

Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 8 (2008)



ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ Ο. Μ. Ε. Ρ.

Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής
Ελληνική Επιτροπή

ΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

2008 - ΤΕΥΧΟΣ 8



Κ. Αντωνόπουλος
Ε. Γκανά
Χ. Δασκαγιάννη
Κ. Ζαχάρος
Μ. Καμπεζά
Α. Καρούσου
Δ. Κατή
Μ. Κονδύλη
Α. Κοντογιάννη
Σ. Ματθαίου
Κ. Μπότσογλου
Τζ. Μωραίτη
Κ. Νικολοπούλου
Κ. Παπαδοπούλου
Κ. Πετρογιάννης
Α. Ράλλη
Ε. Συκιώτη
Π. Τσιούνη

Ελληνικά
γράμματα

Επιμέλεια έκδοσης: *Διοικούσα Επιτροπή της Ο.Μ.Ε.Ρ. (2007-09)*

Νεκτάριος Στελλάκης, *πρόεδρος*

Χριστίνα Αγγελάκη, *αντιπρόεδρος*

Μαρκέλλα Παραμυθιώτου-Μολφέτα, *γεν. γραμματέας*

Ευαγγελία Σεραφείμ-Ρηγοπούλου, *ταμίας*

Αντιόπη Τεμπρίδου, *μέλος, υπεύθυνη δημοσίων σχέσεων*

© Copyright 2008 «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ» – «Ο.Μ.Ε.Ρ.»

Για τα αποστέλλομενα έντυπα, κείμενα και φωτογραφίες ο εκδοτικός οίκος αποκτά αυτόματα το δικαίωμα της δημοσίευσης. Κείμενα και φωτογραφίες που αποστέλλονται στο περιοδικό προς δημοσίευση δεν επιστρέφονται. Απαγορεύεται η αναδημοσίευση, η αναπαραγωγή ή η μετάδοση όλου ή μέρους του περιοδικού, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη. Η άποψη των συντακτών δεν ταυτίζεται απαραίτητα με την άποψη της Διεύθυνσης του περιοδικού. Για την επιλογή και την καταχώριση οποιουδήποτε φωτογραφικού ή ζωγραφικού υλικού την ευθύνη φέρει ο συγγραφέας του άρθρου και η επιμελήτρια της έκδοσης.

Εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

Εμμ. Μπενάκη 59, 106 81 Αθήνα

Τηλ. 3302415, 3891800- fax: 3836658

Βιβλιοπωλείο: Ζωοδ. Πηγής 21 & Τζαβέλλα 1, 106 81 Αθήνα

Τηλ: 3302033, 3301792 – fax: 3817001

ISSN 1106-5036



Organisation Mondiale pour l'Éducation Prescolaire
World Organization for Early Childhood Education
Organización Mundial para la Educación Preescolar
Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής • Ελληνική Επιτροπή

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ Ο.Μ.Ε.Ρ. • 2008 • ΤΕΥΧΟΣ 8

ΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Κ. Αντωνόπουλος, Ε. Γκανά, Χ. Δασκαγιάννη, Κ. Ζαχάρος, Μ. Καμπεζά,
Α. Καρούσου, Δ. Κατή, Μ. Κονδύλη, Α. Κοντογιάννη, Σ. Ματθαίου,
Κ. Μπότσογλου, Τζ. Μωραΐτη, Κ. Νικολοπούλου, Κ. Παπαδοπούλου,
Κ. Πετρογιάννης, Α. Ράλλη, Ε. Συκιώτη, Π. Τσιούνη.

ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

Σημειώσεις για τους συνεργάτες

- Η επιστημονική περιοδική έκδοση «Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού δέχεται πρόσφατες έρευνες και επιστημονικές μελέτες σε θέματα που αφορούν στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία.
- Για την έκδοση κάθε τεύχους συγκροτείται «Επιστημονική Επιτροπή», η οποία εγκρίνει τα υπό δημοσίευση κείμενα.
- Κάθε συγγραφέας μπορεί να δημοσιεύει μόνο μία εργασία σε κάθε τεύχος, η οποία δεν θα πρέπει να έχει δημοσιευθεί σε άλλο έντυπο.
- Η εργασία αποστέλλεται σε τρία αντίτυπα και σε δισκέτα του υπολογιστή (αποθηκευμένη ως ASCII) και δεν θα πρέπει να υπερβαίνει τις 5.000 λέξεις.
- Κάθε εργασία πρέπει να ακολουθεί τις προδιαγραφές που καθορίζονται από την *American Psychological* (3η έκδοση).
- Το κείμενο της εργασίας πρέπει να είναι γραμμένο με διπλό διάστημα. Οι πίνακες πρέπει να είναι ευδιάκριτα, έτοιμα για φωτογράφιση, το καθένα σε διαφορετική σελίδα και προσαρτημένα στο τέλος της εργασίας.
- Η εργασία πρέπει να συνοδεύεται από μια περίληψη στην Αγγλική γλώσσα (100-120 λέξεις) καθώς και από μερικές λέξεις- κλειδιά (στην Ελληνική γλώσσα).
- Σε ένα μόνο από τα τρία αντίτυπα της εργασίας και κάτω από τον τίτλο αναγράφεται το όνομα του συγγραφέα και η ιδιότητά του. Στο τέλος της εργασίας αναγράφεται η πλήρης διεύθυνση του συγγραφέα και η ιδιότητά του. Στο τέλος της εργασίας αναγράφεται η πλήρης διεύθυνση του συγγραφέα, καθώς το τηλέφωνο, το fax και η ηλεκτρονική του διεύθυνση. Στα άλλα δύο αντίτυπα δεν πρέπει να αναφέρονται τα στοιχεία του συγγραφέα.
- Οι εργασίες δεν επιστρέφονται στους συγγραφείς.
- Ο συγγραφέας δεν έχει καμία απαίτηση από την Ο.Μ.Ε.Ρ. και παραχωρεί δωρεάν την εργασία του.
- Στο συγγραφέα δίδεται δωρεάν ένα αντίτυπο του τεύχους, στο οποίο έχει δημοσιευθεί η εργασία του.

Ο.Μ.Ε.Ρ., Γραμματεία Επιστημονικής Περιοδικής Έκδοσης,
Τ.Θ. 1352, Κεντρικό Ταχυδρομείο, 26110, Πάτρα.
Τηλ. Και fax: 210 9602971
e-mail: omer@mail.gr

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ¹

Αντωνόπουλος Κ., Τσιούνη Π., Ζαχάρος Κ.: <i>Επίλυση προβλημάτων πρόσθεσης σε διαφορετικά πλαίσια συμφραζομένων</i>	9
Γκανά Ε., Δασκαγιάννη Χ., Μπότσογλου Κ.: <i>Παιδιά της προσχολικής ηλικίας διαβάζουν κείμενα που συναντούν στον περιβάλλοντα χώρο: πριν και μετά την εφαρμογή των κατευθύνσεων του Δ.Ε.Π.Π.Σ</i>	25
Καμπεζά Μ.: <i>Η παιδαγωγική σκέψη του Dewey και της Montessori και η σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική</i>	39
Καρούσου Α., Κατή Δ.: <i>Το νόημα των εκφωνημάτων κατά τη μετάβαση από την προλεκτική στη λεκτική επικοινωνία: Δεδομένα από δύο ελληνόφωνα παιδιά</i>	53
Κοντογιάννη Α.: <i>Τι κι αν λαλεί άλλη γλώσσα ο Αλί; Σενάρια γλωσσικής ανάπτυξης και διαπολιτισμικότητας μέσω δράματος</i>	73
Ματθαίου Σ.: <i>Η ταυτότητα του « άλλου» στα λογοτεχνικά βιβλία Ελλήνων συγγραφέων της περιόδου 1999-2005 με θέμα τη διαφορετικότητα, για αναγνώστες 4-10 ετών</i>	89
Μωραΐτη Τζ.: <i>Το λαϊκό παραμύθι στο νηπιαγωγείο: Αναπτύσσοντας μαθηματικές δραστηριότητες με νόημα, με αφορμή ένα λαϊκό παραμύθι</i>	106
Νικολοπούλου Κ., Παπαδοπούλου Κ.: <i>Παιχνίδι και ηλεκτρονικοί υπολογιστές στην προσχολική εκπαίδευση</i>	121
Πετρογιάννης Κ.: <i>Η ψυχολογική αναπτυξιακή έρευνα στο πεδίο της προσχολικής αγωγής: Οι διεθνείς τάσεις και η ελληνική εμπειρία</i>	140
Ράλλη Α.: <i>Η ανάπτυξη λεξιλογικών αναπαραστάσεων στην πορεία κατάκτησης νέων λέξεων από παιδιά προσχολικής ηλικίας</i>	155
Συκιώτη Ε., Κονδύλη Μ.: <i>Ικανότητες γραφής και ανάγνωσης και η ανάδυσή τους στο πλαίσιο διαφοροποιημένων πρακτικών σχολικού γραμματισμού</i>	177

1. Οι εργασίες παρουσιάζονται με αλφαβητική σειρά

Επιστημονική Επιτροπή (κατ' αλφαβητική σειρά):

ΑΓΓΑΙΩΤΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ	Λέκτορας, Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής, Παν. Μακεδονίας
ΑΝΔΡΕΟΥ ΕΛΕΝΗ	Επ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Θεσσαλίας
ΑΥΓΗΤΙΔΟΥ ΣΟΦΙΑ	Επ. Καθηγήτρια Π.Τ.Ν., Αρ. Παν. Δυτικής Μακεδονίας
ΒΛΑΧΟΣ ΦΙΛΙΠΠΟΣ	Επ. Καθηγητής Π.Τ.Ειδικής Αγωγής Παν Θεσσαλίας
ΓΕΡΜΑΝΟΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ	Καθ. Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αρ. Παν. Θεσσαλονίκης
ΓΙΑΝΝΙΚΟΠΟΥΛΟΥ ΑΙΤΕΛΙΚΗ	Αν. Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Παν Αιγαίου
ΔΕΡΜΙΤΖΑΚΗ ΕΙΡΗΝΗ	Επ. Καθηγήτρια Π.Τ.Ειδικής Αγωγής., Παν. Θεσσαλίας
ΔΗΜΗΤΡΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΑΙΤΕΛΙΚΗ	Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Παν. Αιγαίου
ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΥ ΕΛΕΝΗ	Λέκτορας Π.Τ.Ειδικής Αγωγής, Παν. Θεσσαλίας
ΔΟΥΛΚΕΡΗ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ	Αν. Καθηγήτρια του Τμήματος Δημοσιογραφίας και ΜΜΕ, Αρ. Παν. Θεσσαλονίκης
ΖΑΧΑΡΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ	Επ. Καθηγητής Τ.Ε.Ε.ΑΠ.Η, Παν. Πατρών
ΖΑΦΕΙΡΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ	Αν. Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε., Παν. Θεσσαλίας
ΖΕΡΒΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ	Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Παν. Αιγαίου
ΚΑΚΑΝΑ ΔΟΜΝΑ	Καθηγήτρια, Π.Τ.Π.Ε., Παν. Θεσσαλίας
ΚΑΜΠΑΣ ΑΝΤΩΝΙΟΣ	Επικ. Καθηγητής, Τ.Ε.Φ.Α.Α., Δημ. Παν. Θράκης
ΚΑΝΑΤΣΟΥΛΗ ΜΕΝΗ	Αν. Καθηγήτρια Τ.Ε.Α.Π.Η., Καπ. Παν. Αθηνών
ΚΑΡΑΣΑΒΒΙΔΗΣ ΗΛΙΑΣ	Λέκτορας, Π.Τ.Π.Ε., Παν. Θεσσαλίας
ΚΑΘΗ ΔΗΜΗΤΡΑ	Αν. Καθηγήτρια Τ.Ε.Α.Π.Η., Παν. Αθηνών
ΚΟΝΔΥΛΗ ΜΑΡΙΑΝΝΑ	Αν. Καθηγήτρια Τ.Ε.Ε.ΑΠ.Η., Παν. Πατρών
ΚΑΡΑΚΙΤΣΙΟΣ ΑΝΔΡΕΑΣ	Αν. Καθηγητής Π.Τ.Π.Α.Ε., Αρ. Παν. Θεσσαλονίκης
ΚΟΣΣΥΒΑΚΗ ΦΩΤΕΙΝΗ	Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Παν. Ιωαννίνων
ΚΟΥΓΙΟΥΜΤΖΑΚΗΣ ΓΙΑΝΝΗΣ	Καθηγητής, Τ.Φ.Κ.Σ. Παν. Κρήτης
ΚΟΥΤΣΟΥΒΑΝΟΥ ΕΥΓΕΝΙΑ	Ομότ. Καθηγήτρια Τ.Ε.Α.Π.Η., Καπ. Παν. Αθηνών
ΚΥΠΡΙΑΝΟΣ ΠΑΝΤΕΛΗΣ	Αναπλ. Καθηγητής Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Παν Πατρών
ΜΑΤΣΑΙΤΟΥΡΑΣ ΗΛΙΑΣ	Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε., Καπ. Παν. Αθηνών
ΜΙΧΑΛΟΠΟΥΛΟΥ ΚΑΤΕΡΙΝΑ	Επ. Καθ. Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Θεσσαλίας
ΜΕΤΑΛΛΙΔΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ	Επ. Καθηγήτρια., Αριστοτέλειο Πανεπ. Θεσ/νίκης
ΜΗΤΣΗΣ ΝΑΠΟΛΕΩΝ	Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Θεσσαλίας
ΜΠΑΓΑΚΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ	Επ. Καθ. Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Παν. Πατρών
ΜΠΑΚΙΡΤΖΗΣ ΚΩΣΤΑΣ	Αν. Καθηγητής Π.Τ.Π.Α.Ε., Αρ. Παν. Θεσσαλονίκης
ΜΠΑΡΜΠΑΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ	Επ. Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε, Αρ. Παν. Θεσσαλονίκης
ΜΠΙΚΟΣ ΚΩΝ/ΝΟΣ	Αν. Καθηγητής Π.Τ.Π.Α.Ε., Αρ. Παν Θεσσαλονίκης
ΜΠΟΝΩΤΗ ΦΩΤΕΙΝΗ	Επ. Καθηγήτρια Τ.Π.Ε., Παν. Θεσσαλίας
ΜΠΟΤΣΟΓΛΟΥ ΚΑΦΕΝΙΑ	Επ. Καθ. Π.Τ.Ε.Α., Παν. Θεσσαλίας
ΝΤΟΛΙΟΠΟΥΛΟΥ ΕΛΣΗ	Αν. Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Α.Ε., Παν. Θεσσαλονίκης
ΕΝΡΟΜΕΡΙΤΗ ΑΦΡΟΔΙΤΗ	Καθηγήτρια Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Παν. Πατρών
ΟΙΚΟΝΟΜΙΔΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ	Επ. Καθηγήτρια, Τ.Ε.Ε.Π.Η., Δημοκρίτειο Παν. Θράκης
ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΗ-ΚΑΧΡΙΜΑΝΗ ΧΡΥΣΤΑΛΛΑ	Λέκτορας, Τ.Ε.Ε., Ευρωπαϊκό Παν Κύπρου
ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ ΓΙΑΝΝΗΣ	Αν. Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Παν. Αιγαίου
ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ	Επ. Καθ. Π.Τ.Π.Ε., Παν. Θεσσαλίας
ΠΑΠΑΝΑΟΥΜ ΖΩΗ	Καθηγήτρια του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής Αρ. Παν. Θεσσαλονίκης
ΠΑΠΑΝΔΡΕΟΥ ΜΑΡΙΑ	Λέκτορας, Τ.Ε.Π.Α.Ε., ΑΠΘ
ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ ΣΤΕΦΑΝΟΣ	Αν. Καθηγητής Π.Τ.Ειδικής Αγωγής, Παν. Θεσσαλίας
ΠΑΡΟΥΣΗ ΑΝΤΙΓΟΝΗ	Λέκτορας Τ.Ε.Α.Π.Η., Παν. Αθηνών
ΠΟΛΕΜΙΚΟΣ ΝΙΚΗΤΑΣ	Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Παν. Αιγαίου
ΠΟΛΙΤΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ	Λέκτορας Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Παν. Πατρών
ΣΙΒΡΟΠΟΥΛΟΥ ΡΕΝΑ	Επ. Καθηγήτρια, Π.Τ. Ν., Παν. Δυτικής Μακεδονίας
ΣΟΛΩΜΟΝΙΔΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ	Αν. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Θεσσαλίας
ΣΤΑΥΡΙΔΟΥ ΕΛΕΝΗ	Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Θεσσαλίας
ΣΤΕΛΛΑΚΗΣ ΝΕΚΤΑΡΙΟΣ	Λέκτορας Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Παν. Πατρών
ΤΖΕΚΑΚΗ ΜΑΡΙΑΝΝΑ	Αν. Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αρ. Παν. Θεσσαλονίκης
ΤΣΙΛΙΜΕΝΗ ΤΑΣΟΥΛΑ	Επ. Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε., Παν. Θεσσαλίας
ΦΛΟΓΑΪΤΗ ΕΥΓΕΝΙΑ	Καθηγήτρια Τ.Ε.Α.Π.Η., Καπ. Παν. Αθηνών
ΧΑΤΖΗΝΙΚΗΤΑ ΒΑΣΙΛΕΙΑ	Αν. Καθηγήτρια Ε.Α.Π.
ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ ΣΩΦΡΟΝΗΣ	Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αρ. Παν. Θεσσαλονίκης
ΧΑΤΖΗΧΡΗΣΤΟΥ ΣΙΣΣΥ	Καθηγήτρια Φ.Π.Ψ., Καπ. Παν. Αθηνών
ΧΡΙΣΤΙΑΣ ΙΩΑΝΝΗΣ	Ομότιμος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Θεσσαλίας

Αγαπητοί Συνάδελφοι,

Η Ελληνική Επιτροπή της Ο.Μ.Ε.Ρ. (Παγκόσμια Οργάνωση για την Προσχολική Αγωγή) με την έκδοση του 8ου τεύχους της επιστημονικής περιοδικής έκδοσής της, "Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού προσπαθεί να προβάλλει τις τρέχουσες εξελίξεις στην παιδαγωγική επιστήμη.

Βασικός στόχος της Ο.Μ.Ε.Ρ. είναι να υποστηρίξει την σπουδαιότητα της έρευνας στον χώρο των επιστημών της Προσχολικής και Πρωτοσχολικής ηλικίας. Με αυτόν τον τρόπο πιστεύουμε ότι συμβάλλουμε ενεργά στις εξελίξεις και στην ποιοτική αναβάθμιση του ευαίσθητου αυτού χώρου.

Προκειμένου να τηρηθούν οι κανόνες της επιστημονικής μεθοδολογίας και δεοντολογίας της έρευνας, συστήθηκε επιστημονική επιτροπή από καθηγητές διαφόρων βαθμίδων των Πανεπιστημίων της Ελλάδας, η οποία γνωμοδότησε για κάθε έρευνα.

Η προεργασία της έκδοσης διήρκεσε περισσότερο από ένα χρόνο. Στο τεύχος αυτό ύστερα από την κρίση της επιστημονικής επιτροπής παρουσιάζονται 10 έρευνες που αναφέρονται σε ποικίλα εκπαιδευτικά θέματα.

Ευχαριστούμε τους συγγραφείς των ερευνών, τους επιστημονικούς κριτές, τους συνεργάτες της συγκεκριμένης έκδοσης και εσάς τους αναγνώστες.

Η διοικούσα της Ο.Μ.Ε.Ρ. - Ελλάδας

Κωνσταντίνος Αντωνόπουλος,

Νηπιαγωγός, μεταπτυχιακός φοιτητής,
Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών

Παρασκευή Τσιούνη,

Νηπιαγωγός

Κώστας Ζαχάρος,

Επίκουρος Καθηγητής,
Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.,
Πανεπιστήμιο Πατρών

Επίλυση προβλημάτων πρόσθεσης σε διαφορετικά πλαίσια συμφραζομένων

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα διερευνά τις γνώσεις νηπίων σχετικά με την έννοια του αριθμού, καθώς και τις στρατηγικές που επιλέγονται από τους μαθητές του δείγματός μας στην επίλυση προβλημάτων πρόσθεσης. Επιπρόσθετα διερευνάται η αποτελεσματικότητα των στρατηγικών αυτών, ειδικότερα στις περιπτώσεις που προσφέρονται κατάλληλα πλαίσια για την ανάπτυξη των προβλημάτων.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 31 νήπια από δημόσια νηπιαγωγεία που συμμετέχουν σε τρία διαφορετικά έργα. Το πρώτο διερευνά το βαθμό οικειοποίησης της έννοιας του αριθμού, ενώ τα άλλα δύο την ικανότητά τους να ανταποκριθούν σε προβλήματα πρόσθεσης.

Η αξιολόγηση των ευρημάτων δείχνει ότι το προτεινόμενο πλαίσιο ανάπτυξης των δραστηριοτήτων επηρεάζει τις επιδόσεις των νηπίων.

Λέξεις-κλειδιά: Μαθηματικές έννοιες, πρόσθεση, προσχολική εκπαίδευση.

Solution strategies on addition problems and meaningful framework in teaching

Abstract

The objective of this study was to investigate two aspects: firstly to investigate children's knowledge about the concept of number, and then to analyze children's strategies in solving problems including additions. Furthermore, we examined whether expedient teaching situations would provide more successful results.

The research was carried out with the participation of 31 pupils 5 to 6 years old from Greek state kindergartens of the same area, bearing the same middle socioeconomic background. These subjects were participated in three different tasks. The first aimed to investigate children's knowledge on concept of number and the others to examine children's ability in solving addition problems.

Our findings highlight the important role of the communication framework in teaching, as it contributes to the acquisition of new knowledge.

Key words: Mathematical concepts, addition, early childhood education

1. Εισαγωγή

Η σύγχρονη έρευνα στη διδασκαλία μαθηματικών εννοιών επισημαίνει τη δυνατότητα των μικρών μαθητών να ανταποκρίνονται σε δραστηριότητες πρόσθεσης και αφαιρέσης και προτείνει την εισαγωγή στις πράξεις της πρόσθεσης και αφαιρέσης ήδη από την Προσχολική Εκπαίδευση (π.χ. Baroody & Tiilikainen, 2004, Clements, 2004, Lester & Charles, 2005, Van de Walle & Lovin, 2006, Wright et al., 2002). Η κατανόηση των εννοιών της πρόσθεσης και της αφαιρέσης προϋποθέτει την οικειοποίηση της ιδέας ότι, μία συλλογή γίνεται μεγαλύτερη όταν προσθέτεις σ' αυτή αντικείμενα και αντίστοιχα μικρότερη όταν αφαιρείς. Σε ένα αρχικό στάδιο κατανόησης, τα παιδιά αντιλαμβάνονται διαισθητικά τέτοιες θετικές ή αρνητικές μεταβολές με ποσότητες, που το μαθηματικό τους περιεχόμενο αντιστοιχεί σε πράξεις πρόσθεσης και αφαιρέσης, από πολύ μικρή ηλικία. Για παράδειγμα, παιδιά ηλικίας τριών περίπου ετών δίνουν επιτυχείς απαντήσεις σε προβλήματα που το μαθηματικό τους περιεχόμενο αντιστοιχεί σε πράξεις όπως «1+1» ή «2-1», ενώ παιδιά ηλικίας τεσσάρων περίπου ετών ανταποκρίνονται σε δραστηριότητες που απαιτούν πράξεις της μορφής «1+2», «2+1», «3-1» ή «3-2» (Baroody, 1999, Baroody and Tiilikainen, 2004). Σε ένα επόμενο στάδιο ανάπτυξης της ικανότητας που σχετίζεται με την πρόσθεση τα παιδιά μπορούν να χειρίζονται μεγαλύτερες ποσότητες αντικειμένων και σταδιακά να αποδεσμεύονται από την ανάγκη προσφυγής σε συγκεκριμένα αντικείμενα.

Σημαντική έμφαση δίνεται στο πλαίσιο εντός του οποίου αναπτύσσονται οι εν λόγω δραστηριότητες (Donaldson, 1991, Hughes, 1986, Nunes & Bryant, 1996, Wubbles, et al., 1997). Στο συγκεκριμένο πλαίσιο που αναπτύσσεται μια δραστηριότητα στο νηπιαγωγείο, το νόημα των μαθηματικών εννοιών οικοδομείται με την ενεργή εμπλοκή του μαθητή, ως μια σχέση μεσολάβησης μεταξύ συγκεκριμένων αντικειμένων και πλαισίων αναφοράς (objects/references) από τη μια και σημείων και συμβόλων (signs/symbols) από την άλλη (Steinbring, 2005, 2006). Τα νέα, μη οικεία σημεία και σύμβολα χρειάζεται να συσχετιστούν με συγκεκριμένα αντικείμενα και πλαίσια αναφοράς για να αποκτήσουν συγκεκριμένο νόημα. Πράγματι, πολλά παιδιά, ήδη από την προσχολική ηλικία, αντιλαμβάνονται ότι τα αντικείμενα που τους παρουσιάζονται ως εκπαιδευτικό υλικό, δεν έχουν ενδιαφέρον στο πλαίσιο της διδασκαλίας επιστημονικών εννοιών ως αντικείμενα καθαυτά, αλλά επειδή ενσωματώνουν επιστημονικές ιδέες και δομές. Έτσι, για παράδειγμα, η απομάκρυνση (η απόκρυψη, το φάγωμα κ.λπ.) τριών αντικειμένων από μια συλλογή επτά αντικειμένων, στο πλαίσιο δραστηριοτήτων με μαθηματικό περιεχόμενο προσλαμβάνει συγκεκριμένο περιεχόμενο και συσχετίζεται με την πράξη της αφαιρέσης. Παράλληλα, το πλαίσιο εντός του οποίου αναπτύσσεται η διδακτική κατάσταση και οι κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες, ενεργοποιούν ψυχολογικές παραμέτρους, υποκινούν το ενδιαφέρον του παιδιού και το οδηγούν σε μια λειτουργική κατανόηση των μαθηματικών εννοιών (π.χ. Oers, 1996, Leontev, 1978, Vygotsky, 1978).

Στην έρευνα που θα παρουσιαστεί εδώ επιχειρείται να διερευνηθούν οι ικανότητες παιδιών προσχολικής ηλικίας να ανταποκριθούν σε διδακτικές καταστάσεις που

σχετίζονται με προβλήματα πρόσθεσης, καθώς και να επισημανθούν οι στρατηγικές που αναπτύσσονται από τα παιδιά στην προσπάθεια επίλυσης αυτών των προβλημάτων. Στο πλαίσιο ανάπτυξης των δραστηριοτήτων επιδιώκεται η υποκίνηση του ενδιαφέροντος των παιδιών για να συμμετέχουν και να εμπλακούν σε καταστάσεις που σχετίζονται με πράξεις πρόσθεσης.

2. Ψυχολογικές πτυχές και διδακτικές προσεγγίσεις της πρόσθεσης και της αφαίρεσης

Η ικανότητα της πρόσθεσης και αφαίρεσης μικρών ποσοτήτων συνδέεται με τη συγκρότηση ψυχολογικών μηχανισμών μάθησης, όπως είναι το «σχήμα διαδοχής» (successor schema) και το σχήμα «μέρος-μέρος-όλο» (part-part- whole schema) (Resnick, 1983). Στο *σχήμα διαδοχής* το παιδί αναπαριστά νοερά τους αριθμούς από το 1 έως το 10 διαδοχικά, χωρίς απαραίτητα να συσχετίζει τα σύμβολα των αριθμών με τις ποσότητες που αυτοί αντιπροσωπεύουν. Αφορά ουσιαστικά την αναπαράσταση μιας νοητής αριθμογραμμής που επιτρέπει να δίνονται απαντήσεις σε προβλήματα σύγκρισης, όπως για παράδειγμα, «ποιο είναι μεγαλύτερο, το πέντε ή το έξι;», χωρίς την ανάγκη προσφυγής σε συγκεκριμένες ποσότητες. Η οικοδόμηση του σχήματος διαδοχής είναι ένα πρώτο αναγκαίο εισαγωγικό στάδιο που συμβάλλει στην επιτυχή εκτέλεση των πράξεων της πρόσθεσης και αφαίρεσης. Σύμφωνα με το σχήμα διαδοχής για την επιτυχή εκτέλεση της πράξης «πέντε και δύο» πρέπει να «μετατοπιστούμε» στην νοητή αριθμογραμμή δύο βήματα δεξιά του 5. Παρόμοια η πράξη «πέντε βγάλω ένα» προϋποθέτει μια αριστερή μετατόπιση στην αριθμογραμμή κατά ένα βήμα από τον αριθμό 5. Ως μια διδακτική προσέγγιση για την κατάρτιση του σχήματος διαδοχής προτείνεται η θετική ή αρνητική αλλαγή της προτεινόμενης ποσότητας, προσθέτοντας ή αφαιρώντας κάθε φορά «ένα περισσότερο» ή «ένα λιγότερο» αντίστοιχα (Shane, 1999).

Η συγκρότηση του σχήματος *μέρος-μέρος-όλο* σχετίζεται με την ικανότητα νοητικής αναπαράστασης του αριθμού ως σύνθεσης επιμέρους ποσοτήτων, με ποικίλους τρόπους. Για παράδειγμα, πέντε αντικείμενα μπορούν να χωριστούν σε τέσσερα στο ένα χέρι και ένα στο άλλο, τρία στο ένα και δύο στο άλλο κ.λπ. Η πρόσθεση και η αφαίρεση συνδέονται ουσιαστικά με τις σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ των συνόλων αριθμών που εμπλέκονται στις πράξεις αυτές. Οι ψυχολογικές αρχές πάνω στις οποίες βασίζεται η λειτουργία αυτού του γνωστικού σχήματος είναι οι επόμενες: Αρχικά η συνολική ποσότητα των αντικειμένων παραμένει ίδια (διατήρηση της αριθμητικής ποσότητας). Αν είναι γνωστή η ποσότητα που βρίσκεται στο ένα χέρι, είναι πολύ πιθανό να εντοπιστεί η ποσότητα που βρίσκεται στο άλλο. Τέλος, υπάρχει ένας καθορισμένος αριθμός πιθανών συνδυασμών των ποσοτήτων ώστε να παραχθεί η συνολική ποσότητα.

Μια διδακτική προσέγγιση για την οικοδόμηση του παραπάνω σχήματος προτείνει το συνδυασμό συγκεκριμένων αντικειμένων με ποικίλους τρόπους (Shane, 1999): Στο προηγούμενο παράδειγμα των πέντε αντικειμένων, μπορεί να προταθεί η κατα-

σκευή μιας ανθοδέσμης πέντε λουλουδιών με δύο διαφορετικά χρώματα με όλους τους δυνατούς τρόπους. Μπορεί, επίσης, μια ποσότητα αντικειμένων ίδιου χρώματος να αναλυθεί σε δύο ποσότητες με όλους τους δυνατούς συνδυασμούς. Σκοπός και στις δύο περιπτώσεις είναι να προταθούν από τα παιδιά όσο το δυνατόν περισσότεροι συνδυασμοί, καθώς επίσης και η λεκτική περιγραφή της όλης διαδικασίας. Με τα παραδείγματα που περιγράφονται ως «μέρος-μέρος-όλο» εισάγουμε ουσιαστικά τα παιδιά σε άτυπες μορφές πρόσθεσης και αφαίρεσης μέσα σε ένα οικείο γι' αυτά πλαίσιο συμφραζομένων.

Οι πράξεις της πρόσθεσης και αφαίρεσης που αφορούν στην προσχολική εκπαίδευση εμφανίζονται με ποικίλες μορφές και παρουσιάζουν διαφορετικό βαθμό δυσκολίας εξαρτώμενο, κάθε φορά, από τη συγκεκριμένη μορφή του προβλήματος.

Η ανάλυση των προβλημάτων πρόσθεσης και αφαίρεσης που απαντώνται στην προσχολική ηλικία διακρίνονται σε προβλήματα «αλλαγής κατάστασης», «σύνθεσης δύο ποσοτήτων» και «σύγκρισης».

Η απλούστερη περίπτωση προβλημάτων πρόσθεσης είναι αυτά που χαρακτηρίζονται ως προβλήματα «αλλαγής κατάστασης» (Nunes & Bryant, 1996) ή διαφορετικά, ως προβλήματα «μεταβολής του μέτρου» (Vergnaud, 1979, 1983). Εδώ μια ποσότητα μεταβάλλεται προσθέτοντας ή αφαιρώντας σ' αυτή μίαν άλλη. Μια πρώτη, απλουστευμένη, μορφή αλλαγής κατάστασης συναντήσαμε στο «σχήμα διαδοχής» που αναφέρθηκε προηγουμένα.

Στα προβλήματα σύνθεσης δύο ποσοτήτων δύο ποσότητες συντίθενται για να δημιουργήσουν μια καινούργια. Μια μορφή προβλημάτων σύνθεσης δύο ποσοτήτων είναι τα προβλήματα που χαρακτηρίζονται ως «καταστάσεις μέρος-όλο» (part-whole situations) (Nunes & Bryant 1996) ή διαφορετικά «μέρος-μέρος-όλο» (part-part-whole schema) που αναφέρθηκε προηγουμένα και πρόκειται για όλους τους δυνατούς τρόπους σύνθεσης ποσοτήτων ώστε να παραχθεί μια συγκεκριμένη ποσότητα.

Τέλος, μια επόμενη κατηγορία είναι τα προβλήματα που περιέχουν καταστάσεις σύγκρισης. Σ' αυτές τις περιπτώσεις ο βαθμός δυσκολίας ποικίλει ανάλογα με τη συγκεκριμένη κάθε φορά μορφή του προβλήματος (Hudson, 1983, Nunes & Bryant, 1996).

3. Στρατηγικές επίλυσης που χρησιμοποιούνται από τους μικρούς μαθητές

Μια πτυχή του ερευνητικού ενδιαφέροντος στη μαθηματική εκπαίδευση είναι η ανάδειξη των στρατηγικών (των νοητικών μεθόδων) που τα παιδιά χρησιμοποιούν προκειμένου να κατανοούν και να επιλύουν μαθηματικά προβλήματα (π.χ. Baroody & Tiilikainen, 2004, Clements, 2004, Lester & Charles, 2005, Wright et al., 2002, Ζαχάρος κ.ά., 2007). Η επιλογή συγκεκριμένων στρατηγικών φανερώνει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά προσεγγίζουν ένα πρόβλημα και παράλληλα πώς η σκέψη τους εξελίσσεται με την πάροδο του χρόνου. Τα παιδιά της ίδιας σχολικής τάξης συχνά χρησιμοποιούν ένα πλήθος τρόπων για να επιλύουν προβλήματα, γεγονός που υποδη-

λώνει τη συνθετικότητα και την πολυμορφία της ανθρώπινης νόησης (Siegler, 1987, Siegler & McGilly, 1989). Η επιλογή από τα παιδιά ενός πλήθους εναλλακτικών στρατηγικών αποτελεί μια από τις πλέον κρίσιμες παραμέτρους που καθορίζονται από τον παιδικό συλλογισμό και παράλληλα τον προσδιορίζουν (Halford, 1990).

Οι κύριες στρατηγικές που επιλέγονται από τους μαθητές της προσχολικής εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση των προβλημάτων πρόσθεσης είναι οι εξής (Kamii & De Clark, 1985, Siegler, 1987, Johansson, 2005, Ζαχάρος, 2007, Ζαχάρος, κ.ά., 2007): Η στρατηγική της «απαρίθμησης όλων» (counting all) των στοιχείων που απαρτίζουν τα σύνολα που συμμετέχουν στην προσθετική πράξη (Kamii & De Clark, 1985, Kammi et al., 2005). Εδώ, τα στοιχεία δύο συνόλων που συμμετέχουν στην πρόσθεση ενώνονται σε ένα και γίνεται η απαρίθμηση των στοιχείων του ενιαίου συνόλου. Μια δεύτερη στρατηγική είναι αυτή που χαρακτηρίζεται ως «απαρίθμηση από» (counting on, Kamii & De Clark, 1985), που σημαίνει τη διατήρηση των δύο διακριτών συνόλων και την έναρξη απαρίθμησης των στοιχείων του δεύτερου συνόλου από το σημείο που αυτή σταμάτησε στο πρώτο. Στην περίπτωση της απαρίθμησης των στοιχείων του δεύτερου προσθετέου, οι αριθμοί δεν αφορούν στην αξία του δεύτερου προσθετέου, αλλά στο συνολικό άθροισμα.

Μια επόμενη στρατηγική χαρακτηρίζεται της «αριθμητικής ανάλυσης» (arithmetic decomposition). Εδώ το παιδί αναλύει τον ένα ή και τους δύο προσθετέους, σε πιο εύκολους και εύχρηστους αριθμητικούς συνδυασμούς, που το διευκολύνουν στην επίλυση του προβλήματος. Η εν λόγω στρατηγική, λόγω της συνθετικότητας των απαιτούμενων νοητικών λειτουργιών, θεωρείται ως μια «ώριμη» στρατηγική επίλυσης (Cheng & Chan, 2005).

Τέλος, παρατηρείται η στρατηγική των «γνωστών δεδομένων» που στη βιβλιογραφία καταγράφεται ως «derived facts» (Cheng & Chan, 2005) ή «known facts» (Nwabueze, 2001). Το παιδί στη στρατηγική αυτή ανακαλεί από τη μνήμη του αριθμητικά δεδομένα και δίνει άμεσα απαντήσεις ισχυριζόμενο ότι βασίζεται σε αποκτημένες γνώσεις. Σχετικά με τη χρήση σύνθετων νοητικών λειτουργιών που φαίνεται να χρησιμοποιούνται στη στρατηγική αυτή υπάρχουν επιφυλάξεις. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται (Baroody, 1994) ότι η ανάκληση πληροφοριών από τη μνήμη δεν συνιστά απαραίτητα μία σύνθετη νοητική διεργασία και, συνεπώς, δεν αποτελεί αξιόπιστο κριτήριο κατανόησης και ουσιαστικής εμπέδωσης των πράξεων πρόσθεσης

Ο σκοπός της έρευνάς μας επικεντρώνεται στα εξής σημεία:

- α. Στη διερεύνηση του βαθμού εξοικείωσης των νηπίων του δείγματός μας με την έννοια του αριθμού. Ειδικότερα, διερευνούμε την ικανότητά τους να απαριθμούν μικρές συλλογές αντικειμένων και να χρησιμοποιούν τα αντίστοιχα αριθμητικά σύμβολα.
- β. Στην επισήμανση των στρατηγικών που τα συγκεκριμένα νήπια χρησιμοποιούν για να επιλύουν απλά προβλήματα προσθέσεων που απαιτούν μονοψήφιους αριθμούς.
- γ. Τέλος, στη διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζει το πλαίσιο αναφοράς εντός του οποίου εισάγονται τα προβλήματα στις επιδόσεις των παιδιών.

4. Μέθοδος

Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας συγκροτήθηκε από 31 νήπια, με ηλικίες 5-6 ετών. Τα νήπια προέρχονται από τέσσερα δημόσια νηπιαγωγεία ελληνικής επαρχιακής πόλης. Σε όλα τα τμήματα από τα οποία αντλήθηκε το δείγμα οι νηπιαγωγοί-ερευνητές εισήγαγαν δραστηριότητες με προβλήματα πράξεων πρόσθεσης, όπου οι ποσότητες και τα αποτελέσματα των πράξεων είναι μικρότερα της δεκάδας.

Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

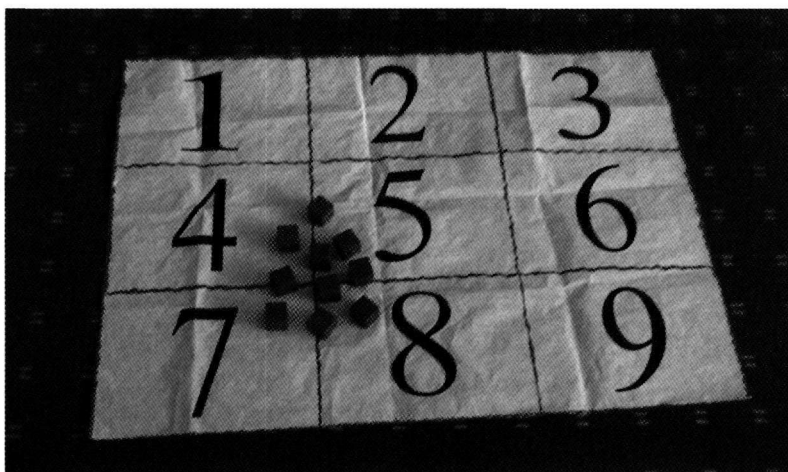
Η έρευνα σε κάθε νηπιαγωγείο διεξήχθη σε τρεις διαδοχικές ημέρες από τους ίδιους ερευνητές. Μέσω ημι-δομημένων ατομικών συνεντεύξεων διερευνάται η ικανότητα των νηπίων να ανταποκριθούν σε τρία διαφορετικά έργα, ένα κάθε ημέρα. Οι νηπιαγωγοί-ερευνητές που διεξήγαγαν την έρευνα καταγράφουν με βιντεοκάμερα την ανάπτυξη των έργων και αξιολογούν τη δυνατότητα ανταπόκρισης των παιδιών. Επίσης, εντοπίζονται οι στρατηγικές που επιλέγονται, καθώς και η αποτελεσματικότητα των εν λόγω στρατηγικών. Τα έργα είναι τα εξής:

Πρώτο έργο: Σκοπός του έργου αυτού είναι η διερεύνηση της γνώσης των παιδιών σχετικά με τη λεκτική ακολουθία των μονοψήφιων αριθμών («ένα», «δύο»,..., έως το «εννέα»), η γνώση των συμβόλων των μονοψήφιων αριθμών και τέλος, αν τα παιδιά κατανοούν ότι οι λεκτικές ή συμβολικές αναπαραστάσεις των αριθμών αντιστοιχούν σε συγκριμένες ποσότητες αντικειμένων.

Ένα χαρτόνι 120cmX80cm είναι χωρισμένο σε εννέα τετράγωνα, όπου αναγράφονται οι αριθμοί από το 1 έως το 9 (εικόνα 1). Στο πάτωμα είναι τοποθετημένοι ξύλινοι κύβοι και κάρτες με τους αντίστοιχους μονοψήφιους αριθμούς που είναι σχεδιασμένοι στο χαρτόνι. Οι κάρτες είναι τοποθετημένες ανάποδα και με τυχαία σειρά.

Κάθε παιδί συμμετέχει δύο φορές στην εξής δραστηριότητα: Τραβά μία κάρτα, αναφέρει τον αριθμό που αυτή απεικονίζει και τοποθετεί στο αντίστοιχο τετράγωνο τόσους κύβους, όσους δείχνει ο αριθμός. Η κάρτα που χρησιμοποιείται κάθε φορά αποσύρεται. Οι απαντήσεις των μαθητών σχολιάζονται από τους συμμαθητές τους και οι ερευνητές παρεμβαίνουν διορθωτικά αν κριθεί αναγκαίο.

Δεύτερο έργο: Σκοπός του δεύτερου έργου είναι η διερεύνηση των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται από τα παιδιά για την επίλυση προβλημάτων πρόσθεσης μονοψήφιων αριθμών με αθροίσματα που δεν υπερβαίνουν το εννέα. Ο ερευνητής καλεί κάθε παιδί ατομικά σε χώρο ειδικά διαμορφωμένο για ένα παιχνίδι με κάρτες. Απλώνει τέσσερις κάρτες όπου αναγράφονται προβλήματα πρόσθεσης (τα προβλήματα βρίσκονται στο Παράρτημα). Το παιδί διαλέγει μια κάρτα και ο ερευνητής διαβάσει το πρόβλημα. Επίσης το παιδί έχει στη διάθεσή του αριθμοκάρτες με τους αριθμούς που αναφέρονται στα προβλήματα. Για παράδειγμα, αν το πρόβλημα απαιτεί την



Εικόνα 1
Διερεύνηση της γνώσης των αριθμών

πρόσθεση $2+3$, ζητείται από το παιδί να επιλέξει τις αριθμοκάρτες με τους αριθμούς 2 και 3.

Σε δύο από τα προβλήματα που καλούνται να επιλύσουν τα παιδιά δίνονται οι δύο προσθετέοι και ζητείται το άθροισμα, ενώ στα άλλα δύο είναι γνωστό το αποτέλεσμα της πρόσθεσης δύο αριθμών με άγνωστο το δεύτερο προσθετέο. Τα δύο πρώτα προβλήματα εντάσσονται στην κατηγορία «σύνθεσης ποσοτήτων» και απαιτούν πράξεις της μορφής: « $2+3=?$ » (το πρώτο πρόβλημα), « $5+4=?$ » (το δεύτερο πρόβλημα). Τα δύο επόμενα προβλήματα, τρίτο και τέταρτο, είναι προβλήματα «αλλαγής κατάστασης» και απαιτούν πράξεις της μορφής: $3+?=5$ και $5+?=9$ αντίστοιχα.

Τρίτο έργο: Το μαθηματικό περιεχόμενο των πράξεων στο τρίτο έργο είναι ίδιο με αυτό του δευτέρου. Επιπρόσθετα στο έργο αυτό προσπαθήσαμε να δημιουργήσουμε ένα πλαίσιο συμφραζομένων που να είναι οικείο στα παιδιά και παράλληλα να κινητοποιεί το ενδιαφέρον τους. Ειδικότερη στόχευση του τρίτου έργου είναι να διακριβωθεί αν ο σχεδιασμός της συγκεκριμένης διδακτικής κατάστασης συμβάλλει σε μια αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των προβλημάτων πρόσθεσης, απ' ό,τι στο δεύτερο έργο. Αναλυτικότερα, δημιουργείται ένα «κατάστημα παιχνιδιών» όπου εκτίθενται εννέα παιχνίδια με ανηριπμένες τις αξίες τους από 1 έως 9 ευρώ (εικόνα 2).

Τα παιδιά (στο έργο αυτό απουσίαζαν έξι από το συνολικό δείγμα) συμμετέχουν ατομικά και υποδύονται τον πελάτη, ενώ ο ερευνητής τον πωλητή. Κάθε παιδί παίρνει μέρος σε τέσσερις χρηματικές συναλλαγές, όπου το μαθηματικό περιεχόμενο είναι παρόμοιο με αυτό του δευτέρου έργου. Τα νομίσματα που χρησιμοποιούνται είναι ψεύτικα χαρτονομίσματα που κατασκευάζονται ειδικά για τις ανάγκες της έρευνας, αξίας από 1 έως 5 ευρώ. Τα «χαρτονομίσματα» είναι διαφορετικού χρώματος, έχουν όλα το ίδιο μέγεθος και πάνω τους γράφεται ευκρινώς η αξία τους.



Εικόνα 2
Το «κατάστημα παιχνιδιών»

Το έργο, ανάλογα με τη μορφή της προτεινόμενης συναλλαγής, διακρίνεται σε δύο φάσεις, που καθεμιά περιλαμβάνει δύο προβλήματα χρηματικών συναλλαγών.

- *1η φάση* (1η και 2η χρηματική συναλλαγή): Τα δύο προβλήματα είναι της μορφής $a + \beta = ?$. Αναλυτικότερα, στην πρώτη συναλλαγή ο ερευνητής δίνει στο παιδί δύο χαρτονομίσματα, αξίας 2 και 3 ευρώ και το καλεί να αγοράσει ένα από τα παιχνίδια. Το παιδί πρέπει να αγοράσει ένα παιχνίδι που κοστίζει ακριβώς όσα τα δύο χαρτονομίσματα γιατί, σύμφωνα με το σενάριο, δεν υπάρχουν ρέστα για επιστροφή. Στη δεύτερη χρηματική συναλλαγή το παιδί έχει στη διάθεσή του ένα νόμισμα των 4 και ένα των 5 ευρώ.
- *2η φάση* (3η και 4η χρηματική συναλλαγή): Τα προβλήματα αυτής της φάσης είναι της μορφής: $a + ? = \gamma$. Αναλυτικότερα, στο τρίτο πρόβλημα ο ερευνητής επιλέγει το παιχνίδι των 5 ευρώ και το τοποθετεί στον πάγκο. Στη συνέχεια, δίνει στο παιδί ένα χαρτονόμισμα 3 ευρώ και το καλεί να επιλέξει το κατάλληλο χαρτονομίσματα ώστε να συμπληρώσει ακριβώς το ποσό των 5 ευρώ. Στο τέταρτο πρόβλημα δίνεται το χαρτονόμισμα 5 ευρώ και ζητείται να συμπληρωθεί το ποσό για ένα παιχνίδι αξίας 9 ευρώ.

Οι μαθητές παροτρύνονται από τον ερευνητή να επιλύσουν τα προβλήματα και η διαδικασία θεωρείται περατωθείσα όταν δίνονται απαντήσεις που θεωρούνται τελικές ή όταν παρά τις προτροπές του ερευνητή τα παιδιά αρνούνται ή αδυνατούν να δώσουν απάντηση.

5. Αποτελέσματα της έρευνας

Η ανάλυση των απαντήσεων των νηπίων και η αξιολόγησή τους, ειδικότερα στα έργα πρόσθεσης στο δεύτερο και τρίτο έργο, δίνει έμφαση στις ακολουθούμενες από



Εικόνα 3
Αξιολόγηση της γνώσης των αριθμών

τα νήπια στρατηγικές, καθώς στην επιτυχή χρήση των εν λόγω στρατηγικών. Ως επιτυχής χαρακτηρίζεται μια προσπάθεια στην περίπτωση που οδηγεί σε σωστό αποτέλεσμα και προέρχεται από μια αιτιολογημένη διαδικασία, καθώς και στις περιπτώσεις που ενώ ακολουθείται σωστή διαδικασία, το νήπιο δίνει απαντήσεις που υπερβαίνουν ή υπολείπονται κατά μια μονάδα στο σωστό αποτελέσματος. Στις τελευταίες περιπτώσεις, που δεν υπερβαίνουν τις δέκα και στα δύο έργα (δεύτερο και τρίτο), το πρόβλημα είναι συνήθως διαδικαστικό, όπως στην περίπτωση χρήσης των δακτύλων, όπου συνήθως παρατηρείται ασυνεπής απαρίθμηση. Σε όλες τις άλλες προσπάθειες που θεωρούνται ανεπιτυχείς, τα νήπια είτε δεν απαντούν είτε οι απαντήσεις τους είναι «ιδιοσυγκρασιακές», δηλαδή δε συνοδεύονται από κάποια στρατηγική επίλυσης και ενίοτε δε σχετίζονται με τα δεδομένα των προβλημάτων.

Πρώτο έργο: Γνώση των αριθμών και του συμβολισμού τους

Σχετικά με την γνώση της ονομασίας των αριθμών και της αναγνώρισης των αντίστοιχων αριθμητικών συμβόλων, όλες οι προσπάθειες (εικόνα 3) των παιδιών χαρακτηρίστηκαν από επιτυχία. Επίσης τα παιδιά αντιλαμβάνονται τους αριθμούς ως συμβολικές αναπαραστάσεις ενός συγκεκριμένου πλήθους αντικειμένων και τα δεδομένα της συγκεκριμένης δραστηριότητας δείχνουν ότι από τις 62 συνολικά καταγεγραμμένες απαντήσεις (2 προσπάθειεςX31 παιδιά), μόνον οι 6 ήταν αποτυχημένες. Αναλυτικότερα, από τα 31 παιδιά, 27 ολοκλήρωσαν επιτυχώς και τις δύο προσπάθειες, 2 παιδιά είχαν μία αποτυχημένη και μία επιτυχημένη προσπάθεια, ενώ 2 παιδιά απέτυχαν και στις δύο περιπτώσεις.

Τα αποτελέσματα στο πρώτο έργο δείχνουν ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές γνωρίζουν τη λεκτική ακολουθία των αριθμών, τη συμβολική τους γραφή, καθώς και την ποσότητα που αυτοί συμβολίζουν.

Δεύτερο έργο: Στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων πρόσθεσης και αφάιρες

Στη δεύτερο έργο καταγράψαμε 124 συνολικά προσπάθειες (31 παιδιάΧ4 προβλήματα). Από αυτές οι 35 (28%) είναι επιτυχείς, ενώ 89 (72%) ανεπιτυχείς.

Αναλυτικότερα τα δεδομένα του πίνακα 1 δείχνουν μια κλιμακούμενη μείωση των επιτυχιών από το πρώτο προς το τέταρτο πρόβλημα. Τα αποτελέσματα αυτά είναι συμβατά με τον αντίστοιχο βαθμό δυσκολίας των προβλημάτων (Vergnaud, 1979, 1983).

Πίνακας 1

Συχνότητες επιτυχών προσπαθειών στο δεύτερο έργο

	Προβλήματα				Σύνολο
	1ο	2ο	3ο	4ο	
Επιτυχείς απαντήσεις	12 (26%)	11 (35,5%)	7 (22,6%)	5 (16%)	35
Ανεπιτυχείς απαντήσεις	19 (74%)	20 (64,5%)	24 (77,4%)	26 (84%)	89

Οι ακολουθούμενες στρατηγικές στο δεύτερο έργο

Η ανάλυση του βιντεοσκοπημένου υλικού έδωσε τη δυνατότητα να παρακολουθήσουμε τις στρατηγικές των παιδιών που παρουσιάζονται και σχολιάζονται στη συνέχεια.

I. **Η στρατηγική της «αρίθμησης όλων»:** Η στρατηγική αυτή καταγράφηκε σε 28 προσπάθειες 8 παιδιών.

Παράδειγμα «αρίθμησης όλων»: Ένα νήπιο προσφεύγει στη χρήση των δακτύλων προκειμένου να εκτελέσει την πράξη $5+4=?$. Μετά τη διατύπωση του προβλήματος, αφού σκέφτεται λίγο, μετράει πέντε δάχτυλα στο αριστερό του χέρι και μετά τέσσερα στο δεξί. Στη συνέχεια, απαριθμεί όλα τα σηκωμένα δάχτυλα και δίνει τη σωστή απάντηση.

II. **Η στρατηγική της «αρίθμησης από»:** Η επιλογή της στρατηγικής αυτής επιλέχτηκε σε 7 προσπάθειες 2 νηπίων (τέσσερεις και τρεις προσπάθειες αντίστοιχα). Στη συνέχεια παραθέτουμε τις ακολουθούμενες στρατηγικές.

Το πρώτο νήπιο: Για την επίλυση του προβλήματος $5+?=9$, σηκώνει τα πέντε δάχτυλα του αριστερού χεριού και αποφαινεται: «πέντε». Στις διευκρινήσεις που ζητάει ο ερευνητής, το παιδί εξηγεί:

Νήπιο: «Μέτρησα από το τέσσερα και έφτασα στο εννιά... (Δείχνει με τα δάχτυλα). Πέντε, έξι, επτά, οκτώ, εννιά».

Το άλλο νήπιο: Στο ίδιο πρόβλημα ($5+4=?$) το παιδί προσφεύγει ξανά στη χρήση των δακτύλων. Μετράει πέντε δάχτυλα στο αριστερό του χέρι και στη συνέχεια σηκώνει διαδοχικά τέσσερα δάχτυλα από το δεξί, ενώ απαριθμεί χαμηλόφωνα «έξι, επτά, οκτώ, εννιά».

IV. **Η στρατηγική της αριθμητικής ανάλυσης:** Στην παρούσα φάση της έρευνας,

ένα μόνο νήπιο προέβη σε χρήση της συγκεκριμένης στρατηγικής, στο πρόβλημα «5+4=?». Μάλιστα, το συγκεκριμένο νήπιο εφαρμόζει δύο διαφορετικές στρατηγικές για τη λύση του ίδιου προβλήματος: Αρχικά, όταν ο ερευνητής διατυπώνει το πρόβλημα, σπκώνει τέσσερα δάχτυλα του δεξιού του χεριού και εφαρμόζοντας τη «μέτρηση από» καταλήγει στον αριθμό «εννιά». Όταν ο ερευνητής ζητάει διευκρινήσεις, το νήπιο ισχυρίζεται:

Νήπιο: Πέντε και πέντε κάνουν δέκα και λέω, κατεβαίνουμε ένα. Οπότε κατεβαίνουμε κι απ' το δέκα ένα,... εννιά!

- V. **Η στρατηγική των γνωστών δεδομένων:** Χρησιμοποιήθηκε σε τέσσερες προσπάθειες από δύο νήπια. Τα νήπια αυτά βασίστηκαν σε νοητικές διεργασίες που είναι δηλωτικό της ικανότητας χειρισμού των προβλημάτων από τα συγκεκριμένα υποκείμενα, όπως στην επόμενη περίπτωση:

Νήπιο: Είναι έξι. Γιατί είναι τέσσερα και δύο.

- VI. **Ιδιοσυγκρασιακές απαντήσεις:** Τέλος, οι υπόλοιπες 90 απόπειρες επίλυσης είναι ανεπιτυχείς και οι ακολουθούμενες από τα παιδιά πρακτικές είναι ιδιοσυγκρασιακές, με τυχαία επιλογή των αριθμών και χωρίς αιτιολόγηση των προτεινόμενων αποτελεσμάτων.

Τρίτο έργο

Στο τρίτο έργο το δείγμα μας μειώνεται κατά έξι μαθητές. Από τις 100 συνολικά προσπάθειες των παιδιών, 59 ήταν επιτυχείς, ενώ 41 όχι. Οι 49 από τις επιτυχείς προσπάθειες πραγματοποιήθηκαν από τα ίδια τα παιδιά, χωρίς παρέμβαση των ερευνητών, ενώ οι υπόλοιπες 10, μετά από παρότρυνση των ερευνητών και αφού είχε ήδη προηγηθεί μια αποτυχημένη απόπειρα. Αναλυτικότερα οι επιτυχείς προσπάθειες των παιδιών καταγράφονται στον πίνακα 2, όπου καταφαίνεται ότι οι επιτυχίες υπερτερούν ελαφρώς στο πρώτο και τέταρτο πρόβλημα συναλλαγής, ενδεχομένως λόγω των μικρότερων προσθετών που χρησιμοποιούνται στις συναλλαγές αυτές.

Πίνακας 2

Συχνότητες επιτυχών προσπαθειών στο τρίτο έργο

	Προβλήματα συναλλαγών				
	1ο	2ο	3ο	4ο	Σύνολο
Επιτυχείς συναλλαγές	18 (72%)	11 (44%)	14 (56%)	16 (64%)	59
Ανεπιτυχείς συναλλαγές	7 (28%)	14 (56%)	11 (44%)	9 (36%)	41

Οι ακολουθούμενες στρατηγικές στην τρίτο έργο

Αναλυτικότερα, οι στρατηγικές που επελέγησαν από τα παιδιά, βάσει της τυπολογίας που επισημάναμε είναι οι εξής:

- I. **Η στρατηγική της «αρίθμησης όλων»:** Η συγκεκριμένη στρατηγική χρησιμοποιήθηκε σε 34 συνολικά προσπάθειες 10 παιδιών. Αναλυτικότερα, 6 υποκείμενα υιοθέτησαν τη στρατηγική αυτή και στις τέσσερις συναλλαγές τους, 2 υποκείμενα σε τρεις συναλλαγές, ένα υποκείμενο σε δύο και δύο σε μια συναλλαγή.
- II. **Η στρατηγική της «αρίθμησης από»:** Υιοθετήθηκε από 7 νήπια σε 25 προσπάθειές τους. Αναλυτικότερα, ένα νήπιο χρησιμοποίησε τη στρατηγική αυτή και στις τέσσερις περιπτώσεις συναλλαγών, δύο νήπια σε τρεις συναλλαγές, δύο νήπια σε δύο και δύο νήπια σε μία μόνο συναλλαγή (2^η και 4^η).
- III. **Η στρατηγική της αριθμητικής ανάλυσης:** Ακολουθείται μόνο από ένα υποκείμενο, αυτό που και στη δεύτερη δραστηριότητα χρησιμοποίησε την ίδια στρατηγική. Η στρατηγική αυτή εφαρμόστηκε μία φορά στη δεύτερη συναλλαγή, όπου το νήπιο κλήθηκε να χρησιμοποιήσει νομίσματα των 4 και 5 ευρώ. Το νήπιο επιλέγει την κούκλα των 9 ευρώ και αιτιολογεί την επιλογή του ως εξής:
Νήπιο: Γιατί έξι και τέσσερα... (κάνει) δέκα. Κι αφού είναι πέντε (ο πρώτος προσθετός),..., (είναι) εννιά. Κατεβαίνω ένα από το έξι.
 Στη συγκεκριμένη περίπτωση πρόκειται για μια σύνθετη μορφή νοπτικών πράξεων που προσιδιάζει στην «αριθμητική ανάλυση», αφού το υποκείμενο δεν περιορίζεται μόνο στην ανάλυση ενός εκ των δύο προσθετών, αλλά χρησιμοποιεί ως βάση το «10», που είναι το άθροισμα 6+4, αναλύει τον ένα εκ των δύο προσθετών ($6=5+1$) και επειδή το άθροισμά του υπολείπεται μιας μονάδας, την αφαιρεί από τη δεκάδα.
- IV. **Η στρατηγική των γνωστών δεδομένων:** Η στρατηγική αυτή εμφανίστηκε σε 6 προσπάθειες 3 παιδιών. Τα συγκεκριμένα υποκείμενα ανταποκρίθηκαν άμεσα και έδωσαν επιτυχείς απαντήσεις.
- V. **Ιδιοσυγκρασιακές απαντήσεις:** Τέλος, σε 34 περιπτώσεις συναλλαγών παρατηρήθηκαν ασαφείς μέθοδοι επίλυσης ή τυχαίες επιλογές, οι οποίες δεν αιτιολογούνται από τα υποκείμενα ούτε δηλώνουν κάποια συγκεκριμένη στρατηγική. Από αυτές αν και οι 5 ήταν τυπικά επιτυχείς, η διερεύνηση κατέδειξε ότι ήταν τυχαίες.

6. Συζήτηση

Με την παρούσα έρευνα επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε τις γνώσεις νηπίων που αφορούν στην έννοια του αριθμού και τη συμβολική του αναπαράσταση, καθώς και τις στρατηγικές που επιλέγονται από τους μαθητές του δείγματός μας στην επίλυση προβλημάτων πρόσθεσης. Επιπρόσθετα, διερευνάται η συνεισφορά του πλαισίου εντός του οποίου εισάγονται οι δραστηριότητες, στις επιτυχείς προσπάθειες των παιδιών.

Η ανάλυση των ευρημάτων δείχνει ότι τα νήπια του δείγματός μας έχουν κατακτήσει την έννοια του αριθμού και είναι ικανά να αναπαριστούν με αριθμητικά σύμβολα ποσότητες μέχρι το εννέα.

Οι στρατηγικές που επιλέγονται και οδηγούν σε επιτυχή αποτελέσματα στα προ-

βλήματα πρόσθεσης είναι αυτές που αναλύονται στις θεωρητικές μας αναφορές, δηλαδή, της «αρίθμησης όλων», της «αρίθμησης από», της «αριθμητικής ανάλυσης» και της «στρατηγικής των γνωστών δεδομένων». Από το σύνολο των υποκειμένων της έρευνας, στο δεύτερο έργο, τα 13 χρησιμοποιούν κάποια από τις προηγούμενες στρατηγικές σε 41 συνολικά περιπτώσεις (33% των περιπτώσεων), ενώ στο τρίτο έργο 21 υποκείμενα χρησιμοποιούν τις εν λόγω στρατηγικές σε 66 περιπτώσεις (66% του συνόλου των περιπτώσεων). Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις τα νήπια προσπαθούν να ανταποκριθούν στις συμβάσεις της εκπαιδευτικής πρακτικής που απαιτεί απαντήσεις και προτείνουν λύσεις που δε σχετίζονται με τις παραμέτρους των προβλημάτων, ούτε εντάσσονται σε κάποια στρατηγική επίλυσης. Από τις επιτυχείς στρατηγικές, οι δύο πρώτες, της «αρίθμησης όλων» και της «αρίθμησης από», επιλέγονται με μεγαλύτερη συχνότητα και εμφανίζουν πολύ υψηλά ποσοστά επιτυχίας, με την στρατηγική της «αρίθμησης όλων» να υπερτερεί.

Εν τούτοις, στο σύνολο των προσπαθειών παρατηρούνται μικρά ποσοστά επιτυχίας στη δεύτερη δραστηριότητα (28%), ενώ στην τρίτη οι επιτυχείς απαντήσεις είναι εμφανώς περισσότερες (59%). Αν και η «πειραματική» ατμόσφαιρα ανάπτυξης των έργων μας αποστερεί τη δυνατότητα να διερευνήσουμε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που συντελούνται στη σχολική αίθουσα, εν τούτοις, η διαφοροποίηση στις επιδόσεις στο δεύτερο και τρίτο έργο ενισχύει το ερευνητικό ενδιαφέρον για τη διδακτική συνεισφορά του πλαισίου με το οποίο εισάγονται οι μαθηματικές έννοιες. Πράγματι, η ψυχολογική λειτουργία του εκπαιδευτικού υλικού συνίσταται στο ρόλο του στηρίγματος και του υποστρώματος των εσωτερικών νοητικών πράξεων του παιδιού (Davydov, 1999, Leontev, 1978). Οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται στην αίθουσα του νηπιαγωγείου, στην αρχική και θεμελιακή τους μορφή έχουν τα χαρακτηριστικά της πρακτικής και αισθητηριακής δραστηριότητας με την οποία οι άνθρωποι έρχονται σε επαφή με τα αντικείμενα του κόσμου που τους περιβάλλει. Οι άνθρωποι ενεργούν πάνω στα αντικείμενα και προσαρμόζουν τα νοητικά τους σχήματα στις αντικειμενικές τους ιδιότητες (Leontev, 1978). Η έννοια της δραστηριότητας, όπως αυτή προσδιορίζεται στην κοινωνικο-ιστορική (cultural-historical) προσέγγιση (Louria, 1976; Leontiev, 1978; Vygotsky, 1978, Davydov, 1999, Engeström, 1999) είναι συνδεδεμένη με την έννοια του κινήτρου και του σκοπού. Το κίνητρο και ο σκοπός προσδίδουν στη δραστηριότητα συγκεκριμένο περιεχόμενο και καθορίζουν αντίστοιχα τη συγκινησιακή στάση του παιδιού. Επιπλέον, το αντικείμενο της δραστηριότητας καθορίζει τον προσανατολισμό της και αποτελεί το πραγματικό κίνητρο για την πραγμάτωσή της.

Όμως, το ενδιαφέρον των μαθητών για την υλοποίηση μιας δραστηριότητας στην κατεύθυνση που ο εκπαιδευτικός επιθυμεί, δεν οδηγείται αυτόματα με την επίδραση του εκπαιδευτικού υλικού. Ο παιδαγωγικός ρόλος της εκπαιδευτικής στην προσχολική εκπαίδευση δεν περιορίζεται απλά στον εμπλουτισμό των αισθητηριακών αντιλήψεων των μαθητών, αλλά σε μια συστηματική και εμπρόθετη προσπάθεια να προσδώσει στο εν λόγω υλικό συγκεκριμένο περιεχόμενο. Γιατί, το τελικό ζητούμενο του συγκεκριμένου παιδαγωγικού εγχειρήματος που μας απασχολεί εδώ είναι η διδασκαλία συγκεκριμένων μαθηματικών εννοιών.

Βιβλιογραφία

- Baroody, A. J. (1984). Children's difficulties in subtraction: Some causes and questions. *Journal for Research in Mathematics Education*, 15, 203–213.
- Baroody, A. J. (1999). The roles of estimation and the commutativity principle in the development of third-graders' mental multiplication. *Journal of Experimental Child Psychology*, 74, 157–193.
- Baroody, A., J. & Tiilikainen, S., H. (2004). Two perspectives on addition development. In A. Baroody and A. Dowker (Eds.) *The development of the arithmetic concepts and skills. Constructing adaptive expertise*. Lawrence Erlbaum Associates, 75-125
- Cheng, Z. J. & Chan, K. S. (2005). Chinese number-naming advantages? Analyses of Chinese pre-schoolers' computational strategies and errors. *International Journal of Early Years Education*, 13(2), 179–192.
- Clements, D. (2004). Major themes and recommendations. In D. H. Clements and A.-M. DiBiase (eds.), *Engaging Young Children in Mathematics*. Lawrence Erlbaum Associates, 7-72.
- Davydov, V. (1999). The content and unsolved problems of activity theory. In Y., Engeström, R. Miettinen, R.-L. Punamäki (eds.), *Perspectives on activity theory*. Cambridge University Press, 39-52.
- Halford, G. S. (1990). *Children's understanding: The development of mental models*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y., Engeström, R. Miettinen, R.-L. Punamäki (eds.), *Perspectives on activity theory*. Cambridge University Press, 19-38.
- Hudson, T. (1983). Correspondences and numerical differences between sets. *Child Development*, 54, 84-90.
- Hughes, M. (1986). *Children and Number*. Oxford, Basil Blackwell Ltd.
- Johansson, B. S. (2005). Numerical writing skill and elementary arithmetic mental calculations. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(1), 3–25.
- Kamii, C. & De Clark, G. (1985). *Young Children Reinvent Arithmetic*, Columbia University.
- Kamii C., Rummelsburg J. & Kari A. (2005). Teaching arithmetic to low-performing, low-SES first graders. *Journal of Mathematical Behavior*, 24, 39–50.
- Leontev, A. N., (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. Prentice-Hall Englewood Cliffs, N.J.
- Lester, F. & Charles, R. (2005). *Teaching Mathematics through Problem Solving. Prekindergarten-Grade 6*. National Council of Teachers of Mathematics.
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nunes, T. & Bryant, P. (1996). *Children doing mathematics*. Oxford: Blackwell.
- Nwabueze, K. (2001). Bruneian children's addition and subtraction methods. *Journal of Mathematical Behavior*, 20, 173–186.
- Oers, B. van (1996). Are you sure? Stimulating Mathematical Thinking During Young Children's Play. *European Early Childhood Research Journal*, 4(1), 71-87.
- Resnick, L. B. (1983). A development theory of number understanding. In H. P. Ginsburg (Ed.), *The development of mathematical thinking* (pp. 109-151). New York: Academic Press.
- Shane, R. (1999). Making connections: A “number curriculum” for preschoolers. *Applied image*.
- Siegler, R. S. (1987). The perils of averaging data over strategies: an example from children's addition, *Journal of Experimental Psychology: General*, 116, 250–264.

- Siegler, R. S. & McGilly, K. (1989). Strategy choices in children's time-telling. In Levin, I. & Zakay, D. (Eds.) *Psychological time: A life span perspective*. Elsevier: The Netherlands.
- Steinbring, H. (2005), *The Construction of New Mathematical Knowledge in Classroom Interaction. An Epistemological Perspective*. Springer, U.S.A.
- Steinbring, H. (2006). What Makes a Sign a *Mathematical Sign*? An Epistemological Perspective on Mathematical Interaction. *Educational Studies in Mathematics*, 61(1-2), 163-182.
- Van de Walle, J. & Lovin, L. (2006). *Teaching Student-Centered Mathematics. Grades K-3*. Pearson Education, USA.
- Vergnaud, G. (1979), Didactics and acquisition of "multiplicative structures" in secondary schools, In Archenhold W., et. al (Eds.), *Cognitive Development Research in Science and Mathematics*, 190- 201.
- Vergnaud, G. (1983), Multiplicative Structures. In Richard Lesh & Marsha Landau (eds.), *Acquisition of Mathematics concepts and processes*, 127-174, Academic Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Edited by Cole, M., John_Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E., Harvard University Press.
- Wright, R., Martland, J., Stafford, A. & Stanger, G. (2002). *Teaching Number. Advancing Children's Skills and Strategies*. Paul Chapman Publishing, London.
- Wubbles, Th., Korthagen, Fr. & Broekman, H. (1997). Preparing teachers for realistic mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 32, 1-28.
- Ζαχάρος, Κ. (2007). *Οι Μαθηματικές Έννοιες στην Προσχολική Εκπαίδευση και η Διδασκαλία τους*. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Ζαχάρος, Κ., Κόμης, Β., Μπακανδρέα, Ζ. & Παπαδημητρίου, Κ. (2007). Στρατηγικές προσέγγισης προβλημάτων πρόσθεσης και αφαίρεσης στην Προσχολική Εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*, τόμος 121, 78-94.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Τα προβλήματα του δεύτερου έργου

- 1) Χθες το απόγευμα, πήγα με τους φίλους μου στο ζωολογικό κήπο. Τα πέρασα θαυμάσια! Τα ζώα που μου άρεσαν περισσότερο ήταν οι μεγάλοι πολύχρωμοι παπαγάλοι. Στον ζωολογικό κήπο, ζούσαν 2 πράσινοι και 3 κόκκινοι παπαγάλοι. Πόσα ήταν όλοι μαζί οι παπαγάλοι του ζωολογικού κήπου;
- 2) Το προηγούμενο Σάββατο, δύο φίλες, η Μιμή και η Πόπη, επισκέφθηκαν ένα μεγάλο ζαχαροπλαστείο για να αγοράσουν σοκολατάκια. Η Μιμή αγόρασε 5 σοκολατάκια, ενώ η Πόπη, αφού το καλοσκέφτηκε, αποφάσισε να αγοράσει 4 σοκολατάκια. Πόσα ήταν όλα μαζί τα σοκολατάκια που αγόρασαν οι δύο φίλες;
- 3) Ένα ηλιόλουστο πρωινό, 3 γάτες ξεκίνησαν για να κάνουν ηλιοθεραπεία στη στέγη του σπιτιού μου. Στο δρόμο, συνάντησαν μερικές φίλες τους, οι οποίες, ενθουσιασμένες με την ιδέα, τις ακολούθησαν και μπήκαν στην παρέα. Έτσι, οι γάτες, από 3 που ήταν στην αρχή, τώρα έγιναν 5. Πόσες ήταν οι γάτες (φίλες τους) που μπήκαν στην παρέα;
- 4) Όπως κάθε μέρα, έτσι και σήμερα, η Μαρία πήρε το πρωινό λεωφορείο για το σχολείο της. Στην πρώτη στάση, ανέβηκαν στο λεωφορείο 5 παιδιά. Στη δεύτερη στάση, ανέβηκαν μερικά παιδιά ακόμα και στο λεωφορείο υπήρχαν πλέον 9 παιδιά. Πόσα παιδιά ανέβηκαν στη δεύτερη στάση του λεωφορείου;

Διεύθυνση Επικοινωνίας

Κώστας Ζαχάρος, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία,
Πανεπιστήμιο Πατρών, 25600, Ρίο, Πάτρα
e-mail: zacharos@upatras.gr

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 φυσιολογία 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 περιβάλλοντος 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 περίπτωση. 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 περίπτωση 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

a. 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 «δέλτια» 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

Η παιδαγωγική σκέψη του Dewey και της Montessori και η σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική

Περίληψη

Η φιλοσοφία της εκπαίδευσης του Dewey και η παιδαγωγική μέθοδος της Montessori έχουν επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό τις σύγχρονες προσεγγίσεις για την προσχολική εκπαίδευση. Οι απόψεις τους ανέδειξαν τη σημασία που έχουν για τη μαθησιακή διαδικασία οι εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται συνοπτικά ορισμένες από τις βασικές θέσεις του Dewey και της Montessori προκειμένου να εξετάσουμε τη σύνδεση με τις σύγχρονες προσεγγίσεις για την προσχολική εκπαίδευση. Αυτή η οπτική μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν βασικές πτυχές του ρόλου τους και να δουν αναστοχαστικά την πρακτική τους.

Λέξεις-κλειδιά: Dewey, Montessori, προσχολική εκπαίδευση, σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

The pedagogical ideas of Dewey and Montessori in the light of contemporary educational practice

Abstract

Contemporary approaches in early childhood education have been significantly influenced by Dewey's philosophy of education and Montessori's educational method. Their ideas demonstrated the importance of children's experiences and interests for the learning process. In this paper we present some of their basic ideas in order to examine the relations between them and modern educational approaches. Such an approach may help educators realize some crucial aspects of their role and reflect on their own practice.

Key words: Dewey, Montessori, early childhood education, contemporary approaches.

1. Εισαγωγή

Η ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης δεν αποτελεί μια απλή καταγραφή θεωριών και πρακτικών που εφαρμόστηκαν στο παρελθόν, αλλά μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για τους παιδαγωγούς προσφέροντάς τους αφενός μια αίσθηση συνέχειας και εξέλιξης των ιδεών και των βασικών αρχών για την παιδική ηλικία και αφετέρου μια πηγή δοκιμασμένων πρακτικών από όπου μπορούν να αντλήσουν ιδέες για τη δική τους καθημερινή πρακτική. Η παιδαγωγική θεωρία ωστόσο, δεν έχει στόχο να προσφέρει στο σύγχρονο παιδαγωγό έτοιμες λύσεις οι οποίες εφαρμόζονται σε κάθε τάξη, καθώς η διδακτική διαδικασία είναι μια κατάσταση δυναμική που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Μπορεί όμως να τον βοηθήσει να οξύνει το βλέμμα του καθώς παρατηρεί την παρούσα παιδαγωγική κατάσταση και να εμβαθύνει την κατανόσή της.

Η σύγχρονη προσχολική εκπαίδευση έχει επηρεαστεί σημαντικά από τις πρωτοποριακές για την εποχή που διατυπώθηκαν, απόψεις που υποστήριξαν σχεδόν εκατό χρόνια πριν ο Dewey και η Montessori. Οι ιδέες τους συνέβαλαν αποφασιστικά στην ανάπτυξη της παιδοκεντρικής αγωγής και στην ανάδειξη της σημασίας που έχουν για τη μαθησιακή διαδικασία τα ενδιαφέροντα και οι εμπειρίες των μικρών παιδιών, στοιχεία που βρίσκονται ξανά στο προσκήνιο στις μέρες μας υπό το πρίσμα των νέων δεδομένων για το πώς μαθαίνουν και αναπτύσσονται τα παιδιά. Σκοπός του συγκεκριμένου άρθρου είναι να παρουσιάσει συνοπτικά τις βασικές θέσεις του Dewey και της Montessori και να αναδείξει τα στοιχεία εκείνα που βρίσκουν εφαρμογή στις σημερινές προσεγγίσεις για την προσχολική εκπαίδευση. Ο στόχος μας δεν είναι να εξιδανικεύσουμε το παρελθόν, αλλά να επανεκτιμήσουμε τις βασικές ιδέες σε σχέση με τη σημερινή πραγματικότητα. Η παράλληλη μελέτη των απόψεων αυτών των σημαντικών παιδαγωγών συμβάλει στην ανάδειξη των σημείων σύνδεσης μεταξύ τους με έμφαση στη σημασία που έδιναν σε κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες για την εκπαιδευτική διαδικασία.

2. Οι ιδέες του Dewey για την εκπαίδευση

Το «προοδευτικό κίνημα» στην αγωγή συνδέθηκε κυρίως με το όνομα του φιλοσόφου John Dewey, οι απόψεις του οποίου επηρέασαν την παιδαγωγική θεωρία και πράξη διεθνώς. Ο Dewey άσκησε κριτική στη σχολική πραγματικότητα της εποχής, η οποία βασιζόταν στην επιβολή γνωστικών αντικειμένων και μεθόδων από τους ενήλικες, ευνοούσε την απομνημόνευση και προωθούσε μια αντίληψη της γνώσης ως στατικού, τελικού προϊόντος. Υποστήριξε την παροχή στα παιδιά ευκαιριών οικοδόμησης των προσωπικών τους παραστάσεων μέσα από ποικίλες εμπειρίες και τη δημιουργία σχέσεων με το κοινωνικό περιβάλλον (Dewey, 1963. Κιτσαράς, 2004. Ratner, 1939). Η αλληλεπίδραση μεταξύ σχολείου και κοινωνίας αποτέλεσε βασική επιδίωξη για τον Dewey, καθώς η εκπαίδευση έχει κοινωνική λειτουργία και συμβάλλει σε μια διαρκή ανασυγκρότηση εμπειριών (Dewey, 1897). Η εκπαίδευση για τον Dewey σήμαι-

νε συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνική κληρονομιά, ώστε τα παιδιά «να μάθουν από τα πραγματικά αντικείμενα και τις παραγωγικές εμπειρίες που προηγουμένως παρέχονταν στο σπίτι» (Monighan-Nourot, 2006 σ. 57). Η εκπαίδευση, συνεπώς, σύμφωνα με τον Dewey πρέπει να υλοποιείται μέσω της πρόκλησης των δυνατοτήτων του παιδιού από τις απαιτήσεις των κοινωνικών καταστάσεων στις οποίες συμμετέχει (Dewey, 1897).

Ο Dewey ίδρυσε το 1896 στο Chicago το γνωστό «σχολείο-εργαστήρι» (Laboratory School), όπου πραγματοποιούνταν εκπαιδευτικά πειράματα και αναπτύσσονταν διαφορετικές πρακτικές οι οποίες δοκιμάζονταν, τροποποιούνταν και ξαναδοκιμάζονταν. Οι εργασίες των ενηλίκων (όπως για παράδειγμα η ξυλουργική και η υφαντική) μεταφέρονταν στην τάξη και τα παιδιά «ξανα-ανακάλυπταν» τη χρήση των εργαλείων για να λύσουν διάφορα προβλήματα (Ratner, 1939). Η απόκτηση δεξιοτήτων από τα παιδιά συνδεόταν με την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων που σχετίζονταν με την καθημερινή ζωή και εμπειρία.

Επιπλέον, ο Dewey υποστήριζε ότι η εκπαιδευτική διαδικασία βασίζεται σε δύο παράγοντες, το ψυχολογικό και τον κοινωνικό, οι οποίοι είναι εξίσου σημαντικοί. Ο ψυχολογικός παράγοντας αποτελεί τη βάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γιατί αφορά στα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις δυνατότητες του παιδιού και συνιστά βασικό υλικό και αφετηρία της εκπαίδευσης. Ο κοινωνικός παράγοντας αφορά στις υπάρχουσες κοινωνικές συνθήκες και το βαθμό προόδου του πολιτισμού, η κατανόηση των οποίων οδηγεί στην αξιοποίηση των δυνάμεων του παιδιού και την εξοικείωση του με τις κοινωνικές σχέσεις τις οποίες θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του στις δραστηριότητές του. Η εκπαίδευση, συνεπώς, πρέπει να ξεκινά από τη γνώση των ικανοτήτων και των ενδιαφερόντων του παιδιού, τα οποία χρειάζεται να «μεταφραστούν» σε κοινωνικές αντιστοιχίες, ώστε το παιδί να λειτουργεί ως ενεργό άτομο στις κοινωνικές σχέσεις (Dewey, 1897. Houssaye, 2000). Πίστευε, συνεπώς, στο σχολείο που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού και στην εκπαίδευση ως πορεία ανάπτυξης των δυνατοτήτων του κάθε παιδιού σε σχέση με την κοινωνία (Ντολιοπούλου, 2002).

Η ενεργός δράση του παιδιού στην τάξη ήταν ιδιαίτερα σημαντική και βασική προϋπόθεση για τη μάθηση και επιπλέον η διαπραγμάτευση και η συνεργασία αποτελούσαν στόχους της εκπαιδευτικής προσέγγισης του Dewey. Βασικά στοιχεία της παιδαγωγικής του σκέψης ήταν η έμφαση στη μάθηση μέσα από τις εμπειρίες των παιδιών (active experience) και την επαφή τους με το περιβάλλον (authentic materials) (Dewey, 1897). Σύνθημά του αποτέλεσε το *learning by doing* θέτοντας την εμπειρία στο επίκεντρο της θεωρίας του. Για τον Dewey κάθε γνήσια μορφή εκπαίδευσης γεννιέται μέσα από την εμπειρία. Καθώς το άτομο δρα, η εμπειρία διαφοροποιείται από τη σχέση μεταξύ υποκειμένου και περιβάλλοντος. Αλλά και κάθε νέα εμπειρία ταυτόχρονα κληρονομεί κάτι από τις προηγούμενες και μεταβάλλει την ποιότητα των επόμενων δημιουργώντας μια συνέχεια που προσδίδει την εκπαιδευτική αξία της εμπειρίας (Dewey 1963). Η εκπαίδευση για τον Dewey έχει στόχο αυτή την συνεχή ανασύνθεση της εμπειρίας, η οποία βελτιώνει το γνωστικό και κοινωνικό περιεχόμενο αλλά και καθιστά το παιδί ικανό να παρεμβαίνει σε αυτή την ανασύνθεση.

