αφαιρετικής ικανότητας των παιδιών. Όσον αφορά το ζήτημα της μάθησης των λέξεων θεωρείται ότι αυτό σχετίζεται με τη γενικότερη ανάπτυξη του ατόμου. Οι Carey & Bartlett (1978: 18) αποδεικνύουν με τις έρευνές τους ότι τα παιδιά μπορούν να μάθουν πολύ γρήγορα άγνωστες λέξεις, χρησιμοποιώντας τις γνώσεις τους για τον κόσμο και τη γλώσσα. Η Κονδύλη (1997:) αναφέρει ότι η κατάκτηση του λεξιλογίου πορεύεται παράλληλα με την κατάκτηση των γλωσσικών δομών, οι οποίες είναι αναγκαίες για την παραγωγή λόγου.

Στο ζήτημα του εμπλουτισμού του λεξιλογίου στην εκπαίδευση, οι απαντήσεις που δίνει η επιστήμη πορεύονται παράλληλα με την ανάπτυξη των προσεγγίσεων διδασκαλίας των γλωσσών (Μήτσης 1998: 131-168). Από πολύ παλιά εθεωρείτο ότι στη διδακτική πράξη τα κείμενα που είναι κατάλληλα για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου είναι τα λογοτεχνικά κείμενα. Πάνω σε αυτήν την παραδοχή έχουν συνταχθεί τις τελευταίες δεκαετίες τα περισσότερα Αναλυτικά Προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας όλων σχεδόν των εκπαιδευτικών συστημάτων. Γενικά η παραδοχή ότι η γλώσσα μαθαίνεται μέσω των λογοτεχνικών κειμένων, τα οποία αποτελούν πρότυπα κείμενα μιας γλώσσας, είναι και σήμερα κυρίαρχη, χωρίς να είναι απόλυτα παραδεκτή (για αντιρρήσεις βλ. Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης 1997: 74-77). Οι Robison & Spodek (1965:

176) παρατηρούν ότι «η λογοτεχνία αποτελεί μια προφανή πηγή ποικιλίας στη χρήση λέξεων και λεξιλογίου». Οι Rupley, Logan και Nikols (1998-99 : 336) συμπληρώνουν ότι «το λεξιλόγιο και οι εμπειρίες του συγγραφέα και του αναγνώστη συμπλέκονται για να σχηματίσουν το ενιαίο σύνολο της μάθησης, της επιβεβαίωσης, της εμπειρίας, της διασκέδασης και της φαντασίας». Η συσχέτιση της διδασκαλίας του λεξιλογίου με τα λογοτεχνικά κείμενα σήμερα, στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης, δε θεωρείται δεδομένη. Αντίθετα, αυτό που κυριαρχεί σήμερα είναι η εγασχόληση με διαφόρων ειδών χρηστικά κείμενα, στα οποία βέβαια υπάρχει μια ποικιλία σημαινόντων και σημαινόμενων.

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας κινούνται και ζουν σε ένα περιορισμένο πλαίσιο κοινωνικών και επικοινωνιακών δραστηριοτήτων, οι οποίες τους δίνουν ένα ανάλογο πλαίσιο γλωσσικών ερεθισμάτων και λέξεων, με τις οποίες είναι επενδυμένα τα ερεθίσματα αυτά. Πιο συγκεκριμένα, για ένα παιδί προσχολικής ηλικίας οι επικοινωνιακές συνθήκες, στο πλαίσιο των οποίων αναγκάζεται να παραγάγει προφορικό λόγο είναι αυτές που σχετίζονται με καθημερινά θέματα στο σπίτι (φαγητό, ύπνος κ.τ.λ.), με τους γονείς ή και κάποιους συγγενείς, και ορισμένα θέματα ψυχαγωγίας (π.χ. παιχνιδότοποι), όπου συμμετέχουν συνομήλικα, συνήθως, παιδιά. Αυτό το περιορισμένο πλαίσιο επικοινωνιακών καταστάσεων και δραστηριοτήτων

