



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΔΥΝΣΗ: ΓΛΩΣΣΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ
ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Γλωσσικές απεικονίσεις της αμφισβήτησης της εκπαιδευτικής
διαδικασίας από παιδιά ηλικίας 4-8 και δημιουργική αξιοποίηση
τους για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος**

Συντάκτρια εργασίας

Γιαννάκου Αφροδίτη

Επιβλέπουσα καθηγήτρια

Τσιτσανούδη – Μαλλίδη Νικολέττα

Μέλη επιτροπής

Σπανάκη Μαριάννα

Παπαδοπούλου Σμαράγδα

**Ιωάννινα
2018 - 2019**

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Γλωσσικός Γραμματισμός και πολυγραμματισμοί στην προσχολική εκπαίδευση» του τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και αποτελεί καρπό εκτενούς αναζήτησης και έρευνας. Ως την ελάχιστη δυνατή μνεία, οφείλω να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην εκπόνησή της στις ακόλουθες παραγράφους.

Αρχικά, Θα ήθελα να απευθύνω θερμές ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτρια μου Νικολέττα Τσιτσανούδη - Μαλλίδη για την καθοδήγηση και την άμεση και πολύτιμη βοήθεια και στήριξη που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης της συγκεκριμένης εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να την ευχαριστήσω για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, καθώς και την ευκαιρία να ακολουθήσω νέα μονοπάτια.

Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις καθηγήτριες Μαριάννα Σπανάκη και Σμαράγδα Παπαδοπούλου που με τίμησαν με τη συμμετοχή του στην τριμελή επιτροπή μου και τον χρόνο που αφιέρωσαν στην ανάγνωση της.

Επίσης, αισθάνομαι ιδιαίτερη ανάγκη να ευχαριστήσω το Νηπιαγωγείο “Πρώτη Πρόβα” και τον Εμίλ Θεοδορόπουλο για την άψογη συνεργασία, χωρίς την οποία η εργασία αυτή δε θα ήταν δυνατή.

Τέλος, δε μπορώ να μην αναφερθώ στην οικογένεια μου και στον μνηστήρα μου, Θεοχάρη Τσίμα, που ήταν δίπλα μου σε κάθε μου βήμα.

Περίληψη

Η συγκεκριμένη εργασία μελετά τις γλωσσικές αναπαραστάσεις της αμφισβήτησης του λόγου παιδιών ηλικίας τεσσάρων έως οκτώ κατά την διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος και προτείνει τρόπους για την δημιουργική εκμετάλλευσή τους από τους εκπαιδευτικούς με σκοπό την προαγωγή των γλωσσικών δραστηριοτήτων στο Νηπιαγωγείο. Για την πραγματοποίηση της έρευνας συλλέχθηκαν αυτούσιοι λόγοι παιδιών, οι οποίοι κατηγοριοποιήθηκαν σε (μικρό)κατηγορίες και πληροφορίες από εκπαιδευτικούς μέσω της διακίνησης ερωτηματολογίου. Οι λόγοι αναλύθηκαν σύμφωνα με εργαλεία της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (ΚΑΛ), ενώ τα δεδομένα των ερωτηματολογίων σύμφωνα με το στατιστικό πακέτο ανάλυσης δεδομένων SPSS (έκδοση 21). Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά κρίνουν συχνά και αυστηρά τόσο την διαδικασία του “μαθήματος” όσο και την γενικότερη στάση του εκπαιδευτικού. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικού τείνουν να κατανοούν αυτή την αμφισβήτηση. Ορισμένοι μάλιστα προσπαθούν να την εκμεταλλευτούν ως προς την υλοποίηση κάποιου project γενικότερα και όχι απόλυτα επικεντρωμένου στην προαγωγή του γλωσσικού “μαθήματος”.

Λέξεις – κλειδιά: γλωσσική αμφισβήτηση, παιδιά, προσχολική εκπαίδευση, πρωτοσχολική εκπαίδευση, γλώσσα, επικοινωνιακή προσέγγιση, γραμματισμός

Abstract

This paper studies the linguistic representations of defiance of children's speech, aged four to eight, during the educational program. Also, it proposes ways for their fruitful treatment of educators in order, to enhance their linguistic skills at kindergarten. For the fulfillment of this study, many authentic children speeches were collected and categorized into subcategories and information by educators via the distribution of questionnaires. The speeches were analyzed according to the Critical Discourse Analysis system and the questionnaire data according to the Statistics Software Package SPSS (21st edition). The research findings proved that children often assess both the lesson process and the overall educator's attitude, in a strict and precise way. At the same time, educators seem to be tolerant towards this kind of dispute. In fact, some of them attempt to exploit this as a way to implement a project in general, rather than for the reinforcement of the linguistic lesson itself.

Keywords: linguistic defiance, children, pre-school education, pre-primary education, language, communicative approach, literacy

Πίνακας περιεχομένων

Εισαγωγή.....	7
Α' Μέρος.....	11
Θεωρητική προσέγγιση	11
1. Η Επικοινωνιακή προσέγγιση μέσω της γλώσσας.....	11
1.1. Γλώσσα και επικοινωνία	11
1.2. Το μοντέλο της επικοινωνιακής προσέγγισης της γνώσης	14
1.2.1. Γενικά στοιχεία της επικοινωνιακής προσέγγισης	14
1.2.2. Θεωρία, αρχές και χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής προσέγγισης	16
1.2.2.1. Θεωρητικό υπόβαθρο	16
1.2.2.2. Βασικές μεθοδολογικές αρχές και χαρακτηριστικά.....	17
1.3. Η επικοινωνιακή προσέγγιση στη σχέση μαθητή – εκπαιδευτικού και στην προαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας	19
2. Η κατάκτηση της γλώσσας από το παιδί	24
2.1. Ο «όρος» κατάκτηση της γλώσσας και η γραμματική	24
2.2. Απόψεις θεωρητικών σχετικά με την κατάκτηση της γλώσσας από τα παιδιά.....	27
2.3 Τα στάδια γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού	30
3. Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον	34
3.1. Η σημαντικότητα ύπαρξης των διαπροσωπικών σχέσεων.....	34
3.2.Τα βασικά χαρακτηριστικά της σχέσης εκπαιδευτικού - μαθητή	37
3.3.Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	39
3.4. Η σύγκρουση του δασκάλου με τον μαθητή	41
3.5.Οι σχέσεις εξουσίας και συνεργασίας.....	43
4. Η γλωσσική αντίκρουση του λόγου του εκπαιδευτικού από το παιδί (αντιλογία).....	44

5. Ο γραμματισμός στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση	49
5.1. Εννοιολογική προσέγγιση του όρου γραμματισμός.....	49
5.2. Ο γραμματισμός μέσα στην εκπαίδευση.....	51
B' Μέρος	57
Ερευνητική προσέγγιση	57
6. Μεθοδολογία της έρευνας	57
6.1. Γενική περιγραφή της έρευνας.....	57
6.2. Υπόθεση έρευνας	58
6.3. Ερωτήματα έρευνας	58
6.4. Η μεθοδολογική προσέγγιση.....	58
6.4.1 Μέθοδος που εφαρμόστηκε	59
6.4.2 Η επιλογή των σχέσεων/ δείγμα	61
6.4.3. Θεωρητικό μοντέλο επεξεργασίας.....	62
6.4.4 Δημιουργία ερωτηματολογίου για τους εκπαιδευτικούς	63
7. Τα ερευνητικά δεδομένα.....	65
7.1. Τεμάχια λόγου.....	65
7.2. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις αμφισβήτησης του λόγου τους.....	80
Γ' Μέρος	93
Διδακτική πρόταση	93
Συμπεράσματα	95
Βιβλιογραφία.....	98
Παράρτημα.....	109

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση, όπως αναφέρει ο Μπαμπινιώτης (1994: 23) εκφράζει την «πνευματική συνάντηση δασκάλου και μαθητή», μέσω της οποίας δημιουργείται μια σχέση επικοινωνίας. Βέβαια, η επικοινωνία αποτελεί ένα θεμέλιο για όλες τις διαπροσωπικές σχέσεις και μάλιστα σημαίνει πολύ περισσότερα από την απλή ανταλλαγή λέξεων (Κοσμόπουλος, 1999: 286). Μέσω του λόγου διευκολύνεται τόσο η διεκπεραίωση της διδασκαλίας όσο και οι διαπροσωπικές σχέσεις. Δυο βασικοί φορείς δηλαδή μέσω των οποίων πραγματώνεται η παιδαγωγική διαδικασία (Ματσαγγούρας, 1996: 170).

Όλα τα παραπάνω ενστερνίζεται η επικοινωνιακή προσέγγιση, η οποία έχει ως πρωταρχικό στόχο την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας στους μαθητές. Με άλλα λόγια, επιδιώκει να τους καταστήσει επαρκείς χρήστες της γλώσσας έτσι ώστε σε κάθε περίπτωση να είναι ικανοί να εκτιμούν τα δεδομένα του καταστασιακού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο είναι τοποθετημένοι. Συνεπώς, θα προσαρμόζουν κατάλληλα, ως πομποί, ή θα ερμηνεύουν, ως δέκτες, τα παραγόμενα εκφωνήματα (Μήτσης, 2015: 140).

Στη επικοινωνιακή προσέγγιση η γλώσσα διδάσκεται «από τη ζωή για τη ζωή» (Μήτσης, 2004: 44). Συμφωνά μάλιστα με την Ε.Π. η γλώσσα είναι κατά βάση ένας κώδικας, ένα σύστημα. Ωστόσο, το σύστημα αυτό δεν υπάρχει ως αυτοσκοπός, αλλά έχει ως κύρια λειτουργία την πραγμάτωση της επικοινωνίας (Μήτσης, 2015: 142). Θα παρατηρούσε κανείς πως σε κάθε ομαδική προσπάθεια υπάρχει η επικοινωνία και είναι μια από τις βασικότερες διοικητικές λειτουργίες. Χωρίς σύστημα επικοινωνίας δεν μπορεί να υπάρξει κανένας οργανισμός. Το σχολείο, ως μια τυπική οργάνωση, δεν αποτελεί εξαίρεση αυτού του κανόνα, μιας και η επικοινωνία κυριαρχεί σε κάθε στοιχείο της σχολικής ζωής (Σαΐτης, 1994: 77).

Κάθε άνθρωπος ανά τα χρόνια χρησιμοποιεί την γλώσσα τόσο για να μοιραστεί εμπειρίες και βιώματα, όσο και να τα αμφισβητήσει ή να τα ορίσει (Mercer, 2000: 5). Γίνεται αρκετά σαφές ότι η δύναμη της γλώσσας δεν αποτελεί απλά ένα μέσο έκφρασης και μετάδοσης σκέψεων αλλά *ένα μέσο που διαθέτουν τα άτομα για να σκέφτονται και να μαθαίνουν μαζί* (Mercer, 2000: 5).

Όταν όμως στα πλαίσια μιας σχολικής τάξης πραγματοποιείται ελεύθερη, ανοιχτή συζήτηση, τότε ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές γνωρίζονται καλύτερα. Ειδικότερα, όλα τα μέλη της τάξης μοιράζονται ενδιαφέροντα και καταθέτουν την γνώμη τους. Αφενός οι μαθητές ασκούν κριτική στον εκπαιδευτικό, αντί να τον υποσκάπτουν «πίσω από την πλάτη του» και αφετέρου ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να δικαιολογήσει κάποιες «παρεξηγημένες» ενέργειές του. Η ομαδική συζήτηση γυμνάζει τους μαθητές σε επικοινωνιακές δεξιότητες, ενδυναμώνει τη συνοχή της ομάδας της τάξης και δημιουργεί κλίμα αμοιβαίας συμπάθειας και αποδοχής (Dreikurs, 1984:119-121).

Είναι σαφές λοιπόν, ότι μια σχολική τάξη θα πρέπει να διακατέχεται από *σχέσεις συνεργασίας*, καθώς αυτές αποτελούν πρωταρχικό παράγοντα για την παρακίνηση του μαθητή να συμμετέχει ενεργά και με αυτοπεποίθηση στο μάθημα. Αυτό συμβαίνει διότι η ταυτότητά του επικυρώνεται και ενδυναμώνεται μέσω της επαφής με τον εκπαιδευτικό (Cummins, 2005: 62-63).

Σε αυτό το σημείο δεν πρέπει να παραλείψουμε ότι στην μνήμη των περισσότερων ανθρώπων, έχει χαραχτεί ο δάσκαλος που μας έδειχνε εμπιστοσύνη και μας έκανε να θέλουμε να προσπαθούμε περισσότερο, παρά αυτός που απλά παρέδιδε το μάθημα του (Cummins, 2005: 48).

Βέβαια, για την ύπαρξη της παραπάνω επικοινωνίας είναι αναγκαίοι ο πομπός της διδασκαλίας, δηλαδή ο δάσκαλος, ο αποδέκτης της διδασκαλίας, δηλαδή ο μαθητής και τέλος τα «μηνύματα», δηλαδή τα διδασκόμενα. Η παραπάνω σχέση ανήκει σ ένα ευρύτερο σχήμα, αυτό της γλωσσικής επικοινωνίας. Μια γλωσσική επικοινωνία μπορεί κανείς να τη δει είτε από την πλευρά του δημιουργού, είτε από την πλευρά του κειμένου είτε από την πλευρά του δέκτη. Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και στην παιδευτική επικοινωνία (Μπαμπινιώτης, 1994:24).

Ο Mercer (2000: 134) στην έρευνα του παρατήρησε ομάδες συνεργασίας μεταξύ παιδιών και κατηγοριοποίησε τρεις τρόπους ομιλίας και σκέψης:

- 1) *Η ομιλία αμφισβήτησης (disputational talk)*, η οποία διακρίνεται από διαφωνίες, αντίκρουση λόγου και εξατομικευμένη λήψη αποφάσεων.

- 2) *Η σωρευτική ομιλία (cumulative talk)*, η οποία διακρίνεται από επαναλήψεις, επιβεβαιώσεις, επεξεργασμένες αναδιατυπώσεις και μη άσκηση κριτικής στα λεγόμενα του άλλου.
- 3) *Η διερευνητική ομιλία (exploratory talk)*, η οποία διακρίνεται από την κριτική και εποικοδομητική συζήτηση μεταξύ των μελών με την επίτευξη μιας τελικής συμφωνίας από κοινού.

Σε κάθε περίπτωση θα λέγαμε ότι οι ανθρώπινες σχέσεις είναι αυτές που βρίσκονται στο επίκεντρο της σχολικής πραγματικότητας. Σύμφωνα με διαπιστώσεις ερευνητών, για την επίτευξη της προόδου των μαθητών καθοριστικό ρόλο παίζουν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ αυτών και του δασκάλου, όπως επίσης και των παιδιών μεταξύ τους (Cummins, 2005: 47).

Θα ήταν πολύ πιθανόν σε ένα σχολείο, όπου υπάρχουν οι συνεργατικές σχέσεις τόσο μεταξύ παιδιών όσο και μεταξύ δασκάλων και παιδιών να συναντήσει κανείς τέτοιους τρόπους ομιλίας. Παρότι το συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο έχει ερευνηθεί ελάχιστα έως καθόλου και η βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι περιορισμένη, επιχειρείται η ανάδειξη του κριτικού λόγου των παιδιών ηλικίας τεσσάρων έως πέντε χρονών απέναντι στον εκπαιδευτικό και γενικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως φαίνεται, τα παιδιά αυτής της ηλικίας αποτελούν αυστηρούς κριτές, οι οποίοι δεν διστάζουν να αντικρούσουν τον λόγο του εκπαιδευτικού και να αμφισβητήσουν την μαθησιακή πράξη, στα πλαίσια πάντα ενός δημοκρατικού και συνεργατικού κλίματος που δέχεται ανατροφοδότηση.

Ειδικότερα, μέσω της παρούσας εργασίας επιχειρήθηκε η συλλογή λόγων αντιλογίας από παιδιά ηλικίας τεσσάρων έως οκτώ χρονών μέσω της παρατήρησης και των σημειώσεων πεδίου δράσης, ενώ ταυτόχρονα συλλέχτηκαν - συγκεντρώθηκαν απόψεις και «βιώματα» αντιλογίας από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, με την χρήση ερωτηματολογίου.

Η εργασία αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελείται από μια βιβλιογραφική προσέγγιση του εν λόγω ζητήματος. Δεδομένου ότι πρόκειται για μια νεωτερική και πρωτότυπη έρευνα, καθώς τόσο η ελληνική όσο και η ξενόγλωσση βιβλιογραφία ελάχιστα έχουν ασχοληθεί με το θέμα, κύρια πυξίδα της συγκεκριμένης εργασίας αποτέλεσε η έρευνα της καθηγήτριας μου, κυρίας Νικολέττας Τσιτσανούδη – Μαλλίδη. Πιο συγκεκριμένα, μελετήθηκε και παρουσιάζεται η επικοινωνιακή

προσέγγιση μέσω της γλώσσας και ο ρόλος της στη σχέση μαθητή - δασκάλου στην προαγωγή της μαθησιακή διαδικασίας. Στην συνέχεια, γίνεται λόγος για την κατάκτηση της γλώσσας από τα παιδιά, για τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών και για την γλωσσική αντίκρουση του λόγου των πρώτων από τους δεύτερους. Το μέρος αυτό ολοκληρώνεται με την ανάδειξη του ρόλου του γραμματισμού στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση.

Όσον αφορά στο δεύτερο μέρος γίνεται παρουσίαση της ερευνητικής προσέγγισης. Πιο συγκεκριμένα, διατυπώνεται η γενική περιγραφή και μεθοδολογία της έρευνας, η υπόθεση του θέματος, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την επίτευξη και την ανάλυση της έρευνας, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα.

Στο τρίτο και τελευταίο μέρος επιχειρείται η διατύπωση μια διδακτικής πρότασης για την δημιουργική αξιοποίηση της γλωσσικής αμφισβήτησης των παιδιών με σκοπό την προαγωγή της ανάπτυξης δραστηριοτήτων γλωσσικού περιεχομένου.

Τέλος, επισυνάπτεται η βιβλιογραφία, που μελετήθηκε και το παράθεμά με το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την διεξαγωγή του δεύτερου άξονα της έρευνας.

Α' Μέρος

Θεωρητική προσέγγιση

1. Η Επικοινωνιακή προσέγγιση μέσω της γλώσσας

1.1. Γλώσσα και επικοινωνία

Η επικοινωνία αποτέλεσε και αποτελεί αναγκαίο «μέσο» σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής ενός ανθρώπου, καθώς βοηθάει στην κτίση των διαπροσωπικών σχέσεων και *«τον καταξιώνει ως άτομο και ως μέλος ενός ευρύτερου συνόλου»* (Αθανασίου, 1998 :85).

Όπως αναφέρει και ο Κοσμόπουλος (1999: 286) η επικοινωνία αποτελεί σημαντικό έρεισμα για όλες τις διαπροσωπικές σχέσεις και σημαίνει κάτι παραπάνω από την απλή ανταλλαγή λέξεων. Με λίγα λόγια, η επικοινωνία αποτελεί την *«αλληλεπίδραση μέσω σημείων και συμβόλων»* και μπορεί να είναι λεκτική και μη ανταλλαγή σκέψεων, συναισθημάτων κ.α. (ό.π.: 286).

Ο Μπαμπινιώτης (2004: 362) ως επικοινωνία ορίζει την *«1. ανταλλαγή μηνυμάτων, πληροφοριών κ.λπ. μεταξύ πομπού (ομιλητή, συγγραφέα, δημιουργού) και δέκτη (ακροατή, αναγνώστη) μέσω κοινού συστήματος γλωσσικών σημάτων (συμβατικής γλώσσας: βασικό μέσο επικοινωνίας είναι η γλώσσα...2. αμοιβαία επαφή(συνάντηση, συνομιλία κ.λπ. 3. ουσιαστική ψυχική επαφή και τη βαθύτερη κατανόηση μεταξύ προσώπων...»*.

Ακόμη, ο Αθανασίου (1998: 86) μελετώντας ορισμούς που έχουν δοθεί για την επικοινωνία διαπίστωσε ότι είναι *«μια συνεχής αλληλεπίδραση, μέσω της οποίας τα άτομα στέλνουν αλλά και λαμβάνουν μηνύματα, εκφράζουν συναισθήματα, επιθυμίες, στάσεις κτλ. Είναι... ένα συνεχές “πάρε - δώσε”, ...με σκοπό την τροποποίηση της συμπεριφοράς σε συγκεκριμένους κάθε φορά τομείς»*.

Επομένως, πρόκειται για μια διαδικασία δυναμική και παραγωγική, καθώς απαιτεί μια σειρά ενεργειών, οι οποίες μεταβάλλονται και ταυτόχρονα οδηγούν σ' ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα, το οποίο μπορεί να μην είναι και το επιδιωκόμενο (Αθανασίου, 1998: 86). Με λίγα λόγια, η γενικότερή έννοια της επικοινωνίας είναι ότι πρόκειται για μια διαδικασία (λεκτική ή μη λεκτική), κατά την οποία ένας πομπός παράγει ένα μήνυμα, το οποίο στέλνει μέσω κάποιου φορέα σε έναν αποδεκτή προκαλώντας ένα αποτέλεσμα (Κοσμόπουλος, 1983: 196).

Πραγματικά, είναι δύσκολο να οριστεί το αντικείμενο της επικοινωνίας με έναν τρόπο κοινώς αποδεκτό. Αυτό είναι συνέπεια του γεγονότος ότι το ίδιο το αντικείμενο είναι πολυσύνθετο, παρουσιάζεται δηλαδή με πολλές μορφές και υπό διάφορες συνθήκες. Η μελέτη της επικοινωνίας ενδιαφέρεται για το ποιος επικοινωνεί με ποιόν, με ποια μέσα, για ποιο σκοπό, υπό ποιες συνθήκες, με ποια διαδικασία, με ποιο αποτέλεσμα. Συνακόλουθα, εξετάζει τον τρόπο δόμησης των μηνυμάτων καθώς και τη σχέση τους με τα «συμφραζόμενα» και το πολιτισμικό περιβάλλον αναφοράς τους. Αυτά καθορίζουν και τη σημασία των συναλλαγών, καθώς και την εξέλιξη τους. Όλες οι παραπάνω συνιστώσες λαμβάνονται υπόψιν από διάφορους ειδικούς κλάδους. Σε όλους τους ορισμούς έναν σημείο συμπίπτει ότι η επικοινωνία είναι διαδικασία (Τοκατλίδου, 2004: 66-67).

Ένα μέσο το οποίο βοηθάει στην επιτέλεση της διαπροσωπικής επικοινωνίας είναι η γλώσσα, καθώς αυτή βοηθάει τον άνθρωπο να εξωτερικεύσει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, ενώ ταυτόχρονα τον βοηθά να δώσει νόημα στον κόσμο (Κανάκης, 1999).

Η γλώσσα είναι ένας όρος που δύσκολα μπορεί κάποιος να προσδιορίσει με ακρίβεια. Παρόλα αυτά, υπάρχουν ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία είναι γενικώς αποδεκτά. Αρχικά, η γλώσσα αποτελεί το βασικότερο μέσο επικοινωνίας, διότι είναι το όργανο με το οποίο ο άνθρωπος καταφέρνει να εκφράσει τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις επιθυμίες του κ.α.¹. Ακόμη, είναι *η ψυχολογική διαδικασία που ρυθμίζει την ομιλία*² και το βασικό στοιχείο ενοποίησης μιας κοινότητας, καθώς αποτελεί χαρακτηριστικό της εθνικής ταυτότητας του κάθε ανθρώπου³. Επίσης, η γλώσσα ως μέσο συντελεί στην γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου⁴ και αποτελεί στοιχείο διαφοροποίησης του από τα υπόλοιπα όντα του πλανήτη⁵. Τέλος, βασικό χαρακτηριστικό της είναι ότι η ίδια αποτελεί μια *βασική πηγή ανθρώπινης ζωής και δύναμης*⁶ (Αθανασίου, 1998: 63).

¹ Boyd, G.A., 1970, Halliday, M., 1978

² Herriot, P., 1971

³ Φραγκουδάκη, Α., 1987

⁴ Fromkin, V. et al., 1990

⁵ Child, D., 1977

⁶ Fromkin, V. et al., 1990

Ο Mercer (2000: 5) αναφέρει ότι η γλώσσα διαθέτει δύο λειτουργίες, οι οποίες είναι αλληλένδετες, την πολιτισμική λειτουργία, δηλαδή της επικοινωνίας και την ψυχολογική λειτουργία, δηλαδή την σκέψη. Σύμφωνα με την πρώτη λειτουργία, ο άνθρωπος μπορεί να κοινοποιήσει τα βιώματα του με αποτέλεσμα την συλλογική και από κοινού κατανόηση. Η δεύτερη αφορά την γλώσσα ως ζωτικό μέσο κατά το οποίο ο άνθρωπος απεικονίζει τις σκέψεις του εντός του.

Όσον αφορά τον τομέα της Γλωσσολογίας, ήδη από την δεκαετία του 1970 αναφέρονται κάποια κριτήρια που δείχνουν με σαφήνεια τι είναι η γλώσσα, όπως ότι έχουμε γλώσσα *όταν υπάρχει φανερή πρόθεση για επικοινωνία* (Αθανασίου, 1998: 64). Με λίγα λόγια, γλώσσα είναι τα λεκτικά και μη σύμβολα τα οποία χρησιμοποιεί ο άνθρωπος με σκοπό την επίτευξη της επικοινωνίας με τους συνανθρώπους του και το περιβάλλον γενικότερα στο οποίο ζει (ό.π.: 66)

Είναι ευρέως αποδεκτό σήμερα ότι ο γλωσσικός κώδικας, ο οποίος αντικατοπτρίζει την κοινωνική διαφοροποίηση, δεν είναι ένα άκαμπτο, ενοποιημένο ή ομοιόμορφο σύστημα. Αντίθετα, είναι ένα ευέλικτο και πολυμορφικό όργανο που χαρακτηρίζεται από την ικανότητά του να προσαρμόζεται σε διαφορετικές επικοινωνίες συνθήκες και τις απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο δημιουργείται ένα ιδιαίτερο γλωσσικό μήνυμα (Paradia & Mitsis, 2013: 377).

Η γλώσσα χαρακτηρίζεται από ετερογένεια μιας και ως κοινωνικό προϊόν αντανakλά κάθε πτυχή της κοινωνίας και της ανθρώπινης επικοινωνίας. Είναι συνεπώς, πολύμορφη και πολύπλοκη (Ντίνας, 2013: 267). Ως εκ τούτου, η ετερογένεια και η πολυμορφία είναι εγγενή χαρακτηριστικά της γλώσσας. Στο κάθε στάδιο της λειτουργίας του, ο κώδικας γλώσσας προσφέρει στους ομιλητές / χρήστες μια ευρεία γκάμα επιλογών που είναι γνωστές ως "γλωσσική ποικιλομορφία", χαρακτηριστικό όλων των φυσικών γλωσσών (Crystal, 1987; Kakridi-Ferrari and Chila-Markopoulou, 1996; Mitsis, 1996, 2004; Babiniotis, 1998b στο Paradia & Mitsis, 2013: 377).

Σε μια προσπάθεια να ορίσει κανείς τι είναι γραμματική, εύκολα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι αυτή αφορά έναν κώδικα-οργανωμένο σύστημα κανόνων και αρχών που ενυπάρχει σε κάθε γλώσσα και επιτρέπει στους συμμετέχοντας τη δεξιότητα να εκφραστούν με πολλαπλούς τρόπους και να εξάγουν ορθά μηνύματα. Τα στοιχεία αυτά, δηλαδή, μπορούν να συνδυαστούν με διάφορους τρόπους και να δώσουν μορφές χωρίς περιορισμούς. Βέβαια, εμφανίζεται ένας περιορισμός στο πλαίσιο των

στοιχείων που έχει την ικανότητα να εισαχθεί στην ανθρώπινη μνήμη. Μολαταύτα, αυτά τα οργανωμένα στοιχεία και οι αρχές που διαθέτουν οι ομιλητές κάθε γλώσσας και μέσω αυτών αντιλαμβάνονται αλλά και παράγουν το λόγο τους, αποκαλείται γραμματική (Μήτσης, 2015, Μπαμπινιώτης, 1998).

Από τα παραπάνω θα κατανοούσε κανείς ότι η παραγωγή λόγου είναι η εφαρμογή της γραμματικής, η έμπρακτη χρήση δηλαδή συγκεκριμένων εσωτερικών μηχανισμών, που δίνει την δυνατότητα στους ομιλητές για ορθή επικοινωνία τόσο ως πομπούς όσο και ως δέκτες, ανεξάρτητα με τον αριθμό των παραγόμενων μηνυμάτων (Τσιτσανούδη-Μαλλίδη & Μήτση, 2016: 4).

Πιο συγκεκριμένα, όταν κάποιος κατέχει μια γλώσσα χρειάζεται ως ένα βαθμό αναγκαστικά να διαθέτει και γραμματικές γνώσεις αυτής, όχι μόνο για να την χρησιμοποιεί σωστά ο ίδιος αλλά και για να κατανοεί τους υπόλοιπους (Τσιτσανούδη-Μαλλίδη & Μήτση, 2016: 4).

Ακόμη, δεν γίνεται σε αυτό το κεφάλαιο σαφής διάκριση της έννοιας γλώσσας με την ομιλία/λόγο καθώς όπως ο γνωστός γλωσσολόγος Ferdinand De Saussure (1857-1913) υποστήριζε ότι πρόκειται για δύο στοιχεία που συνδέονται πολύ στενά μεταξύ τους, καθώς η γλώσσα αποτελεί αναγκαίο στοιχείο για την κατανόηση της ομιλίας και κατ'αντιστοιχία η ομιλία αποτελεί αναγκαίο στοιχείο για την κατανόηση και εξέλιξη της γλώσσας (Αθανασίου, 1998: 66).

Προκειμένου, λοιπόν, να χρησιμοποιήσει ο μαθητής τη γλώσσα ως επικοινωνιακό εργαλείο και να θεωρηθεί επαρκής δεν χρειάζεται απλά η ορθή χρήση και κατανόηση της γραμματικής. Σημαντικός είναι και ο συνδυασμός της επικοινωνιακής ικανότητας, σε αντιστοίχιση με την επικοινωνιακή περίσταση στην οποία βρίσκεται (Ιορδανίδου & Σφυρόερα, 2003: 19).

1.2. Το μοντέλο της επικοινωνιακής προσέγγισης της γνώσης

1.2.1. Γενικά στοιχεία της επικοινωνιακής προσέγγισης

Η δεξιότητα της επικοινωνίας έχει απασχολήσει και απασχολεί ακόμη και σήμερα αρκετές επιστήμες, όπως τις Ανθρωπιστικές – Κοινωνικές, της Φυσικής, της Πληροφορικής, των Καλών τεχνών και φυσικά της Γλωσσολογίας.

Θα μπορούσαμε να πούμε, ότι η γλωσσική επικοινωνία αποτελεί μια κοινωνική δραστηριότητα και ανεξάρτητα της επικοινωνιακής περίστασης (επίσημη/ ανεπίσημη) ο απώτερος σκοπός των συμμετεχόντων είναι η κτήση ευελιξίας (flexibilitate) στην επικοινωνία (Gumperz, 1982: 14). Όλα αυτά απαντώνται στο μοντέλο διδασκαλίας το οποίο δημιουργήθηκε σταδιακά από Βρετανούς γλωσσολόγους (H. Widdowson, K. Littlewood, K. Johnson, Chr. Candlin) και ονομάζεται επικοινωνιακή προσέγγιση (Τσιτσανούδη, 2009a: 90).

Όπως αναφέρει και ο Wilkins (1972) η επικοινωνιακή προσέγγιση, η οποία διαμορφώθηκε τη δεκαετία του 1970, υποστηρίζει ότι η γλώσσα αποτελεί έναν κώδικα, σύμφωνα με τον οποίο πραγματοποιούνται κάποιες λειτουργίες και κυριότερη είναι αυτή της επικοινωνίας.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τους θεωρητικούς της επικοινωνιακής προσέγγισης, ένα άτομο θεωρείται επαρκής χρήστης της γλώσσας, εφόσον δύναται να διαμορφώνει κατάλληλα τον λόγο του σύμφωνα με την εκάστοτε συνθήκη/ κατάσταση επικοινωνίας και ταυτόχρονα αναλογίζοντας το θέμα, τον σκοπό της επικοινωνίας, τον αποδέκτη, το είδος του λόγου που μέλλει να παραγάγει (Ιορδανίδου & Φτερνιάτη, 2000: 10).

Γενικότερα δηλαδή, ο μαθητής καλείται να αφομοιώσει όχι μόνο γλωσσικούς κανόνες αλλά κανόνες χρήσης της γλώσσας κατά περίπτωση. Για να καταστεί κάτι τέτοιο εφικτό, κρίνεται απαραίτητη η διδασκαλία αυτούσιων κειμένων-διδακτικών εργαλείων, που αποσκοπούν στην εναρμόνιση των κανόνων με τις επικοινωνιακές περιστάσεις. Τέτοιου είδους κείμενα μπορούν να θεωρηθούν προφορικοί διάλογοι, επιστολές, δελτία ειδήσεων κλπ. (Ιορδανίδου & Σφυρόερα, 2003: 19-20).

Ας μην λησμονούμε όμως, ότι τα παιδιά προκειμένου να αποκτήσουν καλές γλωσσικές δεξιότητες, χρειάζονται γονική υποστήριξη και κατάλληλα γλωσσικά μοντέλα. Η προώθηση της γλώσσας στην παιδική εκπαίδευση και φροντίδα στα σχολεία είναι εξίσου σημαντική όσο και η παροχή της απ' το οικογενειακό περιβάλλον. Αυτό είναι ακόμη πιο σημαντικό για τα παιδιά που έχουν καθυστερήσει να μιλήσουν, τους λεγόμενους «αργούς συνομιλητές» ή τα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές (Buschmann & Sachse, 2018: 67).

Ακόμη, παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα μη επικοινωνιακό, λιγότερο διεγερτικό περιβάλλον και σε όσους μιλούν μια άλλη γλώσσα στο σπίτι χρειάζονται ένα ιδιαίτερα υποστηρικτικό περιβάλλον ανάπτυξης γλωσσών κατά την προσχολική εκπαίδευση τους (Buschmann & Sachse, 2018: 67-68).

Στοχεύοντας στην καλύτερη κατανόηση των μαθητών είναι χρήσιμη η μέθοδος της μίμησης, που μπορεί να γίνει πράξη στην σχολική τάξη ως παιχνίδι-άσκηση κατανόησης, τα παιχνίδια ρόλων, τα γλωσσικά παιχνίδια κ.α. (Ιορδανίδου & Σφυρόερα, 2003: 21).

1.2.2. Θεωρία, αρχές και χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής προσέγγισης

1.2.2.1. Θεωρητικό υπόβαθρο

Από το 1960-70 και ύστερα η κυρίαρχη εκπαιδευτική διαδικασία που χρησιμοποιούταν για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου ήταν η δομική-δομιστική προσέγγιση. Βάση αυτής, θεματικό κέντρο της διδασκαλίας ήταν λέξεις και τύποι λέξεων, ενώ αυτά ταυτόχρονα αποτελούσαν τη διδακτέα ύλη. Στόχος αυτών των τύπων ήταν η δημιουργία "αυτοματισμών" στους μαθητές, και η ενίσχυση των μηχανισμών μνήμης και μηχανικών αντιδράσεων. Ακόμη, εδώ, ο δάσκαλος περιορίζεται στην απλή μετάδοση γνώσεων στους μαθητές μέσω συγκεκριμένων προγραμμάτων. Ωστόσο, η ανάπτυξη της επιστήμης της Γλωσσολογίας, καθώς και των παράδρομων της, οδήγησαν στην σταδιακή κατάργηση αυτής της μεθόδου ως ανεπαρκούς, και την αντικατάσταση της (Ιορδανίδου & Σφυρόερα, 2003: 22).