Τα ενδιαφέροντα των παιδιών αποτελούν τη βάση για το σχεδιασμό του προγράμματος. Η δραστηριότητα που βασίζεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών και τους επιτρέπει να αλληλεπιδράσουν με τα υλικά και το περιβάλλον οδηγεί σε ανακαλύψεις, οι οποίες ανατροφοδοτούν αυτό το ενδιαφέρον και προσδίδουν στη δραστηριότητα διδακτικό χαρακτήρα. Ειδικά για τα μικρότερα παιδιά η διδασκαλία έχει βιωματικό χαρακτήρα και πραγματοποιείται με δραστηριότητες που προωθούν τη στενή σχέση ανάμεσα στη γνώση και τη δράση του παιδιού (Ντιούι, 1982). Επιπλέον, τα ενδιαφέροντα των παιδιών αποτελούν ενδείξεις αναπτυσσόμενων δυνατοτήτων, τις οποίες ο παιδαγωγός πρέπει να παρατηρεί διαρκώς και προσεκτικά, ώστε να διαπιστώνει το επίπεδο ανάπτυξης στο οποίο πλησιάζει κάθε παιδί και να ενθαρρύνει την περαιτέρω πρόοδό του βοηθώντας το παιδί να συνδέσει τις εμπειρίες του σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Όσο καλύτερα γνωρίζει ο παιδαγωγός τις εμπειρίες, τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού, τόσο καλύτερα θα κατανοήσει τις δυνατότητες που αναπτύσσονται, ώστε να διευκολύνει την ανάπτυξη της σκέψης του (Dewey, 1933, 1963).

Ο Dewey θεωρούσε ότι η έμφυτη συμπεριφορά των παιδιών, που χαρακτηρίζεται από περιέργεια, φαντασία και ενδιαφέρον για πειραματική διερεύνηση, έχει κοινά στοιχεία με την επιστημονική σκέψη για αυτό και στόχος κάθε εκπαιδευτικής προσπάθειας πρέπει να είναι η καλλιέργεια αυτής της συλλογιστικής μεθόδου, καθώς αυτή αποτελεί πολύ σημαντικό επίτευγμα της ανθρώπινης σκέψης (Dewey, 1933). Τα παιδιά επομένως, θα πρέπει να εισάγονται στην ερευνητική-πειραματική μέθοδο προσέγγισης της γνώσης, καθώς η ανάπτυξη της γνώσης δεν θα πρέπει να περιορίζεται σε συσσώρευση πληροφοριών, αλλά στη συμμετοχή των παιδιών στη δημιουργία της γνώσης μέσα από την έρευνα και τον πειραματισμό. Για τον Dewey η μέθοδος δεν διαχωρίζεται από το αντικείμενο. Το *τι* και το *πώς* της μάθησης είναι άμεσα συνδεδεμένα. Το *τι* μαθαίνει κανείς για τον κόσμο δεν διαχωρίζεται από το *πώς* αυτή η γνώση αποκτήθηκε και χρησιμοποιείται. Θεωρούσε ότι το να μαθαίνει κανείς από την εμπειρία σημαίνει να κάνει συνδέσεις ανάμεσα στη δράση του και στην αντίδραση που προκύπτει ως αποτέλεσμα. Υπό αυτές τις συνθήκες η δράση γίνεται δοκιμή, ένα πείραμα για να μάθουμε *πώς* είναι ο κόσμος. Στόχος, λοιπόν, της διδασκαλίας είναι η ανακάλυψη των σχέσεων ανάμεσα στα πράγματα (Dewey, 1966).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό η σημασία των απόψεων του Dewey για την εκπαίδευση γενικότερα, αλλά και για την προσχολική αγωγή. Η έμφαση στα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των παιδιών, στην ενεργό δράση τους, στον πειραματισμό και την ανακάλυψη, αλλά και στη δημιουργία σχέσεων με την κοινωνία αποτελούν βασικές αρχές που κατευθύνουν το εκπαιδευτικό έργο μέχρι σήμερα.

3. Οι ιδέες του Dewey και οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

Πολλές από τις ιδέες που διατύπωσε ο Dewey ανιχνεύονται σε σύγχρονες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση. Ο Malaguzzi, θεμελιωτής των σχολείων του Reggio Emilia, αναφέρει ότι το έργο του Dewey καθοδήγησε σε ένα βαθμό τις επιλογές που σχετί-

ζονται με τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την κοινωνική πραγματικότητα αλλά και την έμφαση στην ενεργητική εκπαίδευση, η οποία χαρακτηρίζεται από έναν εγγενή δεσμό μεταξύ περιεχομένου και μεθόδου. Χαρακτηριστικά αναφέρει «αντιλαμβανόμαστε ένα σχολείο για μικρά παιδιά ως έναν πλήρη ζωντανό οργανισμό, ως ένα μέρος όπου μοιράζονται εμπειρίες ζωής και σχέσεις ανάμεσα σε πολλούς ενήλικους και πάρα πολλά παιδιά» (Malaguzzi, 2001, σ. 123). Ο Dewey, σύμφωνα με τον Malaguzzi, «είχε την έμπνευση να προωθήσει τη μέθοδο της εκπαίδευσης που συνδυάζει την πραγματιστική φιλοσοφία, τις νέες γνώσεις για την ψυχολογία –και από την πλευρά των δασκάλων– την κατοχή του περιεχομένου, με έρευνες, δημιουργικές εμπειρίες για τα παιδιά [...] αναζητώντας μια καινούρια σχέση μεταξύ εκπαιδευτικής και κοινωνικοπολιτισμικής έρευνας» (ο.π., σ. 149). Επίσης, οι ιδέες του Dewey επηρέασαν την παιδαγωγική προσέγγιση του Bank Street College σχετικά με τη σημασία της σύνδεσης της μάθησης με την καθημερινή ζωή των παιδιών και με εμπειρίες που να έχουν νόημα για τα ίδια τα παιδιά (Cuffaro, Nager & Sapiro, 2006. Ντολιοπούλου, 2002).

Η σχέση της εκπαίδευσης με την κοινωνία και τον πολιτισμό επανέρχεται σήμερα στο προσκήνιο και μέσα από κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις για τη γνώση, σύμφωνα με τις οποίες η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού είναι προϊόν νοητικής οικοδόμησης σε πλαίσια κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους άλλους και με το περιβάλλον. Η αναγνώριση του κοινωνικού περιβάλλοντος (σχέσεις, δράσεις, νοήματα) ως παράγοντα που συμβάλλει στην πρόσκτηση της γνώσης υπήρξε σημαντική επιρροή για τις παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές εισάγοντας καταστάσεις όπου οι μαθητές «συμμετέχουν σε πολιτισμικές δραστηριότητες, χρησιμοποιούν και διαμορφώνουν πολιτισμικά εργαλεία, πρακτικές και πλαίσια στα οποία εντάσσονται» (Robbins, 2005, σ. 143). Η εμπλοκή των παιδιών σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους και λαμβάνουν υπόψη κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες φαίνεται να έχει θετικά αποτελέσματα στη μαθησιακή διαδικασία (Faulkner, Littleton, & Woodhead, 1998).

Επιπλέον, η έμφαση στη σύνδεση και την ισορροπία μεταξύ του ψυχολογικού και του κοινωνικού παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί ένα σημείο στο οποίο φαίνεται να συμφωνούν και σύγχρονες προσεγγίσεις καθώς τα τελευταία χρόνια επιχειρείται μια σύγκλιση μεταξύ των ερευνών που φωτίζουν τις νοητικές διαδικασίες του υποκειμένου και αυτών που αναφέρονται στους κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη γνωστική πρόοδο των παιδιών. Από τη μια πλευρά, αναγνωρίζεται η γνώση που φέρουν οι μαθητές σε μια διδακτική κατάσταση προκειμένου να αντιμετωπιστούν συγκεκριμένες δυσκολίες που συναντά η παιδική σκέψη. Από την άλλη πλευρά, ενθαρρύνεται η μάθηση και η δημιουργία νοημάτων μέσα από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα άτομα ή καθώς τα άτομα αλληλεπιδρούν με πολιτισμικά προϊόντα (Leach & Scott, 2003). Ο Dewey θεωρούσε αναγκαία τη σύνδεση μεταξύ σκέψης και δράσης προκειμένου η μάθηση να προκύπτει από την εμπειρία. Και «για να είναι η εμπειρία μορφωτική, πρέπει να οδηγεί στην ανάπτυξη, είναι αυτή που διευρύνει και εμπλουτίζει το βίο» (Cuffaro, 1998, σ. 17). Με άλλα λόγια ο Dewey υποστηρίζει ότι είναι απαραίτητο να δίνεται προσοχή τόσο στο περιβάλλον όσο και στο παιδί που βιώνει την εμπειρία, συνεπώς, χρειάζεται να γνωρίσουμε το παι-

δί όσο καλύτερα μπορούμε. Να αναγνωρίσουμε τις προηγούμενες εμπειρίες του και να δημιουργήσουμε μέσα στην τάξη συνδέσεις με την προσωπική του ζωή. «Μαζί με το καινούριο, το οποίο θα προκαλέσει την περιέργεια και τη φαντασία τους, πρέπει να υπάρχει το γνωστό και το οικείο, δυνατότητες για τη διασύνδεση του εαυτού και των επιμέρους εμπειριών τους» (ο.π., σ. 18).

Ένα πρόβλημα το οποίο αντιμετωπίζουν συχνά οι σύγχρονοι παιδαγωγοί είναι το πώς να γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα στην επιστημονική γνώση και στις γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Οι απόψεις του Dewey, σύμφωνα με τις οποίες δίνεται έμφαση στη σημασία του σχεδιασμού της διδασκαλίας που βασίζεται στις εμπειρίες που έχουν οι μαθητές, βρίσκουν εφαρμογή στη σύγχρονη εποικοδομιστική προσέγγιση, που υποστηρίζει ότι η νέα γνώση βασίζεται στις γνώσεις που ήδη έχουν οι μαθητές. Αποτελεί, συνεπώς, κοινό σημείο ότι οι μαθητές θα πρέπει να είναι η αφετηρία της εκπαιδευτικής διαδικασίας που με σημερινούς όρους μεταφράζεται στην αναγνώριση των βιωματικών νοητικών παραστάσεων των μαθητών (Ραβάνης, 1999). «Τα παιδιά εκδηλώνουν τα ενδιαφέροντά τους, τα ερωτήματα, τις ιστορίες τους· οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν ένα σκηνικό [...] εντός του οποίου πολλές και διάφορες ευκαιρίες προσφέρονται για βιώματα τα οποία οδηγούν στην ανάπτυξη και στη διεύρυνση του ορίζοντά τους» (Cuffaro, 1998, σ. 27).

Επιπλέον, ο Dewey υποστήριξε ότι οι μαθητές θα πρέπει να ασχολούνται ενεργά με την έρευνα και έδωσε έμφαση στη σημασία της εμπειρίας και του ενδιαφέροντος του μαθητή ως κινήτρου για μάθηση. «Η μάθηση μπορεί να είναι επιτυχής μόνο όταν έχει τη μορφή της ενεργούς αναζήτησης με αναφορά στην εμπειρία» (Κιτσαράς, 2004, σ. 104). Επιδιώκοντας τη σύνδεση της σχολικής γνώσης με τα ενδιαφέροντα, τα βιώματα, τις εμπειρίες και τα προβλήματα των παιδιών από την καθημερινότητα, οργάνωσε τη διδακτική διαδικασία με βάση την ενεργό συμμετοχή των παιδιών και το συσχετισμό διαφορετικών εμπειριών και γνωστικών αντικειμένων με κάθε θέμα (Κιτσαράς, 2004). Τα παραπάνω αποτελούν την αφετηρία της προσέγγισης του σχεδίου εργασίας (project approach), η οποία σήμερα είναι γνωστή και ως βιωματική –επικοινωνιακή προσέγγιση (Χρυσοφίδης, 1994). Η μέθοδος project θέτει ζητήματα σχετικά με το ρόλο του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, τη σημασία της καθημερινότητας στη σχολική ζωή, τη διεπιστημονική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων και γενικότερα την προσπάθεια αυτονόμησης και αυτοδιάθεσης του ατόμου και της ομάδας (Χρυσοφίδης & Κουτσουβάνου, 2002). Η προσέγγιση αυτή έχει υιοθετηθεί και από το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα, το γνωστό ΔΕΠΠΣ (ΥΠΕΠΘ, 2005), όπου τονίζεται η σημασία των παιδικών εμπειριών και των βιωματικών γνώσεων που προκύπτουν από αυτές και επιχειρείται η σύνδεση της σχολικής γνώσης με τις εμπειρίες των παιδιών και τις καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Ο Dewey, λοιπόν, αναγνώρισε τη σημασία που έχει για την εκπαιδευτική διαδικασία η αξιοποίηση και η συνεχής τροφοδότηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για την εμπλοκή τους σε διερευνητικές καταστάσεις που ενεργοποιούν τις νοητικές και κοινωνικές τους δυνατότητες. Τα παιδιά διατυπώνουν υποθέσεις, εξετάζουν τις ιδέες τους και ανακαλύπτουν εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων. Η προσέγγιση του σχεδίου εργασίας ενσωματώνει τις ιδέες του Dewey για τη μάθηση μέσω αλληλεπίδρασης των μαθητών,

των παιδαγωγών και των υλικών σε πειραματικές καταστάσεις και καταστάσεις επίλυσης προβλήματος.

Γίνεται συνεπώς φανερό ότι οι απόψεις του Dewey έχουν ιδιαίτερη εκπαιδευτική αξία, καθώς περιέχουν βασικές αρχές στις οποίες στηρίχθηκαν μετέπειτα επιτυχημένα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας, αλλά και αποδεικνύουν την επικαιρότητά τους σε σύγχρονες προσεγγίσεις υπό το φως των νέων δεδομένων για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών.

4. Οι ιδέες της Montessori για την εκπαίδευση

Η Montessori επίσης, ανήκει στους παιδαγωγούς που έδωσαν νέα πνοή στην εκπαιδευτική διαδικασία με κύρια χαρακτηριστικά την παιδοκεντρική προσέγγιση, την αναγνώριση των αναγκών του παιδιού και το σεβασμό της προσωπικότητάς του. Παρά την όποια κριτική έχει υποστεί κατά καιρούς, η μέθοδος της Μοντεσσόρι επηρέασε σημαντικά τον τρόπο αγωγής των μικρών παιδιών και αποτέλεσε τη βάση για τη σημαντική προσχολική αγωγή.

Σύμφωνα με τη Montessori τα παιδιά έχουν ένα εσωτερικό «σχέδιο δόμησης» και συνεπώς, η μάθηση συντελείται όταν τους δοθεί η ελευθερία να προσδεύσουν με το δικό τους ρυθμό σε ένα οργανωμένο περιβάλλον, το οποίο περιλαμβάνει έναν ελκυστικό χώρο και πλούσια υλικά (Μοντεσσόρι, 1981. Ντολιοπούλου, 2002). Πίστευε ότι όπως κάθε παιδί διαθέτει φυσιολογικά τη δυνατότητα μιας αυθόρμητης βιολογικής ανάπτυξης, διαθέτει και μια έμφυτη ώθηση για μάθηση (Houssaye, 2000). Για τη Montessori η ανάπτυξη του παιδιού είναι μια διαδικασία που απαιτεί προσεκτικά σχεδιασμένη αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και τα υλικά. Η μέθοδός της δίνει έμφαση στην ικανότητα του παιδιού να επικεντρωθεί με ευχαρίστηση σε μια δραστηριότητα που υπηρετεί μια εσωτερική αναπτυξιακή ανάγκη του. Βεβαίως, δεν θα πρέπει να παραβλέψουμε το γεγονός ότι η Montessori ξεκίνησε την εκπαιδευτική της δραστηριότητα από την αγωγή παιδιών με ειδικές ανάγκες και αναπόφευκτα πολλές από τις απόψεις της είναι επηρεασμένες από αυτές τις παρατηρήσεις της. Βασικό στοιχείο της μεθόδου της είναι ο σεβασμός στην ελευθερία του παιδιού, στη δυνατότητα να επιλέγει τη δραστηριότητα που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του (Montessori, 1964).

Η Montessori παρατήρησε τη φυσική τάση των παιδιών να αγγίζουν και να επεξεργάζονται τα υλικά που βρίσκονταν στο περιβάλλον τους, να αφομοιώνουν κάθε εμπειρία και για το λόγο αυτό έδωσε έμφαση στη δεκτικότητα του νου στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού (Montessori, 1966). Για τη Montessori η πρώτη περίοδος της ζωής είναι πιο δυναμική αναπτυξιακά και, συνεπώς, έχει ιδιαίτερη σημασία. Οι εμπειρίες που αποκτά το παιδί από τη γέννηση ως την ηλικία των έξι ετών, αποτελούν τη βάση για τη μετέπειτα ανάπτυξη της νόησης και της προσωπικότητας. Κεντρική θέση, λοιπόν, στο έργο της έχει η πεποίθηση ότι το παιδί μαθαίνει μέσω αισθητηριακών εμπειριών, «αφομοιώνει άμεσα το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο βρίσκεται, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα εσωτερικές πνευματικές δυνάμεις» (Torrence, 2006,

σ. 390). Για το λόγο αυτό έδωσε έμφαση στον προσεκτικό σχεδιασμό του χώρου του παιδιού και την επιλογή των υλικών με τα οποία αυτό θα ασχολιόταν.

Το παιδί σε συγκεκριμένες φάσεις της ανάπτυξής του είναι ευαίσθητο σε ερεθίσματα του περιβάλλοντος που συμβάλλουν στην ανάπτυξή του και οι οποίες ονομάζονται *περίοδοι ευαισθησίας*. Οι περίοδοι ευαισθησίας διαρκούν όσο χρειάζεται για να αποκτηθεί ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό και μετά εξαφανίζονται (Montessori, 1966. Κουτσοβάνου, 1992). Η ανάπτυξη κατευθύνεται από αυτές τις παρορμήσεις ή ευκαιρίες που ενεργοποιούν νέα ενδιαφέροντα και δεξιότητες και επιτρέπουν στο παιδί να έρθει σε άμεση επαφή με το περιβάλλον. Οι ικανότητες που αποκτά το παιδί στη διάρκεια των περιόδων ευαισθησίας διατηρούνται για όλη του τη ζωή. Για το λόγο αυτό το παιδί χρειάζεται αυτενέργεια και πλούσιο εκπαιδευτικό περιβάλλον προκειμένου να μπορέσει να βιώσει όλες τις περιόδους ευαισθησίας.

Επιπλέον, βασικό στοιχείο στη μέθοδο της Montessori είναι η αντίληψη για την ελευθερία και την εσωτερική πειθαρχία, την ικανότητα, δηλαδή, των παιδιών να ελέγχουν και να κατευθύνουν την προσοχή τους και τις δράσεις τους. Η ατομική ελευθερία οριοθετείται από τα συλλογικά ενδιαφέροντα της ομάδας. Η ελευθερία μέσα στην τάξη έχει τρεις άξονες. Πρώτον, το παιδί είναι ελεύθερο να επιλέξει και να χρησιμοποιήσει τα υλικά που του προκαλούν ενδιαφέρον. Δεύτερον, υπάρχει ελευθερία χρόνου, καθώς δεν υπάρχει προκαθορισμένο πρόγραμμα, και το παιδί μπορεί να ασχοληθεί όσο χρόνο χρειάζεται με ένα υλικό. Τρίτον, υπάρχει ελευθερία κίνησης, καθώς το παιδί έχει τη δυνατότητα να επιλέξει το χώρο και τα άτομα με τα οποία επιθυμεί να συνεργαστεί (Κουτσοβάνου, 1992). Σύμφωνα με τη Montessori η εσωτερική πειθαρχία μπορεί να αναπτυχθεί μόνο σε μια ατμόσφαιρα ελευθερίας. Όταν το παιδί ασχολείται με ένα έργο που έχει συγκεκριμένο στόχο και ικανοποιεί μια εσωτερική αναπτυξιακή του ανάγκη, η προσοχή του είναι στραμμένη στο έργο με τρόπο που κινητοποιεί μια αίσθηση εσωτερικής επιδίωξης που έχει τις ρίζες της στην επικεντρωμένη δραστηριότητα και αυτό συνεπάγεται την ανάπτυξη της εσωτερικής πειθαρχίας. Η ανάπτυξη της συγκέντρωσης και της προσοχής αποτελούν βασικά στοιχεία της σχέσης ελευθερίας και πειθαρχίας. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι σημαντικό να παρέχει τις ευνοϊκές συνθήκες οι οποίες θα ενισχύσουν την αυτοσυγκέντρωση των παιδιών.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, βασικό στοιχείο της μεθόδου της Montessori είναι η έννοια του «προετοιμασμένου περιβάλλοντος» (Torrence, 2006, σ. 393). Το παιδί απομειώνει στοιχεία από το περιβάλλον του, συνεπώς, το μαθησιακό περιβάλλον είναι ειδικά σχεδιασμένο για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παιδιού. Τα υλικά είναι ελκυστικά και προκαλούν το ενδιαφέρον των παιδιών. Τα περισσότερα είναι κατασκευασμένα για να χρησιμοποιούνται από ένα μόνο άτομο και για κάθε ένα από αυτά υπάρχει πάντα ένας συγκεκριμένος τρόπος χρήσης. Το περιβάλλον περιλαμβάνει όχι μόνο το χώρο που χρησιμοποιούν τα παιδιά, τα έπιπλα και τα υλικά μέσα στο χώρο αυτό, αλλά και τα ίδια τα παιδιά και τη σχέση τους με τους ενήλικες (Mooney, 2000. Ντολιοπούλου, 2002).

Οι παρατηρήσεις της Montessori από την εργασία της με τα παιδιά την οδήγησαν στο να δίνει ιδιαίτερη αξία στη δραστηριότητα με συγκεκριμένο σκοπό ως κινητήρια δύναμη για τα μικρά παιδιά (δημιουργία υλικού ανάπτυξης). Για κάθε δεξιότητα ή έν-

νοια, δηλαδή, που πρέπει να διδαχθεί, υπάρχει συγκεκριμένο υλικό το οποίο αποτελεί μέρος μιας διαβαθμισμένης σειράς δραστηριοτήτων (το παιδί ξεκινά από τις απλές και προχωρά σε πιο σύνθετες). Όλα τα υλικά παρέχουν στο παιδί τη δυνατότητα να ελέγχει τα λάθη του χωρίς την παρέμβαση του παιδαγωγού, είναι «αυτό-διορθούμενα» (Ντολιοπούλου, 2002, σ. 93). Τα λάθη θεωρούνται βασικά εργαλεία για τη γνωστική πρόοδο του παιδιού, καθώς η αντίληψη του λάθους ενεργοποιεί την παρατήρηση και την ανάλυση της μαθησιακής εμπειρίας από την πλευρά του παιδιού.

Ωστόσο, τα υλικά από μόνα τους δεν αρκούν: ο ρόλος του παιδαγωγού είναι σημαντικό όσον αφορά στη χρήση και τις δυνατότητες που αυτά παρέχουν. Ο παιδαγωγός παίζει ενεργό ρόλο στη δημιουργία της αρχικής σχέσης μεταξύ του παιδιού και των υλικών και βοηθά το παιδί στη σωστή χρήση τους. Παρατηρεί προσεκτικά την ανάπτυξη και τη δραστηριότητα κάθε παιδιού ώστε να παρέχει υλικά, καθοδήγηση και ενθάρρυνση και καθορίζει πότε κάθε παιδί μπορεί να προχωρήσει σε πιο σύνθετες δραστηριότητες (Montessori, 1964. Ντολιοπούλου, 2002).

Επιπλέον, αν και η διδασκαλία είναι κυρίως εξατομικευμένη, με στόχο να δουλεύει κάθε παιδί με το δικό του ρυθμό και σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά του, η δημιουργία κοινωνικών σχέσεων αποτελεί στοιχείο της μεθόδου της Montessori. Οι τάξεις περιλαμβάνουν παιδιά διαφορετικών ηλικιών τα οποία «απελευθερωμένα από τις μακρές χρονικές περιόδους όπου ο εκπαιδευτικός ηγείται της διδασκαλίας σε ολόκληρη την ομάδα, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με συνηθισμένο τρόπο, μοιράζονται την εργασία τους, παρατηρούν το ένα τη δραστηριότητα του άλλου, προσφέρουν ή αναζητούν τη βοήθεια των συνομηλίκων για ένα υλικό ή μοιράζονται το κολατσιό τους και συζητούν» (Torrence, 2006, σ. 400). Η μικτή ηλικιακή τάξη δίνει τη δυνατότητα στα μεγαλύτερα παιδιά να βοηθήσουν τα μικρότερα και γενικότερα υποστηρίζεται η συνεργασία και ο σεβασμός προς τους άλλους. Τα παιδιά επιλέγουν ελεύθερα μικρότερους ή και μεγαλύτερους φίλους και ανακαλύπτουν μαζί ομοιότητες και διαφορές ως προς τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους.

Η παιδαγωγική προσέγγιση της Montessori θεωρήθηκε από πολλούς πρωτοποριακή για την εποχή της (Houssaye, 2000. Torrence, 2006). Πολλές από τις βασικές πρακτικές της μεθόδου της, όπως η συγκρότηση ομάδων με παιδιά διαφορετικών ηλικιών, η παιδοκεντρική μάθηση, η εσωτερική πειθαρχία, ο εκπαιδευτικός ως παρατηρητής και καθοδηγητής, κ.α. έχουν ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία.

5. Οι ιδέες της Montessori και οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

Η μέθοδος της Montessori αν και έχει δεχθεί έντονη κριτική, περιλαμβάνει αρκετά στοιχεία που μπορεί να συναντήσει κανείς στις σύγχρονες προσεγγίσεις για την προσχολική αγωγή. Η άποψή της για την αισθητηριακή μάθηση είναι ένα σημείο που έχει υποστεί κριτική, ωστόσο η έμφαση που έδωσε στη σημασία που έχει η συστηματική εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία για την ανάπτυξη του παιδιού και η παραδοχή ότι το παιδί έχει από αυτή την ηλικία δυνατότητες να κατακτήσει πολλές έννοιες αποδεικνύεται ορθή από τη σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα. Τα προγράμματα των εκπαι-

δευτικών δραστηριοτήτων για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που ανταποκρίνονται στις νέες διεθνείς τάσεις θέτουν κεντρικό στόχο την προώθηση της γνωστικής ανάπτυξης (Asoko, 2002. Eshach & Fried, 2005). Η προσχολική ηλικία, φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημασία ως προς την οικοδόμηση από τα παιδιά γνωστικών εργαλείων με βάση τα οποία ανιχνεύουν και συγκροτούν τον κόσμο που τα περιβάλλει (Christidou & Hatzinikita, 2006. Kampeza, 2006. Katsiavou, Liopeta & Zogza, 2000. Ravanis, Koliopoulos & Hadzigeorgiou, 2004). Με άλλα λόγια, τα μικρά παιδιά συγκροτούν στη σκέψη τους παραστάσεις για έννοιες και φαινόμενα της καθημερινής ζωής οι οποίες, αφενός, φανερώσουν το ενδιαφέρον και τις δυνατότητες της παιδικής σκέψης και αφετέρου μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικά και να μετασχηματιστούν σε παραστάσεις των οποίων τα βασικά στοιχεία είναι συμβατά με τις επιστημονικά αποδεκτές παραστάσεις.

Επίσης, η Montessori έδινε έμφαση στην επαφή του παιδιού με τα αντικείμενα, στις επαναλήψεις και στις δοκιμές, στην προσωπική εμπειρία. Η εκπαιδευτική αυτή διάσταση, αν τοποθετηθεί σε ένα πιο ευέλικτο πλαίσιο, σχετίζεται με την εποικοδομιστική προσέγγιση, όπου οι δραστηριότητες οργανώνονται με βάση τη δράση του παιδιού σε συστηματικά οργανωμένες μαθησιακές καταστάσεις. Το παιδί αλληλεπιδρώντας με τα αντικείμενα του περιβάλλοντός του έχει έναν ενεργητικό ρόλο στην οικοδόμηση της νοημοσύνης του. Η οργάνωση ενός σχολικού περιβάλλοντος που παρέχει στα παιδιά τα υλικά και τα μέσα, αλλά και την ελευθερία να δράσουν, να εξερευνηθούν, να δοκιμάσουν στρατηγικές επιτυγχάνοντας ή αποτυγχάνοντας προωθεί τελικά την κατανόηση και τη γνωστική πρόοδο. Επιπλέον, η χρήση εκπαιδευτικού υλικού το οποίο αφενός προκαλεί το ενδιαφέρον των παιδιών και αφετέρου ενσωματώνει διδακτικώς μετασχηματισμένα χαρακτηριστικά επιστημονικών εννοιών και φαινομένων συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της διδακτικής διαδικασίας.

Επιπλέον, η έμφαση που έδινε η Montessori στην εσωτερική πειθαρχία και την αυτονομία των παιδιών ανιχνεύεται και σε σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Η Montessori αποδοκίμαζε τις ανταμοιβές και την τιμωρία, προκειμένου τα παιδιά να αναπτύξουν την αίσθηση της υπευθυνότητας. Πίστευε ότι, όταν τα παιδιά ανακαλύπτουν κάτι που τα ενδιαφέρει, αναπτύσσεται η ικανότητά τους να συγκεντρώνονται και να κατευθύνουν τις πράξεις τους και σε άλλες περιστάσεις (Torrence, 2006). Σύμφωνα με τον Piaget η χρήση αμοιβών και ποινών από τους ενήλικες ενισχύει τη φυσική τάση των παιδιών προς την ετερονομία και εμποδίζει την ανάπτυξη της αυτονομίας (Kamii, 1998). Η άποψη για την ελευθερία με όρια εφαρμόζεται από τον Piaget με τη χρήση «αμοιβαίων κυρώσεων» (ο.π., σ. 53) οι οποίες συνδέονται άμεσα με την πράξη του παιδιού και παρέχουν κίνητρα στα παιδιά να διαμορφώσουν κανόνες συμπεριφοράς εκ των έσω. Η ανταλλαγή απόψεων ευνοεί την ανάπτυξη της αυτονομίας, καθώς βοηθά τα παιδιά να γνωρίσουν τις θέσεις των άλλων. Η Kamii (1998) αναφέρεται και στη διανοητική αυτονομία, την ικανότητα του παιδιού να αποφασίσει, λαμβάνοντας υπόψη του κάποιους παράγοντες, τι είναι αληθές και τι όχι. Τα παιδιά αποκτούν γνώση «οικοδομώντας την εκ των έσω παρά την εσωτερικεύουν κατευθείαν από το περιβάλλον» (ο.π., σ. 55). Η αποδοχή της αυτονομίας ως βασικού στοιχείου της εκπαίδευσης συνεπάγεται για τον εκπαιδευτικό την παροχή ευκαι-

ριών στα παιδιά για λήψη αποφάσεων και την ενθάρρυνση ανταλλαγής των απόψεών τους, χωρίς οι εκπαιδευτικοί να δίνουν προκαθορισμένους κανόνες. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός που έχει ως στόχο την ανάπτυξη της αυτονομίας των παιδιών ενθαρρύνει τα παιδιά, στο επίπεδο που αυτό είναι εφικτό, να επιλέγουν τις δραστηριότητές τους.

Τα εσωτερικά κίνητρα λειτουργούν ως εσωτερικές ανάγκες και ενισχύουν την ανάπτυξη του παιδιού. Σύμφωνα με τη Montessori, η έκφραση των ατομικών αναγκών, αλλά και η κατανόηση και ο σεβασμός των αναγκών των άλλων μελών της ομάδας επιδιώκεται στο πλαίσιο της ελευθερίας και της ανάπτυξης της εσωτερικής πειθαρχίας στα παιδιά. Η σημασία των εσωτερικών κινήτρων στη μαθησιακή διαδικασία παραμένει και σήμερα επίκαιρη και βρίσκει εφαρμογή στη μέθοδο project όπου δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να αναπτύξουν ισότιμες επικοινωνιακές σχέσεις, να εκφράζουν τις εσωτερικές τους ανάγκες και να ασχολούνται με μαθησιακούς στόχους που τους προκαλούν το ενδιαφέρον (Χρυσοφίδης & Κουτσοβάνου, 2002).

Η χρήση μικτών ηλικιακά τάξεων από τη Montessori είναι ακόμα ένα στοιχείο που σήμερα βρίσκει εφαρμογή στο πλαίσιο κοινωνικογνωστικών προσεγγίσεων όπου μελετώνται ομάδες παιδιών από διαφορετικές ηλικίες. Η ανάπτυξη συνεργασίας και η δυνατότητα των παιδιών να βοηθά το ένα το άλλο και να βρίσκουν λύσεις από κοινού (peer tutoring) χωρίς τη μεσολάβηση του παιδαγωγού έχει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, προωθώντας όχι μόνο την κοινωνική, αλλά και τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Faulkner, Littleton, & Woodhead 1998). Τα μεγαλύτερα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλο καθοδηγητή, παίρνουν πρωτοβουλίες, αποκτούν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και επιπλέον σκέφτονται και αναλύουν τη δράση τους προκειμένου να μεταφέρουν την εμπειρία τους στα άλλα παιδιά. Η πρακτική της μικτής ηλικιακά τάξης βρίσκει εφαρμογή και στο σημερινό νηπιαγωγείο με τη σύνθεση της τάξης από νήπια και προνήπια.

6. Επίλογος

Η συνοπτική παρουσίαση των βασικών θέσεων του Dewey και της Montessori δείχνει αφενός τη βαθιά επίδραση που άσκησαν στη διαμόρφωση των σύγχρονων παιδαγωγικών θεωριών και πρακτικών και αφετέρου την αδιαμφισβήτητη επικαιρότητα αυτών των προσεγγίσεων για τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Οι απόψεις των δύο παιδαγωγών, αν και διαφέρουν σε αρκετά σημεία, τείνουν να συναντηθούν στην αναγνώριση και ενσωμάτωση στην εκπαιδευτική πρακτική του ρόλου των κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων στις διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας. Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να διατυπώσουμε τον ισχυρισμό ότι ο Dewey και η Montessori δεν αντιμετώπισαν το παιδί μόνο ως «υποκείμενο που μαθαίνει», αλλά αντιλήφθηκαν, ως ένα βαθμό, τη σχέση ανάμεσα στη μάθηση και το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται. Σήμερα, η προσέγγιση αυτή έχει αναπτυχθεί και εφαρμοστεί στις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές από τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες, σύμφωνα με τις οποίες η γνώση δεν αποτελεί τόσο ατομική όσο κοινωνική κατασκευή,

και συνεπώς η μάθηση δεν συντελείται ανεξάρτητα από το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο το παιδί δημιουργεί σχέσεις και νοήματα. Τόσο ο Dewey όσο και η Montessori έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στην αλληλεπίδραση των παιδιών με τους άλλους (παιδιά και παιδαγωγούς), αλλά και με το περιβάλλον (σχολείο –εργαστήρι, προετοιμασμένο περιβάλλον της τάξης), που λαμβάνει χώρα στη διάρκεια των διδακτικών καταστάσεων. Τα υλικά που επεξεργάζονται τα παιδιά, αλλά και οι δραστηριότητες που συνδέονται με την καθημερινή ζωή και τις εμπειρίες τους διαμεσολαβούν στη μαθησιακή διαδικασία. Τα παιδιά και στις δύο περιπτώσεις έχουν ενεργό ρόλο, εκφράζουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους, εμπλέκονται σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους, αναπτύσσουν επικοινωνιακές σχέσεις.

Η επαφή με το έργο των κλασικών παιδαγωγών μας αποκαλύπτει ότι πολλά από αυτά που ίσως θεωρούμε σήμερα «δεδομένα» για την παιδαγωγική πράξη είναι αποτελέσματα προσπαθειών εφαρμογής και αναπροσαρμογής αυτών των βασικών θέσεων και όχι απλώς εμπειρικές τεχνικές που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές στην πράξη. Η επαφή του σύγχρονου παιδαγωγού με τις κλασικές παιδαγωγικές θεωρίες και πρακτικές τον βοηθά να κατανοήσει βαθύτερα το ρόλο του και επιπλέον καλλιεργεί την αναστοχαστική στάση που καλείται να υιοθετήσει απέναντι στο έργο του και η οποία αποτελεί μια ουσιαστική προϋπόθεση για τη βελτίωση των παιδαγωγικών πρακτικών.

Βιβλιογραφία

- Asoko, H. (2002). Developing conceptual understanding in primary science. *Cambridge Journal of Education*, 32 (2), 153-164.
- Christidou, V. & Hatzinikita, V. (2006). Preschool children's explanations of plant growth and rain formation: a comparative analysis. *Research in Science Education*, 36(3), 187-210.
- Cuffaro, H. K. (1998). Η έννοια της εμπειρίας κατά τον Dewey και οι αφηγήσεις των παιδιών για τον κόσμο. Στο H. K. Cuffaro, E. K. Shapiro, C. Kamii, & E. Κουτσουβάνου, *Θεωρία και μεθοδολογία της προσχολικής εκπαίδευσης* (σσ 13-31). Αθήνα: Πατάκνς.
- Cuffaro, H. K., Nager, N. & Shapiro, E. K. (2006). Η προσέγγιση ανάπτυξης –αλληλεπίδρασης στο Κολέγιο Εκπαίδευσης Bank Street. Στο J. L. Roopnarine & J. E. Johnson, *Ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης: Παραδείγματα από την Διεθνή πρακτική* (σσ 505-529). Αθήνα: Παπαζήσνς.
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *The School Journal*, 24 (3), 77-80.
- Dewey, J. (1933). How we think, A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston: D.C. Heath and Company.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. New York: Free Press.
- Eshach, H. & Fried, N. M. (2005). Should science be taught in early childhood? *Journal of Science Education and Technology*, 14 (3), 315-336.
- Faulkner, D., Littleton, K. & Woodhead, M. (επιμ.) (1998). *Learning relationships in the classroom*. London: Routledge.
- Houssaye, J. (επιμ.) (2000). *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Kamii, K. (1998). Η προσχολική εκπαίδευση σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget. Στο Η. Κ. Cuffaro, Ε. Κ. Shapiro, C. Kamii, & Ε. Κουτσουβάνου, *Θεωρία και μεθοδολογία της προσχολικής εκπαίδευσης* (σσ 47-84). Αθήνα: Πατάκνς.
- Kampeza, M. (2006). Preschool children's ideas about the Earth as a cosmic body and the day /night cycle. *Journal of Science Education*, 7(2), 119-122.
- Katsiavou, E., Liopeta, K. & Zogza, V. (2000). The understanding of basic ecological concepts by preschoolers: development of a teaching approach based on drama/role play about interdependence of organisms. *Themes in Education*, 1(3), 241-262.
- Leach, J. & Scott, P. (2003). Individual and sociocultural views of learning in science education. *Science & Education*, 12, 91-113.
- Malaguzzi, L. (2001). Ιστορία, ιδεολογία και βασική φιλοσοφία. Στο C. Edwards, L. Candini & G. Forman (επιμ.), *Reggio Emilia Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας* (σσ 101-173). Αθήνα: Πατάκνς.
- Monighan –Nourot, P. (2006). Ιστορική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης. Στο J. L. Roopnarine & J. E. Johnson, *Ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης: Παραδείγματα από την Διεθνή πρακτική* (σσ 37-102). Αθήνα: Παπαζήσνς.
- Montessori, M. (1964). *The Montessori Method*. New York: Schocken Books (original work published 1912).
- Montessori, M. (1966). *The Secret of Childhood*. New York: Ballantine Books (original work published 1936).
- Mooney, C. G. (2000). *Theories of Childhood: An Introduction to Dewey, Montessori, Erikson & Piaget*. St. Paul: Redleaf Press.
- Ratner, J. (ed). (1939). *Intelligence in the modern world, John Dewey's philosophy*. New York: The Modern Library.
- Ravanis, K. Koliopoulos, D. & Hadzigeorgiou, Y. (2004). What factors does friction depend on? A socio-cognitive teaching intervention with young children. *International Journal of Science Education*, 26(8), 997-1007.
- Robbins, J. (2005). Contexts, Collaboration, and Cultural tools: a sociocultural perspective on researching children's thinking. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6, 2, 140-149.
- Torrence, M. (2006). Η Μοντεσοριανή εκπαίδευση σήμερα. Στο J. L. Roopnarine & J. E. Johnson, *Ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης: Παραδείγματα από την Διεθνή πρακτική* (σσ 381-434). Αθήνα: Παπαζήσνς.
- Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα, διδακτική μεθοδολογία προσχολικής αγωγής με σχέδια εργασίας*. Αθήνα (έκδοση του συγγραφέα).
- Κουτσουβάνου, Ε. (1992). *Η μέθοδος Montessori και η προσχολική εκπαίδευση, Σύγχρονες προοπτικές*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μοντεσσόρι, Μ. (1981). *Εκπαίδευση για ένα καινούριο κόσμο*. Αθήνα: Γλάρος.
- Ντιούι, Τ. (1982). *Το σχολείο και η κοινωνία*. Αθήνα: Γλάρος.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2002). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ραβάνης, Κ. (1999). *Οι Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση. Διδακτική και γνωστική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- ΥΠΕΠΘ (2005). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (www.pi-schools.gr/programs/depss).
- Χρυσοφίδης, Κ. & Κουτσουβάνου, Ε. (2002). Εισαγωγή για την ελληνική έκδοση. Στο J. Harris Helm & L.Katz, *Μέθοδος Project και προσχολική εκπαίδευση: Μικροί ερευνητές* (σσ xi-xxx). Αθήνα: Μεταίχιμο.

Χρυσοφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Διεύθυνση Επικοινωνίας

Μαρία Καμπεζά, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΕΑΠΗ), Πανεπιστήμιο Πατρών
e-mail: kampeza@upatras.gr

Το νόημα των εκφωνημάτων κατά τη μετάβαση από την προλεκτική στη λεκτική επικοινωνία: Δεδομένα από δύο ελληνόφωνα παιδιά

Περίληψη

Η μελέτη των νοημάτων που εκφράζονται μέσω της φωνής τα πρώτα δύο χρόνια της ζωής είναι απαραίτητη για μια εξήγηση της μετάβασης από την προλεκτική στη λεκτική επικοινωνία. Σε μια διαχρονική έρευνα δύο παιδιών σε ελληνόφωνο περιβάλλον από τους 8 έως τους 24 μήνες, αναλύουμε την επικοινωνιακή λειτουργία των εκφωνημάτων, δηλαδή το νόημα από τη σκοπιά των άλλων. Η συντριπτική πλειονότητα των εκφωνημάτων αποδείχτηκε ότι απευθύνεται στους άλλους από πολύ νωρίς και ότι εκφράζει συναίσθημα, προσταγή για να επιτευχθεί ένας σκοπός και δήλωση μιας σκέψης. Παρατηρείται ωστόσο σταδιακή μετάβαση από νοήματα που μπορούν να εκφραστούν με προλεκτικά μέσα σε εκείνα που απαιτούν συνήθως τη γλώσσα. Πάνω απ' όλα, περιορίζεται εντυπωσιακά η έκφραση συναισθήματος και αυξάνεται αντιθέτως η δήλωση μιας σκέψης. Επιπλέον, εκδοχές της προσταγής και της δήλωσης που αφορούν ένα από αντικείμενο εμφανίζονται νωρίτερα από εκείνες που μπορούν να εκφραστούν κατεξοχήν μέσα από λέξεις, όπως η ερώτηση.

Λέξεις-κλειδιά: Γλωσσική ανάπτυξη, προλεκτική επικοινωνία, πρώτη λεκτική επικοινωνία, νόημα, επικοινωνιακές λειτουργίες

The meaning of utterances during the transition from prelinguistic to linguistic communication: Evidence from two Greek-speaking children*

Abstract

Research on the meanings expressed vocally in the first two years of life is necessary for explaining the transition from prelinguistic to linguistic communication. In a longitudinal study

* The project is co-funded by the European Union –European Social Funds and National Resources –EPEAEK II (National and Kapodistrian University of Athens, Research Project 70/3/7918)

of two children in a Greek-speaking environment from 8 to 24 months, we analyze the communicative function of utterances, or their meaning from the point of view of others. The overwhelming majority of utterances was shown to be directed to others from early on and to express emotions, issue directives and declare thoughts. However, a gradient transition is noted from meanings which can be expressed through prelinguistic means to those which require language. Above all, expression of emotions decreases impressively in favor of declaratives. Moreover, versions of imperatives and declaratives which concern a concrete object appear earlier than those which are typically expressed through words, like questions.

Key words: Language development, prelinguistic communication, early linguistic communication, meaning, communicative functions

1. Εισαγωγή

Ολο και συχνότερα πλέον υποστηρίζεται ότι η ανάπτυξη της λεκτικής επικοινωνίας το δεύτερο χρόνο της ζωής προϋποθέτει ποικίλες εξελίξεις (μεταξύ άλλων στην αντίληψη και άρθρωση της ομιλίας, στη χρήση συμβόλων, στην κατηγοριοποίηση της εμπειρίας και στην επικοινωνία), οι οποίες συγκλίνουν σταδιακά (π.χ. Halliday, 2004, Locke, 1993, Tomasello, 2003). Αντικρούεται έτσι η κυρίαρχη κάποτε θέση ότι η γλώσσα αναπτύσσεται ανεξάρτητα από άλλες –παράλληλες και προγενέστερες– ψυχολογικές, κοινωνικές και σωματικές εξελίξεις (βλ. κατεχοχάν Pinker, 1994). Οι προσεγγίσεις που υποστηρίζουν τη σταδιακή οικοδόμηση των ικανοτήτων γλωσσικής νοηματοδότησης αναδεικνύουν, μεταξύ άλλων, την ύπαρξη σημαντικών ομοιοτήτων ανάμεσα στα προλεκτικά και τα λεκτικά εκφωνήματα τόσο ως προς το νόημα όσο και ως προς τη μορφή (π.χ. αντίστοιχα Bates, 1979 και Vihman, 1996). Έτσι, διαψεύδεται ότι η μετάβαση από την προλεκτική στη λεκτική περίοδο συνεπάγεται ριζικές και απότομες αλλαγές, όπως διατείνονται, λόγου χάριν, ο Jakobson (1941/1968) για την εμφάνιση των πρώτων λέξεων και ο McShane (1980) για την εξέλιξη αυτών των λέξεων από δείκτες συγκεκριμένων φαινομένων σε σύμβολα εννοιών στα μέσα του δεύτερου χρόνου. Ακόμη κι όταν κάποιες αλλαγές, όπως η χρήση των πρώτων λέξεων, εμφανίζονται ως σημαντικές ασυνέχειες, υποστηρίζεται ότι συντελούνται σταδιακά (π.χ. Dore, 1978). Διόλου τυχαία οι Vihman και McCune (1994) υποδεικνύουν διαβαθμίσεις ωριμότητας των πρώτων λέξεων (degrees of wordiness) ενώ ο Halliday (1975) αναφέρεται αρχικά σε «πρωτολέξεις».

Στις απόπειρες να περιγραφούν τα προλεκτικά και πρώτα λεκτικά εκφωνήματα με στόχο να εξηγηθεί η μετάβαση στη γλωσσική επικοινωνία πιο δύσκολη στην περιγραφή αποδεικνύεται η παράμετρος του νόηματος έναντι της μορφής (βλ. π.χ. Halliday, 2004 και Oller, 2000 αντίστοιχα για τις δυσκολίες αυτές). Όσον αφορά το νόημα, στο οποίο θα εστιάσουμε εδώ, η δυσκολία πηγάζει μεταξύ άλλων από το γεγονός ότι στις πρώτες «λέξεις» τουλάχιστον δεν είναι, κατά κοινή παραδοχή, ακόμη σημασιολογικό αλλά πραγματολογικό. Με άλλα λόγια, δεν συνιστά ακόμη αφηρημένη κατηγοριοποίηση της εμπειρίας ανεξάρτητα από τα περικείμενα, όπως συμβαίνει με τις λέξεις των ενηλίκων. Αντιθέτως, φαίνεται να εκφράζει απλά μια πρόθεση να επηρεαστεί ο συνομιλητής για ένα

συγκεκριμένο σε κάθε περίπτωση λόγο. Ως εκ τούτου, επικρατεί η ανάλυση των προλεκτικών και λεκτικών εκφωνημάτων (ακόμα και των χειρονομιών), από τη σκοπιά των επικοινωνιακών τους προθέσεων, για παράδειγμα ως αιτήματα ή σχόλια (βλ. ενδεικτικά από την εκτενή σχετική βιβλιογραφία: Bates, Camaioni & Volterra, 1975, Bruner, 1983, Dore, 1974, Sugarman, 1978). Αφειρηρία των αναλύσεων αυτών είναι συνήθως η θεωρία των λεκτικών πράξεων (Austin, 1962, Searle, 1969).

Σε αυτές τις προσεγγίσεις δεσπόζει η διάκριση ανάμεσα σε προστακτικές και δηλωτικές επικοινωνιακές πράξεις (αν και με αρκετά διαφορετικούς όρους και κριτήρια, όπως υποδεικνύουν οι Ninio και Snow (1996) στην κριτική τους σύνοψη των σχετικών εγχειρημάτων). Θα υιοθετήσουμε τους όρους αυτούς εδώ με την ευρύτερη δυνατή τους έννοια. Στις προστακτικές πράξεις απαιτείται η εκπλήρωση μιας επιθυμίας εκ μέρους των άλλων (π.χ. ζητείται ένα αντικείμενο), ενώ στις δηλωτικές εστιάζεται η προσοχή σε κάτι με σκοπό το μοίρασμα μιας εν σπέρματι «σκέψης» (π.χ. καταγράφεται το σπάσιμο ενός βάζου με ένα «μπαμ!»). Κατά κοινή συναίνεση, στην προλεκτική περίοδο οι αποκαλούμενες πρωτοπροστακτικές πράξεις προηγούνται των πρωτοδηλωτικών (π.χ. Bates et al., 1975)⁴. Τα ευρήματα δίστανται ωστόσο ως προς τις πρώτες λέξεις (βλ. π.χ. Oldenburg-Torr, 1997 για το προγενέστερο των προστακτικών και Painter, 1984 για το προγενέστερο των δηλωτικών, παρά την ίδια μέθοδο συλλογής και ανάλυσης δεδομένων)⁵.

Και οι δύο πάντως κατηγορίες πράξεων φαίνεται να εξελίσσονται ποικιλοτρόπως με το χρόνο, εμπλουτίζοντας, εκτός των άλλων, και τις μορφές τους (π.χ. Ninio & Snow, 1996, Ninio και Wheeler, 1984). Για παράδειγμα, ένα είδος προστακτικών, τα αιτήματα, καθίστανται όλο και πιο αφηρημένα ενώ απαιτούν όλο και περισσότερο τη γλώσσα (βλ. π.χ. Bruner, 1983 και για πιο συστηματικά δεδομένα και συνόψεις ευρημάτων Ninio & Goren, 1993, Ninio & Snow, 1996). Πιο συγκεκριμένα, αρχικά ζητούνται απτά αντικείμενα που μπορούν και να δείχτούν, αργότερα ζητούνται και απόντα που μπορούν να «δείχτούν» μόνο μέσω της γλώσσας, τέλος λεκτικές πληροφορίες (τίθενται με άλλα λόγια ερωτήσεις)

Η επικοινωνία στην οποία ζητείται η εστίαση της προσοχής του άλλου σε κάποιο τρίτο φαινόμενο όπως ένα αντικείμενο (δηλαδή κάτι πέρα από τους δύο «συνομιλητές») αποκαλείται τριαδική. Επειδή θεωρείται επιπλέον εκούσια αποκαλείται και προσλεκτική (illocutionary) (βλ. π.χ. Lock, 2001 για σύνοψη εξελίξεων κατά την προλεκτική επικοινωνία). Έχει μελετηθεί εκτενώς στον πρώτο χρόνο της ζωής, όπου συντελείται και με χειρονομίες, ενώ δεν αναμένεται πριν τους 9-10 ή ακόμη και τους 12 μήνες (ανάλογα με το πώς ορίζεται επακριβώς, βλ. Brinck, 2008 για σχετική συζήτηση). Η προγενέστερη επικοινωνία αποκαλείται απολεκτική (perlocutionary) και δυαδική. Κρίσιμο χαρακτηριστικό της θεωρείται, πρώτον, ότι είναι ακούσια, εφόσον το νόημα συνάγεται μόνο από την πλευρά των άλλων και, δεύτερον, ότι δεν αφορά

4. Το συμπέρασμα μάλιστα αυτό ενισχύεται από μελέτες της φυλογένεσης (π.χ. Gomez, 1991) και της παθολογίας (π.χ. για τον αυτισμό Baron-Cohen, 1989).

5. Αν και η διαφορά έχει αποδοθεί στην ατομική ιστορία κάθε παιδιού (Oldenburg-Torr, 1997), σε μια περίοδο όπου οι λέξεις σπανίζουν ίσως δεν είναι εφικτό να υποδειχτεί με ασφάλεια σε μια εμπειρική έρευνα αν προηγείται κάποια από τις δύο κατηγορίες πράξεων.

ένα τρίτο φαινόμενο πέρα από τους δύο «συνομιλητές». Οι αρχές της εντοπίζονται στην ενστικτώδη προβολή συγκινησιακών καταστάσεων, αρκεί αυτή η προβολή να αποκτά νόημα για τους άλλους. Υποτίθεται μάλιστα ότι σταδιακά μεταβάλλεται σε εκούσια και μέσω της ερμηνείας και αντίδρασης αυτών που συμβιώνουν με το βρέφος (Keller και Schölmerich, 1987). Αυτό αναδεικνύεται κατεξοχήν στις «πρωτοσυνομιλίες» –πριν το τέλος του πρώτου εξαμήνου– όταν το βρέφος, μέσα από κινήσεις, εκφράσεις του προσώπου και εκφωνήματα, συντονίζεται με τους άλλους σε ένα μοίρασμα συναισθηματικών καταστάσεων (Trevarthen και Hubley, 1978).

Παραδοσιακά όμως, η έκφραση συναισθήματος διαχωρίζεται από την επικοινωνιακή πρόθεση. Είναι ενδεικτικό ότι ο Trevarthen (1990) αντιλαμβάνεται το συναίσθημα ως την «ποιότητα» της επικοινωνίας και την πρόθεση ως την «κατεύθυνση» και το «σκοπό» της. Γενικότερα, υποστηρίζεται (π.χ. Brinck, 2008, Stern, 1985) ότι τα βρέφη μοιράζονται με τους άλλους πρώτα συναισθήματα, κατόπιν την προσοχή σε κάτι και, τέλος, μια πρόθεση. Ωστόσο, ενώ ο διαχωρισμός συναισθημάτων και προθέσεων μπορεί να θεωρηθεί χρήσιμος από κάποιες απόψεις, αποκρύβει πιθανώς ότι η εξέλιξη από την εκδήλωση των πρώτων στην έκφραση των δεύτερων μπορεί να είναι σταδιακή και όχι απότομη⁶.

Παρ' όλη μάλιστα την πληθώρα πλέον στοιχείων για την επικοινωνιακή, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη του βρέφους (βλ. π.χ. Cole & Cole, 2000), δεν διαθέτουμε συστηματικά στοιχεία για το πώς εξελίσσεται το νόημα των εκφωνημάτων ειδικά στο κρίσιμο για τη γλώσσα δεύτερο εξάμηνο της ζωής. Αυτό συμβαίνει κυρίως γιατί η έκφραση συναισθημάτων δεν συμπεριλαμβάνεται συνήθως στις μελέτες των επικοινωνιακών προθέσεων από τους 9 μήνες και μετά, γιατί θεωρείται ακούσια (π.χ. Barrett, 1981· Bates 1979· Dale, 1980). Έχει μελετηθεί κυρίως κατά το πρώτο εξάμηνο της ζωής (π.χ. Malatesta, 1981). Επιπλέον, οι λίγες έρευνες που ασχολούνται με τα συναισθήματα σε μεταγενέστερη περίοδο δεν διαχωρίζουν συνήθως φωνητικά μέσα εκδήλωσής τους από άλλα σωματικά (κυρίως εκφράσεις του προσώπου) (βλ. κατεξοχήν Bloom, 1993 για τη σχέση συναισθήματος και πρώτων λέξεων στο δεύτερο χρόνο, και Malatesta, Culver, Tesman, Shepard, Fogel, Reimers, Zivin, 1989 για την έκφραση συναισθημάτων κυρίως στο δεύτερο εξάμηνο). Οι ελάχιστες μελέτες που εστιάζουν στη φωνητική έκφραση συναισθημάτων κατά το δεύτερο εξάμηνο ενδιαφέρονται κυρίως για την μορφή των εκφωνημάτων, ειδικότερα για την προσωδία τους (π.χ. Παπαπλιού, 2002, Scheiner, 2004). Ακόμα κι όταν θίγουν ζητήματα νοήματος, εστιάζουν στο πώς διαφορές νοήματος, ειδικότερα ανάμεσα σε έκφραση συναισθήματος και πρόθεσης ή σε συγκεκριμένα είδη προθέσεων, σηματοδοτούνται από διαφορές στη μορφή (π.χ. D'Odorico & Franco, 1991· Papaeliou, Minadakis & Cavouras, 2002).

Παρά τον παραμερισμό των συναισθημάτων στις μελέτες μετά τους 9 μήνες, συνάγουμε από τα υπάρχοντα ευρήματα ότι η φωνητική έκφρασή τους δεν σταματά νωρίς αλλά συνεχίζεται στο δεύτερο εξάμηνο (Papaeliou et al., 2002) και, περιθωριακά

6. Άλλωστε ακόμη και για τα ζώα υποστηρίζεται πλέον ότι η διάκριση ανάμεσα στην εκούσια έκφραση και τη συγκινησιακή κραυγή δεν είναι απόλυτη (Cheney and Seyfarth, 1990)

έστω, και στις πρώτες λέξεις (π.χ. Carter, 1979, Leopold, 1949, Ninio & Goren, 1993). Σύμφωνα με τον Stern (1985) άλλωστε, ακόμη και στους 12 μήνες το μοίρασμα συναισθημάτων κυριαρχεί στην επικοινωνία. Έχουμε ωστόσο λόγους να αναμένουμε σταδιακό περιορισμό της έκφρασης συναισθήματος. Μεταξύ άλλων, έχει διατυπωθεί η θεωρητική υπόθεση ότι η μετάβαση στις λέξεις –ειδικά στην κατεξοχήν χρήση τους για αναφορά σε συγκεκριμένα φαινόμενα– απαιτεί αποστασιοποίηση από την άμεση συγκινησιακή αντίδραση στην εμπειρία (Halliday, 2004· Werner & Kaplan, 1963). Εμπειρικά μάλιστα, έχει δείχτει ότι οι πρώτες λέξεις εμφανίζονται σε ουδέτερη συγκινησιακή κατάσταση ή στιγμές «ήρεμης εγρήγορης» (Bloom, 1993). Οι λέξεις αυτές δεν αναφέρονται άμεσα σε συναισθήματα, αν και διαποτίζονται από αυτά εφόσον τα παιδιά μιλάνε για ό,τι τα συγκινεί.

Στόχος μας στην έρευνα αυτή είναι να καταγράψουμε συστηματικά τις αναπτυξιακές αλλαγές στο νόημα των εκφωνημάτων από τους 8 μήνες, περίοδο που καταχωρείται παραδοσιακά στην απολεκτική επικοινωνία, έως τους 24 μήνες, όταν εκφράζονται πλέον, κατά κοινή παραδοχή, προθέσεις –συνήθως μάλιστα με συνδυασμούς λέξεων. Θέτουμε ειδικότερα το ερώτημα πόσο συχνά εκφράζονται συναισθήματα, προταγές και δηλώσεις, δηλαδή τα τρία βασικά, κατά τη βιβλιογραφία, είδη νοήματος στην πρώιμη αυτή περίοδο. Επιπλέον, πώς ακριβώς εξελίσσονται υποκατηγορίες αυτών των βασικών νοημάτων; Για παράδειγμα, ένα προστακτικό εκφώνημα μπορεί να συνιστά αίτημα για κάτι ή απόρριψη μιας προσφοράς.

Θεωρούμε ότι μπορούμε να συμβάλλουμε στη μελέτη της μετάβασης από την ακούσια προλεκτική στην εκούσια λεκτική επικοινωνία μόνο αν δεν αποκλείσουμε την έκφραση συναισθημάτων από τις κατηγορίες περιγραφής. Σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει συνήθως στις έρευνες της προλεκτικής επικοινωνίας, δεν θα περιοριστούμε, με άλλα λόγια, σε εκφωνήματα που παράγονται εκούσια για ένα συγκεκριμένο σκοπό. Για να συμπεριλάβουμε ωστόσο στην περιγραφή μας και την πιθανώς ακούσια εκδήλωση συναισθημάτων, χρειάζεται να προσεγγίσουμε το νόημα από τη σκοπιά των άλλων (στην προκειμένη περίπτωση, γονιών και ερευνητών), ανεξάρτητα από το τί μπορεί να εννοεί το παιδί και, πάνω απ' όλα, από το εάν εκφράζει μια πρόθεση. Η διάκριση ανάμεσα στις προσεγγίσεις του νοήματος από τη σκοπιά των άλλων και από τη σκοπιά του παιδιού θεωρείται χρήσιμη στη βιβλιογραφία και είναι πλέον καθιερωμένη. Ενδεικτικά, οι Wetherby & Prizant (1989) αποκαλούν το νόημα που προσλαμβάνουν οι άλλοι «επικοινωνιακή λειτουργία», ενώ περιορίζουν τον όρο «προθέσεις» για το νόημα του παιδιού. Παρομοίως, οι Ninio & Snow (1996) προσδιορίζουν το νόημα ως «κοινωνικό» όταν πρόκειται για την ερμηνεία που αποδίδουν οι άλλοι στα εκφωνήματα, ειδικά νωρίς στη βρεφική ηλικία όταν οι φωνοποιήσεις δεν θεωρούνται ακόμη εκούσιες.

2. Μεθοδολογία

Αναλύσαμε δεδομένα από δύο παιδιά μέσης κοινωνικής προέλευσης χωρίς επιπλοκές γέννησης και υγείας: ένα δευτερότοκο κορίτσι, την Αθηνά, κι ένα πρωτότοκο, τη Στέλλα. Βιτεοσκοπήθηκαν ψηφιακά για μισή ώρα ανά εβδομάδα στο σπίτι τους σε ελεύθερο παι-

χνίδι με τους άλλους. Όπως σε όλες τις σχετικές έρευνες (π.χ. D'Odorico και Franco, 1991, Nathani & Oller, 2001), τα δεδομένα κατατιμήθηκαν αρχικά σε εκφωνήματα⁷, με βάση τις παύσεις από την εισπνοή και εκπνοή του αέρα. Για τον εντοπισμό των παύσεων, χρησιμοποιήθηκε ένα αντικειμενικό μέσο, δηλαδή ένα πρόγραμμα φασματογραφικής ανάλυσης της φωνής PRAAT (Boersma, 2001). Αποκλείστηκαν επιπλέον από τα δεδομένα ήχοι μη ευκρινείς ή αμιγώς βιολογικοί, όπως ο βήχας, το κλάμα, το γέλιο.

Όπως υπαινιχθήκαμε στην εισαγωγή, η κωδικοποίηση των δεδομένων από τη σκοπιά της επικοινωνιακής λειτουργίας τους θεωρείται δύσκολο ζήτημα, ειδικά σε τόσο μικρή ηλικία. Πρόκειται πάντα για μια ερμηνευτική διαδικασία με βάση ποικίλες παραμέτρους, που μάλιστα κατά τον Halliday (2004) δεν μπορεί παρά, σε τελική ανάλυση, να είναι διαισθητική. Μια εμπειρική μελέτη οφείλει ωστόσο να αναζητήσει στο μέτρο του δυνατού αντικειμενικούς δείκτες για τη συναγωγή νοήματος. Όπως σε όλες τις σχετικές έρευνες ειδικά των προλεκτικών εκφωνημάτων (π.χ. Bates, 1979· Harding & Golinkoff, 1979) στηριχθήκαμε καταρχάς σε στοιχεία για το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, δηλαδή για αντικείμενα, πρόσωπα, πράξεις και καταστάσεις που εμπλέκονται. Εξετάσαμε στη συνέχεια εάν το εκφώνημα α) απευθύνεται σε κάποιο πρόσωπο προκειμένου να εικάσουμε ίχνη επικοινωνιακής πρόθεσης και β) εάν αφορά ένα τρίτο φαινόμενο στο περιβάλλον. Για να αποφασίσουμε ωστόσο εάν είναι επικοινωνιακό και εάν σχετίζεται με κάτι πέραν των δύο «συνομιλητών», βασιστήκαμε στις εξής ενδείξεις: την εστίαση του βλέμματος, χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου και γενικότερα κινήσεις του παιδιού αλλά και τις αντιδράσεις και ερμηνείες των γονιών.

Στη συνέχεια αναζητήσαμε τις τρεις βασικές λειτουργίες (έκφραση συναισθήματος, προσταγή και δήλωση) αλλά και υποκατηγορίες τους. Για το σκοπό αυτό βασιστήκαμε σε υποδείξεις της προγενέστερης έρευνας, τις οποίες ωστόσο προσαρμόσαμε στα δεδομένα μας (βλ. μεταξύ άλλων Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni & Volterra, 1979, Capirci, Iverson, Pizzuto & Volterra, 1996, Carpenter, Mastergeorge & Coggins, 1983, Caselli, 1983, Ninio & Wheeler, 1984). Πιο αναλυτικά:

1. Έκφραση συναισθήματος απέναντι στην εμπειρία: Θετική (χαρά, ευχαρίστηση, ικανοποίηση, έκπληξη, κλπ) ή Αρνητική (δυσαρέσκεια, θυμός, φόβος, κλπ).
2. Προσταγή: Αίτημα ή Απόρριψη μιας προσφοράς. Το αίτημα μπορεί να αφορά Αντικείμενο, Δράση/βοήθεια, Προσοχή ή Λεκτική πληροφορία. Στην τελευταία περίπτωση συνιστά ερώτηση, η οποία μπορεί να αφορά Όνομα Αντικειμένου ή Πρόσωπο, Τόπο ή Περιγραφή Συμβάντος.
3. Δηλωτική: προσέλκυση της προσοχής του άλλου σε Αντικείμενο, Πρόσωπο, Συμβάν/Πράξη.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται παραδείγματα αντιπροσωπευτικά κάθε κατηγορίας στα δεδομένα μας.

7. Υιοθετούμε τον όρο «εκφώνημα» τόσο για την προλεκτική όσο και τη λεκτική περίοδο, αν και συνήθίζεται ο όρος «φώνηση» ή «φωνοποίηση» (vocalization) για την πρώτη. Στην έρευνα ωστόσο μιας τόσο μεταβατικής περιόδου, όπου τα όρια ανάμεσα σε φωνοποιήσεις και λέξεις δεν θεωρούνται απόλυτα, φαίνεται χρήσιμη η έννοια του εκφωνήματος. Πρόκειται άλλωστε για αντικειμενικά ορίσιμη μονάδα ανάλυσης, που αντιστοιχεί σε ό,τι εκφέρεται ανάμεσα σε δύο παύσεις.

Πίνακας 1

Αντιπροσωπευτικά παραδείγματα από τις επικοινωνιακές λειτουργίες των εκφωνημάτων

ΕΚΦΡΑΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ
<p>Συναίσθημα (θετικό): Κρατάει στο χέρι ένα παιχνίδι που μόλις της έδωσε η μαμά και καθώς το κουνάει στον αέρα βγάζει φωνούλες χαράς (π.χ. εέέεε).</p>
<p>Συναίσθημα (αρνητικό): Ο αδερφός της πήρε το αγαπημένο παιχνίδι. Εκείνη με έκφραση δυσαρέσκειας/παραπόνου στο πρόσωπο προφέρει συλλαβές π.χ. «τατάα».</p>
ΠΡΟΣΤΑΚΤΙΚΑ ΕΚΦΩΝΗΜΑΤΑ
<p>Απόρριψη: Η μαμά της δίνει το ποτηράκι με χυμό και εκείνη το σπρώχνει μακριά και λέει π.χ. «το»</p>
<p>Αίτημα (για αντικείμενο): Ενώ κοιτάει επίμονα ένα μικρό κουτάκι πάνω στο τραπέζι, απλώνει το χέρι της προς αυτό κοιτάζοντας εναλλάξ τη μαμά. Προφέρει κάτι σαν «α, α, α». Σταματά μόλις της δώσουν το κουτί.</p>
<p>Αίτημα (για πράξη/βοήθεια): Ενώ είναι καθισμένη στο καρεκλάκι της, απλώνει τα χέρια προς τον μπαμπά για να την σηκώσει και λέει κάτι σαν «α».</p>
<p>Αίτημα (για προσοχή): Η μαμά μιλάει στο τηλέφωνο χωρίς να την κοιτάει. Πηγαίνει δίπλα και τραβώντας της τη φούστα λέει «εεε»</p>
<p>Αίτημα (για λεκτική πληροφορία/Ερώτηση):</p> <ul style="list-style-type: none">– Ερώτηση για αντικείμενο (Τι;): Κρατάει στο χέρι ένα κυβάκι. Το σηκώνει προς τη μαμά και της λέει με ερωτηματικό τόνο «το;» [εννοώντας «τι είναι αυτό;»]– Ερώτηση για πρόσωπο (Ποιος;): Βλέποντας ένα άλμπουμ με οικογενειακές φωτογραφίες, δείχνει με το δάκτυλο τη φωτογραφία ενός άντρα, κοιτάζει εναλλάξ τη μαμά και ρωτάει: «ο;» [φαίνεται να εννοεί: «ποιος είναι αυτός;»]– Ερώτηση για τόπο (Πού;): Ψάχνει τα παπούτσια της για να βγει βόλτα. Κοιτάζει τη μαμά γυρνώντας τις παλάμες προς τα πάνω και λέγοντας «α;», [μοιάζει να εννοεί: «πού είναι;»]– Ερώτηση για τρόπο (Πώς;): Προσπαθεί να ανοίξει την πορτούλα από ένα παιχνίδι της. Κοιτάζει τον μπαμπά και λέει με ερωτηματικό τόνο π.χ. «α;», [Φαίνεται σαν να εννοεί: «πώς ανοίγει;»]
ΔΗΛΩΤΙΚΑ ΕΚΦΩΝΗΜΑΤΑ
<p>Δήλωση (για αντικείμενο): Δείχνει με το δάκτυλο ένα λουλούδι και κοιτώντας εναλλάξ τη μαμά και αυτό λέει «τα».</p>
<p>Δήλωση (για πράξη): Της έπεσε ένα παιχνίδι στο πάτωμα. Κοιτάζει εναλλάξ τη μαμά και αυτό και λέει «πάπα». [Μοιάζει να λέει: «πάει...» «έπεσε»]</p>
<p>Δήλωση (για πρόσωπο): Βλέπει τη φωτογραφία του παππού και κοιτάζοντας τη μαμά δείχνει με το δάκτυλο και λέει «που» [Φαίνεται σαν να εννοεί: «παπούς»].</p>

Οδηγηθήκαμε επίσης από τα δεδομένα να αναγνωρίσουμε επιπρόσθετες κατηγορίες. Πάνω απ' όλα, συναντήσαμε εκφωνήματα χωρίς σαφή ένδειξη αποδέκτη, τα οποία αποκαλούμε εδώ «μη επικοινωνιακά». Για παράδειγμα, το παιδί παρατηρεί ένα αντικείμενο, χωρίς ταυτόχρονα να στρέφει το βλέμμα του σε κάποιον. Παρόμοια εκφωνήματα έχουν εντοπιστεί σε προγενέστερες έρευνες των πρώτων λέξεων, όταν τα παιδιά βρίσκονται μόνα τους και περιεργάζονται αντικείμενα ή καταβάλλουν προσπάθεια για μια πράξη (π.χ. Barrett, 1981, Carter, 1979). Οι Papaeliou & Trevarthen (2006) τα εντόπισαν όμως και προλεκτικά, υποστηρίζοντας μάλιστα ότι εξυπηρετούν την κατανόηση του κόσμου, ακριβώς όπως η ομιλία που στρέφεται «προς τον εαυτό» (υπόθεση που αντλούν από το έργο του Vygotsky, 1962). Με δεδομένο όμως ότι στις συνθήκες της δικής μας έρευνας ήταν πάντα παρόν κάποιο άτομο, δεν μπορούμε να αποκλείσουμε τον επικοινωνιακό χαρακτήρα αυτών των εκφωνημάτων παρά την απουσία αντικειμενικών δεικτών που να τον τεκμηριώνουν, π.χ. βλέμμα προς τον άλλο. Τέλος, συναντήσαμε πολύ περιθωριακά και επικοινωνιακά εκφωνήματα που δεν εντάσσονται σε καμιά από τις τρεις βασικές λειτουργίες που αναφέραμε παραπάνω, όπως το στερεότυπο παιχνίδι αλληλεπίδρασης (π.χ. *τσα!*) και ο χαιρετισμός.

Τα δεδομένα κατηγοριοποιήθηκαν από μία εκπαιδευμένη κριτή. Για να ελεγχθεί η αξιοπιστία της κωδικοποίησης, ένα τυχαίο δείγμα (~20% του συνόλου) κατηγοριοποιήθηκε και από δεύτερο ανεξάρτητο κριτή. Η συμφωνία μεταξύ κριτών αποδείχτηκε υψηλή (81,7%), ειδικά εάν λάβουμε υπόψη ότι εμπλέκεται η δύσκολη παράμετρος του νοήματος.

3. Αποτελέσματα

Ο αριθμός των εκφωνημάτων που αναλύσαμε παρουσιάζεται στον Πίνακα 2.

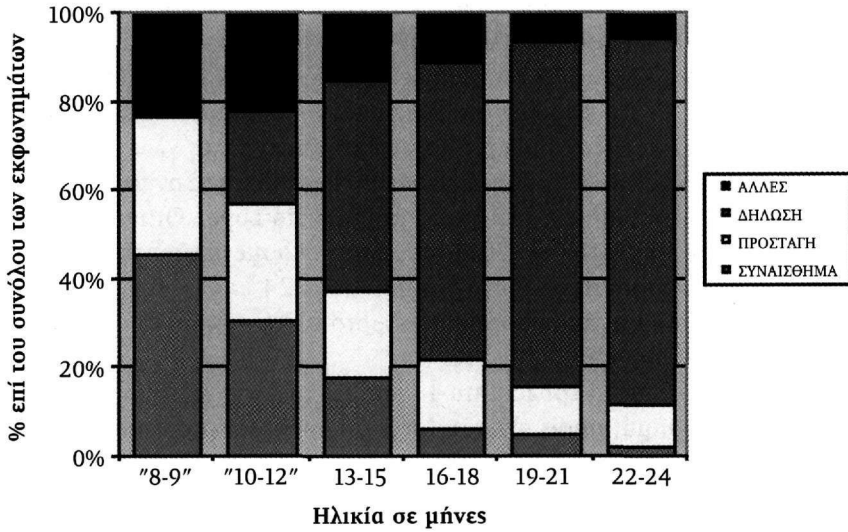
Πίνακας 2

Σύνολο των εκφωνημάτων και ειδικότερα των λεκτικών ανά παιδί

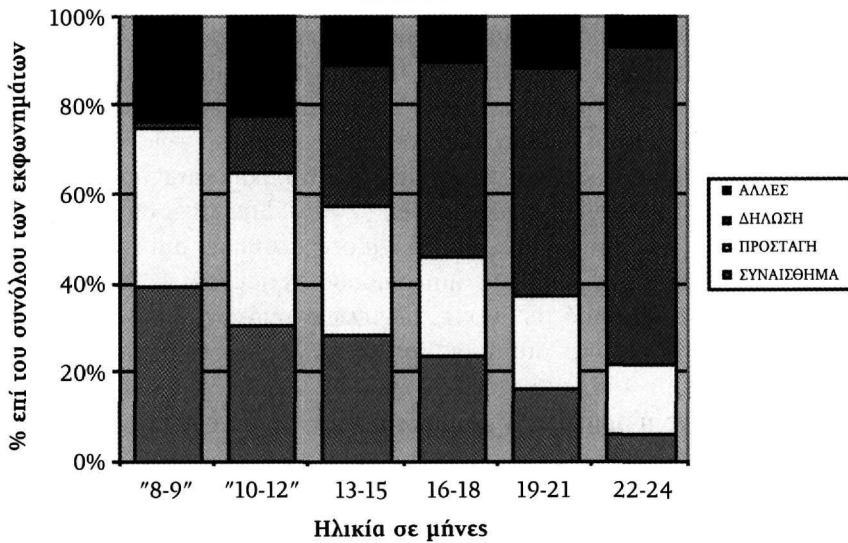
	ΑΘΗΝΑ	ΣΤΕΛΛΑ
Σύνολο εκφωνημάτων	10.035	4.322
Σύνολο λεκτικών εκφωνημάτων	1.685	944

Με δεδομένες τις μεγάλες ατομικές διαφοροποιήσεις στη γλωσσική ανάπτυξη ειδικά στο δεύτερο χρόνο της ζωής (π.χ. Bates, Bretherton & Snyder, 1988) και με σκοπό να συγκρίνουμε το ρυθμό ανάπτυξης των δύο παιδιών της έρευνας με το ρυθμό άλλων παιδιών, ξεχωρίσαμε τα εκφωνήματα που συνιστούν λέξεις. Καθώς όμως τόσο νωρίς στην ανάπτυξη, η «λεκτικότητα» (wordiness) ενός εκφωνήματος θεωρείται ζήτημα διαβάθμισης (Vihman & McCune, 1994), απαιτήσαμε τρία ελάχιστα κριτήρια για

ΑΘΗΝΑ



ΣΤΕΛΛΑ



Γραφήματα 1α και 1β

Κατανομή των βασικών επικοινωνιακών λειτουργιών
(Έκφραση Συναισθήματος, Προσταγή, Δήλωση) ανά ηλικία και παιδί

το σκοπό αυτό: α) συλλαβική μορφή με μέγιστο μέγεθος 4 συλλαβές και μία τονισμένη, β) χρήση συναφή με την περίσταση και γ) συμβατική σύζευξη μορφής και χρήσης (βλ. πιο αναλυτικά Καρούσου, Κατή και Σταμπουλιάδου, 2008).

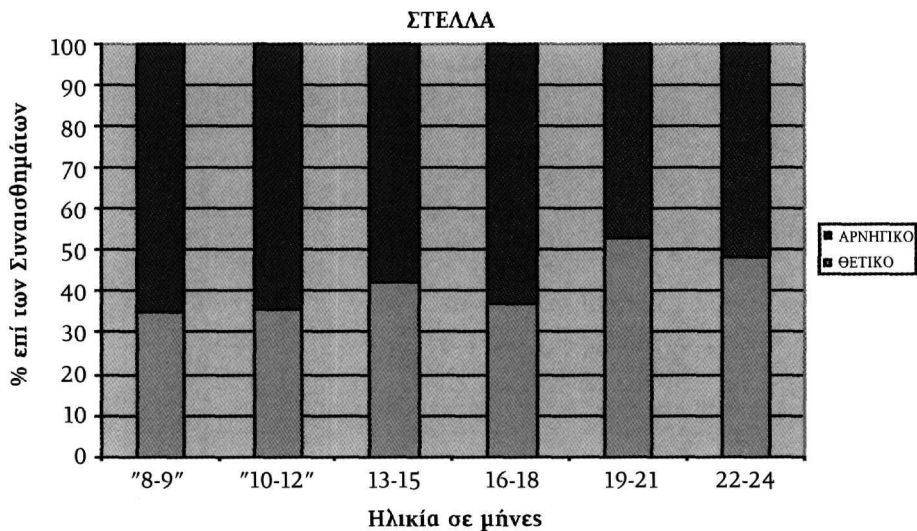
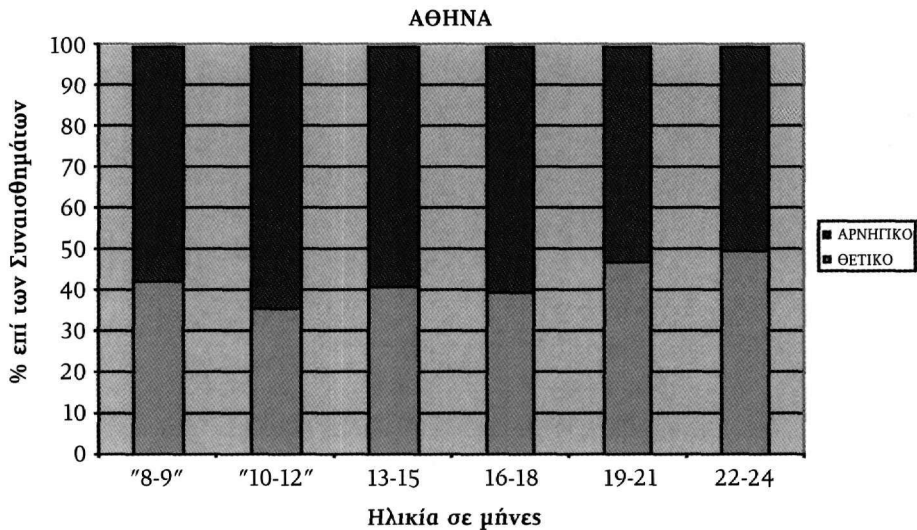
Το ένα παιδί παρήγαγε διπλάσιο αριθμό εκφωνημάτων έναντι του άλλου. Παρ' ότι μπορεί γι' αυτό το λόγο να θεωρηθεί πιο επικοινωνιακό, παρήγαγε μικρότερο ποσοστό λέξεων (16.8% του συνόλου έναντι 21.8% από το άλλο παιδί). Οι λέξεις εμφανίζονται μάλιστα και στα δύο παιδιά δειλά από τους 11-12 μήνες και αξιοσημείωτα μόνο μετά τους 15-16, ενώ δεν συνδυάζονται σε προτάσεις ακόμη και στους 24 μήνες. Με βάση πολλά πλέον συγκριτικά στοιχεία από άλλες γλώσσες (βλ. κυρίως τη στάθμιση της Επικοινωνιακής Κλίμακας MacArthur, π.χ. στα αγγλικά Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal & Pethick, 1994 και στα ισπανικά Lopez Ornat, Gallego Gallo, Karousou, Mariscal & Martínez, 2005) αλλά και δεδομένα από τα ελληνικά, όπου ακόμη και σύνθετες προτάσεις παράγονται πριν τους 24 μήνες (π.χ. Κατή, 1995), τα δύο παιδιά φαίνεται να ανήκουν στο ένα τέταρτο των παιδιών που αναπτύσσονται γλωσσικά με αργούς ρυθμούς.

Όπως συνάγεται από τα Γραφήματα 1α και 1β, οι τρεις λειτουργίες που μας ενδιαφέρουν –συναίσθημα, προσταγή και δήλωση– εκφράζονται από τη συντριπτική πλειονότητα των εκφωνημάτων (87% κατά μέσο όρο και στα δύο παιδιά).

Το υπόλοιπο 13% αποτελείται από κατηγορίες που φθίνουν σταδιακά και αντιπροσωπεύονται συντριπτικά (κατά 88%) από μη επικοινωνιακά εκφωνήματα. Δεν θα επεκταθούμε εδώ στο πολύ περιθωριακό ποσοστό άλλων κατηγοριών όπως ο χαιρετισμός. Σημειώνουμε όμως ότι τα μη επικοινωνιακά εκφωνήματα ξεκινούν με ένα αξιοσημείωτο 11,4% (μέσο όρο για τα δύο παιδιά), το οποίο στους 22-24 μήνες φθίνει σε μόλις 1,9%. Στις μισές τουλάχιστον περιπτώσεις εμπλέκεται ένα αντικείμενο (π.χ. το παιδί παρατηρεί ένα παιχνίδι του) και πιο περιθωριακά μια πράξη (π.χ. το παιδί προσπαθεί να σηκωθεί όρθιο). Πρόκειται συνεπώς για εκφωνήματα που προσιδιάζουν σε αυτά που συνοδεύουν προσπάθειες μοναχικής κατανόησης του κόσμου, όπως διατείνονται οι Papaeliou & Trevarthen (2006). Εάν είναι αυτή η χρήση τους, είναι ενδιαφέρουσα η παρουσία τους ακόμη και στις συνθήκες αυτής της έρευνας που ευνοούν την επικοινωνία λόγω της μόνιμης παρουσίας των άλλων. Δεν θα πρέπει συνεπώς να παραμερίζονται από τις μελέτες των εκφωνημάτων, όπως έχει συμβεί στις περισσότερες σχετικές έρευνες στο παρελθόν. Στις άλλες μισές περιπτώσεις ωστόσο, τα εκφωνήματα δεν φαίνεται, από ενδείξεις όπως το βλέμμα, να σχετίζονται με κάποια εμπειρία (αντικείμενο ή πράξη). Αν και τέτοια εκφωνήματα δεν έχουν συζητηθεί στη βιβλιογραφία, δεν αποκλείουμε να παρατηρούνται αλλά ταυτόχρονα να παραβλέπονται γιατί δεν προσιδιάζουν στα γλωσσικά. Και τα δύο πάντως είδη μη επικοινωνιακών εκφωνημάτων περιορίζονται πολύ με την ηλικία.