έχει ως αποτέλεσμα και τη χρήση ενός επαναλαμβανόμενου περιορισμένου λεξιλογίου, που συνδέεται με αντικείμενα (ή και έννοιες) του άμεσου περιβάλλοντός του. Η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού βιβλίου προσαρμοσμένου στην προσληπτική του ικανότητα βγάζει το παιδί από τον καθημερινό λόγο και το οδηγεί σε νέες, φανταστικές μεν, αλλά ευχάριστες καταστάσεις, οι οποίες είναι δυνατό να προκαλέσουν επικοινωνία, η οποία θα επενδυθεί με ανάλογο λεξιλόγιο, πράγμα που θα βοηθήσει στον εμπλουτισμό του. Πεποίθησή μας λοιπόν είναι ότι η παιδική λογοτεχνία, και ιδιαίτερα οι εικονογραφημένες μικρές ιστορίες μπορούν να βοηθήσουν στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Θεωρούμε βέβαια ότι μεγάλο ρόλο στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου παίζει η εικόνα που συνοδεύει το λογοτεχνικό κείμενο (Cianciolo, 1985). Προς την κατεύθυνση της άποψης αυτής κινήθηκε και η μελέτη των Bruner & Ninio (1978), η οποία περιγράφει πως ένα βιβλίο με εικόνες που διαβάζονταν από γονέα προς το μικρό παιδί του βοήθησε στην πρόσκτηση νέων λέξεων. Ενισχυτική της παραπάνω άποψης είναι και η επισήμανση του Τορπαΐδη (1987) αναφορικά με τον τρόπο εκμάθησης των λέξεων, ο οποίος αναφέρει ότι «ο μαθητής για να εντάξει στο λεξιλόγιό του μια λέξη, πρέπει να ξέρει τη μορφή της, τη σημασία της και ακόμη σε ποιο αντικείμενο αναφέρεται». Αυτήν την παραστατικότητα του κόσμου την προσφέρει κατά κύριο λόγο η εικόνα της

εικονογραφημένης μικρής ιστορίας, η οποία απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Με τον όρο εικονογραφημένη μικρή ιστορία εννοούμε τη σύζευξη δύο διαφορετικών τεχνών οι οποίες εμπλέκονται στη διαρκή και διακριτική διαδικασία αλληλεπίδρασης, χωρίς όμως να καταλήγουν στην απόλυτη ταύτισή τους. Η καθεμιά βέβαια, μπορεί να προβάλλεται ξεχωριστά με γνώμονα την ενδυνάμωση, την αντιπαράθεση, την προσδοκία ή την επέκταση της μιας στο χώρο της άλλης. (Σιβροπούλου, 2000:13).

Στην Ελλάδα ο τομέας της έρευνας για τη συμβολή της εικονογραφημένης μικρής ιστορίας στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Η έρευνα που παρουσιάζεται εδώ αποσκοπεί στην εξέταση της συμβολής της εικονογραφημένης μικρής ιστορίας στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Το δείγμα

Η έρευνα διεξήχθη το 1999 σε έξι τάξεις δημοσίων Νηπιαγωγείων του Ν. Θεσσαλονίκης, τα οποία ανήκαν σε τρεις διαφορετικές από άποψη κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των γονέων περιοχές. Οι δύο από τις έξι τάξεις Νηπιαγωγείων βρίσκονται στη δυτική Θεσσαλονίκη, όπου κατοικούν ως επί το πλείστον άτομα εργατικής τάξης, οι άλλες δύο βρίσκονται στο κέντρο της Θεσσαλονί-

κης, όπου κατοικούν άτομα μεσαίου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και οι υπόλοιπες δύο βρίσκονται σε χωριά της υπαίθρου, στα οποία κατοικούν ως επί το πλείστον άτομα αγροτικής τάξης. Συμμετείχαν συνολικά 90 νήπια. Κάθε μία από τις έξι τάξεις χωρίστηκε σε δύο ομάδες. Η μία αποτέλεσε την πειραματική ομάδα (στο εξής Π.Ο.) και η άλλη την ομάδα ελέγχου (στο εξής Ο.Ε.). Τα παιδιά της Ο. Ε., κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης στην Π.Ο., βρίσκονταν μέσα στην αίθουσα και έπαιζαν αυθόρμητα στις γωνιές.

Για τη διδακτική παρέμβαση επιλέχτηκαν 42 εικονογραφημένες μικρές ιστορίες (βλ. Παράρτημα Α), οι οποίες διαβάστηκαν από τις έξι νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα με την ίδια σειρά. Τα κριτήρια με τα οποία έγινε η επιλογή των εικονογραφημένων ιστοριών ήταν τα εξής:

α. Το κείμενο να έχει σχέση με την εικόνα.

β. Να είναι αφηγηματικό προϊόν δόκιμων Ελλήνων και ξένων συγγραφέων και εικονογράφων.

γ. Το περιεχόμενό του να είναι ποικίλο, να διασκεδάζει και να καλλιεργεί τη φαντασία.

Η έρευνα σχεδιάστηκε σε τρεις φάσεις με δυο διδακτικές παρεμβάσεις και κάθε μήνα πραγματοποιούνταν συνάντηση των νηπιαγωγών με τους υπεύθυνους της έρευνας.

2.2. Οι φάσεις της έρευνας

2.2.1. Πρώτη φάση: το αρχικό τεστ.

Η διαγνωστική διαδικασία του

αρχικού τεστ πραγματοποιήθηκε στις 28 και 29 Ιανουαρίου 1999 για όλα τα παιδιά (των δύο ομάδων) με ατομικές ημικατευθυνόμενες συνεντεύξεις, οι οποίες διήρκεσαν δέκα περίπου λεπτά και έγιναν σ' ένα ειδικά διαμορφωμένο χώρο των Νηπιαγωγείων της έρευνας.