Ακόμη, μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1960, είχαν χρησιμοποιηθεί δύο μοντέλα γλωσσικής διδασκαλίας, τα οποία κρίθηκαν αναποτελεσματικά, διότι εμπόδιζαν τη γλωσσική «αυθορμησία» του μαθητή και δυσκόλευε την φυσιολογική κατάκτηση της γλώσσας. Τα μοντέλα αυτά ήταν το παραδειγματικό και το δομικό. Το παραδειγματικό περιόριζε το γλωσσικό μάθημα στα πλαίσια του συστήματος, το οποίο συνέδεε τη γλώσσα με μόνο ένα μέρος της γλωσσικής ικανότητας, την μορφολογία, χωρίς αναγωγή στη γλωσσική χρήση. Το δομικό μοντέλο έδινε περισσότερη έμφαση στην χρήση της γλώσσας που μέσω της εντατικής άσκησης και επανάληψης θα οδηγούνταν τα παιδιά στην δημιουργική παραγωγή του λόγου. Το πρώτο δεν διέθετε καμία θεωρητική βάση, συνοχή και ομοιογένεια, ενώ το δεύτερο απέβλεπε στη εσωτερίκευση των πρότυπων δομικών δομών με έναν μηχανικό και

επιφανειακό τρόπο που απομόνωνε την γλώσσα από τις βασικές της λειτουργίες και την αντιμετώπιζε ως μια διαδικασία τυπική χωρίς περιεχόμενο. Αποτέλεσμα και των δύο ήταν να κριθούν ακατάλληλα, καθώς περιορίζονταν σε αυστηρά γλωσσικά πλαίσια (Μήτσης, 2004: 19 -23).

Μετά την ανάπτυξη της γενετικής-μετασχηματιστικής θεωρίας του Chomsky, ο οποίος άσκησε κριτική στον συμπεριφορισμό, μεταβλήθηκε οριστικά η άποψη ότι η διδασκαλία της γλώσσας ήταν συγκεκριμένη, μιας και δεν έδινε βάση στην λειτουργική-επικοινωνιακή σκοπιά της γλώσσας και δεν επέτρεπε την αύξηση της δημιουργικότητας των ομιλητών. Λόγω των παραπάνω, αναδιαμορφώθηκε το μοντέλο γλωσσικής διδασκαλίας, ώστε να θεμελιώνεται στην έννοια της επικοινωνίας, γι' αυτό και το μοντέλο αυτό χαρακτηρίζεται "*Επικοινωνιακή Προσέγγιση (ΕΠ)*" (Μήτσης, 2007: 83).

Έτσι, γίνεται αδήριτη η ανάγκη της δημιουργικής εκμετάλλευσης μιας γλώσσας, πέρα απ' την στεία διδασκαλία της γραμματικής της. Ο ομιλητής, χρειάζεται να είναι σε θέση να ανταπεξέλθει σε κάθε επικοινωνιακή κατάσταση, χρησιμοποιώντας μόνο τα στοιχεία (τύπους ή δομές) τα οποία κρίνονται ως καταλληλότερα για μια πλήρη και αποτελεσματική επικοινωνία. Η παραπάνω διαδικασία ονομάζεται "γλωσσική ικανότητα" (linguistic competence), η αναγνώριση δηλαδή της δομής της πρότασης και η παραγωγή και κατανόηση πλήθος δυνητικών προτάσεων (Μήτσης, 2007: 84).

Συνολικά, η επικοινωνιακή προσέγγιση αποτελεί μια καινοτόμα και επαναστατική μέθοδος στην διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, καθώς ξεπερνά την «μηχανιστική αντιμετώπιση» της γλωσσικής διδασκαλίας, μετατρέποντας την σε «ζωντανή διαδικασία» με κύριο στόχο την επίτευξη της επικοινωνίας (Μήτσης, 2004: 44).

1.2.2.2. Βασικές μεθοδολογικές αρχές και χαρακτηριστικά

Όσον αφορά το επικοινωνιακό μοντέλο της γλώσσας, είναι θεμιτό να αναφερθούν οι βασικές του αρχές προκειμένου να γίνει ευκολότερα κατανοητό. Αρχικά, σκοπός του είναι η αποτελεσματική επικοινωνία των μαθητών, και αυτό πραγματώνεται με την ενεργό συμμετοχή του σε δραστηριότητες συναφείς με συνθήκες "φυσιολογικής" επικοινωνίας (Μήτσης, 2007: 84-85).

Συνολικά, ο λόγος στην σχολική τάξη χρειάζεται να είναι λειτουργικός, βιωματικός και να οδηγεί στην επίτευξη κάποιου επικοινωνιακού αποτελέσματος. Για να λειτουργήσουν τα παραπάνω φυσικά ρόλο παίζει και η γνώση των δομικών στοιχείων της γλώσσας, τα οποία όμως υποβοηθούν τον επικοινωνιακό στόχο, δεν είναι αυτοσκοπός. Ακόμη, επίκεντρο του μοντέλου οφείλει να είναι πλέον ο μαθητής και η έμφαση να δίνεται στα προσωπικά χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του, ενώ η αξιολόγηση είναι σκόπιμο να επιτελείται από τους ίδιους τους και όχι από τον εκπαιδευτικό. (ό.π.: 84-85).

Με την αυτοαξιολόγηση, λοιπόν, ο μαθητής κατορθώνει όχι μόνο να κάνει εκ νέου διαπιστώσεις σχετικές με το διδακτικό αντικείμενο αλλά ακόμη να κατανοεί περαιτέρω τα λάθη του (είτε αυτά αφορούν το γραμματικό είτε το συντακτικό κομμάτι), ενώ ακόμη συνειδητοποιεί καλύτερα την άποψη των συμμαθητών και του εκπαιδευτικού μέσω αυτής της διαδικασίας (Ιορδανίδου & Σφυρόερα, 2003: 26).

Καταληκτικά, η επικοινωνιακή προσέγγιση στην γλωσσική μάθηση ακολουθεί κάποιες μεθοδολογικές αρχές:

1. Έχει ως σκοπό την ανάπτυξη της αποτελεσματικής επικοινωνιακής ικανότητας.
2. Η γλωσσική δραστηριότητα πρέπει να είναι καλά οργανωμένη και να λαμβάνει όσο το δυνατόν περισσότερο χαρακτήρα φυσικής επικοινωνίας.
3. Ο λόγος που επιτελείται πρέπει να είναι «ζωντανός» και «βιωματικός» και να αποσκοπεί στην επίτευξη συγκεκριμένου επικοινωνιακού αποτελέσματος.
4. Το υλικό που θα χρησιμοποιηθεί πρέπει να είναι «χρηστικό» και «αυθεντικό».
5. Το γλωσσικό μάθημα αποσκοπεί στην ταυτόχρονη ανάπτυξη όλων των γλωσσικών δεξιοτήτων (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση, γραφή).
6. Η απόκτηση της γλωσσικής ικανότητας (κτήση γραμματοσυντακτικών δομών) προϋποθέτει την ανάπτυξη τόσο της γλωσσικής όσο και της επικοινωνιακής ικανότητας.
7. Οι κανόνες της γλώσσας πρέπει να είναι ανακάλυψη των παιδιών μέσω της γλωσσικής χρήσης από τα ίδια τα παιδιά, με την οποία εμπεδώνονται κιόλας.
8. Οι συνομιλητές είναι ισότιμοι και οι ρόλοι δάσκαλος-μαθητής υποχωρούν.
9. Στο επίκεντρο της διδασκαλίας τοποθετείται ο μαθητής.
10. Το λάθος είναι φυσιολογικό και αναμενόμενο φαινόμενο.

11. Στην διαδικασία της μάθησης είναι αναγκαία τα οπτικοακουστικά υλικά, τα οποία υπηρετούν τους σκοπούς του εκάστοτε μαθήματος.
12. Τα παιδιά αξιολογούν -τα ίδια- τον λόγο (ορθότητα και αποτελεσματικότητα) που παράγουν μέσα στην σχολική αίθουσα. (Μήτσης, 2004: 38-43).

1.3. Η επικοινωνιακή προσέγγιση στη σχέση μαθητή – εκπαιδευτικού και στην προαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας

Η γλώσσα χρησιμεύει ως πρωταρχικός μηχανισμός μέσω του οποίου δημιουργούνται σχέσεις μεταξύ ατόμων (Pence & Justice, 2007 στο Justice, Cyryeottone, Mashburn & Rimm-Kaufman, 2008: 605). Γενικότερα, η λεκτική επικοινωνία είναι ένα προνόμιο το οποίο απολαμβάνει ο άνθρωπος και θεμελιώνεται στην κοινωνικότητα του, την οποία και εκφράζει (Κοσμόπουλος, 1983: 298).

Πιο συγκεκριμένα, στο σχολικό περιβάλλον η επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή δεν είναι μόνο απαραίτητη αλλά και αναπόφευκτη, εφόσον τα υποκείμενα θα "αναγκαστούν" να περάσουν μηνύματα το ένα στο άλλο, όταν βρεθούν στον ίδιο χώρο (Watzlawick, 1984 στο Μπίκος, 2011: 30). Ακόμη, η επικοινωνία τους μπορεί να ακολουθεί δύο μορφές: α) να είναι συμμετρική στην περίπτωση που τα υποκείμενα έχουν όμοια ταυτότητα ή β) να είναι συμπληρωματική στην περίπτωση που τα υποκείμενα δεν έχουν όμοια ταυτότητα (Μπίκος, 2011: 31).

Το σημαντικότερο μέσο που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να διεκπεραιώσει το διδακτικό του έργο είναι η λεκτική επικοινωνία. Για το λόγο αυτό καλύπτει μέχρι και το 90% του διδακτικού χρόνου. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός μέσω του προφορικού λόγου πληροφορεί, καθοδηγεί, ελέγχει, αξιολογεί, προβληματίζει, περιγράφει, συνάπτει διαπροσωπικές σχέσεις και γενικά διεξάγει τους περισσότερους από τους οργανωτικοδιδακτικούς τους ρόλους. Ομοίως, και οι μαθητές μέσω του λόγου διεξάγουν τις περισσότερες δραστηριότητες μαθητείας (Ματσαγούρας, 1996: 171).

Σύμφωνα με το Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών η γλωσσική αγωγή στο Νηπιαγωγείο χαρακτηρίζεται από την επικοινωνιακή προσέγγιση, το παιδοκεντρικό προσανατολισμό και τον ρόλο της/του Νηπιαγωγού ως βοηθού και εμπνευστή (Γιώτη & Ντίνας, 2012: 558).

Ο τομέας της γλωσσικής αγωγής πρωταγωνιστεί στο σύγχρονο και αποτελεσματικό Νηπιαγωγείο, καθώς αποτελεί τον πρώτο τομέα που *«επιχειρούνται καινοτομικές παρεμβάσεις, στο πλαίσιο μιας ενιαίας γλωσσοεκπαιδευτικής πολιτικής»* (Γιώτη & Ντίνας, 2012: 563). Επομένως, η επικοινωνιακή προσέγγιση αποτελεί σημαντικό στοιχείο του μαθήματος και βασικό «σύνδεσμο» μεταξύ του εκπαιδευτικού με τον μαθητή.

Όπως ήδη γνωρίζουμε η επικοινωνία μεταξύ των δύο πλευρών μπορεί να είναι λεκτική και μη λεκτική. Η λεκτική επικοινωνία, η οποία βασίζεται στον γλωσσικό κώδικα, περιλαμβάνει τον γραπτό αλλά και τον προφορικό λόγο. Η επιτυχής επικοινωνία μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή θα πρέπει να βασίζεται τόσο στο κοινωνικό, όσο και στο διανοητικό και πολιτιστικό υπόβαθρο, κυρίως του δασκάλου, ο οποίος με βάση αυτό αλλά και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του, όπως και τα βιώματά τους, θα πρέπει να κατορθώσει να επικοινωνήσει μαζί τους (Παπαγεωργίου, 2006: 77).

Αναφορικά με το σχολικό πλαίσιο, είναι κατανοητό πως ενυπάρχουν πολυδιάστατες αλληλεπιδράσεις, που προκύπτουν απ' το επίπεδο επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με την επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή, προκειμένου να υπάρξει ομαλή επικοινωνία φαίνεται να γίνεται χρήση συμβόλων που τείνουν να επιδρούν τόσο στον πομπό όσο και στον δέκτη. Για να θεωρηθεί αποτελεσματική αυτού του είδους η επικοινωνία χρειάζεται αρχικά η ικανότητα σήμανσης, κι έπειτα η ορθή κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των σημάτων (Μπίκος, 2011: 29).

Στο σχολικό περιβάλλον η λεκτική επικοινωνία πραγματοποιείται κατά το πλείστον μεταξύ του εκπαιδευτικού με τους μαθητές ή μεταξύ των ίδιων των μαθητών, εναλλάσσοντας τους ρόλους του πομπού και δέκτη των μηνυμάτων (Αθανασίου, 1998: 99). Μπορεί ο εκπαιδευτικός να αντιπροσωπεύει μια σημαντική πηγή μηνυμάτων (γνώσεων, εμπειριών κ.α.), παρόλα αυτά δεν αποτελεί και τη μόνη. Συχνά οι ίδιοι οι μαθητές, ως πομποί παράγουν ενδιαφέροντα μηνύματα, ασχέτως ηλικίας ή θέμα συζήτησης (ό.π.: 100).

Οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ευκαιρίες να μοιραστούν ένα πλήθος παραδειγμάτων για την διάφορα κοινωνικά ζητήματα μέσω της λογοτεχνίας, της ιστορίας και της τέχνης. Η έκθεση και η διατήρηση του πολιτιστικού, κοινωνικού και συναισθηματικού

κεφαλαίου ενός μαθητή αναδεικνύει ότι ένας δάσκαλος μπορεί να το παρέχει και να το ενισχύσει σημαντικά (Hansen, 2018: 30).

Στον προφορικό λόγο, και ευρύτερα την γλωσσική επικοινωνία, διαπιστώνεται τόσο η μονόπλευρη, όσο και η αμφίπλευρη μορφή επικοινωνίας. Όσον αφορά την μονόπλευρη επικοινωνία, αυτή αφορά κυρίως τον δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας, όπου ο δάσκαλος βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος του μαθήματος, παραδίδοντας το μάθημα, χωρίς την άμεση συμμετοχή των μαθητών (διδακτικός μονόλογος) (Παπαγεωργίου, 2006: 77-78).

Όσον αφορά την αμφίπλευρη επικοινωνία, εδώ έχουμε την εμφάνιση του διαλόγου και συνεπώς της γλωσσικής επικοινωνίας μεταξύ των δύο πλευρών, όπου διαπιστώνεται και η συμμετοχή των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η επιτυχία και η αποτελεσματικότητα της σημασίας του μαθήματος βασίζεται σε αυτήν την περίπτωση στο σημαντικό ρόλο του διαλόγου. (ό.π.: 77-78).

Σύμφωνα με τον Mercer (2000: 33-52) αρκετές φορές οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την ομιλία για την επίτευξη τριών στόχων:

- 1) *εκμαίευση της γνώσης από τους μαθητές* (επιβεβαίωση για όσα ξέρουν και όσα κατανοούν οι μαθητές)
- 2) *ανταπόκριση σε πράγματα που λένε οι μαθητές τους* (ανατροφοδότηση των γνώσεων των παιδιών, για προώθηση και συνέχιση της επικοινωνίας)
- 3) *περιγραφή της κοινής με τους μαθητές εμπειρίας από τη σχολική τάξη* (δημιουργία συνέχειας στις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων, ανάπτυξη αντίληψης)

Για την επίτευξη των έκαστε στόχων που θέτει ο εκπαιδευτικός, χρησιμοποιεί κάποια γλωσσικά «εργαλεία», όπως τον διάλογο, ο οποίος έχει ιδιαίτερη σημασία στην επίτευξη της γλωσσικής επικοινωνίας, καθώς μπορεί να παρακινήσει κάθε μαθητή να συμμετάσχει στο μάθημα. Ταυτοχρόνως, ο δάσκαλος, στο πλαίσιο αυτό θα πρέπει να ακούσει τις διατυπώσεις των μαθητών και με την στάση του να τους δώσει τροφή για σκέψη. Μόνο με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η δημιουργία κριτικής σκέψης και επεξεργασίας στους μαθητές. (Παπαγεωργίου, 2006: 77-79).

Ένας ακόμα τρόπος με τον οποίο μπορεί να ενισχυθεί η γλωσσική επικοινωνία μεταξύ των δύο πλευρών είναι η μέθοδος των ερωτήσεων κατά την διάρκεια του

μαθήματος από τον δάσκαλο προς τους μαθητές ή η διατύπωση αποριών από τους μαθητές προς τον δάσκαλο. Αυτό θεωρείται μια επιτυχής έκφανση της γλωσσικής επικοινωνίας καθώς υπάρχει κινητοποίηση για συνεργασία και από τις δύο πλευρές (Παπαγεωργίου, 2006: 81-82).

Η λεκτική επικοινωνία βασίζεται κυρίως στο συνειδητό κομμάτι του ανθρώπου, ενώ η μη λεκτική ανήκει στο ασυνείδητο. Και οι δύο πλευρές της γλωσσικής επικοινωνίας δρουν προς όφελος της θετικής εξέλιξης της επικοινωνίας. (Klinzing et.al., 2014: 93). Τα δύο είδη γλωσσικής επικοινωνίας, μπορούν να αναδείξουν πτυχές του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς του δασκάλου, όπως και να διαμορφώσουν το κλίμα μεταξύ των δύο πλευρών. (Καΐλα, 1999: 156).

Στο επίπεδο της μη λεκτικής επικοινωνίας, υπάρχουν διάφορων ειδών τρόποι με τους οποίους μπορεί να εκφραστεί κάθε μία από τις δύο πλευρές, ωστόσο εδώ θα εξετάσουμε το στοιχείο που σχετίζεται με την γλωσσική επικοινωνία. Ένα παράδειγμα είναι ο τόνος και η χροιά τη φωνής του ατόμου κατά την διάρκεια του μαθήματος (Klinzing et.al.: 89-90). Για παράδειγμα, η φωνή του μαθητή προσαρμόζεται κάθε φορά στις συνθήκες της σχολικής αίθουσας ούτως ώστε ο τρόπος με τον οποίο εκφέρεται ο λόγος να συνάδει με τις συνθήκες. (Παπαγεωργίου, 2006: 118).

Φυσικά, αρκετοί εκπαιδευτικοί προσπαθούν να επιτύχουν ισορροπία μεταξύ της επίτευξης των στόχων του αναλυτικού προγράμματος και της προώθησης της ζωντανής ομιλίας στην διάρκεια του μαθήματος, αν και η πρόθεση του εκπαιδευτικού είναι η ανοιχτή διερεύνηση και συζήτηση με τα παιδιά (Mercer, 2000: 38). Στην προσπάθεια επίτευξης της ζωντανής συζήτησης, ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές του να αντικρούουν τον λόγο του με επιχειρήματα, προκειμένου οι μαθητές του να εξελιχθούν σε *«αυτόνομες με κριτική ικανότητα προσωπικότητες»* (Μπρούζος, 2009 : 196).

Επομένως, ως άτομα που επικοινωνούν, ο δάσκαλος με τον μαθητή, θα πρέπει να λειτουργούν αλληλεπιδραστικά. Ο δάσκαλος (επικοινωνητής) θα πρέπει να λειτουργεί με τρόπο που να επιτρέπει στο μαθητή (επικοινωνούμενο) να αποτελεί και ο ίδιος εγκαίρως της επικοινωνίας και όχι να υπάρχει επικοινωνία μεταξύ τους με σκοπό την επίτευξη των σκοπών και διαθέσεων μόνο του επικοινωνητή (Τσιτσανούδη, 2011: 40 – 41). Παρόλα αυτά, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα

παίξει τον καταλυτικό ρόλο στην επίδραση της δημιουργίας α) μιας ατμόσφαιρας συνεργασίας στην τάξη και β) μιας ουσιαστικής επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές, αλλά και μεταξύ αυτού και των μαθητών (Μπρούζος, 2009 : 129).

Σε μια προσπάθεια προσδιορισμού του ρόλου του εκπαιδευτικού στην επικοινωνιακή προσέγγιση, γίνεται αντιληπτό πως είναι κυρίως συντονιστικός, επιδεικνύοντας νεωτεριστικά προγράμματα που στοχεύουν στο μαθητή. Στην Ελλάδα φαίνεται πως η συγκεκριμένη προσέγγιση καθυστέρησε σε σύγκριση με τον Δυτικό Κόσμο, και εγκαινιάστηκε κυρίως απ' τα δημοτικά σχολεία. Οι μεταβολές κατ' ουσίαν κάνουν το μάθημα του δασκάλου πιο απλό, ενώ ταυτόχρονα επιτρέπουν στα παιδιά να κατανοήσουν την ύλη με έναν πιο δημιουργικό τρόπο (Ιορδανίδου & Σφυρόερα, 2003: 26-28). Επιπρόσθετα, μέσω του κειμενοκεντρικού/επικοινωνιακού μοντέλου φαίνεται πως η διδασκαλία της γλώσσας τείνει να επιτρέπει στους μαθητές να δημιουργούν τρόπους οργάνωσης κειμένων αλλά και να αναπτύσσουν δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής επικοινωνιακού λόγου (Τσιτσανούδη & Μήτση, 2016: 7).

Ακόμη, εντός αυτού του πλαισίου ενυπάρχει κατανόηση πληθώρας γλωσσικών στοιχείων, τόσο προφορικής όσο και γραπτής επικοινωνίας (π.χ. υφολογικές μορφές). Σε συνδυασμό με αυτά, οι μαθητές είναι πλέον σε θέση να αντιληφθούν την συντακτική δομή μέσω του λόγου τους, αλλά και την χρησιμότητα των γραμματικών τύπων στην επικοινωνιακή λειτουργία των κειμένων. Κάτι τέτοιο αλλάζει ολοκληρωτικά τις αντιλήψεις για την φύση της γραμματικής (Τσιτσανούδη & Μήτση, 2016: 7-8).

Παρόλα αυτά, η επικοινωνία στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί «εσωτερική ανάγκη» για την πλειοψηφία του μαθητικού πληθυσμού, διότι βοηθάει στη δημιουργία σχέσεων, οι οποίες συντελούν στη ψυχοσωματική ανάπτυξη και εξέλιξη τους. Μια τέτοια σχέση δημιουργείται και μεταξύ του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, καθώς και αυτή είναι απαραίτητη για την ομαλή ανάπτυξη των παιδιών. (Αθανασίου, 1998: 107). Επομένως, η επικοινωνία παίζει καθοριστικό ρόλο στη ζωή του μαθητή μέσα στο σχολικό πλαίσιο, διότι μέσω αυτής αποκτά και κατανοεί πολλές πληροφορίες, αλληλεπιδρά με τους γύρω του και διαμορφώνει ή τροποποιεί την συμπεριφορά του. Ακόμη, ενισχύει την ψυχολογία τους, αφού τους βοηθάει να ενισχύσουν την

αυτοπεποίθηση, αυτοεμπιστοσύνη και αυτοεκτίμηση, πράγμα που οδηγεί και στη σχολική σταδιοδρομία (Αθανασίου, 1998: 108).

Συνοψίζοντας, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές οφείλουν να υιοθετούν όσα και όλοι οι πρεσβευτές και χρήστες τις επικοινωνιακής προσέγγισης γενικότερα. Πιο συγκεκριμένα, οι ομιλητές οφείλουν να συμμερίζονται τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε αποδέκτη, να είναι κατανοητοί, ο λόγος τους να σχετίζεται με το θέμα, να είναι αληθείς, να λαμβάνουν υπόψη το καταστασιακό περιβάλλον και να προσαρμόζουν ανάλογα τον λόγο τους. Ακόμη, ο λόγος τους να εκπληρώνει το επικοινωνιακό στόχο και να θεωρούν δεδομένο ότι οι αποδέκτες ακολουθούν και οι ίδιοι τους συνομήλικους κανόνες. Από την άλλη, οι ακροατές πρέπει να συμμερίζονται και αυτοί τα χαρακτηριστικά των ομιλητών, να ορίζουν τους επικοινωνιακούς στόχους, να λαμβάνουν υπόψη το καταστασιακό περιβάλλον, να δίνουν την ανάλογη προσοχή και προσπαθούν να κατανοήσουν το μήνυμα και τέλος να παρέχουν ανατροφοδότηση για τον έλεγχο της σωστής αντίληψης του μηνύματος (McCann & Higgins, 1992: 147). Όταν η γλωσσική επικοινωνία μεταξύ δασκάλου και μαθητή είναι επιτυχής, δηλαδή υπάρχει παραγωγικός διάλογος, τότε αναπτύσσεται το πνεύμα συνεργασίας, η εκτίμηση και ο σεβασμός μεταξύ των δύο πλευρών. (Παπαγεωργίου, 2006: 112).

2. Η κατάκτηση της γλώσσας από το παιδί

2.1. Ο «όρος» κατάκτηση της γλώσσας και η γραμματική

Η κατάκτηση ενός όχι μόνο αξιοσημείωτου λεξιλογίου αλλά και κανόνες παραγωγής λέξεων, όπως και κάποια γνώση των σχέσεων (αντίθεση, ιεραρχία κ.α.) ανάμεσα στις λέξεις γίνεται κτήμα των παιδιών σχετικά νωρίς. Τα παιδιά δεν παραβιάζουν βασικές γραμματικές αρχές στην ομιλία τους, όπως τον συντακτικό κανόνα της γραμματικής ότι το άρθρο προηγείται του ουσιαστικού, αλλά συνήθως εξαιρέσεις της. Σημασία έχει ότι οι αποκλίσεις της ομιλίας των παιδιών από τη γραμματική νόρμα που ακούν, δεν είναι τυχαίες. Αντιθέτως, δείχνουν πως τα παιδιά έχουν ανακαλύψει στην ομιλία που ακούν τους γραμματικούς κανόνες, τους οποίους στην συνέχεια εφαρμόζουν δημιουργικά στην ομιλία τους (Κατή, 2001: 27). Η κατάκτηση της γλώσσας είναι μια δημιουργική διαδικασία μέσω της οποίας τα παιδιά με κάποιο τρόπο εξαγάγουν τους κανόνες της γραμματικής από τη γλώσσα που ακούν γύρω τους. Αξιοσημείωτο είναι

το γεγονός ότι το γλωσσικό τους περιβάλλον δεν χρειάζεται να είναι ειδικό προκειμένου να το κάνουν αυτό (Fromkin, Rodman, & Hyams, 2008: 444).

Η κατάκτηση της γλώσσας από το παιδί είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ διάφορων έμφυτων παραγόντων του ίδιου του ατόμου και χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος. Τη γλώσσα δεν μπορούμε να την κατακτήσουμε μαθαίνοντάς την, καθώς αυτή προκύπτει όταν έρθει η σωστή περίοδος, δηλαδή όταν το παιδί είναι αναγκασμένο να εκτεθεί σε κάποια μορφή της, είτε πρόκειται για την ομιλία, είτε για τα νοήματα (Μανουηλίδου, 2014: 4).

Το γεγονός ότι το άτομο σε νεαρή ηλικία κατακτά αυτό το πολύπλοκο και πολυσχιδές φαινόμενο αποτελεί μια αντίφαση που δεν μπορεί να ερμηνευτεί επιστημονικά. Το παραπάνω οδηγεί τους ειδικούς στην υπόθεση ότι η δυνατότητα της γλωσσικής κατάκτησης συνιστά έμφυτη ικανότητα του ανθρώπινου είδους, δηλαδή είναι εγγενές χαρακτηριστικό τους. (Μήτσης, 1996, 2015: 41)

Ο όρος «κατάκτηση της γλώσσας» χρησιμοποιείται, λοιπόν, για να δείξει *«τη διαδικασία που καταλήγει στη γνώση της μητρικής γλώσσας (ή των μητρικών γλωσσών)»* (Lyons, 1995: 278). Με λίγα λόγια, η κατάκτηση της συνιστά μια διαδικασία *«εσωτερίκευσης και αναδημιουργίας στο εσωτερικό του κάθε ατόμου του αντίστοιχου γραμματικού μηχανισμού που διαθέτει η γλωσσική κοινότητα»* (Μήτσης, 2015: 24). Από τη μία ο γραμματικός μηχανισμός της κάθε γλωσσικής κοινότητας μπορεί να κατακτηθεί εύκολα, καθώς είναι πεπερασμένος και από την άλλη προσφέρει τη ευκαιρία *άπειρης, πρωτότυπης και δημιουργικής* γλωσσικής χρήσης, μέσω των συνδυαστικών μηχανισμών (ό.π.: 25).

Ο τρόπος με τον οποίο το παιδί ανακαλύπτει και κατακτά τη γλώσσα λοιπόν, δεν είναι γνωστός, όπως ούτε και οι διαδικασίες που κινητοποιούνται για να ολοκληρωθεί η κατάκτηση της γλώσσας. Το παιδί βέβαια είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα λόγω της επιτακτικής ανάγκης της κοινωνικής του ζωής καθώς μόνο με αυτόν τον τρόπο μπορεί να επικοινωνήσει με τους γύρω του αλλά και να εξυπηρετήσει βασικές προσωπικές του ανάγκες (Νημά, 2004: 17).

Το επικοινωνιακό μοντέλο οδήγησε σε μια νέα οπτική για τη γλώσσα και για τον τρόπο κατάκτησης της. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την καταλυτική επίδραση στις

μεθόδους γλωσσικής ανάλυσης και στις μεθόδους γλωσσικής διδασκαλίας (Μήτσης, 2015: 35) .

Τα κύρια σημεία αυτής της αντίληψης είναι: 1. Η χρήση της γλώσσα αποσκοπεί στην επίτευξη της επικοινωνίας μέσω της οποίας επιτελούνται δηλαδή μια σειρά λειτουργιών επικοινωνιακού τύπου όπως είναι π.χ. να ρωτούν, να ζητούν πληροφορίες, να διατυπώνουν σκέψεις, να δηλώνουν αντιρρήσεις κ.α. 2. Το γλωσσικό σύστημα, δηλαδή η γραμματική, δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά μέσο που συνδράμει, με τρόπο δημιουργικό, στην πραγμάτωση αποτελεσματικής επικοινωνίας. 3. Μονάδα της επικοινωνίας είναι υπό τις προϋποθέσεις αυτές το εκφώνημα/ κείμενο (Μήτσης, 2015: 35)

Έτσι, η κατάκτηση της γλώσσας ως διαδικασία αποβλέπει στο να διαμορφωθούν οι κατάλληλες αυτόματες γλωσσικές δομές από το παιδί, οι οποίες θα του παρέχουν την ευκαιρία να μιλά χωρίς ουσιαστικά να πρέπει να αναλύσει την πράξη του αυτή. Ιδιαίτερος όταν το παιδί ξεκινήσει τη φοίτησή του στο σχολείο η διαδικασία αυτή έρχεται στο προσκήνιο (Νημά, 2004: 18).

Η γλωσσική ικανότητα συμπίπτει με την δυνατότητα δημιουργικής χρήσης του γλωσσικού κώδικα, γεγονός το οποίο προϋποθέτει με τη σειρά του την εσωτερίκευση ή, πιο απλά, το χτίσιμο του γραμματικού μηχανισμού της γλώσσας. Συνοπτικά, ένας ομιλητής, που χειρίζεται με σχετική επάρκεια τη μητρική του γλώσσα εφαρμόζει ασυνείδητα μια σειρά κανόνων που συγκροτούν τη γραμματική της συγκεκριμένης γλώσσας.(Μήτσης, 2015: 25). Δύο βασικοί παράγοντες συμβάλλουν στην παραπάνω συνθήκη: 1. Οι έμφυτες γλωσσικές/νοητικές δομές που υπάρχουν στον άνθρωπο και αποτελούν την προϋπόθεση της κατάκτησης, και 2. Το γλωσσικό περιβάλλον το οποίο ενεργοποιεί τις δομές αυτές (Μήτσης, 2015: 25).

Είμαστε σε θέση σήμερα να γνωρίζουμε ότι κατά τη διαδικασία δόμησης του γραμματικού μηχανισμού (η γνώση της γραμματικής δεν είναι το αποτέλεσμα εφαρμογής κανόνων ή μηχανικής εκμάθησης μορφολογικών και συντακτικών δομών), άρα και κατάκτηση της γλώσσας, το όλο προηγείται του μέρους. Παράλληλα, το νέο άτομο συλλαμβάνει πρωταρχικά γραμματικές δομές, δηλαδή συστηματικά σύνολα ή υποσύνολα και όχι μεμονωμένα ή ανεξάρτητα μεταξύ τους γλωσσικά στοιχεία (ό.π.: 41).

Ανακεφαλαιωτικά θα μπορούσε να λεχθεί ότι η δημιουργία του γραμματικού μηχανισμού και επομένως η κατάκτηση της γλώσσας είναι κάτι που αρχικά δεν διδάσκεται με τη συνήθη σημασία του όρου, αλλά πλάθεται από το ίδιο το άτομο με έρεισμα τα ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον του όσο και με την ταυτόχρονη συμμετοχή του και προσπάθεια για οργάνωση της όλης του εμπειρίας (Μήτσης, 2015: 45).

2.2. Απόψεις θεωρητικών σχετικά με την κατάκτηση της γλώσσας από τα παιδιά

Όσον αφορά τους ψυχολογικούς μηχανισμούς που εμπλέκονται στην κατάκτηση μιας γλώσσας οι απόψεις ποικίλουν. Ο συμπεριφορισμός, η σχολή ψυχολογίας που επικρατούσε στη δεκαετία του 1950 επέδρασε καταλυτικά στις πρώτες θεωρίες που αφορούν στη γλώσσα. Σύμφωνα με αυτή, η γλώσσα θεωρούνταν ένα είδος λεκτικής συμπεριφοράς και κυριαρχούσε η άποψη ότι τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα με τη μίμηση, την ενίσχυση, την αναλογία και με άλλες τέτοιες διαδικασίες⁷ (Fromkin, Rodman & Hyams, 2008: 438 - 439). Σταδιακά από το 1960 και μετά, περίοδος κατά την οποία σημειώθηκε τόσο στη γλωσσολογία όσο και στους διεπιστημονικούς γλωσσικούς κλάδους αλματώδης πρόοδος, η διαδικασία της γλωσσικής κατάκτησης ξεκίνησε πια να αντιμετωπίζεται κυρίως επιστημονικά και να αποκαλύπτεται (Μήτσης, 1996, 2015: 40).

Όσον αφορά την κατάκτηση της γλώσσας έχουν διατυπωθεί πολλές και διαφορετικές απόψεις. Υπάρχουν αφενός γλωσσολόγοι που πιστεύουν ότι τα παιδιά διαθέτουν ένα έμφυτο σχεδιάτυπο ή προσχέδιο για τη γλώσσα, την καθολική γραμματική. Το προσχέδιο αυτό βοηθάει το παιδί στη διαδικασία δόμησης της γραμματικής της γλώσσας του. Κάτι που είναι γνωστό ως υπόθεση της εμφυτότητας⁸ (Fromkin, Rodman & Hyams, 2008: 445).

⁷ Για περισσότερα βλ. κεφάλαια: 8.1.1. – 8.1.4. από: Fromkin, V., Rodman, R. & Hyams, N. (2008). Εισαγωγή στη μελέτη της γλώσσας. (Γ. Βάζου, Γ.Ι. Ξυδοπούλου, Φ. Παπαδοπούλου & Λ. Τσαγγαλίδης, μτφρ.). Αθήνα: Πατάκης

⁸ Βλ. κεφάλαιο 8.2.1. από: Fromkin, V., Rodman, R. & Hyams, N. (2008). Εισαγωγή στη μελέτη της γλώσσας. (Γ. Βάζου, Γ.Ι. Ξυδοπούλου, Φ. Παπαδοπούλου & Λ. Τσαγγαλίδης, μτφρ.). Αθήνα: Πατάκης

Αφετέρου μία άλλη θεωρία είναι η «θεωρία της μάθησης», την οποία εκπροσωπεί ο Skinner και ο Bloomfield. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία το παιδί κατακτά τη γλώσσα μέσω της μάθησης, της επανάληψης και της ενίσχυσης. Τα παιδιά ουσιαστικά εδώ είναι σε θέση να μιμηθούν το λεξιλόγιο και τα ιδιώματα της γλώσσας που ακούν να ομιλείται από το περιβάλλον τους (Νημά, 2004: 19).

Η θεωρία αυτή βασίζεται στο γεγονός ότι ένα παιδί από τη βρεφική του ηλικία δεν είναι σε θέση να γνωρίζει από μόνο του τους κανόνες που διέπουν τη γλώσσα και για αυτό το λόγο δέχεται την παθητική διδασκαλία ούτως ώστε να μπορέσει να εστιάσει αργότερα στα κατάλληλα λεκτικά σχήματα για να τα χρησιμοποιήσει (Hulit & Howard, 2002: 132).