Οι τρεις βασικές κατηγορίες στις οποίες εστιάζουμε διαφέρουν αξιοσημείωτα σε συχνότητα και εξέλιξη. Νωρίς, δηλαδή στους 8-9 μήνες, κυριαρχούν εκφωνήματα που εκφράζουν συναισθήματα (~40%) και λιγότερο τα προστακτικά (~30%), ενώ τα δηλωτικά ουσιαστικά απουσιάζουν. Στους 22-24 μήνες όμως κυριαρχούν πλέον συντριπτικά τα δηλωτικά (~75%), ενώ έχουν περιοριστεί καθοριστικά οι άλλες κατηγορίες, ειδικά τα συναισθήματα.

Πιο αναλυτικά, η έκφραση συναισθήματος αρχίζει μεν με περίπου 40% αλλά φθίνει σε τουλάχιστον στο ένα δέκατο (10%) στους 22-24 μήνες. Στα Γραφήματα 2α και 2β φαίνεται ότι υπερισχύουν ελαφρώς αρχικά τα αρνητικά συναισθήματα στους 8-9

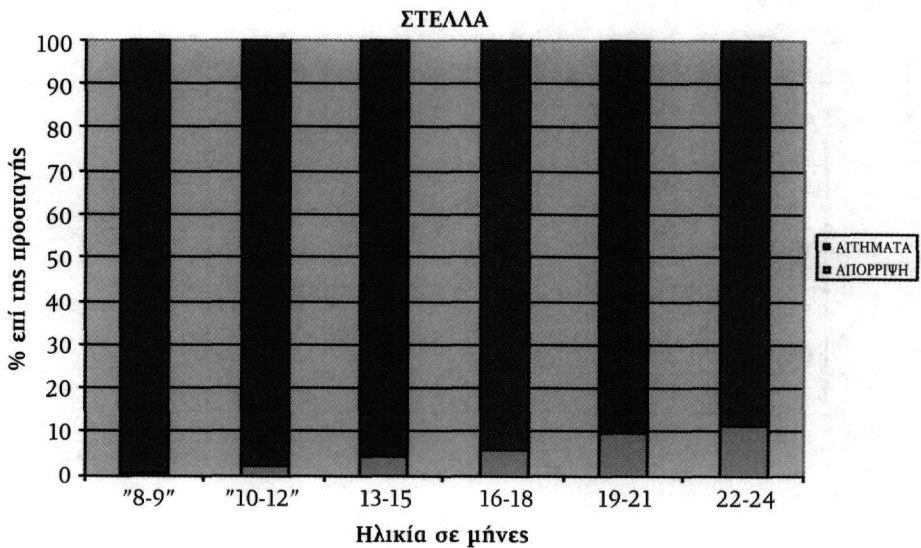
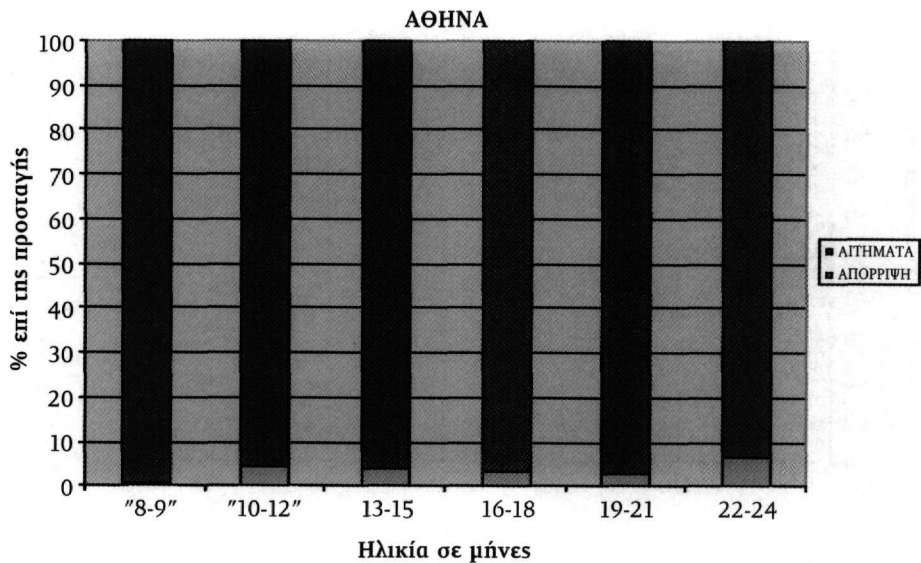


Γραφήματα 2α και 2β

*Κατανομή των υποκατηγοριών της επικοινωνιακής λειτουργίας
Έκφραση Συναισθήματος (Θετικού και Αρνητικού) ανά ηλικία και παιδί*

μήνες (από 58% έως 65%), χωρίς ωστόσο να εμφανίζουν μεγάλη διαφορά στη συνέχεια από τα θετικά, παρά την ελαφρά αύξηση των τελευταίων.

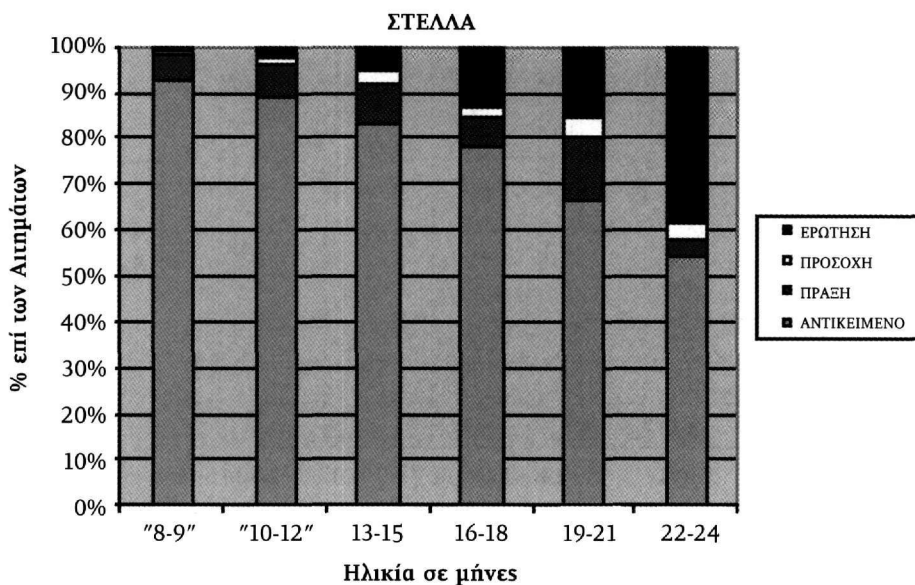
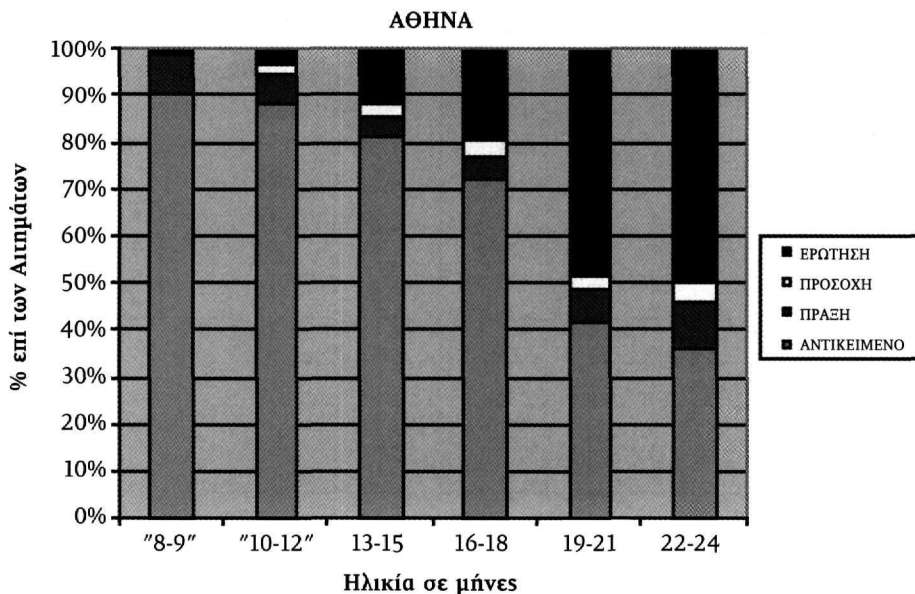
Η προστακτική λειτουργία περιορίζεται και αυτή με την ηλικία, αλλά όχι τόσο όσο η έκφραση συναισθήματος. Φθίνει σταδιακά σε περίπου μισό του αρχικού ποσοστού, καταλήγοντας σε 12% και 16% ανάλογα με το παιδί. Οι υποκατηγορίες της έχουν ωστόσο σαφώς διαφορετική εξέλιξη (Γραφήματα 3α, 3β).



Γραφήματα 3α και 3β

Κατανομή των υποκατηγοριών της επικοινωνιακής λειτουργίας της Προσταγής (Αίτημα και Απόρριψη) ανά ηλικία και παιδί

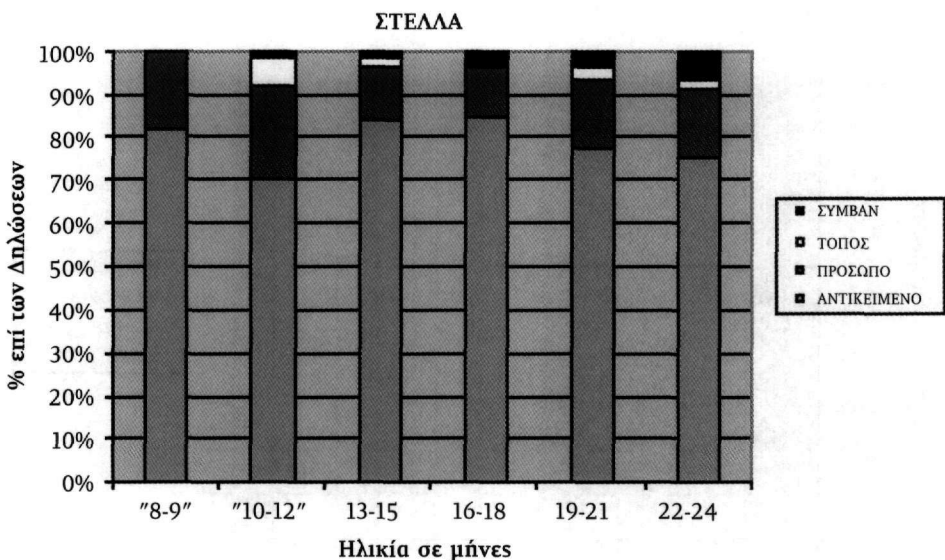
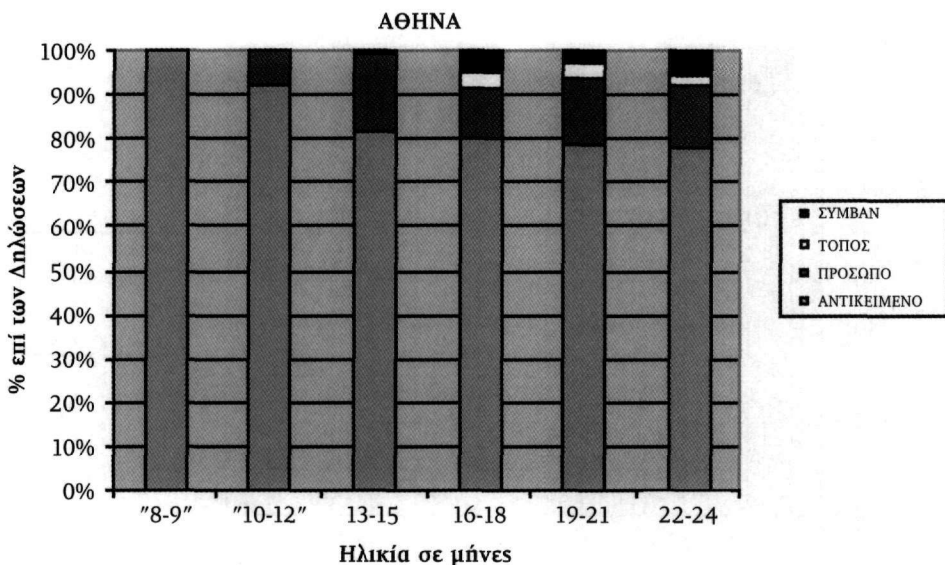
Καταρχάς, τα προστακτικά εκφωνήματα είναι σχεδόν εξ ολοκλήρου (99%) αιτήματα (αντιστοιχώντας στην «εργαλειακή» λειτουργία του Halliday, 2004). Η απόρριψη μιας προσφοράς παραμένει πάντα πιο περιθωριακή, αν και αυξάνεται με το χρόνο από 1% σε 7%-12%. Τα αιτήματα μειώνονται μεν λίγο συνολικά, αλλά αλλάζει αξιοσημείωτα το είδος τους με την ηλικία (βλ. Γραφήματα 4α και 4β).



Γραφήματα 4α και 4β

Κατανομή των υποκατηγοριών της επικοινωνιακής λειτουργίας του Αιτήματος (για Αντικείμενο, Πράξη, Προσοχή και Λεκτική Πληροφορία ή Ερώτηση) ανά ηλικία και παιδί

Πρόκειται αρχικά κυρίως για αιτήματα για την απόκτηση αντικειμένων (τουλάχιστον 90% του συνόλου των αιτημάτων), που μειώνονται όμως σημαντικά στο τέλος (σε 37% και 50%). Αντιθέτως, τα αιτήματα για εκτέλεση πράξεων (η «κανονιστική λει-



Γραφήματα 5α και 5β

*Κατανομή των υποκατηγοριών της επικοινωνιακής λειτουργίας της Δήλωσης
(για Αντικείμενο, Πρόσωπο, Τόπο και Συμβάν) ανά ηλικία και παιδί*

τουργία» του Halliday, 2004), αρχίζουν με μόλις 6-8% του συνόλου, το οποίο όμως υπερδιπλασιάζεται εν τέλει σε 15-20%. Τέλος, οι ερωτήσεις είναι ουσιαστικά ανύπαρκτες αρχικά (0-0,3%) αλλά μακροπρόθεσμα αυξάνονται. Ειδικά στους 22-24 μήνες φτάνουν στο 45% των αιτημάτων. Αφορούν πάντως και αυτές συντριπτικά (πάνω από 90% του συνόλου τους) αίτημα για κατονομασία κάποιου αντικειμένου.

Τέλος, η δηλωτική λειτουργία αυξάνεται εντυπωσιακά με την ηλικία, ειδικά μετά τους 16 μήνες. Όπως μάλιστα φαίνεται στα γραφήματα 5α και 5β, πρόκειται και πάλι κατεχοχίν για αναφορά σε αντικείμενο (σχεδόν όλες οι δηλώσεις αρχικά και έως 70% του συνόλου τους) ακόμη και στους 22-24 μήνες.

4. Συμπεράσματα

Τι συμπεραίνουμε σχετικά με τη νοηματοδότηση μέσω εκφωνημάτων νωρίτερα από την ηλικία των 24 μηνών; Στη συντριπτική τους πλειοψηφία, τα εκφωνήματα εκφράζουν από τους 8 μήνες συναισθήματα, επιθυμίες και «σκέψεις». Η χρήση τους όμως αλλάζει σημαντικά με την ηλικία, καθώς περιορίζεται πολύ η έκφραση συναισθημάτων και λιγότερο αυτή των προσαγών, ενώ αυξάνονται εντυπωσιακά τα δηλωτικά εκφωνήματα. Οι διαφορές που σημειώνονται μεταξύ των δύο παιδιών κρίνουμε ότι είναι μικρές, επειδή αφορούν μόνο τα ποσοστά της κάθε λειτουργίας και την ηλικία των εξελίξεων, αλλά όχι τη σχετική βαρύτητα κάθε λειτουργίας ή την κατεύθυνση εξέλιξής της.

Η μείωση του «συναισθήματος» ήταν προβλέψιμη με βάση βιβλιογραφικές ενδείξεις. Δεν είχε ωστόσο δείξει άμεσα με συστηματική ανάλυση μεγάλου αριθμού εκφωνημάτων όπως εδώ. Η παρουσία ωστόσο αυτής της λειτουργίας είναι βαρύνουσα μέχρι τους 10-12 μήνες, ενώ δεν εξαφανίζεται απότομα με την εμφάνιση επικοινωνιακών προθέσεων. Αντιθέτως, και οι τρεις λειτουργίες συνυπάρχουν καθ' όλο το αναπτυξιακό φάσμα που μελετήσαμε. Ειδικά την περίοδο 13-15 μηνών, δηλαδή λίγο πριν την πρώτη αξιοσημείωτη αύξηση λέξεων στα δεδομένα μας, εμφανίζονται μάλιστα με παρόμοια ποσοστά. Οι ενδείξεις αυτές συνηγορούν υπέρ των προσεγγίσεων που υποστηρίζουν σταδιακές και όχι απότομες αναπτυξιακές αλλαγές. Επιβεβαιώσαμε επίσης ότι η έκφραση συναισθημάτων έχει ήδη από τους 8 μήνες σαφείς ενδείξεις αποδέκτη. Απέχει συνεπώς πολύ από την ακούσια προβολή συγκινησιακών καταστάσεων της πρώτης περιόδου της ζωής ή την απλή αντίδραση σε ένα ευχάριστο ή δυσάρεστο εξωτερικό ερέθισμα. Τα παιδιά φαίνεται αντιθέτως να προβάλλουν συναισθήματα, επιζητώντας την ερμηνεία και αντίδραση των άλλων. Εκφράζουν, για παράδειγμα, χαρά για να τη μοιραστούν με τους άλλους ή δυσσάρεσκεια για να προκαλέσουν την διακοπή της. Διαφαίνονται συνεπώς κάποια ίχνη, έστω, πρόθεσης να επηρεαστεί η συμπεριφορά των άλλων προς μία συγκεκριμένη κατεύθυνση, καθιστώντας τα όρια μεταξύ ακούσιας και εκούσιας έκφρασης ασαφή.

Η αύξηση της δηλωτικής λειτουργίας είναι επίσης αναμενόμενη, με βάση την προαναφερθείσα βιβλιογραφία. Στα δεδομένα μας έχει σαφώς τις ρίζες της στην προλεκτική περίοδο, με περιθωριακή παρουσία ακόμη και στους 8-9 μήνες. Υπερδιπλασιάζεται πάντως λίγο πριν την πρώτη αξιοσημείωτη αύξηση λέξεων η οποία παρατηρείται στους 16-18 μήνες, επιβεβαιώνοντας έτσι υποθέσεις και εμπειρικές ενδείξεις ότι η δηλωτική χρήση εκφωνημάτων είναι στενά συνδεδεμένη με τη μετέπειτα ανάπτυξη της γλώσσας (π.χ. Bates et al., 1979). Κατά τους Werner & Kaplan (1963), πρόκειται για την αναδυόμενη ικανότητα του παιδιού να ξεχωρίσει κάτι από το υπόλοι-

πο της εμπειρίας για να το κατανοήσει μαζί με τους άλλους. Αυτή θεωρούν άλλωστε ότι είναι η κατεξοχήν λειτουργία των λέξεων. Εν τούτοις, ακόμη και στους 22-24 μήνες ένα τρίτο περίπου των δηλώσεων (36,5%) επιτελείται ακόμη με προλεκτικά μέσα. Τέλος, τα δεδομένα μας επιβεβαίωσαν ακόμη μια φορά την προγενέστερη ανάπτυξη των προστακτικών έναντι των δηλωτικών εκφωνημάτων, τουλάχιστον όταν συνοπολογίζονται και αυτά της προλεκτικής περιόδου.

Υποθέτουμε επιπλέον ότι η συχνότητα των επιμέρους κατηγοριών της προσταγής και της δήλωσης καθορίζεται, μεταξύ άλλων, από τη γνωσιακή τους περιπλοκότητα. Για παράδειγμα, δεν φαίνεται τυχαίο ότι τόσο τα δηλωτικά όσο και τα προστακτικά εκφωνήματα εμφανίζονται αρχικά στη λιγότερο αφηρημένη τους εκδοχή, δηλαδή την αναφορά σε απτά αντικείμενα. Τα νοήματα αυτά μπορούν να εκφραστούν και με προλεκτικά μέσα, κατεξοχήν το δείξιμο. Στα προστακτικά, αυξάνονται με το χρόνο, μεταξύ άλλων, αιτήματα για πράξεις, ειδικότερα για κάποιο είδος μετακίνησης (π.χ. στην αγκαλιά κάποιου). Πρόκειται για λειτουργία που ο Halliday (2004) αποκαλεί «κανονιστική» και μπορεί να θεωρηθεί πιο αφηρημένη από την «κατευθυντική», δηλαδή το αίτημα για ένα αντικείμενο. Η ζητούμενη πράξη είναι ένα επικείμενο και, συνεπώς, νοητό μόνο γεγονός (βλ. και Tomasello και Merriman, 1995). Πιο εντυπωσιακά αυξάνονται ωστόσο οι ερωτήσεις, οι οποίες μπορούν να θεωρηθούν ακόμη πιο αφηρημένες, γιατί ζητούν μια λεκτική πληροφορία. Η συγκεκριμένη μάλιστα λειτουργία μπορεί να αντιστοιχηθεί με τη «μαθησιακή» του Halliday (2004), η οποία αναμένεται όντως λίγο αργότερα. Υποθέτουμε πάντως ότι η ανάπτυξη των ερωτήσεων διευκολύνεται από το σχετικά απλό αρχικά χαρακτήρα τους, δηλαδή ότι ζητούν το όνομα ενός απτού αντικειμένου έναντι πιο σύνθετων φαινομένων, όπως τα συμβάντα ή μια απάντηση σε ένα «πώς;». Πρόκειται πάντως για απαιτητική λειτουργία, γιατί προϋποθέτει και συναίσθηση ότι τα πράγματα μπορούν να κατονομαστούν. Η συναίσθηση αυτή θεωρείται, άλλωστε, κρίσιμη για τη μετάβαση στις πρώτες λέξεις, ενώ δεν αναμένεται πολύ νωρίς, ενδεικτικά στα δεδομένα που συζητά η Bates (1979) ότι πριν τους 13 μήνες. Η χρήση λέξεων για κατονομασία φαινομένων προηγείται πάντως των πρώτων ερωτήσεων για ονόματα πραγμάτων στα ευρήματα των Ninio & Goren (1993).

Μια πιο διεισδυτική μελέτη του πώς αναπτύσσεται η νοηματοδότηση νωρίς στη ζωή θα πρέπει μελλοντικά να αντιπαραθέσει συστηματικά τις λειτουργίες προλεκτικών και λεκτικών εκφωνημάτων. Θα πρέπει επίσης να λάβει υπόψη την ομιλία στην οποία εκτίθενται τα παιδιά. Η συχνότητα και το είδος κάθε επικοινωνιακής λειτουργίας μπορεί να διαφέρει ανάλογα με το κοινωνικό περιβάλλον και την κατάσταση επικοινωνίας. Για παράδειγμα, η δηλωτική χρήση των λέξεων για κατονομασία φαινομένων ίσως ευνοείται περισσότερο σε ορισμένα περιβάλλοντα έναντι άλλων, επηρεάζοντας συνεπώς και τις χρήσεις των εκφωνημάτων από τα παιδιά. Είναι ενδεικτική η υπόθεση της Nelson (1973) ότι η χρήση των λέξεων για αναφορά σε πράγματα συνηθίζεται περισσότερο σε ορισμένα οικογενειακά περιβάλλοντα, έναντι άλλων που ευνοούν τη χρήση των λέξεων για κοινωνική συνδιαλλαγή όπως σε χαιρετισμούς. Δεν αποκλείεται μάλιστα, τόσο οι δηλώσεις όσο και οι ερωτήσεις για ονόματα να ενισχύθηκαν στη δική μας έρευνα, επειδή οι ενήλικες στόχευαν στο να εκμαιεύσουν λέξεις από τα παιδιά για τις ανάγκες της έρευνας. Τέλος, θα πρέπει να μελετηθούν συστηματικά πε-

ρισσότερα παιδιά, εφόσον τα δύο που παρατηρήσαμε φαίνεται πώς αναπτύχθηκαν με πιο αργούς ρυθμούς απ' ό τι τα περισσότερα παιδιά, τα οποία στους 24 μήνες παράγουν προτάσεις.

Ζητήματα που αφορούν την ανάπτυξη της γλωσσικής επικοινωνίας μπορούν εν τέλει να φωτιστούν μόνο μέσα από συστηματικές αναλύσεις αναπτυξιακών δεδομένων. Τα δικά μας δεδομένα, έδειξαν σταδιακή μετάβαση σε επικοινωνιακές λειτουργίες που προσιδιάζουν περισσότερο σε αυτές της γλώσσας, κατεχοχόν τη δήλωση μιας σκέψης και την ερώτηση. Ανέδειξαν επίσης τον επικοινωνιακό χαρακτήρα των εκφωνημάτων, ακόμη κι όταν αναμένονταν λιγότερο, δηλαδή στην έκφραση συναισθημάτων πριν τους 10 μήνες. Υποδεικνύουν συνεπώς ότι στις περιγραφές των αναπτυξιακών αλλαγών απλουστευτικές σχηματοποιήσεις όπως ο απόλυτος διαχωρισμός ανάμεσα σε ακούσια έκφραση συναισθημάτων και επικοινωνιακή πρόθεση δεν είναι πάντα χρήσιμες. Πάνω απ' όλα, η έρευνά μας αντικρούει θεωρίες που αντιλαμβάνονται την ανάπτυξη της γλωσσικής επικοινωνίας ως ένα ριζικά νέο φαινόμενο στην ανάπτυξη των παιδιών και υποστηρίζει αντιθέτως προσεγγίσεις σταδιακής οικοδόμησής της στη βάση προγενέστερων εξελίξεων.

Βιβλιογραφία

- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Barrett, M. D. (1981). The communicative functions of early child language. *Linguistics*, 19, 273-305.
- Baron-Cohen, S. (1989). Perceptual role-taking and protodeclarative pointing in autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 7, 113-127
- Bates, E. (1979). Intentions, conventions and symbols. E.Bates, L.Benigni, I.Bretherton, L.Camaioni & V.Volterra (eds.), *The Emergence of Symbols: Cognition and Communication in Infancy* (pp.33-68). New York: Academic Press.
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L. & Volterra, V. (1979). *The Emergence of Symbols: Cognition and Communication in Infancy*. New York: Academic Press.
- Bates, E., Bretherton, I. & Snyder, L. (1988). *From First Words to Grammar: Individual Differences and Dissociable Mechanisms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bates, E., Camaioni, C. & Volterra, V. (1975) The acquisition of performatives prior to speech. E.Ochs & B.Schieffelin (eds.), *Developmental Pragmatics*. NY: Academic Press.
- Bloom, L. (1993). *The transition from infancy to language: Acquiring the power of expression*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boersma, P. (2001). PRAAT, a system for doing phonetics by computer. *Glott International* 59 (10): 341-345.
- Brinck, I. (2008). The role of intersubjectivity for the development of intentional communication. J. Zlatev, T Racine. C. Sinha & E. Itkonen (Eds.). *The Shared Mind* (pp. 115-140). Amsterdam: Benjamins.
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to use language*. New York: Norton.
- Capirci, O., Iverson, J.M., Pizzuto, E. & Volterra, V. (1996). Gestures and words during the transition to two word speech. *Journal of Child Language* 23: 645-673
- Carpenter, R.L., Mastergeorge A.M. & Truman E.C. (1983). The acquisition of communicative intentions in infants eight to fifteen months of age. *Language and Speech* 26(2):101-117

- Carter, A.L. (1979). Prespeech meaning relations: an outline of one infant's sensorimotor morpheme development. P. Fletcher & M. Garman (Eds.), *Language acquisition* (pp. 71-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Caselli, M.C (1983). Communication to language: deaf children's and hearing children's development compared. *Sign Language Studies*, 39, 113-144.
- Cheney, D.L. & Seyfarth, R.M. (1990). *How Monkeys See the World*. University of Chicago Press, Chicago.
- Cole S. & Cole M. (2000) *Ανάπτυξη των Παιδιών, Τόμος 1. Η Αρχή της ζωής: Εγκυμοσύνη, τοκετός, βρεφική ηλικία*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- D'Odorico, L. & Franco, F. (1991) Selective production of vocalization types in different communication contexts. *Journal of Child Language*, 18, 475-99.
- Dale, P. S. (1980). Is early pragmatic development measurable? *Journal of Child Language*, 7, 1-12
- Dore, J. (1974). A pragmatic description of early language development. *Journal of Psycholinguistic Research*, 3, 343-350.
- Dore, J. (1978). Conditions on the acquisition of speech acts. I. Markova (Ed.), *The social context of language*. Chichester: Wiley
- Fenson, L., Dale, P. Reznick, J.S., Bates E., Thal D. & Pethick, S. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59
- Gomez, J. (1991). Visual behaviour as a window for reading the mind of others in primates. A. Whiten (ed.), *Natural Theories of Mind*. Oxford: Basil Blackwell.
- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (2004). *The Language of Early Childhood*. London: Continuum.
- Harding, C.G. & Golinkoff, R.M. (1979). The origins of intentional vocalizations in prelinguistic infants. *Child Development*, 50, 33-40.
- Jakobson, R. (1941/1968). *Child Language, Aphasia and Phonological Universals*. The Hague: Mouton.
- Καρούσου, Α., Κατή, Δ. & Σταμπουλιάδου, Χρ. (2008). Η ανάπτυξη των πρωτολέξεων: εμπειρικά δεδομένα για τη σταδιακή σύγκλιση παραμέτρων της λέξης. *Ψυχολογία*, 2. Υπό έκδοση.
- Κατή, Δ. (1994). Προτάσεις αιτιακής, χρονικής και υποθετικής εξάρτησης στη γλώσσα του παιδιού, *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 15, 746-757.
- Keller, H. & Scholmerich, A. (1987). Infant vocalizations and parental reactions during the first 4 months of life. *Developmental Psychology*, 23(1), 62-67.
- Leopold, W.F. (1949). *Grammar and general problems in the first two years*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
- Lock, A. (2001). Preverbal Communication. J.G.Bremner & A.Fogel (Eds) *Handbook of Infant Development* (pp. 379-403). Oxford: Blackwell .
- Locke, J. (1993). *The Child's Path to Spoken Language*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lopez Omat, S., Gallego C., Gallo P., Karousou, A., Mariscal, S. & Martínez, M. (2005). *MacArthur: Inventario de desarrollo comunicativo*. Madrid: TEA Ediciones
- Malatesta, C.Z. (1981). Affective development over the lifespan: Involution or growth? *Merill Palmer Quarterly*, 27, 145-173.
- Malatesta, C.Z, Culver, C., Tesman, J.R., Shepard, B., Fogel, A., Reimers, M., Zivin, G. (1989). The Development of Emotion Expression during the First Two Years of Life. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol. 54, No. 1/2.

- McShane, J. (1980). *Learning to talk*. New York: Cambridge University Press.
- Nathani, S. & Oller, D. K. (2001). Beyond ba-ba and gu-gu: Challenges and strategies in coding infant vocalizations. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 33(3), 321-330.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38, no. 149.
- Ninio, A. & Goren, H. (1993). PICA 100. Parental Interview on 100 *Communicative Acts*. Hebrew University, Jerusalem, Israel.
- Ninio, A. & Snow, C. (1996). *Pragmatic development*. Boulder, CO: Westview Press.
- Ninio, A., & Wheeler, P. (1984). Functions of speech in mother-infant interaction. L. Feagans, G.J. Garvey, & R. Golinkoff (Eds.), *The origins and growth of communication* (pp. 196-207). Norwood, NJ: Ablex
- Oldenburg-Torr, J. (1997). *From Child Tongue to Mother Tongue: A case study of language development in the first two and a half years*. University of Nottingham: Department of English Studies: Monographs in Systemic Linguistics, 9.
- Oller, D.K. (2000). *The emergence of the speech capacity*. Mahwah, NJ: Erlbaum. Associates, Inc., Publishers
- Painter, C. (1984). *Into the Mother Tongue: A case study in early language development*. London: Francis Pinter.
- Παπαηλιού, Χ. (2002). Ο ρόλος των μη λεκτικών φωνητικών εκφράσεων στην ανθρώπινη επικοινωνία. Ν.Πολεμικός και Α.Κοντάκος (Επιμ.) *Μη Λεκτική Επικοινωνία: Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα* (Σελ. 47-68). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Papaeliou, C., Minadakis, G. & Cavouras, D. (2002). Acoustic patterns of infant vocalizations expressing emotions and communicative functions. *Journal Speech, Language & Hearing Research* 45: 311-317
- Papaeliou, C. & Trevarthen, C. (2006). Prelinguistic pitch patterns expressing 'communication' and 'apprehension'. *Journal of Child Language*, 33, 163-178.
- Pinker, S. (1994). *The Language Instinct: The New Science of Language and Mind*. Harmondsworth: Penguin.
- Scheiner, E. (2004). *Comparison of emotional expressions and developmental changes in preverbal vocalizations of normally hearing and hearing-impaired infants*. Ph.D. Thesis, Freie Universitaet Berlin.
- Searle, J.R. (1969). *Speech Acts: An essay in the Philosophy of Language*. London: Cambridge University Press
- Stern, D.N. (1985). *The Interpersonal World of the Infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.
- Sugarman, S.A. (1978). Some organizational aspects of pre-verbal communications. I.Markova (ed.), *The Social Context of Language* (pp. 46-66). New York: Wiley
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Tomasello, M., & Merriman, W. E. (Eds.). (1995). *Beyond names for things: Young children's acquisition of verbs*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Trevarthen, C. and Hubble, P. (1978). Secondary intersubjectivity: Confidence, confiding, and acts of meaning in the first year. A. Lock (ed.), *Action, Gesture, and Symbol: The Emergence of Language*. (pp.183-229). New York: Academic Press.
- Trevarthen, C. (1990). Signs before speech. T.A. Sebeok and J. Umiker-Sebeok (Eds.), *The Semiotic Web, 1989* (pp.689-755). Berlin, New York, Amsterdam: Mouton de Gruyter.
- Vihman, M. & McCune, L. (1994). When is a word a word? *Journal of Child Language*, 21, 517-542.

- Vihman, M. (1996). *Phonological development: The origins of language in the child*. Oxford: Blackwell.
- Vygotsky, L.S. 1962. *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Werner, H., & Kaplan, B. (1963). *Symbol formation: An organismic developmental approach to language and the expression of thought*. New York: John Wiley.
- Wetherby, A.M. & Prizant, B.M. (1989). The expression of communicative intent: Assessment guidelines. *Seminars in Speech and Language*, 10, 77-91.

Διεύθυνση Επικοινωνίας

Δήμητρα Κατή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Ναυαρίνου 13α, 10680 Αθήνα
e-mail: dimkati@ecd.uoa.gr

Τι κι αν λαλεί άλλη γλώσσα ο Αλί; Σενάρια γλωσσικής ανάπτυξης και διαπολιτισμικότητας μέσω δράματος

Περίληψη

Σήμερα στην πολυπολιτισμική τάξη του Ελληνικού σχολείου η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να γίνει το μέσον για να προωθηθεί τόσο η διαπολιτισμικότητα των Ελλήνων και Αλλοδαπών μαθητών όσο και η πολυγλωσσία, που σημαίνει σεβασμό και αποδοχή της ταυτότητας και του πολιτισμικού πλούτου του άλλου, αλλά και διεύρυνση γλωσσική και κοινωνική.

Με την προσέγγιση και εκμάθηση των γλωσσών των αλλοδαπών μαθητών, όπως έχουν προτείνει γλωσσολόγοι και ήδη έχουν διεξαχθεί διευρυμένα ευρωπαϊκά προγράμματα, μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, της βιωματικότητας και συνεργατικότητας που αυτή παρέχει, οι μαθητές μπορεί να αντιληφθούν ότι στον κόσμο υπάρχει μια ποικιλία γλωσσών, που όλες έχουν την αξία και το ενδιαφέρον τους και είναι φορείς πολιτισμού. Ακόμα θα αντιληφθούν ότι στην ίδια χώρα μπορεί να μιλιούνται πολλές γλώσσες, ότι κάθε γλώσσα και κουλτούρα εξελίσσεται, μοιράζεται, επιδρά και επηρεάζεται, ενώ σχετίζεται με το χώρο, με το χρόνο και τις σχέσεις που αναπτύσσουν οι πληθυσμοί μεταξύ τους.

Η πρότασή μας στηρίζεται στη σύγχρονη έρευνα που έχει αποδείξει ότι τα παιδιά που έρχονται σε επαφή με ένα δεύτερο γλωσσικό σύστημα έχουν πλεονεκτήματα ως προς τη γλώσσα. Αποκτούν νωρίς συνείδηση της αυθαιρεσίας του γλωσσικού σημείου, της αυθάρετης σύνδεσης του ήχου και της έννοιας που χαρακτηρίζει τις ανθρώπινες γλώσσες. Αποκτούν μια αυξημένη μεταγλωσσική συνείδηση ως προς τα μονόγλωσσα παιδιά κάτι που πιθανότατα διευκολύνει την εκμάθηση της πρώτης γραφής και ανάγνωσης και οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα σχολικής επιτυχίας. Επίσης κάθε γλωσσικό σύστημα έχει τη δική του δομή και μορφολογία, επομένως ένας που εισάγεται σε αυτό κατακτά άλλα γλωσσικά σχήματα.

Λέξεις-κλειδιά: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, Δρώμενα, Μιμική, «Forum Theatre», «Θέατρο Εικόνων», γλώσσα, πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμικότητα, πολυγλωσσία, γλωσσική ευαισθητοποίηση, γλωσσική μάθηση, λογοτεχνία, δημιουργικότητα, έκφραση, επικοινωνία, βιωματικότητα.

Plots for language development and interculturalism through drama

Abstract

Drama in Education in today's multicultural Greek School classrooms can be the means to promote an inter-cultural attitude among Greek and foreign students, as well as multilingualism, hence also an acceptance and respect of one another's identity and cultural wealth along with a widening of one's social and language skills.

It has been a suggestion of linguists, already taken up within broadened European programs, that through Drama in Education and the collaborative, experience-based learning it offers, students may realize that there exists a variety of languages in the world, each valuable and interesting in its own right, and a carrier of civilization. Students will also realize that many different languages can be spoken within the same country; that each language and culture evolve, share, influence and become influenced, while in close association to the place, the times and the relations that develop among populations.

Our proposal rests on an established conclusion of modern research, namely that children that have been in contact with a second linguistic framework stand in comparative advantage as to their language skills. They become aware at an early stage of the arbitrariness of linguistic signs and symbols, of the arbitrary connection between the sound and the meaning which characterizes human languages. They attain a meta-linguistic awareness higher than monolingual children, which most probably assists them in learning how to read and write and leads to increased levels of school success. It also ought to be mentioned that upon being introduced to another linguistic framework, one manages to master novel linguistic constructs, as each such framework possesses its own distinct structure and morphology.

Key words: Drama in Education, Acting out, Mime, Forum Theatre, Image Theatre, Language. Multiculturalism. Interculturalism, multilingualism, language awareness, language learning, literature, creativity, expression, communication.

Σήμερα είμαστε μια χώρα υποδοχής μεταναστών, ευτυχώς μια πολυπολιτισμική χώρα. Αν αναλογιστείτε την ιστορία μας, πάντα υπήρξαμε, εκτός από μικρά διαστήματα. Κατά την αρχαιότητα αποτελούμε ένα πολυπολιτισμικό κράτος και Έλληνες είναι «οι της ημετέρας παιδείας μετέχοντες». Ανυπέρβλητο. Η παιδεία διαμορφώνει εθνική ταυτότητα.

Τα βυζαντινά χρόνια και τα μετέπειτα, η Ελλάδα αποτελεί ένα χώρο συμβίωσης του διαφορετικά εθνικού και εν μέρει θρησκευτικού. Αν περιδιαβούμε τη χώρα μας έναν αιώνα πριν θα βρούμε στη Ρόδο, στη Θεσσαλονίκη, στο Βόλο, στα Γιάννενα, στην Τήνο, στη Σύρο μέχρι το Λαύριο και σε πολλά άλλα μέρη τούρκικους μαχαλάδες, ιταλικές γειτονιές, καθολικές συνοικίες, Αρβανίτικα μέρη, Τσιγγάνικους καταβλυσμούς, Βλάχικα χωριά. Από το 1922 και μετά, μετά την ανταλλαγή των πληθυσμών και με άλλες πολιτικές – ιστορικές συγκυρίες η χώρα μας γίνεται μονοπολιτισμική.

Η φτώχεια, ιδιαίτερα μετά τον πόλεμο του '40, μας αναγκάζει να γίνουμε εμείς με-

τανάστες προς Γερμανία, Αμερική, Αυστραλία και εσωτερικοί μετανάστες προς το μεγάλο άστυ.

Η αστυφιλία συνιστά μια εσωτερική μετανάστευση και είναι δεμένη με την εγκατάλειψη της υπαίθρου, τη φτώχεια, την εύρεση εργασίας, το νόμο της αντιπαροχής και το επάγγελμα του θυρωρού.

Συμπερασματικά, το DNA της χώρας μας φέρει τρεις κλώνους μετανάστευσης. Χώρα υποδοχής μεταναστών, χώρα εξαγωγής «μεταναστών» και χώρα εσωτερικής μετανάστευσης.

Αυτό σημαίνει ότι έχουμε ζήσει τις δυσκολίες και τον πόνο του μετανάστη πλένοντας τόνους πιάτων σε άλλες ηπείρους, έχουμε ζήσει τη μεθοριακότητα (Turner, 1974) που είναι η ενδιάμεση κατάσταση του να μην νιώθεις πουθενά ότι είναι πατρίδα σου, ούτε ο ένας χώρος ότι είναι δικός σου, ούτε ο άλλος, και ο ίδιος να είσαι μια θρυμματισμένη προσωπικότητα (Campbell, 2004). Έχουμε ζήσει την ταλαιπωρία ή την απόγνωση του εσωτερικού μετανάστη στην πλατεία της Ομόνοιας και αντίστοιχα την εκμετάλλευση, την περιφρόνηση και την απόρριψη της Αθήνας ή των μεγάλων κέντρων προς τους υποδεέστερους επαρχιώτες «ξένους», οι οποίοι σήμερα αποτελούν και το ζωντανό κύτταρο της κοινωνίας. (Ζήνωνος).

Παράλληλα έχουμε ζήσει και τη δύναμη του Έλληνα μετανάστη που αγωνίστηκε και πέτυχε σε όλες τις ηπείρους ή του παλινοστούντα Οδυσσέα. Έχουμε ζήσει τους Έλληνες της Μικράς Ασίας, οι οποίοι με το πολιτισμικό τους φορτίο, με ανεπτυγμένη ελληνική συνείδηση, με προσδοκίες και λαχτάρα για την πατρίδα, διωγμένοι, έφτασαν στην πατρίδα που τους υποδέχτηκε ως «Τουρκόσπορους». Ζητάμε συγγνώμη για αυτό. Είναι γεγονός ότι προσέφεραν στον πολιτισμό μας ιδιαίτερα (Βόλος). Και ακόμα στα άσπλαχνα σπλάχνα της χώρας μας, Βορειοηπειρώτες, Πόντιοι, Βλάχοι, Αρβανίτες, Τσιγγάνοι, Πομάκοι και άλλοι.

Με τόσο πλούσιες εμπειρίες, θετικές και αρνητικές, σήμερα μπορούμε πολύ εύκολα να περάσουμε στην *ενσυναίσθηση*, δηλαδή να μπούμε στη θέση και τα συναισθήματα του άλλου, εννοώ του πρόσφυγα ή του μετανάστη στη χώρα μας, που κλονίζεται η ταυτότητά του, που αφανίζεται η γλώσσα του.

Σήμερα έχουμε ξεπεράσει την αντίληψή μας για την εθνική ομοιογένεια της χώρας μας; Εμείς μπορούμε να αποδεχτούμε το *διαφορετικό*, το έτερο; Μπορούμε να αντιμετωπίσουμε την κοινωνική πολυχρωμία μας με σεβασμό και μια αντιρατσιστική, συνεργατική στάση και συμπεριφορά; Σκεφτείτε, στην αρχαιότητα υπήρχε η θεά του ετέρου, του άλλου, της μετάβασης. Η Άρτεμις.

Μπορούμε να *ανεχτούμε τις αντιφάσεις* στη ζωή μας;

Θέλουμε να *επικοινωνήσουμε* με τους άλλους και να διευρύνουμε, να εμπλουτίσουμε τον κόσμο μας;

Αυτοί είναι τέσσερεις πυλώνες της διαπολιτισμικότητας. (Γκόβαρης, 2001)

Η άποψή μου είναι ότι ΝΑΙ, μπορούμε, αρκεί να θελήσουμε *συνειδητά* να γίνουμε μια διαπολιτισμική κοινωνία.

Ακριβώς στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας ο Δαμανάκης (2001) προτείνει μια δυναμική κοινωνική διαδικασία μάθησης στην οποία θα εμπλέκονται όλοι οι κοινωνικοί εταίροι, και φυσικά οι φορείς εξουσίας, διαδικασία που θα είναι μια «συνάντηση» και «αλληλεπίδραση» αυτών των πολιτισμών κατά την οποία θα παραμερίζονται

όποια εμπόδια υπάρχουν και θα οδηγήσουν σε «πολιτισμικές ανταλλαγές» και «πολιτισμικό εμπλουτισμό»

Με αυτό ως άξονα θα εξετάσουμε το θέμα της γλώσσας που είναι το κομβικό σημείο στη διαπολιτισμικότητα:

Αυτή τη στιγμή συμβιώνουμε με πολλούς μετανάστες που προέρχονται από διαφορετικά έθνη, με διαφορετικές γλώσσες, οι οποίες είναι και φορείς των πολιτισμών τους. Μέσα στην πολυπολιτισμική μας κοινωνία μπορούμε άραγε να είμαστε μονόγλωσσοι;

Η ερώτηση είναι ρητορική αφού μονογλωσσία σημαίνει μονοπολιτισμικότητα (Knutnabb-Kangas, 1988). Τα μονόγλωσσα άτομα βλέπουν τον κόσμο από μια οπτική γωνία και είναι δύσκολο να κατανοήσουν τον άλλον. Ζώντας μέσα στη γλώσσα τους και κατανοώντας μόνο τον πολιτισμό τους, γιατί αυτόν γνωρίζουν, θεωρούν ότι οι άλλοι είναι υποδεέστεροι. Μέσα στην υπεροψία τους θα έχετε ακούσει να επικρίνουν κάθε πρόσμεξη, για παράδειγμα γλωσσικούς κώδικες, αυτός μιλάει greeklish, (για τα ελληνικά – αγγλικά), Franglais (γαλλικά – αγγλικά στο Κεμπέκ), Fragnol (γαλλικά και ισπανικά στην Αργεντινή), Tex-Mex (αγγλικά και μεξικάνικα στο Τέξας). Στην υπεροπτική αυτάρκεια των μονόγλωσσων έρχονται να προστεθούν και οι δυσμενείς συνθήκες του «αλλοδαπού», η φτώχεια, το χαμηλό βιολογικό επίπεδο, με αποτέλεσμα να τον αντιμετωπίζουν ως έναν άνθρωπο β' κατηγορίας, ή να τον καθιστούν αποδιοπομπαίο (Giddens, 2002) τράγο αποδιδονιάς του κάθε αρνητικό, με αποτέλεσμα αυτός να ετεροκαθορίζεται.

Η γλώσσα είναι ο επικοινωνιακός κώδικας. Πώς μπορεί λοιπόν να υπάρχει επικοινωνία μέσα σε τέτοια πλαίσια; Είναι δυνατόν μια κοινωνία να πορεύεται μέσα στην αντίφαση (αναίρεσή της): Πολυπολιτισμική-μονογλωσσική;

Αντίθετα, η πολυγλωσσία θεωρείται πηγή δύναμης καθώς δίνει τη δυνατότητα επικοινωνίας με ανθρώπους διαφορετικών γλωσσικών κοινοτήτων, καθώς υποκινεί το ενδιαφέρον για έναν άλλο πολιτισμό και τις αξίες του, καθώς υπάρχει μια άλλη πρόταση και έτσι δίνεται η δυνατότητα σύγκρισης, αναθεώρησης και αλλαγής.

As έρθουμε στην Εκπαίδευση, στη σημερινή πολυπολιτισμική τάξη. Τα μεταναστώποια είναι δίγλωσσα. Χρησιμοποιούν εναλλακτικά τη γλώσσα τους και τη γλώσσα της ευρύτερης ομάδας, καθώς είναι μέλη της και συνυπάρχουν με αυτήν (Σκούρτου, 1999β)⁸. Πρώτη γλώσσα θεωρείται (δεν είναι πάντα) αυτή που έμαθε το παιδί από μικρό στα πλαίσια της οικογένειάς του, η μητρική γλώσσα, και δεύτερη αυτή που μαθαίνει ως επί το πλείστον το παιδί στο σχολείο (Σκούρτου, 1999α). Το παιδί δομεί τη σκέψη του ακόμα και το ασυνείδητό του, σύμφωνα με τους ψυχαναλυτές, σε γλώσσα και μάλιστα στη μητρική του γλώσσα, που άκουσε τους πρώτους ήχους τους οποίους συνδύασε με τα πρώτα του βιώματα και τον πόθο της μητέρας του. Στη μητρική γλώσσα έχει εσωτερικεύσει όλες τις εμπειρίες και τη γνώση του που θα αποτελέσουν τη βάση για να μάθει μια άλλη γλώσσα. Η διδασκαλία λοιπόν της μητρικής

8. Αυτή είναι η διγλωσσία, η εναλλακτική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών που προκύπτει όταν δύο ομάδες ανθρώπων οι οποίες μιλούν διαφορετικές γλώσσες, έρχονται σε επαφή μεταξύ τους και πρέπει να επικοινωνήσουν (Σκούρτου 1997).

γλώσσας είναι ένα ανθρώπινο δικαίωμα. Πρόσφατη εξέλιξη άλλωστε θεωρείται η υποχρέωση της προστασίας του γλωσσικού και του θρησκευτικού δικαιώματος. Όπως υποστηρίζουν πολλοί γλωσσολόγοι, (Cummins, 2005) η αποδοχή της μητρικής γλώσσας στην τάξη συντελεί στην ενδυνάμωση της ταυτότητας του μαθητή και στην ενίσχυση της αυτοεικόνας του. Όταν η γλώσσα ενός μαθητή αντιμετωπίζεται με σεβασμό από την κοινότητα του σχολείου, τότε ο μαθητής νιώθει ισότιμος και αποδεκτός με αποτέλεσμα να συμμετέχει στην σχολική καθημερινή πράξη, να επικοινωνεί με τους συμμαθητές του, τη σχολική κοινότητα, την ευρύτερη κοινότητα και τέλος να εκφράζεται δημιουργικά.

Ο Τσιάκαλος γράφει ότι η μητρική γλώσσα των παιδιών αποτελεί σημαντικό στοιχείο του πολιτισμού τους και συνεπώς πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στο σχολείο. Και προχωρά ακόμα παρά πέρα, δηλώνοντας ότι η μητρική γλώσσα πρέπει να καλλιεργείται τόσο ως αυταξία όσο και ως μέσο διδασκαλίας άλλων μαθημάτων (Τσιάκαλος, Γ, 2001)

Το σημερινό σχολείο ασχολείται κυρίως με όσους μετέχουν στο κοινωνιογλωσσικό σύστημα αξιών του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας. Σύμφωνα με τον Ντάλτα (1997) και με μια μεγάλη ομάδα γλωσσολόγων, κοινωνιολόγων, ψυχολόγων και παιδαγωγών το σύγχρονο σχολείο οφείλει να αναπτύξει μια διαφοροποιημένη στρατηγική σύμφωνα με τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών που έχει. Δεν μπορεί να έχει πλέον στόχο την αφομοίωση, ένα μοντέλο μη αποδεκτό σήμερα, αλλά οφείλει να ασχολείται με τις διαφορές της κάθε ομάδας, τις οποίες να αποδέχεται και εν μέρει να αναδεικνύει, ώστε κάθε μέλος ανεξάρτητα από την προέλευσή του να αισθάνεται ότι ο πολιτισμός του, η γλώσσα του και η ίδια του η ύπαρξη είναι αποδεκτά και σεβαστά στο νέο περιβάλλον. Οι διαφορές αυτές δεν μπορεί πλέον να μετασχηματίζονται σε ανισότητα και η ανισότητα αυτή να οδηγεί στην περιθωριοποίηση μαθητές ικανούς προς όλα. Οι γλωσσικές προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών και μαθητών απέναντι στις γλωσσικές και πολιτισμικές καταβολές των αλλοδαπών καθορίζουν σημαντικά την επίδοση των αλλοδαπών. Είναι η λεγόμενη αυτο-εκπληρούμενη προφητεία⁹ (Hudson, 1980). Άλλωστε έχει καταρριφθεί πλέον από την κοινωνιογλωσσική έρευνα η άποψη ότι υπάρχουν γλώσσες και πολιτισμοί μειωμένου κύρους ή υποδεέστερες. Με βάση την ισότητα, με την αποδοχή του σχολείου και τον σεβασμό, το μεταναστώπουλο θα αναπτύξει όλες του τις ικανότητες και θα ξεπεράσει τις αντικειμενικές του δυσκολίες.

Η πρόταση μας λοιπόν είναι¹⁰ «Το άνοιγμα της πόρτας στη γλωσσική μάθηση», συγκεκριμένα στο σχολείο επικοινωνία στην Ελληνική, την Αγγλική αλλά και τη γλώσσα του μετανάστη με τη χρησιμοποίηση, εκτός των άλλων μέσων, της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

«Το άνοιγμα της πόρτας στη γλωσσική μάθηση» θεωρούμε ότι θα είναι σημαντικό τόσο για τους αλλοδαπούς όσο και για τους Έλληνες μαθητές. Αν, καθώς η γλώσ-

9. Ο όρος στην αγγλική αποδίδεται ως self-fulfilling prophecy,

10. Αυτός ήταν ο τίτλος προγράμματος του Comenius (2001-2004). (Door Opening to Language Learning).

σα είναι ο φορέας του πολιτισμού, οι Έλληνες μαθητές αφουγκραστούν, ακούσουν, εξοικειωθούν, μάθουν τη γλώσσα του μετανάστη, είναι σαφές ότι θα διευρυνθούν από κάθε άποψη ως προς τη σχέση τους με τον εαυτό τους, τους άλλους, τον κόσμο (Candelier, Macaire, 2001).

Η σύγχρονη έρευνα έχει αποδείξει ότι τα παιδιά που έρχονται σε επαφή με ένα δεύτερο γλωσσικό σύστημα έχουν πλεονεκτήματα ως προς τη γλώσσα. Αποκτούν νωρίς συνείδηση της αυθαιρεσίας του γλωσσικού σημείου, της αυθαίρετης σύνδεσης του ήχου και της έννοιας που χαρακτηρίζει τις ανθρώπινες γλώσσες (Αρχάκης, Κονδύλη, 2004). Αποκτούν μια αυξημένη μεταγλωσσική συνείδηση¹¹ (Τριάρχη-Herrmann, 2000) ως προς τα μονόγλωσσα παιδιά, θέση που υποστήριξε πρώτα ο Ronjat (Saville-Troike, 1982), αργότερα ο Leopold (McLaughlin, 1978) και ο Vygotsky (1962)¹² και που αφενός προωθεί την ανάπτυξη της γνωστικής ακαδημαϊκής ικανότητας (Cummins, 1986), αφετέρου διευκολύνει την εκμάθηση της πρώτης γραφής και ανάγνωσης ενώ οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα σχολικής επιτυχίας (Baker, 1993). Ο Vygotsky (1962) συγκεκριμένα υποστήριξε ότι όταν ένα παιδί μπορεί να εκφράζεται σε περισσότερες από μια γλώσσες έχει την ικανότητα να βλέπει τη γλώσσα του ως ένα επι μέρους σύστημα ανάμεσα σε άλλα και να συνειδητοποιεί τις γλωσσικές λειτουργίες της. Επίσης κάθε γλωσσικό σύστημα έχει τη δική του δομή και μορφολογία, επομένως ένας που εισάγεται σε αυτό κατακτά άλλα γλωσσικά σχήματα. (Volterra, Taeschner, 1978) και παρουσιάζει μια ελευθερία κινήσεων σε αυτά ως προς τους συντακτικούς και μορφολογικούς κανόνες.

Μέσα από μια καλή συζήτηση τα παιδιά εύκολα θα αναγνωρίσουν τα πλεονεκτήματα που έχουν σήμερα όσοι μιλάνε δύο ή περισσότερες γλώσσες, ανεξάρτητα από το κύρος των γλωσσών που μιλάνε.

Αυτή η προσέγγιση της γλώσσας και της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης σχετίζεται με τις ιδέες του Eric Hawkins (1977, 1979, 1987a, 1987b) που εκφράστηκαν στη δεκαετία του '70 και αφορούσαν την τη διδασκαλία της γλώσσας ως γέφυρα της Αγγλικής γλώσσας και των ξένων γλωσσών στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου (Hawkins, 1974). Ο Hawkins στις προτάσεις του αυτές, οι οποίες δεν εφαρμόστηκαν τότε, επανήλθε και πρόσφατα στα 90 του χρόνια. Υποστηρίζει τα εξής πέντε κομβικά σημεία:

1. *Ο μαθητής πρέπει να κατέχει τη μητρική του γλώσσα.* Υπογραμμίζει την ανάγκη ειδικής οργάνωσης ενισχυτικών μαθημάτων για τα παιδιά που προέρχονται από υποβαθμισμένες οικογένειες και στις οποίες ο ρόλος των γονέων είναι αδύναμος ως προς τη διδασκαλία της γλώσσας. Επιπρόσθετα πρότεινε στην Αγγλία να υπάρχουν δύο κεντρικές επιτροπές για την οργάνωση και προώθηση των γλωσσών

11. Οι όροι που χρησιμοποιήθηκαν, χωρίς η έννοιά τους να ταυτίζεται απόλυτα, είναι Language Awareness, Linguistic Consciousness, Metalinguage, Language Intuition, και στα ελληνικά Μεταγλωσσική Επίγνωση, Μεταγλωσσικές Ικανότητες, Μεταγλωσσική Εγρήγορηση (Σκούρτου, 1997).

12. Οι θέσεις αυτές επιβεβαιώθηκαν από τους ερευνητές όπως Ben-Zeev, Ianco-Worrail, Lambert, Tucket (1972), Cummins (1978b, 1986), Hakuta, et al (1987).

(Bullock, 1975, Kingman 1988) όπως και καλοκαιρινά σχολεία, διδάσκοντες επαγγελματίες από άλλους χώρους για τη διεύρυνση της γλώσσας (Doughty et al., 1971), νέοι οι οποίοι να διδάσκουν άλλους νέους (Goodlad, 1979), ακόμα έδωσε έμφαση και στην αξιοποίηση του πολύτιμου δυναμικού των συνταξιούχων σε κάθε κοινότητα.

2. *Γλωσσική κοινωνική ευαισθητοποίηση – εγρήγορση στο αναλυτικό πρόγραμμα.*¹³ Πρότεινε μια δίκαιη κατανομή της γλώσσας ως προς τις διάφορες διαστάσεις της και ειδικότερα αυτές που σχετίζονται με την κοινωνία, γιατί η γλώσσα συνδέεται με τη ζωή και την κοινωνία (Bentolila, 1998). « Η γλώσσα είναι το μέσον επικοινωνίας χιλιάδων εκατοντάδων νέων ανθρώπων. Οι διαφορές τους πρέπει να γίνονται σεβαστές στο σχολείο και να λαμβάνονται υπόψη, γιατί κάθε αξιόλογη παιδαγωγική πρέπει να αρχίζει από αυτό που είναι οι μαθητές, γλωσσικά και πολιτισμικά» (Bentolila, 1998).
3. *Εκπαίδευση του αφιού (της ενεργητικής ακρόασης).* Το να μαθαίνει κάποιος να ακούει (MacCarthy, 1978) αυτό είναι το προαπαιτούμενο για την επιτυχή εκμάθηση της γλώσσας. Άλλωστε υπάρχει μέσα σε κάθε σπίτι, η Τηλεόραση. Ας προκύψει και ένα καλό μέσο σε όλα τα αρνητικά της. Το να ακούει κανείς μια ξένη γλώσσα οδηγείται γενικότερα στη μάθηση (αποκωδικοποίηση της γλώσσας, συγκράτηση μνημάτων στη βραχεία μνήμη, σύνδεση με πολιτισμικά δεδομένα).
4. *Άνοιγμα στις άλλες γλώσσες.* Οι διαφορές των γλωσσών μπορεί να βιωθούν από τους μαθητές όχι ως απειλή, αλλά ως κάτι ενδιαφέρον (Hawkins, 1999) και να τις προσεγγίσουν με διάφορους ενδιαφέροντες τρόπους. Το Διαδίκτυο δίνει δυνατότητες τέτοιας προσέγγισης.
5. *Το να μαθαίνει κανείς πώς μαθαίνει τη ξένη γλώσσα.* Η μάθηση αυτή είναι πολύ σημαντική γιατί μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές στην εκμάθηση άλλων γλωσσών αργότερα. Επιτυγχάνεται με τη σύγκριση των γλωσσών τόσο με τη μητρική όσο και με άλλες γλώσσες, με συζήτηση για την ίδια τη γλώσσα και με ασκήσεις ή τέστ που ενδυναμώνουν το ενδιαφέρον για τη γλώσσα.

Σε αυτές τις θέσεις αναπτύχθηκαν διεθνή προγράμματα, και το πλέον πρόσφατο είναι αυτό του οποίου δανειστήκαμε τον τίτλο «Ανοίγοντας την πόρτα στη γλωσσική μάθηση» (Opening the Door to Language Learning, www.opendoor2languages.net) που εντάχθηκε στο Comenius (2001-2004). Το πρόγραμμα στόχευε στην ανάπτυξη της μεταγλωσσικής ικανότητας, της θετικής στάσης προς τη γλώσσα και στην πολιτισμική διαφορετικότητα, το οποίο έδινε ιδιαίτερη έμφαση στις γλώσσες που χρησιμοποιούνται ελάχιστα και στις γλώσσες των μεταναστών, ώστε οι μαθητές να διατηρήσουν τη μητρική τους γλώσσα. Γενικά επεδίωξε να δημιουργήσει στους μαθητές κίνητρα για την εκμάθηση γλωσσών. Πολλά κράτη πήραν μέρος με ποικίλες δραστηριότητες όπως αναγνώσεις βιβλίων, εφημερίδων περιοδικών, ακρόαση ραδιοφωνικών εκπομπών, συνομιλιών, διαλέξεων, παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμά-

13. Ο αγγλικός όρος είναι Language Awareness, (LA), ενώ (ALA) είναι ο Σύλλογος για τη γλωσσική ευαισθητοποίηση.

των και φίλμς, συναντήσεις με ανθρώπους από διαφορετικές εθνότητες, συγγραφή γραμμάτων, ποιημάτων, ιστοριών, πρακτικές δραστηριότητες όπως, εκθέσεις ζωγραφικής, μαγειρέματα, δημιουργία βίντεο, ποιητικές ομάδες και θεατρικές δραστηριότητες. Το Εθνικό Πανεπιστήμιο της Ιρλανδίας (Maynooth), ένας από τους εταίρους του προγράμματος, χρησιμοποίησε τη Δραματική Τέχνη προκειμένου οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες ομιλίας και γραφής. Το πρόγραμμα τους έδωσε τη δυνατότητα να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους με την προετοιμασία μικρών σεναρίων που σχετίζονταν με τη ζωή τους, να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και με άλλους προκειμένου να παρουσιάσουν τα σενάρια τους, να συζητήσουν για τους χαρακτήρες και το περιβάλλον και τέλος να συνδυάσουν τα σενάρια προκειμένου να καταλήξουν σε κοινές δημιουργίες. Κατόπιν ένας συντονιστής τους βοήθησε ώστε από τα σενάρια να περάσουν στη δραματοποίηση, γεγονός που συντέλεσε στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Επίσης στο ίδιο διεθνές πρόγραμμα πολύ ενδιαφέρον είχε και η συμμετοχή της Σλοβενίας του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου της Λουμπλιάνα που εργάστηκε με το θέμα ενός τοπικού καρναβαλιού, ξεκινώντας από τις ομοιότητες των λέξεων «καρναβάλι» και «μάσκα» στις διάφορες γλώσσες και προχωρώντας με θεατρικές τεχνικές (Fidler, Avsenik, Klavs, 2004).

(Πίνακας – KARNEVAL – KARNEVAL – CARNAVAL – CARNEVALE – CARNIVAL MASKA – MASKE – MASQUE – MASCHERA – MASK)

Οι συγγραφείς καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι σε σχέση με την προώθηση της γλωσσικής μάθησης σε περιβάλλοντα με αυξημένη κινητικότητα ο δάσκαλος μπορεί να αναδείξει τις γνώσεις και εμπειρίες που έχουν οι μαθητές σε διαφορετικές γλώσσες μέσα στην ίδια του την τάξη. Είναι αναγκαίο να επωφεληθεί από τους «ειδικούς της τάξης» μαθητές και να κινητοποιήσει τους υπόλοιπους να μοιραστούν τις γνώσεις τους, αξιοποιώντας τις μέσα σε ποικίλες μαθησιακές δραστηριότητες.

Εμείς συμφωνούμε απόλυτα με αυτό και προτείνουμε η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση να στηρίζει την επαφή και εξοικείωση με τη γλώσσα – γλώσσες, κυρίως με τα παιχνίδια ρόλων αλλά και με άλλες τεχνικές ή γλωσσικά παιχνίδια.

Στην Ελλάδα έχουν γίνει προγράμματα για τη γλώσσα που αφορούν μαθητές παλιννοστούντες, μετανάστες ή μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων ή εθνοτήτων (Γεωργογιάννης 1999, 2000, Δαμανάκης 1997, Φραγκουδάκη, (2003). Τα οποία έγιναν στα πλαίσια πανεπιστημιακών ερευνητικών κέντρων ή σε πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, κυρίως όμως για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Θα αναφέρουμε εν συντομία δύο διαπολιτισμικά προγράμματα για τη γλώσσα που χρησιμοποίησαν τεχνικές της ΔΤΕ με πολύ θετικά αποτελέσματα.

Το «Μ όπως Μαχαλά, Μπ όπως Μπογιά» ήταν ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που υλοποιήθηκε σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο της Αθήνας, όπου η πλειοψηφία των μαθητών ανήκε σε οικογένειες μεταναστών από διάφορες χώρες προέλευσης, καθώς και από τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Στόχοι του προγράμματος ήταν η δημιουργία ενός κλίματος διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ανταλλαγής μέσα από την αξιοποίηση ποικίλων καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων.

Οι δραστηριότητες επελέγησαν και οργανώθηκαν με βάση δύο κεντρικούς θεμα-

τικούς άξονες. Ο πρώτος αφορούσε τις διαφορετικές μητρικές γλώσσες των παιδιών¹⁴, ενώ ο δεύτερος την κοινή περιοχή κατοικίας, τη κοινή γειτονιά, όπου ζούσαν οι μαθητές και οι οικογένειές τους (Μάγος, 2004).

Επίσης το σχέδιο εργασίας «Μου λες, σου λέω, λέμε...» αποτέλεσε ένα μέρος του προγράμματος του ΤΕΑΠΗ που εφαρμόστηκε στο προσωπικό του Α΄ Παιδικού Σταθμού του Δήμου Αθηναίων και στα παιδιά του σταθμού και αφορούσε τις δυσκολίες ένταξης των αλλόγλωσσων παιδιών και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και του βοηθητικού προσωπικού (Μάγος, Νικολούδη, 2001). Στόχοι του προγράμματος ήταν:

- Το άκουσμα των διαφορετικών γλωσσών
- Η προσπάθεια να κατανοήσουν τα παιδιά ότι μπορεί να επικοινωνήσουν με άλλους ακόμα και όταν δεν μιλάνε την ίδια γλώσσα.
- Η αξιοποίηση της γλώσσας του σώματος, των συναισθημάτων, των εκφράσεων
- Η εξοικείωση με διαφορετικούς τύπους γραμμάτων.
- Η προσέγγιση της έννοιας της μετάφρασης.
- Η ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού.

Το πρόγραμμα περιείχε δραστηριότητες ακρόασης από διαφορετικές γλώσσες, επισημάνση στη μητρική γλώσσα κοινών λέξεων οι οποίες αποτελούσαν και το συνδυαστικό κρίκο των παιδιών και αναπαραστάσεις σε γραφή ζωγραφική, κίνηση και δράματα παντομίμας. Επίσης δημιουργήθηκε κοινό λεξικό με εικόνες και λέξεις και κοινή εφημερίδα με κολλάζ μετά από το ξεφύλλισμα εφημερίδων από διαφορετικές χώρες.

Με βάση τις προτάσεις ερευνητών (Candelier, Macaire, 2001) και με στόχο τη θετική αποδοχή και το ενδιαφέρον για τη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα θεωρούμε σημαντικό μέσω της δραματικής τέχνης να καλλιεργήσουμε στους μαθητές:

- *Την επιθυμία για την εκμάθηση γλωσσών.* Η επιθυμία αυτή μπορεί να καλλιεργηθεί εισάγοντας τα παιδιά σε μια γλώσσα που δεν τους είναι οικεία και αυτό να γίνει με διάφορες δραστηριότητες. Μπορεί να δημιουργηθεί στα παιδιά η περιέργεια για τον τρόπο λειτουργίας της γλώσσας και το ενδιαφέρον να αποκωδικοποιήσουν αυτή τη λειτουργία ή ακόμα να τη χαρούν ως κάτι άγνωστο που μπορεί εν μέρει να οικειοποιηθούν. Τα αλλοδαπά παιδιά μιλώντας τη μητρική τους γλώσσα μπορούν να παρουσιάσουν ένα διάλογο μεταξύ τους, να παίξουν ένα κουκλοθέατρο, να δημιουργήσουν ένα δράμα με τα παιχνίδια τους, να πάρουν το ρόλο του δασκάλου κ.ά. Η συμμετοχή αλλοδαπών γονιών ή φίλων μπορεί να βοηθήσει με αφηγήσεις, ντοκουμέντα, μουσική. Επίσης για την εργασία αυτή προσφέρονται αποσπάσματα από βίντεο ή φιλμ από άλλες χώρες στα οποία ακούγεται η «άλλη» γλώσσα και συνδέεται με τόπους, πρόσωπα ή σενάρια, τα οποία μπορεί μετά να αναπαρασταθούν με διάφορες τεχνικές, όπως δραματοποίηση, διάλογοι της ομάδας, μονόλογοι της ομάδας, forum theatre, θέατρο εικόνων.
- *Την αποδοχή και ενδιαφέρον για τις γλωσσικές διαφοροποιήσεις στο εσωτερικό της ίδιας γλώσσας.* Είναι ενδιαφέρον να ασχοληθούν τα παιδιά με τις ντοπιολαλιές της χώρας μας και αυτό μπορεί να γίνει με παιχνίδια ρόλων βασισμένα σε λαϊκά

14. Οι γλώσσες των μαθητών ήταν δέκα.

παραμύθια, με караγκιόζν, όπου κάθε ήρωας θα προέρχεται από άλλο μέρος της Ελλάδας και θα μιλάει διαφοροποιημένα, με αφηγήσεις γονιών, παππούδων που κατάγονται από διάφορα μέρη της Ελλάδας, και οι αφηγήσεις μπορεί να συνδυαστούν με δραματοποιήσεις, δρώμενα συναντήσεων, διαλόγους κ.ά.

- *Την ανάλυση μιας μη οικείας γλώσσας μέσω μιας γραπτής ή προφορικής πρότασης* που επιτρέπει στα παιδιά να κατανοήσουν την οργάνωση και το νόημα. Τα παιδιά μπορεί να αντιληφθούν πώς γίνεται η συντακτική και μορφολογική οργάνωση της γλώσσας, πώς σχηματίζονται οι λέξεις, πώς χωρίζονται οι λέξεις, ποια είναι τα σημεία στίξης. Όλα αυτά μπορεί να τα συσχετίσουν με την οικεία γλώσσα και να βρουν ομοιότητες και διαφορές. Μετά την ανάλυση αυτή μπορεί να γράψουν την πρόταση που ανέλυσαν και να οργανώσουν ένα δρώμενο που να στηρίζεται σε αυτή ή αντίστοιχα πολλά μηνύματα που θα οδηγήσουν σε δρώμενο, ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών. Δρώμενα μπορεί να στηριχτούν σε παροιμίες (Γαλάντης, 1993, Άλκπστις, 1989) ή σύντομες προτάσεις από εφημερίδες ή από το κουτί των λέξεων-φράσεων-προτάσεων.
- *Την αντιστοίχιση φθόγγων και γραμμάτων σε δύο μη οικείες γλώσσες ή περισσότερες*, τη διάκριση των οικείων και μη οικείων φθόγγων. Εδώ μπορεί να γίνουν γλωσσικά παιχνίδια με τους φθόγγους και τις διαφορές τους (π.χ. β, b, v). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να προχωρήσει με τους μαθητές του στην ακουστική αναγνώριση των ομοιοτήτων ανάμεσα σε διαφορετικές γλώσσες με παιχνίδια και δρώμενα. Επίσης ο μανδύας του ειδικού με ρόλους – εκπροσώπους γλωσσών ή παιχνίδια ρόλων σχετικά με το θέμα όπως «το λεξικό», «ο κουβάς της αλφαβήτου», «οι δύο κασέτες», «το μουσείο των γραμμάτων» κ.ά.
- *Τη διάκριση τονικών σχημάτων αλλά και ρυθμικών* που διέπουν μια γλώσσα καθώς επίσης και την ηχητική συνέχειά της. Αυτά μπορεί να αναπαρασταθούν σε ζωγραφιές με χρώματα και να συνδεθούν με τα συναισθήματα των παιδιών, σε γραμμικό σκίτσο ή σε ένα κινητικό σχήμα ή σε ομαδικό αυτοσχέδιο χορό μέχρι να φτάσουν σε τελετουργικό δρώμενο αφιερωμένο στη γλώσσα.
- *Τη χρήση πολλών γλωσσών με στόχο την επικοινωνία*. Στην περίπτωση αυτή μπορεί να ακουστούν διαφορετικές γλώσσες από τα παιδιά μέσα στην τάξη. Μεταξύ τους αν χωριστούν σε ζευγάρια μπορεί πάνω σε ένα θέμα να δημιουργήσουν διαλόγους στους οποίους όμως κάθε παιδί θα μιλάει τη γλώσσα του. Μετά μπορεί να επαναλάβουν τους ίδιους διαλόγους, αλλά να δοκιμάσουν μεταξύ τους να αλλάξουν γλώσσα. Επίσης μπορεί η ομάδα να δημιουργήσει ένα δρώμενο συνάντησης όπου καθένας στη γλώσσα του θα συναντήσει τους φίλους του και θα απευθύνει σε αυτούς κάτι στη γλώσσα του. Επίσης μπορεί να γίνει ένα δρώμενο από τα αλλοδαπά παιδιά στη γλώσσα τους και οι υπόλοιποι μαθητές να το «μαντέψουν» και να το αποδώσουν στα ελληνικά. Ένα θέμα μπορεί να αποκτήσει δράση σύμφωνα με τις ιδέες των παιδιών, μπορεί να αποδοθεί πρώτα με παντομίμα και μετά να επαναληφθεί με λόγια και να τελειώσει με γραφή μηνύματος-αποχαιρετισμού κ.ά.
- *Την επικοινωνία με απουσία κοινού γλωσσικού κώδικα*. Πολύ ευχάριστα παιχνίδια επικοινωνίας μπορεί να αναπτυχθούν μέσω της σωματικής έκφρασης και απλά δρώμενα μπορεί να γίνουν σε παντομίμα. Η δυσκολία επικοινωνίας δείχνει στα

παιδιά και τη χρησιμότητα της γλώσσας καθώς και τη χρησιμότητα της εκμάθησης άλλων γλωσσών. Το ίδιο δρώμενο μπορεί να γίνεται πρώτα σε παντομίμα και μετά με λόγο/ομιλία.

- *Την ικανότητα αναγνώρισης μιας μη οικείας γλώσσας*, τις διαφορές και ομοιότητες γλωσσών, τον αριθμό λέξεων που χρησιμοποιούν για να εκφράσουν την ίδια έννοια, τα μέρη του λόγου που έχουν ή ορισμένες γλώσσες δεν έχουν π.χ. τα φινλανδικά ή τα τουρκικά δεν έχουν γένος, άρθρο κ.ά., τους πηκτικούς συνδυασμούς, την κατεύθυνση γραφής και ανάγνωσης η οποία μπορεί να είναι διαφορετική (αραβικά), τις διαφοροποιήσεις της γλώσσας σε σχέση με τη γεωγραφική ή κοινωνική προέλευση των ομιλητών και τις συνθήκες που επικρατούν κατά την χρήση της. Όλα τα παραπάνω μπορεί να οδηγήσουν σύμφωνα με τις ιδέες των παιδιών σε παιχνίδια ρόλων, σε απλά δρώμενα και παιχνίδια γραφής και επικοινωνίας.

Τα παιδιά μπορεί να μην μάθουν μια άλλη γλώσσα μέσω της θεατρικής έκφρασης, που και αυτό είναι δυνατό, αν τεθεί ως στόχος του δασκάλου. Εδώ στόχος μας είναι τα παιδιά να διακρίνουν, να επικοινωνήσουν, να αποδεχτούν, να ενδιαφερθούν για τη γλώσσα – γλώσσες του περιβάλλοντος.. Με μια τέτοια εργασία τα παιδιά θα αντιληφθούν ότι στον κόσμο υπάρχει μια ποικιλία γλωσσών, που όλες έχουν την αξία τους και το ενδιαφέρον τους και μεταφέρουν τον πολιτισμό ενός ολόκληρου λαού. Ακόμα θα αντιληφθούν ότι στην ίδια χώρα μπορεί να μιλιούνται πολλές γλώσσες, ότι κάθε γλώσσα και κουλτούρα εξελίσσεται, μοιράζεται, επιδρά και επηρεάζεται, ενώ σχετίζεται με το χώρο, με το χρόνο και τις σχέσεις που αναπτύσσουν οι πληθυσμοί μεταξύ τους Λογοτεχνία.

Στην ευαισθητοποίηση των παιδιών σε άλλες γλώσσες μπορεί να βοηθήσει η *λογοτεχνία*, η οποία εν συνεχεία μπορεί να συνδυαστεί με τη Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα τα ημεδαπά παιδιά μπορεί να εξοικειωθούν με τη λογοτεχνία των χωρών των αλλοδαπών παιδιών της τάξης. Αυτό θα συντελέσει τα μεν αλλοδαπά παιδιά να αισθανθούν την αποδοχή, να γνωρίσουν τη λογοτεχνία τους, ενώ τα ημεδαπά να ασχοληθούν με τον πολιτισμό και τις εκφράσεις των χωρών των αλλοδαπών συμμαθητών τους με αποτέλεσμα να πλησιαστούν και να βελτιώσουν την επικοινωνία τους. Για τα παιδιά μικρής ηλικίας το παραμύθι, τόσο το λαϊκό όσο και το λογοτεχνικό, αποτελεί ένα διαπολιτισμικό εργαλείο (Μητσιάκη, Τακούδα, Μάρκου, 2002) που βοηθά στη γλωσσική εκπαίδευση των παιδιών, αρκεί να είναι σωστά επιλεγμένο (Βερβερίτης, Καπουρκατσίδου, 2003, Μπογιάνοβα – Μίνκοβα, 2000). Ένα παραμύθι μπορεί να καλλιεργήσει στα παιδιά αντιρατσιστικές αντιλήψεις και στάσεις (Ιωάννου, 2003) ή να τα οδηγήσει να επανεξετάσουν απόψεις, στάσεις, αντιλήψεις μέσω του αναστοχασμού. Σκηνές από παραμύθια μπορεί τα παιδιά να τις δραματοποιήσουν ή ακόμα μετά από επεξεργασία του παραμυθιού με τεχνικές της ΔΤΕ μπορεί να δραματοποιήσουν ολόκληρο το παραμύθι. Στη δυναμική σχέση της γλώσσας, της λογοτεχνίας, της ΔΤΕ και της διαπολιτισμικότητας (Παπαχρήστος, 2001) μέσα στην τάξη θα συμβάλλει η δημιουργία μιας βιβλιοθήκης με επιλεγμένα λογοτεχνικά βιβλία, ελληνόγλωσσα και ξενόγλωσσα (Αρβανίτη, 2001).

Από το λογοτεχνικό κείμενο ή το παραμύθι μπορεί να προχωρήσει ο δάσκαλος στη προσέγγιση της γλώσσας καθιστώντας και τους αλλοδαπούς μαθητές «δάσκαλους»

της γλώσσας τους. Μέσα από τα κείμενα μπορεί να προκύψουν πολλές ιδέες για δρώμενα στα οποία ένας διάλογος ή μια λέξη ή μια φράση μπορεί να αποδίδεται στην «άλλη» γλώσσα, προφορικά ή γραπτά.

Η εργασία αυτή μπορεί να έχει και ένα τρίτο επίπεδο εξέλιξης το οποίο είναι η δημιουργική γραφή στην ελληνική γλώσσα. Μέσα από τα δρώμενα τα παιδιά μπορεί να οδηγηθούν στην παραγωγή κειμενικών ειδών, όπως ένα άρθρο για έναν ήρωα, ένα γράμμα προς έναν ήρωα, ένα ποίημα, ένα διήγημα, ένα παραμύθι μέχρι ένα πολυτροπικό κείμενο (Kress, 1997). Με αφορμηση ένα κείμενο ή ένα παραμύθι τα παιδιά μπορεί να δημιουργήσουν τα δικά τους διαπολιτισμικά σενάρια με τους τρόπους που πρότεινε ο Rodari (1985) και ο Βλαντιμίρ Προπ (1987), αναλύοντας ρώσικα παραμύθια (Κουρετζής, Αλκκισις, 1993). Τα κείμενα αυτά είναι πολύ σημαντικά, γιατί έχουν δημιουργηθεί από τα ίδια τα παιδιά και σε αυτά έχουν εκφραστεί οι εμπειρίες τους και οι γνώσεις τους, δεν είναι έτοιμα σενάρια. Κατά τον Cummins (2005) η συγγραφή αφηγημάτων ή αναλύσεων που εκφράζουν την αναπτυσσόμενη αυτοσυνειδησία των μαθητών και την ταυτότητά τους, βοηθά τους μαθητές να εντοπίσουν από πού ήρθαν και πού πηγαίνουν. Άρα η επίδραση που ασκεί στα παιδιά η εργασία αυτή είναι πολύ βαθειά και αμφίδρομη. Επίσης ορισμένα πολύ απλά ελληνικά κείμενα μπορεί να μεταφραστούν στη γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών, είτε από τους ίδιους, είτε από τους γονείς τους, οι οποίοι μπορεί να είναι συνεργάτες σε όλη αυτή τη διαδικασία.

Στο διεθνή χώρο αναφέρονται ορισμένοι εμπνευσμένοι καθηγητές που εργάζονται σε σχολεία οι οποίοι πειραματίστηκαν με λογοτεχνικά κείμενα και Δραματική Τέχνη με στόχους την ευαισθητοποίηση στη λογοτεχνία και την ενδυνάμωση της γλώσσας μέσω δραματικών δραστηριοτήτων (Deblase, 2005), την κατανόηση της ποίησης και τη δημιουργία της (Lindblom, 2005), τις γλωσσικές επινοήσεις, τη συγγραφή κειμένου και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Dickenson, 2006). Όλες οι έρευνες έδειξαν υψηλού βαθμού θετικά αποτελέσματα.

Στην Ελλάδα επίσης έρευνα με θετικά αποτελέσματα (Κατσαρίδου, 2004) επεσήμανε ότι η Δραματοποίηση προωθεί τα παιδιά να αποκτήσουν γλωσσικές εμπειρίες και ακούσματα από τα κείμενα, να συνειδητοποιήσουν τη διαφορετικότητα στη γλώσσα από εποχή σε εποχή, από περιοχή σε περιοχή, από ήρωα σε ήρωα.