Οι διάλογοι μαγνητοφωνήθηκαν και η ανάλυσή τους έγινε από τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης προβλήθηκαν στα παιδιά δύο εικόνες (οι οποίες απεικόνιζαν το χώρο ενός καθιστικού δωματίου με παρόντα τα μέλη της οικογένειας) και ζητήθηκε από αυτά να περιγραφούν οι εικόνες λεκτικά. Μερικές από τις ερωτήσεις που υπέβαλλαν συνήθως οι νηπιαγωγοί είναι οι εξής: Θα ήθελες να μας περιγράψεις την εικόνα; Σε περίπτωση που τα νήπια δεν απαντούσαν, η νηπιαγωγός ξαναρωτούσε: Θα ήθελες να μου πεις τι βλέπεις στην εικόνα;

2.2.2. Η πρώτη διδακτική παρέμβαση στην πειραματική ομάδα.

Η διάρκεια της πρώτης διδακτικής παρέμβασης κράτησε από την 1^η Φεβρουαρίου έως τις 19 Μαρτίου 1999.

Η διαδικασία της παρέμβασης βασίστηκε στην εκφραστική γνώση, στην εκμάθηση λεξιλογίου μέσα από την ανάγνωση των συμφραζομένων, στην ενεργό επεξεργασία εικόνας και λεξιλογίου με τη συμμετοχή των παιδιών στην επανάληψη της ιστορίας, στο διάλογο και στη συζήτηση. Πρέπει ακόμη να σημειωθεί ότι δόθηκε έμφαση στη δημιουργία κατάλληλης για τη

μάθηση ατμόσφαιρας, δηλαδή τα παιδιά κάθονταν σε ημικύκλιο συνήθως κάτω στο πάτωμα σε μια ήσυχη γωνιά της τάξης, το ένα κοντά στο άλλο και με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχει επικοινωνία ανάμεσα στη νηπιαγωγό, τα παιδιά και το εικονογραφημένο βιβλίο.

Η συγκεκριμένη διαδικασία ήταν ενιαία για όλα τα Νηπιαγωγεία που έλαβαν μέρος στην έρευνα, διαρκούσε τριάντα λεπτά περίπου, πραγματοποιήθηκε την ώρα των αυθόρμητων δραστηριοτήτων και επαναλαμβάνόταν τρεις φορές την εβδομάδα, τη Δευτέρα, την Τετάρτη και την Παρασκευή. Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι χρησιμοποιήθηκαν οι ίδιες εικονογραφημένες μικρές ιστορίες και με την ίδια χρονική σειρά σ' όλα τα Νηπιαγωγεία που συμμετείχαν στην έρευνα.

2.2.3. Δεύτερη φάση: το ενδιάμεσο τεστ.

Μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης τέθηκε σε εφαρμογή, στις 22 και 23 Μαρτίου 1999, η διαδικασία της επαναδιερεύνησης του λεξιλογίου των παιδιών και των δύο ομάδων με το ίδιο με το αρχικό τεστ και την ίδια διαδικασία με σκοπό τη διαπίστωση ενδεχόμενων μεταβολών στο λεξιλόγιο των παιδιών.

2.2.4. Η δεύτερη διδακτική παρέμβαση στην πειραματική ομάδα.

Ακολούθησε η δεύτερη διδακτική παρέμβαση στην Π.Ο., η χρονική διάρκεια της οποίας κράτησε δυο μήνες, από 29 Μαρτίου έως τις 28

Μαΐου 1999. Η διαδικασία της παρέμβασης ήταν ακριβώς η ίδια με την προηγούμενη, με μόνη τη διαφορά ότι άλλαζαν οι εικονογραφημένες μικρές ιστορίες.

2.2.5. Τρίτη φάση: το τελικό τεστ.

Μετά από τις δύο διδακτικές παρεμβάσεις ακολούθησε το τελικό τεστ, που έγινε στις 31 Μαΐου και 1 Ιουνίου 1999. Στη φάση αυτή ζητήσαμε, με ατομικές συνεντεύξεις, από όλα τα παιδιά και των δύο ομάδων να προβούν στην περιγραφή των δύο εικόνων με σκοπό να διαπιστώσουμε τη πιθανή αύξηση του λεξιλογίου των παιδιών σε μη γραμματικές και γραμματικές λέξεις.