Συνεχίζοντας, ο Chomsky διατύπωσε τη θεωρία ότι οι ενισχύσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω δεν είναι σε θέση να δώσουν μια ερμηνεία στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά δημιουργούν νέες προτάσεις, χωρίς να τις έχουν ακούσει από το γύρω περιβάλλον τους. Έτσι, ο Chomsky υποστηρίζει ότι το παιδί είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει οποιαδήποτε δομή της γλώσσας χωρίς την μίμηση, που είναι στοιχείο της μάθησης, αλλά αυθόρμητα. Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω υποστήριξε ότι οι κύριες δομές της γλώσσας είναι εγγενείς και δεν μαθαίνονται με τη διδασκαλία. Θεωρείται πως η κατανόηση της γλώσσας και η δυνατότητα για ομιλία υπάρχουν στον εγκέφαλο του ανθρώπου και μεταφέρονται με τα γονίδια. Άρα η γλωσσική ανάπτυξη αναδεικνύει κάποιες δυνατότητες που έχει το παιδί από τη γέννησή του και σχετίζονται με τους κανόνες της γραμματικής και με τη χρήση της γλώσσας τα οποία ωστόσο δεν έχει διδαχθεί (Νημά, 2004: 17-19)

Η συγκεκριμένη θεωρία ονομάζεται θεωρία της βιολογικής ερμηνείας ή αλλιώς νατιβιστική προσέγγιση. Σύμφωνα με αυτή, ο Chomsky διαχωρίζει τη δομή της γλώσσας σε επιφανειακή και βαθιά. Η επιφανειακή δομή στηρίζεται στις φράσεις και η βαθιά στους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες (Bruner, 1982: 1-16).

Μια πρόσθετη θεωρία που έχει αναπτυχθεί για την κατάκτηση της γλώσσας είναι αυτή του Vygotsky και αναφέρεται στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης. Η κύρια θέση της συγκεκριμένης θεωρίας είναι πως υπάρχει κοινωνική αλληλεπίδραση μέσω της οποίας ο λόγος εσωτερικεύεται στα βρέφη ούτως ώστε να έχουν αργότερα τη δυνατότητα να την χρησιμοποιήσουν επικοινωνώντας με το περιβάλλον τους (Bruner, 1985: 44). Αντιθέτως ο Piaget πίστευε πως τα παιδιά δεν ήθελαν στην

πραγματικότητα ακόμα να επικοινωνήσουν μέσω του διαλόγου, αλλά είχαν την τάση να χρησιμοποιούν συλλογικούς μονόλογους. Από την άλλη ο Bruner εισήγαγε τη θεωρία του συστήματος υποστήριξης απόκτησης της γλώσσας. Εδώ δίνει περιγραφή όλων των δραστηριοτήτων που αλληλεπιδρούν μεταξύ των ενηλίκων και των βρεφών και τις ονομάζει μορφοποιήσεις. με βάση αυτές τις μορφοποιήσεις τα παιδιά περνούν από τη φάση της επικοινωνίας σε αυτή της γλώσσας (Bruner, 1985: 31-46).

Η γλώσσα αποτελεί έναν περίπλοκο μηχανισμό ο οποίος συνδέεται άμεσα με ένα σύστημα συμβόλων, το οποίο εξελίσσεται διαρκώς και αξιοποιείται στο πεδίο της σκέψης και της επικοινωνίας. Η γλωσσική κατάρκτηση για κάθε χρονική περίοδο βασίζεται σε κοινωνικούς, πολιτισμικούς, αλλά και ιστορικούς παράγοντες που επηρεάζουν κάθε φορά τα δεδομένα. Αντιθέτως, η εκμάθηση της γλώσσας, προκειμένου αργότερα να χρησιμοποιηθεί από το παιδί βασίζεται κυρίως στους βιολογικούς, τους περιβαλλοντικούς, τους γνωστικούς αλλά και τους ψυχοκοινωνικούς παράγοντες (Fromkin, Rodman & Hyams, 2008: 322).

Η γλώσσα έχει πέντε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά:

- Φωνολογία
- Μορφολογία
- Συντακτικό
- Σημασιολογία
- Πραγματολογία (Fromkin, Rodman & Hyams, 2008: 322).

Αναλυτικότερα, η φωνολογία σχετίζεται με τον τρόπο που είναι σε θέση να συνδέσει το παιδί τους επιλεγμένους ήχους της γλώσσας. Αυτό σημαίνει πως το παιδί εξετάζει το συνδυασμό των ήχων κάθε φορά, όπως αυτοί προέρχονται από το ανθρώπινο στόμα, αλλά και την προφορά που ακούει (Fromkin, Rodman & Hyams, 2008: 322).

Συνεχίζοντας, η μορφολογία συνδέεται με τα μορφήματα της γλώσσας αλλά και με τον τρόπο με τον οποίο σηματοδοτούν τις λέξεις. Σε αυτήν την περίπτωση μιλάμε για τη γραμματική. Το συντακτικό σχετίζεται με τον τρόπο που μπορούν να διαμορφωθούν οι συνδυασμοί των λέξεων ούτως ώστε στο τέλος να παράγονται προτάσεις με ολοκληρωμένο νόημα. Η σημασιολογία σχετίζεται με τη σημασία την οποία παίρνουν οι λέξεις κατά την εκφορά του λόγου, αλλά και με τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται σε σημασιολογικό επίπεδο. Τέλος, η πραγματολογία αποτελεί

παράμετρο η οποία συνδέεται με τις λειτουργίες της γλώσσας, όπως και με τους κανόνες που έχουν διαμορφωθεί ούτως ώστε να υπάρχει μια ολοκληρωμένη συνομιλία (Fromkin, Rodman & Hyams, 2008: 322).

Το συμπέρασμα που απορρέει είναι ότι η παιδική γλώσσα αποτελεί ένα ατομικό επίτευγμα πράγμα που σημαίνει ότι η συγκρότηση του γραμματικού μηχανισμού από τη μία και η διαδικασία της γλωσσικής κατάκτησης από την άλλη συνιστά σε κάθε ατομική περίπτωση. Πρόκειται για μια πορεία που ξεκινάει πάντοτε από την αρχή και για τον λόγο αυτόν δεν πρέπει να νοείται ως παροχή των ενηλίκων προς το παιδί, αλλά ως ατομικό επίτευγμα και ως προσωπική επιτυχία (Μήτσης, 2015: 45).

2.3 Τα στάδια γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού

Σε γενικές γραμμές τα φυσιολογικά παιδιά κατακτούν τη γλώσσα που ακούν να μιλιέται γύρω τους χωρίς μια ορισμένη διδασκαλία. Ξεκινούν να μιλούν περίπου στην ίδια ηλικία και παίρνουν τα ίδια στάδια γλωσσικής ανάπτυξης (Lyons, 1995: 279). Τα παιδιά ήδη από πολύ νεαρή ηλικία – πριν από τα πέντε χρόνια- γνωρίζουν στο μεγαλύτερο μέρος του το πολύπλευρο σύστημα που καλείται γραμματική της γλώσσας. Είναι σε θέση να συνδέουν προτάσεις, να κάνουν ερωτήσεις, να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες αντωνυμίες, να συντάσσουν αρνητικές προτάσεις, να σχηματίζουν αναφορικές προτάσεις και να χρησιμοποιούν τους συντακτικούς, μορφολογικούς και σημασιολογικούς κανόνες της γραμματικής (Fromkin, Rodman & Hyams, 2008: 437).

Η αλήθεια είναι ότι κατάκτηση της μητρικής γλώσσας, συντελείται πολύ γρήγορα και μάλιστα κατά τα πρώτα έτη της ζωής του ανθρώπου. Η πρώτη βασική διαπίστωση είναι ότι το άτομο μέχρι την ηλικία των έξι ετών κατακτά τον γλωσσικό κώδικα στις βασικές του δομές. Ενώ η δεύτερη ότι η διαδικασία της κατάκτησης ακολουθεί συγκεκριμένα στάδια, τα οποία είναι κοινά για όλα τα άτομα, ανεξάρτητα από τη γλώσσα που κατακτούν, καθώς και από τις οικονομικές, πολιτιστικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες στις οποίες ζουν και ανατρέφονται (Μήτσης, 2015: 40-41).

Αναλυτικότερα, τα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών, κατηγοριοποιούνται στις εξής τις ηλικίες: από 0- 6 μηνών, από 6-9 μηνών, από 9-12

μηνών, από 18 μηνών- 2 ετών, από 2 ετών- 3 ετών, από 3-4 ετών, από 4-5 ετών, από 5-6 ετών, από 7-11 ετών.

Ξεκινώντας θα μιλήσουμε για την κατάκτηση της γλώσσας από το παιδί από την περίοδο που είναι νεογνό έως και την ηλικία των 6 μηνών. Το νεογνό μέχρι και την ηλικία των τριών μηνών είναι σε θέση να κλαίει και να γελάει, όπως και να παράγει πολλούς άλλους ήχους, οι οποίοι δεν είναι εύκολο να διαχωριστούν και είναι ως επί το πλείστον φωνήεντα. Βέβαια, το μωρό αυτής της ηλικίας ανταποκρίνεται μέσω των αντιδράσεών του στους ήχους που ακούει, κυρίως στρέφοντας κάθε φορά το κεφάλι του και κοιτάζοντας προς την πλευρά από την οποία ακούστηκε ο ήχος. Το κλάμα του μωρού διαφοροποιείται από την ηλικία των τριών έως έξι μηνών, ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν. Συνήθως, αυτήν την περίοδο της ζωής του το παιδί κάνει επαναλαμβανόμενους ήχους (Feldman, 2011: 185).

Κατά τους πρώτους έξι μήνες της ζωής του το παιδί κανονικά περνά με επιτυχία από το κλάμα στο βάβισμα και από το βάβισμα στο ψέλλισμα. Αυτή η εξελικτική συνέχεια είναι έμφυτα καθορισμένη, αφού οι φθόγγοι που παράγονται στο κλάμα και στο βάβισμα, καθώς και στο πρώτο μέρος της περιόδου του ψελλίσματος, μένουν ανεπηρέαστα από τα γλωσσικά περιβάλλοντα όπου το παιδί μεγαλώνει (Lyons, 1995: 280).

Μεταξύ των έξι έως εννέα μηνών αρχίζει να κατανοεί κάποιες αναφορές που γίνονται με απλό τρόπο και ξεκινά να αρθρώνει κάποιες πρώτες λέξεις. Επιπλέον είναι σε θέση να αντιληφθεί το νόημα των λέξεων ναι και όχι. Ακόμα το παιδί αυτής της ηλικίας συνήθως αντιδρά όταν ακούσει έναν ήχο γυρίζοντας το κεφάλι του προς την πλευρά από την οποία ακούστηκε ο ήχος. Επιπροσθέτως είναι σε θέση να παράγει ήχους, οι οποίοι πολλές φορές δίνουν την εντύπωση προσπάθειας άρθρωσης λέξεων από την πλευρά του. Αυτή είναι και η ηλικία κατά την οποία το παιδί υπόκειται στην επίδραση του περιβάλλοντός του, καθώς τότε είναι που ξεκινά να μιμείται τους ήχους που ακούει στο περιβάλλον του (Feldman, 2011: 185). Ξεκινάει, λοιπόν, να δείχνει ότι αποκτά το φωνολογικό σύστημα της μητρικής γλώσσας. Κατά το πλείστον αυτές οι φωνολογικές διακρίσεις αποκτώνται μέχρι το παιδί να γίνει πέντε χρονών (Lyons, 1995: 281).

Μεταξύ των εννέα και δώδεκα μηνών, το παιδί ξεκινά να κάνει κινήσεις προκειμένου να εκφράσει βασικές έννοιες, όπως για παράδειγμα το να χαιρετίσει κάποιον.

Ταυτόχρονα, ξεκινά και η χρήση κάποιων ελάχιστων λέξεων. Έως και την ηλικία των δύο ετών είναι σε θέση να χαρακτηρίζει κάποια πρόσωπα και αντικείμενα του οικείου περιβάλλοντός του, δίνοντάς τους κάθε φορά ένα όνομα που μόνο εκείνο μπορεί να καταλάβει. Οι προτάσεις που μπορεί να χρησιμοποιήσει το παιδί μιας τέτοιας ηλικίας αποτελούνται από δύο με τρεις λέξεις το πολύ. Ωστόσο, πλέον μπορούν να αντιληφθούν και κάποιες πιο ιδιαίτερες εκφράσεις, αφού διαθέτουν τη δυνατότητα να επεξεργαστούν πληροφορίες που τους δίνονται, και να πραγματοποιήσουν κάποιες σύνθετες πράξεις. Ακόμα τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι σε θέση να ανταποκριθούν ακούγοντας στο όνομά τους, πολλές φορές ακόμα και χαιρετώντας (Feldman, 2011: 185).

Τα παιδιά τα οποία βρίσκονται μεταξύ των 18 μηνών και των 2 ετών είναι σε θέση να μιλούν χρησιμοποιώντας μεταξύ των πέντε και των είκοσι λέξεων αρχικά, ενώ πλησιάζοντας τα δύο χρόνια χρησιμοποιούν πλέον περισσότερες από είκοσι λέξεις, και μπορεί να φτάσουν ως και τις πενήντα. Επίσης, σε αυτήν την ηλικία τα παιδιά μπορούν να επαναλάβουν ορισμένες εντολές και να ρωτούν χρησιμοποιώντας δύο λέξεις ταυτόχρονα και όχι μία όπως πριν. Έτσι αντιλαμβανόμαστε πως τα παιδιά πια μπορούν να συνδυάσουν δύο λέξεις σε μία φράση (Μπασλής, 2003: 199).

Στην ηλικία μεταξύ των δύο έως τριών ετών, το παιδί ξεκινά να εκφράζεται με προτάσεις των τεσσάρων έως πέντε λέξεων, αλλά και να ρωτά για πράγματα τα οποία δεν έχει καταλάβει και θέλει να του εξηγήσουν. Επίσης, ξεκινά τη χρήση πληθυντικού και προθέσεων σε συνδυασμό με τις λέξεις του. Είναι σε θέση να αντιληφθεί κάποιες ιστορίες με απλό περιεχόμενο για να ανταποκριθεί σε απλές ερωτήσεις και εντολές. Το παιδί σε αυτήν την ηλικία έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει τα μέρη του σώματός τους, όπως και να παρατηρεί βιβλία με εικόνες. Ακόμα, το παιδί είναι σε θέση να δημιουργήσει προτάσεις οι οποίες περιλαμβάνουν και την άρνηση. Το λεξιλόγιό του μπορεί να περιλαμβάνει ακόμα και τριακόσιες λέξεις. Τέλος είναι σε θέση να συμμετέχει σε παιδικά τραγουδάκια και να κινείται αναλόγως με το ρυθμό (Μπασλής, 2003: 199).

Το παιδί της ηλικίας των τριών ή τεσσάρων ετών, αρθρώνει πλέον καθαρά τις λέξεις και η ομιλία του προσλαμβάνει στοιχεία της γραμματικής και του συντακτικού που χρησιμοποιούν οι ενήλικες. Είναι σε θέση πλέον να αναγνωρίσει τα βασικά χρώματα και να αφηγηθεί ιστορίες ή να αναφερθεί σε ιδέες, με τον αριθμό των λέξεων που

χρησιμοποιεί να αγγίζει τις χίλιες. Τώρα πια το παιδί αντιλαμβάνεται τη διαφορά μέρας και νύχτας και πλέον μπορεί να χρησιμοποιήσει ολόκληρες προτάσεις (Μπασλής, 2003: 199).

Η κατάκτηση της γλώσσας για ένα παιδί τεσσάρων έως πέντε ετών βασίζεται στη χρήση σύνθετων προτάσεων, τη δημιουργία ερωτημάτων αλλά και την αναγνώριση των βασικών σχημάτων. Το παιδί μπορεί να προφέρει με το σωστό τρόπο σχεδόν όλα τα σύμφωνα εκτός από το λ, το ρ και το σ, και να διεξάγει την ομιλία του χωρίς γραμματικά ή συντακτικά λάθη. Είναι σε θέση να δημιουργήσει προτάσεις με τέσσερις ή πέντε λέξεις και να αντιληφθεί έως ποια στιγμή θα αναμένει τη σειρά του. Ακόμα έχει την ικανότητα να μετρήσει μέχρι το πέντε, να εκφραστεί αρνητικά, αλλά και να συνδέσει προτάσεις με την χρήση του “και” (Μπασλής, 2003: 199).

Από πέντε έως έξι ετών το παιδί κατακτά την προφορά όλων των συμφώνων και των συμπλεγμάτων τους. Είναι σε θέση να αναγνωρίσει κάποιες κύριες αντίθετες έννοιες και έχει τη δυνατότητα να διηγηθεί το κυρίως θέμα μιας ιστορίας διαχωρίζοντας τη δομή σε αρχή, μέση και τέλος. Η χρήση των λέξεων από το παιδί της ηλικίας αυτής, μπορεί να αγγίζει τις 2.200 ενώ είναι σε θέση να κάνει ερωτήσεις και να δημιουργεί σύνθετες προτάσεις. Επιπλέον, ένα βασικό στοιχείο είναι η από την πλευρά του αντίληψη της έννοιας του χρόνου, όπως και η χρήση γραμματικών χρόνων, όπως του ενεστώτα, του μέλλοντα και του αορίστου (Smith, 1978: 950).

Ως απόρροια των παραπάνω θα διαπίστωνε κανείς ότι, κατά το διάστημα την γλωσσικής κατάκτησης, δηλαδή 0 – 6 ετών περίπου, το παιδί δεν μιμείται με ακρίβεια την γλώσσα των ενηλίκων. Δεν επαναλαμβάνει δηλαδή με μηχανικό τρόπο προτάσεις και εκφωνήματα που ακούει να λέγονται γύρω του (Μήτσης, 2015: 41).

Κατά την ηλικία των επτά έως έντεκα ετών το παιδί αρχίζει να σκέφτεται πιο σύνθετα και με βασικό κριτήριο τη λογική. Είναι σε θέση, λοιπόν, να αντιληφθεί τη διαφορά ανάμεσα στον προφορικό και το γραπτό λόγο και να προσαρμόσει τον τρόπο έκφρασής του ανάλογα με τον είδος του λόγου που χρησιμοποιεί. Τέλος, είναι σε θέση να διαμορφώσει τον τρόπο ομιλίας του ανάλογα με κάποια βασικά χαρακτηριστικά του ατόμου στο οποίο απευθύνεται, όπως την ηλικία, τις γνώσεις, ή τη σχέση που έχει με το συνομιλητή του (Smith, 1978: 951-952).

Σε γενικές γραμμές αυτά που ισχύουν για την φωνολογία ισχύουν και για την γραμματική. Αρχικά, έρχεται η ολοφραστική περίοδος, κατά την οποία το παιδί παράγει μια μονολεκτική πρόταση (περίπου 9 έως 18 μηνών). Στην συνέχεια έπεται η τηλεγραφική περίοδος που ξεκινά η παραγωγή προτάσεων δύο λέξεων (δύο μονάδων). Καλείται τηλεγραφική καθώς εκείνη την περίοδο η ομιλία του παιδιού φανερώνει ότι δεν έχει αποκτήσει την κλίση και ότι συχνά αναφέρεται ως λειτουργικές λέξεις (π.χ. προθέσεις, συνδέσμους) και μοιάζει συνεπώς με την γλώσσα των τηλεγραφημάτων. Ακολούθως, το παιδί μεταβαίνει σε επόμενα στάδια, που χαρακτηρίζονται από την παραγωγή μεγαλύτερων προτάσεων, η ομιλία θα πλησιάσει όλο και περισσότερο των ενηλίκων. Αν η γλώσσα που το παιδί αποκτά έχει κλιτικά παραδείγματα και λειτουργικές λέξεις θα μπορέσει κλιμακωτά να τα χρησιμοποιήσει με τον κατάλληλο τρόπο ώστε στην ηλικία των πέντε χρονών η ομιλία του να είναι εν μέρη ελλιπής σε σχέση με αυτή των ενηλίκων αλλά δεν μπορεί να περιγραφεί ως ελλιπής (Lyons, 1995: 282).

Το σχολείο, λοιπόν, μπορεί να αποτελέσει βασικό μέσο στην κατάκτηση της γλώσσας, μέσω της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εκεί η γλώσσα δεν διδάσκεται αλλά κατακτάται με τη συμμετοχή των μαθητών. Αλληλεπιδρούν σε μια σκόπιμα οργανωμένη γλωσσική δραστηριότητα, η οποία έχει όσο είναι δυνατόν τον χαρακτήρα της φυσιολογική επικοινωνίας (Μήτσης, 2015: 140).

3. Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον

3.1. Η σημαντικότητα ύπαρξης των διαπροσωπικών σχέσεων

Η σχέση μαθητών-εκπαιδευτών έχει χαρακτηριστικά διαπροσωπικής σχέσης (Frymier & Houser, 2000: 4). Στην πραγματικότητα, αρκετές εκπαιδευτικές μεταβλητές επικοινωνίας έχουν υιοθετηθεί / προσαρμοστεί από διαπροσωπικά πλαίσια (π.χ., επιχειρηματολογία, βεβαιότητα, κίνητρα επικοινωνίας, αμεσότητα, απόκριση, λεκτική επιθετικότητα). Επιπλέον, οι τρεις πιο καίριες σχετικά με τα μαθησιακά χαρακτηριστικά είναι η σύλληψη της επικοινωνίας, η προθυμία επικοινωνίας, και η αυτογνωσία της επικοινωνίας. Αυτές οι τρεις μορφές επικοινωνίας περιλαμβάνουν συγκεκριμένες διαστάσεις που επικεντρώνονται στα διαπροσωπικά πλαίσια (Mansson, 2015: 67).

Τα πρώτα χρόνια του σχολείου είναι μια σημαντική στιγμή στην ανάπτυξη του γραμματισμού στα παιδιά. Οι πρώτες εμπειρίες ανάγνωσης και γραφής οι οποίες δημιουργούνται στις τάξεις, διαμορφώνουν την αντίληψη των παιδιών τόσο για τον σκοπό όσο και για τη δύναμη του γραμματισμού (White, 2013: 166). Ταυτόχρονα, όμως, τα παιδιά περνούν μια περίοδο μετάβασης από το οικογενειακό περιβάλλον στην σχολική πραγματικότητα, όπου ο δάσκαλος διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση τόσο του χαρακτήρα τους όσο και της σχολικής προόδου τους.

Επομένως, οι ανθρώπινες σχέσεις είναι αυτές που βρίσκονται στο επίκεντρο της σχολικής πραγματικότητας, καθώς, σύμφωνα με διαπιστώσεις ερευνητών, για την επίτευξη της προόδου των μαθητών καθοριστικό ρόλο παίζουν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ αυτών και του δασκάλου, όπως επίσης και των παιδιών μεταξύ τους (Cummins, 2005: 47).

Ακόμη, η δημιουργία μιας καλής σχέσης μεταξύ του δασκάλου με τους μαθητές, τους δημιουργεί κίνητρα για την συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες, για την επίτευξη ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων ενώ ταυτόχρονα να παρέχουν βοήθεια τόσο στην τάξη όσο και στο σχολείο γενικά, προκειμένου να ικανοποιήσουν και να ευχαριστήσουν τον εκπαιδευτικό τους (Maldonado - Carreno & Votruba – Drzal, 2011: 613). Ακόμη, όπως αναφέρουν οι Alastair & Thorsen (2018: 219) η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και οι θετικές σχέσεις μεταξύ τους αποτελούν σημαντικό κίνητρο των δεύτερων στη γλώσσα.

Παρόλα αυτά, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός, που διαμορφώνει μια σειρά σχέσεων με τους μαθητές, οι οποίες εστιάζουν *«στην διαπραγμάτευση της κοινωνικής και γλωσσικής ταυτότητας των μαθητών στο ρόλο τους στο σχολικό και κοινωνικό γίνεσθαι, στην ανασφάλεια ή την ψυχική διαθεσιμότητα του δασκάλου να καλωσορίσει τις “αποσκευές” τις οποίες φέρουν τα παιδιά στο σχολείο, καθώς και στα συνεπακόλουθα μεγέθη της βεβαιότητας και της αυτοπεποίθησής τους»*. (Τσιτσανούδη, 2011: 37).

Μπορεί η δύναμη να αναδημιουργείται και δεν επιβάλλεται από άλλους, ενώ ταυτόχρονα μοιράζεται μεταξύ των συμμετεχόντων αυτής της σχέσης (Cummins, 2005: 62), αλλά ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που μπορεί να αποτελέσει την γέφυρα για την δημιουργία σχέσης του ίδιου με το παιδί κατά της διαδικασία της μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να λειτουργήσει σαν υποστηρικτής για την ασχολία του

παιδιού με θέματα που είναι σημαντικά ή ενδιαφέροντα για εκείνον, να του παρέχει βοήθεια και να του δώσει ερεθίσματα για να συνειδητοποιήσει την σημαντικότητα της πραγματοποίησης της μάθησης (Furrer, Pitzer & Skinner, 2014).

Κατά τη διάρκεια, λοιπόν, της προσχολικής περιόδου, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο, διότι λειτουργούν σαν αρωγοί της περιήγησης των παιδιών στη νέα αυτή εμπειρία (Garner, Mahatmya, Moses, & Bolt, 2014 στο Chen & Phillips, 2018: 80). Είναι σκόπιμο να σημειωθεί ακόμη, ότι όσον αφορά την επικοινωνία δασκάλου-μαθητή, μέσα στο πλαίσιο της διδασκαλίας υπάρχει άμεση και αμφίδρομη δύναμη επικοινωνία, που ασκεί ενεργή επιρροή στους συμμετέχοντες (Μήτσης, 1999: 120).

Επομένως, οι νηπιαγωγοί παίζουν ένα μοναδικό ρόλο στη ζωή των μικρών παιδιών. Οδηγούν τα παιδιά στη μετάβαση από το σπίτι στο σχολείο και χρησιμεύουν ως ενήλικες στους οποίους τα παιδιά μπορούν να απευθυνθούν όταν χρειάζονται βοήθεια ή θέλουν να μοιραστούν τους φόβους και τα επιτεύγματά τους ενώ βρίσκονται στο σχολείο (Murray, Murray & Waas, 2008: 49).

Είναι σημαντικό, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί και τα μικρά παιδιά να δημιουργούν θετικές σχέσεις μεταξύ τους, διότι αυτές διευκολύνουν τη μετάβαση στο σχολείο και την προώθηση μιας θετικής κοινωνική-συναισθηματική υγείας στα μικρά παιδιά (Pianta, 1999 στο Murray, Murray & Waas, 2008: 50). Η σχέση του εκπαιδευτικού με το παιδί μπορεί επίσης να αποτελέσει έναν σημαντικό και ταυτόχρονα καθοριστικό παράγοντα της αλλαγής των προβλημάτων συμπεριφοράς κατά την διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (O'Connor, Dearing & Collins, 2011: 124).

Οι Justice, Cottone, Mashburn & Rimm-Kaufman (2008: 615) αναφέρουν ότι μέσα στην τάξη προσχολικής αγωγής, τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οικοδομούν την σχέση μεταξύ τους μέσω της γλώσσας και τα ευρήματά της έρευνα τους δείχνουν ότι τα παιδιά με καλύτερη γλωσσική ικανότητα είναι τα πιο επιτυχημένα.

Οι σχέσεις δασκάλου - μαθητή είναι θεμελιώδεις για την επιτυχή μάθηση και διδασκαλία (Scherzinger & Wettstein, 2018). Ακόμη, αποτελούν σημαντικό μέρος της πρώιμης σχολικής τους εμπειρίας και η ποιότητα των σχέσεων δασκάλου - παιδιού μπορεί να χαρακτηρίζεται από εγγύτητα (υποστήριξη, ζεστασιά) και

σύγκρουση (Pianta, Steinberg & Rollins, 1995 στο Chen & Phillips, 2018: 80). Όλα αυτά φυσικά μπορούν να υπάρξουν μέσω των συνεργατικών σχέσεων, καθώς *με τις συνεργατικές σχέσεις, ο λόγος της εξουσίας είτε διαμορφώνεται συναινετικά μέσα από μια σχέση δημοκρατική και διαδικασίες διαλόγου είτε αμφισβητείται από παραλήπτες, οι οποίοι έχουν την άνεση της αδέσμευτης έκφρασης* (Τσιτσανούδη, 2009:19).

Με λίγα λόγια, η καλή σχέση δασκάλου-μαθητή μειώνει τις διαταραχές και προάγει τη θετική κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών (Obsuth et al., 2017: 3). Επίσης, η καλή σχέση (δηλαδή με φροντίδα και υποστήριξη) με τον δάσκαλο συσχετίζεται με το κίνητρο των μαθητών να μάθουν (Wentzel 2010), τις σχολικές επιδόσεις (Pianta et al., 2003), τη συμμετοχή σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες και την τήρηση των κανόνων και προτύπων της τάξης (Wentzel 1998) (στο Scherzinger & Wettstein, 2018:4).

Σε αντίθετη περίπτωση, στην οποία οι δάσκαλοί με τους μαθητές δεν έχουν δημιουργήσει μια θετική σχέση μεταξύ τους, το αποτέλεσμα είναι οι δεύτεροι να αδιαφορούν για την διαδικασία του μαθήματος, να αργούν στο μάθημα, η συμπεριφορά τους να είναι αγενής και εχθρική και να μην τρέφουν ενδιαφέρον για την βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων τους (Furrer, Pitzer & Skinner, 2014).

Εν τέλει, δεν πρέπει να λησμονούμε ότι το παιδί όταν εισέρχεται στο νηπιαγωγείο φαίνεται να έχει ιδιαίτερα ευέξαπτη συμπεριφορά, η οποία αποτελεί την αρχή της συσσώρευσης αρνητικών διεργασιών καθ' όλη τη διάρκεια του έτους (Doumen et al., 2008: 596). Επομένως, όπως αναφέρουν οι Vieluf et al. (2012) ένα θετικό και γεμάτο σεβασμό κλίμα στην τάξη, σχετικά απαλλαγμένο από διαταραχές, υποστηρίζει τη μάθηση των μαθητών (στο Scherzinger & Wettstein, 2018: 3).

3.2.Τα βασικά χαρακτηριστικά της σχέσης εκπαιδευτικού - μαθητή

Η σχέση δασκάλου με μαθητές χαρακτηρίζεται από άμεση επαφή για μεγάλες περιόδους στο χώρο της τάξης (Morrison & McIntyre, 1975:135) και σχετίζεται με τα συναισθηματικά και γνωστικά αποτελέσματα των μαθητών (Scherzinger & Wettstein, 2018).

Οι Birch & Ladd (1997) αναφέρουν ότι η εγγύτητα (θερμή επικοινωνία) , η εξάρτηση (υποστήριξη που τους καθοδηγεί στο έργο τους) αλλά και η έλλειψη συμφωνίας

(συγκρούσεις) συμβάλλουν στην προσαρμογή των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Δεδομένου ότι υπάρχουν διάφορα είδη μαθητών, τοιουτοτρόπως υπάρχουν και διάφορα είδη σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών με τους μαθητές.

Προκειμένου να αναλύσουμε την έννοια περαιτέρω, με τον όρο «στενή επικοινωνία» εννοούμε το πόσο συχνά επικοινωνούν και μιλούν ο μαθητής με το δάσκαλο κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας (Oren, 2009).

Η «εγγύτητα» στη σχέση δασκάλου – μαθητή καθορίζεται από τον βαθμό συμφωνίας και απόρριψης της μεταξύ τους σχέσης, ενώ η αυτονομία των μαθητών από τον βαθμό της υποστήριξης και της διαφωνίας που θα δεχτούν τα παιδιά από τον εκπαιδευτικό (Furrer, Skinner & Pitzer, 2014). Πιο συγκεκριμένα, με τον όρο «εγγύτητα» εννοείται η ζεστασιά, η ανοιχτή επικοινωνία και υποστήριξη που επιτρέπει στο παιδί να αισθάνεται ασφαλής για εξερεύνηση του σχολικού περιβάλλοντος, ενώ με τον όρο «συγκρούσεις» εννοείται η γενικότερη ένταση και θυμός που μπορεί να δημιουργηθεί μεταξύ δασκάλου και παιδιού (Ewing & Taylor, 2009: 2).

Όσον αφορά την διάσταση της αλληλεπίδρασης που αφορά την «εγγύτητα», μπορεί να αποτελέσει βαθμό μέτρησης της αντιπαράθεσης (σύγκρουση) ή της συνεργασίας στην εκπαιδευτική διαδικασία» (Harkin & Turner, 1997: 264)

Η θετική σχέση δασκάλου – μαθητή μπορεί να χαρακτηριστεί από μια σχετική και όχι πλήρη εγγύτητα μεταξύ τους, με επίπεδα εξάρτησης σχετικά χαμηλά και όχι με πολλές διαφωνίες (Birch & Ladd, 1997: 64). Αποτέλεσμα αυτής της σχέσης είναι η ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών και ακαδημαϊκών επιδόσεων, όπως επίσης και η εν μέρη εξάλειψη της μοναξιάς που τυχόν τα παιδιά μπορεί να αισθάνονται (Birch & Ladd, 1997: 64).

Στην σχέση εκπαιδευτικού με μαθητή θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και η συμβολή κάποιων συγκεκριμένων χαρακτηριστικών των παιδιών, τα οποία είναι: (α) η γλωσσική ικανότητα των παιδιών, (β) η ιδιοσυγκρασία των παιδιών και (γ) το φύλο των παιδιών (Justice, Cottone, Mashburn & Rimm-Kaufman, 2008: 604). Όσον αφορά τη γλωσσική ικανότητα, τα παιδιά που εκδηλώνουν χαμηλές γλωσσικές δεξιότητες είναι πιο κλειστά στον εαυτό τους, λιγότερο κοινωνικά, παρουσιάζουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και δυσκολεύονται περισσότερο να ρυθμίζουν τα

συναισθήματά τους μέσα στη τάξη (Fujiki, Brinton, & Clarke, 2002· Fujiki, Brinton, Morgan, & Hart, 1999· Jerome, Fujiki, Brinton, & James, 2002), κάτι που μπορεί να υπονομεύσει την ποιότητα της σχέσης του εκπαιδευτικού με το παιδί (Howes et al., 2000) (Justice, Cottone, Mashburn & Rimm-Kaufman, 2008: 605).

Καταλήγοντας, η σχέση του δασκάλου με τον μαθητή θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ελευθερία έκφρασης και αποδοχής καθώς αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα ο μαθητής να εκφράζει πιο εύκολα τις ανάγκες και τα συναισθήματά του, ενώ ταυτόχρονα θα δημιουργηθεί ένα κλίμα σεβασμού τόσο μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή όσο και των μαθητών μεταξύ τους (Μπρούζος, 2009 : 111).

3.3.Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί ένα βασικό πρόσωπο στη ζωή του, δεδομένου του χρόνου που περνάει ένα παιδί σε ένα σχολείο, καθώς αποτελεί αυτόν που έρχεται σε καθημερινή επικοινωνία μαζί τους και γνωρίζει τις ιδιαιτερότητες και τον τρόπο σκέψης του κάθε μαθητή. Με λίγα λόγια, ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον «σημαντικό τρίτο» για τον μαθητή (Μπρούζος, 2009 : 83).

Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να θεωρηθούν ότι είναι τα κεντρικά άτομα μέσα στις τάξεις, αυτοί που έχουν τις γνώσεις, τις οποίες μεταδίδουν στους μαθητές. Η κονστрукτιβιστική θεωρία, όμως, τοποθετεί στο επίκεντρο της διαδικασίας τους μαθητές, οι οποίοι συμμετέχουν ενεργά στη σκέψη και τη συζήτηση ενώ οι δάσκαλοι ενεργούν ως «οδηγοί στο πλευρό» για να κατανοήσουν το νέο υλικό, διευκολύνοντας την μάθηση με λιγότερες οδηγίες (Pennings et al., 2017: 53).

Σε μια μαθητοκεντρική τάξη, ο μαθητής είναι ο πρωταγωνιστής και ο εκπαιδευτικός ο συντονιστής – οργανωτής της παιδαγωγικής διαδικασίας, ο οποίος χαρακτηρίζεται από υπομονή, ανεκτικότητα και σταθερότητα στις επιδιώξεις του (Μπρούζος, 2009: 110).