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε τα οφέλη που θα προκύψουν από τη θετική στάση των παιδιών και του σχολείου απέναντι στις γλώσσες των μεταναστών και κατά προέκταση απέναντι στον πολιτισμικό πλούτο. Η θετική αυτή στάση των παιδιών και το ενδιαφέρον τους μπορεί να ενδυναμωθεί μέσα από τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, η οποία στη συνέχεια θα συντελέσει στη βιωματική κατάκτηση γνώσεων.

Η ΔΤΕ δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να επεξεργαστούν τη γλώσσα, είτε πρόκειται για τη μητρική είτε για τη δεύτερη γλώσσα και να οδηγήσει στην κατανόηση, την εκμάθηση, τον εγγραμματισμό και τη λογοτεχνική προσέγγιση. Ας μην ξεχνάμε ότι τα δρώμενα που δημιουργούνται από τα ίδια τα μέλη της ομάδας και αντικατοπτρίζουν τις ανάγκες, επιθυμίες, προβλήματα, τραύματα, γενικά τον κόσμο τους, διέπονται από λόγο/ομιλία. Ακόμα και στη μιμική υπάρχει λόγος μη εκφωνούμενος. Ο λόγος εκφέ-

ρεται, δένεται με τη δραματική εμπειρία, αποκτά συναισθήματα χροιά και επιτονισμό, κατακτιέται μέσω των ρόλων, των διαλόγων, των συζητήσεων, των αντιπαραθέσεων, ενώ διευκολύνει τη σκέψη, την αυτοσυνειδητότητα, αναδιαμορφώνει την ταυτότητα, προσεγγίζει τον κόσμο, γνωστό και άγνωστο, οικειοποιείται αντικείμενα και γεγονότα. Μέσω αυτού αναπτύσσεται ο διάλογος, η συνεργασία, η επικοινωνία.

Η ΔΤΕ μπορεί να λειτουργήσει και σε ένα άλλο επίπεδο, της αποδοχής της γλώσσας του άλλου, αφού τα δρώμενα μπορεί να γίνουν σε δύο γλώσσες, κάτι πολύ σημαντικό, γιατί αυτό σημαίνει όχι μόνο αποδοχή της γλώσσας αλλά και του άλλου. Ας μην ξεχνάμε και τα γλωσσικά παιχνίδια, τις παιγνιώδεις αξιολογήσεις, καθώς και άλλες τεχνικές που κατεξοχήν αναπτύσσουν το λόγο, όπως τα παιχνίδια ρόλων, οι τηλεφωνικές συνδιαλέξεις, οι συνεντεύξεις, οι αντιμαχίες κ.ά.

Όλες οι δράσεις της δραματικής πράξης έχουν πλαίσιο την ομάδα και εκφέρονται με λόγο. Ο λόγος/ομιλία είναι κοινωνική πράξη που διέπεται από περίπλοκους κοινωνικούς κανόνες. Με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και τη διαδικασία της, μέσα από την εξέλιξη του λόγου/ομιλίας και της σκέψης, όταν το υποκείμενο αποκτά αυτοσυνειδητότητα και αρθρώνει το λόγο του μπορεί ακόμα να φτάσει να διεκδικήσει τα δικαιώματά του και τελικά να μετασχηματίσει τους κοινωνικούς κανόνες και τον κόσμο του, σύμφωνα με τον υπέροχο Boal.

Ευτυχώς που λαλεί άλλη γλώσσα ο Αλί!

Βιβλιογραφία

- Αλκπσις (1983). *Η Δραματοποίηση για παιδιά*, Αθήνα Ελληνικά Γράμματα.
- Αρβανίτη, Ι., Βαμβακίδου, Ι. Ελευθερίου, Π., Ματβέγιεβα, Α. (2001). *Σχολική Βιβλιοθήκη και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση : Πρόταση για Διαβαλκανική Βιβλιοθήκη*; Στα Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πάτρα.
- Αρχάκης, Α., Κονδύλη, Μ., (2004). *Εισαγωγή σε Ζητήματα Κοινωνιογλωσσολογίας*, Αθήνα, Νήσος.
- Baker, C., (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, Μ. Δαμανάκης, (επιμ.), Αθήνα Gutenberg.
- Bentolila, A., (1998). *Les Faux Semblants du Franchais Branche'. The Learner and the School*, Harmondsworth: Penguin.
- Βερβερίτης, Ν., Καπουρκατσίδου, Μ., (2003). Το Παραμύθι ως μέσο διαπολιτισμικής γλωσσικής Εκπαίδευσης. Στα Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πάτρα
- Bullock, A., (Chairman) (1975). *A Language for Life. Report of Committee of Inquiry*, London: HMSO
- Γαλάντης, Γ., (1993) Παροιμίες και ανιγμάστα, Κίνητρο για θεατρικό αυτοσχεδιασμό. Στα Πρακτικά Η' Διήμερου Εκπαιδευτικού Προβληματισμού, «Λαϊκός Πολιτισμός και Σχολείο», Αθήνα, 22-23 Μαΐου.
- Campbell, S. (2004). Δημιουργικότητα και Συνοχή. Εξερευνώντας τη Φύση της Τέχνης και τη Ζωή των Προσφύγων, Εκπαίδευση και Θέατρο, *Πέρα από τα Όρια της Σκηνής*, Αθήνα, Πα-νελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο

- Candelier, M. & Macaire, D. (2001). L'éveil aux langues à l'école primaire et la construction de compétences – pour mieux apprendre les langues et vivre dans une société multilingue et multiculturelle. στο L. Collés, J.-L. Dufays, G. Fabry & C. Maeder (dir.), *Actes de colloque de Louvain "Didactique des langues romanes: le développement des compétences chez l'apprenant"*, 495-506. Bruxelles, De Boeck – Duculot.
- Γεωργογιάννης, Π., (1999). Μοντέλα Εκπαίδευσης Μειονοτικών Παιδιών και Μετακινούμενων Πληθυσμών στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π., (2000) (επιμ.). *Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, μια Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Γκόβαρης, Χ., (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ατραπός.
- Cummins, J., (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση, Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, Αθήνα, Gutenberg.
- Cummins, J., (1978b). Bilingualism and the Development of Metalinguistic Awareness, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, V., 9, pp. 131-149
- Cummins, J., (1986). The Construct of Language Proficiency in Bilingual Education, στο J. Alatis, (ed.), *Perspectives on Bilingualism and Bilingual Education*, Washington, Georgetown University Press, pp. 209-231.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg..
- Δαμανάκης, Μ., (2001). Η Περίπτωση της Νέας Μχανιώνας και οι Προεκτάσεις της. Στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ομάδες με Πολιτισμικές Ιδιαιτερότητες*, Θεσσαλονίκη, Οι Φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη
- DeBlase, G., (2005). Teaching Literature and Language through Guided Discovery and Informal Classroom Drama, *English Journal*, V. 95, N. 1, pp. 29-32
- Doughty, P., Pearce, J., Thornton, G., (1971). *Language in Use*, London: Edward Arnold
- Fidler, S., Avsenik, B., Klavs, T. (2004). *Language and International Awareness in Primary School*, JaLing Comenius, 2001-2004.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*, Αθήνα, Gutenberg
- Goodlad, S., (1979). *Learning by Teaching*, Community Service Volunteers, London, NI 9NJ.
- Hakuta, K., Ferdman, B., Diaz, R., (1987). Bilingualism and Cognitive Development: Three Perspectives, στο R. Sheldon (ed.), *Advances in Applied Psycholinguistics*, V. 1, Disorders of First Language Development, N. York, University Press, pp. 284-319.
- Hawkins, E., (1974). Modern Languages in the Curriculum. Στο G. Perren (ed.), *The Space Between: English and Foreign Languages at School*, London: CILT (Centre for Information on Language Teaching and Research)
- Hawkins, E. (1977). A Possible Way Forward. Στο P. Hoy (ed.), *The Early Teaching of Modern Languages*, London: Nuffield Foundation.
- Hawkins, E. (1979). Language as a Curriculum Study. Στο G. Perren (ed.), *The Mother Tongue and Other Languages in Education*, NCLE Papers 2, London: CILT (Centre for Information on Language Teaching and Research).
- Hawkins, E. (1987a). *Modern Languages in the Curriculum*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hawkins, E. (1987b). *Awareness of Language: An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hawkins, E. (1999). Foreign Language Study and Language Awareness, *Language Awareness*, V. 8, No 3 & 4.
- Hudson, R., (1980). *Sociolinguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Ιωάννου, Α., (2003). «Παραμύθια με τους Άλλους». *Διαπολιτισμική και Αντιρατσιστική Αγωγή μέσα από Παραμύθια για Παιδιά Α΄ και Β΄ Τάξης Δημοτικού Σχολείου*. Στα Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πάτρα
- Κατσαρίδου, Μ., (2004). Η Διδασκαλία της Παιδικής Λογοτεχνίας με τη Χρήση της Μεθόδου της Δραματοποίησης: Μια Εναλλακτική Πρόταση, στο Ν. Γκόνας (επιμ.), *Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις*, Αθήνα Δίκτυο Θεάτρου στην Εκπαίδευση.
- Kingman, J. (Chairman) (1988). *Report of Commission of Inquiry into the Teaching of the English Language*. London: HMSO.
- Κουρετζής, Α., Άλκποτις, (1993). *Θεατρική Αγωγή*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, ΟΕΔΒ
- Kress, G. (1997). *Before Writing. Rethinking the Paths to Literacy*. London, Routledge
- Lambert, W., Tucket, G., (1972), *The Bilingual Education of Children*, Newbury House, Rowley.
- Lindblom, K., (2005). Teaching English in the World, *English Journal*, September, V., 95, N 1, p. 116
- MacCarthy, P., (1978). *The Teaching of Pronunciation*. Cambridge: University Press.
- Μάγος, Κ., Νικολούδη, Φ. (2001) «Μου λες, σου λέω, λέμε...» Η διαπολιτισμική διάσταση σ' ένα πιλοτικό πρόγραμμα επιμόρφωσης», *Γέφυρες*, τ.5, σ. 16-27
- Μάγος, Κ. (2004) «Μ όπως Μαχαλά, Μπ όπως Μπογιά. Τα καλλιτεχνικά μαθήματα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση», *Εικαστική Παιδεία*, τ. 20. σ. 50-54
- McLaughlin, B., (1978). *Second Language Acquisition in Childhood*, N. Jersey, Hillsdale.
- Μητσιάκη, Μ., Τακούδα, Χ., Μάρκου, Α. (2002). *Το Παραμύθι ως Διδακτικό Διαπολιτισμικό Εργαλείο*. Στα Πρακτικά του 5ου Διεθνούς Συνεδρίου του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πάτρα
- Μπογιάννοβα-Μίνκοβα, Ν. (2000). *Το Παιχνίδι Ρόλων στη Διδασκαλία και Εκμάθηση της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Στα Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα
- Ντάλτας, Π., (1997) *Κοινωνιογλωσσική Μεταβλητότητα, Θεωρίες και Μεθοδολογία της έρευνας*, Αθήνα, Επικαιρότητα.
- Παπαχρήστος, Κ., (2001). *Διαπολιτισμική Διάσταση στην Παιδική Λογοτεχνία: Οι Προϋποθέσεις*. Στα Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πάτρα.
- Προπι, Βλ. (1987). *Μορφολογία του Παραμυθιού*, Αθήνα, εκδ. Καρδαμίτσα.
- Rodari, G. (1985). *Η Γραμματική της Φαντασίας*, Αθήνα, Τεκμήριο
- Saville-Troike, M., (1982). The Development of Bilingual and Bicultural Competence in Young Children, στο L. Katz (ed.), *Current Topics in Early Childhood Education*, Norwood, VD IV, pp. 1-16.
- Σκούρτου, Ε., (επιμ.), (1997). *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Νήσος.
- Σκούρτου, Ε., (1997). Διγλωσσία και Εισαγωγή στον Αλφαριθμητισμό, στο Ε. Σκούρτου (επιμ.), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Νήσος.
- Σκούρτου, Ε., (1999α). Η Παραδειγματική Σχέση Πρώτης και Δεύτερης Γλώσσας και οι Παιδαγωγικές της Συνέπειες, στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε., (1999β). Οδηγεί η Δίγλωσση Εκπαίδευση Πάντα στη Διγλωσσία; στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Gutenberg,
- Τριάρχη-Herrmann, Β (2000). *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία, Μια Ψυχολογιστική Προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg.
- Τσιάκαλος, Γ, (2001) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Κοινωνικός Αποκλεισμός. Στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ομάδες με Πολιτισμικές Ιδιαιτερότητες*, Θεσσαλονίκη, Οι Φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη.

- Turner, V., (1974). *Dramas, Fields and Metaphors: Symbolic Action in Human Action Society*, Ithaca, Cornwell University Press.
- Volterra, V., Taeschner, T., (1978). The Acquisition and Development of Language by Bilingual Children, *Journal of Child Language*, V. 5, pp. 311-326
- Vygotsky, L., (1962). *Thought and Language*, Cambridge, Massachusetts, MIT Press.
- Φραγκουδάκη, Α. (2003). Η Ικανότητα του Λόγου, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων, *Κλειδιά και Αντικείμενα*, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Διεύθυνση Επικοινωνίας

Άλκηστις Κοντογιάννη, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Αργοναυτών και Φιλελλήνων, Βόλος
e-mail: alkistis@pre.uth.gr

Η ταυτότητα του «άλλου» στα λογοτεχνικά βιβλία Ελλήνων συγγραφέων της περιόδου 1990-2005 με θέμα τη διαφορετικότητα, για αναγνώστες 4-10 ετών

Περίληψη

Σκοπός της μελέτης είναι να καταγράψει την ταυτότητα του «άλλου», όπως εμφανίζεται στα λογοτεχνικά βιβλία ελλήνων συγγραφέων της περιόδου 1990-2005 με θέμα τη διαφορετικότητα, που απευθύνονται σε παιδιά 4-10 ετών. Για την επίτευξη του στόχου, τα κείμενα των παιδικών βιβλίων αναλύθηκαν στο θέμα της ταυτότητας του «άλλου», η οποία συγκροτήθηκε από εννέα βιολογικές και πολιτισμικές παραμέτρους.

Τα αποτελέσματα της θεματικής ανάλυσης των κειμένων των παιδικών βιβλίων κατέγραψαν την εθνική-πολιτισμική ομοιογένεια ως αξία και αποτύπωσαν τη στενή σχέση ανάμεσα σε ένα έθνος και ένα πολιτισμό. Η ταυτότητα του «άλλου» συγκροτήθηκε στη βάση της αντιπαράθεσης με την ελληνική ταυτότητα. Η κατασκευή της ελληνικής ταυτότητας προσδιόρισε την ταυτότητα του «άλλου», η οποία καταγράφηκε ελλιπής κυρίως στις πολιτισμικές παραμέτρους της και υποτεταγμένη.

Λέξεις-κλειδιά: Ταυτότητα, ομοιότητα-διαφορά, εαυτός-«άλλος», ομοιογένεια, στερεότυπα, προκατάληψη.

The identity of the “other” in literary books, written by Greek authors in between 1990 and 2005 on the issue of diversity, aimed at children in the 4-10 age group.

Abstract

The aim of this study is to record the identity of the “other”, as it is presented in literary books on the issue of diversity, which were written by Greek authors in between 1990 and 2005 and were aimed at children in the 4-10 age group. In order to achieve this goal the texts of children’s

books were analyzed in terms of the “other’s” identity, which was constituted from nine biological and cultural parameters.

The results of the thematic analysis of the texts of children’s books recorded the ethnic – cultural homogeneity as a value and revealed the close relationship between one nation and one culture. The identity of the “other” was constructed on the basis of confrontation with the Greek identity. The construction of the Greek identity defined the identity of the “other”, which was recorded as deficient, mainly in respect to its cultural parameters, and underestimated.

Key words: Identity, similarity-difference, self-other, homogeneity, stereotype, prejudice.

1. Εισαγωγή

Η είσοδος μεγάλου αριθμού αλλοδαπών και παλιννοστούτων προσφύγων ή μεταναστών (Κάτσικας & Πολίτου, 1999) στην Ελλάδα, εδραίωσε την πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας και άλλαξε τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού.

Στο πλαίσιο αυτό, η παιδική λογοτεχνία εντάσσει στη θεματολογία της το ζήτημα της διαφορετικότητας επιχειρώντας να γνωρίσει στα παιδιά τον «άλλο» (Καλλέργης, 1993). Με δεδομένο ότι τα λογοτεχνικά βιβλία ενέχουν θέση διδακτικού υλικού (ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001), η παρούσα εργασία μελετά τα παιδικά βιβλία των ελλήνων συγγραφέων της περιόδου 1990-2005. Στόχος της μελέτης είναι να καταγράψει την εικόνα του «άλλου»¹⁵ –όπως αυτή εμφανίζεται στα συγκεκριμένα παιδικά βιβλία.

2. Μεθοδολογία

Ως υλικό για τη μελέτη χρησιμοποιήθηκε το σύνολο των βιβλίων (28), που προτείνονται για το θέμα της διαφορετικότητας από το περιοδικό «Διαδρομές στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους», στη χρονική περίοδο 1990-2005, για παιδιά τεσσάρων-δέκα ετών¹⁶.

15. Τα δεδομένα που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα εργασία αντλήθηκαν από τη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία της συγγραφέως με τίτλο *Η εικόνα του «άλλου» και η ιδεολογία της αποδοχής του στα λογοτεχνικά βιβλία ελλήνων συγγραφέων της περιόδου 1990-2005 για παιδιά 4-7 & 7-10 ετών*, που εκπονήθηκε στο πλαίσιο της Θεματικής Ενότητας «Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες» του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, με επιβλέπουσα την Α. Ανδρούσου, Επίκουρη Καθηγήτρια του Τ.Ε.Α.Π.Η. του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

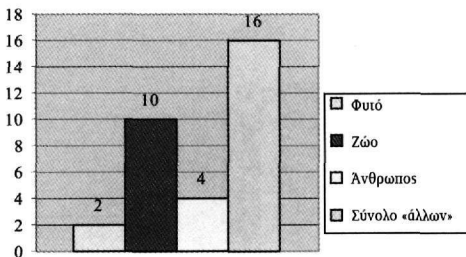
16. Οι προτάσεις των βιβλίων, σύμφωνα με το περιοδικό, ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες –για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (4-7 ετών), για παιδιά από επτά ετών και πάνω (7-10 ετών) και για μεγάλα παιδιά και νέους (άνω των 10 ετών)-. Από αυτές, επιλέχθηκε το σύνολο των βιβλίων που αφορούν τις δύο πρώτες κατηγορίες.

Η ποιοτική θεματική ανάλυση αποτέλεσε τη μέθοδο προσέγγισης¹⁷, επειδή συνάδει με τους στόχους της μελέτης. Η εικόνα του «άλλου» συγκροτήθηκε από εννέα θέματα. Τα τέσσερα πρώτα –βιολογικό είδος, σωματικά χαρακτηριστικά, φύλο και ηλικία– συνθέτουν τη βιολογική διάσταση του «άλλου» και τα επόμενα πέντε –εθνική καταγωγή, γλωσσικός κώδικας, θρησκεία, κοινωνικό πλαίσιο και μόρφωση –την κοινωνική και πολιτισμική του ταυτότητα (Zurcher, 1977, οπ. αναφ. στο Δραγώνα, 2001).

Τα 28 κείμενα αποτέλεσαν την πηγή πληροφοριών για την εικόνα του «άλλου», γι αυτό και μελετήθηκαν με στόχο την ανεύρεση των εννέα θεμάτων, ταξινομημένα ανά ηλικία αναγνωστών στην οποία απευθύνονται (για αναγνώστες 4-7 ετών και 7-10). Ακολούθησε η καταγραφή και κατηγοριοποίηση των πληροφοριών, που αντλήθηκαν από τα κείμενα. Οι κατηγορίες αποδόθηκαν σε πίνακες και γραφήματα, μελετήθηκαν και τεκμηριώθηκαν με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Η συνθετική μελέτη των επιμέρους θεμάτων συγκρότησε την εικόνα του «άλλου».

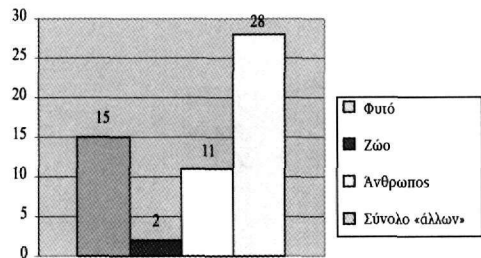
3. Αποτελέσματα ανάλυσης

Βιολογικό είδος



Γράφημα 1α

Το βιολογικό είδος του «άλλου» στα βιβλία για παιδιά 4-7 ετών



Γράφημα 1β

Το βιολογικό είδος του «άλλου» στα βιβλία για παιδιά 7-10 ετών

Στα γραφήματα 1α και 1β, που απεικονίζουν το βιολογικό είδος του «άλλου», ο «άλλος» παρουσιάζεται ως φυτό, ζώο, φανταστικό πλάσμα ή άνθρωπος. Η παρουσίαση του ήρωα ως ζώο ή φυτό αποτελεί παραδοσιακή επιλογή των συγγραφέων των ιστοριών για παιδιά (Τσιλιμένη, 1996). Στην περίπτωση, όμως, της διαμόρφωσης της ταυτότητας του «άλλου», οι συγκεκριμένες μορφές παραπέμπουν σε φυσικά, κυρίως, χαρακτηριστικά και ενδέχεται να περιορίσουν το εύρος της ταυτότητας ή να την εξισώσουν με τις βιολογικές της συνιστώσες¹⁸. Επιπλέον, ο χώρος δράσης (φυσικό περι-

17. Για τη μέθοδο και την καταλληλότητά της βλ. ενδεικτικά: Κυριαζή, 2002, Πάλλα, 1990, Ψύλλα, 1998.

18. Οι περισσότερες συνιστώσες της ταυτότητας δεν αφορούν φυσικά χαρακτηριστικά (Μααλούφ, 1998).

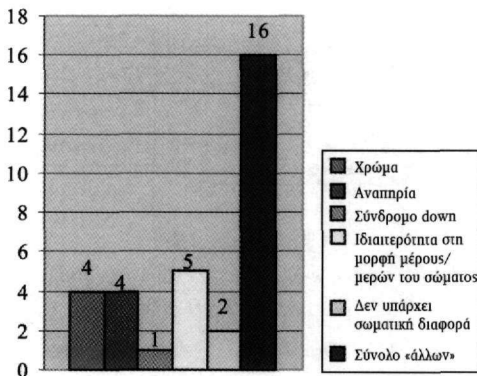
βάλλον), που καθορίζει την ύπαρξη των ηρώων (Κοντολέων, 1995), μπορεί να ελαχιστοποιήσει ή να αφαιρέσει το ρόλο της κοινωνίας. Η κοινωνία, όμως, είναι ο καταλυτικός παράγοντας, που διαχειρίζεται κάθε εγγενές χαρακτηριστικό, το επενδύει με τον κοινωνικό του ρόλο και το αξιολογεί.

Η παρουσίαση του «άλλου» με μορφή φανταστικών πλασμάτων, συνδέει τα κείμενα με το λαϊκό παραμύθι και τοποθετεί τον «άλλο» σ' ένα μη ρεαλιστικό χώρο δράσης, στον οποίο η πραγματικότητα δομείται με διαφορετικό τρόπο από αυτόν που συναντάμε στην καθημερινή ζωή (Μιχαλοπούλου, 1996). Αυτό το δεδομένο, περιορίζει την ταυτότητα του «άλλου», που ως φανταστικό πλάσμα, ενδέχεται να μη διαθέτει υπαγωγές όπως θρησκεία, εθνική καταγωγή κ.λ.π. και συνεπώς δεν επιτρέπει να αναδειχτεί η εμπλοκή της κοινωνίας στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του.

Επιπλέον, οι παραπάνω μορφές του «άλλου» τον τοποθετούν εξ ορισμού σε άλλη ομάδα από τα παιδιά-αναγνώστες. Έτσι, περιορίζονται οι ομοιότητες και αυξάνεται η παράμετρος της διαφοράς, η οποία είναι κοινωνικά αξιολογημένη υπέρ του ανθρώπου. Επομένως, ο «άλλος» υποτιμάται.

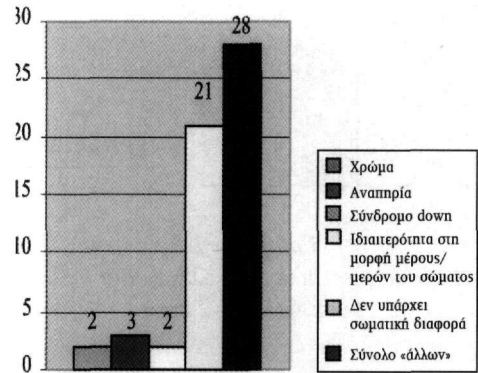
Στα παραπάνω γραφήματα 1α και 1β, αποτυπώνεται και η ανθρώπινη μορφή του «άλλου», η οποία για ευνότους λόγους, εμφανίζεται ως η πλέον κατάλληλη.

Διαφορετικότητα σε σωματικά χαρακτηριστικά



Γράφημα 2α

Διαφορετικότητα σε σωματικά χαρακτηριστικά στα βιβλία για παιδιά 4-7 ετών



Γράφημα 2β

Διαφορετικότητα σε σωματικά χαρακτηριστικά στα βιβλία για παιδιά 7-10 ετών

Στα γραφήματα 2α και 2β, που απεικονίζουν τη διαφορετικότητα σε σωματικά χαρακτηριστικά, εμφανίζονται δύο εκδοχές, για τη σωματική κατασκευή του «άλλου». Στην πρώτη, ο «άλλος» διαφέρει σωματικά από την πλειονότητα. Συγκεκριμένα, διαθέτει ποικιλία σωματικής διαφοράς –χρώμα, αναπηρία, σύνδρομο down, σωματική ιδιαιτερότητα-. Η ποικιλία αυτή ανταποκρίνεται στην εικόνα της σχολικής και κοινωνικής πραγματικότητας. Ανταποκρίνεται, συνεπώς, στις άμεσες εμπειρίες των παιδιών.

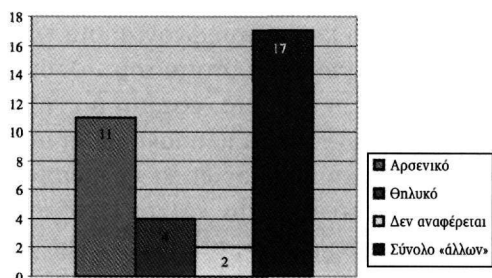
Από την οπτική της ταυτότητας, όμως, η σωματική διαφορά είναι κοινωνικά αξιολογημένη και γι αυτό συνδέεται με στερεότυπα. Επομένως, ενδέχεται η διαφορετικότητα των συγκεκριμένων «άλλων» να είναι παράγοντας υποτίμησης.

Επιπλέον, για τη σωματική κατασκευή φαίνεται «φυσικό» να ενοχοποιείται η φύση και να ελαχιστοποιείται ο ρόλος της κοινωνίας στη διαμόρφωσή της. Επίσης, η σωματική διαφορά ως πλέον ορατή, ιδιαίτερα για τα μικρά παιδιά, ενδέχεται να ιεραρχηθεί ως πρώτη και να λειτουργήσει σε βάρος της αναγνώρισης των υπόλοιπων υπαγωγών του «άλλου» με αρνητικές συνέπειες στη συνολική κατασκευή της ταυτότητάς του.

Ως δεύτερη εκδοχή, ο «άλλος» δεν διαφοροποιείται σωματικά από την πλειονότητα και έτσι δίνεται ευκαιρία ανάδειξης της ποικιλίας της ετερότητας. Η πολυσύνθετη ετερότητα δίνει ευκαιρία αναγνώρισης της ποικιλίας των όμοιων και ταυτόχρονα διαφορετικών υπαγωγών της ταυτότητας του «άλλου» και της πλειονότητας. Επίσης, καθαργεί τη σωματική κατασκευή, ως παράγοντα διαφορετικής υπαγωγής και αναδεικνύει τον καταλυτικό ρόλο της κοινωνίας στην ιεράρχηση των υπαγωγών.

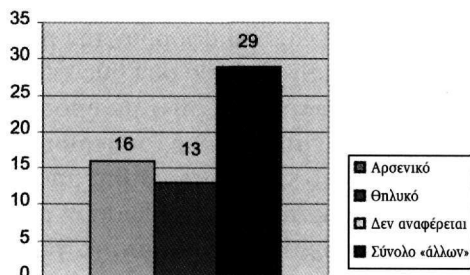
Η σύγκριση της παραμέτρου αυτής, στις δύο ηλικιακές αναγνωστών, δείχνει ότι οι συγκεκριμένοι έλληνες συγγραφείς, όταν απευθύνονται στα μικρότερα παιδιά, κυρίως επιλέγουν να καταστήσουν ορατή τη διαφορά, με αποτέλεσμα να αναδεικνύεται η διαφορετικότητα του «άλλου», ως φυσική. Αντίθετα, όταν παράγουν κείμενα για μεγαλύτερα παιδιά, τοποθετούν σε άλλο επίπεδο τη διαφορά και έτσι, δίνεται η ευκαιρία ανάδειξης της ποικιλίας των μορφών ετερότητας (γλωσσική, εθνική, θρησκευτική, ταξική, μορφωτική), που συνθέτουν την πολυχρωμία της ελληνικής κοινωνικής και σχολικής πραγματικότητας.

Φύλο



Γράφημα 3α

Το φύλο του «άλλου» στα βιβλία για παιδιά 4-7 ετών



Γράφημα 3β

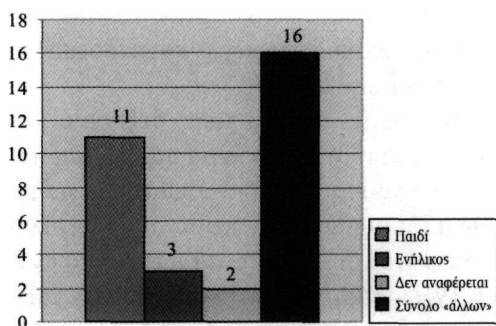
Το φύλο του «άλλου» στα βιβλία για παιδιά 7-10 ετών

Στα γραφήματα 3α και 3β που αφορούν την παράμετρο του φύλου, φαίνεται ότι οι «άλλοι» ανήκουν και στα δύο φύλα. Η αναφορά και στα δύο φύλα είναι σημαντική, γιατί επιτρέπει στα παιδιά-αναγνώστες να αναγνωρίσουν ομοιότητες με τον «άλ-

λο». Η σαφής υπεροχή του αρσενικού φύλου, που παρατηρείται στα βιβλία για παιδιά 4-7 ετών, περιορίζει σημαντικά αυτή τη διαδικασία για το σύνολο των παιδιών, προσανατολίζοντάς την, δυσανάλογα, στο ένα φύλο.

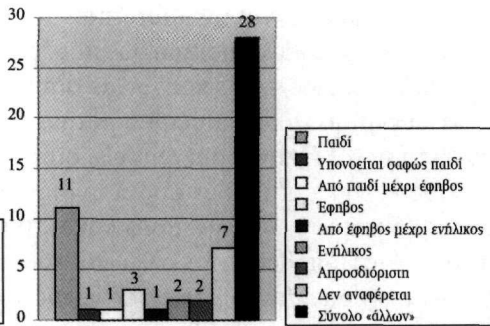
Ακόμη, στα ίδια βιβλία, υπάρχουν «άλλοι», που στερούνται αναφοράς στο φύλο. Η απουσία αυτή στερεί μια υπαγωγή από τον «άλλο» περιορίζοντας έτσι το εύρος της συνολικής του ταυτότητας. Στερεί μια όμοια υπαγωγή ανάμεσα στον «άλλο» και το αναγνωστικό κοινό. Η απουσία του φύλου δηλώνεται με ουδέτερο άρθρο, συνεπώς, υποβιβάζει τον «άλλο» εξισώνοντάς τον με άψυχα αντικείμενα.

Ηλικία



Γράφημα 4α

Η ηλικία του «άλλου» στα βιβλία για παιδιά 4-7 ετών



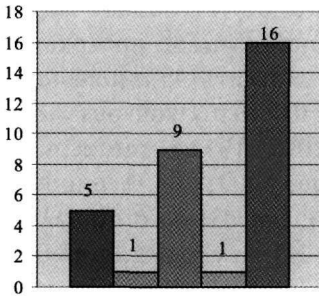
Γράφημα 4β

Η ηλικία του «άλλου» στα βιβλία για παιδιά 7-10 ετών

Τα δεδομένα, που αφορούν την ηλικία των «άλλων» και αποτυπώνονται στα γραφήματα 4α και 4β, δείχνουν δύο εκδοχές για την ηλικιακή ταυτότητα του «άλλου». Η πρώτη, αφορά «άλλους» με προσδιορισμένη ηλικία –παιδιά, έφηβοι ή ενήλικες-. Σ' αυτήν την εκδοχή, οι περισσότεροι «άλλοι» ταυτίζονται ηλικιακά με τα παιδιά-αναγνώστες. Έτσι, τα παιδιά μπορούν να ανακαλέσουν προσωπικές εμπειρίες, να αναγνωρίσουν και να βιώσουν μια σειρά ομοιοτήτων με τον «άλλο» (Ανδρούσου & Μάγος, 2001). Ακόμη, το γεγονός ότι κάποιοι «άλλοι», στα βιβλία για μεγαλύτερα παιδιά, παρουσιάζονται στη διάρκεια ηλικιακών φάσεων (από παιδί ως έφηβος, από έφηβος ως ενήλικος), δίνει την ευκαιρία ενδεχομένως να φανεί, ότι η οικοδόμηση της ταυτότητας είναι μια διαδικασία που συντελείται σταδιακά και διαρκώς (Δραγώνα, 2003). Επίσης, οι «άλλοι», που αναφέρονται με την ηλικία τους, αποκτούν μια παράμετρο, που θα συμβάλλει στη δημιουργία πολυσύνθετης ταυτότητας.

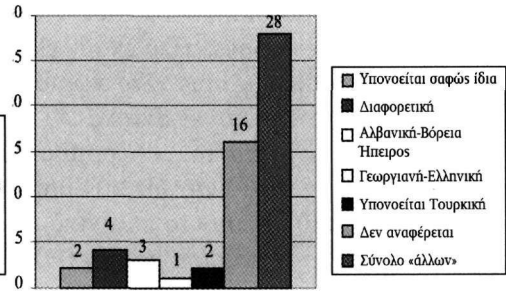
Στη δεύτερη εκδοχή εμπεριέχονται «άλλοι», που έχουν απροσδιόριστη ηλικία ή χωρίς αναφορά. Η μη αναφορά της ηλικίας του «άλλου», περιορίζει το εύρος της συνολικής του ταυτότητας αλλά και τις ομοιότητες με τους αναγνώστες.

Εθνική καταγωγή



Γράφημα 5α

Η εθνική καταγωγή του «άλλου» στα βιβλία για παιδιά 4-7 ετών



Γράφημα 5β

Η εθνική καταγωγή του «άλλου» στα βιβλία για παιδιά 7-10 ετών

Στα γραφήματα 5α και 5β, που αποτυπώνουν την εθνική καταγωγή των «άλλων», εμφανίζονται τρεις κοινές κατηγορίες: «υπονοείται σαφώς ίδια», «διαφορετική», «δεν αναφέρεται», που αποτυπώνουν ισάριθμες εκδοχές κατασκευής της εθνικής ταυτότητας.

Σύμφωνα με την πρώτη, ο «άλλος» παρουσιάζεται, έμμεσα, να έχει ίδια εθνικότητα με την πλειονότητα. Στην περίπτωση αυτή, το κείμενο φαίνεται να εκλαμβάνει όσους κατοικούν σε μια περιοχή ως ομοιογενή εθνική ομάδα, δεν ονομάζει την εθνική καταγωγή και έτσι φαίνεται να θεωρεί αυτόνοπτα ως ομοιογενή την σύνθεση του ελληνικού πληθυσμού.

Η δεύτερη εκδοχή, καταγράφει τον εθνικά «άλλο», χωρίς να προσδιορίζει την εθνικότητά του και τον ονομάζει ξένο. Οι ξένοι υποβιβάζονται «Τι είναι αυτό το παράξενο πράγμα που ξεφύτρωσε πλάι μας;» (Νικολούδη, 2000: 10) και η χώρα τους υποτιμάται από την πλειονότητα «Γεννήθηκα...σε μια άλλη χώρα που το όνομά της...πάντα με κοροϊδεύουν όταν το λέω.» (Δαρλάση, 2004: 173). Η μη ονομασία της εθνικότητας του «άλλου» και η στάση της πλειονότητας υπονοούν, ότι η διαφορετική εθνική ταυτότητα υποτιμάται από τους υπόλοιπους.

Στην τρίτη εκδοχή, η εθνική καταγωγή του «άλλου» δεν αναφέρεται. Η απουσία της δηλώνει, ότι οι συγγραφείς δεν θεωρούν σημαντική την αναφορά στην εθνική καταγωγή των ηρώων τους. Έτσι, είναι σαν να κατασκευάζουν ήρωες εκτός του κοινωνικού πλαισίου, δηλαδή ήρωες που δεν έχουν τα χαρακτηριστικά που συναντούν τα παιδιά στην καθημερινότητά τους. Η στάση αυτή, μοιάζει με την αντίληψη που συναντάμε στα σχολικά βιβλία, όπου οι εθνικοί «άλλοι» δεν αναφέρονται παρά μόνο ως εχθροί (Φραγκουδάκη, 1997) και ενισχύει την αντίληψη περί ομοιογένειας που καλλιεργείται στο ελληνικό σχολείο (Ασκούνη, 2001).

Επίσης, από τα παραπάνω γραφήματα, προκύπτει ότι υπάρχουν «άλλοι» με διαφορετική, από την πλειονότητα, εθνική καταγωγή, η οποία δηλώνεται ή υπονοείται. Ειδικότερα, στα βιβλία για παιδιά 4-7 ετών, υπάρχει «άλλος» που αναφέρεται ρητά

ως Πορτορικανός. Η συγκεκριμένη εθνική καταγωγή είναι γεωγραφικά μακρινή και δε σχετίζεται με τις άμεσες εμπειρίες του αναγνωστικού κοινού.

Στα βιβλία για παιδιά 7-10 ετών αναφέρονται «άλλοι», που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν σε άλλες χώρες, αλλά έχουν ελληνικές ρίζες. Αυτοί οι «άλλοι» προέρχονται από τόπους εξαθλιωμένους «*Στο χωριό του, η φτώχεια, η ανεργία κι η μίζερια ξεπερνούσαν τις ανθρώπινες αντοχές.*» (Μουρίκη, 2004: 10) ή επικίνδυνους «*Συμμορίες ελέγχουν τα πάντα...*» (Ζορμπά-Ραμμοπούλου, 2002: 15) και καταφέρνουν «*... να γυρίσουν στην πατρίδα!*» (Ζορμπά-Ραμμοπούλου, 2002: 15). Αγαπούν τα στοιχεία που καθορίζουν το ελληνικό έθνος: τον τόπο «*...μεγάλωσα στην Ελλάδα που την αγαπώ σαν πατρίδα μου...*» (Ηλιόπουλος, 2003: 11), τη γλώσσα και τη θρησκεία «*Η μάνα μου...με βάφτισε κρυφά.*» (Ηλιόπουλος, 2003: 11). Έτσι, κατασκευάζεται για τον «άλλο» μια διπλή, αλλά διαφορετικά αξιολογημένη εθνική ταυτότητα. Το κομμάτι της ταυτότητας, που συνδέεται με αξιολογημένες, από τα κείμενα, ως κατώτερες –από την Ελλάδα– χώρες σε πολιτισμό μοιάζει να είναι, από τους συγγραφείς, υποτιμημένο. Το κομμάτι που συνδέεται με την Ελλάδα –υπερτονίζεται στα κείμενα– προσθέτει στον «άλλο» μια κοινή υπαγωγή με τα παιδιά-αναγνώστες. Η βασική διαφορά στην παρουσίαση οφείλεται στο γεγονός, ότι η αναφορά στην Ελλάδα συνδέεται με συναισθηματικές διαστάσεις και είναι πάντα συναισθηματικά φορτισμένη. Έτσι, όμως, τα παιδιά-αναγνώστες «οδηγούνται» να ταυτιστούν με την «ελληνικότητα» των ηρώων και να τους αναγνωρίσουν ως ίδιους και όχι να αναγνωρίσουν τη διπλή υπαγωγή τους.

Ακόμη, καταγράφηκε η περίπτωση «άλλου», που παρουσιάζεται μέσα από στοιχεία, που, σαφώς, «φωτογραφίζουν» την Τουρκική εθνικότητά του, χωρίς ρητή αναφορά. Έτσι, μοιάζει σαν να μην «επιτρέπεται» η ευθεία αναφορά στην τουρκικότητα.

Από τη σύγκριση των δεδομένων που απεικονίζονται στα γραφήματα 5α και 5β στις δύο ηλικίες αναγνωστών, προκύπτουν οι εξής παρατηρήσεις.

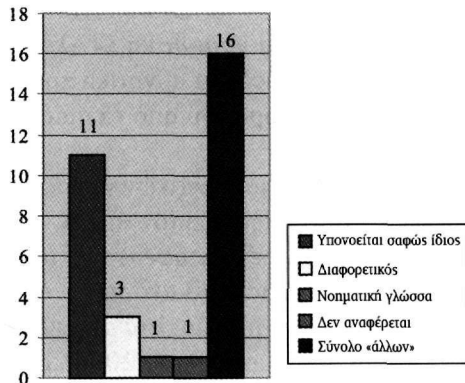
Οι κοινές κατηγορίες («διαφορετική», «υπονοείται σαφώς ίδια», «δεν αναφέρεται»), που εμφανίζονται στα γραφήματα, δεν χρησιμοποιούνται στον ίδιο βαθμό, με αποτέλεσμα να εκφράζουν διαφορετικές αντιλήψεις. Ειδικότερα, τα βιβλία για παιδιά 4-7 ετών υπονοούν, ότι οι περισσότεροι «άλλοι» έχουν ίδια εθνικότητα με την πλειονότητα. Έτσι, φαίνεται να κατασκευάζουν για τον «άλλο» μια εθνική ταυτότητα, που στηρίζεται στη βεβαιότητα της αμιγούς, εθνικά, ομάδας. Τα βιβλία για μεγαλύτερα παιδιά, δεν αναφέρουν την εθνικότητα των περισσότερων «άλλων» και φαίνεται να υποτιμούν τη σημασία της συγκεκριμένης υπαγωγής στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους.

Ο «άλλος», που έχει διαφορετική, από την πλειονότητα, αλλά και ονομαζόμενη εθνική καταγωγή παρουσιάζεται με διαφορετικό τρόπο. Τα βιβλία για παιδιά 4-7 ετών, αναφέρονται σε μακρινό «άλλο» και κατασκευάζουν μια ακίνδυνη εθνική ταυτότητα. Αντίθετα, στα βιβλία για μεγαλύτερα παιδιά περιγράφονται «άλλοι», που αποτελούν αντιπροσωπευτικές περιπτώσεις εθνικής ετερότητας της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας. Όμως, η επιλογή εστιάζεται σε «άλλους» που έχουν και ελληνική καταγωγή, η οποία –επειδή παρουσιάζεται με έμφαση, σε αντίθεση με την άλλη εθνικότητα που παρουσιάζεται υποτιμημένη– φαίνεται να ακυρώνει τη διπλή

εθνική ταυτότητα, αφού την προσανατολίζει δυσανάλογα και αξιολογικά προς τη μία πλευρά.

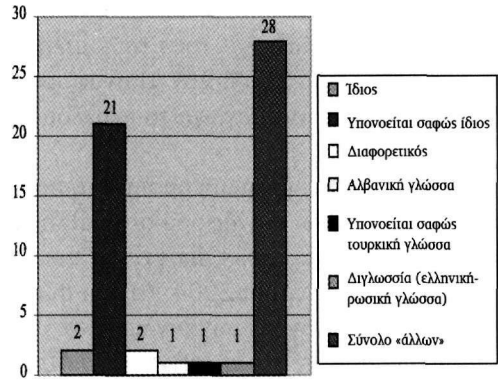
Τέλος, στα βιβλία και των δύο ηλικιών αναγνωστών παρουσιάζεται ένας κοινός τύπος: ο αόριστα διαφορετικός, από την πλειονότητα, εθνικός «άλλος», στον οποίο προσδίδεται μια υποτιμημένη εθνική ταυτότητα.

Γλωσσικός κώδικας



Γράφημα 6α

Ο γλωσσικός κώδικας του «άλλου» στα βιβλία για παιδιά 4-7 ετών



Γράφημα 6β

Ο γλωσσικός κώδικας του «άλλου» στα βιβλία για παιδιά 7-10 ετών

Στα γραφήματα 6α και 6β, που απεικονίζουν το γλωσσικό κώδικα του «άλλου», εμφανίζονται δύο κοινές κατηγορίες: «υπονοείται σαφώς ίδιος» και «διαφορετικός» που αποτυπώνουν ισάριθμες εκδοχές για τη γλωσσική ταυτότητα του «άλλου».

Σύμφωνα με την πρώτη –και πλειοψηφούσα– εκδοχή, ο «άλλος» και η πλειονότητα υπονοείται, ότι έχουν κοινή γλωσσική ταυτότητα. Σ' αυτή την περίπτωση, οι έμμεσες αναφορές θεωρούν την κοινή γλώσσα, ως αυτονόητη και δηλώνουν τη μια γλώσσα της πλειονότητας ως αποτελεσματική στην επικοινωνία. Η κοινή γλωσσική ταυτότητα δίνει μια όμοια υπαγωγή του «άλλου» και της πλειονότητας, αλλά παράλληλα, φαίνεται να υποστηρίζει, ότι η γλώσσα της πλειονότητας είναι μία και δεν δίνει ευκαιρία ανάδειξης της ποικιλίας της.

Στη λογική, της αποτελεσματικής γλώσσας της πλειονότητας, εντάσσεται και κείμενο, που απευθύνεται σε μεγαλύτερα παιδιά, όπου «άλλος» και πλειονότητα μιλούν ίδια γλώσσα, η οποία αναφέρεται ρητά ως ελληνική. Εδώ, ο «άλλος» έχει διαφορετική μητρική γλώσσα, αλλά την ξεχνά και μαθαίνει την ελληνική, ώστε «...δεν μπορούσε να θυμηθεί αν κάποτε στο σπίτι του έλεγαν και καμιά αλβανική λέξη.» (Ηλιόπουλος, 2003: 114). Έτσι, η θέση της ελληνικής γλώσσας φαίνεται να ισχυροποιείται, ακόμη περισσότερο, από τη στάση του «άλλου» απέναντί της.

Η δεύτερη εκδοχή, αφορά τη διαφορετική γλώσσα του «άλλου». Στην περίπτωση αυτή, η γλώσσα δεν ονομάζεται και παρουσιάζεται ως ακατανόητη και αναποτελεσματική στην επικοινωνία *«Μπλα γκλουζάλα κα τον ζικ, τους απάντησε το ξένο λουλούδι και φυσικά κανένας δεν κατάλαβε τίποτα»* (Καμαράτου-Γιαλλούση, 1996). Αυτή η παρουσίαση της διαφορετικής γλώσσας του «άλλου», αλλά και η έμμεση σύγκρισή της με τη γλώσσα της πλειονότητας παράγουν την υποτίμησή της.

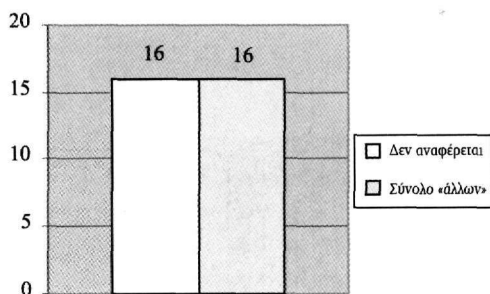
Σε κάποιες περιπτώσεις, η διαφορετική γλώσσα του «άλλου» αναφέρεται ρητά ή υπονοείται σαφώς. Ειδικότερα, στα βιβλία για παιδιά 4-7 ετών, αναφέρεται η νοηματική γλώσσα, η οποία δηλώνεται επικριτικά και συνυφασμένη με το πρόβλημά του *«Η ψυχία είναι τόσο δυνατή, που σου τρυπάει τ' αυτιά. ... τα παιδιά είναι κωφάλαλα και ο δάσκαλός τους τους μιλάει στη γλώσσα τους, τη νοηματική.»* (Αλεξοπούλου-Πετράκη, 2005: 20). Η αναφορά αυτού του είδους προσδίδει αρνητική χροιά στη συγκεκριμένη υπαγωγή του «άλλου» και ενισχύει τη διαφορά του από τα παιδιά-αναγνώστες.

Στα βιβλία για μεγαλύτερα παιδιά, παρουσιάζεται ποικιλία διαφορετικών γλωσσών του «άλλου». Εδώ, η αναφορά στην άλλη γλώσσα φαίνεται να αποκλείει τον «άλλο» από την επικοινωνία: *«Τους άκουγε να μιλάνε ελληνικά, αλλά... δεν κατάφερνε να βγάλει νόημα.»* (Μουρίκη 2004: 61), γι αυτό η ελληνική χρησιμοποιείται ακόμη και στις οικογενειακές στιγμές των δίγλωσσων «άλλων»: *«... συνέχιζε ο πατέρας στα ελληνικά, για να εξασκηθεί και η Ιρίνα και ο Μπορίς...»* (Ζορμπά-Ραμμοπούλου, 2004: 14). Έτσι, ενδυναμώνεται η ελληνική, ως γλώσσα επικοινωνίας, με αποτέλεσμα η αξιολογική της βαρύτητα να λειτουργεί σε βάρος της δεύτερης γλώσσας (στην περίπτωση της διγλωσσίας) ή η γλωσσική ταυτότητα του «άλλου» να υποτιμάται (στην περίπτωση της άλλης γλώσσας). Το ίδιο συμβαίνει και στην περίπτωση του υπαινιγμού στην άλλη γλώσσα. Εδώ, η γλωσσική ταυτότητα του «άλλου» κατασκευάζεται ασαφής και η σύγκριση της γλώσσας του με αυτή της πλειονότητας, της προσδίδει υποτίμηση.

Τέλος, υπάρχει ένα κείμενο, για παιδιά 4-7 ετών, χωρίς αναφορά στη γλώσσα του «άλλου». Αυτή η περίπτωση, αφαιρεί μια σημαντική παράμετρο της ταυτότητας του «άλλου» και αποδυναμώνει τη συνολική της συγκρότηση.

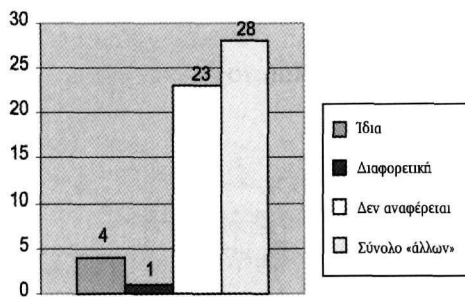
Από τη μελέτη της συγκεκριμένης παραμέτρου, προκύπτει ότι τα κείμενα αναφέρονται στη γλώσσα του «άλλου» κυρίως μέσα από υπονοήσεις και ασάφειες. Φαίνεται ότι οι συγκεκριμένοι έλληνες συγγραφείς θεωρούν αφενός, την επικοινωνία περίπου αυτονόητη και αφετέρου, τη γλωσσική διαφορά ως μη σημαντικό στοιχείο της ταυτότητας του «άλλου». Ακόμη, στο σύνολο των κειμένων, η γλώσσα της πλειονότητας παρουσιάζεται ως η μόνη ικανή να εξασφαλίζει την αποτελεσματική επικοινωνία. Το δεδομένο αυτό ισχυροποιείται, από τον μεγάλο αριθμό «άλλων» (35 στους 44) που φαίνεται να τη χρησιμοποιεί. Συνακόλουθα, η γνώση της γλώσσας της πλειονότητας είναι αυτή, που προσδίδει θετική χροιά στη γλωσσική ταυτότητα του «άλλου». Ακόμη και τα βιβλία για μεγαλύτερα παιδιά, που αναφέρονται σε περισσότερες γλώσσες, ενισχύουν τελικά, τη γλώσσα της πλειονότητας.

Θρησκεία



Γράφημα 7α

Η θρησκεία του «άλλου» στα βιβλία για παιδιά 4-7 ετών



Γράφημα 7β

Η θρησκεία του «άλλου» στα βιβλία για παιδιά 7-10 ετών

Από τα δεδομένα των γραφημάτων 7α και 7β, που απεικονίζουν τη θρησκεία, προκύπτουν τρεις εκδοχές για τη θρησκευτική ταυτότητα του «άλλου». Στην πρώτη, η θρησκεία του είναι ίδια με της πλειονότητας και επιπλέον αναφέρεται ρητά η χριστιανική θρησκεία. Έτσι, προστίθεται στην ταυτότητα του «άλλου» μια κοινή, με τα παιδιά-αναγνώστες, υπαγωγή και με δεδομένη την αξιολόγηση της χριστιανικής θρησκείας, αυτή η ταυτότητα θα είναι θετική.

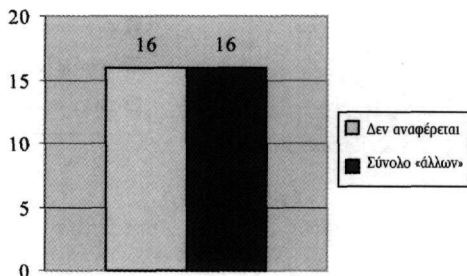
Στη δεύτερη εκδοχή, αναφέρεται ότι ο «άλλος» έχει διαφορετική, από την πλειονότητα, θρησκεία η οποία, όμως, δεν ονομάζεται, ούτε περιγράφεται. Η αναφορά, χωρίς στοιχεία, στη διαφορετική θρησκεία –συγκριτικά με τα στοιχεία της θρησκείας της πλειονότητας– παρουσιάζεται ελλιπής. Συνεπώς, για τον «άλλο» κατασκευάζεται μια θρησκευτική ταυτότητα υποτιμημένη.

Από την τρίτη εκδοχή, προκύπτει η αποσιώπηση της θρησκευτικής ταυτότητας του μεγαλύτερου αριθμού των «άλλων». Έτσι, περιορίζονται αφενός, οι υπαγωγές της ταυτότητας και αφετέρου, ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της. Επιπλέον, η μη αναφορά της θρησκείας του «άλλου», δε βοηθά τα παιδιά-αναγνώστες να κατανοήσουν, ότι πρόκειται για μια ακόμη υπαγωγή του, η οποία δεν τον προσδιορίζει αποκλειστικά, ούτε τον εμποδίζει να έχει, άλλου είδους, ομοιότητες μ' αυτά. Επίσης, η απουσία της θρησκείας του «άλλου», αποσιωπά τη θρησκευτική ετερότητα. Έτσι, αφενός η ποικιλία της ετερότητας περιορίζεται και αφετέρου ισχυροποιείται η θέση της θρησκείας της πλειονότητας, ως η μόνη θρησκεία που αναφέρεται ρητά.

Από τη συνολική μελέτη των δεδομένων των γραφημάτων 7α και 7β φαίνεται ότι οι συγκεκριμένοι έλληνες συγγραφείς, σε μεγάλο βαθμό, υποτιμούν τη συμβολή της θρησκείας στην κατασκευή της ταυτότητας του «άλλου» και δεν την αναφέρουν. Αναφορές στη θρησκεία του «άλλου» παρατηρούνται μόνο, στα κείμενα που απευθύνονται σε μεγαλύτερα παιδιά. Τα δεδομένα όμως, αποκαλύπτουν ότι, και σ' αυτήν την περίπτωση, η θρησκεία που αναφέρεται και προσδίδει θετική χροιά στην ταυτότητα του «άλλου» είναι η χριστιανική θρησκεία της πλειονότητας. Επιπλέον, ο προσανατολισμός

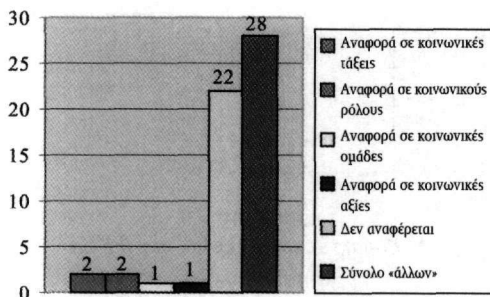
σε μια θρησκεία αποσιωπά τη θρησκευτική ετερότητα και συμπίπτει με το γεγονός, ότι στο ελληνικό σχολείο η θρησκευτική ετερότητα υποτιμάται (Καπετανάκης, 2004).

Κοινωνικό πλαίσιο



Γράφημα 8α

Το κοινωνικό πλαίσιο του «άλλου» στα βιβλία για παιδιά 4-7 ετών



Γράφημα 8β

Το κοινωνικό πλαίσιο του «άλλου» στα βιβλία για παιδιά 7-10 ετών

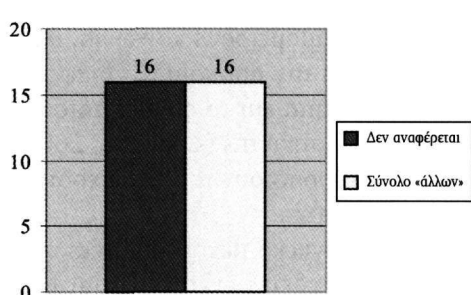
Από τα γραφήματα 8α και 8β, που αφορούν το κοινωνικό πλαίσιο, προκύπτει ότι οι συγκεκριμένοι έλληνες συγγραφείς, στη συντριπτική πλειοψηφία τους, επιλέγουν να μην αναφερθούν στο κοινωνικό πλαίσιο του «άλλου», αποσιωπώντας έτσι τις πεποιθήσεις, τις αξίες, αλλά και τις σχέσεις εξουσίας, που αναπτύσσονται στην κοινωνική ομάδα/ομάδες, που ανήκει ο «άλλος». Η απουσία των παραπάνω στοιχείων αντιμετωπίζει την ταυτότητα, ως σύνολο υπαγωγών, οι οποίες παρουσιάζονται ως φυσικές, αφού στερούνται κοινωνικής διάστασης. Ωστόσο, η ταυτότητα δε συγκροτείται σε κοινωνικό κενό (Δραγώνα, 2003) και γι αυτό, στη συγκεκριμένη περίπτωση, κατασκευάζεται για τον «άλλο» μια ταυτότητα μη πραγματική, μονομερής και ελλιπής.

Η απουσία περιγραφής άλλου κοινωνικού πλαισίου, εκτός αυτού της πλειονότητας, στερεί από τους αναγνώστες τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν παρόμοιους ή να γνωρίσουν διαφορετικούς τρόπους αξιολόγησης και οργάνωσης σχέσεων και να αντιληφθούν τη διαφορετική κοινωνική αξία, που μπορούν να προσλάβουν οι επιμέρους υπαγωγές της ταυτότητας. Επιπλέον, η απουσία αυτή, έμμεσα υποστηρίζει τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της κοινωνίας της πλειονότητας.

Την κατάσταση αυτή, δεν ανατρέπουν οι λιγοστές και αποσπασματικές αναφορές κοινωνικών στοιχείων, που εμφανίστηκαν σε συγκεκριμένα κείμενα για παιδιά 7-10 ετών. Σε κάποια κείμενα αναφέρεται ρητά μια κοινωνική τάξη (πλούσιοι, ευγενείς), αλλά δεν εμφανίζονται άλλα στοιχεία που την προσδιορίζουν (ιδεολογία, αξίες) ή δηλώνουν τη σχέση της με την οργάνωση και λειτουργία της συγκεκριμένης κοινωνίας. Επιπλέον, επειδή στα κείμενα αυτά, οι «άλλοι» είναι φανταστικά πλάσματα και το πλαίσιο των ιστοριών μη πραγματικό είναι πιθανό τα παιδιά-αναγνώστες να μην αναγνωρίζουν ομοιότητες με τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα. Σε άλλα κείμενα ανα-

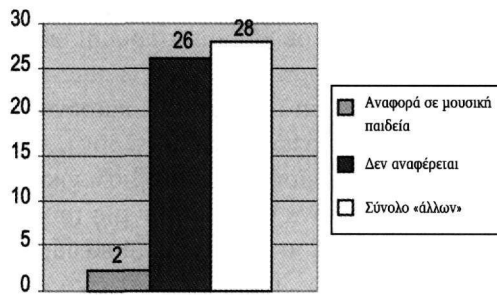
φέρεται, αποσπασματικά, με μονοσήμαντο τρόπο μια ιδεολογική θέση του κοινωνικού πλαισίου του «άλλου». Για παράδειγμα ότι η μόρφωση είναι αξία ή ότι η θέση της γυναίκας είναι υποτιμημένη, αλλά και στις δύο περιπτώσεις το κοινωνικό πλαίσιο, που «γέννησε» τις παραπάνω θέσεις, αποσιωπάται.

Μορφωτικό επίπεδο



Γράφημα 9α

Το μορφωτικό επίπεδο του «άλλου» στα βιβλία για παιδιά 4-7 ετών



Γράφημα 9β

Το μορφωτικό επίπεδο του «άλλου» στα βιβλία για παιδιά 7-10 ετών

Τα δεδομένα γραφημάτων 9α και 9β, που αφορούν τη μορφωτική παράμετρο, δείχνουν δύο εκδοχές για τη μόρφωση των «άλλων». Σύμφωνα με την πρώτη, ο «άλλος» δεν αναφέρεται να έχει μόρφωση. Η αποσιώπηση αυτή αφαιρεί μια επιμέρους ταυτότητα του «άλλου», περιορίζει το εύρος των υπαγωγών του, στερεί μια θετική εικόνα του και έτσι κατασκευάζει μια ταυτότητα ελλιπή.

Σύμφωνα με τη δεύτερη εκδοχή, που παρουσιάζεται στα βιβλία για μεγαλύτερα παιδιά, ο «άλλος» έχει μουσική παιδεία. Το είδος αυτής της δραστηριότητας είναι γνώριμο ή κοινό με πολλά παιδιά-αναγνώστες και συνεπώς ανοίγει το δρόμο για αναγνώριση ομοιοτήτων. Επιπλέον, η οποιαδήποτε μορφωτική διάσταση είναι αξιολογημένη θετικά από την κοινωνία και επομένως, προσδίδει θετικό πρόσημο στην ταυτότητα του «άλλου».

3. Η ταυτότητα του «άλλου»

Η σύνθεση των επιμέρους υπαγωγών του «άλλου» ολοκληρώνει την εικόνα του και συγκροτεί την ταυτότητά του.

Από τη μελέτη των δεδομένων, προκύπτει ότι οι συγκεκριμένοι έλληνες συγγραφείς αναφέρονται σε μικρό αριθμό υπαγωγών του «άλλου» και συνεπώς κατασκευάζουν γι αυτόν μια ταυτότητα ελλιπή.

Η έμφαση στη βιολογική διάσταση του «άλλου», με αναφορές, κυρίως, στη σωματική του διαφορετικότητα, επειδή αποκλίνει από το «φυσιολογικό» σωματότυπο,

και είναι κοινωνικά αξιολογημένα, προσδίδει στην ταυτότητά του στοιχεία κατωτερότητας.

Η κατωτερότητα δηλώνεται, επίσης, με την υποτίμηση της διαφορετικής εθνικής καταγωγής και γλώσσας. Στις συγκεκριμένες περιπτώσεις, οι αναφορές στο εξαθλιωμένο περιβάλλον του άλλου κράτους, η απουσία αναφορών στη μόρφωση του «άλλου», οι θετικές αναφορές στις ελληνικές του ρίζες, την ελληνική γλώσσα και τη χριστιανική θρησκεία κατασκευάζουν την υποτίμηση στην ταυτότητα του «άλλου» και ισχυροποιούν τη θέση της ελληνικής ταυτότητας.

Η ταυτότητα του «άλλου» παρουσιάζει ελλείψεις στις παραμέτρους κοινωνία, θρησκεία και μόρφωση. Οι ελλείψεις αυτές, συνδυασμένες με την απουσία της διαφορετικής γλώσσας και εθνικότητας, καταργούν την πολλαπλότητα και τη συνθετικότητα της ταυτότητας, στοιχείων που αποτελούν συστατικά χαρακτηριστικά της (Δραγώνα, 2001), θεμελιώνουν τη μονοδιάστατη βιολογική ταυτότητα, ισχυροποιούν την κατωτερότητά της και ταυτόχρονα συγκροτούν μια ταυτότητα μη πραγματική.

Η ταυτότητα του «άλλου» κατασκευάστηκε από τους συγκεκριμένους Έλληνες συγγραφείς και αφού ταυτότητα και ετερότητα είναι αλληλένδετες έννοιες (Δραγώνα, 2003) και συνδέονται με καθρεπτική σχέση, η ταυτότητα των συγκεκριμένων Ελλήνων συγγραφέων όρισε την κατασκευή της ταυτότητας του «άλλου». Κι επειδή, οι συγγραφείς εκφράζουν στα κείμενά τους τη συλλογική ιδεολογία (Κανατισούλη, 2004), η κατασκευή της ταυτότητας του «άλλου» είναι απόρροια της ελληνικής συλλογικής ταυτότητας. Η ελληνική συλλογική ταυτότητα, έχει συγκεκριμένο εθνικό, γλωσσικό και γενικότερα πολιτισμικό περιεχόμενο και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, που κατασκευάζουν την ανωτερότητά της (Αβδελά, 1997). Αυτή η ανωτερότητα, εμφανίστηκε ως κριτήριο υποτίμησης των εθνικά «άλλων» και παρουσίασε την ελληνική γλώσσα, ως γλώσσα της αποτελεσματικής επικοινωνίας. Η κατασκευή αυτής της ανωτερότητας, όμως, είναι ανασφαλής (Ασκούνη, 2001), με αποτέλεσμα η ελληνική ομάδα να εκδηλώνει ξενοφοβικές τάσεις (Eurobarometer, 2000), απέναντι στην ετερότητα. Η ξενοφοβία και η ανασφάλεια, έχει ως αποτέλεσμα να παρουσιάζουν, οι συγκεκριμένοι Έλληνες συγγραφείς υποτιμημένα την ταυτότητα του «άλλου» και να την συγκροτούν στη βάση των αποσιωπήσεων παρά των αναφορών.

Από τη σύγκριση των επιμέρους παραγωγών της ταυτότητας του «άλλου» στο σύνολο των λογοτεχνικών βιβλίων φαίνεται ότι η κατασκευή της ταυτότητας, στα βιβλία για παιδιά 4-7 ετών, θεμελιώνεται στη σωματική του διαφορά, ενώ στα βιβλία για μεγαλύτερα παιδιά, στη διαφορετική εθνικότητα. Παρατηρείται, όμως, ότι στα περισσότερα κείμενα, η διαφορετική εθνικότητα δεν προσδιορίζεται, ενώ στις περιπτώσεις της διπλής εθνικότητας, η ελληνική είναι η εθνικότητα, που υποστηρίζεται θετικά από τον «άλλο». Επίσης, η χριστιανική ορθόδοξη είναι η θρησκεία με αναφορά και η αναφορά στην άλλη γλώσσα να γίνεται επικριτικά, ενώ, παράλληλα, σ' όλα τα κείμενα, δίνεται έμφαση στην ελληνική, ως τη γλώσσα της αποτελεσματικής επικοινωνίας.

Παρόμοια αντιμετωπίζεται η εθνικότητα και γλώσσα του «άλλου», στα βιβλία της μικρότερης ηλικίας. Σ' αυτά τα βιβλία, η διαφορετική εθνικότητα υποτιμάται, μέσα από τις μη αναφορές, τις ασαφείς αναφορές και τις αρνητικές αναφορές για τον ξένο, ενώ οι έμμεσες αναφορές στην ίδια εθνικότητα της προσδίδουν την έννοια του αυτονόη-

του. Ως αυτονόπη, εμφανίζεται και η κοινή γλώσσα, μέσα από τις έμμεσες αναφορές, που αποτυπώνουν την αποτελεσματικότητά της, ενώ οι αρνητικές αναφορές στη διαφορετική γλώσσα, την υποτιμούν.

Έτσι, φαίνεται, ότι το διαφορετικό τρόπο κατασκευής της ταυτότητας του «άλλου», στις δύο ηλικίες, διατρέχει παρόμοια αντίληψη, που υποτιμά τη διαφορετική εθνικότητα και γλώσσα και ενισχύει την κατασκευή της ελληνικής εθνικής και γλωσσικής ανωτερότητας.

4. Συζήτηση

Η εθνική και πολιτισμική ομοιογένεια αποτυπώθηκε ως η κεντρική έννοια, που προβάλλεται από τα κείμενα των παιδικών βιβλίων τα οποία μελετήθηκαν. Η ομοιογένεια κατασκευάστηκε με παρόμοιο τρόπο σε όλα τα κείμενα, μέσα από την παρουσίαση της εθνικής και πολιτισμικής ομοιότητας των ομάδων των πλειονοτήτων, αλλά και της παρουσίας των «άλλων»-ξένων με έμφαση στη διαφορετική τους εθνικότητα, η οποία συνοδεύεται από διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία –κυρίως από διαφορετική γλώσσα.

Η ομοιογένεια, όπως κατασκευάστηκε στα κείμενα, ενδέχεται να επηρεάσει τον τρόπο, που θα προσλαμβάνουν τα παιδιά την κοινωνική πραγματικότητα. Τα παιδιά μπορεί να εκλάβουν ότι ένα έθνος συνδέεται με ένα πολιτισμό. Τότε, όμως, μπορεί να αντιλαμβάνονται κάθε άτομο μόνο ως φορέα πολιτισμού, κοινωνίας και χαρακτηριστικών που συνδέονται με την εθνικότητά του και να διακρίνονται μεταξύ τους με βάση την εθνικότητα.

Τα ελληνικά πολιτισμικά στοιχεία εμφανίστηκαν ως ανώτερα. Η ανωτερότητα τους κατασκευάστηκε στα κείμενα, μέσα από τις έμμεσες αναφορές σ' αυτά –που τα εμφάνιζαν ως αυτονόπη-, αλλά και από τις ρητές αναφορές των «άλλων», που υιοθετούσαν κυρίως την ελληνική γλώσσα και μόνο έτσι επικοινωνούσαν αποτελεσματικά. Στην κατασκευή της ανωτερότητας των ελληνικών πολιτισμικών στοιχείων νομίζουμε ότι οφείλεται η υποτιμημένη παρουσίαση των «άλλων». Οι «άλλοι» κατασκευάστηκαν στα βιβλία με αρνητικές αναφορές, ασάφειες ή χωρίς αναφορές στον πολιτισμό τους.

Ο τρόπος παρουσίασης των ελληνικών πολιτισμικών στοιχείων και των πολιτισμικών στοιχείων των εθνικά «άλλων» ενδέχεται να έχει συνέπειες στον τρόπο που τα παιδιά θα τα αντιλαμβάνονται. Τα παιδιά μπορεί να προσλάβουν την ελληνική γλώσσα, ως γλώσσα αποτελεσματική στην επικοινωνία, την ορθόδοξη χριστιανική θρησκεία ως τη μόνη θρησκεία με αξία και τον ελληνικό πολιτισμό ως ανώτερο. Αυτή η πρόσληψη μπορεί να ενισχύει το θετικό στερεότυπο των παιδιών ελληνικής καταγωγής και την προκατάληψη για τα παιδιά των άλλων εθνικοτήτων. Για τα αλλοεθνή παιδιά, αυτό ενδέχεται να λειτουργήσει ως αρνητικός παράγοντας στην ανάδειξη των δικών τους διαφορετικών υπαγωγών.

Η υποτιμημένη ταυτότητα των «άλλων» μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά να εκλαμβάνουν ως φυσική την κατωτερότητα των «άλλων» και την ανωτερότητα των ελλήνων. Στη σχολική τάξη, η πιθανή πρόσληψη της κατωτερότητας από τους «άλλους» μαθητές μπορεί να μειώνει την αυτοεκτίμηση και να αποδυναμώνει τις προσδοκίες και

τα κίνητρα τους, με αποτέλεσμα να περιορίζονται οι πιθανότητες συμμετοχής ή και επιτυχίας τους στο σχολείο. Αντίθετα μπορεί να λειτουργήσει η ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος των παιδιών ελληνικής καταγωγής.

Τελικά, στα κείμενα που μελετήθηκαν μοιάζει σαν να επιδιώκεται η διαιώνιση των προκαταλήψεων απέναντι στους «άλλους» και η οικοδόμηση του θετικού στερεότυπου απέναντι στον ελληνικό «εαυτό».

Βιβλιογραφία

- Αβδελά, Ε., (1997). Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο, στο Α. Φραγκουδάκη, Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Τι είν' η πατρίδα μας*, 49-71, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Αλεξοπούλου-Πετράκη, Φ., (2005). *Φίλοι;...φως φανάρι*, Παπαδόπουλος, Αθήνα.
- Ανδρούσου, Α., Μάγος, Κ. (2001). Η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, στο Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη, *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τ. Β', 113-163, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Ασκούνη, Ν., (2001). Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης, στο Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη, *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τ. Β', 67-108, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Δαρλάση, Α., (2004). *Ονειροφύλακες*, Πατάκης, Αθήνα.
- Δραγώνα, Θ., (2001). Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες, στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου, Α. Φραγκουδάκη, *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τ. Α', 25-78, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Δραγώνα, Θ., (2003). *Ταυτότητα και εκπαίδευση*, [Http://www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net).
- Eurobarometer, (2000). *Survey on racism and xenophobia*, [Http://eumc.eu.int/eumc/material/doc/3ec508c004aec_doc_EN.pdf](http://eumc.eu.int/eumc/material/doc/3ec508c004aec_doc_EN.pdf).
- Ζορμπά-Ραμποπούλου, Β., (2002). *Η Σαββίνα, η Μοένια και τα χρώματα*, Ακρίτας, Αθήνα.
- Ζορμπά-Ραμποπούλου, Β., (2004). *Ο Μικρός τυμπανιστής των Εξαρχείων*, Ψυχογιός, Αθήνα.
- Ηλιόπουλος, Β., (2003). *Καφέ απδιαστικό μπαλάκι*, Πατάκης, Αθήνα.
- Καλλέργης, Η., (1993). Το πρόβλημα της ιδεολογίας στα παιδικά λογοτεχνήματα, στο Α. Κατσικί-Γκιβαλου (επιμ.), *Παιδική λογοτεχνία: θεωρία και πράξη*, τ. Α', 41-56, Καστανιώτης, Αθήνα.
- Καμαράτου-Γιαλλούση, Ε., (1996). *Το ξενολούλουδο*, Σύγχρονη εποχή, Αθήνα.
- Κανατσούλη, Μ., (2004). *Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας*, Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Καπετανάκης, Γ., (2004). *Θρησκευτική αγωγή στο ενιαίο λύκειο: προσέγγιση ή αποκλεισμός του θρησκευτικά διαφορετικού;* Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Κάτσικας, Χ., Πολίτου, Ε., (1999). *Εκτός τάξης το διαφορετικό;*, Gutenberg, Αθήνα.
- Κοντολέων, Μ., (1995). Οι ήρωες των παραμυθιών άλλοτε και τώρα, *Διαδρομές στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, 37, 49-54, Καστανιώτης, Αθήνα.
- Κυριαζή, Ν., (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Μααλούφ, Α. (μτφ Τραμπούλης Θ), (1998). *Οι φονικές ταυτότητες*, Ωκεανίδα, Αθήνα.
- Μιχαλοπούλου, Κ., (1996). Αναπαράσταση ενός φανταστικού χώρου/κόσμου στα παραμύθια με τη χρήση στοιχείων φυγής από την πραγματικότητα, *Διαδρομές στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, 42, 129-132, Καστανιώτης, Αθήνα.
- Μουρίκη, Κ., (2004). *Γκασμέντ, ο φυγάς με τη φλογέρα*, Παπαδόπουλος, Αθήνα.
- Νικολούδη, Φ., (2000). *Το χαρούμενο λιβάδι*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Πάλλα, Μ., (1990). Η ανάλυση περιεχομένου, *Φιλολογός*, 62, 270-278.

- Τσιλιμένη, Γ., (1996). Οι μικρές ιστορίες και οι διαγωνισμοί της Γυναικείας Λογοτεχνικής Συτροφιάς, *Διαδρομές στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, 41, 20-27, Καστανιώτης, Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2001). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το Νηπιαγωγείο*,
[Http://www.pi-schools.gr/programs/depps/27deppsaps_Nipiagogiou.pdf](http://www.pi-schools.gr/programs/depps/27deppsaps_Nipiagogiou.pdf)
- Φραγκουδάκη, Α., (1997) Απόγονοι Ελλήνων από τη «μυκηναϊκή» εποχή: η ανάλυση των εγχειριδίων ιστορίας, στο Α. Φραγκουδάκη, Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, 344-400, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Ψύλλα, Μ., (1998). Το μήνυμα ως αντικείμενο ερμηνείας και ανάλυσης στο πλαίσιο της επικοινωνιακής πράξης, στο Γ. Παπαγεωργίου (επιμ.) *Μέθοδοι στην κοινωνιολογική έρευνα*, 73-118, Τυπωθήτω, Αθήνα.

Διεύθυνση Επικοινωνίας

Σεβαστή Ματθαίου

e-mail: smatthaiou@sch.gr

Το λαϊκό παραμύθι στο νηπιαγωγείο: αναπτύσσοντας μαθηματικές δραστηριότητες με νόημα, με αφορμή ένα λαϊκό παραμύθι

Περίληψη

Η νέα αντίληψη της διαθεματικής προσέγγισης και η ενοποίηση των γνωστικών αντικειμένων φέρνει κοντά γνώσεις και δεξιότητες από διαφορετικές διδακτικές περιοχές. Μια τέτοια σύνδεση μπορεί να επιτευχθεί μεταξύ λαϊκού παραμυθιού και μαθηματικών. Η ανάπτυξη μαθηματικών δραστηριοτήτων που έχουν νόημα για τα παιδιά –το περιεχόμενο των οποίων συνδέεται με καθημερινές πρακτικές της ζωής– αξιοποιούν και επεκτείνουν την προηγούμενη γνώση και ενεργοποιούν το ενδιαφέρον τους.

Στο πλαίσιο αυτό η παρούσα εργασία επιχειρεί να δείξει πώς μέσα από ένα λαϊκό παραμύθι, μπορούν να αναπτυχθούν δραστηριότητες που πληρούν τις παραπάνω προϋποθέσεις.

Λέξεις-κλειδιά: Λαϊκό παραμύθι, μαθηματικά, διδασκαλία μαθηματικών, λογοτεχνία, δραστηριότητες με νόημα, διδακτική προσέγγιση.

Fairy tale in Early Childhood Education: developing meaningful mathematics activities through a fairy tale

Abstract

The new perception of integrated approach and the unification of cognitive subjects keep bring knowledge closer with dexterities from different teaching regions. Such correlation can be achieved between fairy tale and mathematics.

The meaningful mathematics activities for young children –the content of which is connected with real life– develop the prior knowledge and stimulate their interest.

In the frame of this perception, the goal of this presentation is to attempts to show how through a fairy tale, young children developed activities that fulfil the above mentioned requirements.

Key words: Fairy tale, mathematics, mathematics teaching, literature, meaningful activities, instructional approach.

1. Εισαγωγή

Η αφήγηση λαϊκών παραμυθιών και ιστοριών είναι μια καθολική και παλιά μορφή επικοινωνίας η οποία απευθύνεται σε ενήλικες και παιδιά. Είναι ένας τρόπος που χρησιμοποιούσαν ανέκαθεν οι ανθρώπινες κοινωνίες για να μεταδώσουν πληροφορίες, να εξηγήσουν φαινόμενα, να διδάξουν ηθική και αξίες, να θέσουν ζητήματα, να λύσουν προβλήματα. Μέσα από το περιεχόμενό τους απλοποιούν την εμπειρία εστιάζοντας σε διαφορετικές περιοχές και την εμπλουτίζουν με διάφορες προτάσεις και μηνύματα σε διαφορετικά επίπεδα (Μερακλής, x.x., Griffiths & Clyne, 1991, Αυδίκος, 1994, 1996, Χατζηγεωργίου, 2002). Τα μαθηματικά, μέρος της ανθρώπινης εμπειρίας δεν μπορούσαν παρά να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος αυτών των αφηγήσεων.

Ο κόσμος που ζούμε είναι γεμάτος με ερεθίσματα που έχουν σχέση με τα μαθηματικά. Τα παιδιά στο περιβάλλον τους από την ώρα που γεννιούνται, ακούνε λέξεις που συνδέονται με τα μαθηματικά, βιώνουν εμπειρίες αριθμησης και μετρήσεων που αφορούν το ύψος, το βάρος και την ηλικία τους, τον προσανατολισμό και τη διάταξη των πραγμάτων στο χώρο, την αξία των χρημάτων στις καθημερινές συναλλαγές.

Η νέα αντίληψη της διαθεματικής προσέγγισης και η ενοποίηση των γνωστικών αντικειμένων φέρνει κοντά γνώσεις και δεξιότητες από διαφορετικές διδακτικές περιοχές. Μια τέτοια σύνδεση μπορεί να επιτευχθεί μεταξύ μαθηματικών και του λαϊκού παραμυθιού και λογοτεχνικών κειμένων ευρύτερα, ένας συνδυασμός που μπορεί να δώσει το νόημα που είναι το ζητούμενο στις δραστηριότητες των μαθηματικών και τις αφορμές και τις ευκαιρίες για προσέγγιση μαθηματικών εννοιών (Jacobs, 1997).

2. Τα μαθηματικά στο νηπιαγωγείο

Θεωρητικές επισημάνσεις

στο παιδί στην ηλικία του νηπιαγωγείου βρίσκεται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, οικογενειακό και κοινωνικό. Η σχέση αυτή διαμορφώνει τον δικό του τρόπο σκέψης. Χρησιμοποιώντας τα δικά του υποκειμενικά ερμηνευτικά σχήματα αναπτύσσει στρατηγικές και δίνει εξηγήσεις. Όλες αυτές οι γνώσεις που αποκτά από διαφορετικές γνωστικές περιοχές, συνιστούν τη λεγόμενη άτυπη ή προηγούμενη γνώση την οποία φέρνει μαζί του στο νηπιαγωγείο (Barody, 1993, Gelman, 1999). Τα παιδιά γνωρίζουν την έννοια του αριθμού, τις ιδιότητες και τις λειτουργίες του, γνωρίζουν να εκφωνούν ένα μέρος των αριθμών και να γράφουν κάποιους από αυτούς, χρησιμοποιούν σωστά μαθηματικές λέξεις όταν ταξινομούν και συγκρίνουν ποσότητες, προσθέτουν και αφαιρούν ή και διαιρούν σε πιο προχωρημένες περιπτώσεις. Η γνώση αυτή η οποία δεν είναι πλήρης, συνεπής, σταθερή, περιέχει αντιφάσεις και πολύ συχνά περιορίζεται σε συγκεκριμένα περιεχόμενα, είναι πολύ σημαντική και πρέπει να αποτελεί τη βάση για τη διδασκαλία κάθε γνωστικού αντικείμενου (Ζαχάρος & Παπανδρέου, 2004). Το τελευταίο διάστημα, στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης, τα προγράμματα που αναπτύσσονται για την επέκταση των μαθηματικών

γνώσεων των παιδιών και την κατάκτηση νέων, βασίζονται στις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους (Nunes & Bryant, 1996). Αυτό που συμβάλει στην ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης των παιδιών, είναι να σκέφτονται συστηματικά, με αναλυτικό και συνθετικό τρόπο γύρω από αυτό που κάνουν και να μπορούν να εφαρμόζουν τη γνώση τους για να επιλύουν πρακτικά προβλήματα

Το νηπιαγωγείο με τη μαθηματική εκπαίδευση μπορεί να διευρύνει το στενό πλαίσιο αυτής της γνώσης και να βάλει τα θεμέλια για την μετάβαση στην τυπική γνώση (Ζαχάρος & Παπανδρέου, 2004). Αν το σχολείο ξεκινήσει από τις βιωμένες εμπειρίες και προκαλέσει δράσεις μέσα από πραγματικές καταστάσεις και προβλήματα της καθημερινής ζωής, έχει περισσότερες πιθανότητες να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον τους και να τους προσφέρει τη δυνατότητα να προσεγγίσουν επιτυχώς τις απαιτούμενες διαδικασίες αντιμετώπισης ζητημάτων (Donaldson, 1991). Τα παιδιά αυτής της ηλικίας μπορούν να επεξεργαστούν ένα αρκετά μεγάλο εύρος μαθηματικών εννοιών. Το σημαντικό είναι να δημιουργήσουμε ευκαιρίες για μαθηματικά μέσα από καταστάσεις που έχουν νόημα γι' αυτά και το περιεχόμενό τους να συνδέεται με τον πραγματικό κόσμο (Hughes, 1996, Ζαχάρος, 2007). Το ζητούμενο είναι να αφυπνιστούν και να αναπτυχθούν οι δυνατότητες της μαθηματικής σκέψης των παιδιών, ώστε οι μαθηματικές πράξεις να είναι απόρροια αυτής της ευρύτερης κατανόησης και να είναι σε θέση το κάθε παιδί να απολαύσει την πνευματική αυτονομία που η μαθηματική σκέψη του προσφέρει, μέσα από τις πολλές εφαρμογές της στη ζωή.