3. Τα αποτελέσματα

Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται –σε απόλυτους αριθμούς– κατά φάση οι μέσοι όροι του αριθμού των λέξεων που χρησιμοποίησαν οι μαθητές, καθώς και –σε ποσοστιαία αναλογία– η διαφοροποίηση (αύξηση ή μείωση) του αριθμού των λέξεων που παρουσίασαν οι μαθητές στη δεύτερη και την τρίτη φάση σε σχέση πάντα με την πρώτη φάση. Η παρουσίαση γίνεται χωριστά για τις ονομαζόμενες μη γραμματικές (ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα, αριθμητικά) και τις γραμματικές λέξεις (άρθρα, αντωνυμίες, προθέσεις, σύνδεσμοι, επιρρήματα). Τα δεδομένα της Π.Ο. και της Ο.Ε. παρουσιάζονται σε χωριστές στήλες.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι του αριθμού των λέξε-

ων που χρησιμοποίησαν όλες οι ομάδες των μαθητών σε όλες τις φάσεις, καθώς και η ποσοστιαία διαφοροποίησή τους. Όπως φαίνεται από τον πίνακα η αύξηση του λεξιλογίου της Π.Ο. μετά την πρώτη διδακτική παρέμβαση, που διήρκεσε ενάμιση μήνα, ήταν για τις μη γραμματικές λέξεις 41% και για τις γραμματικές λέξεις 39,03%. Ωστόσο, μετά τη δεύτερη διδακτική παρέμβαση, που διήρκεσε δυο μήνες, παρατηρείται μια αύξηση του λεξιλογίου των παιδιών των μη γραμματικών λέξεων σε ποσοστό 79,3% και των γραμματικών σε ποσοστό 65%. Η Ο.Ε. παρουσίασε στη δεύτερη φάση μικρότερη αύξηση του λεξιλογίου. Στις μεν γραμματικές λέξεις το ποσοστό της αύξησης ήταν 22,6% και στις γραμματικές 38,4%· στην τρίτη φάση η αύξηση ήταν αντίστοιχα 44,9% και 59,9%.

Η σύγκριση των δεδομένων αυτών δείχνει ότι η αύξηση του λεξιλογίου των παιδιών της Π.Ο. είναι αρκετά μεγαλύτερη από αυτήν της Ο.Ε. Το γεγονός αυτό μας παρέχει κάποιες ενδείξεις για την ορθότητα της υπόθεσης που διατυπώθηκε, ότι δηλαδή η ενασχόληση των παιδιών με εικονογραφημένες μικρές ιστορίες συμβάλλει στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών.

Μία από τις επιδιώξεις της έρευνάς μας ήταν και η συγκριτική διερεύνηση του ποσοστού του λεξιλογίου σε σχέση με τον παράγοντα του κοινωνικοπολιτισμικού επιπέδου, στο οποίο ανήκαν οι μαθητές.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, τα παιδιά των δύο τμημάτων και

των δύο ομάδων, τα οποία προέρχονταν από οικογένειες εργατικής τάξης ξεκίνησαν με πολύ υψηλό λεξιλόγιο σε σχέση με τα παιδιά που προέρχονταν από την μεσοαστική και την αγροτική περιοχή (βλ. Πίνακες 3 και 4). Ωστόσο, μετά τις δύο διδακτικές παρεμβάσεις η αύξηση του λεξιλογίου της Π.Ο. για τις μη γραμματικές λέξεις ήταν μόνο 10,42% και για τις γραμματικές 26,46 % έναντι της Ο.Ε. που το ποσοστό στις μη γραμματικές λέξεις ήταν 18,9% και στις γραμματικές ήταν 105,81%.

Τα παιδιά της Π.Ο., τα οποία προέρχονται από οικογένειες μεσοαστικού επιπέδου, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη αύξηση λεξιλογίου σε ποσοστό 151,82% στις μη γραμματικές λέξεις και 86,45% στις γραμματικές λέξεις έναντι της Ο.Ε. η οποία παρουσιάζει αύξηση 56,9% στις μη γραμματικές λέξεις και 63,66% στις γραμματικές λέξεις.

Τα παιδιά της Π.Ο. της αγροτικής περιοχής, όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, παρουσιάζουν σημαντική αύξηση στο λεξιλόγιό τους σε ποσοστό 145,70% στις μη γραμματικές και 97,28% στις γραμματικές λέξεις έναντι της Ο.Ε., η οποία παρουσιάζει αύξηση 69,25% και 31,23% αντίστοιχα.

Τέλος, όπως φαίνεται στον Πίνακα 5, η μεγαλύτερη αύξηση στις μη γραμματικές λέξεις σημειώνεται στο λεξιλόγιο των παιδιών που προέρχονται από μεσοαστικές περιοχές (151,82%) και στις γραμματικές λέξεις σημειώνεται στο λεξιλόγιο των παιδιών που προέρχονται από τις

αγροτικές περιοχές (97,28%), ενώ η μικρότερη αύξηση τόσο στις γραμματικές όσο και στις μη γραμματικές λέξεις σημειώνεται στο λεξιλόγιο των παιδιών που προέρχονται από εργατικές περιοχές (βλ. Παράρτημα Β).

4. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Τα παραπάνω δεδομένα μας επιτρέπουν να βγάλουμε ορισμένα ασφαλή συμπεράσματα για το κύριο σκοπό που θέσαμε πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας, το βαθμό δηλαδή της συμβολής των μικρών εικονογραφημένων ιστοριών στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Παράλληλα, μας επιτρέπουν να κάνουμε ορισμένες εκτιμήσεις και συσχετισμούς και σε άλλα θέματα που σχετίζονται με την έρευνα.