Ακόμη, θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές να δρουν αυτοβούλως με σκοπό την δημιουργία μιας αυτόνομης συμπεριφοράς (Μπρούζος, 2009: 110) και ταυτόχρονα να καθορίσει σαφείς προσδοκίες για την συμπεριφορά των μαθητών με δύο τρόπους: 1) με την θεσπίσει σαφείς κανόνων και διαδικασιών 2) αποδίδοντας συνέπειες για την κάθε συμπεριφορά των μαθητών (Marzano & Marzano, 2003: 2). Με άλλα λόγια η

καλλιέργεια της θετικής σχέσης με τους μαθητές μπορεί να καλλιεργηθεί με διάφορους τρόπους, είτε λεκτικούς είτε μη λεκτικούς, με τον προκαθορισμό κανόνων και τήρηση τους από όλους τους μαθητές και με την παροχή επιβραβεύσεων για τη χρήση αποδεκτών συμπεριφορών (π.χ. «Μπράβο», απόδοση αρμοδιότητας ως υπεύθυνου παρεούλας κ.α.)

Φυσικά, και ο εκπαιδευτικός ο ίδιος θα πρέπει να τηρεί τους κανόνες, να δείχνει σεβασμό, εκτίμηση και υπομονή στους μαθητές. Θα πρέπει να τους παρέχει ευκαιρίες να εκφράζονται χωρίς να διακόπτει τον λόγο τους και συγχρόνως να μην τους επιρρίπτει κατηγορίες για προβλήματα που δημιουργούνται κατά της διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Verschueren & Koomen, 2012). Γενικότερα, ο δάσκαλος πρέπει να λειτουργεί σαν πρότυπο και να στηρίζει ο ίδιος με τις πράξεις του, όσα οφείλουν και τα παιδιά να κάνουν στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Είναι σημαντικό εξάλλου να ειπωθεί ότι τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται ένα είδος αμφισβήτησης της απόλυτης εμπιστοσύνης στην κρίση του δασκάλου, ως παραγωγού της «αλήθειας» και, ως εκείνου που είναι σε θέση να αποκαλύψει την ιδεολογία ενός κειμένου. Ερωτήματα τίθενται και ως προς το βαθμό αποδυνάμωσης της «αυθεντίας» του διδάσκοντα ή της αντιστροφής του ρόλου μαθητή/ δασκάλου, εξαιτίας της χρήσης της τηλεόρασης και του υπολογιστή μέσα στην τάξη (Τσιτσανούδη, 2009b: 18).

Το χαρακτηριστικό του «φροντιστή» (“caregiving”) στον εκπαιδευτικό, όσον αφορά στις σχέσεις του με τους μαθητές μπορεί να μειωθεί καθώς τα παιδιά αποκτούν γλωσσικές δεξιότητες, αυτοπεποίθηση και αυτοέλεγχο (Baker, 2006 στο O'Connor, Dearing & Collins, 2011: 124).

Επομένως, προσδιορίζοντας τον ρόλο του εκπαιδευτικού, είναι αυτός που θα μάθει τα παιδιά να μην γίνονται παθητικοί αποδέκτες της θέσης τους μέσα στο κατεστημένο και να τα ενθαρρύνει να συμμετέχουν ενεργά και, ταυτόχρονα, κριτικά σε μία διαδικασία, η οποία έχει ως στόχο της τα ιδανικά της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Τσιτσανούδη, 2009b:16).

Συνοψίζοντας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι αυτός του υποστηρικτή, του βοηθού, του εμψυχωτή, που *«θα οπλίσει τους μαθητές με θάρρος τόλμη αποφασιστικότητα και αυτοπεποίθηση για να πετύχουν τους στόχους τους και να ξεπεράσουν τα προβλήματα*

τους» (Μπρούζος, 2009: 168). Ακόμη, θα συντέλεση στην δημιουργία της προσωπικότητας του μαθητή με την βοήθεια απόκτησης της αυτογνωσία να αποδέχεται τις αδυναμίες του και ταυτόχρονα την αξιοποίηση των δυνατών του στοιχείων μέσα από την καλλιέργεια των ενδιαφερόντων, κλίσεων και ικανοτήτων του. (Μπρούζος, 2009: 168). Είναι δηλαδή ξεκάθαρο ότι η συμμετοχή των μαθητών στις συμβατικές ερωταποκρίσεις του εκπαιδευτικού λόγου δεν είναι ο σκοπός της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αντίθετα είναι να κάνει τους μαθητές να αναπτύξουν καινούριους τρόπους χρήσης της γλώσσας για να σκεφτούν και να επικοινωνούν, «τρόπους με τη χρήση λέξεων», οι οποίοι θα τους καταστήσουν ικανούς να γίνουν ενεργά μέλη των διευρυμένων κοινοτήτων του λόγιου λόγου (Mercer, 2000: 103).

3.4.Η σύγκρουση του δασκάλου με τον μαθητή

Η εξωστρέφεια των παιδιών και η σύγκρουση εκπαιδευτικών - μαθητών επιδρούν η μία με την άλλη στην πάροδο του χρόνου (Bosman et al., 2018). Κάποιες συγκρούσεις μεταξύ τους είναι αναπόφευκτες και αποτελούν καθημερινό και αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο τομέας της επικοινωνίας μπορεί να κλονιστεί από τις διαφορετικές αντιλήψεις και στάσεις, τους διαφορετικούς στόχους και την ένταση των επικοινωνιών με αποτέλεσμα την πιθανή δημιουργία έντασης, η οποία και πρέπει να αντιμετωπίζεται διαλεκτικά (Μπρούζος, 2009: 139).

Αρκετές μελέτες δείχνουν ότι οι μαθητές που οι σχέσεις τους με τους δασκάλους χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα σύγκρουσης και εξάρτησης, παρουσιάζουν μια σειρά ακαδημαϊκών προβλημάτων και προβλημάτων συμπεριφοράς και, τελικά, μεγαλύτερα προβλήματα στην προσαρμογή τους στο σχολείο (Justice, Cottone, Mashburn & Rimm-Kaufman, 2008: 604).

Σε ακραίες περιπτώσεις, όπου υπάρχει πολύ σύγκρουση ή εξάρτηση, τα παιδιά τείνουν να είναι πιο εχθρικά, να επικεντρώνονται λιγότερο στην μάθηση και να βλέπουν το σχολείο αρνητικά (Ewing & Taylor, 2009: 2). Συχνή αιτία σύγκρουσης των μαθητών με τον εκπαιδευτικό αποτελεί το σχολικό άγχος, το οποίο μπορεί να περιοριστεί από την διαλεκτική και συνεπής συμπεριφορά του εκπαιδευτικού (Μπρούζος, 2009: 111).

Οι Hamre και Pianta (2001) διαπίστωσαν ότι η αρνητικότητα στις σχέσεις δασκάλου - μαθητή στο νηπιαγωγείο προέβλεπε χαμηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και κακές εκφάνσεις της συμπεριφοράς των παιδιών έως το ανώτερο δημοτικό σχολείο και για τα αγόρια μέχρι το γυμνάσιο (Bosman et al., 2018: 177). Η συμπεριφορά αυτή των παιδιών μπορεί να αλλάξει τις προσδοκίες και τη συμπεριφορά του δασκάλου, κάτι που με τη σειρά του μπορεί να αλλάξει τη συμπεριφορά του παιδιού (Doumen et al., 2008: 596).

Οι συγκρούσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών στην διάρκεια της πρώιμης εκπαίδευσης, έχει ως συνέπεια την μετρίαση της γλωσσικής ανάπτυξης και της συνολικής ακαδημαϊκής απόδοσης (White, 2013). Από την άλλη μεριά, η μελέτη των Justice, Cottone, Mashburn & Rimm-Kaufman (2008: 616) έδειξε ότι η γλωσσική έκφραση αμβλύνει τη σχέση μεταξύ θυμού και σύγκρουσης, με συνέπεια η χαμηλού επιπέδου έκφραση της γλώσσας σε συνδυασμό με υψηλά επίπεδα θυμού συσχετίζεται με μεγαλύτερη διένεξη μεταξύ των παιδιών και των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα της Διεθνούς έρευνας για τη διδασκαλία και τη μάθηση (TALIS, OECD 2014) έδειξαν ότι, σε περισσότερες από τις μισές συμμετέχουσες χώρες, ένας στους τέσσερις καθηγητές δήλωσε ότι απώλεσε τουλάχιστον το 30% του χρόνου διδασκαλίας εξαιτίας διαταραχών στην τάξη και διοικητικών καθηκόντων (Scherzinger & Wettstein, 2018: 3).

Το φαινόμενο αυτό, όπως αναφέρει ο Μπούζος (2009: 138) συχνά αποτελεί τον τρόπο με το οποίο ένας μαθητής προσπαθεί να κερδίσει την προσοχή των συμμαθητών του ή και του εκπαιδευτικού. Η χρήση προκλητικών σχολίων, εντυπωσιακών ερωτήσεων και άλλων παρόμοιων ενεργειών αποσκοπεί στην διατάραξη της εύρυθμης διεξαγωγή του μαθήματος από τις αντιδράσεις των άλλων μαθητών, γεγονός το οποίο θα υποχρεώσει τον εκπαιδευτικό να ασχοληθεί μαζί του. (Μπούζος, 2009: 138).

Παρόλα αυτά, όπως αναφέρει και ο Junker (1976: 42) η επικράτηση της πλήρους ησυχίας και ηρεμίας σε μια αίθουσα δεν είναι και το επιθυμητό αποτέλεσμα, διότι αυτό δηλώνει την *απουσία ικανότητας αντιμετώπισης συγκρούσεων ανάμεσα στους συμμετέχοντες, επικράτηση καταπίεσης και έλλειψη προβολής προσωπικών ενδιαφερόντων* (στο Μπούζος, 2009: 141). Η γόνιμη αντιμετώπιση των

συγκρούσεων (ενδοπροσωπικών, διαπροσωπικών) αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα στην εξέλιξη της προσωπικότητας του μαθητή (Μπρούζος, 2009: 140).

3.5.Οι σχέσεις εξουσίας και συνεργασίας

Αρκετές φορές οι σχέσεις που μπορεί να συναντήσουμε μέσα σε μια σχολική αίθουσα να είναι αυτές της εξουσίας ή της συνεργασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, ο Cummins (2005: 61) αναφέρει ότι *«οι εξουσιαστικές σχέσεις (coercive relations of power) αναφέρονται στην άσκηση της εξουσίας από μια κυρίαρχη ομάδα (ή άτομη ή χώρα) εις βάρος μιας υποτελούς ομάδας (ή ατόμου λη χώρας)»*.

Οι σχέσεις εξουσίας διακρίνεται από μια προσδιοριστική διαδικασία, σύμφωνα με την οποία η κυρίαρχη ομάδα τάσσει την υποτελή ομάδα ως κατώτερη και ταυτόχρονα την ίδια ως ανώτερη (Cummins, 2005: 61). Για παράδειγμα, σε μια σχολική αίθουσα, όπου ο δάσκαλος (κυρίαρχη ομάδα) έχει χαμηλές προσδοκίες από κάποιους μαθητές (υποτελής ομάδα), πιθανόν παρέχει και λιγότερες ευκαιρίες για μορφωτική ανάπτυξη και κατά συνέπεια πνευματικό περιορισμό (ό.π.: 62).

Οι εξουσιαστικές σχέσεις διακρίνονται κυρίως στα δασκαλοκεντρικά περιβάλλοντα, που απορρίπτουν ή υποβαθμίζουν τη γλώσσα, περιορίζουν την μορφωτική-γλωσσική ανάπτυξη και αφοσιώνονται σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Σε αυτές τις περιπτώσεις αναπτύσσεται σχέση εξάρτησης και παθητικότητας από το πρόσωπο που εξουσιάζει, ενώ ναρκωθετούνται οι διαδικασίες "ενδυνάμωσης" της μαθητικής ταυτότητας (Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, 2009b: 10).

Στον αντίποδα τους εξουσιαστικών σχέσεων βρίσκονται οι συνεργατικές, οι οποίες πρεσβεύουν ότι *«η δύναμη δεν είναι μια σταθερή προ- καθορισμένη ποσότητα, αλλά μάλλον κάτι που παράγεται κατά τις διαπροσωπικές και διομαδικές σχέσεις»* (Cummins, 2005: 62). Οι συμμετέχοντες σε μια σχέση λοιπόν αποκτούν δύναμη (ενδυναμώνονται) μέσω της συνεργασίας με τους άλλους με αποτέλεσμα την αύξηση της αυτοαντίληψης και αυτοεικόνας τους (ό.π.: 62).

Πολλοί μπορεί να υποθέσουν ότι οι ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων αναιρεί εν' μέρει τον δάσκαλό, αλλά όπως αναφέρει και η Τσιτσανούδη (2011: 44) με την ανάπτυξη συνεργατικών δυνάμεων δεν εννοείται η «εξάλειψη» των αρμοδιοτήτων

του δασκάλου και η υποδούλωση του στις βουλήσεις των παιδιών χωρίς προϋποθέσεις, διότι αν κάτι τέτοιο πραγματοποιούνταν θα ήταν αδύνατον να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι των δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη.

Επομένως, μπορεί οι διδακτικές διαδικασίες και οι διάφορες δομές της «εξουσίας» του διδάσκοντα να αμφισβητούνται ή να διαμορφώνονται συναινετικά μέσα από το διάλογο, τις δημοκρατικές σχέσεις και αλληλεπίδραση ανάμεσα στον ομιλητή και τους αποδέκτες του λόγου του (Τσιτσανούδη, 2009b: 15).

Με λίγα λόγια, η υιοθέτηση των σχέσεων συνεργασίας οδηγεί τους μαθητές στην ενεργή συμμετοχή στο μάθημα με αυτοπεποίθηση, διότι η ταυτότητά τους επικυρώνεται και ενισχύεται μέσα από την επαφή τους με τους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, νιώθουν μέλη της μαθησιακής κοινότητας και ασφάλεια ότι η φωνή τους θα ακουστεί και θα αντιμετωπιστεί με σεβασμό (Cummins, 2005: 62-63). Άρα, η μαθησιακή διαδικασία, η οποία ενστερνίζεται τις συνεργατικές σχέσεις δεν περιορίζει την αυτό-έκφραση αλλά την επικροτεί και την προάγει.

Πιθανόν, να μπορούσαμε να πούμε ότι σε τέτοιες σχέσεις ευδοκμεί και η διαδικασία της μάθησης, η οποία χαρακτηρίζεται από μια μαθητοκεντρική σκοπιά, κατά την οποία η μάθηση δεν έχει εξαναγκαστικό χαρακτήρα, το περιεχόμενο μάθησης συνδημιουργείται από τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή και αφορά τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα του δεύτερου (εμπλοκή της ζωής εκτός σχολείου), ενώ ταυτόχρονα δεν αποσκοπεί στην *συνεχή ιεράρχηση της επίδοσης των μαθητευόμενων* (Μπρούζος, 2009 : 104). Με λίγα λόγια η μαθητοκεντρική εκπαίδευση στοχεύει στην δημιουργία υπεύθυνων και δημοκρατικών πολιτών, οι οποίοι μπορούν να σκάφονται κρητικά, να δρουν και να παίρνουν αποφάσεις αυτόνομα (Μπρούζος, 2009: 105).

Ολοκληρώνοντας, είναι συχνά αποδεκτό ότι οι μαθητές, οι οποίοι βιώνουν συνεργατικές σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον, αποκτούν την ικανότητα, την αυτοπεποίθηση και το κίνητρο για την επιτυχία στο σχολείο (Cummins, 2009: 62).

4. Η γλωσσική αντίκρουση του λόγου του εκπαιδευτικού από το παιδί (αντιλογία)

Στο πλαίσιο της ανθρώπινης επικοινωνίας είναι θεμιτό να σχολιάσει κανείς πως εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τις διάφορες μορφές αλληλεπίδρασης, οι οποίες

διαθέτουν συμβολικό χαρακτήρα. Η "κοινωνική αλληλεπίδραση", δηλαδή αφορά τόσο τα ερεθίσματα και τις αντιδράσεις των υποκειμένων, όσο και τις σημασίες και τις ερμηνείες τους (Μπίκος, 2011: 17).

Κυρίαρχο μέσο με το οποίο πραγματοποιείται η αλληλεπίδραση είναι η γλώσσα, και η δεσπόζουσα και σημαίνουσα μορφή της είναι η προσωπική. Αυτή δηλαδή που διεξάγεται πρόσωπο με πρόσωπο και αυτό διότι οι συμμετέχοντες είναι μέσα σ ένα δυναμικό πεδίο, αυτό της εμπειρίας του «απέναντι». Η συγκεκριμένη μορφή της αλληλεπίδρασης είναι και η πιο τελεσφόρα στις διαδικασίες μάθησης μεταξύ δασκάλου και μαθητών μέσα στη σχολική τάξη (Γκότοβος, 1985).

Μια μορφή αλληλεπίδρασης και ταυτόχρονα σύγκρουσης μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή είναι και η γλωσσική αντίκρουση του λόγου του ενός από τον άλλον (αντιλογία). Πιο συγκεκριμένα, η αντιλογία αποτελεί μια πολύπλευρη διαδικασία η οποία τοποθετείται σε διάφορες διαστάσεις εντός της σχολικής αίθουσας, καθώς έχει πολλές απαιτήσεις οι οποίες τοποθετούνται τόσο στο επίπεδο της μάθησης, όσο και στο επίπεδο των κοινωνικών συναναστροφών μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, αλλά και στο επίπεδο των ηθικών διαστάσεων (Meany & Shuster, 2003: 14).

Οι δύο πλευρές που βρίσκονται στο πεδίο της αντιλογίας, και στη συγκεκριμένη περίπτωση μιλάμε για το μαθητή και τον εκπαιδευτικό, θα πρέπει να είναι σε θέση να ανακαλύψουν επιχειρήματα τα οποία θα υποστηρίζουν την τοποθέτησή τους στο εκάστοτε ζήτημα, καθώς και αντεπιχειρήματα για την περίπτωση που χρειαστεί να υποστηρίζουν την άποψη που πρεσβεύουν (ό.π.: 14).

Τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούνται κατά την αντιλογία, θα πρέπει να είναι ιδιαίτερος αξιόπιστος, ούτως ώστε να υπάρξει μια αιτιολογημένη κρίση στις περιπτώσεις που υπάρχει ακροατήριο. Ακόμα πιο ασφαλή συμπεράσματα διεξάγονται όταν τα επιχειρήματα συνοδεύονται και από αποδεικτικό υλικό (Branham, 1991: 69).

Όσον αφορά την αντιλογία ως παιδαγωγικό μέσο θα λέγαμε πως συμβάλλει με μεγάλη αποτελεσματικότητα, στην χρήση επιχειρημάτων από την πλευρά των μαθητών με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη της δυνατότητάς τους να επιχειρηματολογούν κατά τη διάρκεια του γλωσσικού μαθήματος. Βέβαια κάτι τέτοιο δεν περιορίζεται σε ένα μάθημα αλλά επεκτείνεται και στη δυνατότητα επικοινωνίας,

όπως αυτή εφαρμόζεται και σε άλλα μαθήματα του σχολικού προγράμματος (Erard, 1998: 46).

Βέβαια, σύμφωνα με έρευνες, φαίνεται πως η αντιλογία μέσα στην σχολική αίθουσα αποτελεί μία επιπλέον μέθοδο η οποία υποβοηθά στο να καλλιεργηθεί με τον κατάλληλο τρόπο η διαδικασία της γραφής. Ακόμα η αντιλογία μπορεί να φανεί χρήσιμη και στην επεξεργασία των γνώσεων που λαμβάνουν οι μαθητές από διάφορα μαθησιακά πεδία, όπως οι φυσικές επιστήμες ή η περιβαλλοντική εκπαίδευση (Bellon, 2000: 161 -163).

Ένα άλλο επίπεδο στο οποίο στοχεύει η πρακτική της αντιλογίας εντός της σχολικής αίθουσας σχετίζεται με την παρότρυνση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό να δραστηριοποιήσουν και να εφαρμόσουν τη μέθοδο της κριτικής σκέψης (Allen, et.al., 1995: 6). Οι εκπαιδευτικοί επίσης παροτρύνουν τους μαθητές να αναπτύξουν μέσα από την αντιλογία τις επικοινωνιακές τους ικανότητες, οι οποίες είναι οι εξής:

- Ανάλυση πληροφοριών
- Μετάδοση πληροφοριών
- Οργάνωση συλλογισμών
- Ανάλυση επιχειρημάτων
- Αξιολόγηση συλλογισμών και επιχειρημάτων (Semlak & Shields, 1997: 194).

Η αντιλογία αξιοποιείται κατάλληλα και σε ένα ακόμα πεδίο το οποίο σχετίζεται με την ενσυναίσθηση του μαθητή, η οποία υποδηλώνει την ανάπτυξη και καλλιέργεια ποικίλων τρόπων σκέψης. Μάλιστα έχει διαπιστωθεί ότι όταν από τους μαθητές εφαρμόζεται η τεχνική της αντιλογίας σε ένα υγιές περιβάλλον, τότε προλαμβάνονται ξεσπάσματα βίας και ακραίων συμπεριφορών μεταξύ τους (Neer, 1994: 17).

Ουσιαστικά η αντιλογία εφαρμόζεται ως μέσο κοινωνικής και πολιτικής αγωγής μεταξύ των μαθητών με στόχο να διευκολύνει την ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ τους, καθώς και να προωθήσει τον προσδιορισμό της θέσης που κατέχει το κάθε άτομο μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Έτσι όταν η αντιλογία συναντάται στο σχολικό επίπεδο, βοηθά στο να διαμορφώσουν οι μαθητές κριτική σκέψη και να προβληματιστούν για την πραγματικότητα εντός της οποίας ζουν αλλά και για το μέλλον τους (Crawford, 2010: 814).

Στο πλαίσιο της αντιλογίας στο σχολικό περιβάλλον, εξετάζονται οι στάσεις των δύο πλευρών, μαθητή και εκπαιδευτικού, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Εμείς καλούμαστε να αναφερθούμε στην στάση που διαμορφώνουν οι μαθητές απέναντι στον εκπαιδευτικό. Ας ξεκινήσουμε όμως μιλώντας για την έννοια της στάσης.

Σύμφωνα με τον Bernstein στάση χαρακτηρίζεται *«η διάθεση για μια συγκεκριμένη γνωστική, συναισθηματική ή συμπεριφορική αντίδραση προς ένα άτομο, ένα αντικείμενο, μία ομάδα, μία κατάσταση, μία πράξη»*. (Zimbardo, Leippe, 1991: 30). Ως στάση επιπλέον χαρακτηρίζεται μία υιοθετημένη προδιάθεση του ατόμου που λειτουργεί ως ανταπόκριση απέναντι σε μία συγκεκριμένη θέση. Αυτό σημαίνει πως πρόκειται για τη διαμόρφωση μιας γνώμης (Nyamwembe, Oridigi & Kiio, 2013: 20). Σε γενικές γραμμές η έννοια της στάσης υποδηλώνει μια διαρκή μεταβολή από την αποδοχή στην απόρριψη μιας συγκεκριμένης κατάστασης (Χατζιωάννου, 2005: 31).

Στο πλαίσιο των παραπάνω πληροφοριών που λαμβάνουμε από τους μαθητές για τη στάση που διαμορφώνουν απέναντι στους εκπαιδευτικούς αντιλαμβανόμαστε πως παίζει σπουδαίο ρόλο το κλίμα που έχει διαμορφωθεί στην τάξη και το οποίο διακρίνεται στις εξής διαστάσεις:

- Στο φυσικό περιβάλλον της τάξης, το οποίο υποδηλώνει την αίθουσα ως κτηριακή εγκατάσταση.
- Τις σχέσεις που διαμορφώνονται σε διαπροσωπικό επίπεδο μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού, οι οποίες αποτελούν το κοινωνικό σύστημα του σχολείου.
- Το σωστά διευθετημένο χώρο της αίθουσας.
- Τις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού για τα μαθησιακά αποτελέσματα (Creemers & Reezigt, 2003: 51).

Συνοψίζοντας, με βάση όλα τα παραπάνω, μπορούμε να πούμε ότι η στάση των μαθητών απέναντι στους εκπαιδευτικούς, όπως διαμορφώνεται στο πλαίσιο της αντιλογίας που συναντάται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία μεταξύ των δύο πλευρών διαμορφώνεται ως εξής: οι μαθητές επιχειρηματολογούν υπέρ μιας φιλικής προσέγγισης από τον εκπαιδευτικό και υπέρ ενός πνεύματος συνεργασίας και αλληλοσεβασμού μεταξύ των δύο πλευρών. Για να επιτευχθούν αυτοί οι δύο στόχοι

που θέτουν οι μαθητές, θα πρέπει να υπάρχει προθυμία και από τις δύο πλευρές, μέσω του κατάλληλου τρόπου επικοινωνίας.

Συνεπώς, η αντιλογία διαμορφώνεται στα πλαίσια μιας αγωγικής συνεργασίας, η οποία διαμορφώνεται με τα κατάλληλα επιχειρήματα και από τις δύο πλευρές και προωθώντας κάθε μορφή διαλόγου στο πλαίσιο της επικοινωνίας εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

5. Ο γραμματισμός στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση

5.1. Εννοιολογική προσέγγιση του όρου γραμματισμός

Με την έννοια «γραμματισμός» συνήθως αναφερόμαστε στο χαρακτηρισμό του αλφαριθμητισμού, αν και ο γραμματισμός αποτελεί μία ευρύτερη έννοια. Ο γραμματισμός προκύπτει από την μετάφραση της αγγλικής λέξης literacy, και υποδηλώνει το επίπεδο πρόσβασης που υπάρχει για την προσέγγιση μιας γραπτής πληροφορίας ούτως ώστε το άτομο να ζει και να αλληλεπιδρά με τον κατάλληλο τρόπο εντός της κοινωνίας (Baynham, 2002: 16). Ο γραμματισμός, αποτελεί όρο που – πρώτα διεθνώς αλλά σχετικά πρόσφατα και στην ελληνική βιβλιογραφία – ήρθε να καλύψει ένα πολύ ευρύ πλαίσιο κοινωνικών δραστηριοτήτων και επιλογών (Ντίνας, 2013: 286).

Για τον ορισμό του γραμματισμού έχουν υπάρξει ποικίλες διατυπώσεις. Το κύριο περιεχόμενο του όρου γραμματισμός είναι ότι αφορά τη συμβατική ικανότητα ανάγνωσης και γραφής, δηλαδή την ικανότητα του ανθρώπου να μεταφέρει σε γραπτή μορφή τον προφορικό λόγο και να αποκωδικοποιεί το γραπτό λόγο με την προφορική του εκφορά (Ντίνας, 2013: 286). Ακόμη ο «γραμματισμός» σχετίζεται με τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, κάνοντας χρήση γραπτού και προφορικού λόγου καθώς επίσης και μη γλωσσικών κειμένων (εικόνες κ.α.) (Μητσικοπούλου, 2001: 209).

Βέβαια ως γραμματισμός, σύμφωνα με τους επιστήμονες, δεν θεωρείται μόνο η ικανότητα ανάγνωσης και κατανόησης ενός γραπτού κειμένου από τον άνθρωπο, αλλά προστίθεται και η ικανότητα ερμηνείας και κριτικής σκέψης με βάση τους τύπους του λόγου που εμφανίζονται στο κείμενο και στο τέλος η ικανότητα για παραγωγή πολλών ειδών του λόγου, τα οποία προσαρμόζονται στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου μέσα από τον γραπτό λόγο (Σιβροπούλου, 2007: 102-109).

Η κατάκτηση ενός βασικού επιπέδου γραμματισμού διαφοροποιείται από κοινωνία σε κοινωνία και τροποποιείται ιστορικά με τις εκάστοτε αλλαγές της επικοινωνίας. Είναι ωστόσο αναμφισβήτητο ότι ο γραμματισμός είναι ένα από τα κυριότερα κριτήρια κοινωνικού στιγματισμού ή κοινωνικής καταξίωσης (Μητσικοπούλου, 2001: 209)

Η ανάπτυξη κάποιου βαθμού γραμματισμού γίνεται αβίαστα μέσα στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, καθώς μαθαίνουμε την μητρική μας γλώσσα και επικοινωνούμε με διαφορετικά πρόσωπα σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις μέσα από διάφορα είδη λόγου και τύπους κειμένων. Μάλιστα η πολυπλοκότητα της επικοινωνίας σε μια κοινωνία, η πολυμορφικότητα των κείμενα που παράγονται στο πλαίσιο της λειτουργίας των θεσμών της και η ισχύς των πιέσεων και των απαιτήσεων στην αγορά εργασίας, αυξάνονται ανάλογα τις απαιτήσεις για την εκπαίδευση σε είδη γραμματισμού (Μητσικοπούλου, 2001: 209).

Σύμφωνα με τις σύγχρονες αντιλήψεις ο γραμματισμός υποδηλώνει μια ευρύτερη έννοια και ξεφεύγει από τα στενά πλαίσια της αποκρυπτογράφησης του γραπτού λόγου. Στο πλαίσιο του γραμματισμού προτείνεται η χρήση διάφορων στρατηγικών οι οποίες σχετίζονται με τη γλώσσα καθώς και τις γνωστικές και κοινωνικές δυνατότητες του ατόμου, ούτως ώστε να προαχθεί μια σαφής νοηματοδότηση του γραπτού λόγου είτε είναι προϊόν ανάγνωσης είτε είναι προϊόν γραφής. Με αυτόν τον τρόπο φαίνεται πως ο σχολικός γραμματισμός είναι μια βάση πάνω στην οποία αναπτύσσονται και εκφράζονται οι δυνατότητες των μαθητών (Κονδύλη & Στελάκης, 2006: 159-180).

Ο σχολικός γραμματισμός ως μια έννοια η οποία εντάσσεται στο πλαίσιο της καθημερινής δραστηριότητας στο σχολικό περιβάλλον διαθέτει εμφανές το στοιχείο της μεταβλητότητας, λόγω του ότι με την καθημερινή τριβή οι κοινωνικές ανάγκες παίρνουν διάφορες διαστάσεις (Παπούλια- Τζελέπη, 2004: 19-24).

Στη σύγχρονη κοινωνία, κυρίως λόγω της μεγάλης τεχνολογικής προόδου, το άτομο καλείται να κατανοήσει και να ερμηνεύσει διαφορετικούς τύπους λόγου, τους οποίους συναντά στην καθημερινότητά του. Βέβαια στη μορφή του γραπτού λόγου ο γραμματισμός περιλαμβάνει και τη γνώση του τρόπου που πρέπει να διαβάσουμε ένα κείμενο, τόσο ως προς την κατεύθυνση της ανάγνωσης, όσο και ως προς τη χρήση κεφαλαίων ή πεζών γραμμάτων, ή ακόμα και στην κατανόηση του εξωφύλλου και άλλων στοιχείων ενός κειμένου. Ουσιαστικά, ο γραμματισμός είναι ένας περίπλοκος κοινωνικός θεσμός ο οποίος για να αναπτυχθεί θα πρέπει να συσχετίσει διάφορες πολιτισμικές, κοινωνικές, γνωστικές πλευρές (Deford, 1991: 77-95).

Κατηγοριοποιώντας τα παραπάνω, μπορούμε να πούμε ότι ο γλωσσικός γραμματισμός αποτελεί μια δεξιότητα του παιδιού στην οποία βασίζονται οι εξής ικανότητες:

- Ικανότητα του παιδιού να κατανοεί το βασικό νόημα των λέξεων
- Ικανότητα του παιδιού να κατανοεί το νόημα του κειμένου
- Ικανότητα του παιδιού να κατανοεί τα νοήματα τα οποία προκύπτουν από ένα κείμενο
- Το παιδί γνωρίζει την κοινωνική πρακτική που απορρέει από τα κείμενα
- Ικανότητα είτε μέσω της διαίσθησης είτε μέσω της συνείδησης να αναγνωρίζει το παιδί τα είδη του λόγου στα οποία εντάσσονται τα κείμενα που διαβάζει
- Ικανότητα είτε μέσω της διαίσθησης είτε μέσω της συνείδησης να εντάσσει το παιδί το κάθε κείμενο που διαβάζει στο κατάλληλο κοινωνικό περιβάλλον
- Ικανότητα του παιδιού να αντιδρά στο νόημα που παράγεται από το κείμενο
- Ικανότητα του παιδιού να συγγράφει κείμενα τα οποία θα πρέπει να χρησιμοποιήσει ούτως ώστε να πραγματοποιήσει τις καθημερινές του ανάγκες (Χατζησαββίδης, 2002: 140-141).

5.2. Ο γραμματισμός μέσα στην εκπαίδευση

Όσον αφορά τη σχέση του γραμματισμού με την εκπαίδευση θα λέγαμε πως ο γλωσσικός γραμματισμός επηρεάζει την παιδαγωγική πρακτική με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα πεδίο με τίτλο παιδαγωγική του γραμματισμού. Ο στόχος του συγκεκριμένου πεδίου είναι να συνδεθεί η έννοια της μάθησης με τον κοινωνικό ιστό, ούτως ώστε οι μαθητές να γίνουν υπεύθυνοι πολίτες. Με βάση το γραμματισμό στην εκπαίδευση, τα κείμενα που χρησιμοποιούνται κατά την διδασκαλία, λαμβάνουν το νόημά τους από τις στάσεις των μαθητών, και όχι των διδασκόντων. Με αυτόν τον τρόπο, δημιουργείται μια διαλογική σχέση μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ή άλλων στοιχείων του κάθε παιδιού, κάτι το οποίο προάγει την αποτελεσματικότητα του γραμματισμού, καθώς οι μαθητές εντάσσονται στο πλαίσió του τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο (Χατζησαββίδης, χ.χ.: 3-4). Στο επίπεδο της σύνδεσης του γραμματισμού με την εκπαίδευση θα επιστρέψουμε παρακάτω, με αναφορές στην προσχολική και την πρωτοσχολική ηλικία.

Όταν αναφερόμαστε στο γραμματισμό καλό είναι να εξετάζουμε και την έννοια του αναδυόμενου γραμματισμού, καθώς η συγκεκριμένη έννοια σχετίζεται με τη συμπεριφορά που διαμορφώνεται από το παιδί πριν οικειοποιηθεί τη σημαντική γνώση που προσφέρει ο γραμματισμός (Ανδρικοπούλου, Αποστόλου, Μυλωνά & Στελλάκης, 2006: 181-195).

Ο αναδυόμενος γραμματισμός περιλαμβάνει τις ικανότητες που έχει ένα άτομο όταν αποκρυπτογραφεί τα στοιχεία που αναφέρονται στο γραπτό λόγο αλλά και όταν αντιλαμβάνεται το νόημα ούτως ώστε να παράξει κρυπτογραφημένα μηνύματα, όταν ακόμα βρίσκεται στην προσχολική ηλικία, πριν τη συστηματική εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής (Teale & Sulzby, 1989: 1-15).

Η ανάπτυξη του γραμματισμού ξεκινά κατά την προσχολική ηλικία, όταν τα παιδιά δεν έχουν ξεκινήσει να λαμβάνουν την τυπική μορφή της εκπαίδευσης. Συνεπώς με την έννοια ανάπτυξη χαρακτηρίζεται κατά την ηλικία αυτή η διαδικασία που γίνεται από το ίδιο προς το περιβάλλον της κατανόησης και της συμπεριφοράς με βάση την εκπαιδευτική διαδικασία (Παπούλια- Τζελέπη, 2001: 19-24).

Με την έννοια αυτή δηλώνεται η ικανότητα των παιδιών να έχουν ήδη από την προσχολική ηλικία κάποιες γνώσεις γραφής και ανάγνωσης πριν ακόμα ξεκινήσουν να φοιτούν στο σχολείο (Ανδρικοπούλου, 2006: 181-195). Βέβαια η ικανότητα του παιδιού να διαβάσει και να γράψει κατά την ηλικία αυτή, σχετίζεται άμεσα με τα ερεθίσματα που λαμβάνει από το περιβάλλον του και το κατά πόσο οι ενήλικες του περιβάλλοντός του βοηθούν το παιδί να λάβει μέρος σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση και τη γραφή (Τάφα, 2004: 25-49). Φυσικά οι γνώσεις που λαμβάνουν τα παιδιά σε αυτό το επίπεδο είναι κατάλληλες προς αξιοποίηση στο διδακτικό πεδίο ούτως ώστε να διευκολυνθούν τα παιδιά κατά την μαθησιακή διαδικασία (Μουζάκη, 2006: 23-40).