Τα τελευταία χρόνια ενισχύεται η άποψη ότι τα παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης μπορούν να επεξεργαστούν ένα μεγάλο εύρος μαθηματικών εννοιών (Gelman, 1999, Barody, 1993). Η έναρξη της μαθηματικής εκπαίδευσης θα πρέπει να γίνεται σε αυτή την ηλικία με πιο συστηματικό τρόπο, γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό για τη σταδιακή ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης (Johnson, 1999, Ζαχάρος, 2007). Στην πράξη ο προβληματισμός εστιάζεται στο πώς θα δημιουργήσουμε ευκαιρίες για μαθηματικά μέσα από καταστάσεις που έχουν νόημα για τα παιδιά, το περιεχόμενο των οποίων να συνδέεται με πραγματικά προβλήματα, εξετάζοντας και αναδεικνύοντας έτσι τις δυνατότητες των παιδιών και όχι τις αδυναμίες τους, αυτά που μπορούν να κάνουν, παρά αυτά που δεν μπορούν να κάνουν (Hughes, 1996, Ζαχάρος, 2007).

Το ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο

Το Πρόγραμμα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων Μαθηματικών για το Νηπιαγωγείο αναφέρει ότι «σκοπός του προγράμματος μαθηματικών για το νηπιαγωγείο είναι να υποβοηθήσει τα παιδιά μέσα από βιωματικές καταστάσεις να επεκτείνουν τις πρώτες μαθηματικές γνώσεις τους και να εφαρμόζουν οικείες μαθηματικές δομές σε νέες καταστάσεις» (Δ.Ε.Ε.Π.Σ., 2003).

Κυρίαρχος στόχος είναι τα παιδιά να αναπτύξουν έννοιες και διαδικασίες που αντικειμενικοποιούν τις εμπειρίες τους, να αρχίσουν να σκέφτονται με τρόπους που χαρακτηρίζουν τη μαθηματική σκέψη και να συνειδητοποιήσουν παράλληλα την κοινωνική διάσταση των μαθηματικών, που θα τους επιτρέψει τη χρήση τους στις καθημερινές ανάγκες (Δ.Ε.Ε.Π.Σ., 2003, Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006).

Παράλληλα δίνεται έμφαση στο κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον που προκαλεί τα παιδιά να σκέφτονται πάνω σε πράγματα και καταστάσεις της καθημερινής ζωής με συγκεκριμένους στόχους, που τους παρέχουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν τα μαθηματικά ως εργαλείο επίλυσης προβλημάτων στον πραγματικό κόσμο, γεγονός, που θα τους κάνει να συμμετάσχουν ενεργά στην κατάκτησή τους. Δίνεται δηλαδή ιδιαίτερη σημασία στη συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες ενεργητικής μάθησης που έχουν νόημα γι' αυτά και στη διαμόρφωση ενός μαθησιακού κλίματος που ενθαρρύνει τα παιδιά να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους εξελίσσοντας συνεχώς τη σκέψη τους. Η διαθεματική αντίληψη για τη γνώση και η δυνατότητα που προσφέρει για σύνδεση διαφορετικών γνωστικών περιοχών μπορεί να αποτελέσει τη γέφυρα ανάμεσα στα μαθηματικά και τον πραγματικό κόσμο.

3. Λαϊκό παραμύθι και μαθηματικά

Θεωρητικό πλαίσιο: Η σύνδεση

Η εποχή και οι άνθρωποι που δημιούργησαν το λαϊκό παραμύθι παρήλθαν και δεν ανασταίνονται, τα δημιουργήματά τους όμως παραμένουν. Αυτό που μπορούμε να κάνουμε εμείς είναι να αξιοποιήσουμε την πολιτισμική τους κληρονομιά και να την προσαρμόσουμε στα νέα δεδομένα (Κυριακίδου-Νέστορος, 1993, Μπάδα, 1994). Σεβασμός και αγάπη στη δημιουργία άλλων ανθρώπων δεν σημαίνει αντιγραφή ή τυπολατρική προσκόλληση, αλλά αναδημιουργία.

Η όλο και μεγαλύτερη έμφαση που δίνεται διεθνώς στη διαθεματικότητα έχει δημιουργήσει μια νέα τάση στη λογοτεχνία που της επιτρέπει να σταθεί αρωγός σε κάθε τομέα του αναλυτικού προγράμματος και να συμβάλει με την παρουσία της στην προσέγγιση άλλων γνωστικών αντικειμένων. Τα τελευταία χρόνια η άποψη ότι η λογοτεχνία υπάρχει για τη λογοτεχνία καταρρίπτεται. Η ολιστική αντιμετώπιση των λογοτεχνικών κειμένων ενισχύει την αρχή της ολότητας στην ανθρώπινη αντίληψη και την αναγκαιότητα της σύνθεσης αποσπασματικών γνώσεων σε όλον. Λογοτεχνικά κείμενα και είδη του λαϊκού πολιτισμού και της προφορικής λογοτεχνίας, όπως το λαϊκό παραμύθι, προσφέρονται μέσα από τη διαθεματικότητα ως «εργαλείο» προσέγγισης, διεύρυνσης και ανάλυσης μιας σειράς γνωστικών αντικειμένων (Egan, 1986, Κατσίκη-Γκίβαλου, 2005, Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005, Γιαννικοπούλου 2002, Μωραϊτη 2008).

Η ανάπτυξη μαθηματικών δραστηριοτήτων που το περιεχόμενό τους έχει νόημα για τα παιδιά έχει στρέψει την προσοχή των ενδιαφερομένων στη διδακτική χρήση τέτοιων κειμένων. Τα μαθηματικά μέσα από την αφήγηση αποκτούν πολλαπλές αναφορές και συνδέσεις. Η ιστορία αποτελεί κατάλληλο μέσο διδασκαλίας εξαιτίας της τάσης της να γεννά ερωτηματικά που τα παιδιά προκαλούνται να ανακαλύψουν (Γιαννικοπούλου, 2002). Στις παραμύθια οι ήρωες πολύ συχνά βρίσκονται μπροστά σε δύσκολες καταστάσεις που δημιουργούνται από τη δράση τους ή τη δράση άλλων προσώπων. Τα γεγονότα που διαδραματίζονται στο χώρο και το χρόνο της πλοκής, λειτουργούν ως προβληματικές καταστάσεις που επιζητούν μια λύση. Μπροστά σ' αυ-

τές ο ήρωας καλείται να αναπτύξει επιτυχείς στρατηγικές επίλυσης που θα τον βγάλουν από το αδιέξοδο (Μωραΐτη, 2003). Η επίλυση της δύσκολης κατάστασης είναι μια εσωτερική υπόθεση της πλοκής, που γίνεται όμως προσωπική υπόθεση του παιδιού. Το γεγονός, εξασφαλίζει για τα παιδιά ένα γνώριμο πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούν να χειριστούν και τα ίδια μαθηματικές έννοιες και σχέσεις με νόημα (Donaldson, 1991, Griffiths & Clyne, 1991). Τα μαθηματικά γίνονται αντικείμενο συζήτησης, μεταξύ του εκπαιδευτικού και των παιδιών, ως φυσικό επακόλουθο. Ενσωματωμένα στην ιστορία καλούν τα παιδιά να εφαρμόσουν γνώσεις που ήδη κατέχουν ή που χρειάζεται να μάθουν, να μεταφράσουν το λόγο σε μαθηματικά σύμβολα και αριθμητικές σχέσεις (Μπατακίδου & Τρέσσου, 2005). Η πλοκή της ιστορίας γίνεται ο καταλύτης που οδηγεί τα παιδιά να εκφράσουν ενδιαφέροντα ερωτήματα γύρω από ζητήματα μαθηματικών και να βρουν κοινούς τόπους με το οικείο περιβάλλον τους, όπως αυτά το αντιλαμβάνονται (Whithin, 1995). Τα παιδιά μέσα από τη σύνδεση των μαθηματικών με το κείμενο ανακαλύπτουν εφαρμογές τους σε δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, αλλά και σε άλλες γνωστικές περιοχές (Ricks Leintze, 1997). Οι καταστάσεις και οι δράσεις που λαμβάνουν χώρα και σχετίζονται με τα μαθηματικά παρέχουν ένα οικείο, με νόημα για τα παιδιά περιεχόμενο για να διερευνήσουν, να κατανοήσουν και να επεξηγήσουν μαθηματικές έννοιες και δίνουν το ερέθισμα για περαιτέρω έρευνες (Griffiths & Clyne, 1991).

Το κείμενο δημιουργεί ευκαιρίες να ενσωματωθούν και να εξεταστούν τα μαθηματικά σε ενδιαφέροντα πλαίσια συμφραζομένων τα οποία «μοιράζονται» ο αφηγητής-εκπαιδευτικός και τα παιδιά. Η δυνατότητα επικοινωνίας που προσφέρει το κείμενο μεταξύ του εκπαιδευτικού και των παιδιών γίνεται το όχημα για την ανάπτυξη ενός αντίστοιχου πλαισίου επικοινωνίας στα μαθηματικά. Οι μαθηματικές έννοιες που ενυπάρχουν σ' αυτό αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του και οι μαθηματικές λέξεις μέρος των λέξεων που συνθέτουν την αφήγηση (Μπατακίδου & Τρέσσου, 2005). Η μαθηματική γλώσσα, απαραίτητη για να περιγράψει φαινόμενα που αναφέρονται και γεγονότα που συμβαίνουν στην ιστορία, είναι το όχημα για να αποσαφηνιστούν σύνθετες καταστάσεις και να οργανωθούν διαθέσιμα στοιχεία.

Ένα άλλο στοιχείο που προσφέρει ένα κείμενο λαϊκού παραμυθιού που αξιοποιείται για την επίτευξη μαθηματικών στόχων είναι η αποκατάσταση της χαμένης συναισθηματικής και ανθρώπινης παραμέτρου των μαθηματικών, που παραμερίστηκε από την προσήλωσή σε αριθμητικές πράξεις, σύμβολα και υπολογισμούς. Η ανάδειξη της ανθρώπινης παραμέτρου είναι αναγκαία, από το γεγονός και μόνον ότι τα μαθηματικά δημιουργήθηκαν για να καλύψουν ανθρώπινες ανάγκες και να περιγράψουν μια ανθρώπινη πραγματικότητα (Γιαννικοπούλου, 2002). Όταν οι ψυχροί υπολογισμοί δένονται με τις προθέσεις, τις ελπίδες και τους φόβους των ανθρώπων που τους παράγαγαν αρχικά, τα μαθηματικά τοποθετούνται στη νόμιμη θέση τους ως ένα αναπόσπαστο τμήμα της ζωής (Griffiths & Clyne, 1991).

Τα παραπάνω κείμενα μπορούν να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά στη διδακτική πράξη με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Αυτό εξαρτάται από τον διδάσκοντα και τον τρόπο παρουσίασης (Αναγνωστόπουλος, 1987, Τσιλιμένη, 2007), αλλά και από την ίδια τη δομή της ιστορίας. Κάποιες ιστορίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βά-

ση απλά για την παρουσίαση μιας μαθηματικής έννοιας, ενώ κάποιες άλλες μπορούν να αξιοποιηθούν για τη εξάσκηση και την κατανόηση μαθηματικών εννοιών και αριθμητικών πράξεων (Thiessen, 2004, Neal, 2007). Οι μαθηματικές δραστηριότητες που είναι κοντά στις εμπειρίες των παιδιών, έχουν σχέση με κοινωνικές πρακτικές και αποκαλύπτουν στην εξέλιξή τους τη σχέση τους με άλλα γνωστικά αντικείμενα, πληρούν τη βασική προϋπόθεση για την νοηματοδότηση τους για τα μικρά παιδιά. Η εξωσχολική εμπειρία συνδέεται με το σχολείο, ενώ τους δίνεται η δυνατότητα πρακτικών εφαρμογών των γνώσεών τους (Beougher, 1994).

Στο πλαίσιο αυτής της προοπτικής εντάσσεται και η παρούσα μελέτη η οποία σκοπό έχει να διερευνήσει τη δυνατότητα διδασκαλίας μαθηματικών εννοιών σε ένα πλαίσιο διαθεματικής προσέγγισης με τη χρήση ενός λαϊκού παραμυθιού. Είναι μια μελέτη περίπτωσης με την εισαγωγή του λαϊκού παραμυθιού σε μια τάξη νηπιαγωγείου

4. Μια εφαρμογή¹⁹: Λαϊκό παραμύθι και Μαθηματικά

Τον Μάιο του 2007 αφηγηθήκαμε το παραμύθι *Ο κυρ-Σιμιγδαλένιος*²⁰ σε ένα τμήμα 21 νηπίων (16 νήπια και 5 προνήπια) ενός νηπιαγωγείου του Βόλου.

Η διδακτική μεθοδολογία που επιλέχθηκε με βάση το ΔΕΠΠΣ, ήταν η θεματική προσέγγιση η οποία είναι προγραμματισμένη εμπειρία μάθησης (Lake, 1994, ΔΕ-ΕΠΣ, 2003, Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2006), όπου ο εκπαιδευτικός επιλέγει το θέμα και τους μαθησιακούς στόχους με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών.

Τα παιδιά σε αυτή τη χρονική στιγμή γνώριζαν την έννοια των αριθμών από το 1-10, ήταν εξοικειωμένα με τις μετρήσεις ποσοτήτων, οι οποίες γινόταν σε κάθε ευκαιρία που προέκυπτε, ήξεραν να ταξινομούν υλικά, γνώριζαν την αξία των μικρών νομισμάτων και τα αριθμητικά τους σύμβολα, είχαν συνηθίσει να διαβάζουν απλούς πίνακες και πίνακες διπλής εισόδου και γενικά συμμετείχαν σε δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων, όπου τα μαθηματικά τους βοηθήσαν να βρουν τη λύση. Στο κέντρο του ενδιαφέροντος τέθηκε ένα λαϊκό παραμύθι, το οποίο επιλέχθηκε λόγω του περιεχομένου του που στόχο είχε να προκληθεί το ενδιαφέρον των παιδιών για να κάνουν υποθέσεις και να τις ελέγξουν, να κάνουν μετρήσεις και εκτιμήσεις, να ασχοληθούν με τις ποσότητες και τις αναλογίες σε ένα καινούριο συνδυασμό δραστηριοτήτων με νόημα γι' αυτά. Διευκρινίζεται ότι κατά την υλοποίηση της θεματικής προσέγγισης αναπτύχθηκαν δραστηριότητες που έχουν σχέση με τη *Γλώσσα*, την *Μελέτη περιβάλλοντος*, την *Έκφραση και την Επικοινωνία*, οι οποίες δεν αναφέρονται λόγω της εστίασης του ενδιαφέροντος μας στις μαθηματικές δραστηριότητες. Επιπλέον,

19. Ευχαριστούμε ιδιαίτερα τις εξαιρετικές συναδέλφους νηπιαγωγούς *Στέλλα Μπουμπουνάρα*, *Λίτσα Καρελή* και *Φωτεινή Φιλίππου* για την σημαντική βοήθεια τους στην εφαρμογή που επιχειρήσαμε μέσα στην τάξη.

20. Μέγας, Γ. (19908). *Ελληνικά Παραμύθια*, τ. II, (115-125). Αθήναι: Εκδόσεις της Εστίας.

στην πορεία λόγω του μεγάλου ενδιαφέροντος των παιδιών αναδύθηκε και ένα σχέδιο εργασίας με θέμα «Οι συνταγές», το οποίο ήταν καθαρά δική τους επιλογή (Helm & Katz, 2004).

Το παραμύθι αρχίζει με την παραξενιά της ηρώιδας που δεν της άρεσε κανένας από τους γαμπρούς που της έφερνε ο πατέρας της και αποφάσισε να φτιάξει μόνη της έναν άντρα. Πήρε λοιπόν 3 κιλά αμύγδαλα, 3 κιλά ζάχαρη και 3 κιλά σιμιγδάλι, τα ανακάτεψε και έπλασε έναν άντρα όπως αυτή τον ήθελε. Ο τρόπος δημιουργίας του ήρωα προκάλεσε χαμόγελο αλλά και μεγάλο ενδιαφέρον στα παιδιά. Μέσα από μια συνταγή, εμπρός στα έκπληκτα μάτια τους, γεννήθηκε ένας καινούριος ήρωας με τις περιπέτειες, τις ανατροπές και τα απρόοπτα που τον ακολούθησαν. Όλα άρχισαν με την πρόταση των παιδιών να φτιάξουν και εκείνα τον κυρ-Σιμιγδαλένιο στην τάξη τους. Η συνταγή ήταν εύκολη.... «3 κιλά αμύγδαλα, 3 κιλά ζάχαρη και 3 κιλά σιμιγδάλι».

Μαθηματικές δραστηριότητες που συνδέονται άμεσα με το περιεχόμενο του παραμυθιού Ο κυρ-Σιμιγδαλένιος:

Αναγνώριση της αξίας μικρών νομισμάτων και της χρηματικής αξίας των υλικών

Μια ομάδα παιδιών ανέλαβε να κάνει την επίσκεψη στο Super Market. Επιλέχθηκε να γίνουν δύο επισκέψεις οι καθεμιά από τις οποίες είχε συγκριμένο σκοπό. Η πρώτη επίσκεψη ήταν διερευνητική και είχε σκοπό να μάθουν τα παιδιά ποιες ήταν οι τιμές του ενός κιλού από κάθε είδους. Η δεύτερη, είχε στόχο την αγορά των προϊόντων που επέλεξαν. Και οι δύο επισκέψεις έγιναν με τη νηπιαγωγό.

Προετοιμασία 1ης επίσκεψης: Πριν από την αγορά των υλικών τα παιδιά έπρεπε να ξέρουν πόσο θα τους κοστίσουν αυτά που θα αγοράσουν, για να καθορίσουν πόσα χρήματα έπρεπε να έχουν μαζί τους. Αποφασίστηκε λοιπόν μια πρώτη επίσκεψη για να διερευνήσουν τις τιμές. Στην ερώτηση «Τι πρέπει να κάνουμε για να μην ξεχάσουμε ποια είναι η τιμή από το κάθε είδος;» τα παιδιά απάντησαν «Να τα γράψουμε σε ένα χαρτί». Δύο νήπια που ασχολούνταν περισσότερο από τα άλλα παιδιά με τη γραφή, ανέλαβαν να γράψουν, όπως μπορούσαν, σε χαρτί Α4 τις λέξεις «ζάχαρη», «σιμιγδάλι», «αμύγδαλα» για να σημειώσουν δίπλα τις τιμές των υλικών. Επίσης τα παιδιά ρωτήθηκαν πόσα χρήματα πιστεύουν ότι έπρεπε να έχουν μαζί τους, ενθαρρύνοντας τα να κάνουν εκτιμήσεις και όχι για να δώσουν απαραίτητα τη σωστή απάντηση. Τα παιδιά είπαν το καθένα από την πλευρά του το ποσό που υπέθεταν ότι κοστίζουν τα υλικά και μέσα από αυτή τη συζήτηση δόθηκε η ευκαιρία να ξαναθυμηθούν όλα όσα ήξεραν για τα νομίσματα. Τα παιδιά δεν γνώριζαν το δεκαδικό σύστημα, ήξεραν όμως από προηγούμενες δραστηριότητες, αλλά και τις «χρηματικές συναλλαγές» στο μαγαδάκι της τάξης κατά τη διάρκεια της χρονιάς, την ονομασία όλων των κερμάτων, την αξία τους και τον συμβολισμό τους με τους αριθμούς 1, 2, 5, 10, 20, 50 για τα λεπτά και 1, 2 για τα ευρώ. Επίσης γνώριζαν ότι το ευρώ συμβολίζεται με το σύμβολο «€» και τα λεπτά με το γράμμα «λ».

1η Επίσκεψη στο Super Market: Κατά την πρώτη επίσκεψη τα παιδιά «διάβασαν» με τη βοήθεια της νηπιαγωγού όπου χρειάζοταν, τιμές στο ράφι και σημείωσαν στο χαρτί που είχαν μαζί τους, ότι το σιμιγδάλι κοστίζει 1€ και 5 λ το κιλό και τα αμύ-

γδαλα 4€ και 50 λ το κιλό. Η ζάχαρη κόστιζε 85λ το κιλό και αυτό δεν μπορούσαν να το σημειώσουν γιατί δεν ήταν από αυτά που γνώριζαν. Στο σημείο αυτό η νηπιαγωγός που ήταν συνεργάτης τους σημείωσε εκείνη 85 λ για τη ζάχαρη. Η ομάδα των παιδιών επιστρέφοντας ενημέρωσε και τα υπόλοιπα παιδιά για τα αποτελέσματα της έρευνάς τους.

Αντιστοίχιση

Προετοιμασία της 2ης επίσκεψης. Το επόμενο βήμα ήταν να πάρουν τα χρήματα που χρειάζονταν από το «Ταμείο της τάξης», ένα κουτί με πολλά κέρματα από το καθένα, από το οποίο τα παιδιά έπαιρναν χρήματα με αφορμή διάφορες δραστηριότητες μέχρι τώρα. Τα παιδιά τοποθέτησαν το «Ταμείο» σε ένα τραπεζάκι τους και πήραν εύκολα 4€ και 50 λεπτά για τα αμύγδαλα και 1€ και 5 λεπτά για το σιμιγδάλι και τα άφησαν σε δυο διαφορετικά σημεία. Η δυσκολία εμφανίστηκε στα 85 λ που ήθελαν για ένα κιλό ζάχαρη. Η νηπιαγωγός εδώ χρειάστηκε να βοηθήσει και πάλι τα παιδιά και να πάρει για λογαριασμό τους τα κέρματα εκείνα που «μας κάνουν» 85λ στην πιο εύκολη εκδοχή τους: 50+10+10+10+5. Στην ερώτηση της νηπιαγωγού «-Θυμίστε μου ποια χρήματα είναι για τη ζάχαρη ποια για το σιμιγδάλι και ποια για τα αμύγδαλα;» κάποια παιδιά απάντησαν σωστά και κάποια μπέρδεψαν τις θέσεις που βρισκόταν τα χρήματα. Ο προβληματισμός έφερε την πρόταση από τα παιδιά «-Να γράψουμε καρτελάκια για το καθένα». Έτσι κάποια παιδιά που μπορούσαν να το κάνουν, έγραψαν όπως μπορούσαν, σε τρία καρτελάκια τα ονόματα των υλικών και πάνω σε αυτά τοποθέτησαν τα χρήματα.

Επαναλαμβανόμενη μέτρηση

Συνέχεια της προετοιμασίας της 2ης επίσκεψης. Το δεύτερο πρόβλημα που έπρεπε να λύσουν ήταν πόσα χρήματα κοστίζουν τα 3 κιλά από κάθε υλικό που χρειάζονταν για τη συνταγή τους. Χρησιμοποιώντας τη *στρατηγική της επαναλαμβανόμενης μέτρησης* (Ζαχάρος, 2007), τα παιδιά βλέποντας τα νομίσματα που ήταν σε κάθε καρτελάκι, τοποθέτησαν από κάτω το ίδιο νόμισμα άλλες δύο φορές.

Χρηματική συναλλαγή – αγορά προϊόντων

2η επίσκεψη στο Super Market: Τα παιδιά επισκέφτηκαν ξανά το Super Market. Παρατηρώντας τα εξωτερικά τυπογραφικά χαρακτηριστικά των συσκευασιών, επέλεξαν συσκευασίες ενός κιλού για τη ζάχαρη και το σιμιγδάλι και ζήτησαν από τον υπάλληλο να βάλει τα αμύγδαλα σε τρία σακουλάκια του ενός κιλού. Πλήρωσαν στο ταμείο και κράτησαν την απόδειξη, την οποία η νηπιαγωγός διάβασε αναλυτικά όταν επέστρεψαν στην τάξη. Τα υλικά τοποθετήθηκαν στη «Γωνιά του κυρ-Σιμιγδαλένιου», όπως την ονόμασαν και ήταν στη διάθεση των παιδιών.

Μέτρηση με αυθαίρετες μονάδες. Μια ομάδα παιδιών που έπαιζε στη γωνιά του κουκλόσπιτου, άρχισε να συζητά για τον τρόπο που μετρούν οι μητέρες τους τις διάφορες ποσότητες για τις συνταγές. Ανέφεραν ότι οι μητέρες τους μετράνε με «ποτήρια», με «κούπες», με «κουταλιές», κτλ. Η νηπιαγωγός κάθισε κοντά τους και η συζήτηση οδη-

γήθηκε στις αυθαίρετες μονάδες μέτρησης. Ακολούθησε έρευνα στην κουζίνα του νηπιαγωγείου, στη οποία πολύ εύκολα βρήκαν ότι ζητούσαν. Επέλεξαν, ανάλογα με τη χωρητικότητά τους σκεύη με τα οποία μπορούσαν να κάνουν τις μετρήσεις τους: κούπες, μεγάλα ποτήρια, μικρά φλιτζάνια του καφέ, μεγάλα φλιτζάνια του τσαγιού από το πάνω ράφι, κουτάλια από το πρώτο συρτάρι, που είναι δίπλα στο ψυγείο, αλλά και δικά τους φλιτζανάκια που ήταν μέσα στο ντουλαπάκι, ποτηράκια που ήταν πάνω στο τραπεζάκι μέσα στο κουκλόσπιτο, κτλ.

Εκτίμηση της ποσότητας – μέτρηση χωρητικότητας


Με αφορμή τις αυθαίρετες μονάδες μέτρησης που συγκέντρωσαν τα παιδιά, η νηπιαγωγός τους ζήτησε να εκτιμήσουν σε πόσες κούπες χωράει 1 κιλό ζάχαρη. Αυτό τους έδωσε μεγάλο ενδιαφέρον. Κατά τη διερεύνησή τους διαπίστωσαν ότι 1 κιλό ζάχαρη χωράει σε 4 κούπες και το ίδιο ισχύει για το σιμιγδάλι (χοντρό) και τα αμύγδαλα (περίπου). Τα παιδιά για αρκετή ώρα γέμιζαν τις 4 κούπες με τη ζάχαρη, ξαναέριχναν τη ζάχαρη στο σακουλάκι και πάλι από την αρχή.


Χρήση κατάλληλου υλικού – ζυγαριά


Μετά από αυτή τη δραστηριότητα, η νηπιαγωγός ρώτησε τα παιδιά αν είναι σίγουρα ότι η ζάχαρη που περιέχουν οι τέσσερις κούπες είναι ένα κιλό και με ποιο τρόπο μπορούν να το διαπιστώσουν. Τα παιδιά έκαναν τις υποθέσεις τους και τις επαλήθευσαν χρησιμοποιώντας τη ζυγαριά, η οποία υπήρχε στο νηπιαγωγείο και είχε ξαναχρησιμοποιηθεί. Το παιχνίδι ήταν πολύ ενδιαφέρον και με την ευκαιρία αυτή ζύγισαν παιχνίδια τους, πλαστελίνη, οικοδομικό υλικό κ.ά.

Οργάνωση και επεξεργασία δεδομένων-απεικόνιση σχέσεων

Τα αποτελέσματα της παραπάνω διερεύνησης, δηλαδή σε πόσες κούπες χωράει ένα κιλό ζάχαρη, ένα κιλό σιμιγδάλι και ένα κιλό αμύγδαλα, δημιούργησαν ένα νέο ζήτημα στα παιδιά: με ποιο τρόπο θα μπορούσαν να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα αυτά στην διπλανή τάξη χωρίς να πάρουν μαζί τους τα υλικά και τις κούπες. Στη συζήτηση που προκλήθηκε χρησιμοποιήθηκε η εμπειρία από τις συνταγές που διαβάζουν οι μητέρες τους και αντλήθηκαν πληροφορίες από βιβλία μαγειρικής που είχαν αρχίσει να συγκεντρώνονται στην τάξη. Τα παιδιά απάντησαν χωρίς δυσκολία «-Να τα γράψουμε σε ένα χαρτί». Έτσι οργάνωσαν ένα πίνακα ο οποίος αναπαριστούσε τα ευρήματά τους. Στον πίνακα αυτό χρησιμοποιήσαν τους συμβατικούς αριθμούς 1 και 4 και το σύμβολο ίσον (=), έγραψαν όπως μπορούσαν τις λέξεις κιλό, αμύγδαλα, ζάχαρη, σιμιγδάλι και ζωγράρισαν τις κούπες, δημιουργώντας ένα πολυτροπικό κείμενο με μαθηματικό περιεχόμενο «**Εισαγωγή πίνακα/ αριθμός, λέξεις, εικόνα**»:

1 κιλό ζάχαρη = 4 

1 κιλό σιμιγδάλι = 4 

1 κιλό αμύγδαλα = 4 

Αναλογίες-εκτιμήσεις. Η νηπιαγωγός ζήτησε από τα παιδιά να κάνουν «κάθειπ ανάγνωση» των στηλών του πίνακα και να προσέξουν ιδιαίτερα τους αριθμούς που δείχνουν τα κιλά και τις κούπες. Οι αριθμοί ήταν ίδιοι σε κάθε στήλη. Σε κάποια χρονική στιγμή η νηπιαγωγός αφηγήθηκε ξανά το παραμύθι. Στο τέλος της αφήγησης εστίασε την προσοχή των παιδιών στις ποσότητες που χρησιμοποίησε η ηρωίδα: 3 κιλά αμύγδαλα, 3 κιλά ζάχαρη, 3 κιλά σιμιγδάλι και έθεσε ένα πρόβλημα στα παιδιά: «-Αν η ηρωίδα έβαζε 2 κιλά ζάχαρη, πόσα κιλά αμύγδαλα πιστεύετε ότι θα έβαζε και πόσα κιλά σιμιγδάλι; -Αν έβαζε 1 κιλό ζάχαρη, 4 κιλά ζάχαρη, κοκ.».

«Μαθηματικές σημειώσεις»

Στη συνέχεια τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να κρατήσουν «μαθηματικές σημειώσεις» για τη δική τους συνταγή. Σε ένα χαρτί που έγραφε το όνομά τους σημείωσαν τον αριθμό που δήλωνε την ποσότητα του κάθε υλικού και τη μονάδα μέτρησης που θα χρησιμοποιήσουν πχ.:

Νίκος : 1 φλιτζανάκι αμύγδαλα, 1 φλιτζανάκι ζάχαρη, 1 φλιτζανάκι σιμιγδάλι,
Αννα: 2 κουτάλια αμύγδαλα, 2 κουτάλια ζάχαρη, 2 κουτάλια σιμιγδάλι,
Ελένη: 1 κουταλάκι αμύγδαλα, 1 κουταλάκι ζάχαρη, 1 κουταλάκι σιμιγδάλι.

Υποθέσεις και έλεγχος υποθέσεων

Η μαθηματική σκέψη υποστηρίχθηκε από τις νηπιαγωγούς δίνοντας ερεθίσματα στα παιδιά να διατυπώσουν υποθέσεις και ευκαιρίες να τις ελέγξουν (Round, 2003), με ερωτήσεις όπως οι παρακάτω: *-Πόσο αλεύρι και πόσο σιμιγδάλι θα βάλουμε; -Για να δούμε τι σημειώσεις; -Πόσες κούπες σιμιγδάλι μας μένουν να ρίξουμε στην συνταγή, τώρα που πήραμε τις δύο; -Που το ξέρεις; -Γιατί έχει δίκιο ο Νίκος; - Η Μαρία έγραψε στη συνταγή της ότι θα βάλει 3 φλιτζανάκια ζάχαρη;- Πόσα φλιτζανάκια σιμιγδάλι πιστεύεις ότι πρέπει να βάλει; -Γιατί; κοκ.*

Μαθηματικές δραστηριότητες που προκλήθηκαν έμμεσα από το παραμύθι Ο κυρ-Σιμιγδαλένιος μέσα από το Σχέδιο εργασίας «Οι συνταγές».

Η πρόκληση μαθηματικών δραστηριοτήτων με αφορμή το λαϊκό παραμύθι δεν σταμάτησε εδώ. Ο τρόπος που η ηρωίδα έφτιαξε τον άντρα της αρεσκείας της, έφερνε συνεχώς τη συζήτηση των παιδιών στις συνταγές που άκουγαν στον κοινωνικό περίγυρό τους. Η λέξη τοποθετήθηκε σε ένα κύκλο, στο χαρτί του μέτρου που υπήρχε στον τοίχο και ένα σχέδιο εργασίας ξεκίνησε. Τα παιδιά συμμετείχαν στη συζήτηση με μεγάλο ενθουσιασμό. Συζήτησαν για το που βρίσκουμε τις συνταγές, πώς είναι γραμμένες, πού τις χρησιμοποιούμε, πώς τις εκτελούμε, ποιες από αυτές μπορούν να τις φτιάξουν στην τάξη, πώς θα γράψουν τις δικές τους, ποιους θα καλέσουν, ποιους θα επισκεφτούν, τι θα παίξουν, τι θα τραγουδήσουν, κτλ. Στη συνέχεια, για λόγους οικονομίας, θα αναφέρουμε δυο από τις δραστηριότητες μαθηματικού περιεχομένου που προκλήθηκαν στο πλαίσιο του σχεδίου εργασίας «Οι συνταγές»:

Ταξινόμηση

Τα παιδιά συγκέντρωσαν συνταγές από το σπίτι τους και τις ταξινόμησαν με προεπιλεγμένο κριτήριο το περιεχόμενό τους, σε συνταγές μαγειρικής και συνταγές ζαχαροπλαστικής. Στα στοιχεία των δυο υποσυνόλων ακολούθησε μια νέα ταξινόμηση με κριτήριο αυτή τη φορά τα εξωτερικά τυπογραφικά χαρακτηριστικά και χωρίστηκαν αντίστοιχα σε συνταγές γραμμένες σε βιβλία και συνταγές γραμμένες στο χέρι (τετράδια, μπλοκάκια, κτλ). Η επιλογή των κριτηρίων έγινε από τα ίδια τα παιδιά τα οποία έκαναν από μόνα τους το διαχωρισμό, μεταφέροντας εμπειρίες από το οικογενειακό περιβάλλον.

Μοιρασιά

Μια από τις επιλογές των παιδιών ήταν να φτιάξουν μια «κρέμα στιγμής», όπως έλεγε η συνταγή. Το παιδί που έφερε την συνταγή από το σπίτι, την είχε «προπαγανδίσει» αρκετά και έτσι οδήγησε όλη την τάξη να την παρασκευάσει. Το ζήτημα που τέθηκε μόλις ετοιμάστηκε η κρέμα, ήταν πώς θα μοιραστεί δίκαια σε όλους. Το ρευστό της κρέμας δεν τους επέτρεπε να την κόψουν σε κομμάτια, όπως πρότεινε ένα παιδί, και να την μοιράσουν ίσα σε όλους. Άλλο παιδί είπε να πάρει ο καθένας ένα κουταλάκι και να τρώει μια ποσότητα από το γυάλινο μπολ στο οποίο βρισκόταν. Η πρόταση δεν έγινε αποδεκτή γιατί όπως είπε κάποιος: *–Αν φάνε πολύ κάποια παιδιά και δεν μένει για τους άλλους τι θα γίνει;* Τελικά, με τη βοήθεια της νηπιαγωγού που συντόνιζε με πολύ προσοχή τη συζήτηση, κατέληξαν να ακολουθήσουν τη *διαδικασία της κυκλικής διανομής* (Ζαχάρος, 2007), όπως πολύ συχνά κάνουν όταν μοιράζουν ένα κοινό υλικό στις παρέες τους παίζοντας με επιτραπέζια παιχνίδια, οικοδομικό υλικό, κτλ. Η κρέμα με τη βοήθεια ενός μεγάλου κουταλιού μοιράστηκε στα πιατάκια των παιδιών. Μετά το πέρας δυο γύρων τα παιδιά πρότειναν το υπόλοιπο που έμεινε, να το αφήσουν για να κεράσουν τη νηπιαγωγό της άλλης τάξης.

5. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Μετά από όλα τα παραπάνω τα παιδιά έφτιαξαν και διακόσμησαν τον δικό τους κυρ-Σιμιγδαλένιο. Οι αναλογίες της συνταγής και η μονάδα μέτρησης ήταν επιλογή του κάθε παιδιού. Ενθαρρύνθηκαν να επιλέξουν αυθαίρετες μονάδες μέτρησης τις οποίες χρησιμοποίησαν κατ' επανάληψη για να επιτύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα (Brown,1996). Η χρήση συμβατικών εργαλείων μέτρησης, όπως κούπες, κουτάλια, κύπελα, κτλ. έκαναν τις δραστηριότητες πιο ελκυστικές και συνέβαλαν στη διαδικασία της μέτρησης ως πολιτισμικής διαδικασίας (Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2006). Τα παιδιά χρησιμοποίησαν πραγματικά υλικά και αντικείμενα αλλά και σύμβολα όπου υπήρχε πραγματική ανάγκη γι' αυτά. Ασκήθηκαν να αναγνωρίζουν την αξία μικρών νομισμάτων και τη χρησιμότητά τους στις συναλλαγές με βιωματικό τρόπο. Εργάστηκαν με ενθουσιασμό από την αρχή ως το τέλος. Γι' αυτά δεν ήταν αυτοσκοπός οι μαθηματικές έννοιες, αλλά ένα παιχνίδι που τους έκανε να χαμογελούν και να ανακαλύπτουν. Τα παιδιά κλήθηκαν να επιλύσουν προβλήματα που τα θεώρησαν

δικά τους, της τάξης τους. Τα μαθηματικά έγιναν εργαλείο επίλυσης των προβλημάτων τους στον πραγματικό κόσμο τον οποίο θέλουν να κατακτήσουν. Οι έννοιες απέκτησαν νόημα μέσα από τις διαδικασίες παραγωγής τους και ανάδειξής τους. Στις συζητήσεις που γίνονταν, τα παιδιά μιλούσαν για τις εμπειρίες τους γεγονός που τα βοηθούσε να τις κατανοούν καλύτερα (Pound, 2003). Η λεκτική περιγραφή που συνόδευε κάθε προσπάθεια και κάθε εμπειρία τους, ήταν αποτέλεσμα και της μαθηματικής γλώσσα που καθιέρωσε η νηπιαγωγός στην τάξη (Ζαχάρος, 2007).

Ο ενθουσιασμός των παιδιών ξεκίνησε από το κείμενο του λαϊκού παραμυθιού. Ο τρόπος που δόθηκε το έναυσμα για παιχνίδι με μαθηματικές δραστηριότητες διέγειρε τη περιέργεια τους και προκάλεσε το ενδιαφέρον τους για διερευνήσεις και ανακαλύψεις και τους οδήγησε σε πολιτισμικές πρακτικές που αφορούν την αξιοποίησή τους. Τους έκανε να νοιώσουν ευχαρίστηση από την ενασχόλησή τους με τα μαθηματικά (Pound, 2003). Οι δραστηριότητες οι οποίες στόχο είχαν να αναπτύξουν τη μαθηματική σκέψη των παιδιών έγιναν πηγή απόλαυσης γι' αυτά. Ο παράξενος, ασυνήθιστος, εξωπραγματικός τρόπος που η ηρωίδα έπλασε τον άντρα που επιθυμούσε, τους προκάλεσε και τους εντυπωσίασε. Το πιο σημαντικό όμως ήταν ότι το μαθηματικό περιεχόμενο της αφήγησης ήταν οικείο και γνώριμο γι' αυτά: ήταν μια συνταγή σαν αυτές που έχουν ξαναδεί και ακούσει στο σπίτι: «3 κιλά αμύγδαλα, 3 κιλά ζάχαρη και 3 κιλά σιμιγδάλι».

Η σωστή επιλογή του κειμένου μπορεί να προκαλέσει μαθηματικές δραστηριότητες με νόημα για τα παιδιά. Η μαθηματική γνώση και οι διδακτικοί στόχοι που τίθενται κάθε φορά καθορίζουν και το είδος του. Αναδεικνύεται έτσι για άλλη μια φορά ο πολύ σημαντικός ρόλος της νηπιαγωγού στην τάξη. Οι ιστορίες επιλέγονται πρώτα απ' όλα με λογοτεχνικά κριτήρια. Η ευαισθησία της νηπιαγωγού προς τα κείμενα σε συνδυασμό με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, μπορούν να οδηγήσουν τα παιδιά να απολαύσουν το κείμενο και να κατανοήσουν τις μαθηματικές ιδέες που εμπεριέχονται σε αυτό (Griffiths & Clyne, 1991, Γιαννικοπούλου, 2002). Τα παιδιά ανακαλύπτουν τα μαθηματικά και την ιστορία την ίδια στιγμή. Μια λάθος επιλογή είναι σε βάρος και του κειμένου αλλά και των μαθηματικών, αφού δεν δημιουργεί το σωστό πλαίσιο νοηματοδότησης και στρέφει τα παιδιά εναντίον των λογοτεχνικών κειμένων αλλά και των μαθηματικών (Γιαννικοπούλου, 2002, Παπανδρέου, 2005). Η ικανότητα της νηπιαγωγού αναδεικνύεται όταν καταφέρνει στο πλαίσιο μιας απολαυστικής αφήγησης, να εντοπίσει την κατάλληλη διδακτική στιγμή για να προκαλέσει ή να απαντήσει σε μαθηματικές απορίες των παιδιών. Διεθνώς μάλιστα, κυκλοφορούν λίστες βιβλίων για παιδιά προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης, με σχετικά σχόλια, που μπορούν να συνδυαστούν και με τα μαθηματικά (Thiessen, Matthias & Smith, 1998). Το περιβάλλον του νηπιαγωγείου μέσα από ένα παραμύθι, και την ευχαρίστηση που δημιουργεί οδήγησε τα παιδιά να σκεφτούν πάνω σε πράγματα και καταστάσεις της καθημερινής τους ζωής με συγκεκριμένους μαθηματικούς στόχους. Η μεταφορά της γνώσης από την κάθε ιστορία που απολαμβάνουν τα παιδιά, σε άλλα πλαίσια και εφαρμογές της ζωής και την εγγραφή από την άτυπη στην μαθηματική γλώσσα είναι επίσης ένα ζητούμενο (Donaldson, 1991). Βέβαια δεν γίνεται από τη μια μέρα στην άλλη. Οι μαθηματικές γνώσεις, όπως και οι γνώσεις από

άλλες περιοχές, αποκτούνται στη διάρκεια πολλαπλών και πολύμορφων εμπειριών μέσα σε κατάλληλα διαμορφωμένες συνθήκες. Η ανάπτυξη της μαθηματικής γνώσης απαιτεί μια πλούσια μαθηματική εμπειρία που θα οδηγήσει το παιδί να έρθει σε επαφή με τις έννοιες που μας ενδιαφέρουν. Αυτό μπορεί να γίνει όταν το θέμα προσεγγίζεται εκ νέου με διαφορετικές μεθόδους και υλικά, όταν δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να σκεφτούν και να διεγείρουν τη σκέψη τους, να μοιραστούν τις ιδέες τους με άλλους και να τις αποτυπώσουν με διάφορους τρόπους (Donaldson, 1991, Hughes, 1996). Όταν η γνώση γίνεται ενδιαφέρουσα και σχετική με τη ζωή των παιδιών, τους προσφέρει νέες δυνατότητες σκέψης και πράξης για τις καταστάσεις της καθημερινότητας. Διαφορετικά παραμένει ανενεργό σώμα αποσπασματικών, ανοημάτων και αδιάφορων πληροφοριών.

Η οργάνωση και ο σχεδιασμός μαθηματικών δραστηριοτήτων με νόημα που συνδέονται με άλλες γνωστικές περιοχές, οι οποίες βοηθούν τα παιδιά να κατακτήσουν τη μαθηματική γνώση, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Η σύνδεση της ανθρώπινης εμπειρίας και των τυπικών μαθηματικών συστημάτων είναι άλλωστε, το ζητούμενο στην μαθηματική εκπαίδευση (Σκούρας, 2002). Η διαθεματική προσέγγιση είναι ένα πλαίσιο που μπορεί να δώσει τέτοιου είδους συνδέσεις. Τα διάφορα είδη λογοτεχνικών κειμένων με μαθηματικές αναφορές συμβάλουν, με το δικό τους τρόπο στη δημιουργία του περιβάλλοντος μάθησης που είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη και τη λειτουργία των εννοιών που επιδιώκουμε να προσεγγίσουμε.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αναγνωστόπουλος, Β. (1987). *Ανιχνεύσεις. Θέματα παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αυδίκος, Ε. (1994). *Το λαϊκό παραμύθι. θεωρητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Αυδίκος, Ε. (1996). *Το παιδί στην παραδοσιακή και τη σύγχρονη κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2002). Λογοτεχνία και Μαθηματικά. Στο Καϊλα, Μ., Κалаβάσης, Φ., Πολεμικός, Ν. (επιμ.) *Μύθοι, Μαθηματικά, Πολιτισμοί: Αποσιωπημένες σχέσεις στην εκπαίδευση* (σσ. 71-101). Αθήνα: Ατραπός.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού, Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. ΥΠΕΠΘ, ΠΙ.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και Αναλυτικά Προγράμματα για το Νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ) (2003). Υ.Π.Ε.Π.Θ., Π.Ι., Φ.Ε.Κ. τχ. Β' αρ. φύλλου 304/13-03-03.
- Donaldson, M. (2001). *Η σκέψη των παιδιών*, επιμ. Στ. Βοσνιάδου, μετφ. Καλογιαννίδου, Α. Αρχοντίδου. Αθήνα: Gutenberg.
- Ζαχάρος, Κ., Παπανδρέου, Μ., (2004). Τα Μαθηματικά στο Νηπιαγωγείο: Μια κριτική ανάλυση του ΔΕΕΠΣ. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό Πρόγραμμα* (σσ. 363-371). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζαχάρος, Κ. (2007). *Οι μαθηματικές έννοιες στην Προσχολική Εκπαίδευση και η διδασκαλία τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Καλογήρου, Τζ. & Λαλαγιάννη, Κ. (2005). Προλεγόμενα. Στο Τζ. Καλογήρου, Κ. Λαλαγιάννη (επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο* (σσ. 27-40). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Κατοίκη-Γκίβαλου, Α. (2005). Η θέση της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ζητήματα και προοπτικές. Στο Τζ. Καλογήρου, Κ. Λαλαγιάννη (επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο* (σσ. 13-25). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Κυριακίδου-Νέστορος, Α. (1993). *Λαογραφικά Μελετήματα II*. Αθήνα: Πορεία.
- Μπακίδη, Σ. & Τρέσου, Ε. (2005). *Διδάσκοντας γλώσσα και Μαθηματικά με Λογοτεχνία, Μια δημιουργική συνάντηση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Μπάδα, Κ., (1994). Η χρήση της παράδοσης. Στο Β. Νισιάκος (εισ.-επιμ.), *Χορός και κοινωνία*, Κόνιτσα: Πνευματικό Κέντρο Δήμου Κόνιτσας, σ.111-23.
- Μερακλής, Μ. (x.x.). *Τα παραμύθια μας*, Μελέτη 8. Θεσσαλονίκη: Κωνσταντινίδης.
- Μωραΐτη, Τζ. (2003). *Ο Μαγικός βοηθός. Ο ρόλος του μαγικού βοηθού στην εξέλιξη του παραμυθιού*, Παραμυθολογική Μελέτη (ΑΤ 500-559). Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Μωραΐτη, Τζ. (2008). Η διδακτική αξιοποίηση των παροιμιών στη διαθεματική προσέγγιση των Φυσικών επιστημών. Στο Β. Χρηστίδου (επιμ.) *Εκπαιδύοντας τα μικρά παιδιά στις Φυσικές επιστήμες*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπανδρέου, Μ. (2005). Η νοσηματοδότηση των μαθηματικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο μέσα από τη λογοτεχνία. Στο Δ. Γερμανός, Ε. Παναγιωτίδου, Κ. Μπίκος, Κ. Μπότσογλου, Μπιρπίλη, Μ. (επιμ.), *Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Ο.Μ.Ε.Ρ., Θεσσαλονίκη 30-5-2003* (σσ. 319-327). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σκούρας, Α. (2002). Εμπλουτίζοντας τη διδασκαλία των Μαθηματικών με διαθεματικές προσεγγίσεις. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 101-110.
- Μέγας, Γ. (1990⁸). *Ελληνικά Παραμύθια*, τ. Ι, ΙΙ. Αθήνα: Εκδόσεις της Εστίας,.
- Τσιλιμένη, Τ. (2007). Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης. Στο Τ. Τσιλιμένη (επιμ.), *Αφήγηση και εκπαίδευση, Άρθρα και μελετήματα*. Βόλος: Εκδόσεις του Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2002). Αφήγηση και Μάθηση: θεωρητική θεμελίωση και πρακτικές ιδέες για τη διδασκαλία. Στο Καΐλα, Μ., Καλαβάσης, Φ., Πολεμικός, Ν. (επιμ.) *Μύθοι, Μαθηματικά, Πολιτισμοί: Αποσιωπημένες σχέσεις στην εκπαίδευση* (σσ.105-129). Αθήνα: Ατραπός.
- Hughes, M. (1996). *Τα παιδιά και η έννοια των αριθμών, Δυσκολίες στην Εκμάθηση των Μαθηματικών*, Donaldson, M. (πρόλογος), Βοσνιάδου, Σ. (επιμ.), Σταφυλίδου, Μ. (μετφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσσον

- Barody, A. (1993). Fostering the mathematics learning of young children. In Spodek, B. (ed.), *Handbook of Research of Education of Young Children* (pp.151-175). New York: MacMillan Publishing Company.
- Beougher, C. (1994). Making connection with teddy bears. *Arithmetic Teacher*, 41, 354-362.
- Brown, T. C. (1996). *Literature lessons for all seasons: Includes language, math, science, art, and cooking activities incorporating children's literature*. Greensboro: Carson-Dellosa Pub. Co.
- Gelman, S. A. (1999). Concept development in preschool children. In *Dialogue on Early Childhood Science, Mathematics and Technology Education* (pp.50-61). Washington: American Association for the Advancement of Science.
- Egan, K. (1986). *Teaching as storytelling*, Ontario: The Althouse Press.
- Griffiths, R. & Clyne, M. (1991). The power of story: its role in learning mathematics. *Mathematics Teaching*, 135, 42-45.

- Jacobs, A. (1997). Mathematics and Literature a winning combination, *Teaching Children Mathematics*, November 1997, 156-57.
- Johnson, J. R. (1999). The forum of Early Childhood Science, Mathematics and Technology Education. In *Dialogue on Early Childhood Science, Mathematics and Technology Education* (pp.14-26). Washington: American Association for the Advancement of Science.
- Lake, K. (1994). Intergrated Curriculum. <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/8/c016.html>
- Katz, L.G. & Chard, S.,C. (2004). (επιμέλεια-εισαγωγή: Μ. Κονσόλας) *Η Μέθοδος Project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ατραπός
- Neal, D. (2007). *Using appropriate resources to assist in developing mathematical ideas*. Australian Association of Mathematics Teachers Inc (AAMT).
- Nunes, T. & Bryant, P. (1996). *Children Doing Mathematics*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Pound, L. (2003). Supporting *Mathematical Development in the Early Years*, Series: Supporting Early Learning, Hurst, V. & Josef, J. (series editors). Open University Press.
- Ricks Leitze, A. (1997). Connecting process problem solving to children literature. *Teaching Children Mathematics*, 3, 9, 398-406.
- Thiessen, D., Matthias, M. & Smith, J. (1998). *The wonderful world of mathematics: A critically annotated list of children's books in mathematics*. Reston, Va.: National Council of Teacher of Mathematics (N.C.T.M.).
- Thiessen, D. (ed.) (2004). *Exploring Mathematics through Literature*, Articles and lessons for Prekindergarten through Grade 8. Reston, Va.: National Council of Teacher of Mathematics (N.C.T.M.).
- Whithin, J. D. (1995). Connecting literature and mathematics. In Peggy A. House & Arthur F. Coxford (ed), *Connecting Mathematic across the curriculum*. Reston, Va.: National Council of Teacher of Mathematics (N.C.T.M.), Yearbook.

Διεύθυνση Επικοινωνίας

Δρ. Τζένν Μωραΐτη

e-mail: tzmoraiti@vodafone.net.gr

Παιχνίδι και ηλεκτρονικοί υπολογιστές στην προσχολική εκπαίδευση

Περίληψη

Η εργασία αυτή διερευνά τη σχέση παιχνιδιού και ηλεκτρονικών υπολογιστών στην προσχολική εκπαίδευση. Το παιχνίδι αποτελεί την κατευθυντήρια δραστηριότητα της προσχολικής περιόδου και σ' αυτό το πλαίσιο καθίσταται απαραίτητο συστατικό της αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης. Παράλληλα, η χρήση του υπολογιστή από νήπια συχνά χαρακτηρίζεται ως μια δραστηριότητα παιχνιδιού και η σχέση παιδιού-υπολογιστή περιγράφεται με όρους παιχνιδιού. Αφορμή για μάθηση μέσω 'παιχνιδιού στον υπολογιστή' μπορεί να αποτελέσουν διαφορετικού τύπου εκπαιδευτικά λογισμικά όπως τα περιβάλλοντα ανάπτυξης και δημιουργίας και τα εκπαιδευτικά παιχνίδια. Η σχέση παιχνιδιού και υπολογιστή στην προσχολική εκπαίδευση προσεγγίζεται μέσα από: (1) τη συζήτηση θεωρητικών απόψεων για τα χαρακτηριστικά και το ρόλο του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιών, (2) τη συζήτηση θεωρητικών απόψεων σχετικά με τη χρήση των υπολογιστών από τα νήπια και (3) τον εντοπισμό κοινών χαρακτηριστικών μεταξύ του παιχνιδιού και του 'παιχνιδιού στον υπολογιστή'. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να γίνει κατανοητό ή/και να εκτιμηθεί το αναπτυξιακό όφελος του παιχνιδιού στον υπολογιστή.

Λέξεις-κλειδιά: Παιχνίδι, ηλεκτρονικός υπολογιστής, εκπαιδευτικό λογισμικό, προσχολική εκπαίδευση

Play and computers in early childhood education

Abstract

This paper investigates the relationship between play and computers in early childhood education. Play constitutes the leading activity of the early childhood period and within this context it is an essential component of effective teaching and learning. In parallel, computer use by young children is often being characterized as a playful activity and the relation child-computer is described as a 'play'. Different types of educational software such as creative environments and educational games may provide opportunities for learning and 'playing with the computer'. The relationship between play and computers in early childhood education, is being approached via: (1) the discussion of theoretical views about the characteristics and the

role of play in children's development, (2) the discussion of theoretical views about computer use by young children and (3) the identification of common characteristics between play and 'play with the computer'. In this way, the developmental gains of playing with the computer can be realized and/or appreciated.

Key words: Play, computer, educational software, early childhood education

1. Εισαγωγή

Tα τελευταία χρόνια, η παρουσία των Νέων Τεχνολογιών στη ζωή των παιδιών είναι σημαντική και αυξάνεται με εντυπωσιακό ρυθμό (Siraj-Blatchford & Siraj-Blatchford, 2006). Στην αγορά κυκλοφορούν διαφορετικά εκπαιδευτικά-ψυχαγωγικά προϊόντα και παιχνίδια (πχ. ηλεκτρονικά-μουσικά πληκτρολόγια, συνθεσάιζερ φωνής/ήχου, προγραμματιζόμενα αλληλεπιδραστικά παιχνίδια, ψηφιακές κάμερες) που απευθύνονται σε νήπια και ενσωματώνουν κάποια πλευρά των νέων τεχνολογιών (ΤΠΕ, Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών). Τα παιχνίδια που βασίζονται στις ΤΠΕ μπορεί να τρέχουν σε κλασικές μεγάλες παιχνιδιομηχανές (arcade), εξειδικευμένες κονσόλες (πχ. Playstation), προσωπικούς υπολογιστές, φορητές παιχνιδιοσυσκευές (πχ. Gameboy), κινητά τηλέφωνα ή εξειδικευμένες εφαρμογές (πχ. ρολόγια χειρός) (Μοιρασγετή & Καρασαββίδης, 2007). Αν και υπάρχουν αρκετά προϊόντα που δεν βασίζονται σε οθόνη, ούτε σε πληκτρολόγιο/ ποντίκι για την είσοδο των δεδομένων, η πλειονότητα των ερευνητών όταν αναφέρεται στις ΤΠΕ εννοεί τον υπολογιστή και τα περιφερειακά του (Stephen & Plowman, 2003a), και αυτό συμβαίνει και σ' αυτήν την εργασία. Η παρουσία των ηλεκτρονικών υπολογιστών (ΗΥ) αυξάνεται βαθμιαία στην προσχολική εκπαίδευση και ο ΗΥ αποτελεί πλέον ένα αναγνωρισμένο «εργαλείο» στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών (Haugland & Wright, 1997; Clements & Sarama, 2003; Siraj-Blatchford & Siraj-Blatchford, 2006), γεγονός που έχει προκαλέσει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με την επίδραση της χρήσης του στη μάθηση αλλά και στην ανάπτυξη των παιδιών. Οι ΗΥ έχουν τη δυναμική να υποστηρίξουν και να διευρύνουν τις εμπειρίες των νηπίων (NAEYC, 1996) και μέσω του κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού, μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης.

Πέρα από την εκπαιδευτική της διάσταση, αυτή καθαυτή η χρήση του υπολογιστή από νήπια χαρακτηρίζεται κυρίως ως μια δραστηριότητα παιχνιδιού, η δε σχέση παιδιού-υπολογιστή συχνά περιγράφεται ως *παιχνίδι*. Οι νηπιαγωγοί συνήθως αποκαλούν αυτήν την ενασχόληση των νηπίων *παιχνίδι με τον υπολογιστή* (Plowman & Stephen, 2005) και τα ίδια τα παιδιά βλέπουν τον ΗΥ ως ένα μέσον που έχουν στη διάθεσή τους για να παίξουν (Haugland & Wright, 1997; Clements & Sarama, 2003). Το γεγονός αυτό έχει οδηγήσει στην αναγκαιότητα διερεύνησης της χρήσης του υπολογιστή από τα νήπια τόσο μέσα από την ανάλυση της σχέσης ανάμεσα στο παιχνίδι και το παιχνίδι στον υπολογιστή όσο και μέσα από την αξιολόγηση της καταλληλότητας του διαθέσιμου λογισμικού για εκπαιδευτικούς σκοπούς, ώστε να καταστεί δυνατή η εκτίμηση του αναπτυξιακού οφέλους αυτής της δραστηριότητας.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τη σχέση παιχνιδιού και ηλεκτρονικών υπολογιστών στην προσχολική εκπαίδευση. Η σχέση προσεγγίζεται μέσα από (1) τη συζήτηση θεωρητικών απόψεων για τα χαρακτηριστικά και το ρόλο του παιχνιδιού στη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών, (2) τη συζήτηση θεωρητικών απόψεων σχετικά με τη χρήση των υπολογιστών από τα νήπια και (3) τον εντοπισμό κοινών χαρακτηριστικών μεταξύ του παιχνιδιού και του «παιχνιδιού στον υπολογιστή». Σ' αυτήν την εργασία, η φράση «παιχνίδι στον υπολογιστή» δηλώνει τη διαδικασία χρήσης, από νήπια, εκπαιδευτικού λογισμικού προσχολικής ηλικίας μέσω του οποίου μπορούν να επιτευχθούν εκπαιδευτικοί στόχοι, όπως εξοικείωση με γράμματα, αριθμούς και απόκτηση/ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων. Αφορά σε κάθε κατηγορία εκπαιδευτικού λογισμικού προσχολικής ηλικίας, συμπεριλαμβανομένων και των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, το οποίο μπορεί να αποτελέσει αφορμή για μάθηση μέσω παιχνιδιού.

2. Ο ρόλος του παιχνιδιού στη μάθηση και την ανάπτυξη των νηπίων

Μια έννοια όπως το παιχνίδι που στην καθημερινή της χρήση φαίνεται να είναι απόλυτα σαφής, δεν έχει υπάρξει αντίστοιχα σαφής στον τρόπο που την έχουν αντιμετωπίσει οι θεωρητικοί (βλ. Sutton-Smith, 1997; Rubin κ.ά, 1983, για τη σχετική συζήτηση). Οι ορισμοί για το παιχνίδι εξαρτώνται από τις θεωρητικές απόψεις των ερευνητών, με αποτέλεσμα τη δυσκολία εύρεσης ενός κοινά αποδεκτού ορισμού. Οι δυσκολίες αυτές είναι εμφανείς και στις απόπειρες για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων που πρέπει να έχει μια συμπεριφορά προκειμένου να χαρακτηριστεί ως παιχνίδι. Σημαντικά περιγραφικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού που έχουν θεωρηθεί αποφασιστικής σημασίας για τον ορισμό του, είναι ότι το παιχνίδι (α) είναι μια δραστηριότητα που δίνει χαρά, (β) δεν έχει συγκεκριμένο σκοπό αλλά έχει για κίνητρο την ανάγκη για ευχαρίστηση, δηλαδή το κίνητρο για παιχνίδι βρίσκεται στην ίδια τη διαδικασία και όχι στο περιεχόμενο της δράσης ή στο αποτέλεσμα, (γ) είναι αυθόρμητο και διαλεγμένο από το παιδί και (δ) προϋποθέτει την ενεργή και αυτόβουλη συμμετοχή του ατόμου που παίζει (π.χ. Garvey, 1977/1990; Rubin κ.ά, 1983).

Το παιχνίδι παίρνει διάφορες μορφές κατά τη διάρκεια της ζωής του παιδιού ανάλογα με τις κατακτήσεις στο συναισθηματικό, γνωστικό, κινητικό και κοινωνικό επίπεδο. Απ' αυτήν την άποψη, το παιχνίδι μπορεί να θεωρηθεί φυσικό προϊόν της σωματικής και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης (Garvey, 1977/1990). Το παιχνίδι όμως δεν είναι απλώς αποτέλεσμα ικανοτήτων όπως αυτές που προαναφέρθηκαν. Αποτελεί παράλληλα μια από τις πιο σημαντικές δραστηριότητες η οποία συμβάλλει στην οργάνωση του εαυτού, τη συναισθηματική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη. Η αναπτυξιακή σημασία του παιχνιδιού έχει συνδεθεί με το γεγονός ότι κατά το παιχνίδι το παιδί έχει την ευκαιρία: να δράσει ελεύθερα και αβίαστα, να δημιουργήσει και να μάθει, να αναπτύξει τη σκέψη του, να οξύνει την κρίση του, να ερευνήσει τον υλικό κόσμο, να αναπτύξει τη γλωσσική του ικανότητα, να ζήσει σ' έναν κόσμο φανταστικό που μπορεί να εξουσιάσει, να αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις, να εκφράσει συναισθή-

ματα, να αισθάνεται ευχαρίστηση (Bruner κ.ά, 1976; Smith, 2001). Με άλλα λόγια, μέσα από το παιχνίδι, το παιδί κατακτά τον κόσμο, μαθαίνει και εξασκείται σε όσα πρέπει να μάθει. Με αυτόν τον τρόπο, αν και η μάθηση δε θεωρείται ουσιώδες χαρακτηριστικό γνώρισμα του παιχνιδιού ούτε τα παιδιά παίζουν για να μάθουν, όλα τα παιχνίδια είναι ταυτόχρονα και μάθηση μια και αποτελούν το χώρο όπου μπορούν να αποκτηθούν ή να εξασκηθούν νέες εμπειρίες (Garvey, 1977/1990). Σύγχρονες έρευνες έχουν συνδέσει το παιχνίδι με πολλά και διαφορετικά συναισθηματικά, γνωστικά και κοινωνικά οφέλη όπως η ανάπτυξη του αυτοελέγχου, η δημιουργικότητα, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η αύξηση της ικανότητας για συγκέντρωση και προσοχή, η συνεργασία, η συμμετοχή κ. α. (π.χ. Berk & Winsler, 1995; Singer κ.ά, 2006).

Στις περισσότερες από τις πιο πάνω τοποθετήσεις και έρευνες, κυριαρχεί η έμφαση στον αυθόρμητο χαρακτήρα του παιχνιδιού και στην ελευθερία που παρέχει στο παιδί να δράσει όπως αυτό επιθυμεί. Μια τέτοια άποψη, θέτει ερωτήματα τόσο σχετικά με τη συμμετοχή των ενηλίκων στο παιχνίδι των παιδιών (η οποία οριοθετείται ως προς την παροχή ερεθισμάτων και την παρατήρηση των δραστηριοτήτων των παιδιών) όσο και σχετικά με την υιοθέτηση καθοδηγούμενων δραστηριοτήτων βασισμένων στο παιχνίδι, εφόσον θεωρεί ότι τέτοιες πρακτικές *«καταστρατηγούν το παιχνίδι ως αυθόρμητη και ευχάριστη δραστηριότητα και το μετατρέπουν σε καθοδηγούμενη εμπειρία»* (Αυγητίδου, 2001, σελ. 31).

Η θέση αυτή τελευταία αμφισβητείται από ερευνητές οι οποίοι τονίζουν τη σημασία της ενεργητικής συμμετοχής των ενηλίκων στο παιχνίδι των παιδιών, αναδεικνύοντας πολλαπλά οφέλη από μια τέτοια συμμετοχή όπως αύξηση της λεκτικής επικοινωνίας, μεγαλύτερη διάρκεια παιχνιδιού, μεγαλύτερη πολυπλοκότητα στο περιεχόμενο και τη διαδικασία του κοινωνικο-δραματικού παιχνιδιού, βελτίωση στη συνεργασία των παιδιών, άσκηση σε κοινωνικές δεξιότητες κ.α. (Bruner, 1986; Berk & Winsler, 1995; Lillard, 2006). Υποστηρίζεται εξάλλου ότι το παιχνίδι των παιδιών δεν είναι ποτέ εντελώς αυθόρμητο και ελεύθερο, εφόσον συχνά απορρέει από ένα σκόπιμο οργανωμένο περιβάλλον (ιδιαίτερα στο χώρο του νηπιαγωγείου), το οποίο επιβάλλει πρότυπα κανονικότητας (Μακρυνιώτη, 2000). Εκτός από αυτό, το παιχνίδι των παιδιών, ακόμα και το αυθόρμητο και ελεύθερα επιλεγμένο, υπακούει σε κανόνες (Vygotsky, 1933/1997) γύρω από τους οποίους το παιδί δομεί τη δραστηριότητά του ώστε να καταστεί δυνατό το παιχνίδι του. Δεν μπορεί, για παράδειγμα, να παίξει τον «οδηγό» αν δεν υιοθετήσει κάποιες συγκεκριμένες συμπεριφορές (και όχι κάποιες άλλες) και αν δεν χρησιμοποιήσει αντικείμενα με τρόπο αντίστοιχο του ρόλου (π.χ. παρά την επιθυμία του, δε θα φάει την καραμέλα που στο παιχνίδι του είναι η ρόδα του αυτοκινήτου) (Vygotsky, 1933/1997).

Η σημασία του παιχνιδιού για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού καταδεικνύεται στις διαφορετικές θεωρητικές απόψεις μέσα από τις οποίες έχει προσεγγιστεί. Στην παρούσα συζήτηση, θα γίνει μια σύντομη αναφορά στις κυριότερες αναπτυξιακές θεωρίες για το παιχνίδι, δηλαδή την ψυχαναλυτική προσέγγιση, την προσέγγιση του Piaget και την προσέγγιση του Vygotsky.

Στις ψυχαναλυτικές θεωρίες, το παιχνίδι προσεγγίζεται ως μέσο συνδιαλλαγής με συναισθηματικούς παράγοντες και θεωρείται ότι επιτρέπει στα παιδιά να αποδεσμευ-

τούν από τους περιορισμούς της πραγματικότητας και να εκφράσουν συμπεριφορές και συναισθήματα που θα ήταν επικίνδυνο να εκφράσουν σε καθημερινές καταστάσεις (Freud, 1959; Freud, 1968). Η ψυχαναλυτική οπτική υπογραμμίζει το ρόλο του παιχνιδιού στην επίλυση μιας εσωτερικής σύγκρουσης. Μέσα από το παιχνίδι το παιδί εκφράζει απωθημένες επιθυμίες και ξαναφτιάχνει την πραγματικότητα έτσι ώστε να ικανοποιήσει ανάγκες, όνειρα, φαντασιώσεις και να γίνει κυρίαρχος της κατάστασης. Το παιδί χρησιμοποιεί το παιχνίδι για να ζήσει μυθοπλαστικά εναγώνιες καταστάσεις. Μεταφέροντας τέτοια βιώματα στο παιχνίδι του, το παιδί έχει τη δυνατότητα να επεξεργαστεί με τρόπο εξισορροπτικό τους τραυματισμούς, τις συγκρούσεις και τις αγωνίες του. Ταυτόχρονα, μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά διαχειρίζονται τα άγχη και τις αγωνίες τους και μπορούν να εκφράσουν την επιθετικότητά τους σ' ένα οικείο και φιλικό περιβάλλον το οποίο επιτρέπει την έκφραση τέτοιων συναισθημάτων χωρίς τον κίνδυνο να τιμωρήσει και να επιστρέψει την επιθετικότητα στο παιδί (Vandenberg, 1986). Στο πλαίσιο της ψυχαναλυτικής προσέγγισης, το παιχνίδι αποτελεί επίσης ένα συμβολικό τρόπο αντιμετώπισης των φυσιολογικών αντιθέσεων/ συγκρούσεων που αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της ανάπτυξης (Erikson, 1977/1990), άποψη που τονίζει ιδιαίτερα το δημιουργικό χαρακτήρα του παιχνιδιού (Winnicott, 1964/1976, 1971/1979).

Σύμφωνα με τη γνωστική-εξελικτική θεωρία του Piaget (1946/1962) το παιχνίδι συνδέεται με το στάδιο γνωστικής ανάπτυξης και τις συνακόλουθες κατακτήσεις στον τομέα της νόησης. Βάσει αυτών των κατακτήσεων, το παιδί έχει την ικανότητα να επιδοθεί σε διαφορετικά είδη (μορφές, τύπους) παιχνιδιού όπως είναι το παιχνίδι *εξάσκησης* κατά την αισθητηριοκινητική περίοδο (από τη γέννηση ως την απόκτηση του λόγου), το *συμβολικό* κατά το στάδιο της προ-ενεργητικής νοημοσύνης (από την απόκτηση του λόγου ως τα 7 περίπου χρόνια) και το *παιχνίδι κανόνων* κατά το στάδιο της ενεργητικής νοημοσύνης (από τα 7 ως τα 12 περίπου χρόνια). Ο Piaget τονίζει το χαρακτήρα *αφομοίωσης* (ενσωμάτωση νέων στοιχείων που προέρχονται από το περιβάλλον σε ήδη υπάρχουσες νοητικές δομές) του παιχνιδιού εξάσκησης και του συμβολικού παιχνιδιού και το χαρακτήρα *συμμόρφωσης* (μετατροπή υπάρχοντων δομών ώστε να γίνει δυνατή η ενσωμάτωση νέων στοιχείων) που έχει το παιχνίδι με κανόνες. Τόσο το παιχνίδι εξάσκησης όσο και το συμβολικό παιχνίδι, σύμφωνα με τον Piaget, δίνουν στο παιδί την ευκαιρία να αφομοιώσει τον εξωτερικό κόσμο στους δικούς του σκοπούς ελαχιστοποιώντας την ανάγκη να συμμορφωθεί προς την εξωτερική πραγματικότητα. Στις δύο αυτές μορφές παιχνιδιού, η πραγματικότητα προσαρμόζεται στις επιθυμίες του παιδιού και, ως εκ τούτου, αυτές οι μορφές παιχνιδιού δεν επιτελούν ένα γνωστικό σκοπό. Αντίθετα, στο παιχνίδι με κανόνες το οποίο αντιπροσωπεύει το πιο ώριμο στάδιο παιχνιδιού και εμφανίζεται στο στάδιο της ενεργητικής νόησης, το παιδί παίζει παιχνίδια οργανωμένα και δομημένα με κανόνες που καθορίζουν τους συμμετέχοντες καθώς και τις κινήσεις που επιβάλλονται, επιτρέπονται ή απαγορεύονται. Ως εκ τούτου, το παιδί αναγκάζεται να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του στην πραγματικότητα και στα δεδομένα της εξωτερικής κατάστασης.

Ο Vygotsky (1933/1997) εξέτασε το παιχνίδι στο πλαίσιο της πολιτισμικής-ιστορικής θεωρίας του (π.χ. Vygotsky, 1978/1997, 1934/1988), θεωρώντας το μια εγγενώς κοι-

νωνική-πολιτισμική δραστηριότητα. Προσέγγισε το παιχνίδι με χαρακτηριστικό τρόπο ο οποίος συνδέεται με την έμφαση στην κατάκτηση πολιτισμικών εργαλείων και στη σημασία τους για την ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών λειτουργιών και θεώρησε ότι αποτελεί την πηγή για την ανάπτυξη του παιδιού κατά την προσχολική ηλικία²¹.

Η ανάλυση του Vygotsky για τη σημασία του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιών βασίζεται στα δύο χαρακτηριστικά τα οποία θεώρησε ουσιώδη και μοναδικά σ' αυτήν τη δραστηριότητα: τη φανταστική κατάσταση και τους κανόνες. Η φανταστική κατάσταση και οι κανόνες συνδέονται σε μια αδιάσπαστη ενότητα και χαρακτηρίζουν τόσο το συμβολικό παιχνίδι των παιδιών όσο και τα παιχνίδια με κανόνες: δεν υπάρχει παιχνίδι χωρίς τη δημιουργία φανταστικής κατάστασης και, ταυτόχρονα, δεν μπορεί να δημιουργηθεί και να διατηρηθεί η φανταστική κατάσταση χωρίς κανόνες²².

Το χαρακτηριστικό αυτό δίνει στο παιχνίδι καθοδηγητικό ρόλο για την ανάπτυξη των ψυχολογικών λειτουργιών του παιδιού και το καθιστά την κατευθυντήρια δραστηριότητα της προσχολικής ηλικιακής περιόδου²³ (Vygotsky, 1933/1997, 1933/1998). Το παιχνίδι μέσα από τη δημιουργία και τη διατήρηση της φανταστικής κατάστασης δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να υπερβεί τους περιορισμούς που θέτουν τα πραγματικά αντικείμενα και ο χώρος μέσα στον οποίο υπάρχουν και να δοκιμάσει συμπεριφορές που απαιτούν μεγαλύτερη οργάνωση και αυτοέλεγχο. Μ' αυτόν τον τρόπο γίνεται δυνατή η μετάβαση στον κόσμο των εννοιών και η κατάκτηση της ικανότητας για αυτορρύθμιση. Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία υποστηρίζει τις δύο αυτές σημαντικές λειτουργίες οι οποίες έχουν κεντρική σημασία για την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού.

Σχετικά με τη συμβολή του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των εννοιών, ο Vygotsky υποστήριξε ότι κατά το παιχνίδι προσποίησης, το παιδί μπορεί να δράσει βάσει νοή-

21. Ο Vygotsky (1933/1998) θεώρησε ότι το πραγματικό παιχνίδι των παιδιών αρχίζει κατά την προσχολική ηλικιακή περίοδο με την εμφάνιση του συμβολικού παιχνιδιού επειδή το πραγματικό παιχνίδι αποτελεί μια «μοναδική σχέση (του παιδιού) με την πραγματικότητα η οποία χαρακτηρίζεται από τη δημιουργία φανταστικών καταστάσεων ή από τη μεταβίβαση ιδιοτήτων από κάποια αντικείμενα σε άλλα» (σελ. 267). Το κίνητρο για παιχνίδι συνδέεται με την εμφάνιση κατά την ηλικιακή αυτή περίοδο νέων αναγκών και επιθυμιών οι οποίες δεν μπορούν να ικανοποιηθούν άμεσα ή να ξεχαστούν όπως στα μικρότερα παιδιά. Οι νέες αυτές ανάγκες και επιθυμίες δημιουργούνται ως αποτέλεσμα της αναπτυσσόμενης δυνατότητας του παιδιού να διατηρήσει και να χειριστεί νοερές εικόνες με τη βοήθεια της ομιλίας και του νέου τρόπου με τον οποίο το παιδί βιώνει την εξωτερική πραγματικότητα.

22. Αυτό σημαίνει ότι ο Vygotsky δεν αποδέχεται ουσιαστικά το παιχνίδι κανόνων ως μια εντελώς διακριτή μορφή παιχνιδιού που χαρακτηρίζει αποκλειστικά ένα ανώτερο στάδιο στην ανάπτυξη του παιδιού. Αντίθετα θεωρεί ότι η εξέλιξη του παιχνιδιού μπορεί να περιγραφεί ως ένα συνεχές, στο ένα άκρο του οποίου είναι εμφανής η φανταστική κατάσταση και λανθάνοντες οι κανόνες (συμβολικό παιχνίδι) και στο άλλο είναι εμφανείς οι κανόνες και λανθάνουσα η φανταστική κατάσταση (παιχνίδια κανόνων π.χ. σκάκι).

23. Το παιχνίδι αποτελεί κατευθυντήρια δραστηριότητα όχι επειδή είναι η πιο συχνή ή η κυρίαρχη μορφή δραστηριότητας κατά την περίοδο αυτή αλλά επειδή αποτελεί την πηγή των αναπτυξιακών αλλαγών που οδηγούν στον μετασχηματισμό των ψυχολογικών λειτουργιών. Δηλαδή, τα πιο σημαντικά ψυχολογικά επιτεύγματα αυτής της περιόδου συμβαίνουν όταν τα παιδιά παίζουν.

ματος σύμφωνα με τους κανόνες της φανταστικής κατάστασης (π.χ. ένα σπιρτόκουτο χρησιμοποιείται ως αυτοκίνητο). Η δυνατότητα αυτή για δράση βάσει νοήματος βασίζεται στην υποκατάσταση αντικειμένων. Όταν το παιδί παίζει με ένα αντικείμενο που υποκαθιστά ένα άλλο, τότε αναγκαστικά διαχωρίζει την έννοια από το πραγματικό αντικείμενο και την προσαρμόζει στο υποκατάστατο το οποίο πια λειτουργεί ως διαμεσολαβητής και καθιστά δυνατή τη δραστηριότητα του παιδιού. Στο παιχνίδι δηλαδή, το παιδί αντιμετωπίζει με επιτυχία το δύσκολο διαχωρισμό της σημασίας από το αντικείμενο και επιτυγχάνει έτσι την αποδέσμευση της σκέψης από την εξωτερική πραγματικότητα. Με παρόμοιο τρόπο διαχωρίζεται και η σημασία από τη δράση, οδηγώντας στην ανάπτυξη της βούλησης στην ικανότητα δηλαδή για συνειδητές επιλογές.

Ταυτόχρονα, στο παιχνίδι το παιδί υποτάσσει με τη θέλησή του τον εαυτό του σε κανόνες και χρειάζεται να ασκήσει μεγάλο αυτοέλεγχο για να μείνει πιστό στους κανόνες του παιχνιδιού ώστε να το διατηρήσει, ακόμα και όταν αυτό απαιτεί να ενεργήσει ενάντια στις παρορμήσεις του. Όπως αναφέρει ο ίδιος ο Vygotsky (1933/1997),

«Το παιχνίδι συνεχώς απαιτεί από το παιδί να ενεργεί ενάντια στις άμεσες παρορμήσεις του. Σε κάθε βήμα, το παιδί είναι αντιμέτωπο με μια σύγκρουση ανάμεσα στους κανόνες του παιχνιδιού και στο τι θα έκανε αν μπορούσε ξαφνικά να δράσει αυθόρμητα. ... Το παιδί στο παιχνίδι πετυχαίνει το μέγιστο αυτοέλεγχο. Καταφέρνει να επιδείξει τη μεγαλύτερη δύναμη θέλησης όταν απαρνιέται μίαν αυθόρμητη έλξη που ένοιωθε στο παιχνίδι (π.χ. μια καραμέλα που, βάσει των κανόνων του παιχνιδιού, απαγορεύεται να φάει, γιατί υποτίθεται ότι δεν τρώγεται). Κανονικά, ένα παιδί ζει την πειθάρχηση στους κανόνες όταν απαρνιέται κάτι που θέλει, εδώ όμως, η πειθάρχηση σ' έναν κανόνα και η αποκάρυξη της δράσης ως αποτέλεσμα της άμεσης παρόρμησης είναι τα μέσα που οδηγούν το παιδί στη μέγιστη ευχαρίστηση» (σελ. 168).

Επίσης, στο κοινωνιοδραματικό παιχνίδι, τα παιδιά υιοθετούν ρόλους οι οποίοι προέρχονται από το κοινωνικοπολιτισμικό τους περιβάλλον και προσδιορίζονται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και προσδοκίες (Bodrova & Leong, 2005). Για να παίξουν τέτοια παιχνίδια ρόλων, τα παιδιά πρέπει να υιοθετήσουν συμπεριφορές σύμφωνες με το ρόλο, να υποτάξουν δηλαδή τον εαυτό τους στους κανόνες που διέπουν το ρόλο αυτό (Vygotsky, 1933/1997). Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά χρησιμοποιούν πολιτισμικά εργαλεία τα οποία διαμεσολαβούν τη συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

Ενώ λοιπόν σε μια πραγματική κατάσταση το παιδί συμπεριφέρεται χωρίς επίγνωση της σημασίας των πράξεών του, στο παιχνίδι αυτό αλλάζει. Για να παίξει, το παιδί πρέπει να αναγνωρίσει και να υιοθετήσει κανόνες: *«ό,τι περνάει απαραίτητο για το παιδί στην πραγματική ζωή, γίνεται κανόνας συμπεριφοράς στο παιχνίδι» (ο.π., σελ. 161)*. Δηλαδή, ενώ το παιδί προσχολικής ηλικίας δεν έχει συνειδητή επίγνωση των κοινωνικών ρόλων και των χαρακτηριστικών τους, ούτε ρυθμίζει τη συμπεριφορά του σύμφωνα με τους κανόνες των διαφόρων ρόλων, στο παιχνίδι του τα χαρακτηριστικά των ρόλων που υιοθετεί προκύπτουν από τους κανόνες που διέπουν αυτούς τους ρόλους. Το παιδί αποκτά επίγνωση των κανόνων, χρησιμοποιώντας τους στο παιχνίδι του (Berk & Winsler, 1995; Duncan & Tarulli, 2003).

Κατά τη διάρκεια λοιπόν του παιχνιδιού, το παιδί έχει την ικανότητα να πετύχει κάτι παραπάνω από αυτό για το οποίο είναι ικανό στην καθημερινή του ζωή. Με τον τρόπο αυτό το παιχνίδι δημιουργεί «ζώνες επικείμενης ανάπτυξης»²⁴ (Vygotsky, 1933/1997) και έτσι «καθοδηγεί» την ανάπτυξη. (Bodrova & Leong, 2003, 2005; Elkonin, 1978/2005; Καρρον, 2005, Vygotsky, 1933/1998). Αυτό σημαίνει ότι οι σημαντικότερες ψυχοκοινωνικές κατακτήσεις αυτής της περιόδου συνδέονται με τη δραστηριότητα του παιχνιδιού. Σ' αυτό το πλαίσιο, είναι φανερό ότι το παιχνίδι καθίσταται απαραίτητο συστατικό της αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης κατά την προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία (Bodrova & Leong, 2003, 2005; Duncan & Tarulli, 2003; van Oers & Wardekker, 1999; van Oers, 2003).