Οι αριθμοί και τα ποσοστά που παρατίθενται στους πίνακες δείχνουν μια φαινομενικά άκαμπτη ποσοτικοποίηση του λεξιλογίου των ερευνοούμενων υποκειμένων, εικόνα που θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι βρίσκεται μακριά από την πραγματικότητα, η απόλυτα όμως σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις αυξητική τάση δεν αφήνει περιθώρια αμφισβήτησης της διαπίστωσης, η οποία έρχεται να επιβεβαιώσει την αρχική υπόθεση: πράγματι, η διδακτική ενασχόληση με τις μικρές εικονογραφημένες ιστορίες στο χώρο του Νηπιαγωγείου παρέχει στα παιδιά τη δυνατότητα να αυξήσουν οπωσδήποτε το ενεργητικό τους λεξιλό-

γιο παράλληλα με το παθητικό. Η διαπίστωση αυτή, η οποία ανεξάρτητα της επιβεβαιωτικής της λειτουργίας ενέχει και μια αισιόδοξη πλευρά για τους ερευνητές, αλλά και γενικότερα για τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης, μας οδηγεί και στη διερεύνηση των στρατηγικών και των τεχνικών που εφαρμόστηκαν από τις νηπιαγωγούς, ώστε να φωτιστεί καλύτερα η παρουσιαζόμενη στατιστικά βελτιωτική τάση. Θεωρούμε ότι η διδακτική παρέμβαση επέφερε αυτά τα «αισιόδοξα» αποτελέσματα, γιατί δεν αρκέστηκε στην απλή ανάγνωση και κατανόηση του κειμένου αλλά επεκτάθηκε και στη σύνδεση των εικόνων των βιβλίων με ιδέες, εμπειρίες και με βιώματα των παιδιών με τέτοιο τρόπο, ώστε η εικόνα να παίζει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση του αφηγήματος (Kiefer 1986). Εκτός από αυτό, η επεξεργασία του λεξιλογίου γινόταν με τέτοιο τρόπο, ώστε τα παιδιά να οδηγούνται να χρησιμοποιούν αβίαστα τις καινούργιες γι' αυτά λέξεις μέσα στο λόγο τους σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις, που δημιουργούσε η νηπιαγωγός μετά την ανάγνωση του κειμένου που υπήρχε στην εικονογραφημένη μικρή ιστορία. Το σημαντικό, λοιπόν, όπως φάνηκε και από όλη τη διδακτική διαδικασία σε όλη την παρέμβαση, δεν ήταν η τυπική διεκπεραίωσή της αλλά η ουσιαστική λειτουργία της μέσα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού θεσμού.

Το δεύτερο ζήτημα που σχετίζεται με τη θεματική της έρευνας και δίνει ερέθισμα για εκτιμήσεις, δια-

πιστώσεις και συζητήσεις είναι ο βαθμός της επιρροής που άσκησε η συγκεκριμένη παρέμβαση στα παιδιά των τριών διαφορετικών κοινωνικοοικονομικών επιπέδων. Τα απόλυτα νούμερα που εμφανίζονται στους πίνακες έφεραν στο φως ορισμένες μη αναμενόμενες επιδόσεις, όπως για παράδειγμα το πολύ υψηλό ποσό λέξεων που χρησιμοποίησαν στο αρχικό τεστ τα παιδιά που προέρχονται από εργατικές οικογένειες σε σχέση με τα παιδιά των οικογενειών μεσοαστικής τάξης ή ακόμη το πολύ υψηλό ποσοστό αύξησης που παρουσιάστηκε στα παιδιά της μεσοαστικής τάξης. Αν θεωρήσει κανείς ότι το πολύ υψηλό ποσό λέξεων που χρησιμοποίησαν τα παιδιά της εργατικής τάξης στο αρχικό τεστ δεν πρόκειται περί σύμπτωσης, κάτι που είναι πιθανό λόγω του περιορισμένου δείγματος, μπορεί να δοθούν οι εξής ερμηνείες: είτε ότι το λεξιλόγιο που περιέχουν οι μικρές εικονογραφημένες ιστορίες βρίσκεται κοντά στο λεξιλόγιο των παιδιών της εργατικής τάξης είτε ότι οι γονείς αυτής της τάξης διαβάζουν συχνά στα παιδιά τους αυτού του είδους τα βιβλία, κάτι που δε γίνεται από τους γονείς των άλλων κοινωνικών τάξεων. Κάπως τολμηρά θα μπορούσαμε να πούμε ότι η πολύ γνωστή διάκριση «επεξεργασμένος»-«περιορισμένος κώδικας» του B. Bernstein δεν ισχύει για τα παιδιά της ηλικίας αυτής και αυτής της σχολικής βαθμίδας. Άλλωστε η νόρμα της σχολικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο δεν είναι τόσο διαμορφωμένη όσο στις άλλες

βαθμίδες της εκπαίδευσης. Και αυτό δείχνει ακριβώς τον αντισταθμιστικό ρόλο που μπορεί να παίξει το Νηπιαγωγείο ως βαθμίδα της εκπαίδευσης.