Η έννοια του αναδυόμενου γραμματισμού σε γενικές γραμμές συνοψίζεται στα εξής χαρακτηριστικά που πρεσβεύει:

- Η ικανότητα να γράφει και να αναγιγνώσκει το παιδί προέρχεται από το ίδιο μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και τους ενήλικους
- Το παιδί ακολουθεί μια εξελικτική κατεύθυνση για να φτάσει στην μάθηση από τη ζωή στο σπίτι έως και την φοίτηση στο σχολείο

- Το βασικό σημείο εδώ αποτελεί η μάθηση και όχι η ίδια η διδασκαλία. Τα παιδιά στο πλαίσιο αυτό καλούνται να γίνουν ενεργοί μαθητές
- Η γραφή και η ανάγνωση παρουσιάζονται μόνο υπό κατάλληλες συνθήκες και βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στην επιρροή των ενήλικων και στη σημασία που δίνουν οι ίδιοι στην προσπάθεια των παιδιών να γράψουν και να διαβάσουν (Harris, 2002: 117-134).

Από τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε πως ο αναδυόμενος γραμματισμός δίνει μεγάλη σημασία στην ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης και συγκεκριμένα στη δραστηριότητα της γραφής και της ανάγνωσης. Σε κάτι τέτοιο μεγάλο ρόλο παίζουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι καλούνται να στηρίξουν τα παιδιά σε αυτή τη διαδικασία και να τη συντονίσουν (Harris, 2002: 117-134).

Ο κριτικός γραμματισμός είναι ένα πολύ σημαντικό είδος γραμματισμού γιατί συνιστά μια γλωσσοδιδασκτική προσέγγιση η οποία διαμορφώθηκε από την επίδραση των γλωσσολογικών απόψεων του M.A.K. Halliday και της Συστηματικής Λειτουργικής Γραμματικής που εισηγήθηκε, υπό την επίδραση της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (Fairclough), της Γλωσσικής Επίγνωσης και της Κριτικής Γλωσσικής Επίγνωσης (Ντίνας, 2013: 288).

Η γλωσσική χρήση εξαρτάται από παραμέτρους όπως: οι σχέσεις εξουσίας, οι επαγγελματικές, κοινωνικές και άλλες σχέσεις αυτών που συμμετέχουν στην επικοινωνία, η κοινωνική δραστηριότητα στο πλαίσιο της οποίας πραγματοποιείται η επικοινωνία, οι στόχοι και η ιδεολογία των συμμετεχόντων (ό.π.: 289). Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού αφορά στην εκπαίδευση του πολίτη με επιδίωξη την ένταξη στην κοινωνία, ώστε να μπορεί όχι μόνο να αντιλαμβάνεται τον τρόπο και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες παράγονται τα κείμενα αλλά εν τέλει να είναι σε θέση να επιχειρήσει να την μεταπλάσει (Ντίνας, 2013: 290). Ο κριτικός γραμματισμός εστιάζει στην ευαισθητοποίηση των πολιτών στις λειτουργίες των βασικών μορφών γραμματισμού, καθώς και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης απέναντί τους (Μητσικοπούλου, 2001: 210). Βαρύτητα υπάρχει στην πραγμάτωση των κοινωνικών στόχων, οι οποίοι όμως δεν λαμβάνονται ως δεδομένοι αλλά υπόκεινται σε κριτική ανάλυση κάτι που αποτελεί και κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μητσικοπούλου, 2001: 210).

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δώσουν έμφαση, να αναπτύξουν και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις του παιδιού μέσω των ειδών του γραπτού λόγου που λαμβάνουν χώρα αναλόγως με το επίπεδο επικοινωνίας. Με αυτόν τον τρόπο, αντιλαμβανόμαστε πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εφαρμόζουν τις κατάλληλες στρατηγικές προκειμένου να ενσωματωθεί η γραπτή γλώσσα στην καθημερινότητα των παιδιών (Ανδρικοπούλου, 2006: 181-195).

Κατά την εξέλιξη του αναδυόμενου γραμματισμού σύμφωνα με την Clay, αναπτύσσονται από την πλευρά του παιδιού κάποιες συγκεκριμένες διαδικασίες, τις οποίες το παιδί εφαρμόζει ούτως ώστε να προσεγγίσει με τον κατάλληλο τρόπο το γραπτό λόγο και τη δημιουργία μηνυμάτων:

- Η αρχή της ανακάλυψης, σε αυτό το επίπεδο το παιδί χρησιμοποιεί τα γράμματα που ήδη γνωρίζει ούτως ώστε να παραχθούν καινούρια.
- Η αρχή της γενίκευσης, το παιδί είναι σε θέση να γνωρίζει τον τρόπο γραφής ενός συνόλου λέξεων.
- Η αρχή της ευελιξίας, το παιδί ξεκινά να συμπεριλαμβάνει στο γραπτό του λόγο και νέα σύμβολα πέρα από τα αποδεκτά (Παπαδοπούλου, 2011: 9).

Στο σημείο αυτό καλούμαστε να αναπτύξουμε τη σημασία του γραμματισμού στην ελληνική εκπαίδευση. Όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω διακρίνουμε πως εφαρμόζονται πλέον στο αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης καθώς και της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου. Όσον αφορά τη διδασκαλία της γλώσσας στο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου φαίνεται πως αυτή αξιοποιείται στο να συμβάλλει στην όσο το δυνατόν καλύτερη προετοιμασία των παιδιών που βρίσκονται στην προσχολική ηλικία, ούτως ώστε να ενταχθούν στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου, όπου θα κληθούν να συσχετίσουν τη γλώσσα με την ίδια την κοινωνία. Εδώ συναντούμε το βασικό χαρακτηριστικό της έννοιας του γραμματισμού (Curto et.al, 1998: 18).

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, οι μαθητές θα πρέπει να λαμβάνουν πληροφορίες με διάφορους τρόπους και από διάφορες πηγές όπου καλό θα είναι να περιλαμβάνονται τόσο εικόνες όσο και κείμενα. Επιπλέον θα πρέπει τα παιδιά να είναι σε θέση να αξιοποιούν διάφορες μορφές του γραπτού λόγου μεταφέροντάς τες χρησιμοποιώντας διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας. Συγκεκριμένα οι παραπάνω

αναφορές βρίσκονται στον τρίτο τόμο του βοηθητικού βιβλίου που προβλέπεται για τους εκπαιδευτικούς που απασχολούνται στην προσχολική και την πρωτοσχολική εκπαίδευση. Στο συγκεκριμένο τόμο δίνονται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας των κειμενικών ειδών, όπως και σαφή διαγράμματα για τη διδασκαλία και τις δραστηριότητες που μπορούν να πραγματοποιήσουν οι μαθητές. Επιπλέον, στον τόμο γίνονται αναφορές στη διδασκαλία των απαριθμητικών, των λογοτεχνικών, των ενημερωτικών, καθώς και άλλων κειμενικών ειδών (Curto et.al, 1998: 18).

Τα ίδια στοιχεία περιλαμβάνονται και στον οδηγό της νηπιαγωγού, όπου γίνεται εκτενής αναφορά στον όρο «γραμματισμός», όπου αναφέρεται και ως ενγραμματισμός (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 19). Ακόμα, γίνονται αναφορές για τα κειμενικά είδη και τις γενικότερες αρχές του γραμματισμού (ό.π.: 92,1120).

Όσον αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού, δεν θα λέγαμε πως συναντούμε ακριβείς αναφορές για το γραμματισμό, ωστόσο στο κεφάλαιο που αφορά τη διδακτική μεθοδολογία γίνονται αναφορές στη στάση που θα πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός απέναντι στη διδασκαλία και τη γλώσσα. Εδώ έχουμε το χαρακτηρισμό πραγματολογική στάση, με βάση την οποία αντιλαμβανόμαστε ότι η διδασκαλία της γλώσσας από τον εκπαιδευτικό οφείλει να συσχετίζεται με την κοινωνική πραγματικότητα. Επιπλέον γίνονται αναφορές στα είδη του λόγου, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο είναι δυνατόν να προσεγγιστούν από το διδάσκοντα (ΥΠΕΠΘ/ Π.Ι. 2002: 54-58).

Επιπλέον, αν και δεν γίνεται εκτενής αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο του γραμματισμού, παρατίθενται κάποια χαρακτηριστικά της θεωρίας των πολυγραμματισμών με στόχο το σεβασμό της γλώσσας που μιλούν οι άλλοι άνθρωποι (ΥΠΕΠΘ/Π.Ι. 2002: 26). Ακόμα, έχουμε αναφορές σχετικά με τα κείμενα που μπορεί να αξιοποιήσει ο δάσκαλος κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, τα οποία προτείνεται να έχουν επίκαιρο χαρακτήρα και να σχετίζονται άμεσα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, καθώς οι μαθητές είναι εκείνοι οι οποίοι καλούνται να ασχοληθούν με αυτά (ΥΠΕΠΘ/Π.Ι. 2002: 55).

Ιδιαίτερως στα εγχειρίδια που συνοδεύουν τη γλωσσική διδασκαλία της πρωτοσχολικής ηλικίας, δηλαδή της πρώτης (Α') δημοτικού γίνεται ιδιαίτερη

προσπάθεια να συνδεθεί η γλώσσα με την κοινωνία και να ασχοληθούν οι μαθητές με κείμενα διαφόρων ειδών όπως και να αξιοποιηθεί κατάλληλα η πολυτροπικότητα. Το βιβλίο του δασκάλου αλλά και αυτό του μαθητή, όπως και το τετράδιο εργασιών που το συνοδεύει περιλαμβάνει πολυτροπικά κείμενα τα οποία βασίζονται στην καθημερινότητα που βιώνουν οι μαθητές (Καρατζόλα, Κυρδή, Σπανέλλη & Τσιαγκάνη, 2006: 10, 12,17,32,33)

B' Μέρος

Ερευνητική προσέγγιση

6. Μεθοδολογία της έρευνας

6.1. Γενική περιγραφή της έρευνας

Ο γενικότερος σκοπός της έρευνας είναι να καταδείξει τις γλωσσικές αναπαραστάσεις της αμφισβήτησης από παιδιά Νηπιαγωγείου και πρώτων τάξεων Δημοτικού και η δημιουργική αξιοποίηση τους με σκοπό την ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών και γενικότερα την εξέλιξη του γλωσσικού μαθήματος (ανάπτυξη δραστηριοτήτων γλώσσας).

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε με την συλλογή εμπειρικών ερευνητικών δεδομένων και όχι με την συλλογή στοιχείων από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, δεδομένου ότι το συγκεκριμένο θέμα δεν έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό άλλους ερευνητές.

Ενδιαφέρον δείχνει η μελέτη του συγκεκριμένου θέματος από πολλές πλευρές τις επιστήμης, όμως στην παρούσα έρευνα η ανάλυση του δεδομένων πραγματοποιήθηκε από γλωσσολογικής πλευράς. Η αναζήτηση, λοιπόν επικεντρώθηκε στις γλωσσικές αναπαραστάσεις της αμφισβήτησης των παιδιών ηλικίας τεσσάρων με οκτώ χρονών στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος προς τους εκπαιδευτικούς τους (νηπιαγωγοί και δάσκαλοι) και πως οι ίδιοι τις αντιμετωπίζουν. Ως αμφισβήτηση ορίσαμε την γενικότερη δυσανασχέτηση που εκφράζουν γλωσσικά τα παιδιά για το μάθημα (ανάπτυξη δραστηριοτήτων) και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, όπως επίσης και την γενικότερη αντίκρουση του λόγου του εκπαιδευτικού από τα παιδιά.

Δεδομένου ότι τα μοντέλα διδασκαλίας είναι πολλά και δεν επικρατεί μόνο ένα, είναι λογικό η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές να διαφέρουν ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των επικοινωνιών. Οι ιδεολογικές λειτουργίες τις γλώσσας είναι ένα ακόμα κομμάτι που απασχολεί την εργασία και για την διερεύνηση τους λήφθηκε υπόψη η θεωρία περί εξουσιαστικών και συνεργατικών σχέσεων του J. Cummins⁹. Επομένως, υποθέτουμε ότι η γλωσσική αμφισβήτηση της διδακτικής διαδικασίας προϋποθέτει την ύπαρξη σχέσεων συνεργασίας, «η οποία

⁹ Βλ. Ενότητα 3.5.

επιτρέπει όχι μόνο την ανατροφοδότηση του διδασκαλικού λόγου και έργου αλλά και την αμφισβήτηση του, αρχής γενομένης από την παιδική ηλικία». (Τσιτσανούδη, 2013: 130).

6.2. Υπόθεση έρευνας

Αρκετές έρευνες που έχουν μελετήσει τις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τον μαθητή έχουν αναδείξει ότι αρκετές φορές τα παιδιά συγκρούονται με τον δάσκαλο¹⁰. Ταυτόχρονα η εμπειρία μου ως Νηπιαγωγός μέσα σε μια τάξη Νηπιαγωγείου, στα πλαίσια της πρακτικής μου άσκησης, με έκανε να βιώσω η ίδια την αντίκρουση του λόγου από τα παιδιά και την γενικότερη δυσανασχέτηση τους για διάφορα δρώμενα που συμβαίνουν στο σχολικό περιβάλλον. Επομένως, η υπόθεση της συγκεκριμένης έρευνας είναι ότι υπάρχει γλωσσική αμφισβήτηση των παιδιών προς τον εκπαιδευτικό και την διαδικασία του μαθήματος/ανάπτυξη δραστηριοτήτων.

6.3. Ερωτήματα έρευνας

Τα ερωτήματα που ερευνήθηκαν στην συγκεκριμένη έρευνα είναι:

1. Εκφράζουν τα παιδιά γλωσσικά αμφισβητήσεις σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία;
2. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την γλωσσική αμφισβήτηση των παιδιών;
3. Αν ναι, πως αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τις γλωσσικές αμφισβητήσεις των παιδιών;

6.4. Η μεθοδολογική προσέγγιση

Συνοψίζοντας τα τρία ερωτήματα σε άξονες, θα μπορούσαμε να ορίσουμε:

1. Την πρώτη ερώτηση ως τον πρώτο άξονα και πιο συγκεκριμένα ως συλλογή και καταγραφή των λόγων αμφισβήτησης των παιδιών προς τους εκπαιδευτικούς.
2. Την δεύτερη και τρίτη ερώτηση ως δεύτερο άξονα και ειδικότερα ως διερεύνηση της κατανόησης - αντίληψης των γλωσσικών αμφισβητήσεων των

¹⁰ Βλ. Α΄ Μέρος: Ενότητα 3.

παιδιών προς την εκπαιδευτική διαδικασία και συγκέντρωση των αντιδράσεων τους πάνω στο θέμα.

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να αναφέρω ότι λήφθηκαν υπόψη όλες οι αρχές δεοντολογίας¹¹.

6.4.1 Μέθοδος που εφαρμόστηκε

Όσον αφορά τον πρώτο άξονα εφαρμόστηκε η μέθοδος της παρατήρησης και της καταγραφής σημειώσεων πεδίου. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι η παρατήρηση συνδέεται με τα ερευνητικά ερωτήματα της εκάστοτε έρευνας και *«αποτελεί την κύρια μέθοδο παραγωγής δεδομένων στην έρευνα πεδίου και θεωρείται ζωτικής σημασίας λόγω του βιωματικού χαρακτήρα της»*(Ισαρη & Πουρκός, 2015: 112). Όπως επίσης, και η ερώτηση πέντε του ερωτηματολογίου, η οποία ζητούσε παραδείγματα αυτούσιου λόγου της αμφισβήτησης των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς ερωτηθέντες¹².

Αφού τέθηκε ο σαφής στόχος της παρατήρησης της γλωσσικής έκφρασης των παιδιών, σχεδιάστηκε το βασικό πλάνο, το οποίο περιείχε τις σκέψεις σχετικά με την δεοντολογία που θα τηρήσω, το τι θα παρατηρήσω, την έκταση και την συμμετοχή μου στην μαθησιακή διαδικασία. (Swann, 2001: 49).

Η παρατήρηση αποτελεί μία μέθοδο, η οποία βοηθάει τον ερευνητή να *συλλέξει «ζωντανά» δεδομένα από πραγματικές καταστάσεις* (Cohen et. al., 2007: 513). Με λίγα λόγια προσφέρει στον ερευνητή την διείσδυση στην προσωπική γνώση, την συλλογή στοιχείων που πιθανόν οι συμμετέχοντες δεν θα τα εξέφραζαν ελεύθερα και την συγκέντρωση δεδομένων πέρα από αυτά που αφορούν απόψεις (ό.π.: 513). Επίσης, αν και το πεδίο έρευνας στην παρατήρηση χαρακτηρίζεται από ρευστότητα, μεταβολή

¹¹ Για περισσότερα δες:

1. Cohen, Manion & Morrison (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο. Σελ. 414 και 528 - 531
2. Ίσαρη & Πουρκός. (2015) Βασικές αρχές δεοντολογίας στην έρευνα Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση. Αθήνα: Κάλλιπος. Σελ. 88 - 90

¹² Λόγω της δυσκολίας εύρεσης μεγαλύτερου δείγματος.

και πολλά απρόοπτα, ο ερευνητής οφείλει να είναι βαθιά προετοιμασμένος (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 112).

Στην συγκεκριμένη έρευνα η παρατήρηση ήταν συμμετοχική, με τον παρατηρητή να αποτελεί αυτό που οι Cohen et al. (2007) και Ίσαρη & Πουρκός (2015) αποκαλούν «*παρατηρητή ως συμμετέχων*». Ο παρατηρητής ως συμμετέχων παραβρίσκεται στο χώρο έρευνας (Cohen et al., 2007: 522) αλλά δεν συμμετέχει στις δραστηριότητες των συμμετεχόντων (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 109), καταγράφει όσα συμβαίνουν για τους σκοπούς της έρευνας και η σχέση που δημιουργείτε μεταξύ τους είναι λιγότερο στενή (Cohen et al., 2007: 522). Η προσοχή εστιάστηκε στην γλωσσική επικοινωνία των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και στους μαθητές μεταξύ τους.

Παρόλα αυτά, δεδομένου ότι ο ερευνητής ως παρατηρητής όσων διαδραματίζονται βρίσκεται παρών μέσα στην τάξη, αποτελεί και ο ίδιος σε κάποιον βαθμό συμμετέχοντα με πιθανή την άσκηση κάποιας επίδρασης στην αλληλεπίδραση (Swann, 2001:50).

Ο τύπος της παρατήρησης ήταν με την καταγραφή παρατηρήσεων επιτόπου με την χρησιμοποίηση σημειώσεων πεδίου (Swann, 2001: 52). Λαμβάνοντας υπόψη τις δυσκολίες της συγκεκριμένης τεχνικής, ζητήθηκε η βοήθεια των εκπαιδευτικών των τάξεων¹³, οι οποίοι βοήθησαν στην καταγραφή των παρατηρήσεων και μάλιστα μέρες που η ίδια δεν παρευρισκόμουν σε κάποια τάξη κατέγραφαν οι ίδιες τις γλωσσικές αποκρίσεις των παιδιών (αυτούσια).

Όσον αφορά τον δεύτερο άξονα χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληπτική έρευνα, με την χρήση του ερωτηματολογίου με σκοπό όμως της εκμείευση ποιοτικών στοιχείων σχετικά με τους σκοπούς της έρευνας (απόψεις και αντιδράσεις εκπαιδευτικών). Οι απαντούντες του ερωτηματολογίου παροτρύνθηκαν για την συμμετοχή τους στην έρευνα και η απόφαση της συμμετοχής τους εξαρτήθηκε εξ ολοκλήρου από του ίδιους (Cohen, 2008: 414). Στην συνέχεια γίνεται εκτενέστερη αναφορά σχετικά με την συγκεκριμένη μέθοδο. Στον συγκεκριμένο άξονα δεν χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της παρατήρησης, καθώς η έρευνα επικεντρώνεται κατά κύριο λόγο στις γλωσσικές εκφάνσεις των παιδιών και επιδίωκε ένα μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών, το οποίο δεν υπήρχε κατά την παρατήρηση, λόγω της μικρής συμμετοχής τάξεων.

¹³ Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονταν δύο – δύο στις τάξεις, όποτε ήταν δυνατή η βοήθεια του ενός από τους δύο στην προαγωγή των παρατηρήσεων.

6.4.2 Η επιλογή των σχέσεων/ δείγμα

Σύμφωνα με τους Cohen et. al. (2008), Ζαφειρόπουλο (2005), Ισάρη & Πουρκός (2015) και Αθανασίου (2007) το δείγμα της έρευνας πρέπει να αντιπροσωπεύει τον πληθυσμό που μελετάει, με την άποψη ότι τα άτομα που έχουν επιλεγεί είναι απαραίτητο να το χαρακτηρίζουν. Πράγματι, το δείγμα της έρευνας πλήρη τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων της έρευνας που έχουν οριστεί. Παρόλα αυτά, λόγω της έλλειψης χρόνου και τον γραφειοκρατικών πρακτικών και την διάθεση συμμετοχής κατέστη δυνατή η πρόσβαση μόνο σε τέσσερις σχολικές τάξεις. Επομένως, το δείγμα του πρώτου άξονα αποτέλεσαν παιδιά ηλικίας τεσσάρων με οκτώ χρονών από το ιδιωτικό Νηπιαγωγείο και Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης (ΚΔΑΠ) «Πρώτη Πρόβα» του Νομού Ιωαννίνων και ένα (ΚΔΑΠ) του ίδιου Νομού, το οποίο επιθυμεί να διατηρήσει την ανωνυμία του. Ακόμη, λόγω της δυσκολίας συγκέντρωσης μεγαλύτερου δείγματος χρησιμοποιήθηκαν οι απαντήσεις της ερώτησης οκτώ του ερωτηματολογίου, η οποία ζητούσε από τους συμμετέχοντες παραδείγματα αυτούσιου λόγου αντιλογίας των παιδιών, που οι ίδιοι έχουν συναντήσει.

Σχετικά με τον δεύτερο άξονα, το μοναδικό χαρακτηριστικό των συμμετεχόντων που απευθυνόταν η έρευνα ήταν στην ιδιότητα τους. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα αποτέλεσαν Νηπιαγωγοί και Δάσκαλοι πρώτων τάξεων δημοτικού από όλη την Ελλάδα. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε μέσω της πλατφόρμας κοινωνικής δικτύωσης Facebook και ειδικότερα δημοσιεύτηκε σε σελίδες που αφορούσαν εκπαιδευτικούς¹⁴, όπου και τους προσκαλούσε – παρακινούσε να συμμετάσχουν στην εν' λόγω έρευνα.

Έγινε προσπάθεια συλλογής αντιπροσωπευτικού δείγματος του πληθυσμού που απευθυνόταν η έρευνα, αλλά δυστυχώς συλλέχθηκαν μόνο εξήντα πέντε ερωτηματολόγια. Όπως αναφέρει ο Cohen et. al (2008: 152) «το μέγεθος του δείγματος καθορίζεται, ως ένα σημείο, και από την φύση της έρευνας», τοιουτοτρόπως το ποιοτικό στιλ της έρευνας μας ενδείκνυται για ένα μικρό μέγεθος

¹⁴ Με τυχαία σειρά οι σελίδες ήταν: «Έλληνες Δάσκαλοι και Νηπιαγωγοί - Greek teachers», «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΑΘΜΙΑΣ», «Αναπληρωτές Εκπαιδευτικοί», «Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας», «Νηπιαγωγοί ΜΕ ΚΕΦΙ», «ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΕΣ (ΔΙΟΡΙΣΜΕΝΟΙ Κ ΑΔΙΟΡΙΣΤΟΙ)» και «Παιδικός πλανήτης».

δείγματος (Cohen et al 2008: 152). Επίσης, η έλλειψη χρόνου και χρηματικών πόρων ήταν κομβικά σημεία στην διαμόρφωση του μεγέθους του δείγματος.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι λήφθηκαν υπόψη, ζητήματα όπως η ελευθερία και συναινετική συμμετοχή των συμμετεχόντων έπειτα από πληροφόρηση, η διατήρηση της ανωνυμίας και η προστασία των συμμετεχόντων και η ενημέρωση της αξιοποίηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων μόνο για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας. (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 88)

6.4.3. Θεωρητικό μοντέλο επεξεργασίας

Η διερεύνηση της γλωσσικής αναπαράστασης της αμφισβήτησης στον λόγο των παιδιών στηρίχθηκε στις θεμελιώδεις αρχές της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (ΚΑΛ) του Norman Fairclough και κατ'επέκταση στην συστημική γραμματική του Halliday. Επειδή όμως η ΚΑΛ δεν έχει παρουσιάσει ιδιαίτερο μεθοδολογική ποικιλομορφία, εργαλεία της ως επί το πλείστον παίρνουν από το αναλυτικό πλαίσιο της συστημικής-λειτουργικής γραμματικής του Halliday (Στάμου, 2014: 173).

Η κριτική ανάλυση λόγου (ΚΑΛ) είναι ένας κλάδος κριτικής κοινωνικής ανάλυσης, η οποία επικεντρώνεται στον λόγο και στις σχέσεις μεταξύ λόγου και άλλων κοινωνικών στοιχείων (Fairclough, 2012: 1).

Ειδικότερα, αρχίζοντας από την αντίληψη για τη γλωσσική χρήση ως λόγο (discourse), δηλαδή ως μορφή κοινωνικής πρακτικής, η ΚΑΛ εξετάζει πώς τα κείμενα και η ομιλία δημιουργούν αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας οι οποίες παγιώνουν, συντηρούν ή αλλάζουν σχέσεις ιδεολογικής κυριαρχίας και κοινωνικής ανισότητας. Συνεπώς, μια από τις θεμελιώδεις θέσεις της ΚΑΛ είναι ότι η γλώσσα βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με την κοινωνία (Στάμου, 2014: 150)

Ο λόγος αποτελεί μια σπουδαία μορφή κοινωνικής πρακτικής που αναγεννά και τροποποιεί τη γνώση, τις ταυτότητες, τις κοινωνικές σχέσεις και τις σχέσεις εξουσίας, σύμφωνα με τον Fairclough. Παράλληλα, διαμορφώνεται από άλλες κοινωνικές πρακτικές και δομές. Κατά συνέπεια, βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση με άλλες διαστάσεις της κοινωνίας (Phillips & Jorgensen, 2009: 124). Μάλιστα, η αντιμετώπιση του λόγου ως υλικής έκφρασης της ιδεολογίας φανερώνει τον

συναινετικό τρόπο με τον οποίο ασκείται η εξουσία στις σύγχρονες κοινωνίες (Fairclough, 1989, Στάμου, 2014: 151).

Επεκτείνοντας τον παραπάνω συλλογισμό θα λέγαμε ότι η ΚΑΛ έχει αναγνωριστεί πια ως ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο ενσωματώνεται στη γενικότερη *γλωσσική στροφή* (linguistic turn) των κοινωνικών επιστημών. Με λίγα λόγια υπάρχει στη μελέτη του ρόλου της γλώσσας ως μέσου διαμόρφωσης της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας (Στάμου, 2014: 179)

Σύμφωνα πάλι με τον Fairclough ένα επικοινωνιακό γεγονός έχει τρεις διαστάσεις (το κείμενο, την πρακτική λόγου και την κοινωνική πρακτική) και επομένως η ανάλυση είναι αναγκαίο να επικεντρώνεται στα γλωσσικά χαρακτηριστικά του κειμένου, στις διαδικασίες που σχετίζονται με την παραγωγή και την κατανάλωση του κειμένου και στην ευρύτερη κοινωνική πρακτική που ανήκει το επικοινωνιακό συμβάν (Phillips & Jorgensen, 2009: 129-130).

Στην ουσία εξετάζει *«πως τα κείμενα και η ομιλία οικοδομούν αναπαραστάσεις τις κοινωνικής πραγματικότητας οι οποίες παγιώνουν, συντηρούν ή μετασχηματίζουν σχέσεις ιδεολογικής κυριαρχίας και κοινωνικής ανισότητας»* (Στάμου, 2014: 150).

Επομένως υπάρχει άμεση συσχέτιση του λόγου και της ιδεολογίας που οδηγεί στην άσκηση εξουσίας. Η σχέση αυτή βέβαια δεν είναι εύκολα αναγνωρίσιμη, αφού η *«ιδεολογία συσκοτίζει την κοινωνική πραγματικότητα»* με τη φυσικοποίηση των κοινωνικών νοημάτων (Στάμου, 2014: 151).

6.4.4 Δημιουργία ερωτηματολογίου για τους εκπαιδευτικούς

Η διερεύνηση του δεύτερου άξονα έγινε με την δημιουργία ερωτηματολογίου και την προώθηση του σε νηπιαγωγούς και δασκάλους πρώτων τάξεων δημοτικού. Η σύλληψη των ερωτήσεων και η γενικότερη ιδέα έγινε με την βοήθεια και καθοδήγηση της καθηγήτρια μου, κ. Νικολέττας Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, η οποία ήταν και η πρώτη που μελέτησε το συγκεκριμένο θέμα στον Ελληνικό χώρο.

Αφού *διασαφηνίστηκαν οι γενικοί σκοποί του ερωτηματολογίου*, οι οποίοι είναι η συλλογή πληροφοριών για το αν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις γλωσσικές αμφισβητήσεις και πως αυτοί τις αντιμετωπίζουν, στην συνέχεια *μεταφράστηκαν σε μια απτή και συγκεκριμένη σειρά στόχων* (Cohen: 2008: 415) με την δημιουργία οκτώ

ερωτήσεων. Ακόμη, το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο μπορεί να το καταταχτεί στη κατηγορία των «Ερωτηματολογίων για διερεύνηση γεγονότων» (factual questionnaire) καθώς εξετάζει όσα διαδραματίζονται αληθινά σε έναν χώρο και τις κρίσεις των συμμετεχόντων πάνω σε αυτά τα γεγονότα (Αθανασίου, 2007: 146).

Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο είναι λιγότερο δομημένο, πιο ανοικτό και με ερωτήσεις βασισμένες στις λέξεις (Cohen et. al., 2008: 417). Καθώς πρόκειται για ποιοτική έρευνα το ερωτηματολόγιο περιέχει ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, καθώς έτσι μπορεί να αποδοθεί *η αυθεντικότητα, ο πλούτος, το βάθος και η ειλικρίνεια της απάντησης* (Cohen et al., 2008: 431), ενώ δίνεται η δυνατότητα στον ερωτούμενο να εκφράζεται περισσότερο ελεύθερα (Ζαφειρόπουλος, 2005: 67).

Όπως αναφέρει και ο Cohen et al. (2008: 417) τα ερωτηματολόγια που απευθύνονται σε μελέτη περίπτωσης πεδίου *«πιθανόν να είναι καταλληλότερα ποιοτικά, λιγότερα δομημένα, βασισμένα σε λέξεις και ανοιχτού τύπου ερωτηματολόγια καθώς μπορούν να συλλάβουν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά μιας μεμονωμένης περίπτωσης»*. Παρόλα αυτά, στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκαν και ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες υποδεικνύουν ένα συγκεκριμένο αριθμό πιθανών απαντήσεων που ο ερωτώμενος καλείτε να επιλέξει (Ζαφειρόπουλος, 2005: 68).

Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν, οι διχοτομικού τύπου ερωτήσεις (δύο δυνατές τιμές επιλογής), οι οποίες υποχρεώνουν τους συμμετέχοντες να *αποκαλύψουν τις πραγματικές τους στάσεις για ένα ζήτημα* (Cohen et al., 2008: 422) και ταυτόχρονα ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (σειρά απαντήσεων και επιλέγει την μία) με δυνατότητα συμπλήρωσης απάντησης διαφορετικής από τις προτεινόμενες. Φυσικά υπήρξε ο κίνδυνος αγνοήσεις βασικών ερωτήσεων από τους ερωτηθέντες με αποτέλεσμα να μην απαντηθούν (Αθανασίου, 2007: 144), αλλά αυτό συνέβη σε μικρό βαθμό στη συγκεκριμένη έρευνα.

Τέλος, η αξιολόγηση των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου έγινε με αυτοαξιολόγηση και αξιολόγηση από άλλον ερευνητή (Αθανασίου, 2007: 167 - 172), που στην προκειμένη περίπτωση είναι η κυρία Νικολέττα Τσιτσανούδη – Μαλλίδη.

7. Τα ερευνητικά δεδομένα

7.1.Τεμάχια λόγου

Οι λόγοι του δείγματος συγκεντρώθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν σε ενότητες. Ακόμη, πολλές ενότητες αλληλεπικαλύπτονται και μάλιστα παραδείγματα παραθέτονται και σε άλλες ενότητες. Δεν έχει γίνει αυστηρή περιθωριοποίηση και γι αυτό το λόγο είναι προφανής αυτή η διάχυση της μιας κατηγορίας στην άλλη. Αναλυτικότερα:

1. «Απέναντι» στη διαδικασία εκμάθησης πρώτης γραφής και ανάγνωσης, μαθηματικών.

Τα παιδιά αντιδρούσαν ποικιλοτρόπως με την έναρξη των δραστηριοτήτων που αφορούσαν την πρώτη γραφή και ανάγνωση, τα μαθηματικά κ.α. Τα παιδιά εξέφραζαν γλωσσικά τις δυσανασχετήσεις τους στις υποδείξεις των εκπαιδευτικών με πιο έντονο το ρήμα «Βαριέμαι». Η χρήση αυτού του παθητικού ρήματος δίνει έμφαση στο δέκτη της ενέργειας του ρήματος, δηλαδή το ίδιο το παιδί. Η χρήση του α' ενικού προσώπου δηλώνει την προσωπική εμπλοκή του μαθητή δείχνοντας τα συναισθήματα του για την διεξαγωγή του μαθήματος. Γενικότερα, τα παιδιά εξέφραζαν τις αντιδράσεις τους τόσο με ήπιο όσο και με πιο έντονο τρόπο. Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα παραδείγματα.

- (1) Ο εκπαιδευτικός πρόσταξε ένα παιδί να διαβάσει και το παιδί απάντησε νε έντονο ύφος «*Θα διαβάσω, μη βρίσω*». Η επανάληψή του λόγου του εκπαιδευτικού («*Θα διαβάσεις;*») δείχνει την έμφαση στην ενέργεια που δηλώνει το ρήμα, ενώ το επίρρημα «*μη*» δείχνει την άρνηση να το κάνει. Ταυτόχρονα η φράση «*μη βρίσω*», με το ενεργητικό ρήμα «*βρίζω*» δείχνει με έμμεσο τρόπο την δυσανασχέτηση του ίδιου του παιδιού προς την διαδικασία του διαβάσματος.
- (2) «*Όλα αυτά για αντιγραφή; Μας κοροϊδεύεις κύριε*». Πρόκειται για την απάντηση ενός παιδιού όταν ο εκπαιδευτικός τους ανάθεσε για δραστηριότητα την αντιγραφή ενός κειμένου. Η χρήση του πρώτου πληθυντικού αριθμού γίνεται ασυνείδητα *προκειμένου να γενικεύσει την έκφραση της δυσανασχέτησης παρέχοντας της βαρύτητα και «επισημότητα» στο μικρόκοσμό της τάξης* (Τσιτσανούδη, 2013: 132).

- (3) Ένα ακόμα παράδειγμα, την ώρα της αντιγραφής είναι ότι κάποια παιδιά δεν θέλανε να το κάνουν με τον εκπαιδευτικό να ρωτάει ένα «Γιατί δεν κάθεται να γράψεις;» και το παιδί να απαντάει «Γιατί έτσι γουστάρω»,
- (4) ενώ όταν πρόσταξε ένα άλλο να τελειώσει την αντιγραφή, το παιδί απάντησε «Πριτς» και ένα άλλο σχολίασε:
- (5) «Όλη τη σελίδα αντιγραφή; Α δεν πας καλά κύριε».