3. Παιχνίδι στον υπολογιστή

Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, η φράση «*παιχνίδι στον υπολογιστή*» δηλώνει τη διαδικασία χρήσης (από νήπια) εκπαιδευτικού λογισμικού προσχολικής ηλικίας μέσω του οποίου μπορούν να επιτευχθούν εκπαιδευτικοί στόχοι, όπως εξοικείωση με γράμματα, αριθμούς και απόκτηση-ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων. Δεχόμαστε την άποψη ότι ο υπολογιστής αποτελεί ένα υποστηρικτικό «εργαλείο» στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών, ένα εργαλείο που έχει τη δυναμική να εμπλουτίσει τη μαθησιακή διαδικασία αλλά όχι να υποκαταστήσει το παιχνίδι και τις εμπειρίες με το φυσικό κόσμο. Είναι γεγονός ότι η καθιέρωση χρήσης ΗΥ, ως εργαλείου εκπαίδευσης, από παιδιά προσχολικής ηλικίας αποτέλεσε αντικείμενο έντονων αντιπαραθέσεων και προβληματισμού. Η συζήτηση για το εάν τα μικρά παιδιά θα πρέπει να χρησιμοποιούν υπολογιστές, υπήρξε ιδιαίτερα πολωμένη στην Αμερική με τους σκεπτικιστές να υποστηρίζουν ότι οι υπολογιστές είναι επικίνδυνοι για την υγεία και τη μάθηση και τους θιασώτες να υποστηρίζουν ότι οι ΗΥ μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά στην κοινωνική και πνευματική ανάπτυξη των νηπίων (Stephen & Plowman, 2003α). Οι θέσεις των σκεπτικιστών αντικατοπτρίζονται κυρίως στην έκθεση "Fool's gold: a critical look at computers in childhood" (Cordes & Miller, 2000), στην οποία οι υπολογιστές παρουσιάζονται ως επικίνδυνοι για την υγεία, τη δημιουργικότητα, την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη (με εξαίρεση περιπτώσεις παιδιών με ειδικές ανάγκες) και προτείνεται εστίαση στα ουσιαστικά της παιδικής ηλικίας όπως στο παιχνίδι και στις εμπειρίες με το φυσικό κόσμο. Ακολούθησε η έκθεση "Tech Tonic" (Alliance for Childhood, 2004) που πρότεινε νέο ορισμό για τον τεχνολογικό αλφαριθμητισμό («..δυνατότητα για δημιουργική, κριτική και υπεύθυνη λήψη τεχνολογικών επιλογών..») και

24. Η ζώνη επικείμενης ή εγγύτερης ανάπτυξης ορίζεται από τον Vygotsky (1978) ως «η απόσταση μεταξύ του πραγματικού αναπτυξιακού επιπέδου, όπως αυτό καθορίζεται από την αυτόνομη επίλυση προβλημάτων, και του επιπέδου της εν δυνάμει ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων με καθοδήγηση από ενήλικους ή σε συνεργασία με περισσότερους ικανούς συνομήλικους» (σελ. 86).

απελευθέρωση των παιδιών από τον παθητικό βασισμένο στην οθόνη τρόπο διασκέδασης, αλλά η έκθεση "Fool's gold" είχε το μεγαλύτερο αντίκτυπο στη βιβλιογραφία. Η απαντητική έκθεση των Clements and Sarama (2003) τη χαρακτήρισε ως μονόπλευρη και ατελή εικόνα των ζητημάτων και εμπειρικών δεδομένων σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ από μικρά παιδιά και εξέτασε αποτελέσματα ερευνών σε ποικίλους τομείς (πχ. κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης, γνωστικής ανάπτυξης, δημιουργικότητας). Ο τύπος του εκπαιδευτικού λογισμικού, μεταξύ άλλων παραγόντων, βρέθηκε να επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Διαφορετικές κατηγορίες προγραμμάτων απευθύνονται στην προσχολική ηλικία, όπως λογισμικά γενικής χρήσης για προσχολική (με απλές διεπιφάνειες), λογισμικά εξάσκησης και πρακτικής, εκπαιδευτικά παιχνίδια, παιχνίδια περιπέτειας, περιβάλλοντα ανάπτυξης και δημιουργίας, περιβάλλοντα προσομοίωσης, περιβάλλοντα προγραμματισμού και υπερμεσικά περιβάλλοντα. Τα CD-ROM πολυμέσων αποτελούν ένα δημοφιλές μέσον για την έκδοση πολυμεσικού υλικού προσχολικής ηλικίας, συνδυάζοντας πολλαπλά μέσα όπως στατικής/ κινούμενης εικόνας, ήχου, κειμένου και βίντεο για την αναπαράσταση της πληροφορίας. Τα εκπαιδευτικά παιχνίδια, τα οποία μπορεί να θεωρηθούν ως υποκατηγορία των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, συνιστούν εκπαιδευτικό λογισμικό που εκμεταλλεύεται την πτυχή «παιχνίδι του υπολογιστή» ή γενικότερα τη θετική στάση των παιδιών απέναντι στο παιχνίδι προκειμένου να πραγματοποιηθούν ευκολότερα εκπαιδευτικοί στόχοι (Κόμης, 2004). Αφορμή για μάθηση μέσω «παιχνιδιού στον υπολογιστή» μπορεί να αποτελέσουν και άλλου τύπου προγράμματα. Για παράδειγμα, τα περιβάλλοντα ανάπτυξης και δημιουργίας όπως το Kidrix, τα περιβάλλοντα προγραμματισμού και δημιουργίας μικρόκοσμων όπως η γλώσσα Logo, καθώς και οι προσομοιώσεις παρέχουν δυνατότητες πραγματοποίησης εκπαιδευτικών στόχων μέσω παιχνιδιού. Ανοικτό λογισμικό που επιτρέπει στα παιδιά να έχουν τον έλεγχο, να εμπλακούν στη διαδικασία διερεύνησης και να μάθουν παίζοντας θεωρείται καλύτερο συγκριτικά με λογισμικά τύπου εξάσκησης και πρακτικής (Judge et al, 2004).

Το παιχνίδι στον υπολογιστή συντελείται και στα μη τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπως αυτό του σπιτιού. Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι ο αριθμός των οικογενειών που έχουν ΗΥ στο σπίτι συνεχώς αυξάνεται και λίγα νηπιαγωγεία στην Ελλάδα είναι εξοπλισμένα και αξιοποιούν τους ΗΥ, με συνέπεια πολλά νήπια να αποκτούν τις πρώτες τους τεχνολογικές εμπειρίες στο σπίτι και όχι στο νηπιαγωγείο. Οι εμπειρίες αυτές είναι χρήσιμο να ληφθούν υπόψη και να αξιοποιηθούν στο χώρο του νηπιαγωγείου. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Νηπιαγωγείο (Υ.Π.Ε.Π.Θ.Π.Ι, 2003) προβλέπει μια διαθεματική προσέγγιση των εξής γνωστικών αντικειμένων: Γλώσσα, Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος, Δημιουργία και Έκφραση (Εικαστικά, Δραματική Τέχνη, Μουσική, Φυσική Αγωγή) και Πληροφορική. Τα προγράμματα αυτά δε νοούνται ως διακριτά διδακτικά αντικείμενα και δεν προτείνονται για αυτοτελή διδασκαλία αλλά για τον προγραμματισμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων που έχουν νόημα και σκοπό για τα ίδια τα παιδιά. Το πρόγραμμα για την Πληροφορική εισάγει τη γνωριμία με τη χρήση του υπολογιστή ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας, ως γνωστικού-διερευνητικού εργαλείου και ως μέσου

επικοινωνίας, πάντα με τη στενή βοήθεια του εκπαιδευτικού. Παράλληλα, ο νέος Οδηγός νηπιαγωγού (Δαφέρμου κ.ά, 2006 σελ. 350) αναφέρει, «το εργαλείο που έχει τη δυνατότητα να διευρύνει τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες των μικρών παιδιών, προσδίδοντας νέα διάσταση στις αναπτυσσόμενες δραστηριότητες και ενισχύοντας τη δυναμική του διερευνητικού – δημιουργικού τους παιχνιδιού, είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής» και προτείνει τη «γωνιά του υπολογιστή» (όπως είναι η γωνιά της ζωγραφικής, του κουκλοθεάτρου κλπ.) ως τον πιο ενδεδειγμένο τρόπο ενσωμάτωσής του στην τάξη. Κατ' αυτόν τον τρόπο ο υπολογιστής μπορεί να αποτελέσει τμήμα των καθημερινών δραστηριοτήτων των παιδιών έστω και αν χρησιμοποιείται για μικρό χρονικό διάστημα. Εξάλλου οι ερευνητές (Siraj-Blatchford & Siraj-Blatchford, 2001) προτείνουν η τυπική χρήση λογισμικού να μην υπερβαίνει τα 10-20 λεπτά για τα τριχρονα παιδιά και να μην υπερβαίνει τα 40 λεπτά για τα μεγαλύτερα νήπια. Δεδομένου ότι διαφορετικού τύπου εκπαιδευτικά λογισμικά ενσωματώνουν την πτυχή «παιχνίδι στον υπολογιστή», η χρήση του ΗΥ ως εργαλείου στην καθημερινή πρακτική του νηπιαγωγείου μπορεί να συνεισφέρει στην υλοποίηση εκπαιδευτικών στόχων (πχ. στη γλώσσα, μαθηματικά). Με κατάλληλο σχεδιασμό και οργάνωση μαθησιακών δραστηριοτήτων από τις/τους νηπιαγωγούς, τα νήπια μπορεί να εμπλακούν σε διαδικασίες όπου θα αποκτήσουν-αναπτύξουν δεξιότητες παίζοντας στον ΗΥ.

Επιπλέον, η χρήση αναπτυξιακά κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των νηπίων στο πλαίσιο επίλυσης προβλημάτων, της εναλλαγής ρόλων και του συνεργατικού παιχνιδιού (NAYEC, 1996). Ειδικά σχεδιασμένα προγράμματα με χρήση ΗΥ (π.χ. Cole, 1996) έχουν δώσει ενθαρρυντικά στοιχεία για τη δυνατότητα ενίσχυσης της μάθησης διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, εντάσσοντάς τα στο πλαίσιο παιχνιδιού προσποίησης και επικοινωνίας με συνομηλίους μέσω ΗΥ.

4. Κοινά χαρακτηριστικά παιδικού παιχνιδιού και «παιχνιδιού στον υπολογιστή»

Όπως ήδη αναφέρθηκε, το παιδικό παιχνίδι είναι συνδεδεμένο με όρους όπως δημιουργικότητα, προσαρμογή, πειρατισμός, μάθηση, επικοινωνία και κοινωνικοποίηση (Piaget, 1946/1962; Vygotsky, 1978/1997), ενώ λειτουργικά μπορεί να χαρακτηριστεί ως: ευχάριστο, ότι ενεργά εμπλέκει τους παίκτες, ελεύθερα επιλεγόμενο, ευκαιριακό, δημιουργικό, κυρίως συντελούμενο για τη στιγμή παρά για το αποτέλεσμα (Ashiabi, 2007). Παράλληλα, η μάθηση με αξιοποίηση του υπολογιστή μπορεί να έχει ως χαρακτηριστικά την ενεργό εμπλοκή των παιδιών κατά την αλληλεπίδρασή τους με το λογισμικό, τη διερεύνηση και τον πειρατισμό, την επικέντρωση στη διαδικασία ανακάλυψης παρά στο αποτέλεσμα (Clements & Sarama, 2003). Από τις θεωρητικές θέσεις για τα χαρακτηριστικά και το ρόλο του παιχνιδιού στην ανάπτυξη και στη μάθηση των παιδιών, μπορούμε να δημιουργήσουμε κριτήρια τα οποία προσφέρουν τη δυνατότητα αξιολόγησης της καταλληλότητας του παιχνιδιού στον ΗΥ και της συμβολής του στην ανάπτυξη των παιδιών (Verenikina κ.ά, 2003).

Πίνακας 1

Πίνακας 1. Κοινά χαρακτηριστικά παιδικού παιχνιδιού και «παιχνιδιού στον υπολογιστή» και ενδεικτική διαδικασία σε περιβάλλον ΗΥ

Κοινά χαρακτηριστικά	Ενδεικτική διαδικασία σε περιβάλλον με ΗΥ
Ενεργός εμπλοκή παιδιών, αυτενέργεια, αυτονομία	Επιλογή δραστηριοτήτων ΗΥ από το παιδί, το παιδί έχει τον έλεγχο καθώς αλληλεπιδρά με το λογισμικό (πχ. ποιά/ποιές δραστηριότητες θα κάνει, με ποιά σειρά)
Τα παιδιά προχωρούν με το δικό τους ρυθμό, χωρίς εξωτερική πίεση	Τα παιδιά-παίκτες καθορίζουν το ρυθμό που ακολουθούν σύμφωνα με τις γνώσεις, ανάγκες, ενδιαφέροντά τους
Υψηλά επίπεδα εμπλοκής των παικτών, κίνητρο για συνέχιση του παιχνιδιού	Αυτοσυγκέντρωση, τα παιδιά συχνά απορροφώνται από το πρόγραμμα χωρίς να αποσπάται η προσοχή τους
Διερεύνηση, πειραματισμός με νέες διαφορετικές καταστάσεις	Δυνατότητα διερεύνησης καταστάσεων (η παιδαγωγικά κατάλληλη ανατροφοδότηση λειτουργεί και ως έναυσμα για τον πειραματισμό)
Ανάπτυξη δημιουργικότητας, φαντασίας	Ανοικτού τύπου λογισμικά παρέχουν περιβάλλοντα για ανάπτυξη δημιουργικότητας
Το παιχνίδι αφορά περισσότερο στην πορεία/ διαδικασία παρά στο αποτέλεσμα/τελικό προϊόν	Η ενασχόληση με τον ΗΥ μπορεί να γίνει για την ευχαρίστηση που προσφέρει η διαδικασία (πχ. κάνουν κλικ στην οθόνη για να δουν τι θα συμβεί, πλοήγηση χωρίς σκοπό)
Τρόπος εμπλοκής των παιδιών	
Ατομικό παιχνίδι - ατομική ενασχόληση	Ένα παιδί ασχολείται μόνο του σε δραστηριότητα ΗΥ
Ομαδικό παιχνίδι - συνεργασία σε μικρές ομάδες (2-4 παιδιών), ανάληψη ρόλων	Τα παιδιά συνεργάζονται σε μια δραστηριότητα ψυχαγωγική-εκπαιδευτική ή παίζουν μαζί ένα παιχνίδι στον ΗΥ όπου οι παίκτες μοιράζονται ρόλους

Με βάση τα παραπάνω, ο Πίνακας 1 προσδιορίζει κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ του παιδικού παιχνιδιού και του «παιχνιδιού στον υπολογιστή» (στη δεύτερη στήλη του Πίνακα αναφέρεται ενδεικτικά η διαδικασία σε περιβάλλον ΗΥ). Το «παιχνίδι στον ΗΥ» χαρακτηρίζεται από απουσία σωματικής δραστηριότητας και δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να αντικαταστήσει το πραγματικό παιχνίδι βίωμα. Έχει όμως τη δυναμική να συμβάλλει στην υποστήριξη της μάθησης και ανάπτυξης των μικρών παιδιών, υπό προϋποθέσεις (συζητώνται στην επόμενη ενότητα). Το «παιχνίδι στον ΗΥ», όπως

και το παιχνίδι, μπορεί να συμβάλλει θετικά στη γνωστική ανάπτυξη, κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, αυτοεκτίμηση και γλωσσική βελτίωση των νηπίων (πχ. Plowman & Stephen, 2003; Clements, 2002; Labbo et al, 2000). Η λειτουργικότητα των χαρακτηριστικών του Πίνακα αναδεικνύεται υπό συγκεκριμένες συνθήκες (πχ. η αρχική καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού είναι απαραίτητη για την μετέπειτα αυτόνομη χρήση του λογισμικού από τα μικρά παιδιά), ενώ ορισμένα χαρακτηριστικά μπορεί να αναδειχθούν και με αρνητική χροιά. Για παράδειγμα, όταν τα παιδιά απορροφώνται σε ένα πρόγραμμα που τους ευχαριστεί χωρίς να αποσπάται η προσοχή τους, η αυτοσυγκέντρωση αποτελεί πλεονέκτημα, αλλά θα πρέπει οι ενήλικες να είναι προσεκτικοί όσον αφορά στο χρόνο εμπλοκής των παιδιών με τον ΗΥ (δεδομένου ότι η μακρόχρονη έκθεση μπορεί να αποβεί επικίνδυνη).

5. Προϋποθέσεις συμβολής του «παιχνιδιού στον υπολογιστή» στη μάθηση

Το *παιχνίδι στον υπολογιστή* έχει τη δυναμική να συμβάλλει στην υποστήριξη της μάθησης αλλά και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μικρών παιδιών, υπό προϋποθέσεις. Ιδιαίτερα όσον αφορά στα εκπαιδευτικά ηλεκτρονικά παιχνίδια, η βιβλιογραφία έχει επισημάνει το σημαντικό ρόλο που παίζουν στην κουλτούρα των παιδιών και των εφήβων, την έλξη που ασκούν σ' αυτές τις ηλικίες (πχ. Kafai, 2001; Facer, 2003), αλλά και τα μειονεκτήματά τους (Τάσση, 2006). Αναφορικά με τη χρήση τους ως εκπαιδευτικών εργαλείων, εικάζεται ότι μπορούν να υποστηρίξουν καινοτόμα μοντέλα μάθησης (όπως η μάθηση μέσω της πράξης), να ευνοήσουν την ανάπτυξη γνωστικών λειτουργιών και δεξιοτήτων (πχ. συγκέντρωση προσοχής, επίλυση προβλημάτων), την καλλιέργεια φαντασίας και την εξοικείωση με την τεχνολογία των υπολογιστών (Prensky, 2001; Facer, 2003). Υποστηρίζεται ότι τα παιχνίδια ΗΥ αποτελούν δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης επειδή κάνουν δυνατή τη δημιουργία εικονικών κόσμων και η δράση των παικτών-χρηστών σε τέτοιους κόσμους μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη αποτελεσματικών κοινωνικών πρακτικών, δυναμικών ταυτοτήτων, κοινών αξιών και τρόπων σκέψης (Shaffer et al., 2005). Ο Gee (2003) προσδιόρισε 36 αρχές μάθησης οι οποίες ενσωματώνονται στα καλά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά παιχνίδια ΗΥ, επισημαίνοντας ότι συμβαδίζουν με τα πρόσφατα πορίσματα της έρευνας για τη μάθηση και ότι μπορεί να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων στο σχολείο. Προϋποθέσεις που θα πρέπει να πληρούνται για την εφαρμογή των εκπαιδευτικών ηλεκτρονικών παιχνιδιών στην τάξη, είναι ένας συνδυασμός του περιεχομένου των ηλεκτρονικών παιχνιδιών καθώς και των βασικών αρχών διαχείρισης μιας τάξης (Μαραγκός & Γρηγοριάδου, 2004).

Δεδομένου ότι τα ηλεκτρονικά παιχνίδια συχνά αποτελούν την πρώτη επαφή και το μέσο εξοικείωσης των νηπίων με την τεχνολογία (πολλές φορές σε μη σχολικό περιβάλλον) και ότι οι αρχές μάθησης οι οποίες ενσωματώνονται στα καλά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά ηλεκτρονικά παιχνίδια ισχύουν, εν γένει, και για την προσχολική ηλικία, συζητιούνται σύντομα παρακάτω: παραδείγματα μαθησιακών αρχών ενσωματω-

μένων στα καλά εκπαιδευτικά ηλεκτρονικά παιχνίδια ΗΥ, θέματα που αφορούν στη σύνδεση της μάθησης μεταξύ σχολικού και μη-σχολικού περιβάλλοντος, στην καταλληλότητα εκπαιδευτικού λογισμικού προσχολικής ηλικίας και στο ρόλο των εκπαιδευτικών /ενηλίκων.

Παραδείγματα μαθησιακών αρχών ενσωματωμένων στα καλά εκπαιδευτικά ηλεκτρονικά παιχνίδια Η/Υ

Τα καλά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά ηλεκτρονικά παιχνίδια ΗΥ δίνουν την πληροφορία «όταν ζητηθεί» από τους παίκτες-χρήστες και την «κατάλληλη στιγμή», στο συγκεκριμένο πλαίσιο χρήσης (και όχι εκτός πλαισίου όπως συμβαίνει συχνά στη σχολική μάθηση) (Gee, 2003). Επίσης παρέχουν πρόκληση, καθώς επιτρέπουν στους παίκτες να ρυθμίσουν το επίπεδο δυσκολίας. Αυτό το σημείο βρίσκει εφαρμογή σε ορισμένα CD-ROM προσχολικής ηλικίας (πχ. απευθυνόμενα σε φάσμα ηλικιών 4-6 ετών), τα οποία περιέχουν δραστηριότητες που ζητούν από τα παιδιά να επιλέξουν το επίπεδο δυσκολίας του παιχνιδιού. Στα καλά παιχνίδια, τα βασικά επίπεδα του παιχνιδιού αποτελούν καλές γενικεύσεις σχετικά με το τι θα λειτουργήσει αργότερα, όταν οι παίκτες ασχοληθούν με τα υψηλότερα επίπεδα δυσκολίας (διαδικασία που υποστηρίζει η γνωστική επιστήμη όσον αφορά στον τρόπο παρουσίασης των προβλημάτων). Επίσης τα καλά παιχνίδια επιτρέπουν στους παίκτες να είναι παραγωγικοί και όχι καταναλωτές. Δηλαδή, παράλληλα με τον σχεδιαστή, οι δράσεις των παικτών-χρηστών συνδημιουργούν τον κόσμο του παιχνιδιού (σε αντίθεση με το σχολικό περιβάλλον όπου οι μαθητές συχνά καταναλώνουν αλλά δεν παράγουν γνώση). Τα καλά παιχνίδια αποτελούν μοντέλα για την παραγωγή εμπειρίας σε μια συγκεκριμένη περιοχή, δεδομένου ότι συγκεκριμένες δεξιότητες που μπορεί να αποκτήσουν οι παίκτες αντιμετωπίζοντας έναν τύπο προβλήματος μπορεί αργότερα να ενσωματωθούν με νεοαποκτηθείσες δεξιότητες. Ερευνητές (Salen, 2007; Shaffer, 2006) χρησιμοποιούν τον όρο *epistemic games* για ηλεκτρονικά παιχνίδια που έχουν στόχο να αναπτύξουν την ικανότητα του να σκέφτεται κάποιος συστημικά, δεξιότητα απαραίτητη για τον 21ο αιώνα. Ισχυρίζονται ότι τα καλά σχεδιασμένα παιχνίδια ΗΥ επιτρέπουν στους χρήστες να σκεφτούν με νέους τρόπους, να πάρουν διαφορετικούς ρόλους και να αποκτήσουν εμπειρία σε μια περιοχή. Τέλος, το κίνητρο είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που καθοδηγεί τη μάθηση και τα καλά παιχνίδια αποτελούν υψηλό κίνητρο για πολλά παιδιά (Gee, 2003). Στη γνωστική επιστήμη, το κίνητρο ορίζεται ως η θέληση του μαθητευόμενου να κάνει μια εκτεταμένη προσπάθεια ενασχόλησης με μια καινούργια περιοχή μάθησης (DiSessa, 2000).

Σύνδεση της μάθησης μεταξύ σχολικού και μη-σχολικού περιβάλλοντος

Με βάση ορισμένα προαναφερθέντα παραδείγματα μαθησιακών αρχών, η μάθηση μέσω εκπαιδευτικού ηλεκτρονικού παιχνιδιού μερικές φορές διαφέρει ή έρχεται σε αντίθεση με την τυπική μάθηση στο σχολικό περιβάλλον. Δηλαδή ενώ στο παιχνίδι τα σύμβολα, οι έννοιες και οι διαδικασίες έχουν μια λειτουργική χρηστικότητα στο συ-

γκεκριμένο πλαίσιο χρήσης τους, στο σχολείο είναι συχνά αποκομμένα από το πλαίσιο χρήσης. Οι σημερινοί μαθητές/τριες είναι διαφορετικοί από όλες τις προηγούμενες γενιές επειδή μεγαλώνουν «συνδεδεμένοι» με τον κόσμο των ψηφιακών συσκευών όπως ο υπολογιστής και άλλες φορητές συσκευές (Prensky, 2008), ενώ πολλές τεχνολογικές γνώσεις-δεξιότητες αποκτώνται εκτός σχολείου (Somekh, 2007). Προτείνεται (Prensky, 2003, 2008), τα σχολεία να ενσωματώσουν τις τεχνολογικές εμπειρίες των παιδιών αντί να τις θεωρούν επιζήμιες και οι εκπαιδευτικοί να σχεδιάσουν το μαθησιακό περιβάλλον χρησιμοποιώντας τη γλώσσα (ψηφιακή γλώσσα ΗΥ) των παιδιών. Άλλοι ερευνητές (Shaffer, 2006), επισημαίνοντας το πόσο σημαντική είναι η μεταφορά γνώσεων και δεξιοτήτων από ένα πλαίσιο σε κάποιο άλλο, διερευνούν το πώς οι εμπειρίες παιδιών που αποκτήθηκαν μέσω περιβαλλόντων ηλεκτρονικών παιχνιδιών αλλά και άλλων αλληλεπιδραστικών μαθησιακών περιβαλλόντων ΗΥ μπορούν να μεταφερθούν σε άλλα πλαίσια, όπως αυτό της σχολικής τάξης.

Κατάλληλότητα εκπαιδευτικού λογισμικού προσχολικής ηλικίας

Το εκπαιδευτικό λογισμικό που επιλέγεται θα πρέπει να είναι ποιοτικό και κατάλληλο για τα μικρά παιδιά, ούτε πολύ δύσκολο, ούτε πολύ εύκολο. Θα πρέπει να ληφθούν υπ' όψιν οι ιδιαιτερότητες των νηπίων και η ανάπτυξη των παιδιών να χρησιμοποιείται ως κατευθυντήριο άξονας. Ερευνητές συνηγορούν υπέρ της χρήσης *αναπτυξιακά κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού* (developmentally appropriate educational software) και ως τέτοιο θεωρείται (Haugland & Wright, 1997; Haugland, 1999; Ντολιοπούλου, 1999) το λογισμικό το οποίο:

- Ανταποκρίνεται στην ηλικία, στις γνώσεις και στα ενδιαφέροντα των παιδιών.
- Μπορεί να προσαρμοστεί για διαφορετικούς μαθητές με διαφορετικές ικανότητες και να ενταχθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.
- Έχει σαφείς στόχους και παρέχει ευκαιρίες για διερευνητική και συνεργατική μάθηση με τη μορφή παιχνιδιού.
- Παρέχει άμεση και κατάλληλη ανατροφοδότηση (τρόπος επιβράβευσης ή μαθησιακής αξιοποίησης του λάθους).
- Παρέχει δυνατότητες ελέγχου, πειραματισμού και επίλυσης προβλημάτων.
- Είναι αισθητικά ευχάριστο (ευκρίνεια ήχου, χρώματος, κίνησης, γραφικών) και εύκολο στη χρήση/πλοήγηση.

Μη αναπτυξιακά κατάλληλα εκπαιδευτικά λογισμικά χαρακτηρίζονται τα λογισμικά που έχουν ελλείψεις στον παιδαγωγικό και τεχνολογικό σχεδιασμό και αδυνατούν να προσφέρουν καινοτόμες μεθόδους στην προσχολική εκπαίδευση (Δημητρακοπούλου, 1998). Τα μη αναπτυξιακά κατάλληλα λογισμικά (πχ. τύπου εξάσκησης και πρακτικής) μπορεί να αποθαρρύνουν τη δημιουργικότητα και δεν ενδείκνυνται να χρησιμοποιούνται για μεγάλο χρονικό διάστημα. Οι Κυρίδης κ.ά. (2003) προτείνουν την ένταξη ανοικτού λογισμικού διερευνητικής μάθησης που βοηθά τα παιδιά σε διαδικασίες ανακάλυψης και λήψης αποφάσεων. Ο τύπος του λογισμικού που θα χρησιμοποιηθεί, σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες (πχ. παιδαγωγικές πρακτικές

με βάση το λογισμικό, σχεδιασμός και οργάνωση δραστηριοτήτων) θα επηρεάσει την έκβαση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών/ενηλίκων

Η βιβλιογραφία τονίζει ότι η χρήση ΗΥ στην προσχολική εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει πολύτιμη μαθησιακή εμπειρία όταν οι ΗΥ χρησιμοποιηθούν με παιδαγωγικά κατάλληλο τρόπο και ενσωματωθούν στην καθημερινή πρακτική του νηπιαγωγείου (πχ. Clements & Sarama, 2003; Stephen & Plowman, 2003a). Αυτό καθιστά το ρόλο των εκπαιδευτικών ουσιώδη διότι από αυτούς/αυτές θα εξαρτηθεί η έκταση ενσωμάτωσης και ο τρόπος αξιοποίησης των υπολογιστών στα νηπιαγωγεία. Για παράδειγμα, οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που θα ακολουθηθούν, η επιλογή κατάλληλου για την τάξη λογισμικού και ο σχεδιασμός μαθησιακών δραστηριοτήτων, είναι δουλειά του/της εκπαιδευτικού. Επίσης, οι γονείς και άλλοι ενήλικες μπορούν να υποστηρίξουν και να προεκτείνουν τις εμπειρίες των μικρών παιδιών με τους ΗΥ (Nir-Gal & Klein, 2004; Ντολιοπούλου, 1999). Σύμφωνα με τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (Vygotsky, 1978/1997), η ανάπτυξη των παιδιών διευκολύνεται από την καθοδήγηση-διαμεσολάβηση των ενηλίκων που θα προσφέρουν τη «σκαλωσιά» για τη μάθηση. Οι Nir-Gal and Klein (2004) διερεύνησαν την αποτελεσματικότητα διαφορετικών τύπων διαμεσολάβησης ενηλίκων στη γνωστική ανάπτυξη νηπίων 5-6 ετών σε περιβάλλον με υπολογιστές. Τα νήπια που ενεπλάκησαν σε διαμεσολαβημένες-από-ενήλικες δραστηριότητες στον ΗΥ βελτίωσαν το επίπεδο συγκεκριμένων διαδικασιών όπως αφηρημένη σκέψη, ικανότητα οργάνωσης, λεξιλόγιο και οπτικο-κινητικό συντονισμό, συγκριτικά με τα νήπια που έκαναν τις ίδιες δραστηριότητες στον ΗΥ με ελάχιστη ή καθόλου διαμεσολάβηση ενηλίκων. Η έκθεση “Come back in two years!” (Stephen & Plowman, 2003β) ανέφερε τα αποτελέσματα διερεύνησης του τρόπου χρήσης των νέων τεχνολογιών από παιδιά και νηπιαγωγούς/ ενηλίκους σε επτά κέντρα προσχολικής αγωγής (νήπια 3-5 ετών), στη Σκωτία. Βρέθηκε ότι η χρήση του ΗΥ σχεδόν πάντα συνέβαινε στις ώρες του ελεύθερου παιχνιδιού και οι αλληλεπιδράσεις χαρακτηριζόταν ως *παιχνίδι με τον υπολογιστή*. Αν και τα παιδιά που εργαζόταν μαζί στον ΗΥ βοηθούσαν το ένα το άλλο, η διαμεσολάβηση των νηπιαγωγών ήταν ευκαιριακή και σε ελάχιστες περιπτώσεις παραιτηρήθηκε καθοδηγούμενη από τους/τις νηπιαγωγούς αλληλεπίδραση (Plowman & Stephen, 2005). Τα παραπάνω συνηγορούν υπέρ της κατάλληλης εκπαίδευσης των νηπιαγωγών.

6. Αντί επιλόγου

Το παιχνίδι αποτελεί την κατευθυντήρια δραστηριότητα της προσχολικής περιόδου και σ’ αυτό το πλαίσιο καθίσταται απαραίτητο συστατικό της αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης. Οι ψυχοκοινωνικές κατακτήσεις αυτής της περιόδου συνδέονται με την δραστηριότητα του παιχνιδιού. Σημαντικά περιγραφικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού είναι ότι το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα που δίνει χαρά, δεν έχει συγκε-

κριμένο σκοπό αλλά έχει για κίνητρο την ανάγκη για ευχαρίστηση, είναι αυθόρμητο και διαλεγμένο από το παιδί και προϋποθέτει την ενεργή και αυτόβουλη συμμετοχή του ατόμου που παίζει. Παράλληλα, οι αλληλεπιδράσεις των μικρών παιδιών με τον υπολογιστή συχνά περιγράφονται με όρους παιχνιδιού (τα παιδιά «παίζουν» στον ΗΥ). Το «παιχνίδι στον υπολογιστή» μπορεί να συντελεστεί μέσω αξιοποίησης διαφορετικού τύπου εκπαιδευτικού λογισμικού προσχολικής ηλικίας. Για παράδειγμα, εκπαιδευτικά ηλεκτρονικά παιχνίδια, περιβάλλοντα ανάπτυξης και δημιουργίας, υπερμεσικά και άλλα αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα, εκμεταλλευόμενα την πτυχή *παιχνίδι*, μπορεί να αποτελέσουν αφορμή για την υλοποίηση εκπαιδευτικών στόχων στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Καλά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά λογισμικά που εμπλέκουν τα παιδιά σε διαδικασίες δημιουργικής-παιγνιώδους μάθησης, διερεύνησης, δοκιμής-λάθους και συνεργασίας με άλλα παιδιά, αποτελούν ένα ευχάριστο περιβάλλον όπου τα παιδιά μαθαίνουν παίζοντας.

Μεταξύ του παιχνιδιού και του «παιχνιδιού στον υπολογιστή» μπορεί να προσδιοριστούν κοινά χαρακτηριστικά, όπως η ενεργός εμπλοκή των παιδιών, η αυτενέργεια, η έμφαση στη διαδικασία, ο πειραματισμός και η διερεύνηση νέων καταστάσεων. Το «παιχνίδι στον υπολογιστή» έχει κοινά χαρακτηριστικά με το παιδικό παιχνίδι αλλά δεν είναι υποκατάστατό του, ούτε υποκατάστατο των βιωμάτων με το φυσικό κόσμο. Έχει τη δυναμική να επεκτείνει τις εμπειρίες των νηπίων και να υποστηρίξει τη μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, μόνον υπό προϋποθέσεις.

Βιβλιογραφία

- Alliance for Childhood (2004). *Tech Tonic: Towards a new literacy of technology*, Alliance for Education. Retrieved March 2006 from: <http://www.allianceforchildhood.net/projects/computers/index.htm>
- Ashiabi, G. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199-207.
- Berk, L., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2003). Learning and development of preschool children from the Vygotskian perspective. Στο A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev & S. Miller (eds) *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: C.U.P.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2005). High quality preschool programs: what would Vygotsky say? *Early Education and Development*, 16(4), 435-444.
- Bruner, J. (1986) Play, thought and language. *Prospects: Quarterly Review of Education*, 16 (1), 77-83.
- Bruner, J., Joly, A., Sylva, K. (1976) (Eds). *Play: Its Role in development and Evolution*. N.Y.: Basic Books.
- Clements, D. (2002). From exercises and tasks to problems and projects –unique contributions of computers to innovative mathematics education. *The Journal of Mathematical Behaviour*, 19(1), 9-47.
- Clements, D., & Sarama, J. (2003). Strip mining for gold: Research and policy in educational technology- A response to "Fool's Gold". *Educational Technology Review*, 11(1), 7-69.

- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology. A Once and Future Science*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Cordes, C., & Miller, E. (Eds.) (2000). *Fool's gold: A critical look at computers in childhood*, Alliance for Childhood. Retrieved March 2006 from: http://www.allianceforchildhood.net/projects/computers/computers_reports.htm
- DiSessa, A. (2000). *Changing minds: Computers, learning and literacy*. MIT Press, Cambridge MA.
- Duncan, R., & Tarulli, D. (2003). Play as the leading activity of the preschool period: insights from Vygotsky, Leon'ev and Bakhtin. *Early Education and Development*, 14(3), 271-293.
- Elkonin, D. (1978/2005) The psychology of play. Preface: the Biography of This Research. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(1), 11-21.
- Erickson, E. H. (1977/1990). *Η Παιδική Ηλικία και η Κοινωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Facer, K. (2003). *Computer games and learning*. Retrieved May 2008 from <http://www.nestafuturelab.org/research/discuss/02discuss01.htm>
- Freud, A. (1968) *The Psychoanalytic Treatment of Children*. N.Y.: International Universities Press.
- Freud, S. (1959) *Beyond the Pleasure Principle*. N.Y.: Norton.
- Garvey, C. (1977/1990). *Το Παιχνίδι: Η Επίδρασή του στην Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Κουτσουμπός.
- Gee, J. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *ACM Computers in Entertainment*, 1(1), Retrieved May 2008 from <http://portal.acm.org>
- Haugland, S. (1999). What role should technology play in young children's learning? *Young Children*, 54(6), 26-31.
- Haugland, S., & Wright, J. (1997). *Young children and technology, a world of discovery*. New York: Allyn and Bacon.
- Judge, S., Puckett, K., & Cabuk, B. (2004). Digital equity: new findings from the early childhood longitudinal study. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(4), 383-396.
- Kafai, Y. (2001). *The educational potential of electronic games: from games to teach to games to learn*. Retrieved May 2008 from <http://culturalpolicy.uchicago.edu/conf2001/papers/kafai.html>
- Karpov, Y. (2005) *The Neo-Vygotskian Approach to Child Development*. Cambridge: CUP.
- Labbo, L., Sprague, L., Montero, M., & Font, G. (2000). Connecting a computer center to themes, literature and kindergartners' literacy needs. *Reading Online*, 4(1). Retrieved July 2007 from: <http://www.readingonline.org/electronic/labbo>
- Lillard, A. (2006) Guided participation: How mothers structure and children understand pretend play. In A. Goncu & S. Gaskins (eds) *Play and Development. Evolutionary, Sociocultural and Functional Perspectives*. London: LEA
- NAEYC (1996). National Association for the Education of Young Children, Position statement: technology and young children. *Young Children*, 51(6), 11-16.
- Nir-Gal, O., & Klein, P. (2004). Computers for cognitive development in early childhood – the teachers' role in the computer learning environment. *Information Technology in Childhood Education*, 97-119.
- Piaget, J. (1946/1962). *Play, Dreams and Imitation*, trans. C. Gattengo & F. M. Hodgson. N. Y.: Norton.
- Plowman, L., & Stephen, C (2005). Children, play and computers in pre-school education. *British Journal of Educational Technology*, 36(2), 145-157.
- Plowman, L., & Stephen, C. (2003). A "benign addition"? Research on ICT and pre-school children. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(2), 149-164.

- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. New York: McGraw-Hill
- Prensky, M. (2003). Digital game-based learning. *ACM Computers in Entertainment*, 1(1), Retrieved May 2008 from <http://portal.acm.org>
- Prensky, M. (2008). Turning on the lights. *Educational Leadership*, 65(6), 40-45.
- Rubin, K. H., Fein, G., Vandenberg, B. (1983). Play. In P. H. Mussen (Ed), *Handbook of Child Psychology (Vol. 4)*. N.Y.: Wiley.
- Salen, K. (2007). Gaming literacies: a game design study in action. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 16(3), 301-322.
- Shaffer, D. (2006). Epistemic frames for epistemic games. *Computers and Education*, 46(3), 223-234.
- Shaffer, D., Squire, K., Halverson, R., & Gee, J. (2005). *Video games and the future of learning*, WCER Working paper No 2005-4. Retrieved May 2008 from <http://www.wcer.wisc.edu>
- Singer, D., Golinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (eds) (2006) *How Play Motivates and Enhances Children's cognitive and social-emotional growth*. N.Y.: Oxford University press.
- Siraj-Blatchford, I., & Siraj-Blatchford, J. (2006). *A guide to developing the ICT curriculum for early childhood education*. UK: Trentham books.
- Siraj-Blatchford, J., & Siraj-Blatchford I. (2001). Kidsmart: The phase 1 UK evaluation 2000-2001 final project report. Retrieved July 2007 from: <http://www.ioe.ac.uk/cdl/DATEC/finawebcopy.pdf>.
- Smith, P. (2001). Το παιχνίδι και οι χρήσεις του παιχνιδιού. Στο Σ. Αυγιντίδου (Επιμ.), *Το Παιχνίδι: Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Somekh, B. (2007). *Pedagogy and learning with ICT – Researching the art of innovation*. London: Routledge.
- Stephen, C., & Plowman, L. (2003a). Information and Communication Technologies in pre-school settings: a review of the literature. *International Journal of Early Years Education*, 11(3), 223-234.
- Stephen, C., & Plowman, L. (2003β). “Come back in two years!” *A study of the use of ICT in preschool settings*. Dundee: Learning and Teaching Scotland. Retrieved March 2006 from: <http://www.ltscotland.org.uk/earlyyears/resources/publications/ltscotland/ComeBackinTwoYears.asp>
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Van Oers (2003). Learning resources in the context of play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(1), 7-25.
- Van Oers, B., & Wardekker, W. (1999). On becoming an authentic learner: semiotic activity in the early grades. *Journal of Curriculum Studies*, 31(2), 229-249.
- Vandenberg, B. (1986). Play theory. In G. Fein & M. Rivkin (Eds), *The Young Child at Play: Reviews of Research. Vol.4*. Washington: NAEYC.
- Verenikina, I., Harris, P., & Lysaght, P. (2003). Child's play: computer games, theories of play and children's development. Paper presented at the IFIP Working Group 3.5 Conference: *Young Children and Learning Technologies*, held at UWS Parramatta in July 2003.
- Vygotsky, L. S. (1933/1997). Το παιχνίδι και η ανάπτυξη των παιδιών. Στο Σ. Βοσινιάδου (Επιμ.) *Νους στην Κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Vygotsky, L. S. (1933/1998) *The Collected Works of L.S. Vygotsky. Vol.5: Child Psychology* (R. Riebe red). N.Y. Plenum Press.
- Vygotsky, L.S. (1934/1988). *Σκέψη και Γλώσσα* (Μετάφραση Α. Ρόδη). Αθήνα: Εκδόσεις Γνώση.
- Vygotsky, L.S. (1978/1997) *Νους στην Κοινωνία. Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών*

- Διαδικασιών. Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.), Α. Μπίμπου, Σ. Βοσνιάδου (Μετάφραση). Αθήνα: Gutenberg.
- Winnicott, D. (1964/1976). *Το Παιδί, το Παιχνίδι και ο Εξωτερικός Κόσμος*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Winnicott, D. (1971/1979). *Το Παιδί, το Παιχνίδι και η Πραγματικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το Παιχνίδι: Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΠΙ.
- Δημητρακοπούλου, Α. (1998). Σχεδιάζοντας εκπαιδευτικά λογισμικά: από τις εμπειρικές προσεγγίσεις στη διεπιστημονική θεώρηση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 100 (1ο μέρος, 114-123) – 101 (2ο μέρος, 95-103).
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κυρίδης, Α., Δρόσος, Β., & Ντίνας, Κ. (2003). *Η Πληροφοριακή-Επικοινωνιακή Τεχνολογία στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση: Το παράδειγμα της γλώσσας*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός
- Μακρυνιώτη, Δ. (2000). Το παιχνίδι στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Μια κριτική ανάλυση του παιδοκεντρικού παιδαγωγικού λόγου. Στο Κ. Γκουγκουλή & Α. Κούρια (Επιμ), *Παιδί και Παιχνίδι στη Νεοελληνική Κοινωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Μαραγκός, Κ. & Γρηγοριάδου, Μ. (2004). Διερεύνηση των χαρακτηριστικών των κινήτρων και της δυναμικής χρήσης των ηλεκτρονικών παιχνιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου & Χ. Κυνηγός (Επιμ.), *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση»* (103-112) (τόμος Α), ΕΤΠΕ, Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Μοιρασγετή, Α. & Καρασαββίδης, Η. (2007). Η ανταπόκριση νηπίων σε καθοδηγούμενη και αυθεντική αξιοποίηση ψηφιακού παιχνιδιού με θέμα την κυκλοφοριακή αγωγή: μια μελέτη περίπτωσης, Στο Ν. Δαπόντες & Ν. Τζιμόπουλος (Επιμ), *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη»* (285-294) (τόμος Α), Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Ντολιοπούλου, Ε. (1999). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυποθήτω – Δαρδανός.
- Τάσση, Μ. (2006). *Ηλεκτρονικό παιχνίδι: θετικές και αρνητικές επιδράσεις*. Ανακτήθηκε Μάιος 2008 από <http://www.newinka.gr/>
- Υ.Π.Ε.Π.Θ-Π.Ι (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Retrieved March 2006 from: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>.

Διεύθυνση Επικοινωνίας

Νικολοπούλου Κλεοπάτρα
e-mail: klnikolopoulou@internet.gr

Παπαδοπούλου Καλλιρρόη, Τ.Ε.Α.Π.Η, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Ιπποκράτους 35, Αθήνα
e-mail: kalpapad@ecd.uoa.gr

Η ψυχολογική αναπτυξιακή έρευνα στο πεδίο της προσχολικής αγωγής: Οι διεθνείς τάσεις και η ελληνική εμπειρία

Περίληψη

Πολλά κράτη αναγνωρίζουν όλο και περισσότερο τη σημασία που έχουν για την ομαλή ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών τα προσχολικά πλαίσια αγωγής χρηματοδοτώντας μεγάλη έκταση έρευνες ούτως ώστε να λάβουν πολιτικές αποφάσεις και να προβούν σε σχετικές πράξεις στη βάση έγκυρων, αξιόπιστων και επαρκών επιστημονικών ευρημάτων και προτάσεων. Στην Ελλάδα, ωστόσο, ελάχιστα μόνο μεμονωμένες ερευνητικές προσπάθειες έχουν καταγραφεί τα τελευταία χρόνια ενώ και οι όποιες πολιτικές αποφάσεις έχουν ληφθεί στερούνται επαρκούς εντόπιας επιστημονικής τεκμηρίωσης. Στο άρθρο παρουσιάζονται συνοπτικά οι τάσεις που έχουν κυριαρχήσει στο διεθνή χώρο τόσο σε επίπεδο θεωρητικού προβληματισμού όσο και εμπειρικών μελετών στην προσχολική εκπαίδευση και αγωγή, ένα σημαντικό πεδίο της εφαρμοσμένης αναπτυξιακής ψυχολογίας. Γίνεται αναφορά στην έννοια της ποιότητας των προσχολικών πλαισίων και των θεωρητικών προσεγγίσεων και εκτιμήσεών της, ενώ στη συνέχεια αναφέρονται, μέσα από μια συγκεντρωτική παρουσίαση, οι σχετικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί στον ελληνικό χώρο και τα σημαντικότερα ευρήματά τους.

Λέξεις-κλειδιά: Προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα, νηπιαγωγείο και παιδικός σταθμός, ποιότητα προσχολικών πλαισίων, ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας

The psychological developmental research in the field of preschool education: International tendencies and the Greek research experience

Abstract

A significant number of countries recognize the importance of the positive experience that the young children could gain by the attendance of a preschool setting such as day-care centres or kindergartens, depending on the age of the child, and make huge investments on long-term and large-scale research studies in order to move on informed political decisions based on sufficient valid and reliable results and proposals. By that time in Greece only a minimal number of

research efforts have been recorded the last twenty years whereas the political decisions and laws that have been put in action do not have the necessary scientific documentation. In this article, we focus on early childhood care and education settings' quality and the relevant theoretical approaches and research studies, which constitute a major area of applied developmental psychology. The main tendencies both in theory and its measurement in the international arena as well as the relevant research efforts and findings from the Greek context are reported.

Key words: Early childhood education; day care; quality of preschool settings, preschool children's development

L'enquête de la psychologie du développement dans le cadre de l'éducation préscolaire: Les tendances internationales et l'expérience grecque

Résumé

Nombreux sont les Etats qui reconnaissent de plus en plus l'importance de l'éducation préscolaire pour la croissance psychologique des enfants et qui financent une grande partie des recherches afin que des décisions politiques soient prises et que des actions adéquates soient entreprises basées sur les découvertes scientifiques fiables. En Grèce, seuls quelques minimes efforts de recherche isolés ont été enregistrés ces dernières années et le peu de décisions politiques prises sur le sujet ne se basent pas sur une documentation scientifique. Dans cet article, on peut distinguer les tendances qui ont dominé internationalement dans le domaine de l'éducation préscolaire. Il s'agit d'une approche aussi bien théorique qu'empirique qui est d'une importance significative en ce qui concerne l'application de la psychologie du développement. On se questionne sur la qualité des programmes préscolaires et leur approche théorique tandis qu'ensuite sont mentionnées, différentes enquêtes analogues effectuées en Grèce ainsi que leurs trouvailles les plus importantes.

Mots-clés: Psychologie du développement, éducation préscolaire et soin, école maternelle et jardin d'enfants, qualité des programmes préscolaires, croissance psychologique des enfants d'âge préscolaire

1. Εισαγωγή

Σ ε διεθνές επίπεδο, ο τομέας παροχής υπηρεσιών εκπαίδευσης και φροντίδας (early childhood education & care) για μικρά παιδιά έχει αποτελέσει έναν από τους σημαντικότερους τομείς της εφαρμοσμένης αναπτυξιακής ψυχολογίας (βλ. Lerner et al., 2005. Zigler & Finn-Stevenson, 1999), ένα επιστημονικό πεδίο που από το 1995 και μετά έχει τεθεί σε νέες βάσεις με κεντρικό άξονα τη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ αναπτυξιακής επιστήμης και πολιτικών αποφάσεων, κυρίως σε ζητήματα προνοιακής και εκπαιδευτικής πολιτικής που αφορούν το παιδί προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Ορισμένοι από τους λόγους που οδήγησαν στην ανάδειξη της σημασίας της σχέσης είναι:

- οι υπηρεσίες φροντίδας και εκπαίδευσης για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας καλύπτουν τόσο την εξυπηρέτηση των αναγκών των εργαζόμενων γονέων όσο και την κάλυψη σωματικών, κοινωνικο-συναισθηματικών και εκπαιδευτικών αναγκών του ίδιου του παιδιού,
- η καθολική αναγνώριση του γεγονότος ότι τα πρώτα 5-6 χρόνια της ζωής έχουν καθοριστική σημασία για την γνωστική, σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου,
- τα προσχολικά πλαίσια προσφέρονται για την επίτευξη κοινωνικών και μαθησιακών στόχων: προαγωγή της ανάπτυξης, προετοιμασία για το σχολείο, πρόωμη παρέμβαση για παιδιά που έχουν ανάγκη ή χρειάζονται βοήθεια κτλ.,
- η ίδια η ιστορία των υπηρεσιών αυτών με τους υποστηρικτές και τους επικριτές τους (παιδίατροι, ψυχολόγοι, ψυχίατροι, παιδαγωγοί) που λειτούργησαν με γνώμονα τις προσωπικές αξίες και τα πιστεύω, τις πολιτικές θέσεις και τις ιδεολογίες σε σχέση με την λειτουργία της οικογένειας και το ρόλο του κράτους αλλά και την ανάπτυξη των παιδιών,
- η ανάπτυξη και εδραίωση αναπτυξιακών θεωριών, ήδη από τη δεκαετία του 1960, που εκτείνονται από το επίπεδο του ατόμου ή της δυάδας σε αυτό του ευρύτερου κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος. Αναγνωρίζεται η σημασία του οικογενειακού και του εξωοικογενειακού πλαισίου και το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στη διερεύνηση των πιθανών συνεπιδράσεων τους στην ανάπτυξη των παιδιών. Σημαντικότερη δε από αυτές προβάλλει η οικοσυστημική θεώρηση του Urie Bronfenbrenner (2005. βλ. και Πετρογιάννης, 2003), ο οποίος είναι και θεωρητικός πατέρας του Head Start, του σημαντικότερου ίσως αντισταθμιστικού προγράμματος στην προσχολική αγωγή, στο διεθνές χώρο (βλ. Roopnarine & Johnson, 2006).

Είναι δεδομένο ότι ερευνητές, πολιτικοί, ειδικοί στο χώρο ανάπτυξης του παιδιού και γονείς, έχουν αποδεχτεί ότι η προσχολική φροντίδα και εκπαίδευση αποτελεί ένα γεγονός του σημερινού τρόπου ζωής μιας οικογένειας, μια μόνιμη και σταθερή κατάσταση των σύγχρονων κοινωνιών (Blum, 1983). Εξίσου δεδομένο όμως είναι και το γεγονός ότι διάφοροι παράγοντες από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, όπως η κυρίαρχη οικονομική ιδεολογία και η δομή της αγοράς εργασίας, η γυναικεία απασχόληση καθώς και οι στάσεις της κοινωνίας έναντι των εργαζομένων μητέρων με μικρά παιδιά, επηρεάζουν την κοινωνική πολιτική και, κατά συνέπεια, τη λειτουργία των φορέων παροχής προσχολικών προγραμμάτων, αλλά, και κατ' επέκταση, την ίδια την ανάπτυξη των παιδιών που μετέχουν σ' αυτές τις διαδικασίες ως αποτέλεσμα της ποσότητας και ποιότητας των εμπειριών που λαμβάνουν από τα πλαίσια αυτά. Με άλλα λόγια, η έκταση των εμπειριών που έχουν τα παιδιά από το προσχολικό πλαίσιο και οι επιδράσεις τους εξαρτάται από την *οικολογία* της παιδικής φροντίδας και αγωγής, η οποία εκτείνεται από την οικογένεια έως την εκάστοτε κυβέρνηση που είναι υπεύθυνη για την προνοιακή και εκπαιδευτική πολιτική της χώρας. Αυτός είναι εξάλλου και ο λόγος που σε αρκετές χώρες οι πολιτικοί φορείς έχουν στραφεί στην έρευνα (βλ. για παράδειγμα την περίπτωση της Μεγ. Βρετανίας), από τα ευρήματα της οποίας, παίρνουν πληροφορίες σχετικά με τις συνθήκες των περιβαλλόντων παροχής φρο-

ντίδας και εκπαίδευσης και τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά που βρίσκονται σε ένα τέτοιο πλαίσιο (ιδίως όταν αυτό είναι ομαδικού τύπου) μπορούν να πετύχουν την καλύτερη δυνατή ανάπτυξη, γνωστικά, γλωσσικά, κοινωνικά, συναισθηματικά, σωματικά (βλ. Melhuish & Πετρογιάννης, 2007).

2. Η αναπτυξιακή έρευνα στο διεθνή χώρο

Η αναγνώριση αυτών και πολλών άλλων παραμέτρων ώθησε τους αναπτυξιακούς ψυχολόγους-ερευνητές και τους ειδικούς του χώρου της πρώιμης φροντίδας και αγωγής να καταβάλουν σημαντική ερευνητική προσπάθεια ώστε να δώσουν απαντήσεις σε διάφορα μείζονα ερωτήματα που αφορούν την ανάπτυξη των παιδιών και, κατ' επέκταση, να ενημερώσουν τους πολιτικούς φορείς σχετικά με τη λήψη μέτρων προς όφελος των παιδιών, όπως: Κάνει ή όχι καλό στα παιδιά η παρακολούθηση ενός παισιού όπως ο παιδικός σταθμός; Από ποια ηλικία μπορεί να ξεκινήσει ένα παιδί την παρακολούθηση ενός τέτοιου παισιού; Είναι μύθος ή εμπειρική πραγματικότητα ότι «τα παιδιά που πάνε σε παιδικό σταθμό γίνονται πιο κοινωνικά»; Ποιες οι προϋποθέσεις; Ποια είναι εκείνα τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την καλή ποιοτική λειτουργία των λεγόμενων «εξωοικογενειακών παισιών παροχής φροντίδας και εκπαίδευσης»; Πόσο επιδρούν οι εμπειρίες αυτές στη κοινωνική, γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών; Σε ποιο βαθμό συμβάλει η ίδια η οικογένεια και τα χαρακτηριστικά της στην αναπτυξιακή πορεία των παιδιών που έχουν παράλληλα και την εμπειρία ενός εξωοικογενειακού παισιού παροχής ημερήσιας φροντίδας και αγωγής; κ.ά.

Η έναρξη παρακολούθησης ενός προσχολικού παισιού, που διαφέρει σε επίπεδο εμπειριών από εκείνες του σπιτιού, σηματοδοτεί αυτό που ονομάζουμε *κρίση* (η οποία μπορεί να ενισχυθεί καμιά φορά και από άλλες παράλληλες αλλαγές όπως μετακομίσεις, γέννηση ενός αδελφού, σχολική ένταξη ενός μεγαλύτερου αδελφού, είσοδος ή αποχώρηση γιαγιάς ή παππού ή άλλων συγγενών κ.ά.). Μια τέτοια «κρίση», η οποία δημιουργεί με τη σειρά της μια ανάγκη προσαρμογής, ουσιαστικά δημιουργείται –και πάντα ως συνάρτηση της ηλικίας του παιδιού όταν πρωτοσυμβαίνει– από την συναίσθηση του αποχωρισμού από την μητέρα που ως τότε φρόντιζε το παιδί αποκλειστικά ή σχεδόν αποκλειστικά. Ένα τέτοιο άγχος βιώνεται ως «άγχος αποχωρισμού», μέρος της φυσικής διαδικασίας ανάπτυξης του συναισθηματικού δεσμού (attachment).

Η όλη προσπάθεια από την πλευρά των ψυχολόγων ξεκίνησε κατά τη δεκαετία του 1960 προκειμένου να απαντήσουν στο αγωνιώδες ερώτημα, ως απόρροια της επίδρασης της θεωρίας του *δεσμού* του John Bowlby (βλ. Μπούουλμπυ, 1995), εάν ο αποχωρισμός του παιδιού από τη μητέρα σε καθημερινή βάση μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά στην αναπτυξιακή του πορεία.

Η συναφής αναπτυξιακή έρευνα (η πλειονότητα των ερευνών διεξήχθη στις ΗΠΑ και ορισμένες Ευρωπαϊκές χώρες όπως Μεγ. Βρετανία και Σουηδία) πέρασε μέσα από τρία σχετικά ευδιάκριτα «κύματα» (Πετρογιάννης & Melhuish, 2001). Ένα δε από τα χαρακτηριστικά της είναι ότι τα ευρήματα στα οποία κατέληξαν ορισμένες φορές οι έρευνες είναι αντιφατικά όσον αφορά τις επιδράσεις στην ανάπτυξη των παιδιών και

αυτό γιατί το ίδιο το πλαίσιο της προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης συνιστά ένα σύνθετο, ανομοιογενές περιβάλλον με πλήθος πηγών επιρροών και διασυνδέσεων:

1ο κύμα έρευνας (ως τα μέσα του 1970): *Οι αναπτυξιακές επιδράσεις της ημερήσιας φροντίδας* (συγκριτική, ψυχομετρική προσέγγιση). Σημείο-κλειδί κατά την περίοδο αυτή αποτελεί η βασική θέση της θεωρίας του Bowlby περί της σημαντικότητας και μοναδικότητας του συναισθηματικού δεσμού που αναπτύσσεται μεταξύ του βρέφους και της μητέρας του και της καθοριστικής επίδρασης που έχει στην διαμόρφωση ενός υγιούς και συναισθηματικά ασφαλούς παιδιού και αργότερα ενήλικα. Αφορμή αποτέλεσαν οι ισχυρισμοί ότι οι επαναλαμβανόμενοι, καθημερινοί αποχωρισμοί μπορεί να αποδυναμώσουν το δεσμό με τη μητέρα.

Οι έρευνες ασχολήθηκαν με το αν η ημερήσια φροντίδα είναι γενικά «καλή ή κακή» και «πόση βλάβη» μπορεί να προκαλέσει στα βρέφη και τα νήπια με δεδομένη την εκτός σπιτιού επαγγελματική απασχόληση της μητέρας. Οι έρευνες ήταν κατά βάση συγκριτικές. Το βρέφος και το νήπιο άρχισαν να μπαίνουν στο επίκεντρο της έρευνας. Οι συναφείς έρευνες εστίαστηκαν σε 3χρονα και 4χρονα παιδιά που παρακολουθούσαν κάποιο παιδικό σταθμό (συνήθως 'υψηλών' προδιαγραφών) και τα κεντρικά τους ερωτήματα ήταν: Ποιες είναι οι συνέπειες της ημερήσιας φροντίδας στην ανάπτυξη των βρεφών και των μικρών παιδιών; Πόση βλάβη προκαλείται στα βρέφη και τα μικρά παιδιά από το γεγονός ότι η μητέρα εργάζεται; Πόσο επιβλαβής είναι η εξωοικογενειακή αυτή εμπειρία για τα παιδιά;

2ο κύμα έρευνας (μέσα του 1970 ως τα μέσα του 1980): *Τα χαρακτηριστικά της ποιότητας*. Προέκυψε από την αναγνώριση της αδυναμίας να καταλήξουν οι προγενέστερες έρευνες σε γενικά συμπεράσματα μέσα από τις «απλοϊκές» συγκρίσεις μεταξύ των πλαισίων εξωοικογενειακής και οικογενειακής φροντίδας. Βάση δε των ερευνών αποτέλεσε η υπόθεση ότι η πορεία ανάπτυξης των παιδιών, μπορεί να διαφέρει ως συνέπεια των διαφορετικών τύπων προσχολικών πλαισίων και κυρίως των ποιοτικών χαρακτηριστικών τους.

3ο κύμα έρευνας (μέσα του 1980 – δεκαετία 1990): *Η αλληλεπίδραση των περιβαλλόντων* (οικοσυστημική προσέγγιση). Κυρίαρχο στοιχείο αποτελεί η αναγνώριση ότι η φροντίδα και το μέγαλωμα του παιδιού είναι μια «συνεργατική προσπάθεια». Κατά συνέπεια, οι όποιες επιδράσεις διαπιστώνονται στην ανάπτυξη του παιδιού αποτελούν, δυνάμει, το «προϊόν» της αλληλεπίδρασης μεταξύ οικογενειακού και εξωοικογενειακού περιβάλλοντος.

Καταλυτική επίδραση στην ανάπτυξη του ρεύματος αυτού ερευνών έπαιξε η *θεωρία οικολογικών συστημάτων* του Urie Bronfenbrenner (βλ. Πετρογιάννης, 2003), η οποία εφαρμοζόμενη στο χώρο της εφαρμοσμένης αναπτυξιακής ψυχολογίας στην προσχολική φροντίδα και αγωγή απαιτεί την παράλληλη μελέτη τριών «συστημικών» μονάδων: α) των ψυχοκοινωνικών και δομολειτουργικών χαρακτηριστικών των υπηρεσιών παροχής εξωοικογενειακής φροντίδας και αγωγής, β) των χαρακτηριστικών της οικογένειας, και γ) των ατομικών χαρακτηριστικών των παιδιών. Κεντρικά ερωτήματα ήταν: Μπορούμε να εντοπίσουμε αξιόπιστα συστατικά στοιχεία της καλής εξωοικογενειακής φροντίδας και αγωγής και ποια είναι αυτά; Ποια η σχέση τους με το οικογενειακό περιβάλλον και τα χαρακτηριστικά του; Πως συνδυάζονται τα ποιοτικά

στοιχεία του εξωοικογενειακού και οικογενειακού περιβάλλοντος ώστε να ερμηνεύσουμε τις επιδράσεις στην συνολική ανάπτυξη των παιδιών;

3. Η κεντρική έννοια της «ποιότητας» του προσχολικού πλαισίου

Η πρόοδος που σημειώθηκε στην έρευνα σχετικά με τις επιδράσεις της προσχολικής φροντίδας και αγωγής στην ανάπτυξη των παιδιών, κατέδειξε την τεράστια σημασία της παρεχόμενης *ποιότητας* των προσχολικών περιβαλλόντων αφού, στο πλαίσιο διαφόρων μελετών έχει καταστεί αν όχι ο κύριος αιτιολογικός παράγοντας των αναπτυξιακών διαφορών που παρατηρούνται, τουλάχιστο μείζονος σημασίας συμμεταβλητή.

Η ποιότητα –πέρα από το γεγονός ότι τίθεται ζήτημα ως προς τίνος τα δικαιώματα ορίζεται (...του παιδιού; ... των γονέων; ή ... των εργαζομένων;)– ως έννοια έχει χαρακτηριστεί ως μια ευαίσθητη και πολύπλευρη εννοιολογική δομή η οποία χρειάζεται προσεκτική μέτρηση και ερμηνεία. Μέσα από τις επιστημονικές τοποθετήσεις απέναντι στο περιεχόμενο, την χρηστικότητα, και τη λειτουργικότητά της έχουν αναδειχθεί δύο βασικές, επιστημολογικές κατά βάση, τάσεις οι οποίες θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν μάλλον ως αλληλοσυμπληρούμενες παρά ως αλληλοαποκλειόμενες:

i. Η νεότερη *μεταμοντέρνα, μεταστρουκτουραλιστική* προοπτική (με κυριότερους εκπροσώπους τους Peter Moss (Μεγ. Βρετανία), Gunilla Dahlerg (Σουηδία), Alan Pence (Καναδάς) κ.ά. (Dahlerg et al., 1999), η οποία με έντονες επιρροές από την σύγχρονη ευρωπαϊκή κοινωνιολογική σκέψη και με ερείσματα στη φιλοσοφική προσέγγιση των Adorno, Horkheimer, Σχολής της Φρανκφούρτης και στην κοινωνιολογική σκέψη του Michel Foucault, αναδεικνύει τη σημασία της *διεργασίας* στον ορισμό της ποιότητας (ποιος εμπλέκεται, τι διαδραματίζεται) και τονίζει τον *υποκειμενικό, σχετικό, δυναμικό* και *αξιακό* χαρακτήρα της έννοιας, που νοείται μόνο *στο πλαίσιο των κοινωνικών και πολιτισμικών παραμέτρων* του εκάστοτε κοινωνικού συστήματος, συμπεριλαμβανομένων της *ετερότητας* και της *πολυπολιτισμικότητας* του.

Στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής δεν νοούνται «υπηρεσίες» (services) αλλά *θεσμοί* φροντίδας και αγωγής για την προσχολική ηλικία (early childhood education & care institutions) εφόσον δεν τίθεται ζήτημα πελατειακών σχέσεων και σχέσεις προσφοράς και ζήτησης αλλά τα προσχολικά πλαίσια υπάρχουν γιατί εξυπηρετούν τις ανάγκες και τα δικαιώματα της κοινωνίας των πολιτών και ως θεσμοί φέρουν πολιτισμικά και συμβολικά στοιχεία.

Παιδαγωγική αντανάκλαση αυτής της προσέγγισης αποτελεί το μοντέλο προσχολικής αγωγής του Reggio Emilia (Ιταλία), της Meadow Lake (Καναδάς) και της Στοκχόλμης.

ii. Η παλαιότερη, η *στρουκτουραλιστική* προσέγγιση, από την άλλη, ήταν η πρώτη ιστορικά, και κυρίαρχη θα λέγαμε έως και σήμερα, προσέγγιση γύρω από την εκτίμηση και ανάδειξη της σημασίας της ποιότητας στα προσχολικά πλαίσια, με κύρια χα-

ρακτηριστικά τον προσδιορισμό μερήσιμων δεικτών που μπορούν να λειτουργήσουν προγνωστικά κατά την μελέτη και εκτίμηση των αναπτυξιακών αποτελεσμάτων των παιδιών.

Παιδαγωγική αντανάκλαση αυτής της προσέγγισης αποτελεί το μοντέλο των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών (Developmentally Appropriate Practices) όπως αναπτύχθηκε από τον αμερικανικό Εθνικό Οργανισμό για την Εκπαίδευση των Μικρών Παιδιών (National Association for the Education of Young Children-NAEYC) (Bredenkamp & Copple, 1997). Ένα σημείο, ωστόσο, που θα πρέπει να αναφερθεί εδώ είναι ότι η μορφή παροχής υπηρεσιών προσχολικής φροντίδας και αγωγής για παιδιά των ηλικιακών ομάδων 0-3 και 3-6 ετών συχνά διαφέρει και, κατ' αναλογία, παρατηρούνται διαφορές και στα ερευνητικά ευρήματα μεταξύ των δύο αυτών ομάδων.

Με αναφορά στην δεύτερη αυτή προσέγγιση της ποιότητας, πολλοί οργανισμοί και ερευνητές έχουν επιχειρήσει να περιγράψουν και να μερήσουν την ποιότητα των υπηρεσιών προσχολικής αγωγής. Στο πλαίσιο των ποσοτικών αυτών προσεγγίσεων, παρά μέσω της ανάλυσης της ιδεολογίας, έχουν υιοθετηθεί δύο βασικές τακτικές εκτίμησης της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών:

(α) Εκτίμηση συγκεκριμένων/ειδικών διαστάσεων, οι οποίες, με τη σειρά τους, αναλύονται σε χαρακτηριστικά:

i. της *δομής*: πτυχές του περιβάλλοντος, οι οποίες μπορούν να ρυθμιστούν μέσω των κανονισμών λειτουργίας όπως είναι η αναλογία ενηλίκων/παιδιών, το μέγεθος της ομάδας παιδιών στην τάξη, η εκπαίδευση και η επαγγελματική κατάρτιση των παιδαγωγών, παράμετροι που αφορούν την υγιεινή και την ασφάλεια των παιδιών, το εργασιακό καθεστώς και οι συνθήκες εργασίας των παιδαγωγών, η διεύθυνση του προσχολικού πλαισίου κτλ.

Συχνά οι παράγοντες αυτοί χρησιμοποιούνται συνδυαστικά προκειμένου να εξαχθεί κάποιος «δείκτης» ποιότητας, και όχι ως πραγματικές μετρήσεις ποιότητας, και αυτό γιατί ενώ αυτοί οι δομικοί χαρακτήρα παράγοντες είναι πολύ πιθανό να επηρεάσουν και να διευκολύνουν τους «δυναμικούς» παράγοντες, δηλαδή την αλληλεπίδραση ενήλικα-παιδιού που αποτελούν και τον πυρήνα της ποιότητας των προσχολικών εμπειριών, δεν σημαίνει απαραίτητα ότι και την διασφαλίζουν.

Σταθερό εύρημα όλων σχεδόν των ερευνών (από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 και μετά), είναι ότι οι πλέον καθοριστικές μεταβλητές που αναφέρονται στο εξωοικογενειακό πλαίσιο παροχής φροντίδας και αγωγής (κυρίως ομαδικού τύπου) είναι: το μέγεθος της ομάδας παιδιών στην τάξη, η αναλογία παιδαγωγών/παιδιών, η επαγγελματική κατάρτιση των παιδαγωγών σε θέματα ανάπτυξης του παιδιού, η επαγγελματική θέση και η μισθολογική κατάσταση των παιδαγωγών, η σταθερότητα της θέσης των παιδαγωγών και η αποφυγή των μετακινήσεων/μετατάξεων του προσωπικού (ώστε να εδραιωθούν οι σχέσεις με τα παιδιά), το πρόγραμμα δραστηριοτήτων (αναπτυξιακά κατάλληλες δραστηριότητες), ο εξοπλισμός και οι συνθήκες στέγασης, οι συνθήκες υγιεινής και ασφάλειας κτλ.

ii. της *διαδικασίας* (ή *δυναμικών* χαρακτηριστικών): ποιοτικές διαστάσεις του περι-

βάλλοντος παροχής φροντίδας, οι οποίες δεν υπόκεινται σε κανονισμούς λειτουργίας όπως στοιχεία της κοινωνικής, γνωστικής, λεκτικής *αλληλεπίδρασης* παιδιών και παιδαγωγών, η συμπεριφορά των παιδαγωγών και το ύφος της τάξης, το είδος και η πικιλία των κτλ.

Οι σχετικές έρευνες έχουν αναδείξει τρεις πτυχές της κοινωνικής διεργασίας με αναφορά στην αλληλεπίδραση προσωπικού-παιδιών που καθορίζουν την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών. Έτσι, οι πτυχές εκείνες που αποκτούν ιδιαίτερη σημασία για τα παιδιά μικρότερα των τριών ετών είναι: η συναισθηματική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ παιδιού-ενήλικα, η επικοινωνία που αναπτύσσεται μεταξύ τους και, η διαθεσιμότητα και ετοιμότητα ανταπόκρισης της παιδαγωγού στα μηνύματα του παιδιού. Για τα παιδιά μεγαλύτερα των τριών ετών: οι μαθησιακές ευκαιρίες και οι εκπαιδευτικές διαστάσεις του προσχολικού προγράμματος

(β) «Σφαιρικές εκτιμήσεις» της παρεχόμενης ποιότητας, όπου λαμβάνονται υπόψη και συνεκτιμώνται ένα σύνολο περιοχών του προσχολικού προγράμματος και εξάγεται ένας γενικός δείκτης (ή/και δείκτης που αφορούν στις επιμέρους ενότητες) του επιπέδου της παρεχόμενης ποιότητας (Barnes, 2001).

4. Η έρευνα στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, σε αντίθεση με ό,τι από χρόνια συμβαίνει στο εξωτερικό, η έρευνα παραμένει σχεδόν σε «εμβρυϊκό» στάδιο αφού τα ζητήματα που αφορούν την προσχολική περίοδο και μάλιστα ό,τι είναι πέρα από το χώρο του ελληνικού νηπιαγωγείου, συναντούν την απαξίωση, την αδιαφορία, την προχειρότητα και άλλους αρνητικά φοροτισμένους χαρακτηρισμούς με ελάχιστες εξαιρέσεις.

Τη στιγμή που πολλά άλλα ευρωπαϊκά και μη κράτη επενδύουν σημαντικά ποσά στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία προκειμένου να ετοιμάσουν όσο το δυνατό καλύτερα τα παιδιά για την πορεία τους στο σχολείο στην Ελλάδα κάτι τέτοιο δεν είναι επιτρεπτό ούτε σε επίπεδο πρόθεσης (Melhuish & Petrogiannis, 2006).

Ο όρος «ποιότητα» σπανίως συναντάται. Ούτε καν στην μέχρι σήμερα σχετική νομοθεσία για την λειτουργία των υπηρεσιών/χώρων για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Σε αντίθεση με το εξωτερικό, όπου τουλάχιστον με βάση την διεθνή εμπειρία, η διαμόρφωση μιας πετυχημένης πολιτικής γίνεται στη βάση ενημερωμένων από την έρευνα ευρημάτων. Στη χώρα μας, ωστόσο, δεν συναντάται μια τέτοια λογική ακολουθία, έστω και για τις ελάχιστες αποφάσεις που έχουν ληφθεί σε επίπεδο πολιτικής και αφορούν αυτόν τον «ευαίσθητο» κυριολεκτικά χώρο του κοινωνικού και εκπαιδευτικού γίγνεσθαι.

Έτσι, αν και οι παιδαγωγικές διαστάσεις της προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας έχουν τεθεί στο επίκεντρο κάποιων σχετικών διαπραγματεύσεων, με έμφαση στην ανάπτυξη παιδαγωγικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων, την μελέτη προαναγνωστικών και προμαθηματικών δεξιοτήτων, οι μελέτες, οι οποίες έχουν διεξαχθεί την τελευταία δεκαετία, που ενσωματώνουν στοιχεία μελέτης της ποιότη-

τας των προσχολικών πλαισίων των παιδικών σταθμών και ακόμα περισσότερο σε σχέση με τις ψυχολογικές-αναπτυξιακές διαστάσεις του παιδιού είναι ελάχιστες (βλ. Πίνακας 1α και 1β).

Πίνακας 1α

Ελληνικές έρευνες που ενσωματώνουν στοιχεία της ποιότητας

Χρόνος	Συγγραφείς	Τίτλος εργασίας
1988	Τσιάντης, Ι. κ.συν.	Προκαταρκτικές παρατηρήσεις από την αξιολόγηση της Κλίμακας Παροχής Παιδικής Μέριμνας της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας σε παιδικούς σταθμούς της Αθήνας.
1991	Tsiantis, J. et al.	Development of a WHO Child Care Facility Schedule (CCFS): A pilot collaborative study.
1995	Dragonas, T. et al.	Assessing quality day care: the Child Care Facility Schedule.
1988	Papaprokopiou, N.	Les structures d'accueil pour les enfants de moins de trois ans en Grèce. Réflexions critiques et perspectives d'avenir.
1997	Παπαθανασίου, Α.	Προγράμματα και δραστηριότητες στους Κρατικούς Παιδικούς Σταθμούς.
1998	Laloumi-Vidali, E.	Parental expectations of early childhood services for preschool children: The case of public change in Greece.
1999	Tsakiri, Th.	A survey of parental, teachers', and local authority's perception of nursery provision within a single district of Athens.
2003	Αναπτυξιακή Εταιρεία Δήμου Αθηναίων (ΑΕΔΑ)	Έρευνα για την υφιστάμενη κατάσταση των βρεφονηπιακών σταθμών της πρωτεύουσας. Ανάλυση – Συμπεράσματα.
2005	ΕΕΤΑΑ	Καταγραφή παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών των ΟΤΑ.

Πίνακας 1β

Ελληνικές έρευνες που αναφέρονται στη σχέση στοιχείων της ποιότητας των προσχολικών πλαισίων και της ψυχολογικής ανάπτυξης των μικρών παιδιών

Χρόνος	Συγγραφείς	Τίτλος εργασίας
1992	Λαμπίδη, Α., & Πολέμη-Τοδούλου, Μ.	Το παιδί προσχολικής ηλικίας: Θεσμοί της πολιτείας, χώρος και διαδικασίες κοινωνικής ένταξης στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα.
1995	Petrogiannis, K.	Psychological development at 18 months of age as a function of child care experience in Greece.
2001	Μάντζιου, Τ.	Οι ερωτήσεις των παιδιών, η ποιότητα του παιδικού σταθμού και τα συναισθήματα της μητέρας.

5. Τα ευρήματα σε σχέση με την ποιότητα

Οι ελάχιστες αυτές έρευνες διαφέρουν ως προς την μεθοδολογική προσέγγιση και τη χρονική στιγμή διεξαγωγής τους. Ωστόσο, συγκλίνουν σε ορισμένα βασικά σημεία και τα συμπεράσματα που αφορούν στα βασικά χαρακτηριστικά της λειτουργίας είναι λίγο ως πολύ κοινά (Παπαπροκοπίου, 2003).

Ορισμένα στοιχεία για την ποιοτική λειτουργία των παιδικών σταθμών στην περιοχή της Αθήνας προέρχονται από την έρευνα του Τσιάντη και συν. (1991. Dragonas et al., 1995), που έγινε στα πλαίσια ενός προγράμματος για την ανάπτυξη ενός εργαλείου εκτίμησης της παρεχόμενης ποιότητας (Child Care Facility Schedule-CCFS / Κλίμακα Αξιολόγησης Παροχής Παιδικής Μέριμνας), που λαμβάνει υπόψη τις διαπολιτισμικές ιδιαιτερότητες των συστημάτων παροχής ημερήσιας φροντίδας και αγωγής για την πρώιμη και προσχολική ηλικία.

Μία από τις ελάχιστες ελληνικές μελέτες, που ασχολήθηκε με τη σχέση ποιότητας του εξωοικογενειακού πλαισίου παροχής φροντίδας και αγωγής και ανάπτυξης των παιδιών ηλικίας 3-5 ετών, ήταν αυτή των Λαμπίδη και Πολέμη-Τοδούλου (1992) από το Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού και στην οποία συμμετείχαν 60 παιδικοί σταθμοί του ευρύτερου δημόσιου και του ιδιωτικού φορέα.

Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας αναπτύχθηκε μια άλλη κλίμακα για την Αξιολόγηση του Προσχολικού Περιβάλλοντος όπου αξιολογούνται 187 στοιχεία που ανήκουν σε 7 ενότητες χαρακτηριστικών που αποδίδουν την συνολική εικόνα της ποιότητας του προσχολικού πλαισίου (φυσικός χώρος: εσωτερικός και εξωτερικός – υλικός εξοπλισμός – πρόγραμμα δραστηριοτήτων – ανθρώπινο δυναμικό – συναλλαγές παιδιών, παιδαγωγών-παιδιών, προσωπικού – σχέση με γονείς – σύνδεση με κοινότητα).

Διαπιστώθηκαν διαφορές μεταξύ των ιδιωτικών, κρατικών και δημοτικών παιδικών σταθμών που εξέφραζαν και έναν ιδιαίτερο προσανατολισμό. Σε γενικές γραμμές:

- οι ιδιωτικοί παιδικοί σταθμοί έδειχναν να εστιάζουν τη λειτουργία τους στην κατεύθυνση κάλυψης των αναγκών του παιδιού, ο μέσος όρος ηλικίας των παιδαγωγών ήταν μικρότερος από το μέσο όρο ηλικίας των παιδαγωγών που λειτουργούσαν στα πλαίσια των δύο άλλων τύπων, ορισμένοι από αυτούς παρουσίαζαν τις καλύτερες ενώ ορισμένοι άλλοι τις χειρότερες αναλογίες ενηλίκων/παιδιών, ενώ παρατηρήθηκε γενικότερα ένα μικρότερο ενδιαφέρον για τις προσωπικές και επαγγελματικές ανάγκες των ίδιων των παιδαγωγών.
- οι πρώην κρατικοί παιδικοί σταθμοί έδειχναν ένα μεγαλύτερο ενδιαφέρον στις λειτουργικές διαστάσεις του πλαισίου παροχής φροντίδας και αγωγής, διέθεταν μεγαλύτερες σε ηλικία παιδαγωγούς, μεγαλύτερη αναλογία παιδαγωγών/παιδιών, έδειχναν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τις επαγγελματικές ανάγκες του προσωπικού, οι παιδαγωγοί επιδίδονταν γενικότερα σε λιγότερες δραστηριότητες παιχνιδιού και σε δραστηριότητες με εκπαιδευτικό προσανατολισμό από τους άλλους δύο τύπους.
- οι δημοτικοί παιδικοί σταθμοί παρουσίαζαν περισσότερες δραστηριότητες δραματοποίησης και παίξιμο ρόλων, διέθεταν περισσότερα υλικά παιχνιδιού και «γωνιές», και ενδιαφέρονταν σε μεγάλο βαθμό για τις επαγγελματικές ανάγκες του προσωπικού.

Στην ίδια αυτή έρευνα χρησιμοποιήθηκε και το πιο γνωστό «εργαλείο» στο συγκεκριμένο χώρο, η κλίμακα Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS / Κλίμακα Αξιολόγησης Περιβάλλοντος Πρώτης Παιδικής Ηλικίας) (Harms & Clifford, 1980), η οποία περιλαμβάνει 37 ερωτήσεις με παρατήρηση και συνέντευξη για 7 τομείς του συγκεκριμένου πλαισίου (ρουτίνες προσωπικής φροντίδας, επίπλωση και έκθεση αντικειμένων για τα παιδιά, εμπειρίες γλώσσας και συλλογισμού, λεπτές και αδρές κινητικές δραστηριότητες, δημιουργικές δραστηριότητες, κοινωνική ανάπτυξη, ανάγκες των ενήλικων). Η συγκεκριμένη κλίμακα έχει χρησιμοποιηθεί και σε μία ακόμα μελέτη (Μάντζιου, 2001).

Η ανάλυση της κλίμακας ECERS (και για τους 60 παιδικούς σταθμούς) έδειξε ότι σε γενικές γραμμές δινόταν ιδιαίτερη έμφαση στην καθαριότητα, ασφάλεια και εποπτεία των δραστηριοτήτων των παιδιών, ενώ λιγότερο στην *οργάνωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, την παροχή υλικών παιχνιδιού και στις επαγγελματικές ανάγκες του προσωπικού*, ευρήματα που συμφωνούν και με άλλες μελέτες (Ραπαροκορίου, 1988. Petrogiannis & Melhuish, 1996. Μάντζιου, 2001. Τσιάντης κ.συν., 1988).

Τα υψηλότερα επίπεδα ποιότητας (σε ελάχιστες περιπτώσεις όμως άγγιξαν το «άριστο» επίπεδο) παρατηρήθηκαν στους παιδικούς σταθμούς ορισμένων οργανώσεων/συνεταιρισμών των υπαλλήλων κρατικών υπηρεσιών και σε έναν αριθμό ιδιωτικών παιδικών σταθμών, ενώ οι χαμηλότερες βαθμολογίες αφορούσαν στους πρώην κρατικούς παιδικούς σταθμούς.

Ιδιαίτερα χαρακτηριστική ήταν και η διαπίστωση έλλειψης επαρκών εξωτερικών χώρων στη διάθεση των παιδιών. Το πρόβλημα του χώρου φαίνεται να αποτελεί κοινό τόπο αναφοράς και για τους ιδιωτικούς και για τους δημόσιους (δημοτικούς πλέον) παιδικούς σταθμούς και αναγνωρίζεται και στο πλαίσιο αυτών αλλά και άλλων μελετών, ακόμα και παλαιότερων (Ραπαροκορίου, 1988), τόσο από τους γονείς (ΑΕΔΑ, 2003) όσο και από το προσωπικό (Tsakiri, 1999). Το πρόβλημα μάλιστα δεν περιορίζεται μόνο σε επίπεδο κτιριακών υποδομών αλλά και σε επίπεδο εξοπλισμού (επίπλωσης και υλικών).