Μέσα από την έρευνα αυτή διαπιστώθηκαν και ορισμένες αλλαγές της συμπεριφοράς των παιδιών, όπως για παράδειγμα ότι τα παιδιά των Π.Ο. έγιναν πιο ευγενικά και πιο κοινωνικά από τα παιδιά των Ο.Ε., ίσως γιατί ταυτιζόταν με τους ήρωες των εικονογραφημένων μικρών ιστοριών.

Πάντως, η έρευνα αυτή πρέπει να θεωρηθεί μια πρώτη πολύ μικρής έκτασης διερεύνηση της άποψης ότι η ανάγνωση εικονογραφημένων μικρών ιστοριών εμπλουτίζει το λεξιλόγιο των παιδιών. Χρήσιμο θα ήταν να επαναληφθεί σε μεγαλύτερο δείγμα που να περιλαμβάνει παιδιά από διάφορες περιοχές και διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, προκειμένου τα αποτελέσματα να έχουν μεγαλύτερη αντιπροσωπευτικότητα και εγκυρότητα.

Σημείωση: Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά τις νηπιαγωγούς Βαρλάμη Τασούλα, Γκάτου Λίτσα, Γκουλγκούτη Εύα, Κάψου Χρυσούλα, Πεταλάκη Νάντια, Πεχλιβάνη Μαρία και Σαμαρά Ματούλα, οι οποίες εφάρμοσαν -η κάθε μία στο τμήμα της- με ενθουσιασμό τη διδακτική παρέμβαση. Είναι αυτονόητο ότι χωρίς τη συμμετοχή τους η έρευνα δε θα ήταν δυνατό να πραγματοποιηθεί.

Βιβλιογραφία

- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control*. London: Routledge and Kegan Paul: London.
- Bruner, G. και Ninio, A. (1978). *The achievement and antecedents of labelling child language*. N.Y.: Norton Press.
- Carey, S. & Bartlett, E. (1978). «Acquiring a single new word» Papers and Reports στο *Child Language Development*, 15, Stanford University Department of Linguistics.
- Cassidy, J., και Wenrich, J. K. (1998-1999). «Literacy research and practice: What's hot, what's not, and why» στο *The Reading Teacher*, 52, 378-382.
- Cianciolo, P. (1985). *Children's responses to illustrations in picture books and their influence on the beginning reading process*. New Orleans, LA: International Reading Association.
- Ζάχαρης, Δ. (1996). «Το επίπεδο εξέλιξης του ενεργητικού λεξιλογίου των ελληνοπαίδων ηλικίας 4: 8 - 6 : 5 ετών» στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 24, 145-167.
- Κατή, Δ. (1992). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Kiefer, B. (1986). «The child and picture book: creating live circuits» στο *Quartely* (11), 2, 63-68.
- Κονδύλη, Μ. (1997). «Στρατηγικές διδασκαλίας και μετάδοση γνώσεων: παραδείγματα από το ελληνικό νηπιαγωγείο» στο *Γλώσσα* 43, 4-20.

- Κουκουλομάτης, Δ. (1993). *Λογοτεχνία και Παιδαγωγική*. Αθήνα: Βιβλιογονία.
- Μήτσης Ν. (1998) *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg
- Μότσιου, Β. (1994). *Στοιχεία λεξικολογίας. Εισαγωγή στη νεοελληνική λεξικολογία*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Robinson, H. Spodek, B. (1965). *New directions in the Kindergarten*. New York: Teachers College Press.
- Rupley, W., Logan, J. και Nichols, W., (1998-99). «Vocabulary instruction in a balanced reading program» στο *The Reading Teacher* (52), 4, 336 - 346.
- * Σιβροπούλου, Ε. (2000). *Το κείμενο και η εικόνα στις εικονογραφημένες μικρές ιστορίες της Σ. Ζαραμπούκα (1970-2000)*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Τζούλης, Χ. (2000). *Μυθολογία και προσχολική αγωγή*, Γιάννενα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Τομπαΐδης, Δ. (1987). «Το πρόβλημα του λεξιλογίου» στο *Φιλολογος* 47, 24-28.
- Χαραλαμπόπουλος Αγ. & Χατζησαββίδης Σ. (1997) *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΟΙ ΤΙΤΛΟΙ ΤΩΝ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΩΝ ΙΣΤΟΡΙΩΝ

28-1-99 και 29-1-99: αρχικό τεστ

Φεβρουάριος 1999

1η εβδομάδα

Δευτέρα 1-2-99: «Μάντεψε πόσο σ' αγαπώ» της McBratney, εκδ. Παπαδόπουλος.