Στην περίπτωση (3) το παιδί δείχνει να χρησιμοποιεί λεξιλόγιο από την γλώσσα των νέων με τη χρήση του ρήματος «γουστάρω», όπου δηλώνει ότι δεν του αρέσει η γραφή – αντιγραφή ως δραστηριότητα. Από την άλλη η χρήση της ηχομιμητικής λέξης «πριτς» (4), φανερώνει την ηλικία του ατόμου (νηπιακή – νεαρή), ενώ το ύφος πιθανόν να είναι ειρωνικό ή και οικείο προς τον εκπαιδευτικό, δηλώνοντας με «χαριτωμένο» τρόπο την άρνηση ολοκλήρωσης της δραστηριότητας (αντί να πει: «Σίγα μην το κάνω»). Όσον αφορά το (5) το παιδί κάνοντας την προσταγή του εκπαιδευτικού ερώτηση ««Όλη τη σελίδα αντιγραφή;» αποτυπώνει την «απογοήτευση» του για την συγκεκριμένη διαδικασία και στη συνέχεια κάνει ακόμα πιο έντονο αυτό το συναίσθημα με την ρήση ευθυνών στην μη σωστή εγκεφαλική λειτουργία του εκπαιδευτικού (ότι ο εκπαιδευτικός έχει τρελαθεί). Ακόμη, η χρήση της συγκεκριμένης φράσης αποτελεί σύνηθες στο καθημερινό λόγο και χρησιμοποιείται με σκοπό την αφύπνιση του δέκτη και όχι με προσβλητικό τρόπο.

Μια άλλη περίπτωση είναι η χρήση της λέξης «τσου» για να δηλώσουν αφενός την άρνηση τους στην διαδικασία του διαβάσματος, αφετέρου την «περιφρόνηση» τους προς αυτή.

- (6) «-Ελα εδώ να διαβάσεις. -Τσου.»

Άλλες φορές χαρακτηρίζουν τον εκπαιδευτικό με διάφορα επίθετα, με σκοπό να «μειώσει» τον ρόλο του και να αναδειχτεί το ίδιο το παιδί ως πιο ευφυής ή καλύτερος από αυτόν.

- (7) «Η κυρία είναι λίγο χαζούλα, πιστεύει θα διαβάσουμε όλα αυτά» (και 6)
- (8) «Ωραία είναι τα γράμματα κύριε, τυφλός είσαι»

Στη συνέχεια παραθέτονται τα παραδείγματα από τα ερωτηματολόγια.

- (9) «Δεν θέλω να κάνω την εργασία παρατά με!»
- (10) «Πάλι Μαθηματικά κυρία! Να κάνουμε κάτι άλλο. Ουφ, Ωωωω, Άντε πάλι»
- (11) «Δε μου αρέσει η Γλώσσα»
- (12) «Ωχ όχι, πάλι τεστ!»

(13) «Δεν μου αρέσει να γράφω».

(14) «Δεν μπορώ να διαβάσω».

Σε όλες τις περιπτώσεις φαίνεται η δυσανασχέτηση των μαθητών για τα μαθήματα χρησιμοποιώντας το αρνητικό μόριο «δεν» και «όχι», το οποίο μπορεί να συνοδευτεί με το επίρρημα «πάλι» («όχι πάλι»), όπως επίσης και το επιφώνημα «ωχ». Ο συνδυασμός του «πάλι», όπου δηλώνει την ότι μια ενέργεια θα ξαναγίνει («*Πάλι Μαθηματικά κυρία!*», «*πάλι τεστ!*») με την χρήση της στίξης (!) εξασφαλίζει την αποτύπωση των συναισθημάτων του παιδιού με μεγαλύτερη ένταση (Τσιτσανούδη, 2013: 138).

2. Αντίσταση στις θεματικές προσεγγίσεις

Συχνές είναι οι περιπτώσεις, όπου τα παιδιά εναντιώνονται στις θεματικές προσεγγίσεις, τις οποίες επέλεξαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά αντιδρούσαν στην συστηματική ενασχόληση με ένα θέμα για αρκετές μέρες με αποτέλεσμα την εξάντληση ή την τάση παραίτησης των παιδιών από την εκπαιδευτική διαδικασία. Η αποτύπωση αυτής της αντίδρασης πραγματοποιείται με την χρήση του αρνητικού μορίου «Όχι» που πολλές φορές το ακολουθεί και το επίρρημα «πάλι» («Όχι πάλι»).

(15) «*Άντε ιππόκαμπος πάλι!*» (Την προηγούμενη μέρα ζωγράφισαν έναν ιππόκαμπο και την επόμενη η νηπιαγωγός τους παρακίνησε να τον ολοκληρώσουν)

(16) «*Άντε πάλι!*»

(17) «*Πωω πάλι ρε κυρία;*»

(18) «*Όχι κυρία πάλι!*»

Όπως επίσης, και από τα δείγματα λόγου των ερωτηματολογίων:

(19) «*Εεε κύριε, ουφ ,πάλι;*»

(20) «*Όχι πάλι*»

(21) «*Πάλι τα ίδια;*»

(22) «*ω! πάλι τα ίδια; πότε θα παίζουμε; Βαριέμαι*»

(23) «*Πάλι αυτό θα κάνουμε κυρία*»

(24) «*ω! πάλι τα ίδια;*» «*πότε θα παίζουμε;*»

Ακόμη, τα παιδιά συνήθιζαν να χρησιμοποιούν τα ρήματα «κουράστηκα» και «βαριέμαι» δηλώνοντας την ανία που τους προκαλεί το συγκεκριμένο θέμα ή δραστηριότητα.

(25) «Κυρία κουράστηκα.»

(26) «Κυρία, βαρέθηκα με αυτά που λέτε» (Ένα κορίτσι το είπε στην εκπαιδευτικό την ώρα που γινόταν η ρουτίνα(καιρός, ημερομηνία κτλπ.) της τάξης.)

Και στα εξής παραδείγματα από τα ερωτηματολόγια:

(27) «Βαριέμαι!!Κουράστηκα»

(28) «Δεν θέλω, είμαι κουρασμένος, θα το κάνω αύριο»

(29) «Βαριέμαι, δεν μου αρέσει αυτή η εργασία»

(30) «Βαριέμαι» ή «τα βαριέμαι»

(31) «Βαρέθηκα, τότε θα τελειώσουμε;»

(32) «Δεν μπορούμε άλλο, δεν θέλουμε κουρασθήκαμε, βαριόμαστε»

(33) «Κυρία βαριέμαι, θέλω να βγω κήπο»

(34) «Όχι κυρία βαρεθήκαμε» ή «Δε θέλω να το κάνω»

(35) «Είναι πολύ βαρετά εδώ»

(36) «Δεν θέλω να το κάνω! Βαριέμαι! Είμαι κουρασμένη!»

(37) «Βαριέμαι, δεν θέλω άλλο, θέλω να βγω διάλειμμα» κ.α.¹⁵

(38) «ουφ! Βαρετό»

Η χρήση τους γίνεται είτε ξεχωριστά, είτε και μαζί (συνδυαστικά), πολλές φορές επεξηγώντας τον λόγο που πλήττουν («δεν μου αρέσει αυτή η εργασία») ή μεταθέτοντας την συγκεκριμένη ενέργεια σε επόμενη ημέρα ή ώρα («θα το κάνω αύριο»). Ακόμη, πολλές φορές η χρήση του ρήματος γινόταν σε πρώτο πληθυντικό αριθμό («δεν θέλουμε κουρασθήκαμε, βαριόμαστε») γενικεύοντας αυτό το συναίσθημα και προσδίδοντας του επισημότητα και βαρύτητα.

Άλλες εκφράσεις ήταν:

(39) «Κύριε, παράτα μας»

(40) «Αμάν πιά!»

¹⁵ η επανάληψη του ρήματος «βαριέμαι» και «κουράστηκα» εντοπίζεται σε πολλά παραδείγματα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση παραθέτουμε ενδεικτικά κάποια.

(41) «-Λέει μπούρδες (εννοεί την κυρία). -Ξέρω τι είναι οι μπούρδες. Μπούρου, μπούρου, μπούρου.» (Πρόκειται για διάλογο μεταξύ παιδιών, όταν η εκπαιδευτικός τους παρουσίαζε το θέμα που θα ασχοληθούνε).

(42) «Ω, ρε Θεέ!»

και από τα ερωτηματολόγια:

(43) «Ουφ, τι ώρα είναι;»

(44) «Άσε μας κύριε/κυρία»

(45) «Θα μας τρελάνεις εσύ»

Ο λόγος των παιδιών κλιμακώνεται προς τις θεματικές προσεγγίσεις, από εκφράσεις πιο “ήπιες” που δηλώνουν την πλήξη τους σε πιο “βαριές”, όπως «παράτα μας» «αμάν», εκφράζοντας την έντονη δυσαρέσκεια τους και την παραίτηση τους από τα δρώμενα. Σχολιάζουν τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού με σαρκαστικό ύφος, ως «μπούρδες», μειώνοντας μ’ αυτόν τον τρόπο το θέμα που η ίδια επέλεξε να ασχοληθούν. Τέλος, φτάνουν σε σημείο να επικαλεστούν τα Θεία («Ω, ρε Θεέ!») για να δηλώσουν ίσως την αγανάκτηση και την αφόρητη κούραση που τους προκαλεί το εν’ λόγω θέμα.

3. Η αμφισβήτηση της έννοιας του κανόνα

Ο χώρος του σχολείου αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας, το οποίο λειτουργεί με σκοπό την ένταξη των αυριανών πολιτών στο κοινωνικό σύνολο (Τσιτσανούδη, 2013: 141). Όπως η κοινωνία, έτσι και το σχολείο λειτουργεί με κάποιους κανόνες, τους οποίους το παιδί πρέπει να γνωρίζει και να τηρεί από αίσθημα ευθύνης (ό.π.: 142). Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι μαθητές πολλές φορές έτειναν να εκφράζουν την αμφισβήτηση τους ή την αντίδραση τους προς τους κανόνες. Πιο συγκεκριμένα, οι κανόνες καθορίζονται στην αρχή της χρονιάς. Η νηπιαγωγός οφείλει να τους υπενθυμίζει στα παιδιά κάθε φορά που κάποιο απ’ αυτά παραβίαζε κάποιον.

(46) Ένας κανόνας είναι αυτός, σύμφωνα με τον οποίο τα παιδιά πρέπει να έχουν την τσάντα τους τακτοποιημένη στην θέση της. Ο εκπαιδευτικός υπενθυμίζοντας αυτόν τον κανόνα σε ένα παιδί («Μάζεψε την τσάντα σου») έλαβε την συγκεκριμένη απάντηση «Ομπό». Πιθανόν πρόκειται για ιδιοματισμό που

χρησιμοποιείται για να εκφράσει μια ανία και μια έλλειψη ενδιαφέροντος να κάνει ότι ο εκπαιδευτικός τον πρόσταζε.

- (47) Μια άλλη περίπτωση είναι για την καθαριότητα μετά το φαγητό, όπου η νηπιαγωγός αναφέρει: *«Μόλις τελειώνει το κάθε τραπεζάκι το φαγητό του, θα πάτε να πλύνετε τα χέρια σας.»* και ένα παιδί απαντάει: *«Μμμ, τι μας λες;»*. Σε αυτή τη περίπτωση το επιφώνημα «μμμ» δηλώνει αμφιβολία, σαρκασμό και ειρωνεία, ενώ το μόριο «τι» μεταφέρει την ενόχληση και μια υπόρρητη διάθεση υποβιβασμού των λεγομένων της εκπαιδευτικού και κατ' επέκταση του κανόνα. Ο συνδυασμός του «τι» με το πρώτο πληθυντικό της προσωπικής αντωνυμίας «εγώ» («μας») γενικεύει και επισημοποιεί αυτή την άποψη που εκφράζει το παιδί. Το παιδί μάλλον θέλει να δηλώσει με αυτή την έκφραση δύο πράγματα, ότι από την μια γνωρίζει ήδη τον κανόνα και από την άλλη ότι θα τον ακολουθήσει όποτε το ίδιο το επιθυμεί.

Τα παιδιά αντιδρούσαν επίσης και στους κανόνες υλοποίησης μια δραστηριότητας, όπως είναι η ακόλουθη, κατά την οποία τα παιδιά έπρεπε να ζωγραφίσουν και να κολλήσουν διάφορα χαρτόνια για να δημιουργηθεί ένας καρχαρίας. Καθώς λοιπόν η εκπαιδευτικός εξηγούσε πως πρέπει να κολλήσουν τα μάτια του καρχαρία, κάποια παιδιά αντέδρασαν:

- (48) *«Εγώ δεν θέλω έτσι!»*

- (49) *«Μπορώ και με άλλον τρόπο να το κάνω!»*

- (50) *«Εγώ θέλω να κάνω! Όχι όπως θες εσύ!»* (όταν του δείχνει στο δικό του χαρτόνι πως να φτιάξει τον καρχαρία)

- (51) *«Δεν θέλω να κάνω δύο μάτια! Γιατί κολυμπάει έτσι! (αρνήθηκε να κάνει τον καρχαρία ανφάς, όπως πρότεινε η νηπιαγωγός, και τον έκανε προφίλ)*

Σε όλες τις περιπτώσεις τα παιδιά είτε με τη χρήση του αρνητικού μορίου «δεν» σε συνδυασμό με το ρήμα «θέλω» ή του «όχι», είτε με την χρήση αντιπροτάσεων (*«Μπορώ και με άλλον τρόπο να το κάνω!»*) εξέφραζαν την αντίσταση τους στους συγκεκριμένους κανόνες. Επίσης η χρήση του ρήματος «κάνω» από το παιδί υποδεικνύει υψηλή προφορικότητα, που σχηματίζεται μέσω λέξεων του καθημερινού προφορικού λόγου (Χατζησαββίδης, 2000: 45 στο Τσιτσανούδη, 2013: 131).

Λεκτικές αντιδράσεις υπήρχαν και κατά την διάρκεια προσπάθειας των εκπαιδευτικών να συγκεντρώσουν τα παιδιά στην ολομέλεια, όσο και κατά την διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, ενώ ελάχιστες ήταν οι αντιδράσεις τους την ώρα που βρίσκονταν μέσα στο λεωφορείο. Πιο συγκεκριμένα:

(52) Η εκπαιδευτικός προστάζει τα παιδιά να μαζέψουν τα παιχνίδια και να κάτσουν στην ολομέλεια, ένα παιδί της λέει: *«Δεν θα γίνετε πάντα το δικό σου»*.

(53) Η εκπαιδευτικός της τάξης παίρνει από μια ομάδα παιδιών το αυτοκινητάκι που έπαιζαν γιατί τσακωνόντουσαν. Τότε το ένα λέει σε ένα άλλο παιδί: *«Πήγαινε στην κυρία και πάρτης το»*.

(54) Η εκπαιδευτικός τους προστάζει να φύγουν από μια δραστηριότητα και να ασχοληθούν με κάτι άλλο γιατί είχαν συγκεντρωθεί πολλά παιδιά σε αυτή με αποτέλεσμα ένα να την απαντάει: *«Θα φύγουμε όποτε θέλουμε»*.

(55) Ένα άλλο παράδειγμα είναι μέσα στο λεωφορείο, όπου η εκπαιδευτικός – συνοδός στην προσπάθεια της να ηρεμήσει ένα παιδί που έκανε φασαρία του αναφέρει ότι θα του αλλάξει θέση με αποτέλεσμα την ακόλουθη δημιουργική – διασκεδαστική απάντηση *«Κυρία δεν μπορείς να μου αλλάξεις θέση. Φοράω ζώνη.»* Υπενθυμίζοντας στην εκπαιδευτικό με χιουμοριστική διάθεση τον κανόνα της ζώνης μέσα σε όχημα και ότι για να τον αλλάξει θέση θα πρέπει η ίδια να παραβεί αυτόν τον κανόνα. Ακόμη, το *«Φοράω ζώνη»* επιβεβαιώνει την διάθεση της αμφισβήτησης της εξουσίας του εκπαιδευτικού και της αντίστασης τους προς αυτόν καθώς και την υποτίμηση της καθώς το παιδί συνέχισε να κάνει φασαρία.

Ακόμη, στις περιπτώσεις που τα παιδιά μιλούσαν δυνατά μεταξύ τους και η εκπαιδευτικός τους έλεγε να σταματήσουν, υπήρχαν έντονες αντιδράσεις όπως:

(56) φωνάζοντας δυνατά *«Αϊάϊάϊάϊάϊάϊάϊ»*, υποδηλώνοντας την άρνηση της να υποκαύσει στις υποδείξεις της νηπιαγωγού. Ενώ το ίδιο συνέβη όταν η εκπαιδευτικός υπενθύμισε σε ένα παιδί που φώναζε ότι αυτό δεν επιτρέπεται με το ίδιο να αποκρίνεται με το επιφώνημα: *«Αααααααααα»*.

(57) Μια χιουμοριστική ήταν η ακόλουθη απάντηση, όπου το παιδί είπε στην νηπιαγωγό *«Μιλάμε»* και γύρισε πάλι στο συμμαθητή του και συνέχισαν να συζητούν. Το παιδί χρησιμοποίησε το ρήμα *«μιλάω»* στο α' πληθυντικό δηλώνοντας ότι την αντίδραση του συμμερίζεται και ο συνομιλητής του. Δείχνει να αδιαφορεί για τον συγκεκριμένο κανόνα και τις υποδείξεις της νηπιαγωγού.

Δηλώνει τόσο την ενόχληση του διότι τον διέκοψε καθώς και ότι θα σταματήσει όταν ολοκληρώσει την συζήτηση του.

Κάτι παρόμοιο γίνεται και στον ακόλουθο διάλογο όπου η εκπαιδευτικός προστάζει ένα παιδί να κάτσει σε άλλη θέση γιατί κάνει φασαρία και το ίδιο αρνείται να το κάνει, δηλώνοντας ότι δεν είναι η θέση του εκεί που του υποδεικνύει να κάτσει. Πιο συγκεκριμένα:

(58) N: «*Μαθητη Χ κάτσε εδώ.*»

M: «*Δεν κάθομαι εδώ*»

N: «*Κάτσε εδώ!*»

M: «*Δεν είναι η θέση μου.*»

N: «*Πήγαινε κάτσε στο τραπέζι.*»

M: «*Δεν θέλω να κάτσω με τίποτα.*»

Το παιδί αντιστέκεται σθεναρά στις υποδείξεις της νηπιαγωγού. Επικαλείται, μάλιστα, ότι η θέση του είναι αυτή που κάθεται και όχι αυτή που του λέει να πάει. Η χρήση της αόριστη αντωνυμία «τίποτα» σε συνδυασμό με την πρόθεση «με» («με τίποτα») κάνει ακόμη πιο έντονη την δήλωση του (άρνηση του να αλλάξει θέση).

4. Αμφισβήτηση της οντότητας της νηπιαγωγού/δασκάλου

Ένα άλλο μέρος της αμφισβήτησης των παιδιών είναι και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά επιθυμούν να τα αντιμετωπίζουν σαν ίσο και όχι σαν μικρότερες οντότητες («παιδάκια»). Γι' αυτό το λόγο, πολλές φορές σχολιάζουν μέχρι και το παραμικρό “λάθος” που μπορεί ο εκάστοτε εκπαιδευτικός να κάνει, με σκοπό την ανάδειξη των γνώσεων τους και γενικότερα της οντότητας τους έναντι σε έναν μεγαλύτερο άνθρωπό και φορέα γνώσεων.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα ήταν όταν η νηπιαγωγός υπέδειξε στα παιδιά που πως πρέπει να κάνουν την χειροτεχνία τους. Πιο συγκεκριμένα την στιγμή που τους έδειχνε που θα πρέπει να κολλήσουν τα μάτια του καρχαρία, ένα παιδί είπε:

(59) «*Εγώ δεν θέλω έτσι!*» και συνέχισε ένα άλλο «*Μπορώ και με άλλον τρόπο να το κάνω!*» και ένα τρίτο: «*Εγώ θέλω να κάνω! Όχι όπως θες εσύ!*» (όταν του δείχνει στο δικό του χαρτόνι πως να φτιάξει τον καρχαρία). Τέλος, ένα είπε: «*Δεν*

θέλω να κάνω δύο μάτια! Γιατί κολυμπάει έτσι!» (αρνήθηκε να κάνει τον καρχαρία ανφάς, όπως δηλαδή πρότεινε η νηπιαγωγός και τον έκανε προφίλ).

Ακόμη, ένα περιστατικό ήταν όταν προσπαθούσαν να κολλήσουν τα μάτια του καρχαρία, όπου η νηπιαγωγός έβαζε την κόλλα και τα παιδιά τα τοποθετούσαν στο υπόλοιπο χαρτόνι. Σε ένα παιδί δεν κόλλησε καλά με αποτέλεσμα να πει:

(60) *«Δεν κόλλησε καλά κυρία!»* και όταν η νηπιαγωγός απάντησε ότι *«Δεν πειράζει»*, το παιδί με κάπως νευριασμένο ύφος είπε: *«Πειράζει κυρία!»*

Φαίνεται ότι τα παιδιά θέλουν να λειτουργήσουν σαν αυτόνομες μονάδες, καθώς γνωρίζουν ήδη τι πρέπει να κάνουν χωρίς να χρειάζεται να τους υποδεικνύει συνέχεια η εκπαιδευτικός.

(61) Επικρατούσε ένα ανήσυχο κλίμα στην αίθουσα και η νηπιαγωγός προσπάθησε να ηρεμήσει τα παιδιά υψώνοντας την φωνή της. Τότε ένα φώναξε: *«Μου πήρατε τα αυτιά. Δεν αντέχω άλλο»*. (απευθυνόμενος και στην εκπαιδευτικό και στα υπόλοιπα παιδιά) και ένα άλλο είπε: *«Κυρία, με πόνεσαν τα αυτάκια μου»*.

Στο συγκεκριμένο παράδειγμα φαίνεται τα παιδιά να επιδοκιμάζουν το συγκεκριμένο χειρισμό της νηπιαγωγού (να υψώσει την φωνή της) προκειμένου να δημιουργήσει ένα ήσυχο κλίμα στην αίθουσα. Ταυτόχρονα, όμως μπορεί να θεωρηθεί και ως μια πράξη μίμησης από τα παιδιά προς την νηπιαγωγό, η οποία προηγούμενη φορά το είχε αναφέρει αυτό όταν τα ίδια έκαναν φασαρία. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά αλλάζουν ρόλο και γίνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και η νηπιαγωγός ένα παιδί που φωνάζει.

Ακόμη, όταν ξεκόλλησε μια αφίσα από τον τοίχο της αίθουσας και έπεσε κάτω η νηπιαγωγός είπε στα παιδιά ότι φταίει που δεν την προσέχανε όσο έπρεπε, καθώς τα παιδιά συνέχεια την τραβούσαν κ.α. τότε ένα παιδί της απάντησε

(62) *«Όχι, γιατί δεν έχει πινέζα»*. Ότι έπεσε γιατί δεν είχε πινέζα και όχι εξαιτίας των παιδιών, όπως ανέφερε η πρώτη.

(63) Όταν μπήκε ο μήνα Ιούνιος η εκπαιδευτικός ανέφερε: *«Ο Ιούνιος που φοράμε καπέλο»* και ένα αγόρι είπε γελώντας *«Εγώ δεν φοράω καπέλο»*.

(64) Ακόμη, σε project για τα θαλάσσια ζώα, η νηπιαγωγός είπε ότι δεν υπάρχουν καρχαρίες στην Ελλάδα και ένα αγόρι της απάντησε με κάπως ειρωνικό ύφος *«Στην Ελλάδα έχει καρχαρίες»*. Στην συνέχεια, αφού η εκπαιδευτικός είπε:

(65) *«Στην Ελλάδα έχουμε τελικά καρχαρίες»*, ένα κορίτσια απάντησε: *«Ποιος το έχει πει ότι έχουμε καρχαρίες;»* αμφισβητώντας τις γνώσεις της νηπιαγωγού.

(66) Όταν ανέφερε μάλιστα ότι η τηλεόραση δείχνει κακούς τους καρχαρίες. Ένα παιδί είπε *«Στην τηλεόραση μου τους καρχαρίες τους δείχνει καλούς»*, πριν προλάβει να ολοκληρώσει όσα ήθελε να πει η εκπαιδευτικός.

(67) Όταν ένα παιδί ρώτησε αν ήρθε η μαμά του να το πάρει, η νηπιαγωγός είπε: *«Έχει κίνηση σήμερα κι γι αυτό άργησε;»*. Τότε το παιδί απάντησε: *«Η μαμά μου έρχεται με τα πόδια κυρία. Τίποτα δεν ξέρετε εσείς κυρία. Ξέρω εγώ!»*

Η φράση *«Τίποτα δεν ξέρετε εσείς κυρία. Ξέρω εγώ!»* υποκρύπτει μια διάθεση ανωτερότητας του ίδιου (γνώστης των γεγονότων) και ταυτόχρονα να στιγματίσει την εκπαιδευτικό ως κατώτερη (αγνοεί τα γεγονότα). Ένα παρόμοιο παράδειγμα είναι και το ακόλουθο:

(68) Δύο κορίτσια ρωτάνε την εκπαιδευτικό πως να ζωγραφίσουν την φάλαινα και εκείνη απαντάει *«Όπως θέλετε»*. Τότε η μία κοπέλα λέει στην άλλη: *«Δεν βλέπεις; Δεν ξέρει!»*

Ακόμη παρατηρήθηκαν και τα ακόλουθα σχόλια:

(69) *«Καλά της είπες της κυρίας»* (όταν κάποιο παιδί έφερε κόντρα στην εκπαιδευτικό).

(70) *«Χαχα, άστη την κυρία να λέει»*.

(71) *«Η κυρία τρελάθηκε κοίτα πόσα μας έβαλε»*

(72) *«Λέει μπουρδες»* (εννοεί την εκπαιδευτικό) και ένα άλλο παιδί απαντάει *«Ξέρω τι είναι οι μπουρδες. Μπούρου, μπούρου, μπούρου»*. Διότι δεν τους άρεσε το θέμα για το οποίο τους μιλούσε η εκπαιδευτικός. Ταυτόχρονα, κάνουν έναν έμμεσο σχολιασμό ότι η εκπαιδευτικός δεν σταματάει να μιλάει και τους έχει ίσως κουράσει.

(73) *«Κυρία ξέρεις και τίποτα; Δεν το κάνεις σωστά»* ήταν τα λόγια μια κοπέλας που έπαιζε σχοινάκι με την νηπιαγωγό.

Ενώ άλλα παραδείγματα ήταν όταν:

(74) Η εκπαιδευτικός ευχήθηκε καλό καλοκαίρι στα παιδιά (1^η Ιουνίου) ενώ έξω έβρεχε και ένα απάντησε: *«Τι καλοκαίρι κυρία; Έξω βρέχει»*.

(75) Η εκπαιδευτικός έβαζε τα παιδιά σε σειρά για να βγουν στην αυλή και ένα παραπονέθηκε *«Κυρία, γιατί εμείς είμαστε πάντα τελευταίοι;»* και εκείνη απάντησε *«Ίσως γιατί κάνετε φασαρία;»*, τότε αυτό με έντονο ύφος είπε: *«Μμμ. Δεν νομίζω!»* Το επιφώνημα «μμμ» δηλώνει ειρωνεία και σαρκασμό προς την εκπαιδευτικό.

Παρόμοια ήταν και τα παραδείγματα συγκεντρώθηκαν από τα ερωτηματολόγια, τα οποία παρατίθενται παρακάτω:

- (76) «Τι είναι αυτό που μας λέτε κυρία;»
- (77) «Κυρία αυτό δεν το λες σωστά δεν είναι έτσι αλλά έτσι»
- (78) «Δε θα μου πεις εσύ τι θα κάνω»
- (79) «Ποιο είναι το πρόβλημα σας κυρία; Αφήστε με ήσυχο!»

5. Διορθωτικός λόγος

Τα παιδιά πολλές φορές σπεύδουν να διορθώσουν τον λόγο του εκπαιδευτικού με στερεοτυπικό τρόπο λιτό ή και αφαιρετικό συντακτικά (Τσιτσανούδη, 2013: 145). Το ύφος τους κατά την «αποκατάσταση του ορθού» από τα παιδιά στο λόγο του εκπαιδευτικού ήταν άλλοτε χιουμοριστικός, άλλοτε αυστηρός ή και “υποτιμητικό”.

Κάποια τέτοια παραδείγματα είναι τα ακόλουθα:

- (80) Ένα κορίτσι έπλυνε τα χέρια του και είπε στην κυρία και στα άλλα παιδιά να μυρίσουν και κάποια παιδιά είπαν:
«Μοσχοβολάει». Τότε η κυρία είπε: «Ναι, μοσχοβολάει», ενώ ένα έσπευσε να τους “διορθώσει”, λέγοντας: «Μοσχομυρίζει, όχι μοσχοβολάει».
- (81) Η νηπιαγωγός αποκαλεί ένα παιδί με λάθος όνομα. Τότε το παιδί με ύφος κάπως αυστηρό της απαντάει: «Κυρία δεν βλέπεις καλά! Δεν είμαι ο Βασίλης».
- (82) Ενώ σε μια αντίστοιχη περίπτωση ένα άλλο παιδί είπε: «Ε! Κυρία όλο ξεχνάς» και ένα άλλο «Εμείς γιατί θυμόμαστε το δικό σας και εσείς όχι;»
- (83) «Κυρία αυτό δεν το λες σωστά δεν είναι έτσι αλλά έτσι» (παράδειγμα από ερωτηματολόγιο)

Φαίνεται ότι τα παιδιά δεν διστάζουν να διορθώσουν τους εκπαιδευτικούς και χωρίς ιδιαίτερο σχολιασμό αποκαθιστούν το “ορθό” στο “λάθος” που θεωρούν ότι έκαναν. Ταυτόχρονα, αποδίδουν τα σφάλματα που πιθανόν έκαναν οι εκπαιδευτικοί σε αισθητηριακά (όραση) ή νοητικά (μνήμη) χαρακτηριστικά των ίδιων.

6. Για την εμφάνιση και την εν γενεί συμπεριφορά του εκπαιδευτικού

Ένα ακόμη κομμάτι σχολιασμού για τα παιδιά αποτελεί και η εμφάνιση του εκπαιδευτικού. Τα παιδιά με παιγνιώδη διάθεση κάνουν σχόλια για την εξωτερική

εμφάνιση και την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Ο λόγος των παιδιών είναι αυθόρμητος με αποτέλεσμα την δημιουργία χαριτωμένων σχολίων, τα οποία δεν έχουν σκοπό να προσβάλουν τους εκπαιδευτικούς. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά έκαναν σχόλια για τα εξωτερικά γνωρίσματα, τις συνήθειες και την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη και εκτός (διάλλειμα). Χαρακτηριστικά είναι:

- (84) «Είσαι πολύ μεγάλη, είσαι γριά» (δείγμα από ερωτηματολόγιο)
- (85) «Η κυρία είναι λίγο χαζούλα, πιστεύει θα διαβάσουμε όλα αυτά.»
- (86) «Η κυρία της Πέμπτης είναι καλύτερη από εσάς.»
- (87) «Κύριε ερωτευμένος είστε και ξεχνάτε ότι μας βάλατε πολλά.»
- (88) «Ο κύριος είναι μπαμπούλας.»
- (89) «Κυρία εσύ μην τραγουδάς. Δεν το λες ωραία.» (Ενώ τραγουδούν στο λεωφορείο)
- (90) «Α! θα σπάσει.» (εννοεί την κούνια που κάθεται πάνω η εκπαιδευτικό) (σχόλιο για το σωματικό βάρος).
- (91) «Κυρία; ...Κυρία; ..Κυρία; Ακούς ή θες ακουστικό;» (Το παιδί απευθύνθηκε στην εκπαιδευτικό φωνάζοντας την τρεις φορές, αφού δεν του αποκρίθηκε έκανε σχόλιο για την ακοή της).
- (92) «Κυρία τι χαζεύεις;» (Σε περίπτωση που η εκπαιδευτικός δεν ακούει το παιδί που της μιλάει)

Τα παιδιά απευθύνονταν στους εκπαιδευτικούς είτε με πληθυντικό αριθμό, είτε με ενικό. Πιθανόν εναλλάσσουν μιμητικά ή και ενσυνείδητα τους δύο αριθμούς, καθώς κατανοούν την θέση και τον ρόλο του συνομιλητή τους (εκπαιδευτικός) , χρησιμοποιώντας πληθυντικό αριθμό (ευγενείας) αλλά ταυτόχρονα ο αυθορμητισμός της ηλικίας τους, η οικειότητα που νιώθουν και τα ακούσματα που έχουν, τα οδηγεί στην χρήση του ενικού.

Μια περίπτωση για την αμφισβήτηση των εκπαιδευτικών ήταν και το φύλο. Πιο συγκεκριμένα, μια ομάδα αγοριών που έπαιζε με αυτοκινητάκια απέκλισε την εκπαιδευτικό λόγω της ιδιότητας της (νηπιαγωγός) , όσο και του φύλου της (θύλη).

- (93) «Δεν επιτρέπονται οι κυρίες, ούτε τα κορίτσια»

7. Δημιουργικός/ μεταφορικός λόγος με χιουμοριστική/ σαρκαστική διάθεση

Τα παιδιά πολλές φορές χρησιμοποιούσαν τον λόγο άλλοτε με χιουμοριστικό τρόπο και άλλοτε με σαρκαστικό με τρόπο που προκαλούσε εύθυμη διάθεση στην τάξη και μερικές φορές και μια αναστάτωση. Γενικά, τα παιδιά χρησιμοποιούσαν με ευφυΐα τον λόγο για να αντικρούσουν τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών με σκοπό τον εντυπωσιασμό των δευτέρων και την πρόκληση γέλιου στα υπόλοιπα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα:

- (94) Σε εξωτερικό χώρο, περνώντας μπροστά από παιχνίδια που κερδίζεις κουκλάκια, μια μαθήτρια ζήτησε από την εκπαιδευτικό να της δώσει λεφτά να παίξει. Η κυρία απάντησε: *«Δεν έχω ψιλά»* και το κορίτσι της λέει *«Ε! Τότε, βάλε χαμηλά»*.
- (95) Επικρατούσε ένα ανήσυχο κλίμα στην αίθουσα και η νηπιαγωγός προσπάθησε να ηρεμήσει τα παιδιά υψώνοντας την φωνή της. Τότε ένα φώναξε: *«Μου πήρατε τα αυτιά. Δεν αντέχω άλλο»* (απευθυνόμενος και στην εκπαιδευτικό και στα υπόλοιπα παιδιά) και ένα άλλο *«Κυρία, με πόνεσαν τα αυτάκια μου»*.
- (96) Ενώ πραγματοποιούταν η ρουτίνα στην ολομέλεια, έπεσε μια αφίσα της τάξης και τα παιδιά άρχισαν να φωνάζουν *«Κυρία, έπεσε»* και τότε η νηπιαγωγός απάντησε: *«Έπεσε γιατί δεν την προσέχουμε»*. Τότε ένα παιδί είπε: *«Όχι, γιατί δεν έχει πινέζα»* (ότι η αφίσα έπεσε γιατί δεν είχε πινέζα δηλαδή).
- (97) Η εκπαιδευτικός ρωτάει την μαθήτρια γιατί φωνάζει και εκείνη αποκρίνεται *«Φωνάζω γιατί είμαι γαϊδούρα»*.
- (98) Κατά την επιστροφή των παιδιών στα σπίτια τους, ένα παιδί προκαλούσε φασαρία μέσα στο λεωφορείο, και η εκπαιδευτικός τον προειδοποίησε ότι αν δεν σταματήσει θα τον αλλάξει θέση. Το παιδί χιουμοριστικά/σαρκαστικά απάντησε *«Κυρία δεν μπορείς να μου αλλάξεις θέση. Φοράω ζώνη»*.
- (99) Σε επίσκεψη σε παιδότοπο, η νηπιαγωγός συνομιλεί με ένα παιδί για πως του φαίνεται η μέρα εκεί (ταυτόχρονα γίνονταν κάποιες εργασίες στον παιδότοπο). Πιο συγκεκριμένα, ο διάλογος είχε ως εξής:
Ε: *«Α. πως τα βλέπεις τα πράγματα;»*
Μ: *«Με σκόνη!»*

Τα παιδιά δύο φορές χρησιμοποίησαν δημιουργικά και με αρκετό χιούμορ λέξεις που η εκπαιδευτικός χρησιμοποιούσε. Φαίνεται ότι προσπαθούσαν να μιμηθούν

τον ρόλο της ή και να της υπενθυμίσουν ότι δεν είναι «παιδάκια». Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά όταν έκαναν φασαρία, η νηπιαγωγός συνήθιζε να λέει «*Παιδάκια, σταματήστε*». Τα παιδιά κρατώντας το «παιδάκια» το προσάρμοζαν στην εκάστοτε περίπτωση.