Ανάλογες κλίμακες χρησιμοποιήσαμε και στην δική μας μελέτη σε 25 παιδικούς σταθμούς της ευρύτερης περιοχής της Αθήνας και πιο συγκεκριμένα την κλίμακα Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS – Harms et al., 1989), το Assessment Profile for Early Childhood Programs (Abbott-Shim & Sibley, 1987) καθώς και το CCFS (Tsiantis et al., 1991), όπου διαπιστώθηκε μια υψηλή συσχέτιση μεταξύ τους, γεγονός το οποίο υποδεικνύει ότι όλες αυτές οι μετρήσεις αξιολογούν παρμφορείς πτυχές του προσχολικού περιβάλλοντος.

Πέρα από τα κοινά σημεία που αναδείχθηκαν σε σχέση με τις προηγούμενες μελέτες επιπλέον, θα πρέπει να αναφερθεί ο μεγάλος αριθμός παιδιών ανά τάξη στους πρώην Κ.Π.Σ. που έχει καταγραφεί και σε άλλες μελέτες (Μάντζιου, 2001. Ραπαροκορίου, 1988), η έμφαση στην αλληλεπίδραση και τις θετικές συναλλαγές παιδιών-προσωπικού, αλλά και μια μορφή «σχετικά αυστηρής» συμπεριφοράς.

6. Οι αντιλήψεις γονέων και παιδαγωγών

Τα παραπάνω ωστόσο, θετικά και αρνητικά, θα πρέπει να τα δει κανείς σε σχέση και με ορισμένα ακόμα ευρήματα που αφορούν απόψεις, αλλά και αιτήματα/ανάγκες, τόσο των παιδαγωγών όσο και των γονέων. Έτσι, λοιπόν, καταγράφεται έντονα και διαχρονικά η ανάγκη ενίσχυσης του προσωπικού (Παπαθανασίου, 1997. Παπαροκορίου, 1988) προκειμένου να αντιμετωπιστούν ως ένα βαθμό τα παραπάνω αναγνωρίσιμα προβλήματα.

Έχει καταγραφεί η περιορισμένη συμμετοχή των γονέων στα δρώμενα των παιδικών σταθμών και η στενή συνεργασία (αν και υπήρχαν εξαιρέσεις ανάλογα με τον τύπο/φορέα του παιδικού σταθμού) (Παπαροκορίου, 1988. ΑΕΔΑ, 2003) καθώς και το ότι το ενδιαφέρον των γονέων περιορίζεται γύρω από ζητήματα σωματικής ασφάλειας και διατροφής του παιδιού (Παπαροκορίου, 1988) όχι όμως και σε εκπαιδευτικά ζητήματα, παρά το γεγονός ότι την ίδια στιγμή προσδοκούν από τον παιδικό σταθμό να προσφέρει υπηρεσίες φροντίδας και εκπαίδευσης. Οι γονείς δίνουν ιδιαίτερη σημασία στον κοινωνικοποιητικό ρόλο των παιδικών σταθμών, αλλά την ίδια στιγμή θεωρούν υποδεέστερο «το άνοιγμα/σύνδεση του παιδικού σταθμού με την τοπική κοινωνία» (Laloumi-Vidali, 1998).

Γονείς και προσωπικό τονίζουν την ανάγκη διαρκούς επιμόρφωσης κυρίως σε θέματα ανάπτυξης και συμπεριφοράς του μικρού παιδιού, ενώ θα πρέπει να σημειωθεί η αξία και το θετικό αποτέλεσμα που είχαν καινοτομικές παιδαγωγικές προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση και έχουν συντελεστεί, έστω και σε μικρό αριθμό παιδικών σταθμών του Δ. Αθηναίων όπως το πρόγραμμα “Synergie” (Αναγνωστοπούλου & Παπαροκοπίου, 2003).

7. Ποιότητα προσχολικού πλαισίου και ανάπτυξη των παιδιών

Όσον αφορά τη σχέση των εμπειριών των παιδιών από τα προσχολικά προγράμματα των παιδικών σταθμών και πτυχών της ψυχολογικής τους ανάπτυξης, από τις ελάχιστες έρευνες που έχουν διεξαχθεί προς αυτή την κατεύθυνση προέκυψαν ορισμένα ενδιαφέροντα στοιχεία:

Σε μελέτη μας (Petrogiannis, 1995) με 123 παιδιά, 60 με και 63 χωρίς την εμπειρία του παιδικού σταθμού, αναμενόταν ότι οι διαφορετικές πτυχές της ανάπτυξης θα επηρεάζονταν διαφορετικά από παράγοντες του πλαισίου της οικογένειας και του παιδικού σταθμού. Η έρευνα εστιάσθηκε στα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών, και σε όσο το δυνατόν περισσότερες διαστάσεις της δομής και των δυναμικών διαδικασιών τόσο του οικογενειακού περιβάλλοντος για το σύνολο των παιδιών του δείγματος, όσο και του περιβάλλοντος του παιδικού σταθμού για την ομάδα παιδιών που ήταν εγγεγραμμένα.

Τα ευρήματα έδειξαν ότι υπήρχαν σταθερά κοινές επιδράσεις από τα δύο περιβάλλοντα παροχής φροντίδας στη γλωσσική ανάπτυξη και εν μέρει στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη. Φαίνεται, ωστόσο, ότι το κάθε περιβάλλον τείνει να ασκεί

ισχυρότερες επιδράσεις σε διαφορετικές πτυχές αυτής της ανάπτυξης. Πιο συγκεκριμένα, η ποιότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος βρέθηκε να είναι σημαντικός προγνωστικός παράγοντας (με θετική συνάφεια) του τομέα της λεκτικής κατανόησης και έκφρασης ενώ η ποιότητα του περιβάλλοντος του παιδικού σταθμού προέβλεπε την ανάπτυξη μόνο της λεκτικής έκφρασης.

Από το περιβάλλον του παιδικού σταθμού, η πλέον σημαντική παράμετρος επιρροής στη γνωστική ανάπτυξη ήταν ο συνολικός δείκτης του επιπέδου ποιοτικής του λειτουργίας, με τη συμπληρωματική συμβολή δύο ακόμα παραγόντων: τη διάρκεια παραμονής του παιδιού στον παιδικό σταθμό και το μέγεθος της ομάδας παιδιών στην τάξη. Τέλος, από αυτά καθαυτά τα χαρακτηριστικά των παιδιών, επιβεβαιώθηκε για άλλη μια φορά ο σημαντικός ρόλος της ιδιοσυγκρασίας των παιδιών, ενώ κάποιες διαφορές διαπιστώθηκαν και ως προς το φύλο. Κοιτάζοντας λεπτομερώς τα αποτελέσματα των αναλύσεων, θα λέγαμε πως οι επιδράσεις από τα δύο περιβάλλοντα, στην πραγματικότητα εξισορροποούνται.

Τέλος, στην μελέτη της Μάντζιου (2001) διερευνήθηκε η υποβολή των ερωτήσεων (προσδιοριστικές, διερευνητικές, ρουτίνας) των παιδιών 4,5+ ετών που παρακολουθούσαν κάποιον από τους 17 παιδικούς σταθμούς της ευρύτερης περιοχής των Ιωαννίνων που συμμετείχαν στην έρευνα, ως λειτουργία της παρεχόμενης ποιότητας του παιδικού σταθμού, το είδος της συναλλαγής παιδαγωγού-παιδιών, τις καινοφανείς ιδιότητες ερεθισμάτων, τα «εκφραζόμενα συναισθήματα» της μητέρας για το παιδί της. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η θετική συμπεριφορά της παιδαγωγού και η υψηλότερη ποιότητα του παιδικού σταθμού αποτελεί σημαντικό προγνωστικό παράγοντα υποβολής «διερευνητικών» ερωτήσεων από τα παιδιά, οι οποίες απαιτούν υψηλότερα επίπεδα συλλογισμού και αντανακλούν την αυτόνομη μάθηση των παιδιών.

Παρά τις όποιες βελτιώσεις που φαίνεται να συντελέστηκαν την τελευταία δεκαετία, ο αριθμός των προσχολικών πλαισίων (νηπιαγωγείων και παιδικών σταθμών) εξακολουθεί να κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα και να μην καλύπτονται οι ανάγκες των οικογενειών και των παιδιών ενώ η ανάγκη διεξαγωγής έρευνας καθίσταται επιτακτική υπό το φως το νέων εξελίξεων (π.χ. ένα έτος υποχρεωτικής προσχολικής εκπαίδευσης). Σύμφωνα με τον Κουγιουμουτζάκη (2001): *«Η ποιότητα της καθημερινής εμπειρίας των βρεφών και των νηπίων μέσα κι έξω από τον οικογενειακό χώρο είναι μια αξία αυτή καθαυτή. Είναι μια πρόκληση για τους επιστήμονες, τους πολιτικούς και τους γονείς. Όσο δύσκολος κι αν είναι ο ορισμός της ποιότητας και η πραγμάτωσή της, οι σχετικές προσπάθειες δεν λείπουν. Η σοβαρή έρευνα, η συνεχής επιστημονική θεώρηση μαζί με τις εξανθρωπισμένες πολιτικές αποφάσεις πάνω στην ποιότητα της ανάπτυξης των βρεφών και των νηπίων μέσα κι έξω από την οικογένεια, είναι μια σοβαρή κοινωνική και ψυχολογική επένδυση»* (σελ. 12-13). Μέχρι να συμβεί αυτό, φοβούμαι πως έχουμε πολύ δρόμο μπροστά μας, εάν βέβαια ποτέ αποφασίσουν κάποιοι να τον διανύσουμε.

Βιβλιογραφία

- Abbott-Shim, M., & Sibley, A. (1987). *Assessment Profile for Early Childhood Programs: Preschool, Infant and School Age*. Atlanta, GE: Quality Assist.
- Αναγνωστοπούλου, Α. & Παπαπροκοπίου, Ν. (2003). Ο σχεδιασμός του προγράμματος «Synergie». Στο ΕΑΔΑΠ (Επιμ.), *Προς μια συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην προσχολική αγωγή*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Αναπτυξιακή Εταιρεία Δήμου Αθηναίων (ΑΕΔΑ) (2003). *Έρευνα για την υφιστάμενη κατάσταση των βρεφονηπιακών σταθμών της πρωτεύουσας*. Ανάλυση – Συμπεράσματα. Αδημοσίευτη τεχνική έκθεση. Αθήνα.
- Barnes, J. (2001). Η αξιολόγηση των υπηρεσιών παροχής φροντίδας και αγωγής με τη χρήση μεθόδων παρατήρησης. Στο Κ. Πετρογιάννης & Ε.Κ. Melhuish (Επιμ.), *Προσχολική ηλικία: Φροντίδα – Αγωγή – Ανάπτυξη*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Blum, M. (1983). *The day care dilemma*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Bredenkamp, S. & Copple, C. (1997). *Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. London: SAGE
- Dahlerg, G., Moss, P., & Pence, P. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care – Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- Dragonas, T., Tsiantis, J. & Lambidi, A. (1995) Assessing quality day care: the Child Care Facility Schedule. *International Journal of Behavioral Development*, 18, 557-568.
- ΕΕΤΑΑ (2005). *Καταγραφή παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών των ΟΤΑ*. Αδημοσίευτη τεχνική έκθεση. Αθήνα: ΥΠΕΣΔΑ-ΚΕΔΚΕ.
- Harms, T., & Clifford, R. M. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M. (1989). *Infant/Toddler Environment Rating Scale*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Κουγιουμουτζάκης, Γ. (2001). Πρόλογος. Στο Κ. Πετρογιάννης & Ε.Κ. Melhuish (Επιμ.), *Προσχολική ηλικία: Φροντίδα – Αγωγή – Ανάπτυξη*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Laloumi-Vidali, E. (1998). Parental expectations of early childhood services for preschool children: The case of policy change in Greece. *International Journal of Early Years Education*, 6(1), 19-30.
- Λαμπίδη, Α., & Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (1992). Το παιδί προσχολικής ηλικίας: Θεσμοί της πολιτείας, χώρος και διαδικασίες κοινωνικής ένταξης στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. *Ψυχολογικά Θέματα*, 5(4), 325-347.
- Lerner, R.M., Jacobs, F., & Wertlieb, D. (Eds.) (2005). *Applied developmental science – An advanced textbook*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Μάντζιου, Τ. (2001). *Οι ερωτήσεις των παιδιών, η ποιότητα του παιδικού σταθμού και τα συναισθήματα της μητέρας*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Παν/μιο Αθηνών/ΤΕΑΠΗ.
- Melhuish, E.C. & Πετρογιάννης, Κ. (2007). Η σημασία της ποιότητας στα προσχολικά πλαίσια φροντίδας και εκπαίδευσης – Το παράδειγμα της Μεγ. Βρετανίας. *Λόγια παιδαγωγών*, 7(Ιαν.-Μαρ.), 6-18.
- Melhuish, E.C. & Petrogiannis, K. (Eds.) (2006). *Early childhood care and education – International perspectives*. London/New York: Routledge.
- Μπόουλμπυ, Τζ. (1995). *Δημιουργία και διακοπή των συναισθηματικών δεσμών*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Παπαθανασίου, Α. (1997). *Προγράμματα και δραστηριότητες στους Κρατικούς Παιδικούς Σταθμούς*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Ιωάννινα: Παν/μιο Ιωαννίνων/Φ.Π.Ψ..
- Παραπροκοπίου, Ν. (1988). *Les structures d'accueil pour les enfants de moins de trois ans en Grèce. Réflexions critiques et perspectives d'avenir*. Doctorat de 3ème cycle. Paris: Université Paris V René Descartes.
- Παραπροκοπίου, Ν. (2003). Δημόσιοι παιδικοί σταθμοί: χθες, σήμερα, αύριο. Στο ΕΑΔΑΠ (Επιμ.), *Προς μια συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην προσχολική αγωγή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Petrogiannis, K. (1995). *Psychological development at 18 months of age as a function of child care experience in Greece*. Unpublished doctoral dissertation. Cardiff: University of Wales.
- Petrogiannis, K. & Melhuish, E.C. (1996) Aspects of Quality in Greek day care centres. *European Journal of Psychology of Education, 11*, 177-191.
- Πετρογιάννης, Κ. (2003). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: Η οικοσυστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πετρογιάννης, Κ. & Melhuish, E.C. (Επιμ.) (2001). *Προσχολική ηλικία: Φροντίδα – Αγωγή – Ανάπτυξη*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Roopnarine, J.L. & Johnson, J.E. (2006). *Ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης– Παραδείγματα από τη διεθνή πρακτική*. Αθήνα: Παπαζήσης
- Tsakiri, Th. (1999). *A survey of parental, teachers', and local authority's perception of nursery provision within a single district of Athens*. Unpublished Master thesis. London: Institute of Education.
- Tsiantis, J., Caldwell, B., Dragonas, T., Jegede, R.O., Lambidi, A., Banaag, C. & Oakley, J. (1991) Development of a WHO Child Care Facility Schedule (CCFS): A pilot collaborative study. *Bulletin of the World Health Organisation, 69*(1), 51-57.
- Τσιάντης, Ι. κ.συν. (1988). Προκαταρκτικές παρατηρήσεις από την αξιολόγηση της Κλίμακας Παροχής Παιδικής Μέριμνας της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας σε παιδικούς σταθμούς της Αθήνας. *Ιατρική, 54*, 57-62.
- Zigler, E.F. & Finn-Stevenson, M (1999). Applied developmental psychology. In: M.H. Bornstein & M.E. Lamb (Eds.), *Developmental psychology – An advanced textbook*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Διεύθυνση Επικοινωνίας

Κωνσταντίνος Πετρογιάννης, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕ-ΕΠΗ), Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 68100 Αλεξανδρούπολη
Email: kpetrogi@psed.duth.gr

Η ανάπτυξη λεξιλογικών αναπαραστάσεων στην πορεία κατάκτησης νέων λέξεων από παιδιά προσχολικής ηλικίας

Περίληψη

Η απόκτηση λεξιλογίου είναι πολύ σημαντική για τα παιδιά και συνδέεται άμεσα με τις επιδόσεις τους στην ανάγνωση και τη γραφή, αλλά και τις γενικότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις τους αργότερα στο σχολείο. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αποκτούν νέες λέξεις μέσα από την ανάγνωση ιστοριών αναδεικνύοντας έτσι την πορεία απόκτησης λεξιλογίου. Στην έρευνα συμμετείχαν 192 παιδιά ηλικίας 3;6 - 4;6 χρονών. Στα παιδιά παρουσιάστηκαν καινούργιες λέξεις σε διαφορετικά γλωσσικά πλαίσια μέσα από την ανάγνωση ιστοριών. Αμέσως μετά το άκουσμα της κάθε ιστορίας η αποκτηθείσα γνώση αξιολογήθηκε μέσα από επτά λεξιλογικά έργα. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων των παιδιών ώστε να αναδειχθούν οι λεξιλογικές αναπαραστάσεις που σχηματίζουν τα παιδιά στην πορεία απόκτησης νέων λέξεων. Τα αποτελέσματα της μελέτης δείχνουν ότι η πορεία απόκτησης λεξιλογίου σχετίζεται άμεσα τόσο με το γλωσσικό πλαίσιο παρουσίασης των νέων λέξεων όσο και με τη μέθοδο αξιολόγησης της αποκτηθείσας γνώσης.

Λέξεις-κλειδιά: Απόκτηση λεξιλογίου, γλωσσική ανάπτυξη, προσχολική ηλικία, λεξιλογικές αναπαραστάσεις

Investigating the development of lexical representations during the language acquisition process in the preschool years

Abstract

Lexical acquisition is very important for all the children. It has been found that lexical acquisition is related with children's performance in reading and writing later in school. The aim of the present study is to give some insight into how the children of preschool age learn new words through listening to stories. 192 children (3;6-4;6) took part in the study. The children were introduced to novel words in different linguistic contexts through the reading of

storybooks. After hearing the story children's word knowledge was assessed on seven different lexical tasks. Particular emphasis is given on the qualitative analysis of children's responses in order to give some insight into the development of children's lexical representations during the process of lexical acquisition. The results show that the process of lexical acquisition varies according to the linguistic context and the method of assessment.

Key words: Vocabulary acquisition, language development, preschool age

1. Εισαγωγή

Τα παιδιά κατακτούν τις πρώτες τους λέξεις γύρω στους 9-12 μήνες. Μεταξύ δύο και δυόμισι ετών μπορεί να έχουν αποκτήσει μέχρι και 500 λέξεις ή περισσότερο. Όλα τα παραπάνω επιτεύγματα συμβαίνουν σε επίπεδο κατανόησης αρχικά και αργότερα σε επίπεδο παραγωγής, αφού η κατανόηση προηγείται της παραγωγής. Το λεξιλογικό επίπεδο των παιδιών συνδέεται άμεσα με τις επιδόσεις των παιδιών στην ανάγνωση και τη γραφή, αλλά και τις γενικότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις τους αργότερα στο σχολείο (Cunningham & Stanovich, 1997; Stanovich & Cunningham, 1993).

Κατά τη νηπιακή ηλικία η αύξηση του λεξιλογίου αποτελεί ένα πολύ εντυπωσιακό φαινόμενο. Βέβαια υπάρχουν και ατομικές διαφορές στην πορεία κατάκτησης λεξιλογίου. Έτσι, έχει βρεθεί ότι δεν παρουσιάζουν όλα τα παιδιά τη λεγόμενη «ξαφνική εμφάνιση λεξιλογίου» (vocabulary spurt) την ίδια χρονική στιγμή. Επίσης, έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει μια τάση για τα κορίτσια να μαθαίνουν νέες λέξεις γρηγορότερα απ'ότι τα αγόρια (Fenson et. al. 1993).

Η Nelson (1990) προτείνει ότι η διαδικασία της κατάκτησης λεξιλογίου μπορεί να περιλαμβάνει τις παρακάτω διαδικασίες:

- α. το παιδί αλληλεπιδρά με τον κόσμο των ανθρώπων και των πραγμάτων και προσπαθεί να τον κατανοήσει αναπτύσσοντας νοητικές αναπαραστάσεις.
- β. οι γονείς, τα αδέρφια και άλλοι ενήλικες αλληλεπιδρούν γλωσσικά και μη γλωσσικά με το παιδί σε διαφορετικά πλαίσια (π.χ. την ώρα του παιχνιδιού, της φροντίδας).
- γ. Τα παιδιά εισάγονται στις νέες λέξεις οι οποίες χρησιμοποιούνται κατάλληλα από τους γονείς στα διαφορετικά πλαίσια και έτσι οδηγούνται στην απόκτησή τους.

Αρκετές έρευνες ακολουθώντας συνθήκες πειραματικής διαδικασίας έχουν δείξει ότι τα παιδιά μαθαίνουν γρήγορα και αποτελεσματικά νέες λέξεις (Carey & Bartlett, 1978; Dockrell, 1981; Dockrell & Campbell, 1986; Banigan & Mervis, 1988; Au, 1990; Gottfried & Tonks, 1996).

Όσoόσο ο τρόπος που τα παιδιά κατακτούν νέες λέξεις μέσα από νατουραλιστικές συνθήκες καθημερινότητας δεν έχει επαρκώς μελετηθεί. Ένα νατουραλιστικό πλαίσιο κατάκτησης νέων λέξεων από παιδιά προσχολικής ηλικίας που έχει μελετηθεί μέχρι τώρα είναι η κατάκτηση λεξιλογίου μέσα από το άκουσμα ιστοριών. Έτσι οι Eller

& Brown (1988) αφού διάβασαν στα παιδιά δύο ιστορίες (στις οποίες είχαν εντοπίσει 20 νέες λέξεις-στόχους) τους ζήτησαν να τις επαναλάβουν κάνοντας «προσοιοπιτή ανάγνωση». Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά δεν επαναλάμβαναν απλώς τις λέξεις της ιστορίας χωρίς να ξέρουν τη σημασία τους αλλά τις χρησιμοποιούσαν με τέτοιο τρόπο που υποδεικνυε ότι πράγματι τις είχαν κατακτήσει. Ωστόσο, η παραπάνω έρευνα έχει κάποιους περιορισμούς. Η επιλογή των λέξεων βασίστηκε σε υποθέσεις των ερευνητών και όχι σε αντικειμενικά κριτήρια ότι οι λέξεις ήταν άγνωστες για όλα τα παιδιά. Επίσης, η χρήση των λέξεων σε μια διαδικασία «προσοιοπιτής ανάγνωσης» δεν αποδεικνύει ότι τα παιδιά είχαν κατακτήσει όλες τις πτυχές της σημασίας των νέων λέξεων και έτσι δεν αναδεικνύεται η πορεία απόκτησης νέων λέξεων.

Σε μια άλλη έρευνα οι Robbins & Ehri (1994) ζήτησαν από παιδιά προσχολικής ηλικίας αφού ακούσουν μια ιστορία για δύο φορές μετά να απαντήσουν σε μια δοκιμασία πολλαπλής επιλογής η οποία αξιολογούσε την αποκτηθείσα γνώση 11 νέων λέξεων που παρουσιάστηκαν στην ιστορία. Επίσης τους ζητήθηκε να απαντήσουν και σε μια άλλη δοκιμασία πολλαπλής επιλογής που αξιολογούσε τη γνώση λέξεων-ελέγχου που δεν εμφανίζονταν στην ιστορία. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι τα παιδιά αναγνώριζαν περισσότερες λέξεις που εμφανίζονταν στην ιστορία και λιγότερες λέξεις ελέγχου. Οι ερευνητές της παραπάνω μελέτης συμπέραναν ότι τα παιδιά μπορούν να μάθουν νέες λέξεις μέσα από την ανάγνωση ιστοριών ωστόσο η αξιολόγηση της αποκτηθείσας γνώσης μέσα από μια δοκιμασία πολλαπλής επιλογής δεν παρουσιάζει την ολοκληρωμένη εικόνα της αποκτηθείσας γνώσης παρά μόνο μια πλευρά (την κατανόηση της νέας λέξης). Επίσης και σε αυτή τη μελέτη χρησιμοποιήθηκε μια ιστορία του εμπορίου και οι ερευνητές υπέθεσαν με υποκειμενικά και όχι αντικειμενικά κριτήρια ότι τα παιδιά δεν γνώριζαν τις νέες λέξεις στις οποίες τα αξιολόγησαν.

Τα ευρήματα από τις μέχρι τώρα έρευνες καταδεικνύουν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να μάθουν καινούργιες λέξεις μέσα από την ανάγνωση ιστοριών. Ωστόσο υπάρχουν διάφοροι περιορισμοί τόσο σε σχέση με το γλωσσικό πλαίσιο, όσο και με την επιλογή των άγνωστων λέξεων αλλά και τον τρόπο αξιολόγησης της αποκτηθείσας γνώσης.

Όσον αφορά το γλωσσικό πλαίσιο των ιστοριών οι περισσότερες έρευνες έχουν χρησιμοποιήσει ως μεθοδολογικό εργαλείο ιστορίες του εμπορίου και έτσι δεν είναι δυνατό να γνωρίζουμε ποιο γλωσσικό πλαίσιο είναι περισσότερο ή λιγότερο βοηθητικό από κάποιο άλλο στην κατάκτηση νέων λέξεων. Είναι γνωστό από άλλες έρευνες ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, ήδη από την ηλικία των 2 ετών, μπορούν να χρησιμοποιούν αναλόγως το μορφοσυντακτικό και σημασιολογικό πλαίσιο για να κατακτήσουν μια καινούργια λέξη (Katz et. al. 1974; Au, 1990).

Επιπλέον, στις περισσότερες έρευνες η επιλογή των λέξεων που θεωρήθηκε ότι ήταν άγνωστες για τα παιδιά βασίστηκε σε υποκειμενικές υποθέσεις των ερευνητών και όχι σε αντικειμενικά κριτήρια. Τέλος, στις περισσότερες έρευνες η αποκτηθείσα γνώση των νέων λέξεων τις περισσότερες φορές αξιολογούνταν μόνο με ένα λεξιλογικό έργο, αυτό της πολλαπλής επιλογής (Eller et. al. 1988; Leung & Pikulski, 1990; Robbins & Ehri, 1994; Senechal & Cornell, 1993). Τα λεξιλογικά έργα της πολλαπλής

επιλογής απαιτούν μια μη-λεκτική απάντηση και μπορούν να προσφέρουν μόνο μια περιορισμένη εικόνα της γνώσης που κατακτήθηκε από τα παιδιά.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει την κατάκτηση λεξιλογίου από παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσα από την ανάγνωση ιστοριών. Ειδικότεροι στόχοι ήταν να διερευνηθεί η συμβολή διαφορετικών γλωσσικών πλαισίων στην κατάκτηση νέων λέξεων και να αξιολογηθεί η γνώση που τελικά αποκτήθηκε πολυμεθοδικά.

2. Η φύση του γλωσσικού πλαισίου

Τα γλωσσικά πλαίσια που επιλέχθηκε να μελετηθούν στα πλαίσια της παρούσας έρευνας ήταν αυτά της επαγωγής, του ορισμού, της αναλογίας και της λεξιλογικής αντίθεσης. Το πλαίσιο της *επαγωγής* έχει μελετηθεί επίσης και από τους Werner & Kaplan (1952) σε μεγαλύτερα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα διερευνήθηκε πώς παιδιά 9-13 ετών μπορούν μέσω της επαγωγής να κατανοήσουν νέες λέξεις στο πλαίσιο μιας πρότασης. Τα ευρήματά της μελέτης ενίσχυσαν την υπόθεση των ερευνητών ότι τα παιδιά μέσω της επαγωγής μπορούν να κατανοήσουν μια νέα λέξη. Στηριζόμενοι στα αποτελέσματα της παραπάνω μελέτης, το γλωσσικό πλαίσιο της επαγωγής χρησιμοποιήθηκε και σε αυτή την έρευνα για να διερευνηθεί η χρησιμότητά του για την κατάκτηση νέων λέξεων από παιδιά προσχολικής ηλικίας αυτή τη φορά.

Όσον αφορά το γλωσσικό πλαίσιο του *ορισμού* οι Nagy et. al. (1987) μέσα από συστηματικές έρευνες διαπίστωσαν ότι οι ορισμοί μπορούν να συμβάλλουν στην κατάκτηση νέου λεξιλογίου. Ωστόσο τα παραπάνω αποτελέσματα προέρχονται από μεγαλύτερα παιδιά που μπορούν να διαβάζουν. Έτσι, στην παρούσα μελέτη διερευνάται η συμβολή του ορισμού στην κατάκτηση νέων λέξεων από παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Η *αναλογία* έχει βρεθεί ότι είναι επίσης ένας πολύ σημαντικός γνωστικός μηχανισμός που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να εξαγάγουν συμπεράσματα και να μάθουν νέες πληροφορίες (Gentner & Holyoak, 1977). Οι Gentner & Holyoak (1977) υποστηρίζουν ότι η αναλογία είναι η διαδικασία κατανόησης μιας καινούργιας κατάστασης με βάση μια άλλη που είναι ήδη οικεία. Σύμφωνα με τον Meadows (1993) για να διερευνηθεί περισσότερο η δύναμη της αναλογίας θα πρέπει να μελετηθεί στην περιοχή της γλωσσικής ανάπτυξης και συγκεκριμένα στους τρόπους που οι ενήλικες παρουσιάζουν αναλογίες στα παιδιά ώστε να τα βοηθήσουν να αποκτήσουν νέες πληροφορίες. Έτσι, συνεχίζοντας την πρόταση του Meadows (1993) η παρούσα μελέτη διερευνά τη συμβολή της αναλογίας στην κατάκτηση νέων λέξεων από παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Η επιλογή της *λεξιλογικής αντίθεσης* ως γλωσσικού πλαισίου στην παρούσα έρευνα βασίζεται στη θεωρία του περιορισμού της λεξιλογικής αντίθεσης (Lexical contrast constraint). Σύμφωνα με αυτή, τα παιδιά κατακτούν καινούργιες λέξεις καθώς αυτές διαφοροποιούνται από ήδη υπάρχουσες και τα παιδιά υποθέτουν ότι διαφορετικές λέξεις έχουν διαφορετικές σημασίες (Clark, 1987). Πάρα πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά μπορούν να κατακτήσουν νέες λέξεις μέσα από τη λεξιλογική αντίθεση. Ωστόσο, οι παραπάνω έρευνες ήταν βασισμένες σε καθαρά τεχνητές πειραματικές

συνθήκες (Carey & Bartlett, 1978; Heibeck & Markman, 1987; Au, 1990; Gottfried & Tonks, 1996). Στην παρούσα έρευνα άγνωστες λέξεις θα διαφοροποιηθούν από ήδη γνωστές σε πιο νατουραλιστικές συνθήκες όπως αυτή της ιστορίας.

3. Πολυμεθοδική προσέγγιση

Η κατάκτηση νέων λέξεων από τα παιδιά στις περισσότερες έρευνες αξιολογούνταν μόνο μέσω της δοκιμασίας της πολλαπλής επιλογής, ή μόνο με την «προσοποιητή ανάγνωση» (Eller et. al. 1988; Leung & Pikulski, 1990; Elley, 1989; Robbins & Ehri, 1994, Senechal & Cornell, 1993). Οι παραπάνω δοκιμασίες που χρησιμοποιήθηκαν εναλλακτικά προσφέρουν μόνο μια μερική εικόνα της γνώσης που αποκτήθηκε. Στην παρούσα έρευνα η αποκτηθείσα γνώση των παιδιών αξιολογείται πολυμεθοδικά δηλαδή μέσα από επτά διαφορετικά λεξιλογικά έργα (ονοματοθεσία, επαγωγή, πολλαπλή επιλογή, ορισμός, αναλογία, λεξιλογική αντίθεση, παραγωγή πρότασης), έτσι ώστε να αναδειχθούν όλες οι πτυχές της αποκτηθείσας γνώσης. Επίσης στην παρούσα μελέτη η αποκτηθείσα γνώση δεν αξιολογήθηκε μόνο άμεσα όπως στις προηγούμενες έρευνες αλλά και μια εβδομάδα αργότερα για να διαπιστωθεί κατά πόσο διατηρείται η γνώση.

4. Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Διακόσια τριάντα παιδιά μεταξύ 3 και 6 ετών προαξιολογήθηκαν στην πρώτη φάση της έρευνας. Τελικά τα παιδιά που επιλέχθηκαν²⁵ να συμμετάσχουν στην έρευνα ήταν 192 και άνηκαν σε τρεις ηλικιακές ομάδες (3;6 – 6;6). Ενενήντα έξι από αυτά ήταν αγόρια και ενενήντα έξι κορίτσια.

Σχέδιο έρευνας

Οι νέες λέξεις – στόχοι και οι λέξεις ελέγχου

Οι νέες λέξεις-στόχοι που επιλέχθηκαν να χρησιμοποιηθούν έπρεπε να πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια:: (α) χαμηλή συχνότητα εμφάνισης σε σχέση με την ηλικία του παιδιού σύμφωνα με διαφορετικούς καταλόγους (Burrroughs, 1957; Carroll, et.al. 1971); (β) ίδιο επίπεδο εννοιολογικής δυσκολίας και γραμματικής κατηγορίας (ήταν συγκεκριμένες λέξεις ουσιαστικά); (γ) οι λέξεις θα έπρεπε να έχουν μικρό αριθμό συλλαβών, αφού σύμφωνα με πιλοτική έρευνα που έγινε τα παιδιά μαθαίνουν ευκολότερα τις μικρότερες λέξεις παρά τις πολυσύλλαβες λέξεις (Ralli, 1999); (δ) οι λέξεις θα έπρεπε να αποδεικνύονταν και πειραματικά ότι ήταν άγνωστες για τα παιδιά. Έτσι,

25. Τα υπόλοιπα 58 παιδιά δεν συμμετείχαν στην έρευνα γιατί δεν πληρούσαν τις προϋποθέσεις (βλ. σχέδιο έρευνας).

προαξιολογήθηκε η γνώση των λέξεων-στόχων αλλά και λέξεων – ελέγχου μέσω του έργου της πολλαπλής επιλογής. Τα παιδιά που αποτύγχαναν στο παραπάνω έργο συμμετείχαν στην έρευνα.

Λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραπάνω προϋποθέσεις, οι νέες λέξεις-στόχοι που επιλέχθηκαν ήταν το «οβοε» (όμπιοε) και το «teereε» (οκνή ινδιάνων) οι οποίες αντικαταστήθηκαν με ψευδολέξεις ώστε οποιαδήποτε αποκτηθείσα γνώση να μπορεί να αποδοθεί στις πειραματικές συνθήκες. Οι λέξεις ελέγχου που επιλέχθηκαν ήταν «beret» και «hatchet».

Οι ιστορίες

Για τους σκοπούς της έρευνας σχεδιάστηκαν οκτώ πρωτότυπες εικονογραφημένες ιστορίες, δύο ιστορίες (μια για κάθε λέξη) –για κάθε γλωσσικό πλαίσιο (Επαγωγή, Ορισμός, Αναλογία, Λεξιλογική αντίθεση). Κάθε ιστορία περιλάμβανε μία νέα λέξη-στόχο. Οι λέξεις-στόχοι εμφανίζονται 2 φορές στην κάθε ιστορία μια φορά στην αρχή και μια φορά στη μέση της πρότασης. Κάθε ιστορία ήταν περίπου 7-9 προτάσεις (βλέπε Παράρτημα 1).

Μετρήσεις μετα-αξιολόγησης

Κάθε ηλικιακή ομάδα έλαβε μέρος σε τέσσερις πειραματικές συνθήκες (αναλογίας, επαγωγής, ορισμού και λεξιλογικής αντίθεσης). Ο πίνακας 1 παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά του δείγματος σε σχέση με τις πειραματικές συνθήκες

Πίνακας 1

Τα χαρακτηριστικά του δείγματος (N=192) σε σχέση με τις πειραματικές συνθήκες

Ομάδες	Ηλικία	Μ.Ο	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
	Εύρος				
Επαγωγή	3;6 -4;6	4.00	8	8	16
	4;6 -5;6	5.00	8	8	16
	5;6 -6;6	6.00	8	8	16
Αναλογία	3;6 -4;6	4.00	8	8	16
	4;6 -5;6	5.00	8	8	16
	5;6 -6;6	6.00	8	8	16
Λεξιλογική αντίθεση	3;6 -4;6	4.00	8	8	16
	4;6 -5;6	5.00	8	8	16
	5;6 -6;6	6.00	8	8	16
Ορισμός	3;6 -4;6	4.00	8	8	16
	4;6 -5;6	5.00	8	8	16
	5;6 -6;6	6.00	8	8	16

Αμέσως μετά την ανάγνωση των ιστοριών η αποκτηθείσα γνώση των νέων λέξεων-στόχων αξιολογήθηκε μέσα από επτά λεξιλογικά έργα που είναι τα παρακάτω:

(1) *Ονοματοθεσία*: «Τι είναι αυτό;» (2) *Επαγωγή*: «Τι κάνουμε με αυτό;» (3) *Αναλογία*: «Ξέρεις κάτι άλλο σαν αυτό; Πες μου.» (4) *Λεξιλογική Αντίθεση*: «Ξέρεις κάτι άλλο διαφορετικό από αυτό; Πες μου.» (5) *Πολλαπλή επιλογή*: «Δείξε μου το x» (6) *Ορισμός*: «Τι νομίζεις ότι είναι αυτό;» (7) *Παραγωγή πρότασης*: Τα παιδιά επέλεξαν την εικόνα ενός ακόμα αντικειμένου που ταίριαζε με τη λέξη-στόχο «Ποια από αυτές τις δύο πάνε μαζί με αυτή την εικόνα;» και στη συνέχεια απαντούσαν στην ερώτηση «Γιατί νομίζεις ότι αυτά τα δύο πάνε μαζί;» Η σειρά των μετρήσεων ήταν ίδια για όλα τα παιδιά σε όλες τις συνθήκες.

Διαδικασία

Κάθε παιδί αξιολογήθηκε ατομικά σε ένα δωμάτιο. Όλα τα λεξιλογικά έργα παρουσιάστηκαν σαν παιχνίδια στα παιδιά όπου δεν υπήρχαν σωστές και λάθος απαντήσεις. Τα παιδιά αξιολογήθηκαν σε τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές με μια εβδομάδα διαφορά. Η προ-αξιολόγηση έλαβε χώρα κατά την πρώτη συνάντηση, ενώ κατά τη δεύτερη πραγματοποιήθηκε η ανάγνωση ιστοριών και η άμεση μετα-αξιολόγηση. Η ύστερη μετα-αξιολόγηση έλαβε χώρα κατά την τρίτη συνάντηση.

5. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα εστιάζουν κυρίως στην ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων των παιδιών στα λεξιλογικά έργα. Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται οι επιδόσεις των παιδιών και για τις δύο νέες λέξεις-στόχους αφού δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους.

A. Μετρήσεις παραγωγής της αποκτηθείσας γνώσης

Ονοματοθεσία

Ένα μεγάλο ποσοστό των απαντήσεων των παιδιών (48%) κατά την άμεση αξιολόγηση ήταν σωστές απαντήσεις στο έργο της ονοματοθεσίας, ενώ κατά την ύστερη αξιολόγηση μόνο το 23% των απαντήσεων ανήκε στην κατηγορία σωστές απαντήσεις. Οι διαφορές μεταξύ των δύο μετρήσεων βρέθηκε ότι ήταν στατιστικά σημαντικές (Wilcoxon: $Z=6,8$, $p<.0000$)

Η ανάλυση των επιδόσεων των παιδιών σε σχέση με το ηλικιακό επίπεδο έδειξε επίσης ότι τα παιδιά ηλικία 6 ετών είχαν στατιστικά σημαντικά καλύτερες επιδόσεις από τα παιδιά ηλικίας 4 ετών (Mann-Whitney: $Z = 4.8$, $p<.0000$) και 5 ετών (Mann-Whitney: $Z = 3.3$, $p<.005$). Σε σχέση με το γλωσσικό πλαίσιο διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που είχαν λάβει μέρος στη συνθήκη της Λεξιλογικής αντίθεσης και της Επαγωγής έτειναν να έχουν καλύτερες επιδόσεις στο έργο της ονοματοθεσίας κατά την άμεση αξιολόγηση.

Οι λανθασμένες απαντήσεις των παιδιών στο έργο της ονοματοθεσίας ταξινομήθηκαν στις παρακάτω κατηγορίες (Πίνακας 2).

Πίνακας 2

Είδη απαντήσεων στο έργο της ονοματοθεσίας

Απαντήσεις	Περιγραφή
Δεν ξέρω	Όταν δεν έδιναν καμία απάντηση
Άσχετες απαντήσεις	Όταν έδιναν άσχετες απαντήσεις (π.χ. <i>παιχνίδι, καρταετός για το όμποε</i>)
Φωνολογικά λάθη	Παραγωγή της νέας λέξης-στόχου με φωνολογική ανακρίβεια
Λέξη «βασικού επιπέδου» (basic level word)	Χρήση μιας άλλης λέξης βασικού επιπέδου (π.χ. <i>φλάουτο για το όμποε</i>)
Λέξη επιπέδου υπερκατηγορίας (superordinate level word)	Χρήση μιας άλλης λέξης επιπέδου υπερκατηγορίας (π.χ. <i>όργανο για το όμποε</i>)
Λειτουργικά χαρακτηριστικά	Αναφορά των λειτουργικών χαρακτηριστικών του νέου αντικειμένου (π.χ. <i>κάτι που παίζει μουσική για το όμποε</i>)
Σωστή λέξη	Ακριβής ονοματοθεσία της λέξης-στόχου

Στον πίνακα 3 παρουσιάζεται η συχνότητα των λανθασμένων απαντήσεων των παιδιών στο έργο της ονοματοθεσίας όπως αποτυπώθηκαν στις διάφορες κατηγορίες.

Πίνακας 3

Οι απαντήσεις των παιδιών στο έργο της ονοματοθεσίας

Απαντήσεις	Άμεση	Αξιολόγηση	Υστερη	Αξιολόγηση
	%	N	%	N
Δεν ξέρω	34	130	44	170
Άσχετες απαντήσεις	1	4	3	10
Φωνολογικά λάθη	2	6	6	23
Λειτουργικά χαρακτηριστικά	2	9	6	22
Λέξη «βασικού επιπέδου» (basic level word)	11	41	15	59
Λέξη επιπέδου υπερκατηγορίας (superordinate level word)	3	11	3	13
Σωστή λέξη	48	183	23	87
		384		384

Εκτός από τις σωστές απαντήσεις που δόθηκαν στο έργο της ονοματοθεσίας, όπως φαίνεται και στον πίνακα 3 τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στην πορεία κατάκτησης του ονόματος της νέας λέξης-στόχου ακολούθησαν ποικίλους δρόμους, από τους οποίους αυτός που χρησιμοποιήθηκε περισσότερο ήταν η χρήση μιας άλλης λέξης «βασικού επιπέδου» (basic level word) που ήδη γνώριζαν. Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι απαντήσεις των παιδιών που εστίαζαν στη χρήση μιας άλλης λέξης «βασικού επιπέδου» ήταν στατιστικά σημαντικά περισσότερες από τις άσχετες απαντήσεις (άμεση: Wilcoxon: $Z=4.3$, $p<.0000$, ύστερη αξιολόγηση: Wilcoxon: $Z=3.5$, $p<.0005$), από τα φωνολογικά λάθη (άμεση: Wilcoxon: $Z=4.6$, $p<.0000$, ύστερη αξιολόγηση: Wilcoxon: $Z=5.04$, $p<.0000$), από τις απαντήσεις που εστιάζουν σε λειτουργικά χαρακτηριστικά (άμεση: Wilcoxon: $Z=4.06$, $p<.0000$, ύστερη αξιολόγηση: Wilcoxon: $Z=3.6$, $p<.0000$), και από τις απαντήσεις που εστιάζουν σε λέξεις επιπέδου υπερκατηγορίας (άμεση: Wilcoxon: $Z=3.6$, $p<.0005$, ύστερη αξιολόγηση: Wilcoxon: $Z=4.6$, $p<.0000$). Η ίδια εικόνα παρατηρήθηκε για όλες τις ηλικιακές ομάδες και σε κάθε συνθήκη (Ράλλη 1999).

B. Μετρήσεις κατανόησης της αποκτηθείσας γνώσης

Πολλαπλή επιλογή

Το 95% των απαντήσεων των παιδιών ήταν σωστές στο έργο της πολλαπλής επιλογής. Το ηλικιακό επίπεδο και πάλι βρέθηκε να διαφοροποιεί τις επιδόσεις των παιδιών στο έργο της πολλαπλής επιλογής. Πιο συγκεκριμένα κατά την άμεση αξιολόγηση τα 6-χρονα παιδιά είχαν στατιστικά σημαντικά καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τα 4-χρονα παιδιά (Mann-Whitney: $Z= 2.8$, $p<.005$), ενώ κατά την ύστερη αξιολόγηση βρέθηκε ότι τα 6-χρονα παιδιά είχαν στατιστικά σημαντικά καλύτερη επίδοση από τα 5-χρονα παιδιά (Mann-Whitney: $Z= 2.8$, $p<.005$). Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών στο έργο της πολλαπλής επιλογής και του γλωσσικού πλαισίου.

Επαγωγή

Το 80% των απαντήσεων των παιδιών ήταν δόκιμες απαντήσεις²⁶ κατά την άμεση αξιολόγηση το οποίο διατηρήθηκε και κατά την ύστερη αξιολόγηση σε επίπεδο 85%. Η επιτυχία στο λεξιλογικό έργο της επαγωγής διαφοροποιήθηκε στατιστικά σημαντικά σε σχέση με την παράμετρο του γλωσσικού πλαισίου κατά την άμεση αξιολόγηση (Kruskall –Wallis, 1 Way ANOVA: $X^2 = 13.9$, $df=3$, $p<.005$). Η post hoc ανάλυση έδειξε ότι η ομάδα των παιδιών που συμμετείχαν στο γλωσσικό πλαίσιο της Επαγωγής είχαν στατιστικά σημαντικά καλύτερες επιδόσεις στο λεξιλογικό έργο της επαγωγής σε σχέση με την ομάδα των παιδιών που συμμετείχαν στο γλωσσικό πλαίσιο του Ορισμού (Mann-Whitney: $Z= 3.1$, $p<005$) και στο γλωσσικό πλαίσιο της Αναλογίας

26. Για το συγκεκριμένο έργο, δόκιμες θεωρήθηκαν οι απαντήσεις που εστίαζαν στο πως ενεργούμε στο αντικείμενο και στα λειτουργικά χαρακτηριστικά του αντικειμένου (βλ. πίνακα 4).

(Mann-Whitney: $Z= 3.3$, $p<005$). Ο πίνακας 4 παρουσιάζει τα είδη των παντιήσεων στο λεξιλογικό έργο της επαγωγής.

Πίνακας 4
Είδη απαντήσεων στο έργο της επαγωγής

Απαντήσεις	Περιγραφή
Δεν ξέρω	Όταν δεν έδιναν καμία απάντηση
Άσχετες απαντήσεις	Όταν έδιναν άσχετες απαντήσεις
Ενέργεια στο αντικείμενο	Αναφορά στο πως κάποιος μπορεί να ενεργήσει στο νέο αντικείμενο (π.χ. το φυσάμε για το όμπρε)
Λειτουργικά χαρακτηριστικά	Αναφορά των λειτουργικών χαρακτηριστικών του νέου αντικειμένου (π.χ. παίζουμε μουσική με αυτό για το όμπρε)

Παρακάτω παρουσιάζεται πως διαμορφώθηκαν οι απαντήσεις των παιδιών στο έργο της επαγωγής.

Πίνακας 5
Οι απαντήσεις των παιδιών στο έργο της επαγωγής

Απαντήσεις	Άμεση	Αξιολόγηση	Ύστερη	Αξιολόγηση
	%	N	%	N
Δεν ξέρω	20	75	15	57
Άσχετες απαντήσεις	5	19	6	22
Ενέργεια στο αντικείμενο	43	166	42	160
Λειτουργικά χαρακτηριστικά	32	124	38	145
N απαντήσεων		384		384

Η ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων στο έργο της επαγωγής έδειξε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, στην πορεία κατάκτησης μιας καινούργιας λέξης (στο επίπεδο της κατανόησης) εστιάζουν κυρίως στο πως ενεργούμε πάνω στο αντικείμενο (εφόσον πρόκειται για συγκεκριμένο αντικείμενο) και στο ποια είναι τα λειτουργικά του χαρακτηριστικά, τόσο στην άμεση όσο και στην ύστερη αξιολόγηση.

Πιο συγκεκριμένα οι απαντήσεις των παιδιών που εστίαζαν στο πως ενεργούμε στο αντικείμενο ήταν στατιστικά σημαντικά περισσότερες από τις απαντήσεις «δεν ξέρω» (άμεση: Wilcoxon: $Z=5.1$, $p<.0000$, ύστερη αξιολόγηση: Wilcoxon: $Z=5.8$,

$p < .0000$), τις άσχετες απαντήσεις (άμεση: Wilcoxon: $Z=9.3$, $p < .0000$, ύστερη αξιολόγηση: Wilcoxon: $Z=9.3$, $p < .0000$), τις απαντήσεις που εστιάζουν σε λειτουργικά χαρακτηριστικά (άμεση: Wilcoxon: $Z=2.4$, $p < .05$). Τα παραπάνω ευρήματα δεν διαφοροποιήθηκαν σε σχέση με την ηλικία και το γλωσσικό πλαίσιο. Ωστόσο, τα παιδιά ηλικίας 5- και 6- ετών έτειναν να εστιάζουν περισσότερο στα λειτουργικά χαρακτηριστικά του αντικειμένου σε σχέση με τα παιδιά 4- ετών.

Ορισμός

Συνολικά το 55% των απαντήσεων των παιδιών ήταν αποδεκτοί ορισμοί κατά τη διάρκεια της άμεσης αξιολόγησης και το 57% των απαντήσεων κατά την ύστερη αξιολόγηση. Για τη συγκεκριμένη δοκιμασία αποδεκτός ορισμός μιας λέξης ήταν αυτός που περιλάμβανε όλες τις ακόλουθες πληροφορίες: (α) εξωτερικά χαρακτηριστικά, (β) λειτουργικά και (γ) σημασιολογικά χαρακτηριστικά. Η περιγραφή των παραπάνω κατηγοριών και παραδείγματα παρουσιάζονται παρακάτω στον πίνακα 6.

Πίνακας 6

Είδη απαντήσεων στο έργο του ορισμού

Απαντήσεις	Περιγραφή
Δεν ξέρω	Όταν δεν έδιναν καμία απάντηση
Άσχετες απαντήσεις	Όταν έδιναν άσχετες απαντήσεις
Εξωτερικά χαρακτηριστικά	Αναφορά σε εξωτερικά χαρακτηριστικά. (Π.χ. <i>είναι μακρόστενο, και καφέ για το όμπροε</i>).
Λειτουργικά χαρακτηριστικά	Αναφορά σε λειτουργικά χαρακτηριστικά του αντικειμένου (π.χ. <i>παίζεις μουσική με αυτό για το όμπροε</i>)
Λέξη «βασικού επιπέδου» (basic level word)	Χρήση μιας άλλης λέξης από την ίδια σημασιολογική κατηγορία (π.χ. <i>το όμπροε είναι ένα φλάουτο</i>)
Λέξη επιπέδου υπερκατηγορίας (superordinate level word)	Χρήση μιας λέξης που δείχνει την κατηγορία που ανήκει η λέξη (π.χ. <i>το όμπροε είναι μουσικό όργανο</i>)

Ο πίνακας 7 παρακάτω παρουσιάζει τη διασπορά των απαντήσεων στο έργο του ορισμού. Τα παιδιά εστιάζουν σε διάφορες πτυχές της σημασίας της νέας λέξης-στόχου όπως εξωτερικά, λειτουργικά, σημασιολογικά χαρακτηριστικά. Φαίνεται όμως, ότι όταν ζητείται από παιδιά προσχολικής ηλικίας να δώσουν ένα ορισμό για την καινούργια λέξη που άκουσαν αυτά εστιάζουν κυρίως στα σημασιολογικά χαρακτηριστικά της λέξης (38%) και μετά στα λειτουργικά της χαρακτηριστικά (15%).

Όσον αφορά τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά, βρέθηκε ότι τα παιδιά στο έργο του ορισμού χρησιμοποιούσαν περισσότερες λέξεις βασικού επιπέδου (basic level words) (38%) παρά λέξεις υπερκατηγορίας (superordinate level words) (15%) κατά την άμεση αξιολόγηση. Το ίδιο εύρημα παρατηρήθηκε και κατά την ύστερη αξιολόγηση. Οι διαφορές βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντικές τόσο για την άμεση (Wilcoxon: $Z=6.7$, $p<.0000$) όσο και για την ύστερη αξιολόγηση (Wilcoxon: $Z=6.1$, $p<.0000$).

Επίσης βρέθηκε ότι όσο πιο μεγάλα ήταν τα παιδιά τόσο περισσότερο έδιναν ορισμούς που εστίαζαν στα σημασιολογικά χαρακτηριστικά της νέας λέξης. Οι διαφορές ήταν στατιστικά σημαντικές (Kruskal-Wallis, 1 – Way ANOVA: $X^2 = 41.3$, $df=2$, $p<.0000$). Τέλος, ένα άλλο εύρημα ήταν ότι τα παιδιά που έλαβαν μέρος στη συνθήκη του Ορισμού έδιναν ορισμούς που εστίαζαν περισσότερο στα σημασιολογικά χαρακτηριστικά της λέξης απ'ότι τα παιδιά που έλαβαν μέρος στη συνθήκη του Λεξιλογικής αντίθεσης. Οι διαφορές βρέθηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές τόσο στην άμεση (Wilcoxon: $Z=2.1$, $p<.05$) όσο και στην ύστερη αξιολόγηση (Wilcoxon: $Z=2.2$, $p<.05$). Από την άλλη πλευρά τα παιδιά που έλαβαν μέρος στη συνθήκη της Αναλογίας και στο έργο του ορισμού έτειναν να εστιάζουν περισσότερο στα «λειτουργικά χαρακτηριστικά» παρά τα παιδιά που είχαν λάβει μέρος στις άλλες συνθήκες.

Πίνακας 7

Οι απαντήσεις των παιδιών στο έργο του ορισμού

Απαντήσεις	Άμεση	Αξιολόγηση	Ύστερη	Αξιολόγηση
	%	N	%	N
Δεν ξέρω	39	151	36	140
Άσχετες απαντήσεις	6	22	6	24
Αντιληπτικά χαρακτηριστικά	2	9	2	6
Λειτουργικά χαρακτηριστικά	15	58	20	78
Σημασιολογικά χαρακτηριστικά ²⁷	38	144	35	136
N απαντήσεων		384		384

Αναλογία

Σε αυτό το έργο αποδεκτές ήταν οι απαντήσεις που απαντούσαν στο έργο της αναλογίας αναφέροντας ένα άλλο αντικείμενο από την ίδια σημασιολογική κατηγορία. Οι απαντήσεις των παιδιών στο έργο της αναλογίας παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 8).

27. Η χρήση λέξεων βασικού επιπέδου και υπερκατηγορίας προστέθηκαν μαζί και δημιουργήθηκε μια νέα κατηγορία που ονομάστηκε σημασιολογικά χαρακτηριστικά

Πίνακας 8
Είδη απαντήσεων στο έργο της αναλογίας

Απαντήσεις	Περιγραφή
Δεν ξέρω	Όταν δεν έδιναν καμία απάντηση
Άσχετες απαντήσεις	Όταν έδιναν άσχετες απαντήσεις
Λέξεις που παρομοιάζουν ως προς το σχήμα	Π.χ. Το όμποε είναι σαν ένας σωλήνας
Λέξη «βασικού επιπέδου» (basic level word)	Χρήση μιας άλλης λέξης βασικού επιπέδου (π.χ. το όμποε είναι σαν τον αυλό)
Δοσμένη αναλογία	Χρήση της αναλογίας που δόθηκε στην ιστορία

Πίνακας 9
Οι απαντήσεις των παιδιών στο έργο της αναλογίας

Απαντήσεις	Άμεση	Αξιολόγηση	Ύστερη	Αξιολόγηση
	%	N	%	N
Δεν ξέρω	72	277	76	293
Άσχετες απαντήσεις	1	5	2	6
Λέξεις που παρομοιάζουν ως προς το σχήμα	3	8	1	2
Λέξη «βασικού επιπέδου» (basic level word)	8	31	8	30
Δοσμένη αναλογία	16	63	14	53
N απαντήσεων		384		384

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 9 παρακάτω το έργο της αναλογίας ήταν δύσκολο για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας αφού το 72% των απαντήσεων κατά την άμεση και το 76% των απαντήσεων κατά την ύστερη αξιολόγηση άνηκαν στην κατηγορία «δεν ξέρω». Όσον αφορά τις υπόλοιπες απαντήσεις οι περισσότερες (16%) ανήκαν στην κατηγορία «δοσμένη αναλογία» και λιγότερες (8%) στην κατηγορία «λέξεις βασικού επιπέδου». Οι διαφορές βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντικές τόσο για την άμεση αξιολόγηση (Wilcoxon: $Z=5.5$, $p<.0000$) όσο και κατά την ύστερη αξιολόγηση (Wilcoxon: $Z=3.5$, $p<.005$).

Η ίδια εικόνα παρατηρήθηκε και στην ανάλυση σε σχέση με την ηλικία των παιδιών και το γλωσσικό πλαίσιο. Ειδικότερα στη συνθήκη της Αναλογίας τα παιδιά έδιναν στατιστικά σημαντικά περισσότερες απαντήσεις «δοσμένης αναλογίας» παρά άλ-

λες απαντήσεις τόσο για την άμεση ($Z = 5.08, p < .0000$) όσο και για την ύστερη αξιολόγηση ($Z = 4.2, p < .0000$). Στις υπόλοιπες συνθήκες τα παιδιά έτειναν να δίνουν περισσότερες απαντήσεις που εστίαζαν στην κατηγορία «λέξη βασικού επιπέδου» παρά τη «δοσμένη αναλογία».

Λεξιλογική αντίθεση

Στο έργο της λεξιλογικής αντίθεσης το 85% των απαντήσεων των παιδιών κατά την άμεση αξιολόγηση και το 92% κατά την ύστερη αξιολόγηση ανήκαν στην κατηγορία «δεν ξέρω». Σωστές θεωρήθηκαν οι απαντήσεις που διαφοροποιούσαν τη νέα λέξη-στόχο με μια άλλη από την ίδια σημασιολογική κατηγορία. Ο πίνακας 10 παρουσιάζει τα είδη των απαντήσεων που δόθηκαν στο έργο της λεξιλογικής αντίθεσης.

Πίνακας 10

Είδη απαντήσεων στο έργο της λεξιλογικής αντίθεσης

Απαντήσεις	Περιγραφή
Δεν ξέρω	Όταν δεν έδιναν καμία απάντηση
Λέξη «βασικού επιπέδου» (basic level word)	Χρήση μιας άλλης λέξης βασικού επιπέδου, από την ίδια σημασιολογική κατηγορία (το όμπροε είναι διαφορετικό από την τρομπέτα)
Δοσμένη αντίθεση	Χρήση της λεξιλογικής αντίθεσης που δόθηκε στην ιστορία (π.χ. το όμπροε είναι διαφορετικό από το πιάνο και την κιθάρα)

Πίνακας 11

Οι απαντήσεις των παιδιών στο έργο της λεξιλογικής αντίθεσης

Απαντήσεις	Άμεση	Αξιολόγηση	Ύστερη	Αξιολόγηση
	%	N	%	N
Δεν ξέρω	80	309	91	349
Λέξη «βασικού επιπέδου» (basic level word)	2	6	2	6
Δοσμένη αντίθεση	18	69	8	29
N απαντήσεων		384		384

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 11 παρακάτω, το έργο της λεξιλογικής αντίθεσης αποδείχτηκε επίσης δύσκολο για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας αφού το 80% των απαντήσεων ήταν «δεν ξέρω». Από τις υπόλοιπες απαντήσεις των παιδιών οι περισσότερες 18% κατά την άμεση αξιολόγηση ανήκαν στην κατηγορία «δοσμένη αντίθεση»

παρά στην κατηγορία «λέξη βασικού επιπέδου», από την ίδια δηλαδή σημασιολογική κατηγορία. Οι διαφορές βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντικές τόσο για την άμεση (Wilcoxon: $Z=4.1$, $p<.0000$) όσο και κατά την ύστερη αξιολόγηση (Wilcoxon: $Z=3.1$, $p<.005$). Η ίδια εικόνα παρατηρήθηκε και σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα που άνηκαν τα παιδιά.

Η ανάλυση των απαντήσεων των παιδιών σε σχέση με το γλωσσικό πλαίσιο έδειξε ότι τα παιδιά που είχαν πάρει μέρος στη συνθήκη της Λεξιλογικής αντίθεσης έδιναν περισσότερες απαντήσεις που άνηκαν στην κατηγορία «δοσμένη αντίθεση» (72%) παρά απαντήσεις που άνηκαν στην κατηγορία «δεν ξέρω» κατά την άμεση αξιολόγηση. Οι διαφορές ήταν στατιστικά σημαντικές (Wilcoxon: $Z=2.8$, $p<.005$).

Παραγωγή πρότασης

Το 70% των απαντήσεων κατά την άμεση αξιολόγηση και το 73% κατά την ύστερη αξιολόγηση στο έργο της παραγωγής πρότασης ήταν δόκιμες προτάσεις (που έδειχναν ότι τα παιδιά είχαν κατανοήσει την καινούργια λέξη). Για το συγκεκριμένο έργο για να θεωρηθεί μια πρόταση δόκιμη θα έπρεπε να περιλαμβάνει μια από τις ακόλουθες πληροφορίες (αντιληπτικά, λειτουργικά και σημασιολογικά χαρακτηριστικά). Στον πίνακα 12 περιγράφονται τα είδη των απαντήσεων που δόθηκαν στο έργο της παραγωγής πρότασης.

Πίνακας 12

Είδη απαντήσεων στο έργο της παραγωγής πρότασης

Απαντήσεις	Περιγραφή
Δεν ξέρω	Όταν δεν έδιναν καμία απάντηση
Ιδιόμορφα χαρακτηριστικά	Προτάσεις που εστίαζαν σε ιδιόμορφες σχέσεις (π.χ. <i>το όμποε και το φλάουτο πάνε μαζί γιατί είναι φίλοι</i>).
Αντιληπτικά χαρακτηριστικά	Προτάσεις που εστίαζαν σε αντιληπτικά χαρακτηριστικά (π.χ. <i>το όμποε και το φλάουτο πάνε μαζί γιατί έχουν το ίδιο σχήμα</i>).
Λειτουργικά χαρακτηριστικά	Προτάσεις που εστίαζαν σε λειτουργικά χαρακτηριστικά (π.χ. <i>το αγόρι πάει μαζί με το όμποε γιατί παίζει μουσική με αυτό</i>).
Σημασιολογικά χαρακτηριστικά	Προτάσεις που εστιάζουν στην κατηγοριοποίηση (π.χ. <i>το όμποε και το φλάουτο πάνε μαζί γιατί είναι όργανα</i>).

Όπως φαίνεται παρακάτω στον πίνακα 13 οι απαντήσεις των παιδιών στο έργο της παραγωγής πρότασης εστιάζονταν στα «λειτουργικά» χαρακτηριστικά των αντικειμένων κατά τη διάρκεια και των δύο μετρήσεων. Ειδικότερα, η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι τα «λειτουργικά» χαρακτηριστικά υπερερούσαν στις προτάσεις των παι-

Πίνακας 13

Οι απαντήσεις των παιδιών στο έργο της παραγωγής πρότασης

Απαντήσεις	Άμεση	Αξιολόγηση	Ύστερη	Αξιολόγηση
	%	N	%	N
Δεν ξέρω	33	128	27	104
Ιδιόμορφα χαρακτηριστικά	6	23	6	24
Εξωτερικά χαρακτηριστικά	11	42	9	34
Λειτουργικά χαρακτηριστικά	42	160	53	205
Σημσιολογικά χαρακτηριστικά	8	31	4	17
N απαντήσεων		384		384

διών σε σχέση με τα «αντιληπτικά» χαρακτηριστικά [άμεση αξιολόγηση (Wilcoxon: $Z=6.7$ $p<.0000$); ύστερη αξιολόγηση (Wilcoxon: $Z = 4.9$, $p<.0000$)] και τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά [άμεση αξιολόγηση (Wilcoxon: $Z=7.3$, $p<.0000$); ύστερη αξιολόγηση (Wilcoxon: $Z=9.08$, $p<.0000$)].

Η ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων των παιδιών σε σχέση με την ηλικία έδειξε ότι οι προτάσεις όλων των ηλικιακών ομάδων εστίαζαν κυρίως στα «λειτουργικά» και λιγότερο στα «εξωτερικά» χαρακτηριστικά των αντικειμένων. Στα παιδιά 6- ετών παρατηρήθηκε η ίδια εικόνα, ενώ αυξήθηκε ο αριθμός των απαντήσεων που εστίαζαν στα σημασιολογικά χαρακτηριστικά των αντικειμένων. Οι απαντήσεις των παιδιών στο έργο της παραγωγής πρότασης σε σχέση με το γλωσσικό πλαίσιο παρουσίασε την ίδια εικόνα (Ralli, 1999) εκτός από το γλωσσικό πλαίσιο του ορισμού. Τα παιδιά που συμμετείχαν στη συνθήκη του Ορισμού παράγγααν προτάσεις που έτειναν να εστιάζουν περισσότερο στα «σημασιολογικά» χαρακτηριστικά παρά τα παιδιά που συμμετείχαν στις άλλες συνθήκες.

6. Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη σχεδιάστηκε για να διερευνήσει πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας κατακτούν νέες λέξεις μέσα από την ανάγνωση ιστοριών αναδεικνύοντας έτσι την πορεία κατάκτησης λεξιλογίου μέσα από ένα οργανωμένο μεθοδολογικά πειραματικό σχεδιασμό.

Χρησιμοποιώντας ως ένα από τα μεθοδολογικά εργαλεία την ανάγνωση ιστοριών η παρούσα έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά μπορούν να μάθουν νέες λέξεις μέσα από την ανάγνωση ιστοριών, ωστόσο η πορεία κατάκτησης των νέων λέξεων διαφοροποιείται σε σχέση με την ηλικία, το γλωσσικό πλαίσιο που παρουσιάζεται η λέξη αλλά και τον τρόπο αξιολόγησης της αποκτηθείσας γνώσης. Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι στην κατάκτηση νέου λεξιλογίου έχει βρεθεί από προηγούμενες έρευνες ότι συμβάλλουν επίσης παράγοντες που σχετίζονται με το γνωστικό επίπεδο του παιδιού όπως η φωνολογική μνήμη και το λεξιλογικό επίπεδο (Ralli, 1999; Ralli, Dockrell, 2005).

Με σκοπό να αναδειχθούν οι λεξιλογικές αναπαραστάσεις που σχηματίζουν τα παιδιά στην πορεία απόκτησης λεξιλογίου, χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά λεξιλογικά έργα για να αξιολογηθεί η αποκτηθείσα γνώση. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι το προφίλ των λεξιλογικών αναπαραστάσεων των παιδιών διαφοροποιείται σε σχέση με την ηλικία, το γλωσσικό πλαίσιο και τα έργα τα οποία σχεδιάστηκαν για να μετρήσουν διαφορετικές πτυχές της απόκτησης των νέων λέξεων.

Πιο συγκεκριμένα μελετήθηκαν οι λεξιλογικές αναπαραστάσεις των νέων λέξεων σε μη λεκτικό (έργο πολλαπλής επιλογής) και λεκτικό επίπεδο (έργα επαγωγής, ορισμού, αναλογίας, λεξιλογικής αντίθεσης). Επίσης μελετήθηκε η παραγωγή των νέων λέξεων μέσα από το έργο της ονοματοθεσίας καθώς και η σύνθεση παραγωγής και κατανόησης μέσα από το έργο της παραγωγής πρότασης (να σκεφτούν μια σχετική πρόταση και να την πουν).

Συνολικά, σχεδόν όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα αναγνώριζαν την εικόνα της νέας λέξης (μη-λεκτική κατανόηση) όπως αυτό παρουσιάστηκε μέσα από το έργο της πολλαπλής επιλογής. Το παραπάνω εύρημα είναι σύμφωνο και με άλλες έρευνες που χρησιμοποίησαν το έργο της πολλαπλής επιλογής (Elley, 1989; Robbins & Ehri, 1994).

Αντίθετα, οι επιδόσεις των παιδιών στα έργα που αξιολογούσαν τη λεκτική κατανόηση παρουσίαζαν ένα ποικιλόμορφο προφίλ. Στο λεξιλογικό έργο της επαγωγής είχαν τη μεγαλύτερη επιτυχία σε σχέση με τα υπόλοιπα. Αναλύοντας τις λεξιλογικές αναπαραστάσεις τους διαπιστώνουμε ότι αυτές εστίαζαν «στο πως ενεργούμε» πάνω σε ένα αντικείμενο και στο ποια είναι τα λειτουργικά χαρακτηριστικά του. Αξίζει να σημειωθεί ότι όσο μεγαλύτερα σε ηλικία ήταν τα παιδιά τόσο περισσότερο έτειναν να εστιάζουν στα λειτουργικά χαρακτηριστικά. Ίσως αυτό να σημαίνει ότι στην αναπτυξιακή πορεία των απόκτησης νέων λέξεων, για τα μικρότερα παιδιά είναι ευκολότερο να εσιάζουν πρώτα στο πως ενεργούμε πάνω σε συγκεκριμένα αντικείμενα και μεγάλωνοντας να κατανοήσουν και τα λειτουργικά τους χαρακτηριστικά.

Επίσης τα παιδιά που είχαν λάβει μέρος στη συνθήκη της Επαγωγής έδιναν περισσότερες αποδεκτές απαντήσεις στο συγκεκριμένο έργο σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά από τις άλλες πειραματικές συνθήκες. Το παραπάνω εύρημα συνάδει και με άλλες έρευνες που έχουν διαπιστώσει ότι το πραγματολογικό και το συντακτικό πλαίσιο βοηθά το παιδί να κατανοήσει μια καινούργια λέξη (Nelson, 1988; Nelson, Hampson & Shaw, 1993).

Η παραγωγή ενός ορισμού αποδείχτηκε ότι ήταν ένα έργο μετρίου δυσκολίας αφού το 50% των απαντήσεων των παιδιών ήταν αποδεκτοί ορισμοί. Αναλύοντας το περιεχόμενο των ορισμών διαπιστώθηκε ότι οι λεξιλογικές τους αναπαραστάσεις σε αυτό το επίπεδο εστίαζαν στα εξωτερικά, τα λειτουργικά, και τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά της σημασίας της νέας λέξης. Κυρίως οι απαντήσεις τους επικεντρώθηκαν στα σημασιολογικά χαρακτηριστικά (χρήση λέξεων βασικής κατηγορίας και υπερκατηγορίας) και μετά στα λειτουργικά των λέξεων. Το παραπάνω εύρημα συνάδει με την αρχή ενός «βασικού επιπέδου» κατηγοριοποίησης (Rosch, 1978). Επιπλέον, οι απαντήσεις των παιδιών στο έργο του ορισμού διαφοροποιήθηκαν σε σχέση με το γλωσσικό πλαίσιο που παρουσιάζονταν οι νέες λέξεις. Τα παιδιά που είχαν λάβει μέρος στη συνθήκη του Ορισμού ανέπτυξαν λεξιλογικές αναπαραστάσεις που επικε-

ντρώνονταν περισσότερο στα σημασιολογικά χαρακτηριστικά της νέας λέξης, ενώ οι λεξιλογικές αναπαραστάσεις των παιδιών στη συνθήκη της Αναλογίας επικεντρώνονταν κυρίως στα λειτουργικά χαρακτηριστικά. Η χρήση των πληροφοριών που παρουσιάζονται σε ένα γλωσσικό πλαίσιο για την κατάκτηση νέων λέξεων επιβεβαιώνεται και με το παράδειγμα του ορισμού και ταυτόχρονα υποστηρίζεται και από τη θεωρία των Sternberg & Powell (1983).

Κλείνοντας με τα έργα που αξιολογούσαν τη λεκτική κατανόηση διαπιστώνεται ότι όσον αφορά τα έργα της αναλογίας και της λεξιλογικής αντίθεσης, η συσχέτιση της νέας λέξης με άλλες που βρίσκονται στο ίδιο σημασιολογικό επίπεδο είτε σε επίπεδο ομοιότητας είτε σε επίπεδο διαφοράς φαίνεται ότι ήταν ένα δύσκολο έργο για τα παιδιά, αφού στα έργα της αναλογίας και της αντίθεσης παρουσιάστηκε ο μεγαλύτερος αριθμός «λανθασμένων» απαντήσεων. Φαίνεται ότι η συσχέτιση μιας νέας λέξης με άλλες από το ίδιο σημασιολογικό πλαίσιο αφορά βαθύτερα επίπεδα κατανόησης για τα οποία τα παιδιά μπορεί να μην είναι ακόμη αναπτυξιακά έτοιμα να ανταποκριθούν ή μπορεί να χρειάζονται μεγαλύτερη εμβάθυνση στις πληροφορίες. Ωστόσο ακόμη και το χαμηλό ποσοστό των σωστών απαντήσεων (28%) κατά την άμεση αξιολόγηση και κατά την ύστερη αξιολόγηση (20%) αποδεικνύει ότι τα γλωσσικά πλαίσια της Αναλογίας και της Λεξιλογικής αντίθεσης μπορούν να συμβάλλουν στην απόκτηση νέων λέξεων το οποίο συνάδει και με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Gentner & Holyoak, 1977; Gottfried & Tonks, 1996).

Όσον αφορά τη φωνολογική αναπαράσταση των νέων λέξεων αυτή αξιολογήθηκε μέσα από ένα έργο παραγωγής, αυτό της ονοματοθεσίας. Το 50% των απαντήσεων των παιδιών ήταν σωστές. Η ποιοτική ανάλυση των «λανθασμένων» απαντήσεων έδειξε ότι κυρίως τα παιδιά χρησιμοποιούσαν μια άλλη λέξη (βασικού επιπέδου) που άνηκε στην ίδια σημασιολογική κατηγορία και την οποία ήδη γνώριζαν. Η χρήση άλλων λέξεων βασικού επιπέδου μπορεί να σημαίνει ότι τα παιδιά στην πορεία κατάκτησης νέων λέξεων αν δεν καταφέρουν να αποκτήσουν την ακριβή φωνολογική αναπαράσταση της νέας λέξης καταφεύγουν στη χρήση άλλων λέξεων βασικού επιπέδου ή υπερκατηγορίας το οποίο μπορεί να αντικατοπτρίζει μια δυσκολία ανάσχεσης (Huttenlocher, 1974; Thompson & Charman, 1977). Τα παιδιά επίσης είχαν καλύτερες επιδόσεις όσο μεγαλύτερα ήταν στην ηλικία. Τέλος, βρέθηκε ότι το γλωσσικό πλαίσιο που συνέβαλε σε καλύτερα αποτελέσματα στο έργο της ονοματοθεσίας ήταν αυτό της Επαγωγής και της Λεξιλογικής αντίθεσης.

Τέλος στο έργο παραγωγής πρότασης (με βοήθεια συσχετισμού), τα παιδιά εστίαζαν σε διάφορα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της σημασίας των νέων λέξεων όπως (ιδιόμορφα, εξωτερικά, λειτουργικά, σημασιολογικά). Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών εστίαζαν στα λειτουργικά και στα εξωτερικά χαρακτηριστικά της νέας λέξης. Ωστόσο αξίζει να σημειωθεί ότι τα μεγαλύτερα παιδιά εστίαζαν περισσότερο στα σημασιολογικά χαρακτηριστικά των νέων λέξεων, κάτι που ενδέχεται να εξηγείται αναπτυξιακά αφού παρόμοια ευρήματα διαπιστώθηκαν και στα προηγούμενα έργα.

Συμπερασματικά η παρούσα μελέτη έδειξε ότι η διαδικασία κατάκτησης νέου λεξιλογίου διανύει μια πορεία μεταξύ κατανόησης και παραγωγής οι οποίες δεν αποτελούν ικανότητες που υπάρχουν απόλυτα ή δεν υπάρχουν. Μπορεί να υπάρχουν διαφορετικά

επίπεδα κατανόησης και παραγωγής όπως έδειξαν και τα αποτελέσματα της έρευνας. Αν σκεφτεί κανείς το παράδειγμα της κατανόησης, η επιτυχία στο έργο πολλαπλής επιλογής (μη λεκτική κατανόηση) μπορεί να αποτελεί το πρώτο επίπεδο κατανόησης. Επιτυχία στα υπόλοιπα έργα της λεκτικής κατανόησης (επαγωγή, ορισμός, αναλογία, λεξιλογική αντίθεση) μπορεί να αντικατοπτρίζουν πιο υψηλά επίπεδα κατανόησης. Η παραπάνω πρόταση είναι σύμφωνη με τους Donaldson & Laing (1993) οι οποίοι έχουν ξεχωρίσει τρία επίπεδα κατανόησης (Επίπεδο 0: μη λεκτική κατανόηση; Επίπεδο 1: Μερική γλωσσική κατανόηση; Επίπεδο 2: Ολοκληρωμένη γλωσσική κατανόηση).

Επίσης ο παραπάνω ισχυρισμός είναι σύμφωνος και με τον Oviatt (1980,1982) ο οποίος διέκρινε δύο ξεχωριστούς τύπους κατανόησης, την αναγνωριστική κατανόηση «*recognitionary comprehension*» και την συμβολική κατανόηση «*symbolic comprehension*». Η αναγνωριστική κατανόηση θα μπορούσε να αντικατοπτρίζει της λεξιλογικές αναπαραστάσεις των παιδιών στο έργο πολλαπλής επιλογής και την τεράστια επιτυχία σε αυτό. Από την άλλη η συμβολική κατανόηση η οποία αντιπροσωπεύει πιο υψηλά επίπεδα κατανόησης θα μπορούσε να αντιστοιχηθεί στα έργα της επαγωγής, του ορισμού, της αναλογίας και της λεξιλογικής αντίθεσης.

7. Εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Τα πορίσματα της παραπάνω έρευνας έχουν εκπαιδευτικές προεκτάσεις στο χώρο της Προσχολικής Αγωγής. Η αφήγηση ιστοριών μπορεί να συμβάλλει στην απόκτηση νέου λεξιλογίου, στη βελτίωση δεξιοτήτων κατανόησης κειμένου και αργότερα στην ανάγνωση και στη γραφή. Πιο συγκεκριμένα τα πορίσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε προγράμματα παρέμβασης για την ανάπτυξη του λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας τόσο από παιδαγωγούς όσο και από γονείς.

Είναι σημαντικό οι ενήλικες, όταν διαβάζουν μια ιστορία στα παιδιά να έχουν υπόψη τους ότι τα κείμενα που παρουσιάζουν τις νέες λέξεις με πιο άμεσο τρόπο (περιγράφοντας χαρακτηριστικά και ιδιότητες των άγνωστων λέξεων) είναι περισσότερο βοηθητικά. Επίσης, όπως και η παρούσα έρευνα έδειξε, η διαδικασία κατάκτησης νέων λέξεων πραγματοποιείται σε πολλά επίπεδα και σε βάθος χρόνου. Έτσι τα παιδιά χρειάζεται να εκτεθούν στις νέες λέξεις μέσω των ιστοριών περισσότερο από μια φορές.

Χρήσιμο θα ήταν επίσης οι παιδαγωγοί μετά την αφήγηση μιας ιστορίας να ζητήσουν από τα παιδιά να αναδιηγηθούν την ιστορία αλλά και να τους κάνουν ερωτήσεις ανάλογες με αυτές που χρησιμοποιήθηκαν στα λεξιλογικά έργα της παρούσας έρευνας (π.χ. τι είναι αυτό; ξέρεις κάτι άλλο σαν και αυτό; τι νομίζεις ότι σημαίνει αυτό;). Μέσα από αυτή τη διαδικασία ο παιδαγωγός θα μπορέσει να αξιολογήσει την κατανόηση της ιστορίας από το παιδί καθώς και σε ποια επίπεδα έχει κατακτήσει τις νέες λέξεις. Έτσι θα μπορέσει να ενισχύσει το κάθε παιδί αντίστοιχα στα επίπεδα εκείνα που χρειάζεται περισσότερη βοήθεια. Η παραπάνω πρόταση συνάδει και με την άποψη του Vygotsky για την ανάπτυξη του παιδιού, σύμφωνα με την οποία ο παιδαγωγός χρειάζεται να γνωρίζει το επίπεδο του παιδιού ώστε να το βοηθήσει κατάλληλα για να προχωρήσει περαιτέρω.

Βιβλιογραφία

- Au, T.K. (1990). Children's use of information in word learning. *Journal of Child Language*, 17(2), 393-416.
- Carey, S. and E. Bartlett (1978). Acquiring a single new word. *Papers and reports on child language development*, 15, 17-29.
- Banigan, R., L., & Mervis, C.B. (1988). The role of adult input in young children's category evolution: II an experimental study. *Journal of Child Language*, 15, 493-504
- Burroughs, G.E.R. (1957). A study of the vocabulary of young children. Birmingham: Oliver and Boyd.
- Caroll, J., Davies, P. & Richman, B. (1971). The American Heritage Word Frequency Book. Boston: Houghton Mifflin.
- Clark E. V. (1987). The principle of contrast: A constraint on language acquisition. In B. MacWhiney (Eds) *Mechanisms of Language Acquisition*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Dockrell, J., (1981). *The child's acquisition of unfamiliar words*, University of Sterling, Sterling Scotland.
- Dockrell, J.E. and Campbell, R.N. (1986). Lexical acquisition strategies. In S. Kuczaj and M. Barrett (Eds.), *Semantic Development*. New York: Springer Verlag.
- Donaldson, M.L. & Laing, K. (1993). Children's comprehension and production of locative expressions. In D.J. Messer and G. J. Turner (Eds) *Critical influences on child language acquisition and development*: St Martins Press.
- Eller, R., Pappas, C. and Brown, E. (1988). The lexical development of kindergarteners: Learning from written context. *Journal of Reading Behaviour*, 20(1), 5-24.
- Elley, W. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 174-187.
- Fenson, L., Dale, P.S., Reznick, J.S., Thal, D., Bates, E., Hartug, J., Pethick, S., & Reily, J. (1993). The MacArthur Communicative Development Inventories: user's guide and technical manual. San Diego: Singular Publishing Group.
- Gentner, D. and Holyoak, J. K. (1997). Reasoning and learning by Analogy. *American Psychologist*, 52, 32-34.
- Gottfried, G.M., and Tonks, S.J.M. (1996). Specifying the relation between novel and known: Input affects the acquisition of novel colour terms. *Child Development*, 67, 850-866.
- Heibeck, T. H., and Markman, E. M. (1987). Word learning in children: an examination of fast mapping. *Child Development*, 58, 1021-1034.
- Huttenlocher, J. (1974). The origins of language comprehension. In R. Solso (Eds) *Theories in cognitive psychology*. Potomac MD: Erlbaum.
- Katz, N., Baker, E. and Macnamara, J. (1974). What's in a name? A study of how children learn common and proper names. *Child Development*, 45, 469-473.
- Leung, C., and Pikulski, J.J. (1990). Incidental word learning of kindergarten and first grade children through repeated read aloud events. In J. Zutell and S. McCormick (Eds.), *Literacy, theory and research: Analyses from multiple paradigms*. Chicago, National Reading Conference.
- Meadows S. (1993). *The child as a thinker: The development and acquisition of cognition in childhood*. London and New York.
- Nagy, W.E., Anderson, R.C., and Herman, P.A. (1987). Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal*, 24, 237-270.
- Nelson, K. (1988). Constraints on word learning ? *Cognitive Development*, 3, 221-246.
- Nelson, K. (1990). Comment on Behrend's "Constraints and Development". *Cognitive development*, 5, 331-339.