Τετάρτη 3-2-99: «Η μεγάλη έκπληξη», εκδ. Σύγχρονοι Ορίζοντες.

Παρασκ. 5-2-99: «Η κυρία Αννούλα» της Ζαραμπούκα, εκδ. Κέδρος.

2η εβδομάδα

Δευτέρα 8-2-99: «Το τραγούδι της Φάλαινας» των Sheldon και Blythe, εκδ. Ρώσσης.

Τετάρτη 17-2-99: «Ο Πιγκουινίνος» του Pfister εκδ.: Άμμος.

Παρασκ. 19-2-99: «Στο Κουρδιστάν» της Φακίνου, εκδ. Κέδρος.

3η εβδομάδα

Δευτέρα 15-2-99: «Σοκολάκης και Ζαχαρούλα Τρυποδόντη» της Ράσελμαν, εκδ: Άμμος.

Τετάρτη 17-2-99: «Ο καλόκαρδος λύκος» του Rennart, εκδ. Παπαδόπουλος.

Παρασκ.19-2-99: «Μενέλαος και Πάρης» της Ζαραμπούκα, εκδ.: Πατάκης.

4η εβδομάδα

Δευτέρα 22-2-99: «Πού πήγε ο Ππί-
νος» της Βένιγκερ-Τάρλετ, εκδ.:
Άμμος.

Τετάρτη 24-2-99: «Τα τρία μικρά
λυκάκια» του Τριβιζά εκδ. Μίνωας.
Παρασκ. 26-2-99: «Η Κυριακή του
Κυριάκου» των Χαν-Λεκλέρ, εκδ. :
Άμμος.

Μάρτιος 1999

1η εβδομάδα

Δευτέρα 1-3-99: «Ένας καλλιερ-
γημένος λύκος» του Μπιέ εκδ.: Ζε-
βρόδειλος.

Τετάρτη 3-3-99: «Ποτέ μη γαρ-
γαλάς ένα Γορίλα» του Τριβιζά, εκδ.
Ελληνικά Γράμματα.

Παρασκ. 5-3-99: «Ντενεκεδούπο-
λη» της Φακίνου, εκδ. Κέδρος.

2η εβδομάδα

Δευτέρα 8-3-99: «Ο λύκος ξανα-
γύρισε» του Ρεννάρτ, εκδ. Παπαδό-
πουλος.

Τετάρτη 10-3-99: «Το άσπρο αρ-
κουδάκι και οι γάτες των καρ-
αβιών», εκδ. Άμμος.

Παρασκ. 12 - 3 - 99: «Οι Αρκού-
δες Γκρίζλυ» της Ακά, εκδ. Ελληνι-
κά Γράμματα.

3η εβδομάδα

Δευτέρα 15-3-99: «Γιατί δεν κοι-
μάσαι αρκουδάκι μου;» εκδ. Ρώσης.

Τετάρτη 17-3-99: «Το σύννεφο
που έβαλε τα κλάματα» της Μαντού-
βαλου, εκδ. Καστανιώτης.

Παρασκ. 19-3-99: «Ο Γιάννος
σκυλάκος και η Μαρίκα Φουντωτή»
του Ρεννάρτ, εκδ. Παπαδόπουλος.

22-3-99 και 23-3-99: ενδιάμεσο
τεστ

4η εβδομάδα

Δευτέρα 29-3-99: «Η κούκλα που
ήθελε να αποκτήσει ένα μωρό» του
Ινκίοφ, εκδ. Πατάκης.

Τετάρτη 31-3-99: «Η πριγκίπισ-
σα και το ρεβυθάκι» του Άντερσεν,
εκδ. Παπαδόπουλος.

Παρασκ. 2-4-99: «Τα Ελληνά-
κια» της Φακίνου εκδ. Κέδρος.

Απρίλιος 1999

3η εβδομάδα (μετά τις γιορτές του Πάσχα)

Δευτέρα 19-4-99: «Άρτσιμπαλντ»
της Tharlet. εκδ. Παπαδόπουλος.

Τετάρτη 21-4-99: «Το παπάκι
που δεν του αρέσανε τα ποδαράκια»
του Τριβιζά, εκδ. Κέδρος.

Παρασκ. 23-4-99: «Ελμέρ ο παρ-
δαλός ελέφαντας» του Μακκί, εκδ.
Πατάκης.

4η εβδομάδα

Δευτέρα 26-4-99: «Ο κύριος Μπεν
η Μου και τα σκουπίδια» της Ζρα-
μπούκα εκδ. Πατάκης.

Τετάρτη 28-4-99: «Γιατί ο ουρα-
νός είναι γαλάζιος;» των Γκρί-
ντλεν-Βάρλεν, εκδ. Μίνωας.

Παρασκ. 30-4-99: «Τα γενέθλια
του θείου Τιμόθεου της Tharlet,
εκδ. Παπαδόπουλος.