(100) «*Έλα βρε παιδάκια!*» (Κάποια παιδιά έκαναν φασαρία και ένα παιδί το είπε πριν προλάβει να μιλήσει η εκπαιδευτικός)

(101) Και όταν ζήτησε η εκπαιδευτικός βοήθεια από μια μαθήτριά, η δεύτερη απάντησε: «*Θα σε βοηθήσω ρε παιδάκι μου!*»

8. Επηρεασμός από διαφήμιση και επικαιρότητα – προγράμματα των ΜΜΕ.

Ο λόγος των παιδιών παρουσίαζε αρκετές φορές δείγματα λόγου από την επικαιρότητα και τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (ΜΜΕ). Όπως αναφέρει και η Τσιτσανούδη (2011: 60) η καθημερινότητα των ανθρώπων των δυτικών πολιτισμών περιλαμβάνει σε μεγάλο βαθμό τα ΜΜΕ, τόσο για πληροφόρηση όσο και ψυχαγωγία. Το αποτέλεσμα αυτού του γεγονότος είναι η υπερπροβολή πληροφοριών και μηνυμάτων, τα οποία επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις κοινωνικές σχέσεις (ό.π.). Οι διαφημίσεις ως μετασχηματισμένες ή αναδομημένες πραγματικότητες μπορούν να επηρεάσουν εν μέρη καθώς δημιουργούν μια αισιόδοξη και ευδόκιμη ατμόσφαιρα. (Τσιτσανούδη, 2013: 150). Η επίδραση αυτή είναι πιο έντονη στα παιδιά λόγω της ηλικίας και των εμπειριών τους και μπορεί να διακριθεί μέσα από τους λόγους της. Τα παιδιά με παιγνιώδη διάθεση αποκρίνονταν στον εκπαιδευτικό με «σλόγκαν» από διαφημίσεις ή σχολίαζαν επίκαιρα γεγονότα που παρουσιάζονταν συχνά στα ΜΜΕ.

(102) Ε: «*Που πήγε το τετράδιο, Α.*»

Μ: «*Θα έβγαλε φτερά και θα πέταξε, κύριε!*». Επηρεασμένος από το σλόγκαν γνωστής διαφήμισης ενεργειακού ποτού.

(103) «*Ο κύριος είναι μπαμπούλας.*» (Ο μπαμπούλας αποτελεί ένα φανταστικό πρόσωπο που οι μεγάλοι συνήθιζαν να χρησιμοποιούν για να φοβίσουν τα παιδιά προκειμένου να κάνουν κάτι. Ο μπαμπούλας, όμως, είναι και μια πολύ γνωστή ταινία κινουμένων σχεδίων)

(104) «*Α καλά, η κυρία νομίζει είμαστε μηχανές*»

(105) Ε: «*Να πούμε τα “καβουράκια”;*» (γνωστό παιδικό τραγούδι)

Μ: «Πάλι κυρία αυτά τα παλιοτραγούδα; Ελάτε να πούμε τα “Ξημερώματα”». (γνωστό εμπορικό τραγούδι που κυκλοφόρησε το 2018 και έχει διαφημιστεί πολύ τόσο στο ραδιόφωνο όσο και στην τηλεόραση). Το παιδί στην συγκεκριμένη περίπτωση χρησιμοποιεί την σύνθετη λέξη «παλιοτραγούδα» (α’ συνθετικό «παλιό» και β’ συνθετικό «τραγούδια») για να υποβαθμίσει την επιλογή της εκπαιδευτικού σε ένα παιδικό τραγούδι ενώ ταυτόχρονα προτείνει ένα τραγούδι που ακούν συνήθως οι μεγαλύτερες ηλικίες.

9. «Απειλητικός» λόγος

Τέλος, τα παιδιά πολλές φορές αρνιόντουσαν να υπακούσουν στις υποδείξεις των εκπαιδευτικών και έσπευδαν να αντικρούσουν τα λεγόμενα τους με απειλές που αφορούσαν τόσο το ίδιο το παιδί όσο και τους εκπαιδευτικούς. Σε καμιά περίπτωση οι απειλές αυτές δεν έγιναν πράξη αλλά αποτελούσαν την “εύκολη” λύση των παιδιών για να αποφύγουν να κάνουν δραστηριότητες κ.α.

- (106) *«Κύριε μη μας βάζεις τόσα πολλά γιατί θα σε μεταμορφώσω σε βάτραχο.»*
- (107) *«Κυρία του χρόνου δεν θα ξανά έρθω εδώ.»*
- (108) *«Κύριε αν δεν μου δώσεις τις τάπες, θα γίνει χαμός.»*
- (109) *«Κύριε αν δεν βγούμε αυλή, θα σου σπάσω το καλάμι.»*
- (110) *«Κυρία όχι άλλα, θα σε σκοτώσω.»*
- (111) *«Δεν θα ξανάρθω σε αυτό το σχολείο!»*
- (112) *«Άσε με! Δεν σου μιλάω.»*
- (113) *«Θα πάω στο σπίτι μου και θα κλαίω για σένα μόνη μου.»*
- (114) *«Θα πάω στο σπίτι μου και θα το πω στη μαμά μου.»*
- (115) Τα παιδιά δημιούργησαν με τουβλάκια υποτιθέμενα όπλα και έπαιζαν. Η νηπιαγωγός τους υπενθύμισε ότι: *«Δεν παίζουμε με όπλα.»* και ένα παιδί της απάντησε: *«Αυτό δεν είναι όπλα. Είναι τουβλάκια.»* Η κυρία τον κοίταξε και το παιδί με έντονο ύφος είπε: *«Α! Δεν θα τα πάμε καλά.»*
- (116) Παίζοντας με κάρτες. *«Άμα χάσω θα σου βάλω Χ.»* (Η νηπιαγωγός έπαιξε ένα παιχνίδι με κάρτες με τα παιδιά)
- (117) *«Δεν ξανάρχομαι σε αυτό το σχολείο.»* (Δείγμα από ερωτηματολόγιο)
- (118) *«Πες το στη μαμά/ μπαμπά μου δεν με νοιάζει.»* (Δείγμα από ερωτηματολόγιο)

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω παραδείγματα λόγου, τα παιδιά εξέφραζαν την αμφισβήτηση τους προς τους εκπαιδευτικούς αλλά και την εκπαιδευτική πράξη με διάφορες “απειλές”. Το φάσμα του απειλητικού λόγου τους κυμαινόταν τόσο στα παραμυθικά πλαίσια («θα σε μεταμορφώσω σε βάτραχο»), άρα και πιο αθώα, όσο και σε πιο σοβαρές απειλές («θα σου σπάσω το καλάμι», «θα σε σκοτώσω»). Ακόμη, υπήρχαν και οι πιο “κλασικές” απειλές που χρησιμοποιούν τα παιδιά, όπως «δεν σου μιλάω», «δεν θα ξανάρθω στο σχολείο», αλλά και επίκληση σε άτομα που πιστεύουν θα αντιμετωπίσουν τους εκπαιδευτικούς τους, όπως η μαμά ή ο μπαμπάς.

7.2.Οι στάσεις των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις αμφισβήτησης του λόγου τους

Κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου θεωρήθηκε ως μία ξεχωριστή μεταβλητή και αναλύθηκε με τη χρήση μεθόδων περιγραφικής στατιστικής και συγκεκριμένα με πίνακες συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων. Επιπλέον για την οπτική περιγραφή των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν κυκλικά διαγράμματα και ραβδογράμματα. Οι ερωτήσεις, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ήταν ποιοτικές με δυνατότητα μόνο μίας επιλογής από τον ερωτώμενο και οι ελλειπείς απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν ως 99. Έτσι, στους πίνακες συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων που ακολουθούν δίνονται το ποσοστό έλλειψης (missing) και στην στήλη Valid percent δίνονται τα ποσοστά επί των έγκυρων απαντήσεων τα οποία και περιγράφονται παρακάτω. Η στατιστική ανάλυση έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS έκδοση 21.

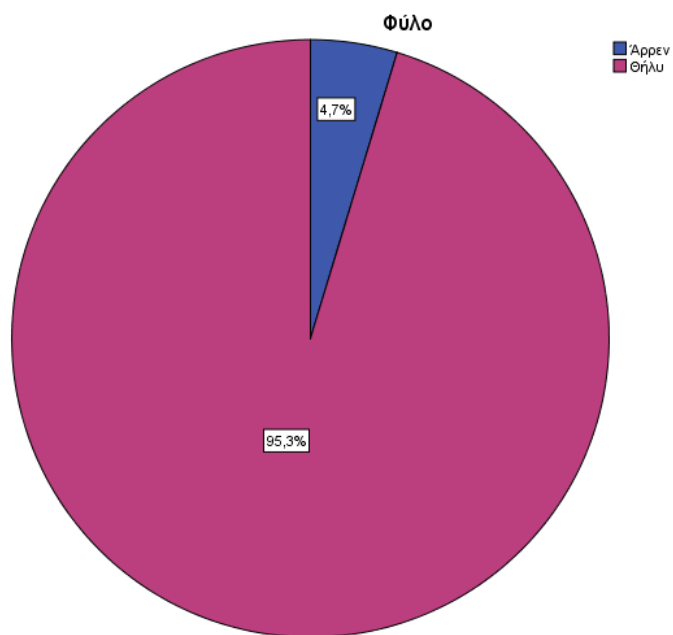
Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο

Φύλο				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Άρρεν	3	4,6	4,7	4,7
Valid Θήλυ	61	93,8	95,3	100,0
Total	64	98,5	100,0	
Missing 99	1	1,5		
Total	65	100,0		

Πίνακας 1

Στο δείγμα των έγκυρων απαντήσεων το 4,7% ήταν άνδρες και το 95,3% γυναίκες (Πίνακας 1).

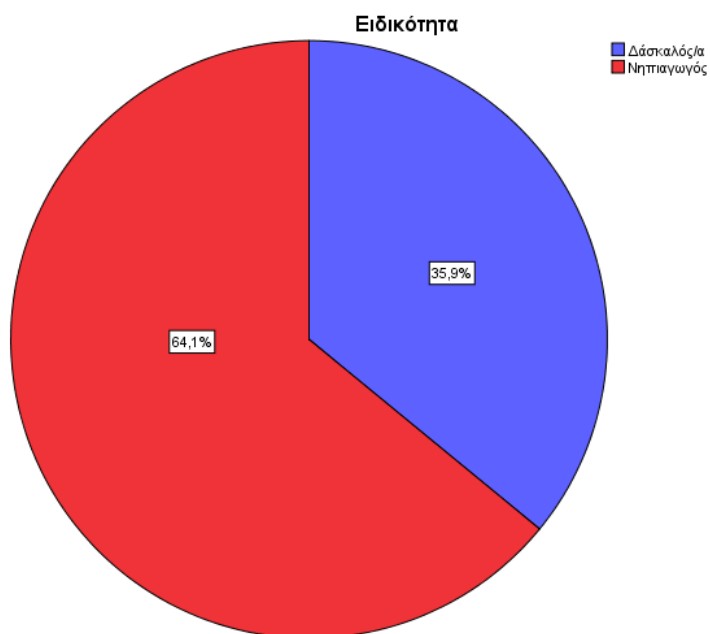


Ειδικότητα

Ειδικότητα					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δάσκαλός/α	23	35,4	35,9	35,9
	Νηπιαγωγός	41	63,1	64,1	100,0
	Total	64	98,5	100,0	
Missing	99	1	1,5		
Total		65	100,0		

Πίνακας 2

Στο δείγμα των έγκυρων απαντήσεων το 64,1% ήταν Νηπιαγωγοί και το 35,9% Δάσκαλοι (Πίνακας 2).

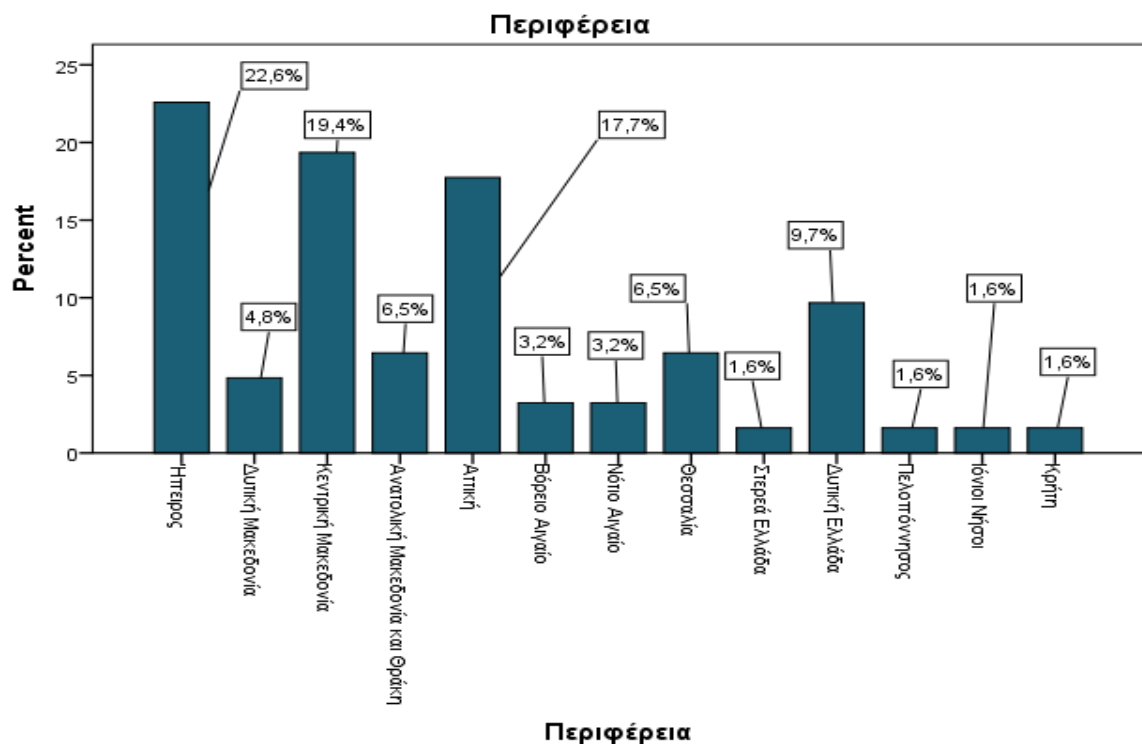


Περιφέρεια

Περιφέρεια		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ήπειρος	14	21,5	22,6	22,6
	Ανατολική Μακεδονία και Θράκη	4	6,2	6,5	29,0
	Αττική	11	16,9	17,7	46,8
	Βόρειο Αιγαίο	2	3,1	3,2	50,0
	Δυτική Ελλάδα	6	9,2	9,7	59,7
	Δυτική Μακεδονία	3	4,6	4,8	64,5
	Θεσσαλία	4	6,2	6,5	71,0
	Ιόνιοι Νήσοι	1	1,5	1,6	72,6
	Κεντρική Μακεδονία	12	18,5	19,4	91,9
	Κρήτη	1	1,5	1,6	93,5
	Νότιο Αιγαίο	2	3,1	3,2	96,8
	Πελοπόννησος	1	1,5	1,6	98,4
	Στερεά Ελλάδα	1	1,5	1,6	100,0
	Total	62	95,4	100,0	
Missing	99	3	4,6		
Total		65	100,0		

Πίνακας 3

Στην συγκεκριμένη ερώτηση, οι ερωτηθέντες συμπλήρωναν την πόλη διαμονής τους, η οποία, στην συνέχεια, αντιστοιχίστηκε στην περιφέρεια, την οποία ανήκει. Στο δείγμα, λοιπόν, των έγκυρων απαντήσεων το 22,6% προερχόταν από την περιφέρεια Ηπείρου, το 6,5% από την περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, το 17,7% από την περιφέρεια Αττικής, το 3,2% από την περιφέρεια Βορείου Αιγαίου, το 9,7% από την περιφέρεια Δυτικής Ελλάδος, το 4,8% από την περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας, το 6,5% από την περιφέρεια Θεσσαλίας, το 1,6% από την περιφέρεια Ιόνιων Νήσων, το 19,4% από την περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας, το 1,6% από την περιφέρεια Κρήτης, το 3,2% από την περιφέρεια Νοτίου Αιγαίου, το 1,6% από την περιφέρεια Πελοποννήσου και το 1,6% από την περιφέρεια Στερεάς Ελλάδος (Πίνακας 3).



Ερωτηματολόγιο

Ερώτηση 1

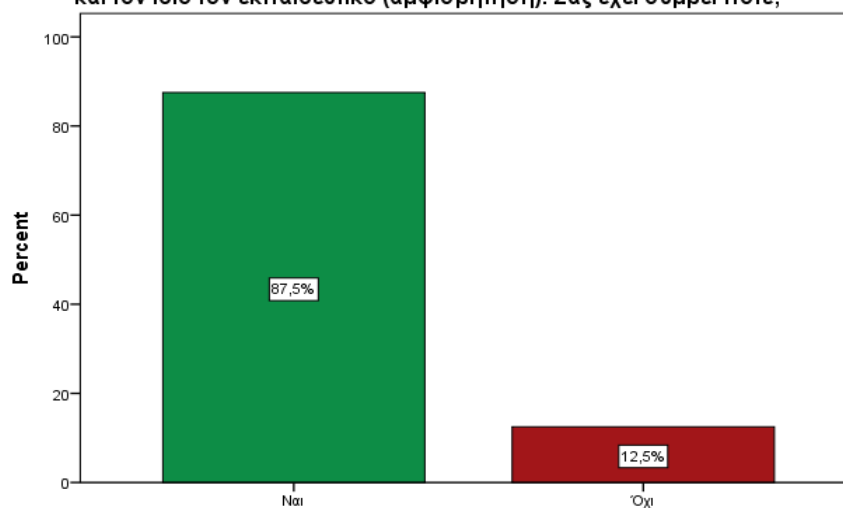
Ορισμένες φορές τα παιδιά δηλώνουν την δυσανασχέτηση τους για το μάθημα ή και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (αμφισβήτηση). Σας έχει συμβεί ποτέ;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	56	86,2	87,5	87,5
Valid Όχι	8	12,3	12,5	100,0
Total	64	98,5	100,0	
Missing 99	1	1,5		
Total	65	100,0		

Πίνακας 4

Όσον αφορά την πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου, σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν αντιληφθεί κάποια γλωσσική αμφισβήτηση από τα παιδιά, το 87,5% του δείγματος των έγκυρων απαντήσεων απάντησε ότι έχει βιώσει την γλωσσική δυσανασχέτηση των παιδιών για το μάθημα (αμφισβήτηση) και το 12,5% ότι δεν έχει αντιμετωπίσει κάτι τέτοιο (Πίνακας 4).

Ορισμένες φορές τα παιδιά δηλώνουν την δυσανασχέτηση τους για το μάθημα ή και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (αμφισβήτηση). Σας έχει συμβεί ποτέ;



Ορισμένες φορές τα παιδιά δηλώνουν την δυσανασχέτηση τους για το μάθημα ή και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (αμφισβήτηση). Σας έχει συμβεί ποτέ;

Ερώτηση 2

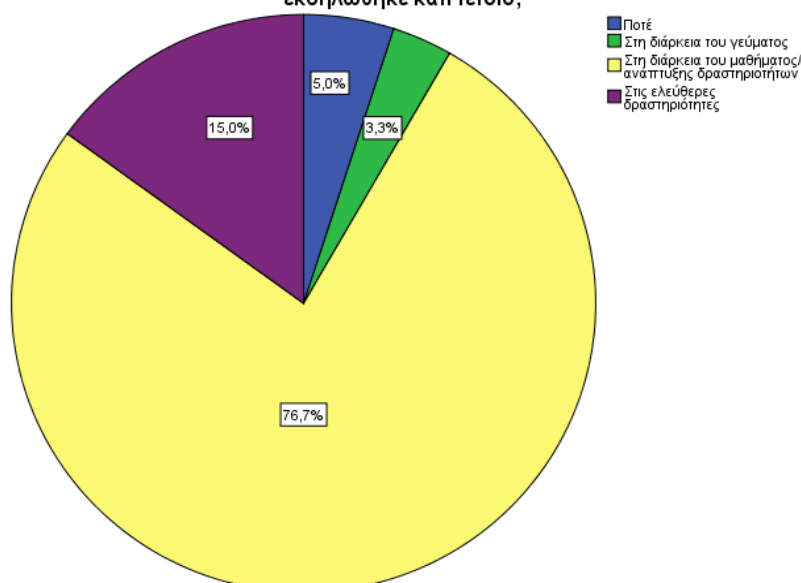
Σε περίπτωση που σας συνέβη σε ποίο κομμάτι του σχολικού προγράμματος
εκδηλώθηκε κάτι τέτοιο;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	3	4,6	5,0	5,0
	Στη διάρκεια του γεύματος	2	3,1	3,3	8,3
	Στη διάρκεια του μαθήματος/ ανάπτυξης δραστηριοτήτων	46	70,8	76,7	85,0
	Στις ελεύθερες δραστηριότητες	9	13,8	15,0	100,0
	Total	60	92,3	100,0	
Missing	99	5	7,7		
	Total	65	100,0		

Πίνακας 5

Η δεύτερη ερώτηση αφορούσε το κομμάτι του σχολικού προγράμματος, κατά το οποίο παρατηρήθηκε η γλωσσικής αμφισβήτηση. Στο δείγμα των έγκυρων απαντήσεων το 76,7% ανέφερε ότι υπήρξε στη διάρκεια της ανάπτυξης των δραστηριοτήτων (μάθημα), το 15% στις ελεύθερες δραστηριότητες, το 3.3% στη διάρκεια του γεύματος, ενώ το 5% ότι δεν έχει συμβεί ποθενά (Πίνακας 5).

Σε περίπτωση που σας συνέβη σε ποίο κομμάτι του σχολικού προγράμματος
εκδηλώθηκε κάτι τέτοιο;



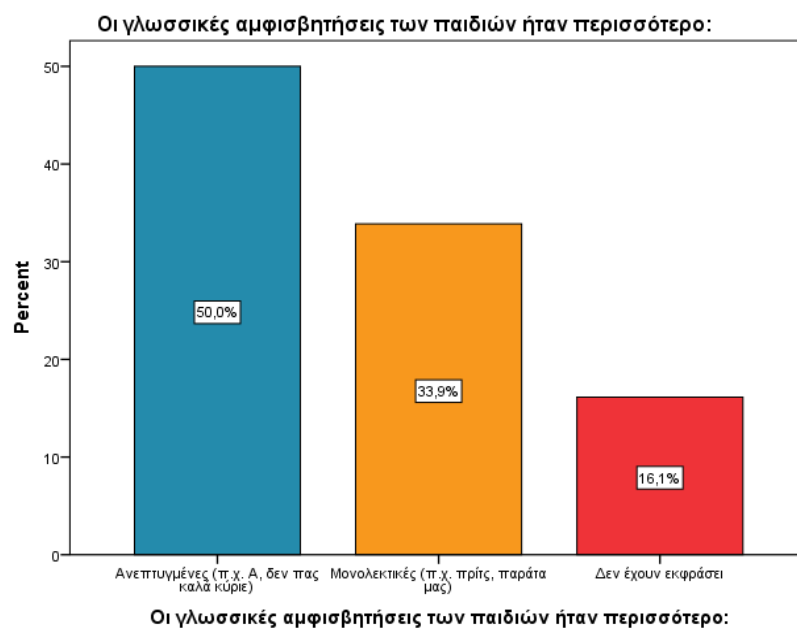
Ερώτηση 3

Οι γλωσσικές αμφισβητήσεις των παιδιών ήταν περισσότερο:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανεπτυγμένες (π.χ. Α, δεν πας καλά κύριε)	31	47,7	50,0	50,0
	Δεν έχουν εκφράσει	10	15,4	16,1	66,1
	Μονολεκτικές (π.χ. πρίτς, παράτα μας)	21	32,3	33,9	100,0
	Total	62	95,4	100,0	
Missing	99	3	4,6		
	Total	65	100,0		

Πίνακας 6

Σχετικά με την ερώτηση 3, η οποία αφορούσε στον τρόπο που το παιδί εξέφραζε μια γλωσσική αμφισβήτηση, το 50% του δείγματος των έγκυρων απαντήσεων ανέφερε ότι τα παιδιά χρησιμοποιούσαν ανεπτυγμένες προτάσεις για να δηλώσουν την δυσανασχέτησή τους, το 33,9% μονολεκτικές, ενώ το 16,1% ότι δεν έχουν εκφράσει (Πίνακας 6).



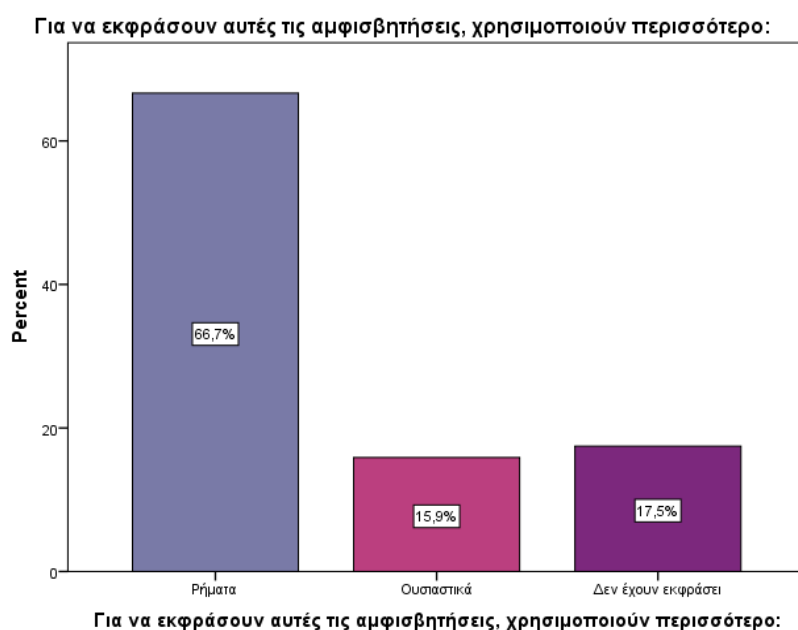
Ερώτηση 4

Για να εκφράσουν αυτές τις αμφισβητήσεις, χρησιμοποιούν περισσότερο:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεν έχουν εκφράσει	11	16,9	17,5	17,5
	Ουσιαστικά	10	15,4	15,9	33,3
	Ρήματα	42	64,6	66,7	100,0
	Total	63	96,9	100,0	
Missing	99	2	3,1		
	Total	65	100,0		

Πίνακας 7

Η συγκεκριμένη ερώτηση, αναφερόταν στα μέρη του λόγου¹⁶ που τα παιδιά χρησιμοποιούν για να εκφράσουν μια γλωσσική αμφισβήτηση. Στο δείγμα των έγκυρων απαντήσεων το 66,7% απάντησε ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν περισσότερο ρήματα, το 15,9% ουσιαστικά και το 17,5% ότι δεν έχουν εκφράσει (Πίνακας 7).



¹⁶ Επικεντρωθήκαμε στα ρήματα και τα ουσιαστικά, καθώς είναι τα πιο «εύχρηστα» σε αυτές τις ηλικίες, σύμφωνα και με άλλες έρευνες.

Ερώτηση 5

Η ερώτηση πέντε, αποτελεί τα παραδείγματα αυτούσιου λόγου των παιδιών από τους ερωτώμενους και αναλύθηκαν παραπάνω.

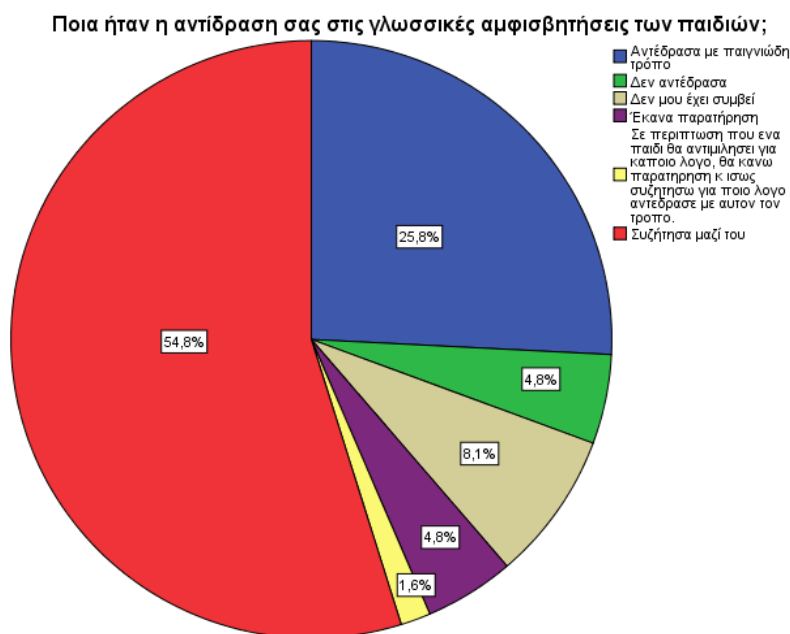
Ερώτηση 6

Ποια ήταν η αντίδραση σας στις γλωσσικές αμφισβητήσεις των παιδιών;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Αντέδρασα με παιγνιώδη τρόπο	16	24,6	25,8	25,8
Δεν αντέδρασα	3	4,6	4,8	30,6
Δεν μου έχει συμβεί	5	7,7	8,1	38,7
Έκανα παρατήρηση	3	4,6	4,8	43,5
Σε περίπτωση που ένα παιδί θα αντιμιλήσει για κάποιο λόγο, θα κάνω παρατήρηση και ίσως συζητήσω για ποιο λόγο αντέδρασε με αυτόν τον τρόπο.	1	1,5	1,6	45,2
Συζήτησα μαζί του	34	52,3	54,8	100,0
Total	62	95,4	100,0	
Missing 99	3	4,6		
Total	65	100,0		

Πίνακας 8

Όσον αφορά, την αντίδραση των εκπαιδευτικών στις γλωσσικές αμφισβητήσεις των παιδιών (ερώτηση 6), στο δείγμα των έγκυρων απαντήσεων το 54,8% συζήτησε μαζί τους, το 25,8% αντέδρασε με παιγνιώδη τρόπο, το 4,8% έκανε παρατήρηση, το 4,8% δεν αντέδρασε και το 1,6% έκανε παρατήρηση και συζήτησε μαζί του τους λόγους της αντιλογίας του. Το 8,1% ανήκει σε αυτούς που δεν τους έχει συμβεί η γλωσσική αμφισβήτηση (Πίνακας 8).



Ερώτηση 7

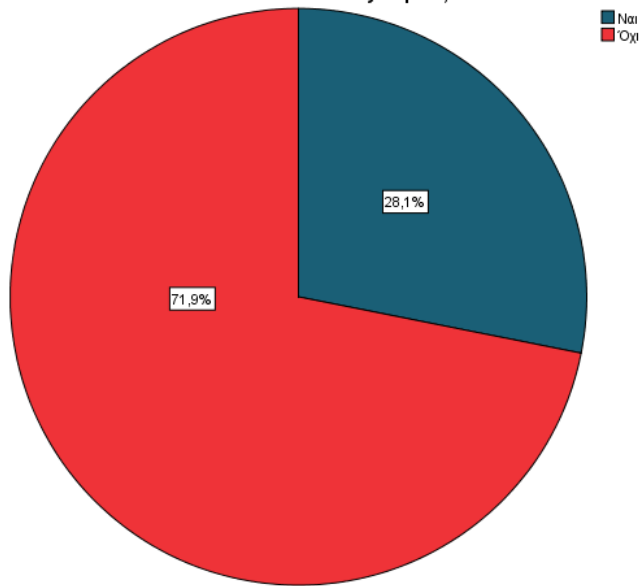
Σκεφτήκατε ποτέ ότι θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	18	27,7	28,1	28,1
Valid Όχι	46	70,8	71,9	100,0
Total	64	98,5	100,0	
Missing 99	1	1,5		
Total	65	100,0		

Πίνακας 9

Σχετικά με την αξιοποίηση των γλωσσικών αμφισβητήσεων των παιδιών για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου (ερώτηση 7), το 71% του δείγματος των έγκυρων απαντήσεων αναφέρει ότι δεν είχε σκεφτεί αυτή την γλωσσική αξιοποίηση, ενώ το 28,1% ότι το είχε σκεφτεί (Πίνακας 9).

Σκεφτήκατε ποτέ ότι θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου;



Ερώτηση 8

Και αν ναι, σχεδιάσατε κάποιο project;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	"ευγενικής συμπεριφοράς με ανάλογες εκφράσεις"	1	1,5	2,6
	"Ασκήσεις με σημασία και χρήση λέξεων που δεν χρησιμοποιούνται στο καθημερινό λεξιλόγιο των παιδιών."	1	1,5	5,1
	"Γύρω από άλλο θέμα"	1	1,5	7,7
	"Δεν μου έχει συμβεί"	3	4,6	15,4
	"Διαχείριση συναισθημάτων"	1	1,5	17,9
	"Δραστηριότητα με αντίθετες έννοιες(π.χ. μ' αρέσει-δεν μ' αρέσει..)"	1	1,5	20,5
	"Δραστηριότητες φιλαναγνωσίας."	1	1,5	23,1
	Ναι	1	1,5	25,6
	Όχι	24	36,9	87,2

“Όχι. Αλλά επέκτεινα τη συζήτησα μετά από αυτό!!”	1	1,5	2,6	89,7
“Πολλές φορές χρησιμοποιώ πρότζεκτ για να εγείρω το ενδιαφέρον των παιδιών”	1	1,5	2,6	92,3
“Σε περίπτωση δύσκολων λέξεων στις οποίες δέχομαι αντίρρηση αναλύω την λέξη και δίνω παραδείγματα στα παιδιά μέσα από την καθημερινότητα τους ώστε να γίνονται εύκολα κατανοητά και στην συνέχεια φτάνω στο προκείμενο.”	1	1,5	2,6	94,9
“Τρόποι καλής συμπεριφοράς”	1	1,5	2,6	97,4
“Τυχαίνει πολλές φορές να θέλει ένα παιδί να ασχοληθεί με κάτι άλλο. Προτείνω πάντα το θέμα στην παρεούλα κ όλοι μαζί αποφασίζουμε, οπότε συνήθως προκύπτει ένα project”	1	1,5	2,6	100,0
Total	39	60,0	100,0	
Missing	99	26	40,0	
Total	65	100,0		

Πίνακας 10

Η ερώτηση οκτώ λειτουργεί ως συμπληρωματική της επτά και αφορά τον σχεδιασμό project σχετικά με την αξιοποίηση της γλωσσικής αμφισβήτησης υπέρ του γλωσσικού μαθήματος. Στο δείγμα των έγκυρων απαντήσεων το 61,5% ανήκει σε αυτούς που δεν είχαν σκεφτεί, ούτε οργανώσει κάποιο σχετικό project, ενώ το 2,6% ότι δεν έχει σχεδιάσει κάτι, αλλά συζήτησε μαζί του. Το 7,7% αποτελεί αυτούς που δεν τους έχει συμβεί κάποια γλωσσική αμφισβήτηση. Επειδή η διασπορά των απαντήσεων είναι μεγάλη, όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα (10), μπορεί να αναφερθεί

συγκεντρωτικά ότι το 10,4% έχει χρησιμοποιήσει project, project με διαφορετικό θέμα, το θέμα αποφασίστηκε μαζί με τα παιδιά και το χρησιμοποιούν για την έγερση του ενδιαφέροντος των παιδιών. Τέλος, το 18,2% ανέφερε ότι έχει χρησιμοποιήσει project σχετικό με την διαχείριση συναισθημάτων και των τρόπων καλής συμπεριφοράς, καθώς επίσης δραστηριότητες φιλαναγνωσίας, αντιθέτων εννοιών, ανάλυσης λέξεων του καθημερινού λεξιλογίου των παιδιών κλπ.¹⁷

¹⁷ Για την αναλυτική περιγραφή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση βλ. Πίνακα 10.