- Nelson, K. Hampson, J. & Shaw L. (1993). Nouns in early lexicons: evidence, explanations and implications. *Journal of Child Language*, 20, 61-84.
- Oviatt, S. L. (1980). The emerging ability to comprehend language: An experimental approach. *Child Development*, 51, 97-106.
- Oviatt, S. L. (1982). Inferring what words mean: Early development in infants comprehension of common object names. *Child Development*, 53, 274-277.
- Ralli, A. M. (1999). *Investigating lexical acquisition patterns: context and cognition*. Unpublished thesis, Institute of Education, University of London.
- Ralli A. & Dockrell J. (2005). Multiple measures of assessing vocabulary acquisition: Implications for understanding lexical development. *Ψυχολογία* 12 (4), 587-603.
- Robbins, C., and Ehri, L.C. (1994). Reading storybooks to kindergarteners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86, 54-64.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorisation. In E. Rosch & B.B. Lloyd (Eds) *Cognition and categorisation*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Senechal, M and Cornell, E. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading Research Quarterly*, 28, 361-373.
- Stanovich, K.E. and Cunningham, A.E. (1993). "Where does knowledge come from? Specific associations between print exposure and information acquisition". *Journal of Educational Psychology*, 85, 211-229.
- Sternberg, R. and Powell, J. (1983). Comprehending verbal comprehension, *American Psychologist*, 38, 878-893.
- Thompson, J. R. & Chapman, R. S. (1977) "Who is Daddy" revisited ? The status of two-year-olds overextended words in use and comprehension. *Journal of Child Language*, 4, 359 – 375.
- Werner, H., and Kaplan, E. (1952). The acquisition of word meanings: A developmental study. *Monographs of Social Research in Child Development*, 15, (Whole number 51).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Δείγματα ιστοριών που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα

Συνθήκη επαγωγής: «Κατασκευάζοντας ένα feber»

Μία μέρα τα παιδιά της γειτονιάς αποφάσισαν να παίξουν τους Ινδιάνους. Το πρώτο πράγμα που σκέφτηκαν, ήταν να φτιάξουν ένα μέρος που θα μπορούσαν να μπαίνουν μέσα, να κάθονται και να παίζουν. Έτσι αποφάσισαν να φτιάξουν ένα *feber* αλλά δεν είχαν δέρματα ζώων. Έτσι, σκέφτηκαν να χρησιμοποιήσουν κάποιο ύφασμα που έμοιαζε με δέρμα ζώου. Όλα τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με την ιδέα. Πέρασαν όλη την ημέρα φτιάχνοντας το *feber*. Στο τέλος της ημέρας το είχαν πια φτιάξει. Τώρα όμως είχε φτάσει η ώρα να πάνε για ύπνο. Όλα τα παιδιά ήταν πολύ περήφανα για αυτό που είχαν καταφέρει.

Συνθήκη ορισμού: «Τι είναι ένα feber;»

Ένα βροχερό απόγευμα, η δασκάλα έφερε στα παιδιά να διαβάσουν μαζί κάποια βιβλία με ωραίες εικόνες. Τα παιδιά διάλεξαν ένα βιβλίο και άρχισαν να το ξεφυλλίζουν. Σε μια από τις σελίδες είδαν κάτι που η δασκάλα τους είπε ότι είναι ένα *feber*. Τα παιδιά δεν ήξεραν τι ήταν αυτό και ρώτησαν τη δασκάλα να τους πει τι σημαίνει. Έτσι, η δασκάλα τους είπε ότι το *feber* είναι μια σκηνή από δέρμα ζώου που την έφτιαχναν Ινδιάνοι. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν τόσο πολύ με αυτό που τους είπε η δασκάλα και την ρώτησαν αν θα μπορούσαν και αυτά να φτιάξουν ένα ίδιο.

Συνθήκη αναλογίας: «Με τι άλλο μοιάζει το feber;»

Ο Kevin και η μητέρα του πήγαν στην Ντίσνευλαντ. Εκεί είδαν σε μια γωνία ένα *feber*. Πλησίασαν πιο κοντά για να το δουν καλύτερα. Είχαν μαζευτεί και άλλα παιδιά και το κοίταζαν. Ο Kevin δεν ήξερε τι ήταν, και έτσι ρώτησε τη μαμά του. Η μαμά του, του είπε ότι το *feber* είναι για τους Ινδιάνους όπως το σπίτι για αυτούς. Ο Kevin μετά κατάλαβε γιατί όλα τα παιδιά πέρναγαν την περισσότερη ώρα τους εκεί. Ήταν κάτι που δεν είχαν ξαναδεί.

Συνθήκη Λεξιλογικής αντίθεσης: Το feber είναι διαφορετικό από το...»

Χθες, η Μαρία και οι φίλες της πήγαν σε ένα πάρτι. Εκεί έπαιξαν με πολλά πράγματα. Έπαιξαν με το κουκλόσπιτο με ένα παιχνίδι-τροχόσπιτο και με ένα *feber*. Πέρναγαν πολύ ωραία. Ωστόσο μετά από λίγο μια μαμά ήρθε στο δωμάτιο και είπε στα παιδιά που στέκονταν πίσω από το *feber*, ότι αυτά που ήταν στο κουκλόσπιτο, ή στο παιχνίδι-τροχόσπιτο, ότι έπρεπε να βγουν έξω από το δωμάτιο. Η μαμά το είπε αυτό γιατί δεν υπήρχε αρκετός χώρος για όλους μέσα στο δωμάτιο. Έτσι τα παιδιά βγήκαν έξω και συνέχισαν να παίζουν κάπου αλλού.

Διεύθυνση Επικοινωνίας

Ασπμίνα Ράλλη, Τομέας Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
e-mail: aralli@psych.uoa.gr

Ικανότητες γραφής και ανάγνωσης και η ανάδυσή τους στο πλαίσιο διαφοροποιημένων πρακτικών σχολικού γραμματισμού

Περίληψη

Στο άρθρο αναδεικνύεται η σημασία των «δοκιμασιών με νόημα» (παιγνιώδεις και επικοινωνιακά προσανατολισμένες) για παιδιά του νηπιαγωγείου, που μας επιτρέπουν να διερευνήσουμε ορισμένες στενά συνυφασμένες με την ανάγνωση & γραφή ικανότητες (όπως η συλλαβική και φωνημική επίγνωση, η γραφοφωνημική αντιστοιχισή, η συσχέτιση ανάγνωσης/γραφής κ.ο.κ.).

Η εφαρμογή των δοκιμασιών σε 114 παιδιά έδωσε τη δυνατότητα να συγκρίνουμε τις επιδόσεις παιδιών που ασκούνται συστηματικά μέσα από σχολικού τύπου πρακτικές με τις επιδόσεις παιδιών που φοιτούν σε τάξεις σύμφωνες με τις αρχές του αναδυόμενου γραμματισμού. Η σύγκριση των επιδόσεων έδειξε ότι οι ικανότητες γραφής και ανάγνωσης δεν διαφοροποιούνται στα δύο διαφορετικά πλαίσια, καθώς η πρακτική της «άσκησης στον κώδικα» δεν ευνοεί ιδιαίτερα την εμφάνισή τους. Τα ευρήματά μας συνηγορούν υπέρ της δυναμικής που έχουν τα προγράμματα αναδυόμενου γραμματισμού.

Λέξεις-κλειδιά: Ικανότητες γραφής/ανάγνωσης, νηπιαγωγείο, πρακτικές αναδυόμενου γραμματισμού.

The emergence of reading/writing abilities with reference to differentiated kindergarten literacy practices

Abstract

Our aim is to illustrate the significance of «meaningful» (i.e., play-like and communicative oriented) tasks in order to investigate some abilities (such as phonological awareness and grapho-phonemic correspondence) closely related to reading and writing practices.

These tasks, implemented in two groups of 114 children with different school literacy background (i.e. traditional «coding-decoding» skills teaching vs emergent literacy practices), allowed us to see that reading and writing abilities do not differ significantly between the two

groups. This could lead us to the assumption that, despite expectations, the exercising upon the «code» does not seem to be more appropriate strategy to promote reading/writing abilities compared with (the dynamics of) emergent literacy curriculum.

Key words: Emergent literacy practices, Greek kindergarten, reading/writing abilities.

1. Εισαγωγή

Η σημαντικότερη ίσως αλλαγή στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου για την εκπαίδευση στη γλώσσα είναι ότι, μέσα από την προσέγγιση του *αναδυόμενου γραμματισμού* που υιοθετείται στο ισχύον ΔΕΠΠΣ, μοιάζει να εγκαταλείπεται η αντίληψη που ταυτίζει την εκπαίδευση στο γραμματισμό με τις δραστηριότητες «κωδικοποίησης-αποκωδικοποίησης», την άσκηση στην αδρή και λεπτή κινητικότητα, το γράψιμο του ονόματος των παιδιών και την ανάγνωση παραμυθιών από τις/τις νηπιαγωγούς. Αυτού του τύπου οι δραστηριότητες –ενταγμένες στις «προ-αναγνωστικές και προ-γραφικές δεξιότητες» σύμφωνα με το προηγούμενο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου– προωθούσαν μια στενή αντίληψη περί γραμματισμού, περιοδίζοντας ταυτόχρονα την τότε προσφιλή θεωρία της «αναγνωστικής ετοιμότητας». Στην ουσία ο ρόλος της γλωσσικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο ήταν να προετοιμάσει τα παιδιά για την «ομαλή» εισαγωγή τους στο «καθαυτού σχολείο» –το δημοτικό– το οποίο είχε την αρμοδιότητα για την εκπαίδευση στη γραπτή και προφορική γλώσσα. Ακόμα όμως και με την «προγραφή» δομημένων δραστηριοτήτων γύρω από τη γραπτή γλώσσα, κάτω από μια ανάλογη πίεση προετοιμασίας για το δημοτικό σχολείο, ένα κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα αναπτυσσόταν: συχνά οι εκπαιδευτικοί υιοθετούσαν σχολικού τύπου δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης, αντιγραφής, αναγνώρισης γραμμάτων και γραφοφωνημικής αντιστοιχίας, που θεωρούνταν αναγκαίες και ικανές συνθήκες για την ανάγνωση/γραφή. Οι απομονωμένες και χωρίς πραγματικό νόημα για τα παιδιά δραστηριότητες ταύτιζαν τον γραμματισμό με την άσκηση στη συμβατική ανάγνωση/γραφή και την ανάγνωση/γραφή με ατομικές ικανότητες προς ανάπτυξη (π.χ. Κονδύλη & Στελλάκης 2004).

Ωστόσο, η ίδια η προσέγγιση του αναδυόμενου γραμματισμού που υιοθετείται στο ισχύον Δ.Ε.Π.Π.Σ εγείρει ζητήματα που αφορούν τους τρόπους εφαρμογής της σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Λόγου χάριν, μια τέτοια προσέγγιση προϋποθέτει ότι ο γραμματισμός αναπτύσσεται μέσα σε καθημερινές αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας, στις οποίες η γραφή και η ανάγνωση ενσωματώνονται με φυσικό τρόπο εφόσον έχουν νόημα για τα παιδιά (π.χ., Whitehurst & Lonigan 2002, Morrow 1994, Sulby & Teale 1996). Τα ενήλικα άτομα διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο για την ενίσχυση της αναζήτησης των «δομών» και των «λειτουργιών» του γραπτού λόγου από τα παιδιά (π.χ., Clay 1991), με επαρκή τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και στην αυθόρμητη και με νόημα εμπλοκή των παιδιών σε εγγράμματα πρακτικές, ώστε να προχωρήσουν συστηματικότερα στα συμβατικά στοιχεία της γραφής.

Οι αρχές όμως αυτές δεν είναι εύκολο να βρουν εφαρμογή σε σχολικά περιβάλλοντα (περιβάλλοντα που εκ των πραγμάτων δεν διακρίνονται για την αυθεντικότητα των χρησιμοποιούμενων πόρων), όπου διαφορετικά φανερά και κρυφά αναλυτικά προγράμματα ποικίλουν ανάλογα με τις αντιλήψεις περί γραμματισμού που υιοθετούνται στη σχολική τάξη (π.χ. Κονδύλη & Στελλάκης 2004). Το σημαντικότερο όμως είναι ότι οι επιμέρους ικανότητες που σχετίζονται με τον λειτουργικό γραμματισμό (ή γραμματισμό της αναγνώρισης, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση της Hasan 2006), παραμένουν στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής έρευνας λόγω της αναγνωρισιμότητας και της μετρησιμότητάς τους. Κατ' αναλογία, η εκπαιδευτική πράξη εστιάζεται στην άσκηση μόνο σε συγκεκριμένες δεξιότητες, χωρίς να λαμβάνει υπόψη της ότι αποτελούν μέρος μόνο των προγραμμάτων αναδυόμενου γραμματισμού.

Το ζητούμενο λοιπόν είναι να βρουν έδαφος πλήρους ανάπτυξης τους στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου οι αρχές του αναδυόμενου γραμματισμού, ζητούμενο που δεν μπορεί εύκολα να απαντηθεί απαντήσεις χωρίς συστηματικές διερευνήσεις και ανάλογες εκπαιδευτικές πρακτικές.

Οι σχετικά πρόσφατες ελληνικές έρευνες που υιοθετούν προοπτικές αναδυόμενου γραμματισμού (ενδεικτικά, Παπούλια-Τζελέπη 2001, Στελλάκης & Κονδύλη 2006) έχουν αναδείξει, άμεσα ή έμμεσα, την ανάγκη να ενσωματωθεί στην ίδια τη διδακτική πράξη η θεώρηση του αναδυόμενου γραμματισμού ως κοινωνικής πρακτικής μάλλον παρά ως ατομικών ψυχολογικών δεξιοτήτων που αποκτώνται με συστηματική άσκηση. Σε αυτή την προβληματική κινούνται και ορισμένα μόνο από τα συμπεράσματα μιας ευρύτερης έρευνας (Συκιάτη 2006) που θα εκτεθούν εδώ ως συνεισφορά στην περαιτέρω διερεύνηση του ζητούμενού μας και ενός συναφούς ερωτήματος:

- α. Αν θεωρήσουμε ότι οι ικανότητες ανάγνωσης και γραφής αποτελούν μέρος των προγραμμάτων γραμματισμού, πώς μπορούν να αναδυθούν μέσα από μη τυποποιημένες δραστηριότητες, δηλαδή μέσα από δραστηριότητες που θα παρέχουν κίνητρα στα παιδιά να εμπλακούν ενεργά σε δραστηριότητες γραμματισμού;
- β. Αν θεωρήσουμε ότι η συστηματική άσκηση σε δεξιότητες γραφής-ανάγνωσης βελτιώνει αυτές τις δεξιότητες, κατά πόσο υπερέχουν οι σχετικές επιδόσεις των παιδιών όταν οι εκπαιδευτικοί δεν εστιάζουν αποκλειστικά σε παρόμοιες πρακτικές;

2. Δεδομένα και μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε χρονικό διάστημα οκτώ μηνών (Σεπτέμβριος 2005-Μάιος 2006) με συμμετοχική παρατήρηση σε δεκαπέντε νηπιαγωγεία της Πάτρας και οδήγησε στη δημιουργία ενός ερευνητικού εργαλείου ελέγχου ικανοτήτων που συνδέονται με την ανάγνωση και γραφή. Το τελικό δείγμα αποτέλεσαν οκτώ νηπιαγωγεία που, ανάλογα με τις εφαρμοζόμενες σχολικές πρακτικές,²⁸ κατατάχθηκαν σε

28. Έχει ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι σε συνεντεύξεις με τις νηπιαγωγούς, οι νηπιαγωγοί της ομάδας Α δήλωσαν ότι συμφωνούν με τις αλλαγές που προτείνονται στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα,

δύο ομάδες αναταποκρινόμενες στο βαθμό προσαρμογής τους στο πρόγραμμα αναδυόμενου γραμματισμού.

Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί της μιας ομάδας (Α) προσπαθούσαν να εντάξουν στο πρόγραμμά τους και δραστηριότητες τις οποίες σχεδίαζαν οι ίδιες, με σκοπό να ενθαρρύνουν την αυθόρμητη εμπλοκή των παιδιών σε συμβάντα αναδυόμενου γραμματισμού καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας, παρέχοντας ευκαιρίες για γραφή και ανάγνωση. Οι δραστηριότητες αυτές αξιοποιούσαν τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών, στοχεύοντας παράλληλα στην περαιτέρω ανάπτυξή τους.

Οι δραστηριότητες που στόχευαν στην κατανόηση και το χειρισμό της φωνολογικής δομής της γλώσσας ήταν συνήθως ευχάριστες και παιγνιώδεις (χωρίς βέβαια να λείπουν και δραστηριότητες οι οποίες γίνονταν απλά για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων). Όσον αφορά την ανάγνωση, οι νηπιαγωγοί διάβάζαν στα παιδιά συνήθως στην αρχή του προγράμματος. Το αναγνωστικό υλικό δεν αποτελούνταν αποκλειστικά από παραμύθια, αλλά και από βιβλία γνώσεων, συνταγές ή ποιήματα που υπήρχαν στις σελίδες ημερολογίων, ενώ παράλληλα είχαν φροντίσει να υπάρχει στο χώρο του νηπιαγωγείου αφθονία αναγνωστικού υλικού χρησιμότητας (διαφημιστικά φυλλάδια, περιοδικά, εφημερίδες, προγράμματα τηλεόρασης κ.α.).

Στα υπόλοιπα τέσσερα νηπιαγωγεία (Ομάδα Β) εφαρμόζονταν πιο παραδοσιακές μέθοδοι. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι γραμματισμός σημαίνει διδασκαλία συμβατικής ανάγνωσης και γραφής. Οι δραστηριότητες που αφορούσαν τη γλώσσα πραγματοποιούνταν αποκλειστικά με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών και η διδασκαλία ήταν τις περισσότερες φορές αυτοσκοπός. Αναλυτικότερα, οι δραστηριότητες γραφής περιελάμβαναν κυρίως ασκήσεις φωνημικής επίγνωσης, εκμάθηση των γραμμάτων του ελληνικού αλφάβητου και των αριθμών, γραφοφωνημικής αντιστοίχισης μέσα από φωτοτυπίες και φύλλα εργασίας. Τα υλικά που χρησιμοποιούνταν για τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων ήταν κυρίως φωτοτυπίες και φύλλα εργασίας, στα οποία τα παιδιά καλούνταν να εντοπίσουν συγκεκριμένα γράμματα ή να αντιστοιχίσουν εικόνες με λέξεις. Η σωστή αντιγραφή του ονόματος. Η αντιγραφή, ιδίως του ονόματος, ήταν επίσης μια πρακτική, η οποία χρησιμοποιούνταν συχνά στα νηπιαγωγεία αυτής της ομάδας.

επισημαίνοντας βέβαια την έλλειψη ουσιαστικής επιμόρφωσης πάνω στις αρχές και τις πρακτικές του αναδυόμενου γραμματισμού, την οποία προσπαθούν να καλύψουν με προσωπικό διάβασμα και αναζητήσεις. Κύριο μέλημά τους ήταν να κατακτήσουν τα παιδιά τη γλώσσα μέσα από τη χρήση και να συνειδητοποιήσουν τον επικοινωνιακό της χαρακτήρα.

Οι νηπιαγωγοί της ομάδας Β αντιμετώπιζαν με αμηχανία και προσπαθούσαν να διορθώσουν αυθόρμητες γραπτές παραγωγές των παιδιών που δεν προσομοιάζαν στο συμβατικό τρόπο γραφής, από φόβο μήπως η «νομιμοποίηση του λάθους» οδηγήσει σε παγίωση μη συμβατικών αντιλήψεων για τη γραφή, με αποτέλεσμα τα παιδιά να αντιμετωπίσουν πρόβλημα κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο. Η εμμονή των νηπιαγωγών στο συμβατικό τρόπο αναπαράστασης των γραμμάτων και των λέξεων ξεκινά από την αντίληψη τους ότι θα πρέπει να καλλιεργήσουν στα παιδιά συγκεκριμένες δεξιότητες, τις οποίες κρίνουν απαραίτητες για την ομαλή μετάβαση και την επιτυχή πορεία των παιδιών στο δημοτικό σχολείο.

Η μόνη δραστηριότητα ανάγνωσης ήταν η ανάγνωση εικονογραφημένων παραμυθιών από τις νηπιαγωγούς. Η χρονική στιγμή για την πραγματοποίηση της ανάγνωσης καθοριζόταν πάντοτε από τη νηπιαγωγό. Όσον αφορά τις ερωτήσεις, αυτές υποβάλλονταν στα παιδιά στο τέλος της ανάγνωσης και ήταν κυρίως ερωτήσεις χαμηλής γνωστικής απαίτησης (του τύπου *τι* και *πού*) που αποσκοπούσαν κυρίως στον έλεγχο της προσοχής και της μνήμης των παιδιών.

Η εφαρμογή των δοκιμασιών έγινε τον Μάιο του 2006 σε 114 παιδιά (41 προνήπια και 73 νήπια) των δύο ομάδων. Στις δοκιμασίες δεν είχε τεθεί χρονικός περιορισμός, γι' αυτό και η διάρκεια της εφαρμογής (Μ.Ο. 12') διέφερε ανάλογα με τις επιδόσεις του κάθε παιδιού στις επιμέρους συστάδες δοκιμασιών, χωρίς όμως αξιοσημείωτες αποκλίσεις.

Το ερευνητικό εργαλείο

Βασικό μέλημα για το σχεδιασμό των δοκιμασιών ήταν οι γνώσεις και οι δεξιότητες των παιδιών να διερευνώνται μέσα από αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις (π.χ., Κονδύλη 2000). Έτσι, οι συστάδες δοκιμασιών δεν είχαν τη μορφή ασκήσεων, αλλά παρουσιάζονταν σαν παιχνίδια ή συνέχεια μια ιστορίας, προκειμένου να έχουν νόημα για τα παιδιά, να διεγείρουν το ενδιαφέρον τους και να εξασφαλίσουν το μεγαλύτερο δυνατό βαθμό συμμετοχής τους. Οι δοκιμασίες αποτιμούν τη δυνατότητα του πληθυσμού της έρευνας να αναγνωρίζει διαφορετικά σημειωτικά συστήματα (να διακρίνουν τους αριθμούς από τα γράμματα και τα γράμματα διαφορετικών αλφάβητων) και να κατανοούν τις συμβάσεις του έντυπου λόγου (Δοκιμασία 1), να χωρίζουν τις λέξεις σε συλλαβές (Δοκιμασία 2), να απομονώνουν το αρχικό φώνημα των λέξεων και στη συνέχεια να το ταυτίζουν με το αντίστοιχο γράφημα (Δοκιμασία 3), να γράφουν το όνομά τους, να συντάσσουν μια λίστα με αντικείμενα αλλά και να διαβάζουν τα όσα έγραψαν (Δοκιμασία 4).

Εδώ θα περιοριστούμε στην περιληπτική παρουσίαση των τριών μόνο συστάδων δοκιμασιών (2, 3, 4) που σχετίζονται με τα εξεταζόμενα δεδομένα (Για την αναλυτικότερη περιγραφή των δοκιμασιών, βλ. Συκιώτη 2006, Συκιώτη & Στελλάκης 2007).

Δεύτερη Δοκιμασία – Παιχνίδι με κάρτες (Συλλαβική επίγνωση)

Πρόκειται για ένα παιχνίδι με κάρτες με το οποίο επιδιώκεται η διερεύνηση της συλλαβικής επίγνωσης. Οι δεκατέσσερις πλαστικοποιημένες κάρτες που απεικονίζουν διάφορα ζώα τοποθετούνται με την όψη που απεικονίζει το ζώο προς τα κάτω έτσι ώστε η επιλογή τους από τους παίκτες να είναι τυχαία. Οι παίκτες επιλέγουν από μια κάρτα και στη συνέχεια μετρούν πόσες συλλαβές έχει το όνομα του ζώου που απεικονίζεται στην κάρτα τους. Ο παίκτης που επέλεξε το ζώο με τις περισσότερες συλλαβές παίρνει τις δυο κάρτες (τη δικιά του και του αντιπάλου) που εμφανίστηκαν στον πρώτο γύρο. Η διαδικασία αυτή επαναλαμβάνεται μέχρι να τελειώσουν οι κάρτες και νικητής αναδεικνύεται ο παίκτης που μετά τη λήξη του παιχνιδιού έχει συγκεντρώσει τις περισσότερες κάρτες.

Τρίτη Δοκιμασία – Τίτλοι παιδικών ταινιών (φωνημική κατάτμηση, γραφοφωνημική αντιστοιχίση)

Η δοκιμασία διερευνά τις ικανότητες φωνημικής κατάτμησης και γραφοφωνημικής αντιστοιχίσης. Επειδή η δοκιμασία είναι από τις πιο απαιτητικές, κατά το σχεδιασμό της δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στο «σενάριο», που συντελεί στην παροχή ισχυρού κινήτρου και κατά συνέπεια πρόθυμη εμπλοκή των παιδιών στην διεξαγωγή της δοκιμασίας.

Στη δοκιμασία αυτή δείχνουμε στο παιδί την εικόνα από μια παιδική ταινία καθώς και πέντε πλαστικοποιημένες κάρτες σε κάθε μια από τις οποίες είναι γραμμένος και ένας διαφορετικός τίτλος ταινίας. Μόνο ο ένας από αυτούς τους τίτλους ταιριάζει στην εικόνα. Το παιδί καλείται, αφού αναγνωρίσει την παιδική ταινία, να τοποθετήσει επάνω της την κάρτα με τον αντίστοιχο τίτλο. Εάν το παιδί διαβάζει συμβατικά, δεν θα αντιμετωπίσει ιδιαίτερες δυσκολίες. Σε διαφορετική περίπτωση καλείται να απομονώσει το αρχικό φώνημα της λέξης/τίτλου και να το ονομάσει. Για παράδειγμα «ο *Τίγρης* αρχίζει από /τ/. Το επόμενο βήμα είναι να βρει ποια από τις κάρτες που έχει μπροστά του αρχίζει από αυτό το γράμμα και να την τοποθετήσει πάνω στην εικόνα. Προκειμένου να αποφευχθεί η ανίχνευση του τίτλου με βάση εξωγλωσσικά στοιχεία (π.χ. χρώμα, γραμματοσειρά) φροντίσαμε ώστε όλες οι κάρτες με τους τίτλους να έχουν την ίδια γραμματοσειρά και το ίδιο μέγεθος γραμμάτων. Επιπλέον η κάρτα με τον τίτλο έχει διαφορετικό χρώμα από την εικόνα στην οποία αντιστοιχεί. Για παράδειγμα, επειδή στην εικόνα από το DVD «*Νέμο*» κυριαρχεί το μπλε χρώμα, η κάρτα με τον αντίστοιχο τίτλο δεν είναι σε μπλε χρώμα. Επίσης, έχουν αφαιρεθεί τα άρθρα ώστε η προσοχή των παιδιών να εστιάζεται αποκλειστικά στο όνομα του ήρωα (π.χ., Γιαννικοπούλου 2006).

Τέταρτη Δοκιμασία – Ιστορία με μια αρκούδα (παραγωγή λίστας)

Προκειμένου να προετοιμάσουμε τα παιδιά και να τα εισάγουμε στην επικοινωνιακή περίπτωση της τέταρτης δοκιμασίας, τους λέμε πως έχουμε μια φίλη αρκούδα η οποία ζει στο δάσος και γέννησε ένα αρκουδάκι. Για να γίνει η ιστορία περισσότερο αληθοφανής, τους δείχνουμε φωτογραφίες από μια αρκούδα και από το νεογέννητο αρκουδάκι της. Μετά από λίγες μέρες δείχνουμε στην τάξη μια φωτογραφία από ένα αρκουδάκι λίγο μεγαλύτερο από αυτό που είχαμε δείξει στην προπαρασκευαστική φάση, καθώς και ένα γράμμα με αποστολέα την αρκούδα η οποία ζητά τη βοήθεια των παιδιών για το στήσιμο του παιδικού δωματίου. Το κάθε παιδί λοιπόν καλείται να συντάξει μια λίστα με τα αντικείμενα και τα έπιπλα που πιστεύει ότι θα πρέπει να αγοράσει η αρκούδα για το παιδικό δωμάτιο. Αφού ολοκληρωθεί η καταγραφή των αντικειμένων, το κάθε παιδί γράφει το όνομά του και διαβάζει τη λίστα του στην ομάδα.

Κατηγοριοποίηση των επιδόσεων

Για την ανάλυση των δεδομένων, οι απαντήσεις/επιδόσεις των παιδιών κατατάσσονται στις εξής κατηγορίες:

Δοκιμασία 2: Συλλαβική επίγνωση

- «Ναι» εάν τα παιδιά μπορούν να αναλύουν τις λέξεις στα συλλαβικά τους τμήματα
- «Όχι» εάν αδυνατούν να χωρίσουν τις λέξεις σε συλλαβές

Δοκιμασία 3: Απομόνωση αρχικού φωνήματος

- «Αδυναμία απομόνωσης αρχικού φωνήματος». Τα παιδιά είτε δεν δίνουν καμία απάντηση είτε επαναλαμβάνουν ολόκληρη τη λέξη
- «Απομόνωση ευρύτερων μονάδων». Οι απαντήσεις των παιδιών αφορούν ευρύτερες μονάδες (π.χ. συλλαβές)
- «Απομόνωση αρχικού φωνήματος». Τα παιδιά έχουν επίγνωση της φωνημικής δομής των λέξεων και δίνουν σωστές απαντήσεις.

Γραφοφωνημική αντιστοίχιση

- «Αδυναμία γραφοφωνημικής αντιστοίχισης». Τα παιδιά αδυνατούν να ταυτίσουν το αρχικό φώνημα των λέξεων με το αντίστοιχο γράφημα
- «Μερική γραφοφωνημική αντιστοίχιση». Ταυτίζουν μερικά μόνο φωνήματα με τα αντίστοιχα γράφηματα
- «Γραφοφωνημική αντιστοίχιση». Ταυτίζουν όλα τα φωνήματα με τα αντίστοιχα γράφηματα

Δοκιμασία 4. Παραγωγή λίστας

Για την γραπτή παραγωγή επελέγη ο λιγότερο απαιτητικός κειμενικός τύπος της λίστας, καθώς η σύνταξη της προϋποθέτει απλώς την παράθεση μεμονωμένων λέξεων που συνδέονται με συγκεκριμένα αντικείμενα (Zecker 1999). Άλλωστε, δεν είναι τυχαίο ότι η λίστα αποτελεί οντογενεικά την αρχική μορφή γραπτού λόγου (Halliday 1996).

Η κατηγοριοποίηση των παραγωγών των παιδιών στηρίχτηκε σε προηγούμενα μοντέλα κατηγοριοποίησης γραπτών παραγωγών και δομείται με βάση το βαθμό εμπλοκής των παιδιών με το αλφαβητικό σύστημα (π.χ. Temple et al. 1993, Gorman & Brooks 1996, Στελλάκης 2005).

- «Αδυναμία γραπτής αναπαράστασης/ ζωγραφιά». Οι γραπτές παραγωγές που κατατάσσονται στην κατηγορία αυτή περιέχουν μόνο ζωγραφικές αναπαραστάσεις των αντικειμένων.
- «Γραμμική/κυκλική επαναλαμβανόμενη γραφή (scribbles)». Οι παραγωγές των παιδιών μοιάζουν περισσότερο με χειρονομία γραφής και περιλαμβάνουν επαναλαμβανόμενες κλειστές καμπύλες ή ευθεία τμήματα. (De Goses & Martlew 1983, Kamii & Manning 1999).
- «Ψευδογράμματα». Στην κατηγορία αυτή τα γραπτά αποτελούνται από γραπούς χαρακτήρες που μοιάζουν με αποδεκτά γράμματα, γεωμετρικά σχήματα και μικρά σχέδια.
- «Τυχαία αποδεκτά γράμματα». Τα γραπτά των παιδιών απαρτίζονται από γράμματα του αλφάβητου, συνήθως κεφαλαία, διατεταγμένα με τυχαίο τρόπο. Σημαντικό στοιχείο της κατηγορίας αυτής είναι ότι η πλειοψηφία των χρησιμοποιούμενων γραμμάτων προέρχεται από το όνομα του κάθε παιδιού.
- «Αρχικό γράμμα». Τα παιδιά είτε γράφουν μόνο το πρώτο γράμμα της λέξης, παραλείποντας τα υπόλοιπα γράμματα είτε γράφουν το αρχικό γράμμα της λέξης σωστά και στη συνέχεια συμπληρώνουν τη λέξη με τυχαία γράμματα.

- «Συλλαβική γραφή». Τα παιδιά γράφουν ένα γράμμα για κάθε συλλαβή. Συνήθως από τα δύο δομικά τμήματα της συλλαβής γράφουν το αρχικό (σύμφωνο) και παραλείπουν το τελικό τμήμα (φωνήεν). Για παράδειγμα γράφουν ΚΛΘ για τη λέξη «καλάθι».
- «Κάποια γράμματα». Τα παιδιά γράφουν μερικά μόνο από τα γράμματα της λέξης. Για παράδειγμα γράφουν ΜΕΛΑΡΗ για τη λέξη «μαξιλάρι», ΚΒΕΤΑ για τη λέξη «κουβέρτα».
- «Ολοκληρωμένη αλφαβητική γραφή». Στα γραπτά αυτής της κατηγορίας τα φωνήματα που απαρτίζουν την κάθε λέξη ταυτίζονται ένα προς ένα με το αντίστοιχο γράμμα. Τα παιδιά γράφουν όλα τα φωνήματα των λέξεων αλλά δεν έχουν κατακτήσει ακόμη τους ορθογραφικούς κανόνες που διέπουν το γραπτό λόγο.

Σε περιπτώσεις που κάποια παιδιά χρησιμοποιούν για την δημιουργία της λίστας τους γραπτά σύμβολα που ανήκουν σε διαφορετικές κατηγορίες γραφής λαμβάνεται υπόψη η πιο ώριμη παραγωγή και το γραπτό κατατάσσεται στην ανώτερη κατηγορία.

Οι αναγνώσεις των παιδιών κατηγοριοποιήθηκαν σύμφωνα με μια τροποποιημένη εκδοχή των κατηγοριών ανάγνωσης των Sulzby (1985) και Ehri (1998). Κριτήριο κατηγοριοποίησης αποτέλεσε ο βαθμός εμπλοκής των παιδιών με το αλφαβητικό σύστημα. Οι κατηγορίες ανάγνωσης είναι:

- «Άρνηση ανάγνωσης». Τα παιδιά αδυνατούν να διαβάσουν ακόμα κι αν έχουν γράψει κάποια γράμματα.
- «Περιγραφή». Τα παιδιά περιγράφουν τα αντικείμενα που έχουν αποτυπώσει στο χαρτί. Τα παιδιά που κάνουν περιγραφή τις συνήθως έχουν ζωγραφίσει τα αντικείμενα της λίστας.
- «Προσοιοιτή ανάγνωση». Τα παιδιά προσοιοιούνται ότι διαβάζουν όσα έχουν γράψει. Η συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μοιάζει με αυτή των έμπειρων αναγνωστών, καθώς δείχνουν με το δάκτυλο αυτά που 'διαβάζουν' προσπαθώντας να συσχετίσουν τα τμήματα των λέξεων που έγραψαν με αυτά που εκφωνούν (Sulzby 1985).
- «Συλλαβική ανάγνωση». Τα παιδιά έχουν κατανοήσει ότι τα γραφηματικά στοιχεία που χρησιμοποίησαν αντιστοιχούν σε δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου. Κατά την ανάγνωση των λέξεων είναι εμφανής η προσπάθειά τους να ταυτίσουν κάθε γραπτό σύμβολο (τυχαίο γράμμα, παύλα κτλ) με μια συλλαβή (π.χ. γράφουν Η Η Η Η Η και διαβάζουν «βι-βλι-ο-θή-κη»).
- «Μερική αλφαβητική ανάγνωση». Σε αυτή την κατηγορία ανάγνωσης τα παιδιά χωρίζουν τις λέξεις στους εμφανέστερους γι' αυτά ήχους και αναγνωρίζουν την ταυτότητα αυτών των ήχων στις λέξεις (Ehri 1998). Διαβάζουν λοιπόν τις λέξεις διαμορφώνοντας μερικές αλφαβητικές συνδέσεις ανάμεσα σε ένα ή περισσότερα γράμματα των γραπτών λέξεων και στους ήχους που ανιχνεύουν κατά την προφορά τους.
- «Ολοκληρωμένη αλφαβητική ανάγνωση». Τα παιδιά διαβάζουν τις λέξεις που έγραψαν διαμορφώνοντας πλήρεις συνδέσεις ανάμεσα στα γράμματα που βλέπουν στη γραπτή λέξη και στα φωνήματα που εντοπίζουν κατά την προφορά της (Ehri 1998).

Η κατηγοριοποίηση των επιδόσεων των παιδιών σε όλες τις δοκιμασίες έγινε από δύο ανεξάρτητους ερευνητές με βαθμό συμφωνίας 98,4%.

3. Αποτελέσματα

Παρακάτω εκτίθενται αναλυτικά ορισμένα από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των επιδόσεων των 114 παιδιών στις επιμέρους δοκιμασίες. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό πακέτο SPSS (Έκδοση 14).

Συλλαβική και φωνημική επίγνωση

Η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων της δεύτερης δοκιμασίας έδειξε ότι το σύνολο σχεδόν των υποκειμένων (95,6%) της έρευνας διαθέτει ικανότητες συλλαβικής κατάτμησης. Το υψηλό ποσοστό οφείλεται στο ότι οι συλλαβές αντιστοιχούν σε διακριτές μονάδες του αρθρωμένου λόγου, με αποτέλεσμα να είναι εύκολα αντιληπτές και αναγνωρίσιμες (Wagner & Torgesen 1987). Ενδεχομένως ο έλεγχος με πιο περίπλοκες διαδικασίες θα μείωνε τα ποσοστά επιτυχίας, χωρίς όμως να αναιρείται το ότι η συνειδητοποίηση της συλλαβικής δομής των λέξεων κατακτάται εύκολα από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Lonigan et al. 2000).

Αντίθετα, τα αποτελέσματα της τρίτης δοκιμασίας (ικανότητα απομόνωσης του αρχικού φωνήματος) έδειξαν ότι η απομόνωση του αρχικού φωνήματος είναι μια ιδιαίτερα απαιτητική ικανότητα και η κατάκτηση της δυσκολεύει τα παιδιά. Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων, μόλις το 29,8% των υποκειμένων της έρευνας έχει την ικανότητα να απομονώνει το αρχικό φώνημα των λέξεων. Περισσότερα από τα μισά υποκείμενα (53,5%) προβαίνουν στην απομόνωση ευρύτερων από το φώνημα μονάδων (συλλαβές). Για παράδειγμα, θεωρούν ότι το αρχικό φώνημα της λέξης *Νέμο* είναι το /νε/, της λέξης *Πεντάμορφη* το /πε/ κ.α. Το υπόλοιπο 16,7% των υποκειμένων αδυνατεί να απομονώσει το αρχικό φώνημα των λέξεων και δίνει ασαφείς και «μη αναμενόμενες» απαντήσεις όπως: *Νέμο* αρχίζει από «Νέμο», *Δεινόσαυρος* αρχίζει από «Τέρας» κ.ά.

Η δυσκολία φωνημικής επίγνωσης είναι αναμενόμενη, σύμφωνα και με όλα τα ερευνητικά αποτελέσματα (π.χ. Liberman & Liberman 1990), εφόσον τα φωνήματα είναι αφηρημένες γλωσσικές μονάδες μη άμεσα διακριτές. Επιπλέον τα φωνήεντα συμπεφέρονται με τα σύμφωνα, με αποτέλεσμα, να δημιουργείται η εντύπωση ότι αποτελούν μια ενιαία μονάδα, τη συλλαβή. Αυτό καταδεικνύεται και από το γεγονός ότι τα παιδιά που προέβησαν στη διάκριση ευρύτερων από το φώνημα μονάδων έχουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται ως διαφορετικές φωνολογικές μονάδες τις συλλαβές.

Ένας όμως ακόμη παράγοντας που μπορεί να δυσχεραίνει την προσπάθεια των παιδιών να απομονώσουν το αρχικό γράμμα των λέξεων είναι το όνομα των γραμμάτων, ιδιαίτερα των συμφώνων. Όταν για παράδειγμα τα παιδιά έχουν μάθει ότι το όνομα του συμβόλου /τ/ είναι /ταυ/, είναι δύσκολο να το ταυτίσουν όταν π.χ. συναντούν την εμφάνιση /τ/ /α/. Τα παιδιά δεν αντιμετωπίζουν τα φωνήεντα ως ξε-

χωριστές μονάδες, αλλά τα παραλείπουν όταν προηγείται σύμφωνο, στο όνομα του οποίου περιλαμβάνεται και ένα φωνήεν. Στο αίτημα μας λοιπόν να απομονώσουν το αρχικό φώνημα της λέξης *Tarzán* ή της λέξης *Τίγρης* είναι λογικό να δίνουν απαντήσεις του τύπου «Αρχίζει από /τα/» ή «Αρχίζει από /τι/», αντιμετωπίζοντας το αρχικό σύμφωνο και το ακόλουθο φωνήεν ως ένα μοναδικό φώνημα. Ωστόσο τα ίδια παιδιά διεκπεραιώνουν με ευκολία το αντίστοιχο αίτημα για λέξεις που αρχίζουν από φωνήεν, το οποίο όμως συμπίπτει με συλλαβή, όπως π.χ. το φώνημα /α/ από τη λέξη *Αλαντίν*.

Συγκρίνοντας τις επιδόσεις των παιδιών στη συλλαβική (Δοκιμασία 2) και την επίγνωση του αρχικού φωνήματος (Δοκιμασία 3) διαπιστώνουμε ότι ενώ η συντριπτική πλειοψηφία (95,6%) των υποκειμένων έχει κατακτήσει την ικανότητα συλλαβικής κατάτμησης, μόνο το 29,8% έχει την ικανότητα να απομονώνει το αρχικό φώνημα των λέξεων. Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με πλήθος άλλων ερευνών (Adams 1990, Treiman 1992, Seymour & Evans 1992, Lonigan et al. 1998, Παντελιάδου 2001) που υποστηρίζουν ότι η φωνολογική επίγνωση μπορεί να διακριθεί σε δύο επίπεδα, τη συλλαβική και τη φωνημική επίγνωση, από τις οποίες φαίνεται ότι η πρώτη αναπτύσσεται πολύ νωρίτερα σε σχέση με τη δεύτερη. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την πολύ χαμηλή φωνημική επίγνωση που επιδεικνύουν τα προνήπια. Επομένως, η απάντηση στο ερώτημα αν η συλλαβική επίγνωση κατακτάται από τα παιδιά πριν από τη φωνημική επίγνωση είναι θετική.

Όσον αφορά τη γραφοφωνημική αντιστοίχιση (Δοκιμασία 3) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 31,6% των υποκειμένων δεν καταφέρνουν να ταυτίσουν τα φωνήματα με τα αντίστοιχα γραφήματα, ενώ το 55,3% του δείγματος έχει κατακτήσει την ικανότητα γραφοφωνημικής αντιστοίχισης.

Το 13,2% των υποκειμένων που κατατάχτηκαν στην κατηγορία της μερικής γραφοφωνημικής αντιστοίχισης δεν γνώριζε όλα τα γράμματα και μπορούσε να ταυτίσει μερικά μόνο φωνήματα με τα αντίστοιχα γραφήματα. Το σημαντικό όμως είναι ότι τα παιδιά αυτά αναγνώριζαν κυρίως τα γράμματα που προέρχονταν από το όνομά τους ή που είχαν μάθει μέσα από διαφορετικές καθημερινές πρακτικές. Αξίζει να σημειώσουμε ότι κάποια παιδιά, όταν δεν ήξεραν πώς γράφεται το αρχικό φώνημα μιας λέξης, έβρισκαν το σωστό τίτλο για κάθε παραμύθι αναγνωρίζοντας άλλα γράμματα της λέξης, πέραν του αρχικού.

Παραγωγή λίστας: Γνώσεις για το γραπτό λόγο

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης (Δοκιμασία 4) έδειξαν ότι τα υποκείμενα της έρευνας έχουν κατακτήσει ήδη σημαντικές γνώσεις για την επικοινωνιακή λειτουργία και για τις συμβάσεις του γραπτού λόγου (γραμμικότητα, διάταξη και φορά της γραφής, διάκριση ζωγραφιάς-γραφής, διάκριση των λέξεων μεταξύ τους κ.ο.κ.)

Αναλυτικότερα, το σύνολο σχεδόν των παιδιών (95,6%) έχει κατανοήσει τη συμβατική φορά της γραφής, ότι δηλαδή γράφουμε από αριστερά προς δεξιά. Μόνο δύο υποκείμενα (1,8%) έγραψαν χρησιμοποιώντας άσιατη φορά (οι λέξεις γράφονται σε διάφορα σημεία της σελίδας χωρίς να ακολουθείται μια συγκεκριμένη φορά γραφής)

και άλλα δυο υποκείμενα (1,8%) έγραψαν με φορά βουστροφνηδόν (τα παιδιά γράφουν από αριστερά προς τα δεξιά και όταν φτάνουν στο τέλος της γραμμής συνεχίζουν από δεξιά προς αριστερά), και διακρίνουν τη ζωγραφιά από τη γραφή. Ακόμα και ένα πρόνηπιο, το οποίο επέλεξε να ζωγραφίσει και όχι να γράψει τα αντικείμενα της λίστας, είχε κατανοήσει ότι αυτό που έκανε δεν ήταν γραφή αλλά ζωγραφική. Επίσης, στο αίτημά μας για ανάγνωση δεν απάντησε «έγραψα» αλλά «είπα» και στη συνέχεια κατονόμασε τα αντικείμενα που είχε ζωγραφίσει.

Στα γραπτά που οι ζωγραφίες συνυπάρχουν με τη γραφή, αυτές λειτουργούν κάποιες φορές επεξηγηματικά στις γραπτές λέξεις. Κυρίως τα παιδιά που δεν χρησιμοποιούν κάποιες αλφαβητικές αρχές (γράφουν με ψευδογράμματα, γραμμική επαναλαμβανόμενη γραφή ή τυχαία αποδεκτά γράμματα) αναπαριστούν και ζωγραφικά τα αντικείμενα, προκειμένου να καταστήσουν αυτό που έγραψαν περισσότερο κατανοητό στους άλλους. Χρησιμοποιούν δηλαδή συνειδητά δύο διαφορετικά σημειωτικά συστήματα (ζωγραφιά και γραφή) για να εκφράσουν τα ίδια πράγματα. Ωστόσο, στα περισσότερα γραπτά των παιδιών, οι ζωγραφίες που υπάρχουν λειτουργούν μάλλον διακοσμητικά. Στο σύνολό τους οι προσπάθειες αυτές των παιδιών αποτελούν γνήσιες όψεις της ανάπτυξης του γραμματισμού, καθώς οι μη συμβατικές γραπτές παραγωγές και αναγνώσεις των παιδιών δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως απουσία γραφικής ή αναγνωστικής ικανότητας αλλά ως αναδυόμενη παρουσία, ως «προδρομικές ρίζες» (Goodman,1980).

Το 78,1% (N=89) των υποκειμένων έχει κατανοήσει τις ειδικές συμβάσεις που διέπουν το συγκεκριμένο κειμενικό τύπο (κάθετη διάταξη των λέξεων ή των αντικειμένων για τα παιδιά που δεν χρησιμοποιούν αλφαβητικές στρατηγικές). Μόνο 25 υποκείμενα (21,9%) δεν κατατάσσουν κάθετα τα αντικείμενα της λίστας, προτιμώντας να γράψουν τις λέξεις τη μια δίπλα στην άλλη μέχρι να γεμίσουν τη σειρά και συνεχίζουν με τον ίδιο τρόπο στην επόμενη σειρά. Αξίζει όμως να σχολιάσουμε τις στρατηγικές που εφαρμόζουν προκειμένου να καταστήσουν διακριτές τις λέξεις μεταξύ τους, μια και δεν φαίνεται να έχει κατακτηθεί ακόμα ο συμβατικός κανόνας του κενού ανάμεσα στις λέξεις. Η πιο συχνά εμφανιζόμενη τακτική στα γραπτά των παιδιών είναι η χρήση της παύλας ή της τελείας ανάμεσα στις λέξεις, ενώ υπάρχουν και παιδιά που για να χωρίσουν τη μια λέξη από την άλλη βάζουν τις λέξεις σε κύκλο ή γράφουν την κάθε λέξη με διαφορετικό χρώμα.

Οι γραπτές παραγωγές των παιδιών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα περιλαμβάνουν ζωγραφίες, ψευδογράμματα, σειρές τυχαίων γραμμάτων μέχρι και ολοκληρωμένη αλφαβητική γραφή, ενώ μόνο ένα υποκείμενο ζωγράφησε τα αντικείμενα της λίστας. Η πλειοψηφία των παιδιών (43,9%) γράφει με τυχαία αποδεκτά γράμματα. Λίγα είναι τα παιδιά (2,6%) που βρίσκονται στη φάση της γραμμικής επαναλαμβανόμενης γραφής και το 2,6% ανήκει στη φάση των ψευδογραμμάτων).

Από τα παραπάνω ποσοστά διαπιστώνουμε ότι τα μισά παιδιά του δείγματος προτίμησαν μορφές γραψίματος που μοιάζουν με συμβατική γραφή, αλλά τα σύμβολα που χρησιμοποιούν δεν αντιστοιχούν σε δομικές μονάδες (συλλαβές ή φωνήματα).

Τα παιδιά που χρησιμοποιούν συλλαβική γραφή αποτελούν το 30,7% του συνολικού δείγματος. Στη φάση της συλλαβικής γραφής τα υποκείμενα είτε γράφουν ένα

σύμβολο, ένα ψευδόγραμμα ή ένα τυχαίο γράμμα για κάθε συλλαβή, είτε γράφουν το αρχικό γράμμα της κάθε συλλαβής (γράφουν συνήθως το σύμφωνο της κάθε συλλαβής και παραλείπουν το φωνήεν που ακολουθεί. Το γεγονός ότι το 30,7% του συνολικού δείγματος γράφει με συλλαβικό τρόπο καταδεικνύει βέβαια την ευκολία των παιδιών στη συλλαβική κατάκτηση, αλλά και τη σημασία της συλλαβής στην πορεία των παιδιών προς την κατάκτηση της γραφής. Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών (Kamii & Manning 1999, Martins & Sílvia 2001) που υπογραμμίζουν τη σημαντική συμβολή του συλλαβικού τρόπου γραφής στην πορεία των παιδιών προς την κατάκτηση του συμβατικού τρόπου γραφής.

Παραγωγή λίστας: γνώσεις για την ανάγνωση

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των αναγνώσεων που πραγματοποίησαν τα υποκείμενα της έρευνας δείχνουν ότι το σύνολο των παιδιών έχει συνειδητοποιήσει ότι η γραφή αποτελεί είδος αναπαράσταση του προφορικού λόγου και δέχονται με προθυμία να διαβάσουν αυτά που έγραψαν. Ακόμα και τα παιδιά που δεν ξέρουν ακόμα να διαβάζουν έχουν αποκτήσει αξιόλογες γνώσεις για τις συμβάσεις της ανάγνωσης, όπως π.χ. ότι διαβάζουμε από αριστερά προς τα δεξιά.

Μόνο ένα παιδί (0,9%) αρνήθηκε να διαβάσει αυτά που είχε γράψει λέγοντας ότι δεν ξέρει να διαβάζει και ένα άλλο αρκέστηκε στην περιγραφή των αντικειμένων της λίστας, τα οποία τα είχε ζωγραφίσει. Η πλειοψηφία των παιδιών (48,2%) πραγματοποίησε προσποιητή ανάγνωση, κατονομάζοντας, στην ουσία, τα αντικείμενα που θυμόταν ότι είχε γράψει. Αν και οι αναγνώσεις τους δεν ακολουθούν τη συμβατική αντιστοιχία μεταξύ των δομικών μονάδων του γραπτού και του προφορικού λόγου, είναι έκδηλη η προσπάθειά τους να εξασφαλίσουν μια συμμετρία ανάμεσα σε αυτό που έχουν γράψει και σε αυτό που διαβάζουν. Τα υπόλοιπα υποκείμενα του δείγματος φαίνεται να έχουν κατανοήσει ότι αυτά που έγραψαν αντιστοιχούν σε δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου και κατά την ανάγνωση χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές προκειμένου να κάνουν τις κατάλληλες συνδέσεις. Έτσι, το 12,3%, παρότι βρίσκεται σε πρώιμες φάσεις γραφής (για τη γραφή της λίστας χρησιμοποιεί σύμβολα, ψευδογράμματα και τυχαία αποδεκτά γράμματα) και δεν κάνει γραφοφωνημικές αντιστοιχίσεις, πραγματοποίησε συλλαβική ανάγνωση. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες είναι οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά προκειμένου να πραγματοποιήσουν συλλαβική ανάγνωση όταν το πλήθος των γραπτών συμβόλων που είχαν γράψει υπερέβαινε το πλήθος των συλλαβών της λέξης. Για παράδειγμα, όταν σε κάποιες από τις λέξεις τις λίστας είχαν γράψει περισσότερα γραπτά σύμβολα από αυτά που θα αντιστοιχούσαν στα συλλαβικά τμήματα της λέξης, είτε επαναλάμβαναν κάποιες συλλαβές δύο φορές έτσι ώστε να εξασφαλίσουν μια συμμετρία ανάμεσα στις συλλαβές που πρόφεραν και σε αυτά που είχαν γράψει (Π.χ. κάποιο παιδί για τη λέξη *κρεβατάκι* είχε γράψει έξι γραπτά σύμβολα: *nnEnO_* όταν λοιπόν διάβασε τη λέξη είπε: «κρε-βα-τα-τα-κι-ι») είτε χρησιμοποιούσαν σύμβολα όπως τελείες και παύλες για να διαχωρίσουν τα πλεονάζοντα γραπτά σύμβολα από την υπόλοιπη λέξη).

Τα υπόλοιπα παιδιά έκαναν μερικές ή ολοκληρωμένες αλφαβητικές συνδέσεις κατά την ανάγνωση της λίστας. Το 33,3% πραγματοποίησε μερική αλφαβητική ανάγνωση και το 4,4% κατατάχτηκε στην κατηγορία της ολοκληρωμένη αλφαβητικής ανάγνωσης.

Σχέσεις ανάμεσα σε γραφή και ανάγνωση

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της τέταρτης δοκιμασίας έδειξε επίσης ότι η γραφή και η ανάγνωση δεν είναι δύο ξεχωριστές ικανότητες που εξελίσσονται η μια ανεξάρτητα από την άλλη. Όπως έδειξε ο υπολογισμός του συντελεστή συσχέτισης Spearman, ο δείκτης συσχέτισης για την ικανότητα γραφής και ανάγνωσης είναι $r_{ho}=0,899$ με $p=0,000$ και $df=112$. Μπορούμε λοιπόν να ισχυριστούμε ότι ανάμεσα στη γραφή και στην ανάγνωση υπάρχει ισχυρή συσχέτιση.

Η παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώνεται και από τον πίνακα 1 που δείχνει ότι τα παιδιά που παρουσιάζουν ωριμότερες επιδόσεις στη γραφή έχουν αντίστοιχα ωριμότερες επιδόσεις και στην ανάγνωση, ενώ τα παιδιά που έχουν χαμηλές επιδόσεις στη γραφή έχουν χαμηλές επιδόσεις και στην ανάγνωση.

Πίνακας 1

Επιδόσεις στη γραφή και την ανάγνωση

	Άρνηση		Περιγραφή		Προσποικιτή		Ευλλαβική		Μερική		Ολοκληρ. αλφαβητική		Σύνολο Αλφαβητ.
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Ζωγραφιά	0	0	1	0,9	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Γραμμική επαν/νόμενη	0	0	0	0	3	2,6	0	0	0	0	0	0	3
Ψευδογρά/τα	0	0	0	0	3	2,6	0	0	0	0	0	0	3
Τυχαία αποδεκτά	1	0,9	0	0	48	42,1	0	0	1	0,9	0	0	50
Αρχικό	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1,8	0	0	2
Ευλλαβική	0	0	0	0	1	0,9	14	12,3	20	17,5	0	0	35
Κάποια γράμματα	0	0	0	0	0	0	0	0	15	13,2	0	0	15
Ολοκληρ. αλφαβητική	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	4,4	5
Σύνολο	1	0,9	1	0,9	55	48,2	14	12,3	38	33,3	5	4,4	114

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η γραφή και η ανάγνωση δεν αναπτύσσονται ανεξάρτητα η μία από την άλλη αλλά είναι δύο αμοιβαία υποστηριζόμενες διαδικασίες που αναπτύσσονται ταυτόχρονα (Miller 2000, Clay 2001). Το συμπέρασμα αυτό συνάδει με τη θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού που αντιμετωπίζει την ανάγνωση

ση και τη γραφή ως αλληλένδετες και συμπληρωματικές όψεις της γλώσσας (Παπούλια-Τζελέπη 2001, Stratton 1996). Η εφαρμογή της παραπάνω θεωρητικής προσέγγισης στην εκπαιδευτική πράξη συνεπάγεται παράλληλη διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης σε αντίθεση με την για χρόνια παγιωμένη τακτική σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία της γραφής λάμβανε χώρα μόνο όταν είχε κατακτηθεί η ανάγνωση. Εξάλλου, πρόσφατη μελέτη (Abadiano & Turner 2001) για τη διδακτική αξιοποίηση της αλληλεπιδραστικής σχέσης γραφής και ανάγνωσης έδειξε ότι μέσα από μια τέτοια προσέγγιση ευνοείται και προάγεται η ανάπτυξη και των δύο ικανοτήτων.

Φωνολογική επίγνωση και γραφή/ανάγνωση

Σε ό,τι αφορά τη σχέση της γραφής και της ανάγνωσης με την ικανότητα απομόνωσης του αρχικού φωνήματος των λέξεων τα αποτελέσματα του Spearman r τεστ έδειξαν ότι η σχέση τόσο της γραφής ($r=0,673$ p -value=0,000) όσο και της ανάγνωσης με την ικανότητα απομόνωσης του αρχικού φωνήματος είναι στατιστικά σημαντική ($r=0,672$ p -value=0,000). Η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης ανάμεσα στις υπό μελέτη μεταβλητές σημαίνει ότι τα υποκείμενα που βρίσκονται σε ώριμες φάσεις γραφής και ανάγνωσης παρουσιάζουν ώριμες επιδόσεις και στην απομόνωση του αρχικού φωνήματος και αντίστροφα.

Τα αποτελέσματα του τεστ Spearman r έδειξαν ότι η σχέση της ικανότητας γραφοφωνημικής αντιστοίχισης τόσο με τη γραφή ($r=0,551$ p -value=0,000) όσο και με την ανάγνωση ($r=0,613$ p -value=0,000) είναι στατιστικά σημαντική. Ο υψηλός δείκτης συσχέτισης μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών δείχνει ότι τα υποκείμενα που κατατάχτηκαν σε ώριμα επίπεδα γραφής και ανάγνωσης παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στη γραφοφωνημική αντιστοίχιση και αντίστροφα. Το συμπέρασμα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τα πορίσματα πρόσφατων μελετών (Good et al. 2001, Cardoso-Martins et al. 2002) που έδειξαν ότι η αναγνώριση των γραμμάτων συσχετίζεται σημαντικά με την ανάγνωση λέξεων καθώς βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν τη σχέση του γράμματος με τον ήχο τον οποίο αναπαριστά και να συνειδητοποιήσουν τη συμβολική λειτουργία των γραμμάτων στο γραπτό λόγο.

Ενώ η ύπαρξη σχέσης μεταξύ της φωνημικής επίγνωσης τόσο με την ανάγνωση όσο και με τη γραφή αποτελεί κοινή παραδοχή για τους περισσότερους ερευνητές, δεν υπάρχει σύγκλιση των απόψεων αναφορικά με την αιτιακή κατεύθυνση της σχέσης αυτής. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συγκλίνουν με την άποψη των ερευνητών (Ball & Blachman 1991, Wimmer et al. 1991, Lundberg 1998, Maki et al. 2001) που πρεσβεύουν ότι η σχέση της φωνημικής επίγνωσης με την ανάγνωση και τη γραφή δεν είναι μονοκατευθυνόμενη αλλά αμφίδρομη. Δηλαδή τα παιδιά που κινούνται σε υψηλά επίπεδα φωνημικής επίγνωσης αναμένεται να έχουν υψηλές επιδόσεις στην ανάγνωση και τη γραφή, αλλά και όσο καλύτερες είναι οι επιδόσεις στην ανάγνωση και τη γραφή τόσο καλύτερο θα είναι και το επίπεδο της φωνημικής επίγνωσης.

4. Επίδραση της συστηματικής άσκησης στις επιδόσεις των παιδιών

Το δεύτερο ζητούμενό μας ήταν να διερευνήσουμε κατά πόσο οι επιδόσεις των παιδιών της ομάδας Β (εφαρμόζονται σχολικού τύπου πρακτικές) υπερτερούν των επιδόσεων της ομάδας Α (οι νηπιαγωγοί υιοθετούν πρακτικές αναδυόμενου γραμματισμού). Εφαρμόσαμε το κριτήριο Mann-Whitney (U) για να διαπιστώσουμε εάν οι τυχόν διαφορές ανάμεσα στις επιδόσεις των δύο ομάδων είναι στατιστικά σημαντικές.

Τα αποτελέσματα του Mann-Whitney τεστ αναφορικά με τις επιδόσεις των υποκειμένων της ομάδας Α και της ομάδας Β έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις επιδόσεις των προνηπίων των δύο ομάδων στη διάκριση αριθμών-γραμμάτων ($p\text{-value}= 0,04 < 0,05$ με $Z= -2,048$) και στη γνώση της γραφής του ονόματος ($p\text{-value}= 0,023 < 0,05$ με $Z= -2,281$). Η μέση αξιολόγηση στην ικανότητα διάκρισης αριθμών-γραμμάτων και στην ικανότητα γραφής του ονόματος ήταν υψηλότερη για τα προνήπια της ομάδας Β (Μ.Α.=24,59 και Μ.Α.=25,09 αντίστοιχα) σε σχέση με τα προνήπια της ομάδας Α (Μ.Α.=18,46 και Μ.Α.=18,10 αντίστοιχα).

Ενώ η διαφορά των δύο ομάδων στην ικανότητα γραφής του ονόματος είναι στατιστικά σημαντική για τα προνήπια, δεν ισχύει το ίδιο για τα νήπια της ομάδας Α και της ομάδας Β. Δηλαδή, παρότι τα νήπια της ομάδας Β παρουσιάζουν ωριμότερες επιδόσεις στη γραφή του ονόματος σε σχέση με τα νήπια της ομάδας Α, η διαφορά των δύο ομάδων δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Όσον αφορά την ικανότητα συλλαβικής κατάτμησης, απομόνωσης αρχικού φωνήματος, γραφοφωνημικής αντιστοίχισης, γραφής και ανάγνωσης τα αποτελέσματα του Mann-Whitney τεστ έδειξαν ότι τα υποκείμενα της ομάδας Β έχουν λίγο καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τα υποκείμενα της ομάδας Α. Ωστόσο η διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες δεν είναι σε καμία περίπτωση στατιστικά σημαντική ούτε για τα προνήπια ούτε για τα νήπια.

Το προβάδισμα των προνηπίων στις ομάδας Β στη γραφή του ονόματος ήταν αναμενόμενο, εφόσον στα νηπιαγωγεία αυτής της ομάδας οι νηπιαγωγοί ακολουθούσαν πρακτικές σχολικού τύπου (σωστή γραφή του ονόματος), έχοντας αναγάγει σε βασικό τους μέλημα την προετοιμασία των παιδιών για το δημοτικό σχολείο.

Η ιδιαίτερη έμφαση στη σωστή γραφή του ονόματος αποτυπώνεται και στον αρχικό δισταγμό κάποιων παιδιών της ομάδας Β να γράψουν το όνομά τους στη λίστα χωρίς να το κοιτάζουν από την κάρτα. Όταν τους ζητήθηκε να γράψουν το όνομά τους στη λίστα (ώστε η αρκούδα, που ήταν ο παραλήπτης, να ξέρει ποιο παιδί έχει γράψει τη λίστα), μας ζητούσαν την κάρτα με το όνομά τους για να το γράψουν «σωστά». Όταν τα ενθαρρύναμε να γράψουν το όνομά τους όπως μπορούσαν, χωρίς τη βοήθεια της κάρτας, το έκαναν με ιδιαίτερη προσοχή προκειμένου, όπως έλεγαν τα ίδια: «Να μην κάνουν κανένα λάθος». Το γεγονός ότι τα παιδιά ήξεραν να γράφουν το όνομά τους αλλά προτιμούσαν να το αντιγράψουν από την κάρτα τους για να έχουν τη βεβαιότητα ότι θα το γράψουν σωστά αποτελεί ένδειξη ότι στα συγκεκριμένα νηπιαγωγεία η γραφή του ονόματος με τρόπο διαφορετικό από το συμβατικό δεν είναι αποδεκτή και χαρακτηρίζεται λανθασμένη.

Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των επιδόσεων της ομάδας Α και της ομάδας Β έδειξαν ότι η διδασκαλία μεμονωμένων δεξιοτήτων και η συστηματική άσκηση πάνω στον αλφαβητικό κώδικα δεν συνεπάγονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις περισσότερες από τις ικανότητες των δύο ομάδων, παρά μόνο στα προνήπια. Φαίνεται λοιπόν ότι η συστηματική διδασκαλία των γραμμάτων του αλφάβητου και των αριθμών, καθώς και η έμφαση στην εκμάθηση του ονόματος, που αποτελούσαν πάγια εκπαιδευτική πρακτική των νηπιαγωγών της ομάδας Β, είχε ως αποτέλεσμα τα προνήπια της ομάδας αυτής να έχουν καλύτερες επιδόσεις από τα προνήπια της ομάδας Α. Το γεγονός όμως, ότι η διαφορά στις επιδόσεις αναφορικά με γνώση του ονόματος δεν είναι στατιστικά σημαντική ανάμεσα στα νήπια των δύο ομάδων δείχνει ότι νήπια της ομάδας Α, τα οποία δε διδάσκονται συστηματικά τις συγκεκριμένες δεξιότητες, παρουσιάζουν εξίσου ώριμες επιδόσεις με τα νήπια της ομάδας Β.

Ενώ λοιπόν θα ήταν αναμενόμενο τα παιδιά της ομάδας Β, έχοντας ασκηθεί συστηματικά πάνω στους κανόνες που διέπουν τον αλφαβητικό κώδικα, να έχουν καλύτερες επιδόσεις από τα παιδιά της ομάδας Α, που δεν είχαν δεχτεί ρητή και συστηματική διδασκαλία, κάτι τέτοιο δεν επιβεβαιώθηκε από τη συγκεκριμένη έρευνα.

5. Συμπεράσματα και συζήτηση

Η διερεύνηση συγκεκριμένων γνώσεων (συλλαβική κατάκτηση, φωνημική επίγνωση κ.ά.) που συνδέονται με την ανάγνωση και γραφή στο νηπιαγωγείο μέσα από δοκιμασίες προσαρμοσμένες στις αρχές του αναδυόμενου γραμματισμού παρουσιάζει ενδιαφέρον για δύο αλληλένδετους λόγους: Ο δεσπόζων σχολικός γραμματισμός στο νηπιαγωγείο, αφενός, δεν μπορεί εύκολα να απαλλαγεί από τις αντιλήψεις της παραδοσιακής διδασκαλίας αποσπασματικών δεξιοτήτων φωνημικής επίγνωσης, γραφοφωνημικής αντιστοιχίσις κ.ο.κ., αφετέρου, δεν λαμβάνει υπόψη του τις γνώσεις αναδυόμενου γραμματισμού που κατακτούν τα παιδιά μέσα από μη σχολικά δομημένες πρακτικές γραμματισμού.

Έτσι, οι δοκιμασίες που αποτέλεσαν το ερευνητικό εργαλείο αποδείχτηκαν ιδιαίτερα αποτελεσματικές για το σκοπό για τον οποίο κατασκευάστηκαν, δηλαδή την άντληση «συμπεριφορών» που εκφράζουν ικανότητες συνδεδεμένες με τον δεσπόζοντα σχολικό γραμματισμό. Η ευκολία εφαρμογής τους σε ένα ευρύ δείγμα και η ανταπόκριση από την πλευρά των παιδιών, δικαίωσαν την επιλογή μας να κατασκευάσουμε ένα επικοινωνιακό και ελκυστικό ερευνητικό εργαλείο, το οποίο απαρτίζεται από ευχάριστες δοκιμασίες και παρέχει κίνητρα στα παιδιά για ενεργητική εμπλοκή. Μας δίνει επίσης την ευκαιρία, με κατάλληλες προσαρμογές, να αποτελέσει και εργαλείο επικοινωνιακά κατάλληλης συστηματικότερης άσκησης στις, ούτως ή άλλως, καίριες όψεις της ανάγνωσης-γραφής.

Και η παρούσα έρευνα επιβεβαίωσε ότι στην πλειονότητά τους τα παιδιά έχουν κατανόηση τις συμβάσεις που διέπουν το γραπτό λόγο (διάκριση ζωγραφιάς και γραφής, φορά, γραμμικότητα, προσανατολισμός του βιβλίου κ.τ.λ). Το σύνολο σχεδόν των

υποκειμένων του δείγματος έχει κατανοήσει ότι ο γραπτός λόγος απαρτίζεται από σειρές γραπτών συμβόλων τα οποία μπορούν να διαβαστούν. Τα παιδιά που στις γραπτές τους παραγωγές συμπεριέλαβαν και εικόνες φρόντισαν να τις τοποθετήσουν έτσι ώστε να φαίνεται ότι πρόκειται για διαφορετικό ή και συμπληρωματικό σημειωτικό τρόπο. Το εύρος των συμβόλων που χρησιμοποίησαν τα παιδιά για να γράψουν κυμαίνεται από ορθογραφικά και ψευδογράμματα μέχρι και αποδεκτά γράμματα γραμμένα με τυχαίο τρόπο, ενώ αξιοσημείωτο ποσοστό προβαίνει σε αλφαβητική γραφή. Επίσης όλα τα παιδιά του δείγματος ανταποκρίθηκαν στο αίτημά μας για ανάγνωση. Οι αναγνώσεις των παιδιών, ακόμα και όταν δεν στηρίζονταν σε αλφαβητικές συνδέσεις ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα, καθιστούν έκδηλη την προσπάθεια τους να αποδώσουν νόημα σε αυτά που έγραψαν ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της επικοινωνιακής περίπτωσης.

Παρότι η παρούσα έρευνα δεν είναι διαχρονική, από τα δεδομένα καθίσταται φανερό ότι η γραφή και η ανάγνωση είναι δύο ικανότητες που αναπτύσσονται παράλληλα και είναι αλληλένδετες, καθώς τα παιδιά που κινούνται σε ωριμότερα επίπεδα γραφής κινούνται και σε ωριμότερα επίπεδα ανάγνωσης, ενώ τα παιδιά που βρίσκονται σε λιγότερο ώριμες φάσεις γραφής βρίσκονται αντίστοιχα και σε λιγότερο ώριμες φάσεις ανάγνωσης.

Όπως προέκυψε και από την στατιστική ανάλυση των δεδομένων, που υποστηρίζουν τις προοπτικές της ενιαίας θεώρησης γραφής-ανάγνωσης, η αλληλεξάρτησή τους καθώς και η αλληλεπίδρασή τους με τις άλλες ικανότητες (απομόνωση αρχικού φωνήματος, γνώση γραφής ονόματος κ.α.), υπαγορεύουν την αντιμετώπιση τους ως παραμέτρων του ίδιου φαινομένου, χωρίς εμφανείς τουλάχιστον αιτιακές σχέσεις στην ανάπτυξή τους. Κατά συνέπεια δεν έχει νόημα να αντιμετωπίζονται διδακτικά ως μεμονωμένες δεξιότητες, αλλά να μάλλον καλλιεργούνται παράλληλα.

Λόγου χάριν, για να ξεκινήσει ένα παιδί να γράφει δεν είναι αναγκαίο να έχει κατακτήσει ένα συγκεκριμένο επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης ή να έχει μάθει πρώτα να διαβάζει. Όπως φάνηκε, π.χ., και στην περίπτωση της δυσκολίας που προκαλεί η γνώση του συμβατικού ονόματος των γραμμάτων στην αναγνώριση του αντίστοιχου φωνήματος, η έμφαση στην εκμάθηση μεμονωμένων γραμμάτων, η χωρίς νόημα κατάτμηση λέξεων σε συλλαβές και γράμματα, οι ασκήσεις γραφοφωνημικής αντιστοιχίας και άλλες παρόμοιες πρακτικές δεν επιβεβαιώνεται ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη ικανοτήτων γραφής-ανάγνωσης. Αντίθετα, ενδέχεται να διασπούν την προσοχή των παιδιών από την απόδοση νοήματος, που είναι βασικός σκοπός της ανάγνωσης και της γραφής.

Το σημαντικότερο όμως εύρημα της προσπάθειάς μας είναι ότι η διδασκαλία μεμονωμένων δεξιοτήτων και η συστηματική άσκηση πάνω στον αλφαβητικό κώδικα δεν συνεπάγονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις των ομάδων Α και Β στις ικανότητες που ελέγχθηκαν μέσα από τις συγκεκριμένες δοκιμασίες. Κατά συνέπεια, δεν επιβεβαιώνουν την εμμονή σε παραδοσιακές πρακτικές διδασκαλίας των μεμονωμένων ικανοτήτων, οι οποίες, σύμφωνα με την ίδια τη θεώρηση του αναδυόμενου γραμματισμού, μπορούν να αναδυθούν με φυσικό τρόπο μέσα από την εμπλοκή των παιδιών σε δραστηριότητες γραμματισμού με νόημα και σκοπό.

Βιβλιογραφία

- Abadiano, H.R. & Turner, J. (2001) Reading-writing connections: Old questions, new directions. *The NERA Journal*, 38 (1): 44-48.
- Adams, M.J. (1990) *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ball, E & Blachman, B. (1991) Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26 (1): 49-66.
- Cardoso-Martins, C. Resende, S.M. & Rodrigues L.A. (2002) Letter name knowledge and the ability to learn to read by processing letter-phoneme relation in words: Evidence from Brazilian Portuguese-speaking children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15: 409-432.
- Clay, M. (1991) *Becoming literate: The construction of inner control*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clay, M. (2001) *Change over time in Children's Literacy Development*. Auckland, New Zealand: Heinemann.
- De Goses & Martlew, M. (1983) Young children's approach to literacy. Στο M. Martlew (Επιμ.), *The Psychology of Written Language: Development and Educational Perspectives*, 217-236. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Ehri, L.C. (1998) Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. Στο J.L. Metsala & N.L.C. Ehri (Επιμ.), *Word recognition in beginning reading*, 3-40. Mahway, NJ: Erlbaum.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2006) Ανάγνωση λογότυπων από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οπτικός vs λεκτικού γραμματισμού, ελληνικό vs λατινικό αλφάβητου. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη, Κ. Θηβαίος (Επιμ.), *Ερευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία*, 121-140. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Good, R.H. Simmons, D.C. & Kame'enui, E.J. (2001) The importance and decision-making utility of a continuum of fluency-based indicators of foundational reading skills for third-grade high-stakes outcomes. *Scientific Studies of Reading*, 5: 257-288.
- Goodman, Y. M. (1980) The roots of literacy. Στο M. Douglas, (Επιμ.), *Claremont Reading Conference Forty-Four Yearbook*, 1-32. Claremont, CA: The Claremont Reading Conference.
- Gorman, T.P. & Brooks, G. (1996) *Assessing Young Children's Writing: A step by step guide*. London: Basic Skills Agency.
- Halliday, M.A.K. (1996) Literacy and linguistics: A functional perspective. In R. Hasan, & G. Williams (Επιμ.), *Literacy in Society*, 339-376. London: Longman.
- Hasan, R. (2006) Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. Στο Α. Χαραλαμπόπουλος (επιμ.) *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*, 134-189. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Kamii, C. & Manning, M. (1999) Before "invented" spelling: Kindergartners' awareness that writing is related to the sounds of speech. *Journal of Research in Childhood Education*, 4: 91-97.
- Κονδύλη, Μ. (2000) Εισαγωγή. Στο Μ. Κονδύλη & Ι. Παπαπάνου, *Εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας*, 6-10. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κονδύλη & Στελλάκης (2004) Πρακτικές γραμματισμού στην προδημοική εκπαίδευση: ένα πρόγραμμα, δύο προσεγγίσεις. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη, Κ. Θηβαίος (επιμ.) *Ερευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία*. 159-180. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Lieberman, I.Y. & Lieberman, A.M. (1990) Whole language vs. code emphasis: Underlying assumptions and their implication for reading instruction. *Annals of Dyslexia*, 40: 51-77.
- Lonigan, C.J, Burgess, S. R. Anthony, J.L. & Barker. T.A. (1998) Development of phonological sensitivity in two- to five-year-old children. *Journal of Educational Psychology*, 90: 294-311.
- Lonigan, C.J, Burgess, S. R. & Anthony, J.L. (2000) Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36: 596-613.
- Lundberg, I. (1998) Why is learning to read a hard task for some children? *Scandinavian Journal of Psychology*, 39: 155-157.
- Maki, H.S. Voeten, M.J.M. Vauras, M.M.S. & Poskiparta, E.H. (2001) Predicting writing skill development with word recognition and preschool readiness skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14: 643-672.
- Martins, M.A. & Silvia, C. (2001) Letter names, phonological awareness, and the phonetization of writing. *European Journal of Psychology of Education*, 4: 605-617.
- Miller, W. (2000) *Emergent Literacy*. Boston: McGraw Hill.
- Παντελιάδου, Σ. (2001) Φωνολογική επίγνωση: Περιεχόμενο και σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή στην ελληνική γλώσσα. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη (Επιμ.), *Ανάδυση του γραμματισμού. Έρευνα και πρακτική*, 151-189. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001). Η νέα προοπτική στην ανάδυση του γραμματισμού. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη (Επιμ.), *Ανάδυση του γραμματισμού. Έρευνα και πρακτική*, 13-41. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Seymour, P.H.K. & Evans, H.M. (1992) Beginning reading without semantics: A cognitive study of hyperlexia. *Cognitive Neuropsychology*, 9: 89-122.
- Stratton, J.M. (1996) Emergent Literacy: A New Perspective. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 90: 177-183.
- Sulzby, E. (1985) Kindergartners as writers and readers. Στο M. Farr (Επιμ.), *Advances in writing research*. Vol. 1: *Children's early development*, 127-199. Norwood, NJ: Ablex.
- Στελλάκης, Ν. (2005) *Ικανότητες γραφής παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας: Όψεις του αναδυόμενου γραμματισμού στην προδημοική εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Συκιώτη, Ε. (2006). Δημιουργία εργαλείου για την αποτίμηση των ικανοτήτων γραφής και ανάγνωσης παιδιών προσχολικής ηλικίας: Εμπειρική έρευνα σε διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Μεταπτυχιακή εργασία. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Συκιώτη Ε. & Στελλάκης Ν. (2007). Δημιουργία εργαλείου για την αποτίμηση των ικανοτήτων γραφής και ανάγνωσης παιδιών προσχολικής ηλικίας, *Πρακτικά 6ου Συνέδριου Ο.Μ.Ε.Π.* Αθήνα: Ελληνική Επιτροπή της ΟΜΕΠ: 386-393.
- Temple, C. Nathan, R. Temple, F. & Burris, N.A. (1993) *The Beginnings of Writing*. London: Allyn and Bacon.
- Treiman, R. (1992) The role of intrasyllabic units in learning to read and spell. In P.B. Gough, L.C. Ehri, & R. Treiman (Eds) *Reading acquisition*, 107-143. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wagner, R.K. & Torgesen, J.K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101: 192-212.
- Wimmer, H., Landerl, K., Linortner, R. & Hummer, P. (1991) The relationship of phonemic awareness to reading acquisition: More consequence than precondition but still important. *Cognition*, 40: 219-249.

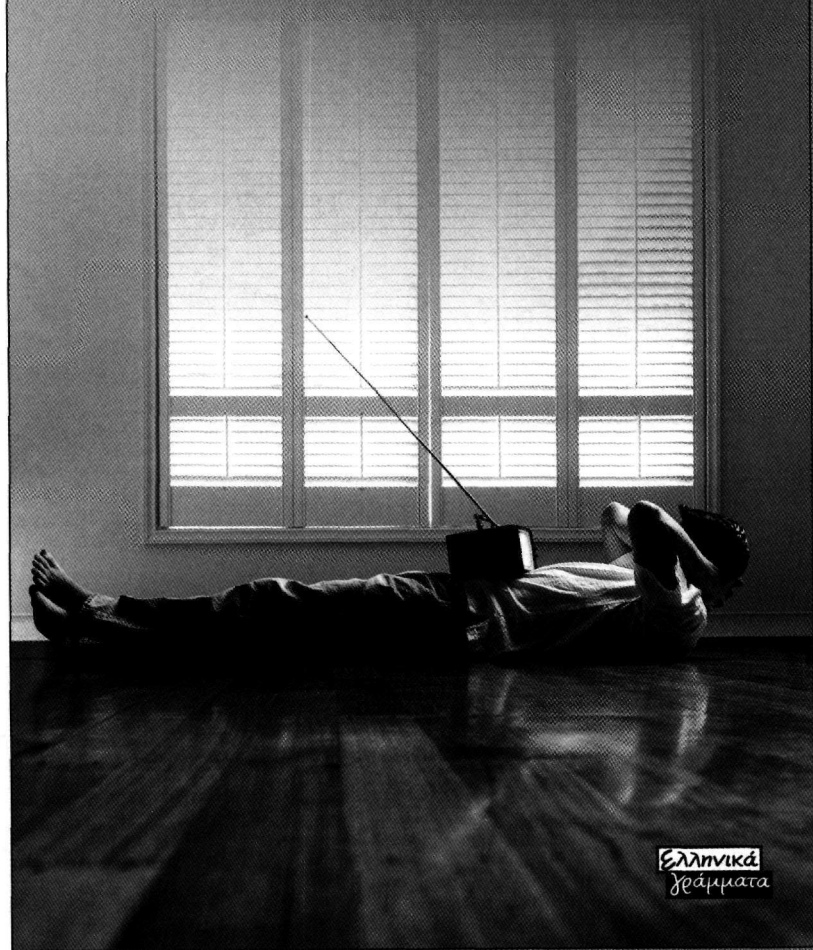
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (2002). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11-29). N.Y: Guilford Press.
- Zecker, L.B. (1999) Different Texts, Different Emergent Writing Forms. *Language Arts*, 76 (6): 483-490.

Διεύθυνση Επικοινωνίας

Κονδύλη Μαριάννα, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η, Πανεπιστήμιο Πατρών
e-mail: kondyli@upatras.gr

david buckingham

Εκπαίδευση στα ΜΜΕ



Ελληνικά
γράμματα

Ελληνικά
γράμματα

Ε Κ Δ Ο Σ Ε Ι Σ

για τους ήχους της ελληνικής γλώσσας και την προετοιμασία για την ανάγνωση και τη γραφή

Εργαστήριο Ψωδογραφίας του Παιδιού

Λουσία Μπεζέ
Μαρία Σφουρδέρα
Α. Ζωή Γαβριηλίδου

1

Πινακωτή

Πι και να και κω και τη
κάνω την πινακωτή
με αδέρφι τη φωνή
και μαγιά τη συλλαβή
κάνω λέξη τραγανή
πι και να και κω και τη

Ελληνικά
γράμματα

καλαμάνι

για τους ήχους της ελληνικής γλώσσας και για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής

Εργαστήριο Ψωδογραφίας του Παιδιού

Λουσία Μπεζέ
Μαρία Σφουρδέρα

2

Πινακωτή

πινακωτή - πινακωτή
έλα από τ' άλλο μου τ' αφί
για να σου πω τη συλλαβή
που 'χει ανάποδη φωνή

Ελληνικά
γράμματα

5-9
ΕΤΩΝ

αυτοστόχος

αυτοστόχος

καλαμάνι



ΜΑΡΙΝΑ ΣΩΤΗΡΟΠΟΥΛΟΥ-ΖΟΡΜΠΑΛΑ

Κάθε μέρα πρεμιέρα

ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ
ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΚΑΙ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ελληνικά
βιβλία

Κεντρική διάθεση

- Ζωοδ. Πηγής 21 & Τζαβέλλα 1, 106 81 Αθήνα.
Τηλ.: 210 3302033 - fax: 210 3817001
- Μοναστηρίου 183, 54 627 Θεσσαλονίκη. Τηλ.: 2310 500035 - fax: 2310 500034
- Μαιζώνος 1 & Καρόλου 32, 262 23 Πάτρα. Τηλ.: 2610 620384 - fax: 2610 272072



Ευφημία Τάφα

Κριτήριο Αξιολόγησης των Γνώσεων για τον Γραπτό Λόγο

Για παιδιά ηλικίας 4 έως 7 ετών

Στάθμιση του Κριτηρίου
"Concepts About Print"
της Marie M. Clay