Μάιος 1999

1η εβδομάδα

Δευτέρα 3-5-99: «Η αρκουδίτσα
Κατερίνα-Κατίνα στο Μέγαρο Μου-
σικής» του Μπουλιώτη, εκδ. Ελλη-
νικά Γράμματα.

Τετάρτη 5-5-99: «Όταν είναι να φύγει το τραίνο» του Τριβιζά, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Παρασκ. 7-5-99: « Η ιστορία ενός καλοψημένου τηγανόψωμου», εκδ. Πατάκης.

2η εβδομάδα

Δευτέρα 10-5-99: «Το δένδρο που έδινε» του Σιλβεροταίν, εκδ. Δωρικός.

Τετάρτη 12-5-99: «Ο Σταρένιος» των Περιστεράκη-Ψυχογιού, εκδ. Σύγχρονη εποχή.

Παρασκ. 14-5-99: «Ο μικρός κάστορας και η ηχώ του» της Mac Donald, εκδ. Ρώσσης.

3η εβδομάδα

Δευτέρα 17-5-99: «Η οικογένεια Ψηλο Κοντού» του Μαρίνου, εκδ. Κέδρος.

Τετάρτη 19-5-99: «Η αρκουδίτσα Κατερίνα-Κατίνα στην τηλεόραση» του Μπουλιώτη, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Παρασκ. 21-5-99: «Ιστορίες του Κλόουν, τα δάκρυα και το χαμόγελο» του Μπρίνορ, εκδ. Κέδρος.

4η εβδομάδα

Δευτέρα 24-5-99: «Η χελωνίτσα Καρέττα-Καρέττα και το παλιό Φολκοβάγκεν» του Μπουλιώτη, εκδ. Παπαδόπουλος.

Τετάρτη 26-5-99: « Μπόμπο ο μικρός Ουρακοτάγκος» του Ρομανέλλι εκδ. Πατάκης.

Παρασκ. 28-5-99: «Ο άνθρωπος με την κόκκινη μύτη» του Σέφλερ, εκδ. Μίνωας.

31-5-99 και 1-6-99: τελικό τεστ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Πίνακας 1: Συγκεντρωτικά αποτελέσματα

	Μη Γραμματικές Λέξεις		Γραμματικές Λέξεις	
	Π.Ο	Ο.Ε.	Π.Ο.	Ο.Ε.
Α' Φάση	159,81	143,02	68,81	50,25
Β' Φάση	225,83 (41,3%)	175,37 (22,6%)	95,67 (39,03%)	69,56 (38,4%)
Γ' Φάση	286,83 (79,3%)	207,29 (44,9%)	113,55 (65%)	80,35 (59,9%)

Πίνακας 2: Εργατική περιοχή Θεσ/νίκης

	Μη Γραμματικές Λέξεις		Γραμματικές Λέξεις	
	Π.Ο	Ο.Ε.	Π.Ο.	Ο.Ε.
Α' Φάση	79,98	58,79	28,45	12,04
Β' Φάση	78,86 (-0,01%)	60,86 (3,52%)	29,39 (3,3%)	23,26 (89,72%)
Γ' Φάση	88,32 (10,42%)	69,91 (18,9%)	35,98 (26,46%)	24,78 (105,81%)

Πίνακας 3: Μεσοαστική περιοχή Θεσ/νίκης

	Μη Γραμματικές Λέξεις		Γραμματικές Λέξεις	
	Π.Ο	Ο.Ε.	Π.Ο.	Ο.Ε.
Α' Φάση	36,18	42,05	18,98	16,65
Β' Φάση	69,38 (91,76%)	58,39 (38,85%)	30,84 (62,48%)	22,32 (34,05%)
Γ' Φάση	91,11 (151,82%)	65,99 (56,9%)	35,39 (86,45%)	27,25 (63,66%)

Πίνακας 4: Αγροτική περιοχή Θεσ/νίκης

	Μη Γραμματικές Λέξεις		Γραμματικές Λέξεις	
	Π.Ο	Ο.Ε.	Π.Ο.	Ο.Ε.
Α' Φάση	43,65	42,18	21,38	21,58
Β' Φάση	78,19 (79,12%)	56,12 (33%)	35,44 (65,76%)	23,98 (11,12%)
Γ' Φάση	107,25 (151,7%)	71,39 (69,25%)	42,18 (97,28%)	28,32 (31,23%)

Πίνακας 5: Εκατοστιαία αύξηση κατά περιοχές

Περιοχές	Μη Γραμματικές Λέξεις		Γραμματικές Λέξεις	
	Π.Ο	Ο.Ε.	Π.Ο.	Ο.Ε.
Εργατική	10,42%	18,09%	26,46%	105,81%
Αγροτική	145,70%	69,25%	97,28%	31,23%
Μεσοαστική	151,82%	56,09%	86,45%	63,66%