Γ' Μέρος

Διδακτική πρόταση

Με δεδομένο ότι μπορεί να υπάρξει έστω κάποια στιγμή μια γλωσσική αντίκρουση του λόγου του εκπαιδευτικού από τα παιδιά και μια γενικότερη δυσανασχέτηση για το “μάθημα” (ανάπτυξη δραστηριοτήτων), προτείνονται κάποιες δραστηριότητες που εμπεριέχουν διάφορες θεματικές περιοχές του ΔΕΠΠΣ με κύρια όμως την μαθησιακή περιοχή **“Παιδί και Γλώσσα”**. Οι δραστηριότητες που ακολουθούν αφορούν το Νηπιαγωγείο, αλλά μπορούν να εφαρμοστούν και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού με κάποιες παραλλαγές. Λαμβάνοντας υπόψιν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 8 του ερωτηματολογίου¹⁸, το θέμα του project ορίζετε ως «Συναισθήματα και μέσα πειθούς». Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση μας από τα μέσα πειθούς χρησιμοποιήθηκε η επίκληση στο συναίσθημα με σκοπό την ανατροπή των αρνητικών αντιδράσεων των παιδιών μιλώντας τους με τη συναισθηματική γλώσσα και αγγίζοντας με τον λόγο ευαίσθητα θέματα που μπορούν να ανατρέψουν τα “άσχημα” λόγια σε “όμορφα”.

Αφορμή, λοιπόν, της έναρξης των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων αποτέλεσε η γλωσσική αντίκρουση του λόγου του εκπαιδευτικού από τα παιδιά. Με αυτόν τον τρόπο, δίνετε η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ξεκινήσει μια συζήτηση με τα παιδιά για τα συναισθήματα.

Αρχικά, τα παιδιά μπορούν να ζωγραφίσουν κάτι το οποίο τους δημιουργεί ένα συγκεκριμένο συναίσθημα πάνω σε ρυζόχαρτο. Στην συνέχεια, να εξηγήσουν στη νηπιαγωγό τι ζωγράρισαν και ποιο συναίσθημα αντιπροσωπεύει. Τα παιδιά μπορούν να “γράψουν” στο κάτω μέρος της ζωγραφιάς το συναίσθημα που απεικόνισαν (το γράφει η νηπιαγωγός σε ένα χαρτόνι και το παιδί το αντιγράφει) ή απλά να το υπαγορευόσουν στην εκπαιδευτικό και να το γράψει εκείνη στη ζωγραφιά.

Ως προέκταση αυτής της δραστηριότητας τα παιδιά και η νηπιαγωγός συγκεντρώνονται στην γωνιά του κουκλοθέατρου, όπου η νηπιαγωγός μπορεί να περνάει με τυχαία σειρά τις ζωγραφίες, οι οποίες θα φωτίζονται με μια λάμπα από πίσω (σαν θέατρο σκιών) και τα παιδιά θα πρέπει, αφού αναγνωρίσουν την δικιά

¹⁸ Βλ. Παράρτημα.

τους, να εξηγήσουν τι δείχνει και να “διαβάσουν” τι γράφει. Οι ζωγραφίες των παιδιών μπορούν να συγκεντρωθούν και να δημιουργηθεί το «βιβλίο των συναισθημάτων», το οποίο τα παιδιά μπορούν να εμπλουτίσουν και με φωτογραφίες.

Ακόμη, τα παιδιά μπορούν να ασχοληθούν με την φωνολογική ενημερότητα των λέξεων (χαρά, λύπη, αγάπη, θυμός κ.α.) και να απαριθμήσουν τις συλλαβές με την βοήθεια ενός μουσικού οργάνου, όπως ταμπουρίνο ή με παλαμάκια.

Επιπλέον, τα παιδιά μπορούν να παίζουν το παιχνίδι της παντομίμας. Πιο συγκεκριμένα, ένα παιδί θα σηκώνεται όρθιο και θα αναπαριστά με εκφράσεις ένα συναίσθημα. Τα υπόλοιπα θα πρέπει να το αναγνωρίσουν και να επιλέξουν από «το βιβλίο των συναισθημάτων» την εικόνα που εκφράζει το ίδιο συναίσθημα, όπως επίσης να την “γράψουν” με πλαστελίνη ή με φασόλια πάνω σε ένα χαρτόνι (αντιγραφή).

Μια ακόμη γλωσσική δραστηριότητα είναι να εντοπίσουν τα παιδιά μια φωνούλα (π.χ. το Α), να την αντιστοιχήσουν στην αφίσα με το αλφάβητο και να την εντοπίσουν μέσα σε λέξεις που έχει συγκεντρώσει η νηπιαγωγός σε μικρά χαρτόνια με εικόνες. Στην συνέχεια μπορεί να παροτρύνει τα παιδιά να σκεφτούν παράγωγα των λέξεων ή και αντίθετα λέξεων (π.χ. χαρά – λύπη).

Τέλος, η νηπιαγωγός μπορεί να διηγηθεί μικρές ιστορίες όπου οι ήρωες εκφράζουν συναισθήματα και την επίκληση στο συναίσθημα και τα παιδιά θα πρέπει να τα αναγνωρίσουν (δηλαδή να αναγνωρίσουν τον ήρωα που χαίρεται, αυτόν που λυπάται, αυτόν υποχωρεί, ποιος καταφέρνει να επιβληθεί κ.α. - ποιος είναι ο τρόπος που πείθει). Αυτές τις ιστορίες μπορούν να την δραματοποιήσουν και να δημιουργήσουν κι άλλους διάλογους τα ίδια. Η δραματοποίηση και η προετοιμασία διαλόγων λειτουργούν ως βοηθοί στο να αντιληφθούν ότι ο γραπτός λόγος αποτελεί την αρχή άλλων μορφών έκφρασης, με τις οποίες ψυχαγωγούνται (Παπαδοπούλου, 2004: 126).

Συμπεράσματα

Είναι ευρέως γνωστό ότι πέρα από τους γονείς τα παιδιά δαπανούν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους με τους εκπαιδευτικούς, καθιστώντας τους δασκάλους ως την μεγαλύτερη ενήλική μη-γονική σχέση/αλληλεπίδραση των παιδιών (Hansen, 2018: 32). Επομένως, είναι λογικό να δημιουργείται μεταξύ των παιδιών και των εκπαιδευτικών ένα οικείο κλίμα, μέσα στο οποίο τα παιδιά δεν διστάζουν να εκφράζουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους ελεύθερα.

Στην συγκεκριμένη έρευνα παρατηρήθηκε αυτή η αυθόρμητη έκφραση συναισθημάτων και σκέψεων των παιδιών με επίκεντρο τη γλωσσική αμφισβήτηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τα ίδια. Αυτό φαίνεται τόσο από τα τεμάχια λόγων των παιδιών, τα οποία συλλέχθηκαν, όσο και από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων του ερωτηματολογίου (87,5%). Ο κύριος χώρος που εκφράζεται μια δυσανασχέτηση είναι η σχολική αίθουσα κατά την διάρκεια ανάπτυξης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (76,7%), ενώ σχόλια δεν λείπουν καθ' όλη την διάρκεια του σχολικού προγράμματος (γεύμα, αυλή, ελεύθερες δραστηριότητες).

Χαρακτηριστικό είναι ότι τα παιδιά εκφράζουν τις αντιθέσεις τους τόσο προς την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και στην στάση, τις επιλογές και τις “εντολές” των εκπαιδευτικών. Τα παιδιά σχολιάζουν με κριτική διάθεση τα δρώμενα την σχολικής τάξης, ανεξάρτητα αν μπορούν να επεκταθούν λεκτικά στα συμφραζόμενα.

Ο λόγος τους είναι αυθόρμητος, δημιουργικός, εξωστρεφής αρκετές φορές σαρκαστικός και με διάχυτη την όρεξη για διαπροσωπική επικοινωνία. Χαρακτηρίζεται από έλλειψη αυστηρής κειμενικής δομής, ενώ το ύφος του λόγου τους είναι οικείο. Ακόμη, το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν είναι του καθημερινού και ανεπίσημου προφορικού λόγου, το οποίο χαρακτηρίζεται από ελλείψεις, επαναλήψεις (π.χ. «κυρία»), αχρωμοσημία, επιτόνιση, γεμίσματα και ανακολουθίες.

Όσον αφορά το γραμματοσυντακτικό και λεξιλογικό επίπεδο, συχνή ήταν η χρήση αρνητικών μορίων και άκλιτων λέξεων (68,96%). Ο λόγος τους διακρίνεται από την χρήση ρηματικών τύπων (54,26%), έναντι ουσιαστικών (16,27%), επιθέτων (10,07%) και άλλων μερών του λόγου (19,37%). Η ίδια διαπίστωση παρατηρείται και στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, όπου δηλώνουν ότι η χρήση ρημάτων (66,7%)

υπερτερεί έναντι των ουσιαστικών (15,9%). Έμφαση, λοιπόν, δίνεται στις ενέργειες που πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί αλλά και τα ίδια και όχι στο ίδιο το πρόσωπο. Τα παιδιά, ως αυθόρμητα όντα, φαίνεται να σχολιάζουν καυστικά τον συνομιλητή τους, όχι όμως με σκοπό να τον προσβάλλουν, αλλά για να τον αντικρούσουν, καθώς στέκονταν απέναντι του ως ισάξιοι συνομιλητές.

Όπως φαίνεται από την συλλογή των παρατηρήσεων ο λόγος των παιδιών ήταν περισσότερο αναπτυγμένος, κάτι με το οποίο συναινούν και τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια (50% αναπτυγμένες εκφράσεις, 33,9% μονολεκτικές).

Σχετικά με τους λόγους, τους όποιους τα παιδιά εξέφραζαν τα συναισθήματα και τις απόψεις τους, ο κυριότερος ήταν οι επιλογές των θεμάτων και των δραστηριοτήτων που οι εκπαιδευτικοί επέλεγαν (35, 86%). Τα παιδιά αντιδρούσαν έντονα, είτε κάνοντας φασαρία, είτε αδιαφορώντας και φυσικά κάνοντας καυστικά σχόλια. Όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί επέμεναν στο ίδιο θέμα τόσο περισσότερο εντείνονταν και οι λεκτικές αντιδράσεις.

Ο δεύτερος λόγος ήταν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως οντότητες (15,856%). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά αμφισβητούσαν τις γνώσεις αλλά και τις επιλογές των εκπαιδευτικών, ενώ ταυτόχρονα παρουσίαζαν τις ιδέες τους ως καλύτερες και εξυπνότερες. Σε καμία περίπτωση δεν εννοείται ότι τα παιδιά δεν εκτιμούσαν και δεν αγαπούσαν τους δασκάλους τους, αλλά προσπαθούσαν να αναδειχτούν τα ίδια ως οντότητες μέσα στην τάξη έναντι ενός μεγαλύτερου ανθρώπου που αποτελεί και τον φορέα γνώσεων.

Στη συνέχεια, τα παιδιά έδειξαν να αντιδρούν στις δραστηριότητες που είχαν να κάνουν με την ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά (11,72%). Η ικανότητα του ανθρώπου να μιλάει και να καταλαβαίνει μια γλώσσα είναι διαφορετική από την ικανότητα μάθησης της γραφής και της ανάγνωσης (Fromkin et al., 2008: 437) Είναι λογικό, λοιπόν, τα παιδιά να αντιδρούν και να δυσανασχετούν για πράγματα που δεν γνωρίζουν και τώρα προσπαθούν να κατακτήσουν. Ακόμη, τα παιδιά που ήρθα σε επαφή τηρούσαν του κανόνες της τάξης, όμως αρκετές ήταν οι φορές που τους αμφισβήτησαν (10,34%) και περισσότερο εκείνους που υπενθύμιζαν λεκτικά οι εκπαιδευτικοί ή έθεταν εκείνη την στιγμή.

Επιπλέον, τα παιδιά έκαναν χρήση ενός κάπως “απειλητικού” λόγου (8,96%) προκειμένου να αντικρούσουν τις υποδείξεις των εκπαιδευτικών. Απειλές οι οποίες είχαν ως στόχο τόσο την ακεραιότητα των ίδιων όσο και των εκπαιδευτικών. Λιγότερά ήταν τα σχόλια για την εξωτερική εμφάνιση και συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (6,20%), που δεν είχαν, όμως, σκοπό να τους προσβάλουν. Ταυτόχρονα, υπήρχαν δείγματα στον λόγο των παιδιών που χαρακτηριζόταν από χιούμορ και σαρκασμό (5,51%) ενώ ελάχιστα παρατηρήθηκε η επιρροή τους από τα ΜΜΕ (2,75%) και η τάση για διόρθωση (2,75%) των λεγομένων των εκπαιδευτικών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί, ενώ παρατηρούν ότι τα παιδιά δυσανασχετούν με κάποια πράγματα και ακολουθούν κάποιες μεθόδους διερεύνησης της κατάστασης (π.χ. συζήτηση), η πλειοψηφία αυτών δεν έχει σκεφτεί ότι μπορεί να αξιοποιήσει τις γλωσσικές αμφισβητήσεις υπέρ των γλωσσικών δραστηριοτήτων (71,1%) και του γλωσσικού μαθήματος γενικότερα. Τα παιδιά μαθαίνοντας την γλώσσα συλλέγουν γνώσεις και αξίες του πολιτισμού τους (Παπαδοπούλου, 2004: 47). Η γλώσσα μετασχηματίζεται συνέχεια και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μετασχηματίζεται και ο τρόπος που σκέφτονται οι χρήστες της (ό.π.: 47). Επομένως, σημαντικό είναι οι εκπαιδευτικοί να απαντούν σε τέτοιες προκλήσεις και να προσπαθούν να τις μετασχηματίζουν προς όφελος της βελτίωσης του γλωσσικού επιπέδου των μαθητών (Τσιτσανούδη, 2013: 167).

Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Α. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: Εφύρα. 2^η έκδοση.
- Αθανασίου, Α. (1998). *Γλώσσα –Γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Ιωάννινα: Δούβαλης -Αποστόλου
- Alastair H., Thorsen C., 2018. "Teacher–Student Relationships and L2 Motivation", *The Modern Language Journal*, 102, 1, DOI: 10.1111/modl.12446
- Ανδρικοπούλου, Ε., Αποστόλου, Σ., Μυλωνά, Θ. & Στελλάκης, Ν. (2006). «Είμαι ο/η...»: Μια διδακτική παρέμβαση για την ενίσχυση της προφορικής επικοινωνίας και την ανάπτυξη του γραμματισμού. Στο Παπούλια-Τζελέπη, Π., Φτερνιάτη, Α., Θηβαίος, Κ. (επιμ.). Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία. Αθήνα, Ελληνικά γράμματα
- Baynam, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Bellon J.(2000), A research- based justification for debate across the curriculum. *Argumentation and advocacy*, Vol 36, 161-175. Ανακτήθηκε από: <https://millennialsd.com/wp-content/uploads/2014/03/bellon-debate-across-the-curriculum.pdf>
- Birch, H.S., & Ladd, W.G. (1997). The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of School Psychology*, Vol 35 (No 1), 61-79. Doi: 10.1016/S0022-4405(96)00029-5
- Branham R., (1991). *Debate and critical analysis: The harmony of conflict*. Hillsdale: Lawrens Erlbaum Associates
- Bruner J. (1985), The role of interaction formats in language acquisition. *Language and social situations*. 31 – 46. New York: Springer- Verlag. Ανακτήθηκε από: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4612-5074-6_2

Bruner, J. (1982). Formats of language acquisition. *The American Journal of semiotics*. Kent. Vol. 1 (3). 1-16. Ανακτήθηκε από:

<https://search.proquest.com/openview/0848b672500640f67b597a060e97b64c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=45335>

Buschmann A., Sachse S., 2018. Heidelberg interaction training for language promotion in early childhood settings (HIT), *Wiley* 53:66–78. Doi: 10.1111/ejed.12263

Γιώτη, Ε. & Ντίνας, Κ. (2012). *Αναλυτικά προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας για τη προσχολική εκπαίδευση: διαδρομή ενός αιώνα*. Στο: Πρακτικά 6ου Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Πάτρα 30/9 – 2/10/2011: 553-564

Γκότοβος, Α. (1985). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση, σύγχρονη Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Cohen, Manion & Morrison (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου, μτφρ). Αθήνα: Μεταίχμιο (της έκδοσης 2000, 5th edition).

Crawford K., (2010), *Active citizenship education and critical pedagogy*. Dordrecht : Springer

Creemers B.P.M., Reegizt G. (2003), *The role of school and classroom climate in elementary school. School climate*. RoutledgeFalmer London.

Cummins, J. (2005). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας. (επιμ. Σκούρτου, Ε., μτφρ Αργύρη, Σ.). Αθήνα: Gutenberg.

Curto, L.M. et al. (1998). *Γραφή και Ανάγνωση. Βοηθήματα για τη διδασκαλία και την εκμάθηση του γραπτού λόγου σε παιδιά ηλικίας τριών έως οκτώ ετών. Πώς μαθαίνουν τα παιδιά γραφή και ανάγνωση*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ

Deford, D.E. (1991). *Using reading and writing to support the reader*. Στο D.E.Deford, C.A. Lyons and G.S. Pinnell, Bridges to Literacy – Learning from Reading Recovery, Heinemann Portsmouth, NH

Dikilitas K. G. (2017). *Developing Language Teacher Autonomy Through Action Research*, Cham, Switzerland : Palgrave Macmillan, e-book. Ανακτήθηκε από: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-50739-2.pdf>

Dobransky, N. D., Frymier, A. B. (2004). Developing Teacher-Student Relationships Through Out of Class Communication. *Communication Quarterly*. Vol. 52: 3, p211-223. DOI: 10.1080/01463370409370193

Dreikurs, R. (1984). *Η ψυχολογία στη τάξη*. (Καββαδά, Ι., μτφρ). Αθήνα: Κέρδος.

Erard S., (1998), *Le debat: un genre de l' oral public pour contribuer a l' apprentissage de l' argumentation. Argumenter enjeux et pratiques*. La Francais Aujourd ' hui 123

Ewing, A.R., & Taylor, A.R. (2009). Teacher-Child Relationship Quality and Classroom Adjustment: Does Gender Matter?. *ResearchLink*, Vol 1 (No 5). Ανακτήθηκε από: https://mcclellandinstitute.arizona.edu/sites/mcclellandinstitute.arizona.edu/files/ResearchLink_EwingTaylor_1.5_0.pdf

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κρητική.

Fairclough, N. (2012). *Critical Discourse Analysis*. Ανακτήθηκε από: http://www.academia.edu/3791325/Critical_discourse_analysis_2012_

Feldman, R.S., (2011), *Εξελικτική ψυχολογία. Δια βίου ανάπτυξη*. Τόμος Α'. (Η. Γ. Μπεξεβέγκης, επιμ.). Αθήνα: Gutenberg

Fromkin V., Rodman R. & Hyams, N. (2008). *Εισαγωγή στη μελέτη της γλώσσας*. (Ε. Βάζου, Γ.Ι. Ξυδοπούλου, Φ. Παπαδοπούλου & Λ. Τσαγγαλίδης, μτφρ.). Αθήνα: Πατάκης

Frymier, A. B., & Houser, M. L. (2000). "The teacher-student relationship as an interpersonal relationship", *Communication Education*, 49, 207-219. doi:10.1080/03634520009379209

Furrer, J.C., Pitzer, R.J., & Skinner, A.E. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience. *National Society for the Study of Education*, Vol 113 (No 1), 101 – 123.

Gumperz, J. (1982). *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hansen, T. (2018). All because of my teacher: A practical approach to developing positive student-teacher relationships. *Leadership*, Vol. 47: 4, p30-34. 5p.

Harkin, J. & Turner, G. (1997). Patterns of communication styles of teachers in english 16-19 education. *Research in Post-Compulsory Education*, Vol 2 (No 3), 261 – 280. Doi: 10.1080/13596749700200021

Harris, P. (2002). *Children as readers*. Στο L. Makin and C. J. Diaz (Ed.) Literacies in Early Childhood . Sydney: Maclemman and Petty.

Hulit, L.M. (2002). *Born to talk: an introduction to speech and language development*. Boston : Allyn and Bacon

Ιορδανίδου Α. & Σφυρόερα Μ. (2003). *Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος*. Πανεπιστήμιο Αθηνών: Κλειδιά & Αντικλειδιά

Ιορδανίδου, Α. & Φτερνιάτη, Α. (2000). *Επικοινωνιακές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης.

Ισαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015) *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Κάλλιπος. Ανακτήθηκε από: https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf 05/07/2018

Καΐλα, Μ. 1999, *Ο Εκπαιδευτικός στα όρια της Παιδαγωγικής σχέσης*. Αθήνα, Ιδιωτική έκδοση.

Κανάκης, Ι. (1999). *Διδασκαλία και μάθηση με σύγχρονα μέσα επικοινωνίας- Από την έκφραση του προσώπου ως τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Καρατζόλα, Ε., Κυρδή, Κ., Σπανέλλη, Τ. & Τσιαγκάνη, Θ. (2006). *Γράμματα – Λέξεις - Ιστορίες. Γλώσσα Α΄ Δημοτικού. Βιβλίο δασκάλου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ

Κατή, Δ. (2001). *Απόκτηση της γλώσσας*. Στο Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα (Α.Φ. Χρηστίδης, επιμ.). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Klinzing, H.G., Πολεμικός, Ν., Κοντάκος, Α., Σταμάτης, Π. (Επιμ.). (2014). *Μη λεκτική επικοινωνία στην εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Διάδραση

Κονδύλη, Μ. & Στελλάκης, Ν. (2006). *Πρακτικές γραμματισμού στην προδημοτική εκπαίδευση: ένα πρόγραμμα, δυο προσεγγίσεις*. Στο Παπούλια-Τζελέπη, Π., Φτερνιάτη, Α., Θηβαίος, Κ. (επιμ.). Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

Κοσμοπούλου, Α. (επιμ.) (1999), *Παιδεία και εκπαιδευτικός, χ.τ.: Ψηφίδα*

Lyons, J. (1995). *Εισαγωγή στη γλωσσολογία*. (Αραποπούλου, Μ., Αρχάκης, Α., Βραχιονίδου, Μ., & Καρρά, Α., μτφρ.). Αθήνα: Πατάκη

Maldonaldo – Carreno, C., & Votruba – Drzal, E. (2011). Teacher–Child Relationships and the Development of Academic and Behavioral Skills During Elementary School: A Within- and Between-Child Analysis. *Child Development, Vol 82*, (No 2), 601 – 616. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01533.x

Μανουηλίδου, Χ. (2014). *Γλωσσική κατάκτηση. Κατάκτηση σύνταξης*. Πανεπιστήμιου Πατρών. Ανακτήθηκε από:

https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/LIT1856/%CE%9A%CE%B1%CF%84%CE%AC%CE%BA%CF%84%CE%B7%CF%83%CE%B7%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82_%CE%91%CE%BD%CE%BF%CE%B9%CF%87%CF%84%CE%AC%20%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1/kataktisi%20glossas2014_7_28022015_KK.pdf

Mansson, D. H. (2015). Student Traits and Out-of-Class Communication With Instructors: A Reexamination of the Relationships From an Interpersonal Perspective. *Texas Speech Communication Journal*, 39/1

Marzano, J.R., & Marzano, S.J. (2003). The key to classroom management. *Building Classroom Relationships*, Vol 61, (No 1), 1 – 13. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/283749466_The_Key_to_Classroom_Management

Ματσαγγούρας, Γ.Η. (1996). *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικοκριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Συμμετρία.

McCann, C. & Higgins, T. (1992). *Personal and Contextual Factors in Communication Game*. In Semin, R. & Fiedler, K. (eds) *Language Interaction and Social Cognition*. 144-172. London: Sage Publications.

Meany J., Shuster K., (2003), *On that point ! An introduction to parliamentary debate*. New York: The international debate association

Mercer, N. (2000). *Η συγκρότηση της γνώσης. Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων*. (Παπαδοπούλου, Μ., μτφρ). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μήτσης, Ν. (2015). *Γραμματική και επικοινωνία - Η γραμματική ως θεωρία και πρακτική στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μήτσης, Ν. (2015). *Γραμματική και επικοινωνία. Η γραμματική ως θεωρία και πρακτική στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg

Μήτσης Ν., 2007. *"Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων"*, Επιμορφωτικός Οδηγός, Πρόγραμμα: Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο, Βόλος.

Μήτσης, Ν. (1999). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μητσικοπούλου, Β. (2001). *Γραμματισμός*. Στο Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα (Α.Φ. Χρηστίδης, επιμ.). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Morrison, A. & McIntyre, D. (1975). *Δάσκαλοι και διδασκαλία*. (Θεοδώρου Χ. Νταλάκα, μτφρ). Αθήνα: Δίπτυχο.

Μουζάκη, Α. (2006). *Αναδυόμενος γραμματισμός και γλωσσική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία*. Στο Παπούλια-Τζελέπη, Π., Φτερνιάτη, Α., Θηβαίος, Κ. (επιμ.). Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

Μπαμπινιώτης, Γ. (2004). *Λεξικό για το σχολείο και το γραφείο*. Αθήνα: Κέντρο Λεξιλογίας Ε.Π.Ε.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Θεωρητική γλωσσολογία. Εισαγωγή στη σύγχρονη γλωσσολογία*. Αθήνα

Μπαμπινιώτης, Γ. (1994). *Παιδεία. Εκπαίδευση και παιδεία*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπασλής, Γ. (2003). *Η κατάκτηση της γλώσσας από το παιδί*. Αθήνα: Γρηγόρη

Μπίκος Κ. (2011). *Κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπίδραση στη Σχολική τάξη*". Θεσσαλονίκη: Ζυγός

Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg

O'Connor, E. & McCartney, K.(2007). Examining Teacher–Child Relationships and Achievement as Part of an Ecological Model of Development. *American Educational Research Journal*, Vol 44 (No 2), 340 –369. Doi: 10.3102/0002831207302172

Maybin, J. (2001). *Οι φωνές των παιδιών: ομιλία, γνώση και ταυτότητα στο Γλωσσική Ανάπτυξη. Γλώσσα και Γραμματισμός στο κοινωνικό πλαίσιο*. Τόμος Β. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Σελ 169 -188.

Neer M. (1994), Argumentative flexibility as a factor influencing message response style to argumentative and aggressive arguers. *Argumentation and advocacy*, 31 (1), 17 -13. Doi: 10.1080/00028533.1994.11951595

Νημά, Ε. (2004). *Γλωσσική ανάπτυξη και διδασκαλία*. Επιστημονικό Βήμα (3). Ανακτήθηκε από:

http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_3/Nima.pdf

Ντίνας, Κ. (2013). *Η γλωσσική ποικιλότητα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κρητικού γραμματισμού*. Στο Γλώσσα και σύγχρονη πρωτοσχολική εκπαίδευση (επιμ. Νικολέττα Τσιτσανούση Μαλίδη). Αθήνα: Gutenberg

Παπαγεωργίου Γ. (2006). *Αγωγή και επικοινωνία στο σχολείο*. Αθήνα, Σοκολη-Κουλεδακη

Nyamwembe E., Oridigi S., Kiio M., (2013), Attitudes of students towards studying history and government in some selected secondary schools in Mosoch Division, Kisii Country, Kenya. *Journal of education and practice*, 4 (11)

Παπαδοπούλου, Μ., (2011). *Αναδυόμενος γραμματισμός*. Παρουσίαση στην πλατφόρμα “Ταξίδι στο γραμματισμό”, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Ανακτήθηκε από: <http://literacy.sch.gr/stable/Papadopoulou-emergent-literacy.pdf>

Παπαδοπούλου, Σ. (2004). *Η συναισθηματική γλώσσα*. Αθήνα: Δαρδανός.

Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2004). *Γραμματισμός ή γραμματισμοί: η πρόκληση του 21ου αιώνα*. Στο Παπούλια – Τζελέπη, Π. και Τάφα, Ε. (επιμ.). *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001). *Ανάδυση του γραμματισμού*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2000). *Ο ρόλος του γραμματισμού στη νέα χιλιετία*. Στο Παπούλια-Τζελέπη, Π. (επιμ.). *Γραμματισμός στα Βαλκάνια: Παρούσα κατάσταση και προοπτικές για το μέλλον*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού.

Paradia, M. & Mitsis, N. (2013). *The distinction between laiko and logio as a particular characteristic of the Modern Greek language: historical interpretation, contemporary function and didactic usage*. In M. Tsianikas, N. Maadad, G. Couvalis, and M. Palaktsoglou (eds.) *"Greek Research in Australia: Proceedings of the Biennial International Conference of Greek Studies, Flinders University June 2011"*, Flinders University Department of Language Studies - Modern Greek: Adelaide, 377-387. Ανακτήθηκε: <https://docplayer.gr/3316246-Maria-paradia-and-napoleon-mitsis.html>

Phillips, L. & Jørgensen, M. W. (2009). *Ανάλυση Λόγου. Θεωρία και Μέθοδος*. Αθήνα: Παπαζήσης

Σαϊτης, Χρίστος Α., (1994). *Βασικά θέματα της σχολικής διοίκησης : Προσέγγιση στη διοικητική σκέψη με τη μέθοδο των case studies*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Smith, M. D. (1978). The acquisition of word meaning: An introduction. *Child Development*, 49(4), 950-952. DOI: 10.2307/1128739

Semlak W.D., Shields D., (1997), The effect of debate training on students participation in the bicentennial youth debates. *Journal of the American forensic Association* (13), 192 – 196. Doi: 10.1080/00028533.1977.11951106

Σιβροπούλου, Ε. (2007). *Η αξιολόγηση ως αφετηρία οργάνωσης προγραμμάτων στο νηπιαγωγείο*. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, τ. 55. Αθήνα: Δίπτυχο

Στάμου Α.Γ. (2014). *Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας*. Στο *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές*, Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφianού, Β. Τσάκωνα (επιμ.). Νήσος: Αθήνα, 149-187. Ημι-τελική εκδοχή της δημοσίευσης από:
https://www.researchgate.net/publication/319876857_E_kritike_analyse_logou_Meletontas_ton_ideologiko_rolo_tes_glossas

Swann, J. (2001). *Παρατηρώντας και καταγράφοντας την ομιλία σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στο Γλωσσική Ανάπτυξη. Γλώσσα και Γραμματισμός στο κοινωνικό πλαίσιο*. Τόμος Β. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Σελ 49 –71.

Τάφα, Ε. (2004). *Ο γραπτός λόγος στα Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης της Ευρωπαϊκής ένωσης κατά τη νέα χιλιετία*. Στο Παπούλια – Τζελέπη, Π. και Τάφα, Ε. (επιμ.). *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

Teale, W. H. & Sulzby, E. (1989). *Emergent literacy: New perspectives*. Στο D. S. Strickland and L. M. Morrow (Eds.), *Emerging literacy: Young children learn to read and write*. Newark, DE: International Reading Association

Τοκατλίδου, Β. (2004). *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*. Πατάκη: Αθήνα.

Τσιπλητάρης, Α. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Ατραπός.

Τσιτσανούδη - Μαλλίδη, Ν. & Μήτση, Α. (2016). *Επικοινωνιακή γραμματική και γλώσσα: Δεδομένα και εξελίξεις που οδηγούν στη λειτουργική αξιοποίηση της γραμματικής γνώσης*, Τόμος 9, Αρ.2, Επιστημονική Επετηρίδα, Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (2011). *Η γλώσσα των ΜΜΕ στο σχολείο. Μια γλωσσολογική προσέγγιση για την (προ)σχολική εκπαιδευτική διαδικασία*. Αθήνα: Λιβάνη

Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (2009α). *Επικοινωνιακή προσέγγιση και γραμματισμός των ΜΜΕ*. Άτροπος. Στο: <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/17816>

Τσιτσανούδη - Μαλλίδη Ν., (2009β). *Παιδαγωγική Επιθεώρηση: Εξουσιαστικές και συνεργατικές σχέσεις. Από τη σχολική διαδικασία στη δημοσιογραφική πρακτική*, Λάρισα.

Verschueren, K. & Koomen, H. M.Y., (2012). Teacher – child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, Vol 14, (No 3), 205 – 211. Doi: 10.1080/14616734.2012.672260

ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών - Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα (2 τόμοι)

Wilkins, J. S. (1972). *Linguistics in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2011). Teacher - Students Relationships in the Classroom. Στο C.J. McRobbie (επιμ.) *Second International Handbook of Science Education* (σελ. 1241–1255).

Ανακτήθηκε από: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-1-4020-9041-7.pdf>

Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο Νηπιαγωγείο. Δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Χατζησαββίδης, Σ., χ.χ., *Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη*. Ανακτήθηκε από: https://ikee.lib.auth.gr/record/265328/files/OMEP_doc.pdf

Zimbardo P., Leippe M., (1991), *The psychology of attitude change and social influence*, Michigan : McGraw- Hill

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Θέμα: Η γλωσσική αμφισβήτηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τα παιδιά.

Το παρόν ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε στα πλαίσια μεταπτυχιακής εργασίας στο Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και αφορά τις γλωσσικές αναπαραστάσεις της αμφισβήτησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας από παιδιά Νηπιαγωγείου και πρώτων τάξεων Δημοτικού. Ως γλωσσικές αμφισβητήσεις εννοούμε λέξεις ή εκφράσεις των παιδιών, που δείχνουν τις αντιδράσεις τους, για τα όσα διαδραματίζονται μέσα στην τάξη. Το σχολείο αποτελεί έναν χώρο, όπου οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται από τις μεταξύ τους στάσεις και συμπεριφορές και ορισμένες φορές, ο λόγος του ενός συγκρούεται με τον λόγο του άλλου. Ενδιαφέρον, λοιπόν, παρουσιάζει η αντίκρουση του λόγου του εκπαιδευτικού από τους μαθητές και πως αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί για τον εμπλουτισμό και εμβάθυνση του γλωσσικού μαθήματος..

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε νηπιαγωγούς και δασκάλους πρώτων τάξεων δημοτικού.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 7 συνδυαστικές ερωτήσεις, δεν είναι ονομαστικό και δεν πρόκειται να χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα του για οποιονδήποτε άλλο λόγο πέρα από την συγκεκριμένη έρευνα.

Σας ευχαριστώ εκ' των προτέρων για την συμμετοχή σας.

Φύλο: Άρρεν () Θήλυ ()

Πόλη:

Ειδικότητα: Νηπιαγωγός () Δάσκαλός/α ()

Ερώτηση 1^η

Ορισμένες φορές τα παιδιά δηλώνουν την δυσανασχέτηση τους για το μάθημα ή και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (αμφισβήτηση). Σας έχει συμβεί ποτέ;

Ναι () Όχι ()

Ερώτηση 2^η

Σε περίπτωση που σας συνέβη σε ποίο κομμάτι του σχολικού προγράμματος εκδηλώθηκε κάτι τέτοιο;

1. Στη διάρκεια του μαθήματος/ ανάπτυξης δραστηριοτήτων ()
2. Στη διάρκεια του γεύματος ()
3. Στις ελεύθερες δραστηριότητες ()

Άλλο..... (Συμπλήρωσε)

Ερώτηση 3^η

Οι γλωσσικές αμφισβητήσεις των παιδιών ήταν περισσότερο:

1. Μονολεκτικές (π.χ. πρίτς, παράτα μας) ()
2. Ανεπτυγμένες (π.χ. Α, δεν πας καλά κύριε) ()
3. Δεν έχουν εκφράσει ()

Ερώτηση 4^η

Για να εκφράσουν αυτές τις αμφισβητήσεις, χρησιμοποιούν περισσότερο:

1. Ουσιαστικά ()
2. Ρήματα ()
3. Δεν έχουν εκφράσει ()

Ερώτηση 5^η

Μπορείτε να αναφέρετε κάποια παραδείγματά γλωσσικών αμφισβητήσεων που οι ίδιοι παρατηρήσατε;

.....

Ερώτηση 6^η

Ποια ήταν η αντίδραση σας στις γλωσσικές αμφισβητήσεις των παιδιών;

1. Δεν αντέδρασα ()

2. Αντέδρασα με παιγνιώδη τρόπο ()

3. Έκανα παρατήρηση ()

3. Συζήτησα μαζί του ()

Κάποιον άλλο εναλλακτικό τρόπο (Συμπλήρωσε)

Ερώτηση 7^η

Σκεφτήκατε ποτέ ότι θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου;

Ναι ()

Όχι ()

Και αν ναι σχεδιάσατε κάποιο project;

.....